



29

Revista Panamericana  
de Pedagogía.  
SABERES Y QUEHACERES  
DEL PEDAGOGO

ISSN: 2594-2190/206 páginas.  
REVISTA SEMESTRAL/n. 29.  
Enero-junio, 2020.

**REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA  
«SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO».**

**Número 29. Enero-junio, 2020**

**Publicación semestral, formato digital.**

**Ciudad de México, México**

**ISSN 2594-2190.**

**Certificado de licitud de título y contenido: 11632.**

---

**EQUIPO EDITORIAL**

María del Pilar Baptista-Lucio, directora editorial.

Equipo editorial / *Editorial staff*:

María del Pilar Alvear García, corrección de estilo.

Magdalena Álvarez Alpízar, diseño editorial.

Irene Palma Hernández, soporte tecnológico.

Certificado de licitud de título y contenido: 11632.

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA. «SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO». Año 21, número 29, enero-junio 2020. Es una publicación semestral. Editada y publicada por Centros Culturales de México, A.C., propietaria de la Universidad Panamericana, Escuela de Pedagogía, calle Jerez #10, colonia Insurgentes Mixcoac, Alcaldía Benito Juárez, código postal 03920, Ciudad de México.

Teléfono: (52) (55) 5482 1684. Correo electrónico: [mx\\_revistadepedagogia@up.edu.mx](mailto:mx_revistadepedagogia@up.edu.mx)

Editor responsable: dra. María del Pilar Baptista-Lucio. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2018-092009490700-203. **ISSN: 2594-2190**, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Última actualización: enero 2020.

DERECHOS RESERVADOS CENTROS CULTURALES DE MÉXICO, A. C.

Universidad Panamericana, Ciudad de México, México.

Primera edición: mayo 2001. **ISSN 1665-0557.**

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

Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad.

La **Revista Panamericana de Pedagogía**. «**Saberes y quehaceres del pedagogo**» publica investigaciones inéditas y arbitradas de carácter nacional e internacional que contribuyan al avance en el conocimiento del campo de la educación y de la Pedagogía, mediante el estudio de paradigmas, enfoques, teorías, modelos y expresiones educativas. Particularmente interesan temas centrados en: teoría y pensamiento educativo (se refiere al estudio crítico de la formación del ser humano a partir de las distintas corrientes de pensamiento que lo fundamentan: filosófica, histórica, psicológica y/o sociológicamente); actores, procesos e instituciones educativas (se refiere al análisis de problemas interrelacionados con diversos sistemas y subsistemas educativos, así como de otros espacios sociales relacionados con la educación). Para atender a lo anterior, la Revista está organizada en tres secciones: Saberes, Quehaceres y Reseñas críticas. En la sección de Saberes se reciben reflexiones sobre el pensamiento educativo. En la sección de Quehaceres, se publican artículos de investigación sobre perspectivas y diseños metodológicos que involucren enfoques cualitativos, cuantitativos y/o mixtos. En la sección de Reseñas críticas, se aceptan colaboraciones de textos de no más de tres años.

### COMITÉ EDITORIAL

Dr. Ángel Díaz Barriga, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE, UNAM.

Dra. Sylvia Schmelkes del Valle, Universidad Iberoamericana, México.

Dra. Ángels Domingo Roget, Plataforma Internacional Práctica Reflexiva.

Dr. José Luis Medina Moya, Universidad de Barcelona.

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

Dr. Xicoténcatl Martínez Ruiz, Instituto Nacional de Ciencias Penales, México.

Dra. Concepción Barrón Tirado, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE, UNAM. México.

Dra. Virginia Aspe Armella, Universidad Panamericana, México.

---

### COMITÉ CIENTÍFICO

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

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

Dra. Rosario Leticia Cortés Ríos, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Dra. Olimpia Figueras Mourut de Montppellier, Departamento de Matemática Educativa, Centro de Investigación y

de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional, México.

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

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

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

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

Dr. Federico Malpica Basurto, Instituto Escalae, Barcelona, España.

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

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

Dr. Luis Medina Gual, Universidad Iberoamericana, México.

Dra. Zuraya Monroy Nasr, Investigación Educativa en Sistemas Abiertos y a Distancia, Universidad Autónoma de México.

Dr. Jaime Nubiola, Departamento de Educación, Universidad de Navarra, España.

Dra. María Felisa Peralta López, Departamento de Educación, Universidad de Navarra, España.

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

Revista Panamericana  
de Pedagogía.  
SABERES Y QUEHACERES  
DEL PEDAGOGO

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

María del Pilar Alvear García  
Adriana Isabel Andrade Sánchez  
Carl Fahrenwald  
Martha Leticia Gaeta González  
Susan P. Holley  
Fernanda Llergo Bay  
Jean Madsen  
Norma Guadalupe Márquez Cabellos  
Xicoténcatl Martínez Ruiz  
Luis Medina Velázquez  
Alejandra Nocetti de la Barra  
Marco Antonio Rigo Lemini  
Arturo Rocha Cortés  
María del Socorro Rodríguez Guardado  
Mario S. Torres, Jr.  
Sylvia van Dijk  
Paola Vidal Sepúlveda  
Toron Wooldridge

# CONTENIDO

## PRÓLOGO

9

---

## ARTÍCULOS

**PERCEPCIÓN DEL APOYO SOCIAL  
Y FUNCIÓN FAMILIAR EN ADOLESCENTES  
CON Y SIN APTITUDES SOBRESALIENTES**  
*Perception of social support and family behavior  
in adolescents with and without outstanding skills*

*Adriana Isabel Andrade Sánchez  
Norma Guadalupe Márquez Cabellos*

15

---

**PROCESOS AUTOEVALUATIVOS ENTRE  
DOCENTES UNIVERSITARIOS: APROXIMACIÓN  
MEDIANTE CASOS EN EL CONTEXTO  
DE UNA INSTITUCIÓN PRIVADA**  
*Self-assessment processes among university professors:  
approach through cases in the context of a private institution*

*Luis Medina Velázquez  
Marco Antonio Rigo Lemini*

37

---

**FORMACIÓN CIUDADANA Y CONSTRUCCIÓN  
DE PAZ CON EQUIDAD. RETOS ACTUALES  
DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**  
*Educating citizenry and peace building with equity.  
Current challenges of high school education*

*Xicoténcatl Martínez Ruiz  
Sylvia van Dijk*

59

---

**FRENTE AL PLAGIO: BUENAS PRÁCTICAS,  
ALEGRÍA Y ECOLOGÍA EN EL AULA**  
*Against plagiarism: good practices,  
joy and ecological pedagogy in the classroom*

*Fernanda Llergo Bay  
María del Pilar Alvear García*

89

---

**ESTRATEGIAS VOLITIVAS EN ESTUDIANTES  
DE BACHILLERATO: CONSIDERACIONES  
PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA**  
*Volitional strategies in high school students:  
considerations for teaching practice*

*María del Socorro Rodríguez Guardado  
Martha Leticia Gaeta González*

111

---

**EXPERIENCIA DE REFLEXIÓN SOBRE EL PORTAFOLIO DE  
DESEMPEÑO PEDAGÓGICO (PDP) EN LA EVALUACIÓN  
DEL DOCENTE EN CHILE**  
*Reflection experience in the portfolio of pedagogical  
performance in teachers' evaluation in Chile*

*Paola Vidal Sepúlveda  
Alejandra Nocetti de la Barra*

133

---

**DEL παιδαγωγός AL ACOMPAÑAMIENTO DOMÉSTICO  
SISTEMÁTICO DE LOS ANTIGUOS NAHUAS**

*From the παιδαγωγός to the ancient nahua  
systematic-domestic accompaniment*

*Arturo Rocha Cortés*

155

---

**INTERPLAY BETWEEN DEFICIT IDEOLOGIES  
AND LEADERS' SELF-EFFICACY IN DROPOUT  
PREVENTION: A CASE STUDY OF U.S.  
URBAN HIGH SCHOOL PRINCIPALS**

*Autoeficacia y pensamiento deficitario en la prevención  
del abandono escolar: estudio de caso con tres directores  
de bachillerato en el suroeste de Estados Unidos*

*Toron Wooldridge, Mario S. Torres, Jr., Jean Madsen,  
Carl Fahrenwald, Susan P. Holley*

173

---

**CONVOCATORIA Y LINEAMIENTOS PARA AUTORES**

Normas para la redacción  
y presentación de colaboraciones

197

---

## PRÓLOGO

Escribió Héctor Lerma Jasso uno de los fundadores de nuestra revista y pilar fundacional de esta Escuela, que la Pedagogía «debe ser estudiada en sus diversas facetas: como ciencia general de la educación, carrera universitaria, disciplina académica y profesión laboral. En cada una de ellas se expresan sus saberes» y, más adelante, añade: «Y sus quehaceres son soluciones relativas a la problemática educativa y nos remiten a la acción pedagógica» (Lerma Jasso, 2000, p. 85)<sup>1</sup>.

Estas frases expresan la impronta de la *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo* al considerar en cada número artículos que versen sobre los saberes humanistas propios de la educación, obtenidos a través del estudio y la investigación para, en muchas ocasiones, aplicarse al quehacer pedagógico que aspira a transformar la realidad para mejorarla.

En nuestro número 29, correspondiente al primer semestre del año 2020, se publican ocho textos que abordan diferentes aspectos educativos orientados a los jóvenes —situados entre esa etapa donde finaliza la niñez (10-12 años) y termina la adolescencia (19) años—, y como apuntan **Adriana Isabel Andrade Sánchez** y **Norma Guadalupe Márquez Cabellos**, sector que representa una sexta parte de la población mundial, según la Organización Mundial de la Salud (2017).

**Toron Wooldridge**, **Mario S. Torres**, **Jean Madsen**, **Carl Fahrenwald** y **Susan P. Holley** se preocupan por el abandono escolar de alumnos de *High School* en el estado de Texas en Estados Unidos. Los autores enfocan su estudio en los directores de bachillerato como personas clave para prevenir la deserción escolar. El artículo argumenta que el líder escolar cuando se percibe a sí mismo como eficaz en la implementación de acciones preventivas, logra la permanencia de los alumnos. Sin embargo identifican que cuando el director escolar posee creencias arraigadas de que los

<sup>1</sup> Lerma Jasso, Héctor (2000). «Los saberes de la Pedagogía. Presencia y arraigo». *Revista Panamericana de Pedagogía*, vol. 1, pp. 85-110.



alumnos de contextos desfavorecidos «van a fallar» y por ende «hay poco por hacer», se instala un pensamiento deficitario que inhibe estrategias y acciones enfocadas a que los alumnos terminen el bachillerato.

Existen grandes retos en la educación de los jóvenes, como los que presentan **Xicoténcatl Martínez Ruiz** y **Silvia van Dijk**, que permiten reflexionar en los ambientes virtuales y la violencia *de facto* que viven muchas comunidades de nuestro país. Los autores retoman el marco establecido en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (ONU, 1989) para ofrecer claves que ayuden a la integración de un marco curricular común en la Educación Media Superior, que promueva la construcción de una cultura y educación para la paz y que, sobre todo, pueda ser conocimiento transferible al propio entorno social, coadyuvando a la convivencia pacífica, a la navegación ética del joven en entornos digitales, y a una integridad académico-laboral.

Consideran **Fernanda Llergo** y **María del Pilar Alvear**, que faltas a la integridad académica ocurren cada vez más en ambientes educativos, especialmente a través de diversas formas plagio, donde los alumnos «trafican, usan como propio lo que no es suyo y no les pertenece; atribuyéndose un mérito ajeno». Ante este hecho, las autoras hacen un alto para preguntar sobre un quehacer esencial del docente: la formación en honradez intelectual. Para detectar el plagio se ha avanzado mucho en lo tecnológico con *software* para identificar coincidencias (como Turnitin o Inthenticate), pero hay que preguntarse: ¿quién es el que realmente puede promover la honestidad? El profesor, pues con su ejemplo y alegría construye significados profundos en el aula, y puede generar un aprendizaje arraigado y convincente sobre la honestidad intelectual. Comparan las autoras al docente con el *tlamaltini*, vocablo náhuatl para el sabio que no solamente era trasmisor de la tradición sino «sabedor, luz, guía y camino; quien busca educar para ir configurando en la persona, un rostro y un corazón».

Coincidentemente, el ensayo del **Arturo Rocha** examina al *tlamaltini* correlacionando su quehacer con la noción griega de pedagogo. El texto rescata los significados del náhuatl de «guía, que conduce, muestra el camino; de quien uno se sostiene y del cual aprende», pero lo más importante es el concepto que avanza el autor de acompañamiento doméstico-sistemático, surgido de la costumbre que tenían los padres nahuas de

involucrarse en la educación de sus hijos «para mejor alcanzar el potencial del niño». En resumen, no solamente el *tlamaltine*, sino también los padres ejercían de pedagogos en la formación del carácter y la honestidad en la vida, dentro y fuera de la casa.

**Adriana Isabel Andrade Sánchez y Norma Guadalupe Márquez Cabellos**, presentan una investigación de la importancia de la familia en el desarrollo del adolescente. Las autoras guían su estudio con la teoría de Bronfenbrenner (1987) sobre la Ecología o los ambientes que rodean a la persona y su importancia en el desarrollo humano, como fuentes de valoración y apoyo emocional. Describen el efecto de las valoraciones positivas o negativas que reciben de su familia, la escuela o sus amigos. Los resultados del estudio llevado a cabo en dos bachilleratos del estado de Colima, México, confirman que los estudiantes en general perciben una fuente de apoyo en sus familias. Sin embargo, algunos reportan sentir escaso apoyo social, es decir de escuela y amigos. Por ende, las autoras sugieren que la socialización de los jóvenes debe enriquecerse con promoción de habilidades de convivencia y comunicación.

Otro texto en este número sobre estudiantes de bachillerato, es el de **María del Socorro Rodríguez Guardado y Martha Leticia Gaeta González** quienes ofrecen un repertorio estrategias volitivas empleadas por jóvenes en la ciudad de Puebla, en México. Aplican una metodología fenomenológica-hermenéutica, y estudian a jóvenes entre 17 y 18 años y sus estrategias para obtener logros académicos. Los datos enfatizan los aspectos cognitivos, motivacionales y emocionales que los docentes pueden tomar en cuenta a fin de conseguir la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes.

Muchas decisiones complejas en inmediatas deben tomar los profesores a fin de optimizar su labor docente. **Marco Antonio Rigo Lemini y Luis Medina Velázquez** centran su estudio en los procesos autoevaluativos de profesores de posgrado. Específicamente, examinan las evaluaciones que los docentes reciben sobre su desempeño docente y sus implicaciones en la toma de decisiones para mejorar su quehacer cotidiano. Los docentes declaran estar pendientes de los resultados de la evaluación institucional docente, y si estas son desfavorables, tienen «la sensación de no haber cumplido con lo que se esperaba de ellos, experimentando un desgaste emocional». Al enfrentar la evaluación, los docentes reportan obstáculos

endógenos (tales como experiencia pedagógica o pensamiento didáctico) o exógenos (por ejemplo, las altas expectativas y demandas del alumno de posgrado). Los autores están convencidos que los cambios profesoriales «solo serán posibles si las personas directamente implicadas toman conciencia de la situación, reflexionan sobre la realidad y toman decisiones pertinentes para su transformación».

La práctica reflexiva del docente es el tema del estudio de **Paola Vidal** y **Alejandra Nocetti** quienes analizan la evaluación del desempeño docente a través de un portafolio de evidencias presentadas por profesores de establecimientos públicos en la comuna o zonas conurbadas de Santiago de Chile. Las autoras investigan qué condiciones tanto personales como institucionales obstaculizan la práctica reflexiva en la evaluación del portafolio de evidencias. A partir de los resultados, concluyen que existe una valoración enfocada al producto y a los aspectos técnicos, cuando más bien la práctica reflexiva debiera incluir un proceso de acompañamiento entre pares que «se distancie de una racionalidad técnica», para favorecer en el profesorado «la toma de consciencia de aspectos de su práctica docente y una reflexión sobre su acción, y no meramente sobre los productos resultantes».

Es este un número interesante en su contenido, donde el lector encuentra diversas metodologías y acercamientos al trabajo investigador, y en donde en cierta manera resuenan las palabras de Héctor Lerma Jasso, con las que cierro este prólogo:

Varían mucho las formas de entender la Antropología de la Educación, es posible intentar un acercamiento entre las diversas escuelas y tradiciones epistemológicas, de forma que se vean los diferentes estilos de enfocar el trabajo investigador no como opciones excluyentes sino más bien como acercamientos complementarios a una misma realidad: *el homo educandus*<sup>2</sup>. ■

*María del Pilar Baptista-Lucio*  
*Directora Editorial, enero 2020*

<sup>2</sup> Lerma Jasso, Héctor (2002). «Regreso a la persona (en busca del *Homo Educandus*). Fundamento antropológico al proceso educativo». *Revista Panamericana de Pedagogía*, n. 3, pp. 93-123.

# ARTÍCULOS

---

# PERCEPCIÓN DEL APOYO SOCIAL Y FUNCIÓN FAMILIAR EN ADOLESCENTES CON Y SIN APTITUDES SOBRESALIENTES

## PERCEPTION OF SOCIAL SUPPORT AND FAMILY BEHAVIOR IN ADOLESCENTS WITH AND WITHOUT OUTSTANDING SKILLS

*Adriana Isabel Andrade Sánchez*

*Norma Guadalupe Márquez Cabellos*

**Adriana I.  
Andrade  
Sánchez**

Doctora en Estadística Multivariante Aplicada, Universidad de Salamanca, España. Profesora por horas y coordinadora académica de la FCE-Universidad de Colima, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, candidata. Línea de investigación: aplicación de métodos estadísticos en Ciencias Sociales.  
isa\_andrade@uocol.mx

**Norma G.  
Márquez  
Cabellos**

Doctora en Psicología, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Profesora Investigadora de la FCE-Universidad de Colima, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Adscrita al Cuerpo Académico UCOL-CA 104 Culturas, Políticas y Procesos Educativos. Líneas de investigación: aptitudes sobresalientes, talentos específicos e inclusión educativa.  
norma\_marquez@uocol.mx

### RESUMEN

En el presente estudio participaron 707 estudiantes (459 sin aptitudes sobresalientes y 248 con aptitudes sobresalientes) de dos escuelas secundarias del Estado de Colima, en México. La investigación fue de corte

cuantitativo y el objetivo era analizar las semejanzas y/o diferencias de la percepción de apoyo social y función familiar de alumnos con y sin aptitudes sobresalientes de educación secundaria. Se aplicaron dos instrumentos APGAR-Familiar y el Test DUKE-UNC-11 que permiten mostrar la percepción de un individuo sobre el apoyo social y la función familiar. Los resultados señalan que los estudiantes con y sin aptitudes sobresalientes perciben, en su mayoría, a sus familias como normofuncionales y muy pocos con disfunción familiar. Sin embargo, se identifican algunas diferencias en el apoyo social funcional y en el escaso apoyo social, debido a las características propias de la población estudio.

*Palabras clave:* adolescencia, apoyo social, función familiar, aptitudes sobresalientes.

## ABSTRACT

In this study, 707 students participated (459 without outstanding skills and 248 with outstanding skills) from two High Schools in the State of Colima, Mexico. The research is quantitative and the objective was to analyze the similarities and/or differences in the perception of social support and family function of students for secondary education with and without outstanding skills. Two instruments were applied, APGAR and DUKE-UNC-11, they show the perception about social support and family function. The results indicate that students with and without outstanding skills perceive, for the most part; nomofunctional families and very few with family dysfunction. However, some differences in functional social support and poor support are identified due to the characteristics of the study population.

*Key words:* adolescence, social support, family function, outstanding Skills.

## INTRODUCCIÓN

La adolescencia, como el «período de la vida humana que sigue a la niñez y precede a la juventud» (RAE, 2001), es señalada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015) entre los 10 y 19 años, como una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, caracterizada por un ritmo acelerado de crecimiento y riesgos. Distinguida por drásticos cambios físicos y la afección psicológica de los mismos (Salazar, 2012), así como por innumerables problemas y tensiones, se considera una época de confusión normativa, tormentosa, estresante, y de oscilaciones y oposiciones (Hall, 1904 y Correrell, 1996, citados por Musitu y Cava, 2003), esto provoca ambivalencias y contradicciones en el proceso de búsqueda del equilibrio consigo mismo y con la sociedad a la que el adolescente desea incorporarse (Rodrigo, *et al.*, 2004)

Ellos representan aproximadamente una sexta parte de la población mundial, correspondiente a 1200 millones de personas (OMS, 2017). En México residían, en 2015, más de 22 millones de hombres y mujeres entre 10 y 19 años de edad, según cifras del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2017). Esta población es moldeable, receptiva y abierta a las influencias de los modelos sociales y ambientes que frecuenta; se encuentra en una etapa decisiva en la adquisición y configuración de estilos de vida, ya que se consolidan algunas tendencias de comportamientos adquiridos en la infancia y se incorporan nuevas provenientes de dichos entornos (Rodrigo, *et al.*, 2004).

La adolescencia y juventud (como períodos que se superponen) son etapas de oportunidad y cambios en las cuales se desarrollan las capacidades para aprender, experimentar, emplear el pensamiento crítico, expresar su libertad creativa y participar en procesos sociopolíticos. Asegurar el pleno desarrollo de estas capacidades debe ser prioridad común a todas las sociedades (Born, Minujín y Lombardía, 2015), pues es una etapa de riesgos considerables, durante la cual el contexto social puede influir determinadamente (OMS, 2015; OPS, 2016). En 2015 se calcula que murieron 1.2 millones de adolescentes en el mundo, en su mayoría por causas prevenibles o tratables, siendo las lesiones por accidente de tránsito la principal causa de mortalidad (OMS, 2017). En

México, la cifra asciende a 11,578 casos en este mismo rango de edad donde los accidentes, el homicidio y suicidio son las causantes del 53.44% de fallecimientos (INEGI, 2017).

Dada la magnitud de los cambios por los que atraviesan los adolescentes y su todavía escasa experiencia vital, muchos eventos pueden adquirir un carácter estresante y asumir diversos efectos psicológicos (Barra, Cerna, Kramm y Véliz, 2006). La mitad de todos los trastornos de salud mental en la edad adulta empiezan a manifestarse a los 14 años, pero la mayoría de los casos no se detectan ni son tratados (OMS, 2017). Alrededor de 2010, de acuerdo con Born *et al.* (2015), 17.4% de los estudiantes de 13 a 15 años, de más de veinte países de América Latina y el Caribe, pensó seriamente suicidarse.

Las discusiones en torno a la población adolescente han sido interminables. Algunas de las investigaciones de los últimos años —enfocadas en adolescentes y sus hábitos de vida, en relación con el apoyo social, entorno y función familiar— han sido realizadas por Frías, Corral, López y Peña (2001), Misuto y Cava (2003), Bravo y Fernández (2003), Jiménez, Misuto y Murgui (2005), Toro, Paniagua, González y Montoya (2006), Pérez, Pérez, Martínez, Leal, Inmaculada y Jiménez (2007), Estévez, Murgui, Musitu y Moreno (2008), Méndez y Barra (2008), Gómez (2008), Pérez, Martínez, Mesa, Pérez, Leal y Jiménez (2009), Toro, *et al.* (2006), Orcasita y Uribe (2010), Ruiz-Risueño, Ruiz-Juan y Zamarripa (2012), Salazar (2012), García (2015) y Andrade (2017).

Estos estudios realizados con adolescentes destacan la importancia que posee su percepción sobre la función familiar, clima familiar y el apoyo social en el que se desarrollan. Es necesario conocer de cerca sus problemas y necesidades para establecer con ellos un diálogo sincero, realista y fructífero.

Los adolescentes dependen de su familia, comunidad, escuela, amigos y de los diferentes contextos donde se desenvuelven para adquirir competencias sustanciales que les ayuden a enfrentar las presiones que experimentan. Esto facilita una transición satisfactoria de la infancia a la edad adulta (Wilkinson y Marmot, 2003); por ello, la funcionalidad de la familia representa un factor determinante en la conservación de la salud física y mental entre sus miembros (Maddaleno, 1986).



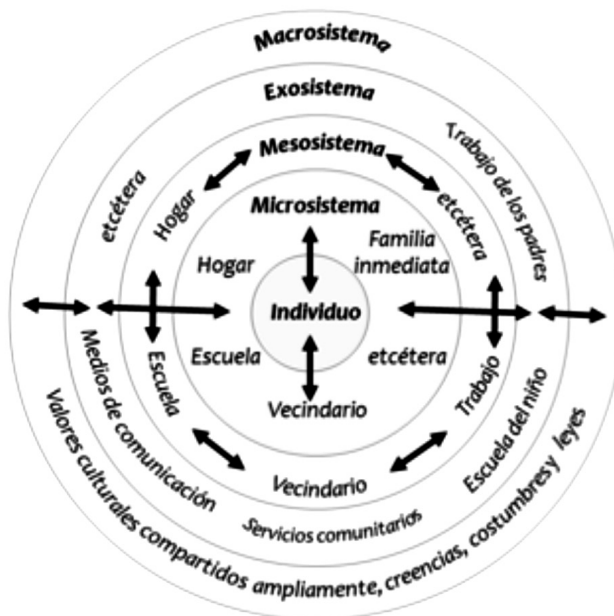
La familia —entendida como el conjunto de individuos unidos a partir de un parentesco (afinidad o consanguinidad)— debe ocuparse de la parte afectiva entre sus miembros, abriendo y creando espacios para comunicarse (López, Barreto, Mendoza y Del Salto, 2015). Con ello, brevemente se menciona la función familiar que, por concepto, es el conjunto de relaciones interpersonales que se generan en el interior de cada familia y que le adjudican identidad propia (Castellón y Ledesma, 2012). Torres y Rodríguez (2006) consideran esencial la percepción que los adolescentes tienen acerca de la valoración positiva o negativa de su familia hacia ellos, así como la percepción del apoyo que esta les presta, con sus expectativas futuras y la preocupación por ellos. Torales, Barrios, Samudio y Samudio (2017) afirman que tanto el apoyo familiar como el de los amigos, constituyen una fuente de valoración y apoyo emocional fundamentales, así como también en lo referente al soporte psicológico.

Por lo anterior, es trascendental el respaldo social con que cuente el adolescente para entender este concepto. Orcasita y Uribe (2010) proponen distinguir los términos «red social» y «apoyo social». Abelló y Madariaga (1999) definen la red social como «un conjunto de relaciones humanas que tienen un impacto duradero en la vida de cualquier persona» (citado en Orcasita y Uribe, 2010: 70) y el apoyo social hace referencia al «conjunto de aportaciones de tipo emocional, material, informacional o de compañía que la persona percibe o recibe de distintos miembros de su red social» (Gracia, Herrero y Musito, 2002, citado en Musitu y Cava, 2003: 180-181). Según Orcasita y Uribe (2010), todo adolescente debe contar con redes de apoyo que lo protejan, le entreguen y brinden afecto, así como un espacio donde se sienta querido, valorado, escuchado, comprendido, donde se fomente el autoconocimiento y se proporcione información acerca de los cambios que experimenta; con esto el adolescente disfrutará de mejor seguridad y tranquilidad de no ser diferente al resto.

El presente estudio se sustenta en la teoría de Bronfenbrenner (1987) sobre la ecología del desarrollo humano, considerando al individuo como un microsistema. Este *microsistema* se define como «un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con

características físicas y materiales particulares» (p. 41). Asimismo, el individuo se halla en estrecha relación con otros microsistemas, tales como la familia nuclear, la extensa, la escuela y otros centros de actividad (Dabas, 1998); a estos entornos en que los individuos interactúan y desarrollan, los denomina *mesosistemas*. Cada uno está a su vez incluido en otro sistema llamado *exosistema*, definido como «uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo» (Bronfenbrenner, 1987: 44). Por último, tanto los microsistemas, los mesosistemas y los exosistemas se incluyen en el *macrosistema*, el cual influencia y otorga significación a las diversas etapas del desarrollo del individuo, abarcando el nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, aunado a sistemas de creencias o ideologías que sustentan las correspondencias (Bronfenbrenner, 1987).

**Figura 1. Modelo bioecológico de Bronfenbrenner**



Fuente: Woolfolk, 2014, p. 76.

Como se observa en la anterior figura, en la adolescencia existen múltiples sistemas que juegan un papel de mayor o menor importancia, según las características propias de la sociedad. Sin embargo, estos contextos físicos y sociales donde se desarrolla el ser humano son ecosistemas, porque están en interacción constante y se afectan entre sí (Bronfenbrenner, 1989; Bronfenbrenner y Morris, 2006, citado en Woolfolk, 2014); por esta razón es conveniente tener en cuenta la especial influencia que pueden asumir en un momento determinado de esta etapa.

Así pues, la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) permite entender la influencia tan grande que, en el desarrollo del sujeto, adquieren los ambientes que lo rodean e influyen en su formación. De la misma manera que Silva (2007), Bronfenbrenner (1987) considera a la familia como el microsistema más inmediato en el desarrollo personal; mencionando a otros microsistemas como la escuela, el vecindario y el trabajo, que al interactuar la persona con ellos, los denomina mesosistemas. Sin embargo, no todos los adolescentes afrontan esta etapa de su vida con los mismos recursos personales y sociales; así, la forma de adaptación se determinará, en gran medida, por la cantidad de recursos disponibles para afrontar los cambios (Musitu y Cava, 2003).

El presente estudio analiza semejanzas y/o diferencias de la percepción de apoyo social y función familiar entre estudiantes con y sin aptitudes sobresalientes<sup>1</sup> de educación secundaria, teniendo en cuenta a los autores que enfatizan la importancia de la familia y la sociedad en la etapa adolescente, así como las investigaciones que estudian la percepción que los adolescentes tienen de estos sistemas y cómo lo relacionan con otras variables.

<sup>1</sup> Los alumnos con aptitudes sobresalientes son «aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico social, artístico o acción psicomotriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus intereses para su propio beneficio y el de la sociedad» (SEP, 2006, p. 59).

## MÉTODO

La presente investigación asume un enfoque cuantitativo de diseño no experimental, con alcance descriptivo, ya que describe el comportamiento de la percepción del apoyo social y la función familiar de los adolescentes de educación secundaria con y sin aptitudes sobresalientes. Para ello se aplicaron dos pruebas formales:

- a) Cuestionario APGAR-Familiar: muestra cómo los miembros de la familia perciben el nivel de funcionamiento de la unidad familiar, de forma global, en un momento determinado (Suárez y Alcalá, 2014). Fue elaborado por Smilkstein (1978), como un cuestionario corto y sencillo, en el que se prueban cinco áreas de la función familiar: adaptabilidad, cooperación, crecimiento, afectividad y resolución.
- b) Cuestionario de Apoyo Social (DUKE-UNC-11) de Broadhead, Gehlbach, De gRuy y Kaplan (1988): mide la percepción de un individuo sobre la cantidad y el tipo de apoyo social personal. Con las modificaciones realizadas, consta de 11 ítems que permiten conocer, junto al apoyo total percibido, el apoyo emocional o afectivo (demostración de cariño y empatía), y el apoyo confidencial (posibilidad de contar con personas con las que pueda comunicarse).

La aplicación de los instrumentos se realizó en horario escolar, a 707 estudiantes de educación secundaria: 459 estudiantes sin aptitudes sobresalientes (228 hombres y 231 mujeres), pertenecientes a una escuela secundaria de jornada ampliada, y 248 (125 hombres y 123 mujeres) estudiantes con aptitudes sobresalientes inscritos en una escuela secundaria con modalidad de semi-internado. Una vez realizadas las distintas pruebas y efectuadas las mediciones correspondientes, se examinaron los resultados con tablas de frecuencias. Para el análisis de las relaciones entre las variables se empleó el estadístico Chi-Cuadrado, obtenido utilizando el *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v.25)* y *el análisis Biplot*<sup>2</sup>

<sup>2</sup> El Biplot, es una representación gráfica de una matriz de datos  $X_{(n \times p)}$  resultante de observar  $n$  individuos en  $p$  características numéricas (Gabriel, 1971). «El bi, en la palabra biplot se refiere al hecho de que en ese gráfico existen dos tipos de marcadores correspondientes a dos tipos de información: los marcadores para los individuos o filas (que en el plano se simbolizan como puntos) y los marcadores para las variables o columnas (representados como vectores tipo flechas)» (Martins, 2003, p. 34).

a través del GH-Biplot<sup>3</sup>, empleando MultiBiplot (Vicente-Villardón v.18.0312, 2015).

## RESULTADOS

Para obtener una perspectiva general de los resultados de los 707 individuos en el estudio, debe señalarse que 371 (52.5%) eran hombres y 336 (47.5%) mujeres, con un promedio de edad de 13.03 años ( $\pm 1.06$ ), de los cuales 248 (35.1%) fueron estudiantes con aptitudes sobresalientes inscritos en una escuela secundaria con modalidad de semi-internado, y 459 (64.9%) estudiantes sin aptitudes sobresalientes inscritos en una escuela secundaria con modalidad de jornada ampliada. En lo referente al grado escolar que estudiaban en el momento de la recolección de los datos, 259 (36.6%) pertenecían a primer grado, 212 (30.0%) a segundo y el resto, 236 (33.4%), a tercer grado.

Respecto a la percepción de la funcionalidad familiar a través de las respuestas de los adolescentes al APGAR-Familiar, se identificó que solo el 1.3% (9) consideraron la presencia de algún tipo de disfunción en el núcleo familiar. El promedio de edad de estos adolescentes fue de 13.44 años ( $\pm 0.73$ ), 6 eran hombres y 3 mujeres, 5 de ellos presentaron aptitudes sobresalientes. La mayoría de estudiantes (55.66%) pertenecían a tercer grado de educación secundaria. Es importante referir que 6 estudiantes percibían tener Escaso Apoyo Social (EAS). En la siguiente tabla se muestran los resultados de toda la población:

<sup>3</sup> Los Biplots propuestos originalmente por Gabriel (1971) fueron dos: JK-Biplot, en el cual las filas (individuos) son representadas con la máxima calidad y GH-Biplot en el cual las columnas (variables) son representadas con la máxima calidad.

**Tabla 1. Resultados del APGAR-Familiar**

	N	(%)	Disfunción Leve		Normofuncional		p-valor
			n	(%)	n	(%)	
Hombres	371	(52.5)	6	(66.7)	365	(52.3)	0.195
Mujeres	336	(47.5)	3	(33.3)	333	(47.7)	
Estudiantes con AS	248	(35.1)	5	(55.6)	243	(34.8)	0.391
Estudiantes sin AS	459	(64.9)	4	(44.4)	455	(65.2)	
Primer año	259	(36.6)	2	(22.2)	257	(36.8)	0.360
Segundo año	212	(30.0)	2	(22.2)	210	(30.1)	
Tercer año	236	(33.4)	5	(55.6)	231	(33.1)	
ASF	91	(12.9)	6	(66.7)	85	(12.2)	0.000
EAS	616	(87.1)	3	(33.3)	613	(87.8)	

**Fuente:** Elaboración propia

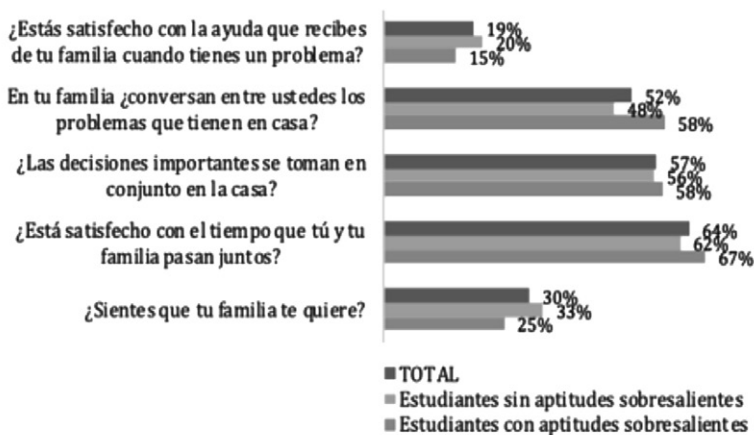
**Nota:** Estudiantes con AS: Estudiantes con aptitudes sobresalientes, Estudiantes sin AS: Estudiantes sin aptitudes sobresalientes, ASF: Apoyo Social Funcional, EAS: Escaso Apoyo Social.

Como se observa, los p-valores resultantes del estadístico Chi-Cuadrado, en los cruces de valores entre la percepción de la función familiar, el sexo, la secundaria en la que estudiaban y el grado que cursaban, no fueron significativos ( $p$ -valor  $> 0.05$ ). Sin embargo, la percepción del Apoyo Social Funcional (ASF) es un valor altamente significativo ( $p$ -valor = 0.000) indicando que existe un indicio de relación entre la percepción de disfunción familiar y la percepción que los adolescentes tienen sobre el apoyo social con el que cuentan.

El cuestionario respecto a la función familiar (APGAR-Familiar) se responde en una escala de Likert de tres puntos. Al analizar individualmente las cinco preguntas que lo conforman y comparando los resultados por estudiantes con y sin aptitudes sobresalientes, puede observarse que en menos de la mitad de los casos (34%) los adolescentes están satisfechos con el tiempo que pasan junto a su familia (pregunta 4); 43%

señalan que las decisiones importantes se toman en conjunto (pregunta 3), y 48% conversan de los problemas que tienen en casa (pregunta 2). En los tres casos, las puntuaciones fueron por debajo de la opción «casi siempre», es decir se percibe menos funcionalidad familiar, y fueron mayores en los alumnos con aptitudes sobresalientes:

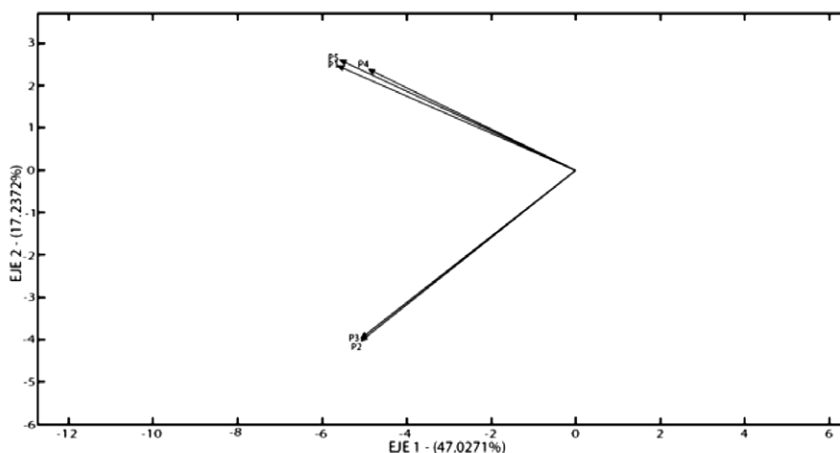
**Gráfica 1**



**Fuente:** Elaboración propia.

Al observar las respuestas a través del GH-Biplot (ver gráfica 2), las respuestas de los adolescentes se agrupan en dos, dados los ángulos agudos que forman los vectores que las representan. Así, adolescentes que puntúan alto en la pregunta 2 («en tu familia ¿conversan entre ustedes los problemas que tienen en casa?»), también lo hacen en la pregunta 3 («¿las decisiones importantes se toman en conjunto, en la casa?»), representando la comunicación que existe en el hogar. El otro subconjunto se conforma por el resto de los ítems del cuestionario (preguntas 1, 4 y 5) referidas a la satisfacción sobre la ayuda que reciben, el tiempo que pasan juntos y el sentimiento de amor percibido. Es importante mencionar cómo las respuestas a los dos conjuntos son independientes uno de otro; así, adolescentes que tienen alta percepción pueden o no percibir amor y atención en casa:

**Gráfica 2. GH-Biplot de la percepción de la Función Familiar**



Fuente: Elaboración propia.

En las respuestas al DUKE-UNC-11 para conocer la percepción sobre la cantidad de apoyo social, el 87.1% (616) de los adolescentes muestra un Apoyo Social Funcional (ASF) y el 12.9% (91) restante asume un puntaje que los identifica con una percepción de Escaso Apoyo Social (EAS). El promedio de edad de estos adolescentes fue de 12.99 años ( $\pm 1.12$ ), 60 (65.9%) eran hombres y el resto (31 que representa el 34.1%) eran mujeres; 73 (80.2%) de ellos se identifican sin aptitudes sobresalientes, siendo en su mayoría (75.8%) de primero y segundo grado. En lo referido a la función familiar, 6 adolescentes que señalaron tener una disfunción familiar también percibían un Escaso Apoyo Social (EAS). En la siguiente tabla se muestran los resultados para toda la población:



**Tabla 2. Resultados del DUKE-UNC-11**

	N	(%)	EAS		ASF		p-valor
			n	(%)	n	(%)	
Hombres	371	(52.5)	60	(65.9)	311	(50.5)	0.006
Mujeres	336	(47.5)	31	(34.1)	305	(49.5)	
Estudiantes con AS	248	(35.1)	18	(19.8)	230	(37.3)	0.001
Estudiantes sin AS	459	(64.9)	73	(80.2)	386	(62.7)	
Primer año	259	(36.6)	39	(42.9)	220	(35.7)	0.131
Segundo año	212	(30.0)	30	(33.0)	182	(29.5)	
Tercer año	236	(33.4)	22	(24.2)	214	(34.7)	
Disfunción leve	9	(1.3)	6	(6.6)	3	(0.5)	0.000
Normofuncional	698	(98.7)	85	(93.4)	613	(99.5)	

**Fuente:** Elaboración propia.

**Nota:** Estudiantes con AS: Estudiantes con aptitudes sobresalientes, Estudiantes sin AS: Estudiantes sin aptitudes sobresalientes, EAS: Escaso Apoyo Social, ASF: Apoyo Social Funcional.

A diferencia de la percepción de la función familiar, en el caso del apoyo social, el sexo y la población con o sin aptitudes sobresalientes son variables con un p-valor altamente significativo ( $<0.01$ ) en el estadístico Chi-Cuadrado, esto reconoce un indicio de relación entre estas variables, además de la previamente encontrada entre apoyo social y función familiar.

Como se señaló, el cuestionario DUKE-UNC-11 que mide el Apoyo Social Funcional (ASF) se responde en una escala de Likert de cinco puntos; al analizar individualmente sus 11 preguntas y comparando los resultados de estudiantes con y sin aptitudes sobresalientes, puede encontrarse que solo el 28% de los adolescentes indicaron recibir y

tener tantas visitas de sus amigos y familiares, así como amor y afecto como desean (preguntas 1 y 5), siendo estos dos ítems los puntuados de forma más baja; seguidos de los ítems 10 y 11, donde se observa que el 31% de los adolescentes señalaron que reciben consejos útiles cuando sucede algún acontecimiento importante en su vida y el 34% afirmó recibir tanta ayuda como desean cuando están enfermos, en cama. En todos los casos analizados se observa que las puntuaciones por debajo de «tanto como deseo» están más presentes en los estudiantes sin aptitudes sobresalientes:

**Gráfica 3. Adolescentes con puntuaciones por debajo de la opción “tanto como deseo” en la percepción de Apoyo Social**



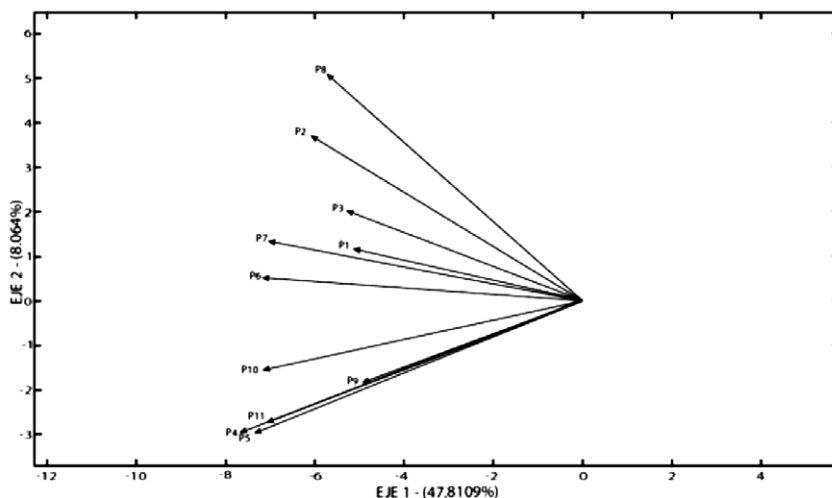
Fuente: Elaboración propia.

Por el contrario, la mayoría de los adolescentes señalaron tener «tanto como desean» en las preguntas 2, 8 y 9; es decir; el 64% indicó recibir ayuda en asuntos relacionados con su casa; 62% en la posibilidad de hablar con alguien de sus problemas económicos, y de recibir invitaciones para distraerse y salir con otras personas. Similar a las preguntas analizadas anteriormente, en todos los casos, los alumnos con aptitudes sobresalientes percibieron un mejor Apoyo Social Funcional (ASF).

Al analizar las respuestas a través del GH-Biplot (gráfica 4) se rescatan al menos dos asociaciones importantes entre las variables. Así, a través del plano 1-2, se observan ángulos agudos entre los vectores que representan las preguntas 4, 5 y 11, por lo que puede señalarse que adolescentes que cuentan con personas preocupadas por lo que les sucede y que reciben ayuda cuando están enfermas en cama, tienen una mejor percepción de contar con amor y afecto. Aunque un poco lejana al grupo, la pregunta 10 podría incluirse en este grupo de variables; así, los estudiantes con las características antes señaladas, también puntualizaron recibir consejos útiles cuando les ocurren acontecimientos importantes en su vida.

Situación similar se aprecia entre las preguntas 6 y 7, las cuales se mantienen en todos los planos del GH-Biplot, por lo que a través de puntuaciones altas en estos ítems se identifican a los adolescentes que perciben tener a alguien a quién contarle problemas personales, familiares o de trabajo. Aunque las preguntas 2 y 8 parecen formar un ángulo agudo entre ellas, al rotar la figura o cambiar de planos factoriales, esta relación se separa un poco y el ítem 8 se acerca a las preguntas 6 y 7, por lo que puede asegurarse que altas puntuaciones en estas preguntas, permitirían identificar a los estudiantes que consideran tener la posibilidad de hablar con alguien, ya sea de problemas económicos, familiares o de trabajo.

**Gráfica 4. GH-Biplot de la percepción del Apoyo Social**



Fuente: Elaboración propia.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la luz de los resultados investigados se identifica que la percepción de la funcionalidad familiar (a través de las respuestas obtenidas en el Test APGAR-Familiar), de una gran parte de los adolescentes encuestados con y sin aptitudes sobresalientes, percibieron una familia normofuncional, siendo un total de 698 estudiantes (98.7%). Solo 9 adolescentes (1.3%) consideraron la presencia de algún tipo de disfunción familiar. Ningún estudiante se ubicó en la clasificación de disfunción grave. Al respecto, Pérez, *et al.* (2009) encontraron que la función familiar es mayoritariamente normal, con un 30% de disfunciones en la adolescencia. Tomando en cuenta las investigaciones relacionadas con el presente estudio, se identifica que no concuerdan los hallazgos con el estudio de Salazar (2012), ya que se equipara población adolescente

con disfunción en su familia. Por otro lado, Gómez (2008) menciona que una crisis puede ser conflictiva y pacífica, y siempre existirá un cambio de relación entre padre e hijo adolescente; sin embargo, los conflictos son escasos si los padres ayudan a los hijos a conseguir la independencia, mientras que incrementan cuando los padres tienden a ser autoritarios. Con la idea de estos autores, se deduce que los alumnos con y sin aptitudes sobresalientes tienen, en su mayoría, padres que los ayudan a ser independientes y existe apego que facilita el bienestar y ajuste social.

Reflexionamos que los adolescentes con y sin aptitudes sobresalientes perciben, en su mayoría, familias normofuncionales y muy pocos disfunciones familiares. Ello demuestra que disponen de uso de recursos intra y extrafamiliares en la resolución de problemas, participan en la toma de decisiones y responsabilidades por todos los miembros de la familia, poseen apoyo compartido, cuidado o relación amorosa y compromiso de dedicar tiempo a la familia para nutrirse física o emocionalmente.

Los estudiantes con aptitudes sobresalientes que concurren a la escuela semi-internado, percibieron una mejor percepción del apoyo social que los estudiantes sin aptitudes sobresalientes que asisten a la escuela de jornada ampliada, debido a las características propias sobre socialización de estos estudiantes: generan mejores lazos de amistad y, por la modalidad de su escuela, conviven más con sus compañeros. Los resultados obtenidos nos permiten reflexionar que la población no sobresaliente que asiste a la escuela de jornada ampliada, percibe una mejor función familiar porque se desenvuelve en la dinámica cotidiana con su familia (a diferencia de la población sobresaliente que solo convive con su familia los fines de semana, por la modalidad de escuela a la que asiste); lo anterior nos lleva a deducir que tienen mayor recurso de apoyo social por los lazos de amistad y hermandad que se gestan en el semi-internado.

Los adolescentes comienzan a percibir disfunciones en su familia a partir de los 13 años, pues empiezan a desprenderse de los padres y, por lo tanto, al afectarse la comunicación, buscan grupos de amigos a los cuales pertenecer. Sin embargo, la percepción de escaso apoyo

social comienza a notarse desde los 12 años y es ahí donde los adolescentes, a pesar de buscar relacionarse con amigos, tienen conflictos entre ellos o no se sienten correspondidos. En ambas poblaciones, las mujeres perciben mejor función en su familia y más apoyo social, debido a que suelen presentar un mejor proceso de socialización y, por ende, tener destacado éxito social al valorárseles más sus conductas.

Finalmente concluimos que es necesario trabajar con alumnos que asisten a jornadas regulares o ampliadas en su socialización con compañeros, enseñarles a comunicarse efectivamente, promover la convivencia sana, el afecto, la colaboración y el liderazgo para destacar académicamente. Con los estudiantes con aptitudes sobresalientes, que asisten a modalidades de semi-internado, se recomienda llevar a cabo actividades que involucren a los alumnos con los padres de familia, así como charlas con los mismos en la toma de decisiones de casa, comunicación, afecto, responsabilidad y apoyo para que, al concluir sus estudios en este tipo de instituciones, no se vean afectadas las relaciones entre ellos. ■

## REFERENCIAS

Andrade S., A. I. (2017). *Análisis de las relaciones entre hábitos de vida, percepción del entorno y apoyo social, utilizando herramientas de Big Data* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

Barra A, E., Cerna C., R., Kramm M, D., y Véliz V, V. (2006). «Problemas de Salud, Estrés, Afrontamiento, Depresión y Apoyo Social en Adolescentes». *Terapia Psicológica*, 24(1), 55-61.

Born, D., Minujín, A. y Lombardía, M. L. (2015). *Una exploración sobre la situación de las y los adolescentes y jóvenes en América Latina y el Caribe a partir de evidencia cuantitativa reciente*. Panamá.

Bravo, A. y Fernández, J. (2003). «Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa». *Psicothema*, 15(1), 136-142.

Broadhead, W. E., Gehlbach, S. H., De Gruy, F. V., & Kaplan, B. H. (1988). «The Duke-UNC Functional Social Support Questionnaire. Measurement of social support in family medicine patients». *Medical Care*, 26(7), 709-723.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. México: Paidós.

Castellón C., S. y Ledesma A., E. (2012). «El funcionamiento familiar y su relación con la socialización infantil». *Contribuciones a las Ciencias Sociales*.

Consejo Nacional de Población (CONAPO). (2017). *Proyecciones de la población de México - Entidades Federativas 2010/2050*. Recuperado de <http://bit.ly/2skr83L>

Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familia y escuela*. Argentina: Paidós.

Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). «Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes». *Revista mexicana de psicología*, 25(1), 119-128.

Frías, M., Corral, V., López, A., Díaz, S. y Peña, E. (2001). «Predictores familiares y conductuales de la problemática escolar en alumnos de secundaria y preparatoria». *Revista de Psicología de la PUCP*, 19(2), 239-256.

Gabriel, K. R. (1971). «The Biplot Graphic Display of Matrices with Application to Principal Component Analysis». *Biométrica*, 58(3), 453-467.

García S., L. A. (2015). *Entornos socioculturales, alimentación y estilos de vida en relación con la obesidad infantil y adolescente*. Zacatecas-México (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Badajoz, España.

Gómez, E. (2008). «Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección». *Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 105-122.

IBM (2017). *Software Package for Social Sciences* (SPSS).

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2017). *Mortalidad general - Consulta interactiva de datos*. Recuperado de <http://bit.ly/2tp6aQG>

Jiménez, T., Musitu, G. y Murgui, S. (2005). «Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores». *Anuario de Psicología*, 36(2), 181-195.

López, P., Barreto, A., Mendoza, E. y del Salto, M. (2015). «Bajo rendimiento académico en estudiantes y disfuncionalidad familiar». *ME-DISAN*, 19(9), 2060-2063.

Maddaleno, M. (1986). «Enfoque familiar y los problemas de salud del adolescente». En Florenzano, R., Horwitz, N., Rigeling, Y., y Venturini, G. (Eds.), *Salud Familiar* (125-145). Chile: Universidad de Chile.

Martins, V. (2003). *Desarrollo de un sistema para minería de datos basado en los métodos biplot*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

Méndez, P. y Barra, E. (2008). «Apoyo Social Percibido en Adolescentes Infractores de Ley y no Infractores». *Psykhe* (Santiago), 17(1), 59-64.

Musitu, G. y Cava, M. J. (2003). «El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes». *Psychosocial Intervention*, 12(2), 179-192.

OMS (2015). *Desarrollo en la adolescencia*. World Health Organization. Recuperado de <http://bit.ly/1WldmmP>

OMS (2017). *Adolescentes: riesgos para la salud y soluciones*. WHO. Recuperado de <http://bit.ly/1B9NMX3>

Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2016). *Informe sobre el Control del Tabaco en la Región de las Américas. A 10 años del Convenio Marco de la Organización Mundial de la Salud para el Control del Tabaco*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de <http://bit.ly/2r9n6sI>



Orcasita, L.T. y Uribe, A.F. (2010). «La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 69-82.

Pérez, A., García, L., Rodríguez, E., Losada, A., Porras, N. y Gómez, M.A. (2009). «Función familiar y salud mental del cuidador de familiares con dependencia». *Revista de Atención Primaria*, 41(11), 621-618.

Pérez, A., Martínez, M.L., Mesa, I., Pérez, R., Leal, F.J. y Jiménez, I. (2009). «Cambios en la estructura y en la función familiar del adolescente en la última década (1997-2007)». *Atención primaria*, 41(9), 479-486.

Pérez, A., Pérez, R., Martínez, M., Leal, F., Inmaculada, M. y Jiménez, I. (2007). «Estructura y funcionalidad de la familia durante la adolescencia relación con el apoyo social, el consumo de tóxicos y el malestar psíquico». *Revista de Atención Primaria*, 39(2), 39-61.

Real Academia Española. Diccionario Usual. (2001). *Adolescencia*. Recuperado de <http://bit.ly/2umW1Rw>

Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J.C. (2004). «Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia». *Psicothema*, 16(2), 203-210.

Ruiz-Risueño A., J., Ruiz-Juan, F. y Zamarripa R., J.I. (2012). «Alcohol y tabaco en adolescentes españoles y mexicanos y su relación con la actividad físico-deportiva y la familia». *Revista Panamericana de Salud Pública*, 31(3), 211-220.

Salazar, C. M. (2012). *Estilos y calidad de vida en jóvenes preuniversitarios del estado de Colima* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Badajoz, España.

SEP (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México. SEP.

Silva, I. (Coord.) (2007). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Smilkstein, G. (1978). «The family APGAR: a proposal for a family function test and its use by physicians». *The Journal of Family Practice*, 6(6), 1231-1239.

Suarez C., M.A. y Alcalá E., M. (2014). «APGAR familiar: una herramienta para detectar disfunción familiar». *Revista Médica La Paz*, 20(1), 53-57.

Torales J., Barrios I., Samudio A. y Samudio M. (2017). «Apoyo social autopercebido en estudiantes de medicina de la Universidad Nacional de Asunción». *Elsevier Educ Med. Paraguay*.

Toro G, D., Paniagua S.R., González P., C. y Montoya G., B. (2006). «Caracterización de adolescentes escolarizados con riesgo de suicidio». *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 27(3), 302-308. Medellín, Colombia.

Torres L.E. y Rodríguez N.Y. (2006). «Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios». *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270.

Vicente V., J.L. (2015). *MULTBILOT: A package for multivariate analysis using biplots*. Departamento de estadística. Universidad de Salamanca, España.

Wilkinson, R. & Marmot, M. (Eds.) (2003). *Social determinants of health: the solid facts*. (2nd ed.). Copenhagen: WHO.

Woolfolk, A. (2014). *Psicología educativa*. México: Pearson.

# PROCESOS AUTOEVALUATIVOS ENTRE DOCENTES UNIVERSITARIOS: APROXIMACIÓN MEDIANTE CASOS EN EL CONTEXTO DE UNA INSTITUCIÓN PRIVADA

## SELF-ASSESSMENT PROCESSES AMONG UNIVERSITY PROFESSORS: APPROACH THROUGH CASES IN THE CONTEXT OF A PRIVATE INSTITUTION

*Luis Medina Velázquez*

*Marco Antonio Rigo Lemini*

---

Luis Medina  
Velázquez

Doctor en Evaluación Educativa, Universidad Anáhuac, México. Coordinador del Posgrado en Educación, Universidad Anáhuac, México.  
lmedina@anahuac.mx

Marco  
Antonio  
Rigo Lemini

Doctor en Psicología Educativa, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Docente e investigador universitario. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).  
marcoantoniorigo@prodigy.net.mx

## RESUMEN

Este trabajo explora los procesos de autoevaluación y autorregulación de la práctica docente entre cuatro profesores universitarios. Su objetivo es identificar los mecanismos a través de los cuales estos profesionales analizan y valoran su propio desempeño, así como las estrategias que despliegan para mejorarlo. La investigación examina las creencias y los saberes de los enseñantes acerca de la evaluación institucional del desempeño docente, y sus implicaciones sobre los fenómenos de autorregulación y toma de decisiones. El abordaje se ampara en el paradigma mediacional centrado en el pensamiento del maestro y desarrolla un estudio de casos con personal académico participante en un programa de Maestría en Educación. Se constató que los profesores enfrentan una amplia gama de situaciones y problemas frente a los cuales practican una toma de decisiones compleja y apremiante, que no siempre conduce a la optimización de su quehacer cotidiano.

*Palabras clave:* educación superior, evaluación docente, autorregulación docente, estudio mediante casos, toma de conciencia didáctica entre profesores.

## ABSTRACT

This work explores the processes of self-evaluation and self-regulation of teaching practice among four university professors. We have been interested in identifying the mechanisms through which these professionals analyze and value their performance as well as the strategies they deploy trying to improve it. The research examines the beliefs and knowledge teachers have about the institutional evaluation of teacher performance and its implications on the phenomena of self-regulation and decision-making. The approach is based on the mediation paradigm focused on teacher thinking and develops a case study with academic staff participating in a Master's in Education program. It was found that teachers face a wide range of situations and problems against

which they practice complex and pressing decision-making, which does not always lead to the optimization of their daily work.

*Keywords:* higher education, teacher evaluation, self-regulation in teachers, study of cases, didactic awareness in professors.

## INTRODUCCIÓN

El acercamiento a la temática docente es siempre complejo e intrincado, multidimensional y multifactorial, a la vez que necesario y en este momento más bien apremiante. Existen diversas aristas que han de considerarse: la selección y el reclutamiento de los enseñantes, su formación y actualización continua, la práctica de la enseñanza y la necesaria reflexión en torno a ella, la participación de maestros en los procesos de diseño, desarrollo e interpretación curricular, así como la evaluación del saber, el pensamiento y las prácticas magisteriales. En el presente documento, nos concentraremos en este último aspecto. En particular, analizaremos las posibilidades y los recursos que los educadores formales se encuentran en posibilidades de desplegar cuando se valoran a sí mismos con la intención de perfeccionar su propio desempeño.

De acuerdo con Atkinson y Claxton (2008), en el proceso de autoevaluación que llevan a cabo los profesores acerca de su práctica docente, la razón, sensibilidad e intuición son herramientas valiosas para examinar y reflexionar los resultados de su actuación. Como profesionales reflexivos, toman decisiones, emiten juicios, forman creencias y generan rutinas propias que contribuyen a su desarrollo en tanto enseñantes. Pero, ¿realmente son sus pensamientos los que primordialmente guían y orientan su conducta en el aula? ¿Podemos afirmar que existe una coherencia entre cogniciones y actuación, entre lo que se sabe y se cree, por una parte, y lo que se hace y se expresa, por la otra?

Lucio (2006) sostiene que es en el paradigma del enfoque reflexivo sobre la práctica donde se intenta comprender e interpretar a los profesores, dentro del marco de los problemas complejos que enfrentan en

la escuela y la manera en que desarrollan sus capacidades para resolverlos. Así mismo, considera que este paradigma surge como una reacción a la racionalidad técnica del currículum y a la concepción positivista sobre la ciencia, en un intento por superar la relación lineal y mecánica del conocimiento científico-técnico y la práctica del profesorado en las aulas.

De ahí que muchos estudios se han centrado en conocer cómo se traducen las creencias del profesor, su concepción sobre la enseñanza, las teorías implícitas y los constructos personales que posee en su labor dentro del aula; y a su vez, determinar cómo repercuten sus vivencias, acciones y experiencias didácticas, sobre la conformación de su manera de entender y concebir la docencia.

Este trabajo de investigación examinó la manera en que tiene lugar la autorregulación de la práctica docente al interior de un grupo de profesores universitarios, así como reconocer los factores que influyen en esta. Es decir, su propósito fue analizar las modificaciones que los profesores imprimen a sus procesos de enseñanza, con base en el autoanálisis de su actuación y pensamiento didáctico, la atribución de resultados de su evaluación docente y los procesos de reflexión que llevan a cabo. Lo anterior implicó un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de entidades sociales o educativas únicas. Es decir, a través del estudio de la particularidad y de la complejidad de casos singulares, en un intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo (Stake, 2006).

En este sentido, los objetivos pretendidos fueron:

- a. Identificar saberes y creencias de los profesores acerca de la evaluación institucional del desempeño docente a la que son sujetos.
- b. Examinar las formas de proceder de los profesores universitarios en las tareas de autoevaluación y atribución de sus propios resultados de evaluación magisterial.

- c. Caracterizar las formas de proceder de los profesores universitarios en los procesos de reflexión crítica y autorregulación docente que llevan a cabo.
- d. Analizar los diferentes factores que inciden en las decisiones que el profesor toma para mejorar su desempeño docente.
- e. Constatar si la información que reciben los profesores, a través de la evaluación docente, se traduce realmente en acciones de mejora.

## CONTEXTO INSTITUCIONAL

La institución objeto de estudio es una universidad privada de educación superior de inspiración católica, fundada en 1964; forma parte de una red con presencia nacional e internacional. Su sistema educativo se edifica sobre los más altos valores y concepciones del hombre, de la sociedad y la vida: el respeto a la dignidad de la persona, una visión profundamente humana y social de la profesión, un convencimiento profundo de que la razón es capaz de conocer la realidad y una sólida formación moral. Los docentes que participaron en el estudio colaboran en el Posgrado de la Facultad de Educación, en un programa de Maestría con 30 años de existencia, reacreditado con nivel uno por los Comités Interinstitucionales para la Educación Superior.

La evaluación institucional de maestros, por su parte, se efectúa a través de varios mecanismos. El principal, y al que aludiremos centralmente en el presente trabajo, es un cuestionario aplicado masivamente a los estudiantes, en donde valoran a sus profesores al término de cada curso de acuerdo a las siguientes categorías:

- *Planeación*: refleja (en dos reactivos) el grado de cumplimiento del programa y si el profesor lo dio a conocer o no al inicio del curso.
- *Habilidades y estrategias didácticas*: engloba (en seis reactivos) las actividades que desarrolla el profesor para facilitar y asegurar el aprendizaje.

- *Evaluación del aprendizaje*: busca valorar (en tres reactivos) la congruencia, justicia y oportunidad con que el docente evalúa el desempeño del alumno.
- *Rasgos profesionales y personales*: intenta sopesar (a través de cinco reactivos) los atributos de personalidad y características del maestro como profesionista.
- *Identificación institucional*: aquilata (a través de dos reactivos) el sentido ético y la integración del profesor en la universidad, así como sus contribuciones a la formación integral del alumno.
- *Valoración general del curso*: pretende que el alumno lleve a cabo una apreciación general acerca del desarrollo del curso, la carga de trabajo implicada en este, así como los resultados de la asignatura (incorpora tres reactivos).

Los resultados obtenidos a través de la aplicación de este instrumento —cuestionables desde el punto de vista de algunos de los docentes evaluados—, constituyen un punto de partida irrenunciable para la toma de decisiones relacionadas con la asignación a grupos o espacios curriculares, así como el diseño y desarrollo de actividades formativas orientadas a la mejora del trabajo magisterial.

## SUSTENTO TEÓRICO

Como afirma Álvaro Marchesi (cit. en Vélaz de Medrano y Vaillant, 2011: 7): «La calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de su profesorado. De ahí la prioridad que la gran mayoría de las reformas educativas otorgan al fortalecimiento de la profesión docente». En otras palabras, al ser una figura central en la calidad educativa, el docente ha constituido una fuente de estudio y reflexión importante en el contexto pedagógico.

A este respecto es importante destacar, de acuerdo con Monereo *et al.* (1997), que la enseñanza es una actividad sumamente compleja desarrollada en circunstancias particulares y difíciles de prever. Por tanto,



resulta esencial ofrecer a los profesores instrumentos de interpretación y análisis de la situación en que desarrollan su quehacer pedagógico para decidir respecto a su actuación como aprendices y docentes estratégicos, de manera que se vaya enriqueciendo y ampliando su formación en la interacción con la realidad cotidiana de la práctica profesional.

Con base en lo anterior, una de las principales preocupaciones que en los últimos años ha captado la atención de numerosos profesionales de la educación superior, se relaciona con comprender el pensamiento reflexivo y metacognitivo del profesor. El enfoque metacognitivo propiamente dicho —derivado de las investigaciones en Psicología Cognitiva— se refiere al grado de conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre su forma de pensar (procesos y productos cognitivos). Es decir, la forma que tienen los maestros de tomar conciencia de sus procesos de pensamiento y actuación docente, y de reflexionar crítica y sistemáticamente sobre estos; pero también de contar con las estrategias y la disposición requeridas para transformarlos, reelaborarlos o reconstruirlos con la intención de mejorar.

La investigación se inspira en buena medida en el modelo educativo centrado en el pensamiento del maestro (Díaz Barriga y Rigo, 2003), el cual parte del supuesto de que la enseñanza puede considerarse como una dinámica de planificación y ejecución de actuaciones, un proceso de adopción de decisiones basadas —implícita o explícitamente— en las creencias, la intuición, la reflexión crítica y los conocimientos profesoraes.

Por otra parte, recupera los planteamientos de diversos autores como Dewey (cit. en Navarro, Illesca y Lagos, 2005), Schön (1998), Monereo *et al.* (2009) y Hugo (2008), acerca del pensamiento reflexivo, estratégico y emocional del profesor, para estudiar la dinámica y paradójica relación entre dichos aspectos en el proceso de autorregulación de la práctica docente. De acuerdo con estos autores, las dificultades o resistencias que pueden experimentar los profesores para transformar sus prácticas de forma sostenida se relacionan con aspectos tales como: sus concepciones sobre la enseñanza; su identidad docente; la etapa de desarrollo y consolidación en la que se encuentran en su carrera profesional; el contexto institucional en el que colaboran; el tipo

de asignaturas que imparten; el grado de autoconocimiento que tienen de sí mismos como docentes; el desgaste emocional y los sentimientos de inseguridad, asociados a la necesidad del cambio y la mejora; los compromisos que implica ponerlos en práctica, entre otros.

Además del binomio «razón-emoción», la investigación se apoya en lo que señalan otros autores acerca de la importancia de la naturaleza intuitiva de la labor docente, que se vive en el momento mismo de la clase y que es casi imposible de prever. Atkinson y Claxton (2008) la describen como un medio de conocimiento privilegiado y enigmático, que implica cierta sensibilidad, capacidad de juicio, pericia y cavilación. A pesar de que la intuición goza de mala reputación, debido a su naturaleza subjetiva (que aparentemente la aleja de la «capacidad de ser racional e infalible»), es una manera fluida y flexible de conocer o comprender situaciones nuevas y complejas, cuando no se está en capacidad de teorizar a partir de la propia pericia, pues permite realizar juicios sutiles y con cierta precisión basados en la experiencia. Se asume igualmente el enfoque de las teorías implícitas, en el sentido de identificar la consistencia de las distintas concepciones tácitas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, la propia evaluación y autorregulación docentes (Pozo *et al.*, 2006).

En lo que respecta a la evaluación de la docencia, conviene señalar que para Loredó *et al.* (2000) esta práctica en la educación superior mexicana cuenta su historia en solo unas décadas, y a pesar de ser reciente, evoluciona con rapidez. Sin embargo, tradicionalmente ha venido cumpliendo una función vinculada a la administración y el control, por lo que es considerada por muchos profesores como práctica ineficaz y poco satisfactoria. También reconoce que la evaluación docente que toma en cuenta la opinión de los estudiantes, ofrece una aproximación al desempeño del profesor en el aula. Es decir, informa acerca del desarrollo del curso y las actividades de enseñanza-aprendizaje, el clima del aula y la satisfacción del alumno, el grado de compromiso y cumplimiento del enseñante, entre otras cosas.

Para comprender mejor las experiencias institucionales, relacionadas con la evaluación docente, es importante mencionar que un estudio realizado por Rueda, Elizalde y Torquemada (cit. en Elizalde y

Reyes, 2008), advierte que en las universidades mexicanas es común la existencia generalizada de prácticas de evaluación profesoral caracterizadas por poseer una concepción, antigüedad y uso de los resultados claramente diferenciados. En algunas instituciones, la evaluación es una práctica aceptada y forma parte de la vida académica, mientras que en otras es un requisito administrativo, generalmente concebido como condición para acceder a una compensación salarial.

En términos generales, entre los agentes que impulsan la evaluación magisterial en las distintas universidades, se aprecia la presencia de autoridades, coordinaciones y planes institucionales, encargados del desarrollo de la docencia y la evaluación. En todos los casos se declaró, por parte de los entrevistados, que con la realización de las tareas evaluativas persiguen objetivos tanto académicos como institucionales, entre los cuales destacan la retroalimentación, la mejora en la calidad de la docencia, la planeación y la sensibilización de los enseñantes sobre la importancia de su propia evaluación.

## **ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

### **a. Elementos generales**

Se trata de una investigación mixta, de corte predominantemente cualitativo, de carácter descriptivo e interpretativo, en la que se asumen algunos principios de la metodología fenomenográfica en el sentido de indagar explícitamente cómo los docentes viven o interpretan los procesos de enseñanza-aprendizaje y las experiencias de evaluación docente en que participan.

El presente trabajo se apoya en el estudio de casos en tanto que, de acuerdo con Pérez Serrano (1994), busca llevar a cabo una descripción intensiva y holística, así como el análisis del complejo fenómeno social antes descrito, basándose en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos. Mediante dicho método se recogen, de forma descriptiva, distintos tipos de informaciones cualitativas que no

aparecen reflejadas en números sino en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave mediante el empleo de entrevistas realizadas a profesores (sobre autoeficacia, atribución de los resultados de su evaluación docente, etcétera) y el análisis de documentos o producciones elaboradas por estos (sus programas, materiales instruccionales, etcétera), que de alguna manera reflejan los ajustes que llevan a cabo en su quehacer educativo cada vez que imparten la misma asignatura a un grupo distinto, después de haber sido evaluados. El fin último de ello es tratar de iluminar la comprensión del objeto de estudio: sus procesos de autoevaluación y autorregulación docente.

## **b. Preguntas de investigación**

Dada la complejidad del trabajo, podemos agruparlas en cuatro grandes categorías:

- *b.1. Identidad, labor educativa y contexto en que se desenvuelve el enseñante:* ¿Quién es este profesor?, ¿qué rasgos personales y profesionales distinguen su perfil como profesor?, ¿qué características generales identifican su práctica docente?, ¿en dónde, para quién y bajo qué circunstancias actúa?, ¿qué enseña y desde cuándo?, ¿qué hace para enseñar, para qué y cómo lo hace?, ¿cómo vive su labor docente?
- *b.2. Pensamiento didáctico y práctica docente.* ¿Qué piensa acerca de la docencia y cómo lo manifiesta?, ¿cuáles son sus principales concepciones y preocupaciones pedagógicas?, ¿qué piensa acerca de lo que significa ser profesor universitario?, ¿cuáles son los aspectos que a su juicio caracterizan a un buen profesor universitario?, ¿qué características describen su práctica docente?, ¿qué percepción tiene de su eficacia docente?
- *b.3. Punto de vista sobre la evaluación institucional del desempeño docente y la atribución que hace de los resultados que recibe acerca de esta.* ¿Qué opina acerca de la evaluación docente de la que es objeto?, ¿cómo se entera, interpreta y vive los resultados de su evaluación docente?, ¿qué impacto emocional y cognitivo ha tenido en él?, ¿a qué le atribuye los resultados?, ¿qué hace y qué otros referentes toma en

cuenta para analizarla más a fondo?, ¿a qué aspectos de la evaluación docente les otorga más valor?

- *b.4. Su experiencia con respecto a los procesos de autoevaluación y autorregulación que lleva a cabo. ¿Qué tanto se vincula en procesos de autoevaluación, mejora y toma de decisiones?, ¿cómo y con qué criterios se autoevalúa?, ¿a qué criterios les otorga más valor?, ¿qué clase de decisiones toma a partir de esa autoevaluación?, ¿en qué medida la información que recibe, a través de la evaluación docente, se traduce en su participación en actividades de mejora, tales como participación en cursos, lecturas, etcétera?, ¿qué tipo de decisiones didácticas derivan de su participación en estas actividades?, ¿cómo se reflejan las decisiones didácticas —resultado de sus procesos de autoevaluación y autorregulación— en su desempeño como profesor y en los propios resultados de la evaluación docente?*

### **c. Participantes**

Como lo sostiene Stake (2000), la investigación con estudio de casos no tiene el interés de lograr representatividad o de establecer generalizaciones. El propósito primordial del estudio de casos —dada su naturaleza única y compleja—, es la comprensión de los otros en sus diversas interrelaciones dentro de su escenario cultural.

Para la confección de la muestra, se eligieron cuatro docentes con características disímiles en cuanto a los siguientes aspectos:

- Por su tipo de relación laboral con la universidad: dos profesores cobran por honorarios y dos son de planta.
- Por su género: una mujer y tres hombres.
- Por el tipo de licenciaturas de origen: un psicólogo, un comunicólogo y dos pedagogos.
- Por los grados académicos: dos maestros y dos doctores.

- Por su trayectoria laboral y profesional: profesionistas de corta, mediana y larga trayectoria.
- Por su experiencia y formación docente: algunos profesores con estudios de licenciatura asociados al campo educativo y otros con estudios vinculados al ámbito organizacional.
- Por los campos disciplinares en los que centran su docencia: dos se enfocan al ámbito organizacional, uno al campo pedagógico-curricular y otro al de tecnología educativa.

#### **d. Escenarios**

Como se ha mencionado, la investigación fue realizada en una institución privada de educación superior con acreditado prestigio y ubicada dentro del área metropolitana de la Ciudad de México. Los espacios específicos donde se llevó a cabo el levantamiento de datos fueron, en el caso de los profesores de planta, las oficinas administrativas de la Facultad o Escuela a la que se encuentran adscritos y, en el caso de los profesores que cobran por honorarios, el salón de maestros destinados a dichos profesores. Consideramos que dichos espacios contaron con las dimensiones, la accesibilidad, el mobiliario, la ventilación e iluminación, las condiciones térmicas, así como de aislamiento de ruido y de distractores externos, necesarios para el adecuado levantamiento de datos.

#### **e. Procedimiento**

Con el propósito de realizar el levantamiento de información, se emplearon diversas técnicas de investigación: entrevista estructurada de los actores que conformaron los cuatro casos de estudio; aplicación auto-administrada de escalas de evaluación docente; análisis de evidencias del trabajo de los profesores, conformadas por sus programas magisteriales, materiales instruccionales y materiales evaluativos; así como el análisis descriptivo de los resultados institucionales de evaluación del desempeño docente de cada profesor.

- *e.1.* La entrevista consideró varias categorías relacionadas a las características de los profesores, su pensamiento docente, su autoevaluación docente y evocación de sus resultados institucionales, sus procesos de atribución de resultados de evaluación docente y de autorregulación de la práctica.
- *e.2.* La aplicación de escalas auto-administradas implicó la presentación, por parte del investigador, de los instrumentos de evaluación docente a los actores de cada caso de estudio, para que los contestaran de manera autónoma. Así mismo, dado que los instrumentos fueron contestados en presencia del investigador, este estuvo al pendiente de resolver las dudas que pudieran presentarse al respecto del llenado del documento.
- *e.3.* Para llevar a cabo el análisis de evidencias de las producciones docentes, el investigador se implicó en la lectura crítica y analítica, así como en la interpretación de los programas, materiales instruccionales y evaluativos diseñados por cada profesor, con el fin de identificar las distintas concepciones implícitas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *e.4.* Finalmente, el análisis de los resultados institucionales de evaluación del desempeño docente de cada profesor se llevó a cabo desde un enfoque descriptivo. En primera instancia, acerca de los promedios numéricos obtenidos en distintas dimensiones del desempeño docente que fueron valoradas por los estudiantes. Y en segundo lugar, acerca de las fortalezas y áreas de oportunidad identificadas a través de los comentarios y observaciones de dichos estudiantes.

## **f. Instrumentos para la recogida de datos**

Como se desprende del apartado anterior, fueron muy diversas las técnicas y actividades efectuadas para la recogida de datos. A fin de presentarlas simplificada, en la tabla 1 se consignan los principales instrumentos empleados, así como las dimensiones fundamentales que cada uno de ellos estaba orientado a explorar.

**Tabla 1. Instrumentos utilizados a lo largo de la investigación**

		Núcleos de interés			
		Identidad del profesor, su labor educativa y el contexto en el que se desenvuelve	Pensamiento didáctico y práctica docente	Percepción de la evaluación institucional del desempeño docente y atribución que hace de los resultados	Procesos de autoevaluación y autorregulación docente que lleva a cabo el profesor
Instrumentos de investigación	1. Guía de entrevista sobre pensamiento, acción, autoestima y autoconcepto profesional				
	2. Escala para analizar las modificaciones hechas por el profesor a su programa magisterial				
	3. Escala para analizar las modificaciones hechas por el profesor a sus materiales instruccionales				
	4. Escala para analizar las modificaciones hechas por el profesor a sus materiales evaluativos				
	5. Cuestionario sobre autoeficacia docente del profesor universitario				
	6. Guía de entrevista sobre el proceso de atribución de los resultados de evaluación docente, autoevaluación y autorregulación				
	7. Escala de evaluación docente para el análisis de evocación de resultados				
	8. Escala de evaluación docente para el análisis la autoevaluación del profesor				

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

En general, los cuatro profesores comparten una concepción humanista del quehacer educativo, al considerar que se orienta al desarrollo integral de las capacidades de la persona y que ello posee gran trascendencia social. El profesor I manifiesta de forma explícita una visión artística de esta labor y una profunda preocupación por satisfacer las



expectativas del alumno, y sostiene que le satisface más el trabajo didáctico. El profesor II se siente orgulloso por la contribución social de su trabajo pues, además de la docencia, le apasiona colaborar en procesos de actualización docente; en tanto que el III y el IV enfatizan el carácter valoral del proceso educativo. Al más joven de estos dos, le complace mucho su trabajo como investigador, en tanto al otro, su labor como empresario y *coach* ejecutivo.

A través de este trabajo de investigación se constató que en los cuatro casos de estudio, el quehacer profesional de los docentes efectivamente se caracteriza por su complejidad y dinamismo, ya que ocurre en un contexto multidimensional y continuamente cambiante. Todos coinciden al señalar la pertinencia, interdisciplinariedad, flexibilidad y actualización del plan de estudios y enfatizan que, por un lado, existe cierta riqueza al contar con estudiantes que provienen de diversidad de campos formativos, al tiempo que por el otro, muchos no cuentan con formación o experiencia tecno-pedagógica o de habilidades de aprendizaje estratégico.

Las dificultades y los problemas que reportan se han clasificado de dos maneras: las de carácter endógeno (atribuibles al propio profesor y, por tanto, que dependen en buena medida de las acciones que emprenda para regularlas); o bien exógenas (no atribuibles al docente y, por lo tanto, que obedecen en gran parte a las circunstancias del contexto institucional y social). Entre los aspectos endógenos, caben señalar los relacionados con:

- Formación y experiencia en el campo disciplinar en el que enseñan.
- Formación y experiencia pedagógica.
- Pensamiento didáctico-curricular.
- Rasgos personales (edad, sexo, personalidad, etcétera).
- Rasgos profesionales como docente (vocación, sentido de identidad institucional, compromiso con la calidad de su trabajo, etcétera).

- Y entre los de carácter exógeno, aspectos relacionados con:
- Altas expectativas y demandas del alumno de posgrado.
- Gran heterogeneidad del perfil de los estudiantes (originada principalmente en función de sus licenciaturas de origen).
- Que los estudiantes no dediquen tiempo completo a sus estudios de maestría para poder trabajar.
- Que algunos no cuenten con experiencia laboral.
- Múltiples funciones académicas que desarrollan.
- Fuerte y cotidiana carga de trabajo.
- Altas expectativas y demandas de la institución, entre otras.

Al referirse al fin último de la docencia, el profesor I lo considera un arte, en que la didáctica cumple una función sustantiva para manejar asertivamente los conflictos emocionales y cognitivos del alumno. De esta manera, busca promover los valores y el pensamiento crítico del alumno. Se concibe como un didacta ecléctico, en tanto que afirma tomar lo mejor de cada paradigma considerado en la Psicología Educativa.

El profesor II enfatiza la importancia de la eficiencia técnica del quehacer docente. Se declara a favor del constructivismo, y se considera un docente activo y práctico. Sostiene que su principal objetivo es que el alumno sea un aprendiz autónomo.

El profesor III destaca su labor como guía. Afirma que su propósito principal es formar para la vida y los valores. Cree en el aprendizaje activo y conectado con la realidad. Se considera crítico e innovador y un promotor del trabajo en equipo.

Finalmente, el profesor IV se identifica a favor de los principios del constructivismo. Afirma que busca enseñar a pensar, cuestionar,

profundizar y argumentar al alumno, así como a construir su pensamiento autónomo.

A este respecto, a través de la evaluación institucional, los estudiantes reconocen en los cuatro profesores un perfil altamente profesional y de gran calidad humana; dominio del contenido; entusiasmo, pasión y entrega en su desempeño; capacidad para motivar y mantener el interés del grupo; vinculación de las asignaturas con las necesidades actuales del mundo laboral, entre otros aspectos.

Los profesores reportan estar pendientes de los resultados de la evaluación docente, salvo uno. Los profesores I y II los consultan una vez que han terminado de subir las calificaciones finales de sus asignaturas al registro electrónico de la universidad y, posteriormente, los comentan con el coordinador del programa. Por su parte, el profesor IV prefiere revisar los resultados de su evaluación docente cada inicio del período escolar y busca el momento más oportuno en que su estado anímico le fortalezca para enterarse de estos. Sostiene que lo ideal es que la evaluación se lleve a cabo en un clima de confianza orientado a la mejora, más que a la rendición de cuentas. En contraste, el profesor III comenta que hasta el momento no ha ingresado a la intranet de la universidad para enterarse de sus resultados.

Los cuatro profesores reportan estar habituados a autoevaluarse a lo largo de todo el curso, sea de manera consciente o inconsciente. Al principio, para reconocer las características del grupo y las estrategias didácticas que emplearán en función de las reacciones y la conexión lograda con el grupo. En el día a día, examinan el desempeño del alumno y emplean como evidencia de ello los trabajos y exámenes parciales. Y al final, identifican cuáles fueron los principales aprendizajes del grupo, así como sus impresiones acerca del curso. Entre los principales motivos que los mueven a autoevaluarse se encuentran el compromiso con los alumnos y la calidad, el logro de objetivos personales, mantenerse actualizados y corregir sus prácticas educativas.

Para terminar conviene reconocer que, desde un punto de vista formativo, los resultados de evaluación permiten a los educadores participantes tomar conciencia acerca de sus aciertos y errores, así como

reflexionar y emprender acciones para mejorar de manera continua. Desde un punto de vista emocional, cuando tales resultados han sido positivos se han sentido muy satisfechos al considerar que las autoridades académicas reconocen y aprecian el profesionalismo de su trabajo, además de fortalecer su autoestima como académicos universitarios. En contraste, cuando han sido desfavorables, les han creado la sensación de no haber cumplido con lo que se esperaba de ellos, experimentar desgaste emocional, frustración y hasta llegar a sentirse indignados, especialmente cuando las críticas que reciben se refieren no tanto a su desempeño docente, sino a su propia persona.

## CONCLUSIONES

Resulta importante insistir en que, de acuerdo con Hernández y Sarramona (2002), la tarea de ser profesor universitario es muy compleja. En primer lugar, porque en la actualidad la educación superior se enfrenta en todo el mundo a múltiples desafíos y dificultades. Y en segundo término, porque se trata de una ocupación polivalente que demanda el dominio de diversas competencias. De modo que, si en otros tiempos era posible identificar al docente con la mera tarea de enseñar, en la actualidad su función comprende ámbitos de intervención mucho más amplios y vinculados a las demandas del entorno social.

Como quiera que sea, si se considera que la actividad sustantiva de este profesional es la enseñanza, puede afirmarse que es deber del maestro conocer a fondo el contenido de su materia y realizar suficientemente bien sus actividades docentes; pero sobre todo debe ser un reflejo de los valores que desee inculcar, reflejo tan nítido y brillante que motive a los demás a hacerlos propios. Coincidimos con Díaz Barriga (2005) en que las decisiones que los docentes realizan sobre su ejercicio didáctico son especialmente importantes; han de ser asumidas, de modo fundamentado y reflexivo, durante la planeación, instrumentación, implantación, evaluación, retroalimentación y los procesos de ajuste inherentes a su trabajo magisterial.

Asimismo, coincidimos con Rueda (2008) en que a pesar de que este vínculo entre los resultados evaluativos de todo tipo a que se encuentra

expuesto el enseñante universitario y la dinámica de autoevaluación, reflexión y ajuste en y sobre sus tareas didácticas cotidianas puede parecer natural e inevitable, la realidad es que no siempre ocurre así. O no como esperaríamos. Y este divorcio se traduce en una eventual pérdida de sentido de las evaluaciones docentes, entre las que se encuentra la que deriva de la aplicación de cuestionarios de opinión entre los alumnos y la que se desprende del ejercicio valorativo de las autoridades institucionales en sus diferentes niveles jerárquicos.

Con base en lo anterior, es posible sostener que para detectar las necesidades de formación —tanto inicial como continua— de los profesores en ejercicio, es fundamental examinar dicha dinámica hetero y autoevaluativa para que, a partir de ella, se señale un conjunto de orientaciones que permitan efectuar las tareas sustentado en un modelo orientado a la autorregulación, que se inicia a nivel interpersonal y se vuelve intrapersonal a través de la reflexión crítica, la metacognición y los procesos motivacionales que median y promueven las decisiones.

Los cambios profesoriales solo serán posibles si las personas directamente implicadas toman conciencia de la situación, reflexionan sobre la realidad y deciden pertinentemente para su transformación. Es así que, a partir de este trabajo, se espera generar nuevas vetas de investigación para estudiarse desde una perspectiva mixta, con el fin de producir conocimiento acerca del sentido y la significación de acciones y situaciones humanas, cuidando al mismo tiempo una relativa precisión en la medida y una progresiva generalización de los resultados.

Finalmente, creemos que esta investigación es tan solo un punto de partida del que se desprenden gran número de inquietudes y cuestionamientos, algunos de los cuales pueden encaminarse a profundizar en los siguientes aspectos:

- Análisis de los factores asociados al proceso que siguen los profesores para enterarse de los resultados de su evaluación docente; interpretar o leer la información que se les proporciona; afrontar asertivamente el impacto emocional y cognitivo que ello les provoca; examinar de forma más reflexiva dichos resultados para

identificar alternativas o vías de acción, tomar decisiones e implicarse en la implementación de las mismas; monitorear dicha implementación; verificar los resultados obtenidos, etcétera.

- Identificación de los estilos de afrontamiento de que disponen los profesores para manejar asertivamente las emociones provocadas por los resultados de evaluación del desempeño docente a fin de implicarse en procesos de autorregulación y mejora, entendiendo como «afrontamiento» al conjunto de actividades que el individuo puede poner en marcha —tanto de tipo cognitivo como emocional— para manejar solventemente dicha situación.
- Desarrollo, aplicación y evaluación de procesos y actividades de formación docente inicial y continua que favorezcan el aprendizaje estratégico de los procesos de autoevaluación docente, la autorregulación del componente emocional y cognitivo, así como la toma de decisiones para emprender acciones de mejora. ■

## REFERENCIAS

Atkinson, T. y Claxton, G. (2008). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.

Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw-Hill.

Díaz Barriga, F. y Rigo, M.A. (julio-septiembre, 2003). «Realidades y paradigmas de la función docente: Implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior». *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXII(3), n. 127, 53-61.

Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). «Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes». *Revista Electrónica de Investigación Educativa, número especial*. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-elizaldereyes.html>

Hernández, M. y Sarramona, J. (2002). «La autoevaluación docente. Una propuesta para la formación profesional». *Revista Bordón*, n. 52, vol. 4, 559-576.

Hugo, D. (2008). *Análisis del proceso de autorregulación de las prácticas docentes de futuras profesoras de ciencias, focalizado en sus emociones*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Loredo, J. et al. (2000). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. México: Editorial Porrúa-Universidad Anáhuac.

Lucio, R. (2006). «Algunos paradigmas de formación del profesorado y la Reflexión Metacognitiva. Un paso más hacia la concreción del Enfoque Reflexivo-Crítico». *Revista Docencia*, n. 29, Colegio de profesores de Chile, 79-89.

Monereo, C. (coord.), Castello, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M.L. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.

Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise C. (2009). «Ser un docente estratégico: Cuando cambiar la estrategia no basta». *Cultura y Educación*, n. 21 (3), 237-256.

Navarro, N., Illesca, M. y Lagos, X. (2005). «Modelos de formación docente base para una innovación curricular». *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, vol. 2, n. 2, 93-96.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.

Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M.P., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Rueda, M. (2008). «La evaluación del desempeño docente en la universidad». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós Ibérica.

Stake, R.E. (2000). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coords.) (2011). «Metas Educativas 2021». *Profesión docente. Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Santillana.



# FORMACIÓN CIUDADANA Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ CON EQUIDAD. RETOS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

## EDUCATING CITIZENRY AND PEACE BUILDING WITH EQUITY. CURRENT CHALLENGES OF HIGH SCHOOL EDUCATION

*Xicoténcatl Martínez Ruiz*

*Sylvia van Dijk*

Xicoténcatl  
Martínez  
Ruiz

Doctor en Filosofía, Lancaster University, Inglaterra. Investigador del Instituto Nacional de Ciencias Penales, Dirección de Investigación, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1.  
[xicotencatlm@gmail.com](mailto:xicotencatlm@gmail.com)

Sylvia  
van  
Dijk

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de tiempo completo en el Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.  
[dijkhoog@prodigy.net.mx](mailto:dijkhoog@prodigy.net.mx)

### RESUMEN

A la luz del imperativo de la Educación Media Superior de México (EMS) que señala, como una de sus cuatro funciones, la educación ciudadana, se brinda un marco de discusión teórica sobre ciudadanía. Se cuestiona el desarrollo depredador y generador de inequidades a

todos los niveles. Se vincula el ejercicio ciudadano con la discusión actual entre bienestar y desarrollo. Asimismo, se retoma el marco que establece la Convención Internacional de los Derechos del Niño (ONU, 1989) para contextualizar la EMS en México, esbozando problemáticas en torno a la formación ciudadana que se visualizan desde la organización actual y desde el marco curricular común planteado para este nivel. Se retoma la manera en que se conforman los programas y se contrastan con los propósitos generales de este nivel, planteados por la Secretaría de Educación Pública. Enseguida, desde una perspectiva «glocal», se discute como podría ser la formación ciudadana de las siguientes generaciones en la EMS. La primera parte del trabajo concluye con un planteamiento para incorporar la formación ciudadana a la EMS. La segunda, analiza la idea de ciudadanía desde la construcción de paz con equidad y ética, desde una cuestión clave en nuestro siglo: ¿qué implicaciones tienen las actuales revoluciones tecnológicas en la Educación Media Superior y la formación ciudadana? Se esbozan tres sugerencias para la revisión de un marco curricular común en la EMS: a) la no violencia para construir una cultura y educación de paz, aplicada al entorno social; b) equidad en la educación y, c) Ética Digital e integridad académico-laboral.

*Palabras clave:* ciudadanía, ciudadanía infantil, Educación Media Superior, cultura de paz, educación para la paz.

## ABSTRACT

The Mexican school system has defined as one of the four functions for the last three years of compulsory education (15-18 years) citizenship education. From this imperative, we discuss theoretical notions of citizenship. Depredating development that creates inequalities at all levels is questioned. Citizenship is discussed within the framework of the relationship between well-being and development. The International Convention of the Rights of the Child (UN, 1989) is taken up in the context of the actual organization of educational institutions and prescribed curriculum, pointing out obstacles to make children's rights a daily practice.

The proposed new programs are analyzed contrasting them with the general goals and functions as stated by the educational authority. We discuss possibilities for citizenship education for the next generations in schools from a global perspective and conclude this first part with a proposal for citizenship education.

In the second part we take up the need to see citizenship education as a means to build up peace with equity and ethics, from a key perspective in our times ¿what consequences do the ongoing technological revolutions in our times have for the last years of high school and citizenship education? A quick presentation is done of three elements that could enrich the actual programs for high school: a) non-violence to build up a culture and education for peace applied to the social context of schools; b) equity in education and, c) digital ethics and academic-professional integrity.

*Keywords:* citizenship, children's citizenship, high-school education, cultural peace, peace education.

## INTRODUCCIÓN

La última reforma educativa, que entró en vigor en 2018 (SEP, 2017, p. 12), plantea que la formación ciudadana es una de las cuatro funciones de la EMS. Resulta pertinente, entonces, discutir qué entendemos por ciudadanía y, en específico, por ciudadanía infantil que incluye a los jóvenes entre 15 y 18 años. Enseguida se ofrece un breve análisis del plan de estudios presentado por la SEP para la EMS, y se cierra la reflexión con propuestas de educación para la paz, Ética y equidad a manera de conclusión.

## I. CIUDADANÍA Y ENTORNOS ACTUALES

En Occidente, la ciudadanía tiene su origen en Grecia y su esencia es mantener un orden social para el bien común; esta es la responsabilidad de todo ciudadano, de acuerdo con su profesión o lugar en la

sociedad. Sin embargo, se asume también que es su derecho ya que le otorga felicidad al vivir en comunidad (Aristóteles, 2000). En el transcurso de la Historia, la búsqueda de justicia entre diferentes grupos sociales ha reclamado derechos ciudadanos para todos y, a partir de la Revolución Francesa, la igualdad de todas las personas que conforman una sociedad. Cada época imagina formas diferentes de ejercer la ciudadanía; todas consideran la participación del individuo en búsqueda del bien común, aunque este último se entienda desde la perspectiva de los grupos en el poder. El ejercicio de la ciudadanía requiere de cada individuo un esfuerzo, compromiso y sentido de responsabilidad —que presupone capacidades personales como la escucha, argumentación, empatía, reflexión, autorregulación, metacognición— para conducir un diálogo que promueva el consenso y la toma de decisiones colegiadas. El ejercicio ciudadano supone, asimismo, una autoridad que posee las mismas capacidades y que se abstiene del uso arbitrario del poder, así como de la opresión o represión de personas y grupos minoritarios u opositores.

En el siglo XX la ciudadanía se vinculó al ejercicio de los derechos humanos y esta relación estrecha entre ambos conceptos también contribuyó al énfasis en el individuo, que junto con la fragmentación del conocimiento y de los grupos sociales, ha desdibujado la búsqueda del bien común. La época postcolonial y la búsqueda de justicia en diferentes naciones, así como las dinámicas migratorias de la segunda mitad del siglo XX, dejaron en claro que, a pesar de las tendencias uniformizantes de la globalización, los universalismos deben repensarse, pues los grupos minoritarios de las sociedades tienden a ser excluidos y marginados, por lo que no gozan de los derechos humanos ni del ejercicio ciudadano (de Sousa Santos, 1997). El afán universalizante ha hecho invisible otras perspectivas de ciudadanía más centradas en el bien común que en el individuo, como es el caso de las culturas originarias.

El ejercicio de la libertad es otro de esos ideales que desde la tradición liberal en Occidente se introdujo como un máximo bien a aspirar. Incluso desde la teoría económica, Amartya Sen (1982) plantea el desarrollo de las capacidades humanas al máximo potencial, con la finalidad de que los individuos elijan con la mayor libertad posible su modo de vida, sin dañar al otro. Esta acepción de libertad —en torno

a las oportunidades de desarrollo personal en los ámbitos socioeconómico, cultural y político— nuevamente centra toda la atención en el individuo. Las circunstancias del entorno están en función de la persona, asumiendo que esto la llevará a alcanzar bienestar y a sentir felicidad y paz.

Como bien plantean Kincheloe y Steinberg (2012): «El reto del nuevo siglo XXI sigue siendo el de definir los derechos humanos en términos capaces de sostener el principio de la igualdad a partir del reconocimiento de la diversidad» (p. 12).

El concepto de ciudadanía se ha desgastado, aunque en todas las naciones existen grupos sociales cuya participación activa busca equilibrios, justicia, y distribución de bienes y servicios, considerados bienes colectivos a alcanzar. La ironía es que, mientras más se lucha por el acceso equitativo a servicios públicos, los gobiernos de todo el mundo están privatizándolos, creando de esta manera mayores inequidades. En proporción, los ciudadanos con pocos medios económicos pagan un mayor porcentaje de sus ingresos por el acceso a servicios básicos como agua potable, comunicación, educación, salud, conectividad, entre otros.

El ejercicio democrático de la ciudadanía no se consigue por un acto de buena voluntad ni por decreto; requiere de un esfuerzo sistemático en el que se ejerciten las capacidades arriba mencionadas. A medida que nuestras sociedades se complejizan, el ejercicio de la participación ciudadana es más demandante. La capacidad de pensarse uno mismo y de pensar las colectividades en las que vivimos, desentrañando la calidad de las relaciones así como los mecanismos de exclusión, y la complejidad de los grupos que las conforman, es un reto cotidiano. La dialogicidad es múltiple y surge en contextos donde se juegan poderes, a veces difícilmente identificables. En estos esfuerzos por aprehender sociedades diversas, pero interconectadas entre sí, se introdujo el término de ciudadanía «glocal» (Pries, 2005) que exige una atención consciente en dos vertientes: las acciones locales dentro de un territorio que impactan en nuestro entorno inmediato y su repercusión a nivel planetario. Esta doble dimensión interactuante es fundamental para comprender la economía, cultura, ecología y política en cualquier lugar

del mundo. Las realidades locales y globales se ven atravesadas, a su vez, por redes, mayoritariamente virtuales, que son «espacios fluidos» con gran impacto en nuestra percepción de la realidad.

Como fue retomado por Martínez Ruiz (2017) del *Onlife Manifesto* (2015), la tecnología modifica nuestra percepción de la realidad y, con ello, nuestras formas de vida, a las que también es necesario proporcionar una respuesta ciudadana. Los avances en materia de comunicación y robotización, así como de flujos de información, desdibujan fronteras: ya no se distingue lo real de lo virtual, así como se disuelven diferencias entre lo humano, la máquina con inteligencia artificial y la naturaleza. Por otro lado, la humanidad ha transitado de una falta de información a una saturación informática y la generación de la riqueza se desplaza de los objetos a las interacciones.

¿Cómo reaccionan las sociedades frente a estos cambios tan profundos, cuyos impactos apenas se vislumbran? Ciertamente, solo las élites internacionalmente conectadas son las que deciden en estos ámbitos y las mayorías siguen excluidas de ejercer influencia alguna en las nuevas configuraciones de sus entornos. Frente a los embates de estas realidades emergentes sobre los diferentes grupos sociales, las personas sufren o disfrutan, se adaptan y encuentran formas de sobrevivencia. Los gobiernos de las naciones tampoco han tenido gran injerencia, pues simplemente observan lo que les representa un crecimiento en el Producto Interno Bruto (PIB) o padecen las mermas que estos nuevos desarrollos tienen sobre formas de producción, comercialización, oferta de bienes y servicios. La velocidad de la innovación tecnológica, desarrollada bajo su propia inercia, rebasa la capacidad de las sociedades de pensarlas y de reflexionar sobre sus impactos en el bienestar, en la salud, en el medio ambiente y en las economías.

Los retos para las ciudadanías son inmensos y requieren de capacidades poco cultivadas en los últimos años, como es el autoconocimiento, o como afirma Morin (1999), conocer y pensar nuestra condición humana, repensar los paradigmas de las ciencias, desarrollar la contemplación, la observación, la escucha, la empatía, la solidaridad con la vida, la compasión, la imaginación-creativa, la interiorización y los procesos de atención consciente (Martínez Ruiz, 2016). Todos los habitantes del

planeta requerimos ampliar nuestra resiliencia y adaptabilidad, pero más que esto la capacidad de dialogar con múltiples actores que poseen diferentes marcos de referencia —incluyendo a nuestra Madre Tierra—, para pensar y enfrentar con amor la vida. El diálogo con la Madre Tierra implica, como bien señala Leonardo Boff (2012), «amarla, respetarla y reverenciarla» (s/p); no se le puede vender, mercantilizar, explotar económicamente o instrumentarla; es conciencia inteligente con la que hay que dialogar.

En resumen, para ejercer una ciudadanía a la altura de los retos que enfrentamos como humanidad, es necesario acrecentar competencias del pensamiento crítico, imaginativo y creativo, realizando cambios paradigmáticos para dialogar con sujetos nuevos (como son las personas menores de 18 años) o la Madre Tierra que ha sido explotada, vendida, apropiada, acaparada, sin respetar su dinamismo, sus lenguajes, su vida, sus manifestaciones creativas.

Dada la enorme diversidad de circunstancias externas e internas, los grupos sociales deben hallar formas propias y creativas de ejercer su ciudadanía, de participar activamente en sus entornos inmediatos, siempre con la mira en el planeta completo. La humanidad entera debe reconstruir sus entornos descompuestos por violencia, depredación y allanamiento de grupos específicos.

Fenómenos como la enorme movilización de niños y adolescentes entre 10 y 18 años, que ocuparon las calles de grandes ciudades en Estados Unidos de Norteamérica, manifestó un grito desesperado que implicó un gran esfuerzo en logística y en recursos. Sin embargo, el gobierno de ese país ha hecho oídos sordos a su petición de cambiar las leyes de armas (Pardo, 2018).

El ejercicio ciudadano se vincula al bienestar y la felicidad de quienes conforman las sociedades. Entendemos por «bienestar» las condiciones de vida que cubren las necesidades básicas de sobrevivencia, identidad y cultura: alimentación, vestido, vivienda, cuidados de salud, educación, movilidad, comunicación, facilidades adecuadas de esparcimiento en áreas verdes y en manifestaciones culturales y artísticas. La felicidad es más subjetiva, pero entre sus cualidades más

importantes están: sentido de vida, confianza en los núcleos familiares y en las instituciones sociales.

Actualmente, las sociedades experimentan grandes disrupciones y fracturas, desde el núcleo de las familias hasta la percepción política y económica de los ciudadanos. Las democracias representativas son modelos rebasados; los gobiernos no logran ganarse la confianza de sus ciudadanos y tampoco muestran capacidad de apertura de espacios reales de participación para los diversos grupos poblacionales. Los jóvenes sienten esto más que cualquier otro grupo, pues viven la contradicción entre el discurso oficial de oportunidades educativas para todos y los mecanismos de expulsión y exclusión en las escuelas, a la vez que cuentan con pocos o nulos espacios reales de participación y toma de decisiones.

En los últimos años, los jóvenes han descubierto un nuevo espacio para la participación, en ocasiones de manera adictiva: las redes sociales donde viven la libertad de expresión, encuentran pares que los escuchan, asumen identidades ficticias, juegan videojuegos, «matan» el tiempo para bajar niveles de ansiedad y ocio, entran en contacto con el mundo... Las tecnologías de información y comunicación proporcionan acceso a información antaño inasequible para grandes grupos sociales y, en muchos sentidos, esta realidad emergente sacude diariamente las realidades educativas.

Las instituciones educativas siguen siendo espacios cerrados, desvinculados —en multitud de sentidos— de la realidad en la que se hallan inmersas; a ellas asisten ciudadanos menores de dieciocho años y, por ello, es indispensable realizar también una breve reflexión en torno a la noción de ciudadanía infantil.

## Ciudadanía infantil

Desde 1990, los niños de cero a dieciocho años son ciudadanos, sujetos de derechos con prerrogativas especiales. La Convención Internacional de los Derechos del Niño (ONU, 1989) refleja el logro consensuado después de diez años de discusión internacional. Es un documento



único en su categoría de derechos humanos, ya que conjuga los derechos individuales, socioculturales, políticos y económicos de las nuevas generaciones. En México, este documento es parte del marco legal vigente de máxima jerarquía, junto con la Constitución Mexicana.

La Convención responde al paradigma de la complejidad y no puede leerse de forma lineal ni fragmentada. Cada artículo ha de verse como una cara que ilumina todas las demás. Así, por ejemplo, cuando se habla de identidad, esta debe tomarse en cuenta, como lo marca el documento, en todos los demás artículos enunciados. El conjunto de artículos puede visualizarse como una esfera fractal. Esta atención en lo particular y en lo general es, al mismo tiempo, reto para nuestras mentes que han sido entrenadas en el análisis y en la fragmentación. La síntesis —la mirada holista— resulta difícil dada la formación de los profesionales. Así, por ejemplo, el maestro se deslinda de la participación del estudiante o de la educación en el cuidado de su salud, o de la protección contra la violencia. Esta complejidad se multiplica si, además, el ejercicio de los derechos no se concreta de la misma manera para un niño de dos años que para uno de cuatro, seis, o dieciséis, dado el acelerado crecimiento y la enorme cantidad de capacidades que adquiere el ser humano durante los primeros años de vida. La Convención se asume de acuerdo con la evolución de las capacidades del niño. Si queremos visualizar una imagen que refleje el dinamismo inherente en este documento legal, pensemos que la esfera arriba mencionada se transforma en una espiral en constante movimiento.

La no discriminación (ONU, 1989, art. 2), el interés superior del niño (ONU, 1989, art. 3), su participación genuina —incluyendo libertad de pensamiento, conciencia y religión—, así como de asociación y reunión pacífica (ONU, 1989, arts. 12-15) y el derecho al desarrollo al máximo de sus potencialidades (ONU, 1989, art. 6) son artículos que aplican a todos los demás y se implican entre sí. El conjunto de artículos provee al niño de todo aquello que asegura una vida digna, lo protege contra toda intromisión en su privacidad y de violencia de cualquier tipo, y le asegura la participación en la vida pública local y planetaria. Los adultos son garantes de estos derechos y el Estado es el último responsable de asegurar su cumplimiento al buscar generar los mecanismos requeridos para que los padres de familia provean, en condiciones dignas, la

supervivencia de sus hijos y para asegurar el acceso a servicios como salud, educación, protección legal, entre otros. En varios sentidos, la Convención representa una ruptura paradigmática con la tradición, tanto en Occidente como en las demás regiones y culturas del planeta:

- a) Si se concibe al niño como sujeto de derechos se le libera de esta visión caritativa de un sujeto con necesidades; el cumplimiento de sus derechos ya no está en manos de la buena voluntad de los adultos, sino que el Estado se obliga a entrar en la lógica de establecer políticas públicas y mecanismos reglamentarios que hagan imperativos y exigibles la provisión, protección y los espacios de participación establecidos en el documento legal (Abramovich, 2004).
- b) Con este marco legal, quienes atienden a personas menores de 18 años son garantes de sus derechos: servidores de salud, de recreación, de cultura, de educación. Es decir, entre otros servidores de la niñez, los maestros son garantes de estos derechos y muy pocos lo saben, no conocen a fondo las implicaciones del documento y no asumen su responsabilidad.
- c) La noción de niñez ha variado enormemente en lo que conocemos como Historia: desde las prácticas socialmente aceptadas del infanticidio, la explotación laboral y la violencia en los procesos de desarrollo (Ariès, 1987). La humanidad ha reconocido, finalmente, que cada niño es un ser único, valioso y digno de cuidados y oportunidades de desarrollo. Pasa de ser objeto de compasión-represión a ser sujeto de derechos, como un ser humano completo al que no le falta algo para tener opinión, sentimientos, valores a partir de los cuales construye su propio desarrollo (García Méndez, 1998). Se reconoce su vulnerabilidad frente al adulto y, por ello, debe protegerse de tantos atropellos a los que ha estado sometido; sin embargo, se reconoce su vitalidad, fuerza, resiliencia y poder de transformar las sociedades en las que participa. La propia noción de niñez recoge este dinamismo que se desencadena a partir de la interacción constante de fuerza y vulnerabilidad.

Este viraje en la concepción de niñez fue producto de largas discusiones entre especialistas de diversas disciplinas, pertenecientes a todas

las regiones y culturas del mundo. Es un documento que equilibra los bienes individuales y socioculturales, pero también abre la puerta a una participación genuina y responsable. Los niños son igualmente responsables de conducirse sin pisar los derechos de sus prójimos, sean estos adultos o niños; en términos legales, también son garantes de los derechos que ellos mismos gozan, con excepción de los derechos de provisión ya que ellos, por su condición de desarrollo, no pueden proveer a los demás. En otras palabras, no estamos frente a la dialéctica dicotómica tradicional en términos jurídicos de derechos y obligaciones, sino que se parte del paradigma complejo en el que múltiples relaciones determinan la existencia de la persona, en donde muchas relaciones son recíprocas, pero otras transitan en planos más complejos de Ética, Moral, responsabilidades diferenciadas, capacidades diferentes, por mencionar algunos. Ciertamente, el principio de respeto y amor a las nuevas generaciones, incluye la contención que los adultos deben brindar a los niños. Como han señalado otros estudiosos del tema, el campo de la infancia se mueve entre la reproducción social, la resistencia y la transformación (Marre, 2014).

La ciudadanía infantil es un concepto nuevo (Invernizzi y Milne, 2005) cuyas implicaciones y ejercicio se han explorado poco, en virtud de que los adultos no han abierto estos espacios y las autoridades de las naciones tampoco. Los niños pocas veces son invitados a participar en la planeación urbana, en el desarrollo curricular, en el diseño de parques. Aún son escasas las instituciones que toman en cuenta sus necesidades en la disposición y el tamaño de lavamanos, retretes, apagadores, entre otros. Es una agenda pendiente, pero para efectos de la nueva reforma educativa, asume muchas consecuencias. Formar para la ciudadanía requiere del ejercicio ciudadano de los niños, y de la exploración de sus alcances y limitaciones para cada grupo etario, y para los diferentes contextos en los que crecen y se desarrollan.

La ciudadanía infantil supone un compromiso personal de involucrarse en la comunidad, de buscar espacios para contribuir al bien común, de participar activamente en todos los ámbitos de su vida con responsabilidad, pero también con arrojo y deseos de transformación en su persona, familia, escuela, colonia/barrio/comunidad, entorno urbano o rural, medio ambiente, manifestaciones artísticas, socioculturales, medios de comunicación masiva (radio, TV, redes sociales...);

en fin, integrarse activamente a la sociedad a la que pertenece. Cada niño representa el reto de facilitar la construcción de un ser complejo que participa activamente en su desarrollo y creación. Esto no sucede si los adultos no les abren espacios y no se comprometen a entablar un diálogo real con las generaciones jóvenes. Mientras se siga esperando adaptación y obediencia por parte de niños y adolescentes, no se abrirán espacios para el ejercicio de la ciudadanía de las nuevas generaciones. Como se afirmó al inicio, esto requiere de muchas competencias complejas a acrecentar en nuestro país, tanto por parte de los adultos, como por parte de los seres humanos en pleno y acelerado desenvolvimiento. A la luz de estas perspectivas se analizarán los nuevos planes y programas para el nivel medio superior en lo que concierne a la formación ciudadana.

## **Programas vigentes de la SEP para la Educación Media Superior**

En México, la Educación Media Superior es parte de la educación obligatoria desde el año 2012, mediante modificación constitucional (DOF, 09/02/2012). Se estableció la obligación al Estado de ampliar cobertura de este nivel hasta alcanzar acceso universal para el grupo de población de 15 a 18 años, en el ciclo escolar 2021-2022. En este aspecto, de la oferta de servicios educativos, México ha abierto para sus generaciones jóvenes un derecho que en mucho rebasa el de otras naciones, ya que comprende desde el preescolar hasta el bachillerato; la mayoría de las naciones del planeta solo se han comprometido a brindar servicios educativos de primaria y secundaria. Dada la complejidad de nuestras sociedades, esto se considera un logro para la niñez mexicana.

El Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) ha sido un esfuerzo de la Secretaría de Educación Pública por integrar a las escuelas que imparten educación escolarizada de nivel medio superior a un esquema de «evaluación», o quizá mejor de «auditoría». Con ello se busca que las instituciones cumplan con ciertos «estándares» mínimos de infraestructura, acervo bibliotecario, laboratorios equipados, talleres para la educación profesional, cumplimiento de currículos,

perfiles docentes y prácticas cotidianas que permitan cumplir con la administración y la impartición de la educación, acorde a planes y programas establecidos para las diferentes modalidades que integran el Sistema. Se creó un consejo técnico independiente de la Secretaría de Educación Pública, encargado de «certificar» los planteles. Como se ha observado en varias instituciones, esta acreditación sirve para dignificar las escuelas y movilizar recursos desde la administración central de los subsistemas, con la finalidad de generar las condiciones mínimas en cuanto a equipamiento e infraestructura que permiten a los maestros desplegar un trabajo completo. La oferta se amplía y se dignifica. En cuanto a los aspectos académicos también se ha hecho un esfuerzo poco sistemático, pero ya prolongado por décadas, de acceder a enfoques que faciliten un mejor desarrollo de las nuevas generaciones.

A partir de 1970, el país ha experimentado muchos esfuerzos por reformar su sistema educativo, principalmente desde teorías cognitivas y socioculturales. Cada seis años surgen innovaciones en la educación, más en el discurso que en la práctica. Ya que el nivel medio superior no era obligatorio, seguía sus propias directrices, en las que cada subsistema respondía a otros sectores: el mundo laboral para las tecnológicas, al nivel superior en el caso de los bachilleratos generales y a diversas iniciativas en los casos de las escuelas privadas. A partir de 2012, este nivel entró a la misma lógica de las reformas impulsadas desde la autoridad central (federal, en México). Sin embargo, poco han permeado a las aulas en las que el tratamiento de todos los temas del currículo oficial se aborda desde un enfoque enciclopédico: los docentes se ocupan en adiestrar a los estudiantes para resolver exámenes como PLANEA y PISA; la enseñanza sigue al centro de la vida escolar; la fragmentación del conocimiento en asignaturas disciplinares y la desvinculación con respecto del contexto del entorno y de la población atendida, siguen prevaleciendo. Un número significativo de jóvenes adolescentes no comprenden para qué les sirven los conocimientos adquiridos y qué sentido asumirán en su vida. Si bien se habla de la autonomía curricular, abriendo espacios acotados por las «recomendaciones de la autoridad federal» para que los docentes realicen adaptaciones curriculares (SEP, 2018), en la práctica son pocos los maestros que se han atrevido a hacerlo, y, cuando lo hacen, son criticados ampliamente por sus pares, directivos y supervisores.

Frente a este diagnóstico que, en términos generales, es compartido por la Secretaría de Educación en su página *web*, se plantea la última reforma (SEP, 2018). A partir del año 2012, la Federación ha trabajado en el establecimiento de un Marco Curricular Común (MCC) para todos los subsistemas del nivel medio superior, mismo que forma parte de la Ley General de Educación desde el año 2013 (DOF, 10/06/2013). La última innovación también plantea un MCC cuyos planes y programas de estudio fueron publicados en 2017 y se inició su implementación en el ciclo escolar 2018/2019. A continuación, se realiza un somero análisis de estos.

Como introducción a los planes, se explicitan las cuatro funciones del nivel medio superior: culminación de la educación obligatoria, formación ciudadana, preparación para ingresar al nivel superior y preparación para el trabajo (SEP, 2017, p. 12). El perfil de egreso presentado para los estudiantes, al finalizar el NMS, es muy ambicioso. Con las siguientes áreas se pretenden cubrir los elementos básicos de la cultura: la lengua materna, una lengua extranjera, el lenguaje matemático y el de las ciencias (tanto naturales, como sociales y humanas). Además, se establecen competencias en torno a la formación ciudadana que abarcan: incremento del pensamiento crítico, comprensión y participación en una democracia participativa e inclusiva, responsabilidades de mantenerse sano, contribuir a la sustentabilidad, apreciar las expresiones artísticas como elemento indispensable para la expresión humana y, por último, el adecuado desarrollo socio-emocional, que permite a los individuos un conocimiento de sí, a la vez que una apreciación y empatía por el otro y lo otro, expresada a través de relaciones sanas y constructivas. Por último, y como elemento nuevo en el discurso educativo oficial, deben impulsarse competencias que faciliten el perfeccionamiento de la imaginación y la creatividad (SEP, 2017, p. 23).

En otras palabras: un ciudadano bien provisto de las herramientas precisas para afrontar la vida en sociedades complejas del siglo XXI y para contribuir a los retos planteados por las problemáticas actuales. El discurso es congruente con los contenidos de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y, con ello, el Estado Mexicano quiere aportar los elementos que le corresponden al pleno desarrollo de las nuevas generaciones.

Sin embargo, si analizamos en términos técnicos las propuestas concretas de los programas, así como las sugerencias para su implementación, encontramos muchos problemas que se constituyen en obstáculos para alcanzar los propósitos enunciados. En las planeaciones se propone a los docentes explicitar el eje de trabajo, los componentes que lo conforman, los contenidos centrales, los contenidos específicos, los aprendizajes esperados y los productos esperados. Se describe cómo fomentar la interdisciplinariedad y cómo desarrollar diversas habilidades y competencias genéricas en todos los campos de estudio. Se introducen matrices de planeación que incluyen cómo las actividades abonan al perfil de egreso (SEP, 2017) y cómo se atienden los aprendizajes clave.

Se explicita que el campo de las Ciencias Sociales contribuirá prioritariamente a la formación ciudadana. Se piensa que la comprensión histórica y el análisis socioeconómico de nuestro país, así como la investigación social, resultarán en competencias ciudadanas. Si bien se transversalizan habilidades como la escucha, la argumentación, el análisis y el trabajo en equipo, entre otras, los ejercicios propuestos y la forma de resolver las adecuaciones curriculares dejan intactos los contenidos tradicionales. Así, por ejemplo, presenta el ejercicio de planeación sugerido con el desarrollo del tema de las guerras napoleónicas y su impacto en la Independencia de México (SEP, 2017, p. 420).

La planeación requerida a los maestros es cada vez más compleja y toma mucho tiempo su preparación, en lugar de simplificar la labor docente con propuestas prácticas del tratamiento de contenidos de interés general para los adolescentes. Los discursos en los programas de estudio están desgastados y no presentan la ruptura paradigmática necesaria para resolver las problemáticas planteadas en sus propios diagnósticos. La cantidad de contenidos y las horas de trabajo asignadas solo permiten un tratamiento superficial, teórico y simplificado de los temas a tratar. El desarrollo de la capacidad crítica requiere de tiempos reales para conocer el tema, de oportunidad para contrastar, de trabajo en equipo, de análisis, de búsqueda de argumentos y su fundamentación, de construcción de conocimientos en diferentes disciplinas, de reflexión individual y colectiva, de

procesos metacognitivos para analizar cómo se está pensando y por qué. En doce o quince horas de trabajo es imposible realizar esto con temas tan complejos como, por ejemplo, «Perfiles demográficos y migraciones» (SEP, 2017, p. 430).

Los programas presentados siguen adoleciendo de los males que pretenden resolver: al principio plantean que serán menos contenidos para tratarse con mayor profundidad y que se vincularán a los contextos de la población adolescente. Los planes sí tocan temas de actualidad, pero son demasiados y no se les dota de un sólido aparato científico y crítico en su tratamiento, con la finalidad de abordar de una manera orgánica los conocimientos disciplinares, y, más importante aún, introducir a los jóvenes en las lógicas de la construcción del conocimiento en las diferentes disciplinas, desde la vinculación de estos temas con sus experiencias de vida personales y comunitarias.

Desde nuestra perspectiva, con un solo proyecto interdisciplinar sólido y profundo por semestre podría lograrse que los adolescentes realmente se adentraran en las implicaciones de cada disciplina, a la vez que pudieran abrirse los espacios para el aprendizaje enunciado en el propio plan de estudios (SEP, 2017, p. 27) y que, de trabajarse sistemáticamente, representaría una educación ciudadana real: propiciar el aprendizaje socioemocional, ético y cívico; incrementar relaciones constructivas en la diversidad, que incluyan la solución solidaria de conflictos emergentes; estar atentos a la equidad de género y a la inclusión de cualquier miembro del grupo; generar ambientes emocionalmente seguros en que los estudiantes pudieran conversar de temas y problemáticas que los aquejan, con la finalidad de abordarlos y trascenderlos; fomentar el cuidado de la persona, la empatía y las interacciones respetuosas entre los individuos; desarrollar la perseverancia y cuidar la honestidad, tanto en el trato entre personas, como en el ámbito académico.

El plan enfatiza estos aspectos que concretan una sólida educación ciudadana; sin embargo, no abre los espacios requeridos para acrecentarla a partir de un trabajo comprometido en torno a un proyecto con implicaciones personales y colectivas, preferentemente



concretado a nivel comunitario. La formación ciudadana supone compromiso y actividades en las escuelas y comunidades: proyectos constructivos concretos (Gandhi, 2016).

## II. CONSTRUCCIÓN DE PAZ CON EQUIDAD Y ÉTICA: RETOS DE LA EMS

¿Qué implicaciones tienen las actuales revoluciones tecnológicas en la Educación Media Superior? Si leemos posibles implicaciones en un escenario a cinco años, como expresan Demartini y Benussi (2017), o bien en prospectiva para el año 2030, en un primer momento debe pensarse en la pertinencia de los contenidos curriculares de la Educación Media Superior. En segundo lugar, es obligatorio el estudio interdisciplinario sobre cómo esas revoluciones están re-organizando el llamado mercado laboral, y sus alcances en la creación, adaptación y extinción de empleos (Mackinsey Global Institute, 2017 y 2018). En un tercer momento, se requiere analizar el estado de la Educación Media Superior, particularmente referido al enfoque en habilidades críticas, creativas, éticas, que posibiliten una cultura de bienestar (Tobin 2017), mismas que nutran la vida de un joven que se educa para la ciudadanía, libertad y equidad.

En un cuarto momento —y sin perder de vista el enfoque previo— es esencial revisar la relación entre espacios laborales, educación —es decir, diseño y actualización curricular— y el *ser* ser humano en el siglo XXI. Esta revisión es relevante, sobre todo, cuando se tiende a orientar la educación y sus contenidos curriculares hacia lo que la industria de la cuarta revolución requiere, como guía ubicua y preponderante: lo que se ha llamado *The Next Production Revolution* (OECD, 2017). Aunque es imprescindible la actualización de contenidos curriculares pensados para el entorno productivo actual, educar a niños y jóvenes es mucho más que orientarlos a considerar los entornos laborales que la industria necesita; esto es pertinente pero incompleto para guiar los propósitos fundamentales de la educación, en el sentido más amplio (Beck, Sollbrekke, Sutphen y Fremstad, 2015). Aclaramos: incompleto no significa erróneo.

¿Qué otros aspectos han de considerarse para entender las implicaciones de estas revoluciones en la educación media superior? Estas implicaciones significan también prevenir los desajustes y las desigualdades que elevan la violencia, el desempleo, la injusticia y la ausencia de movilidad social. Enseguida nos referimos únicamente al esbozo de tres aspectos a considerar para prevenir y desarticular las implicaciones negativas de las actuales revoluciones tecnológicas:

- a) Incorporar contenidos curriculares y extra curriculares que activen habilidades para construir una cultura y educación de paz, aplicada al entorno social, local, nacional y en conexión con el entorno mundial.
- b) Incorporar contenidos curriculares, condiciones escolares y calidad de la enseñanza que construyan sostenidamente, y a largo plazo, la equidad en la educación atendiendo los entornos de desigualdad.
- c) Incorporar contenidos curriculares y extra curriculares, prácticas de gestión educativa y formación docente guiados por la Ética Digital y la integridad académica, evidenciando su impacto en la vida laboral y la construcción de sociedades equitativas.

Estos tres aspectos están en riesgo de recibir menos atención cuando se actualizan o se rediseñan los contenidos curriculares, sobre todo en el contexto de las transformaciones tecnológicas recientes. Estos aspectos, entre otros que argumentaremos enseguida, tienen una relevancia humanística fundamental cuando los dimensionamos a largo plazo, es decir, para el presente y la configuración de un futuro que no debe ser el que se impone como determinante de la desigualdad. Sabemos que el futuro, en tanto tiempo que aún no existe, es una ilusión porque, al llegar al futuro esperado, solo hay presente: un instante cuya garantía es volverse pasado. Por ello, la propuesta sugerida radica en considerar los tres aspectos antes mencionados, como:

1. Criterios para orientar el rediseño o actualización curricular que permitan, a la Educación Media Superior, enfrentar los retos de los siguientes años para economías y sociedades en desventaja.

2. Criterios de actualización de un modelo educativo «n».
3. Criterios para actualizar o construir lineamientos que nutran una educación para entornos creativos, adaptativos, interconectados, éticos, de integridad académica y resilientes.
4. Criterios que actualicen o re-estructuren la gestión educativa, administrativa y normativa para construir entornos que requiere el punto previo a este.

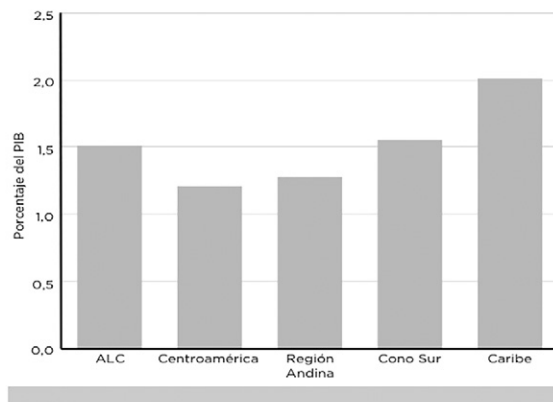
### **No violencia para construir una cultura y educación de paz, aplicada al entorno social**

¿Por qué considerar la cultura y educación de paz como criterios para orientar la actualización tanto de los contenidos curriculares, entornos formativos, como de la gestión educativa, en el sistema de Educación Media Superior? Las estimaciones cuantitativas pueden proporcionarnos una idea panorámica de la importancia de la no-violencia, la cultura y educación de paz como criterios integrales de las dinámicas educativas del siglo XXI, especialmente en la atención educativa a niños y jóvenes. Un ejemplo de esas estimaciones está, entre otros estudios, en la cuantificación del costo de la violencia y el crimen en América Latina y el Caribe (Jaitman, 2017), que presenta el resultado del estudio en la región latinoamericana, en 2014: el 3.55% del PIB de la región de ALC fue el costo de la violencia y el crimen, sin que esa cuantificación incluya los costos sociales, psicológicos, de salud, de desplazamiento o migración forzada, entre otros.

En el mismo estudio (Jaitman, 2017, pp. 31-32) leemos que estos costos superan a los del terrorismo o del cambio climático. Brasil, Centroamérica y México son los más afectados de la región de ALC (ver imagen 1). Si bien es un problema multifactorial, los costos están en aumento y los efectos son cada vez mayores como los observados en 2018, tanto en cifras del crimen como en los efectos de migraciones masivas centroamericanas por violencia regional.

## Imagen 1. Costos por gobierno y costos por subregión de ALC

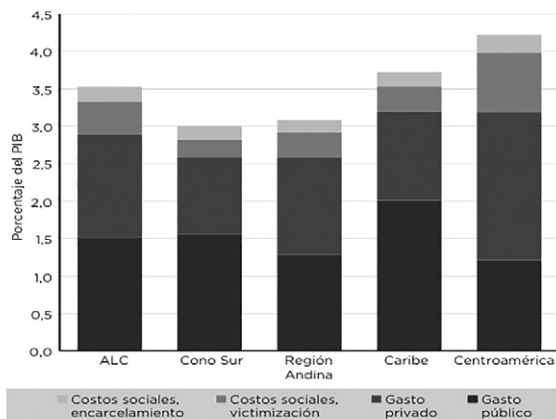
Gráfico 2.3. Costos incurridos por el gobierno, por subregión, 2014 (como porcentaje del PIB)



**Fuente:** Estimaciones propias en base a las fuentes citadas en el anexo de la Parte I.

**Nota:** ALC: América Latina y el Caribe.

Gráfico 2.4. Costos del crimen, por subregión, 2014 (como porcentaje del PIB)



**Fuente:** Estimaciones propias en base a las fuentes citadas en el anexo de la Parte I.

**Nota:** ALC: América Latina y el Caribe.

**Fuente:** Jaitman Laura, ed. (2017, pp. 24 y 26).

¿Cómo puede responder la educación media superior a este entorno de transformaciones? La violencia es un problema multifactorial, pero si reconfiguramos e intervenimos en uno de los factores donde reside el poder de transformación, la educación, puede pensarse de manera interrelacionada en cambios que fructifiquen la atención a las demás causas: equidad económica, de género, social, educativa, asimismo nutrir la Ética e integridad en la Educación Media Superior. La formación en cultura de paz y no violencia es plausible en los diseños curriculares y extracurriculares, es decir, como habilidades que se despiertan en la formación escolar y extra escolar, y al mismo tiempo, son puentes entre la escuela y la sociedad. Si examinamos con detenimiento los costos de la violencia y los dimensionamos a largo plazo, observamos un gasto que supera —y seguirá superando— la inversión en educación, salud y ciencia, entre otros.

La meta 16 de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* muestra que es prioritario: «promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible [...]» (ONU, 2016, p. 19). La pregunta inmediata es ¿cómo lograrlo? Una ruta constructiva es la activación de la acción no violenta en entornos violentos, actitudes, habilidades, emociones, conocimiento, decisiones, resiliencia y atención consciente que permitan construir la disposición para la paz en niños y jóvenes. Si pensamos en la posibilidad de una ciudadanía global, ¿en qué declaraciones se fundamentan tanto la acción no violenta, como la cultura y educación de paz?, y ¿cómo deben considerarse para los diseños curriculares del sistema educativo de un país?

La resolución 55/282 (ONU, 7 de septiembre de 2001) de la Asamblea General, proclamó el Día Internacional de la Paz. El 15 de junio de 2007, con la resolución 61/271, la ONU declaró el 2 de octubre de cada año como «Día Internacional de la No Violencia» (ONU, 2007). En ambas resoluciones, como ejemplo en un conjunto de otras resoluciones y acciones de la ONU, observamos una evolución en la complejidad tanto de la idea de paz como de los debates, estudios e investigación en temas de paz (UNESCO, 2018, p. 30):

The definition of peace as the «absence of war» is probably the most popular and yet simplified definition of peace. However, numerous scholars and activists describe this narrow interpretation as «negative

peace» across cultures. «Positive peace» has been posited as an alternative definition of peace embodying broader issues of development and social justice.

La base filosófica de la definición de paz puede variar, pero consideremos una visión educativa, social y aplicada de la idea de no violencia y cultura de paz, que tienen su horizonte en la idea de no violencia y paz positiva de Mahatma Gandhi: la no violencia activa y constructiva es *ahimsa*, en sánscrito. La paz es un derecho del ser humano, ocurre bajo las condiciones de un estado de justicia, equidad, bienestar para todo ser humano, es decir, incluyente. Sin embargo, la no violencia es una construcción activa, es una fuerza que radica en el ser humano y se fundamenta en el poder de la verdad: *satya*, en sánscrito. Gandhi (1960) concibe *ahimsa* como fuerza activa que coexiste con la justicia, fuerza constructiva que reposa en *satya*: la verdad se realiza de manera activa.

En suma, la cultura y educación de paz, como un eje formativo en el entramado de la ciudadanía global, se entiende como construcción y no significa una asignatura cuantificable, que se vuelva un fin medido por un examen con valor numérico. En la idea y práctica de «construcción» está la inquietud de cómo lograrlo, la propuesta reside en una visión estética, creativa, *poética* de la no violencia. La acción constructiva es creación y renovación. También es libertad en tanto es un fin en sí misma; la disposición diaria que se despierta y permite responder de manera no violenta: esa es precisamente la disposición que se despierta en la educación para la paz. Esa construcción diaria es creativa, y por ello, mencionamos antes, es *poiesis* (Martínez Ruiz, 2016 y 2018): es poética educativa, es un camino estético y no acumulación de conceptos e información. Distinguimos esta vía como una estética de la no violencia, *marga, odos*, camino, un método para la construcción de paz, cuya base es la libertad.

## Equidad en la educación

La idea de equidad en la educación ha sido una construcción retórica para muchos discursos; la importancia que queremos subrayar va

más allá de eso. Nuestro tiempo es un tiempo de resignificación: ¿qué entendemos por equidad educativa? De manera general, la equidad educativa no se refiere a homogeneizar la expectativa de obtener los mismos resultados de desempeño escolar, es decir: que los estudiantes de un país —en este caso, México— obtengan los mismos resultados al ser medidos, «[...] sino que las diferencias en los resultados de los estudiantes, como el rendimiento académico, los resultados sociales y emocionales, y el nivel de escolaridad que alcancen, no dependen de sus antecedentes socioeconómicos [...]» (OECD, 2018). La equidad educativa se entiende como el mecanismo que posibilita el mismo horizonte de oportunidad para todos los estudiantes de un sistema educativo, sin importar su procedencia socioeconómica.

¿Por qué la equidad está indisolublemente relacionada con la construcción y educación para la paz? Esta vinculación reside en que, entre las diversas causas que catalizan la violencia, está la desigualdad, la falta de oportunidades, la ausencia de condiciones para lograr una vida digna con un ingreso equitativo. Ambas —cultura de paz y equidad educativa— constituyen la idea de ciudadanía global, es decir, una ciudadanía con equidad; las dos son condiciones que posibilitan la movilidad social. Martha Nussbaum identificó una capacidad básica de lo que llama ciudadanía mundial: la «imaginación narrativa» (Nussbaum, 2005, p. 30): «Esto significa la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, y comprender las emociones, los deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar».

La «imaginación narrativa» es un ejercicio filosófico de aprendizaje que ayuda a entender el lugar e importancia de la equidad, el sufrimiento ajeno y la conciencia de que no todos parten de un mismo piso nivelado y equitativo, sino desigual, y que no debe de ser así; todo ello es un ejercicio de ciudadanía. Nuestro tiempo exige una traducción de ese contexto y por ello se requiere evitar que: «[...] las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos [...]» (Nussbaum, 2010, p. 20). Esta misma conciencia de equidad en nuestro siglo se asocia a otra conciencia que nos constituye: el *ethos*, cuya relevancia cobra una dimensión crucial en este siglo. Concretamente en el horizonte educativo para jóvenes, aparece la necesidad de una conciencia práctica, nutrida, practicada, experimentada en

situaciones cotidianas en el entorno educativo y, posteriormente, como fundamento de la vida laboral y la construcción de sociedades equitativas: me refiero a la Ética Digital y a la integridad académica. La breve reflexión queda esbozada enseguida.

## Ética Digital e integridad académico-laboral

¿Qué implicaciones éticas, legales y laborales han tenido las innovaciones tecnológicas, el desarrollo de tecnología inteligente y la conectividad global para la Educación Media Superior? Un marco de referencia para contextualizar estas implicaciones es el *Manifiesto Onlife* (2015) que desarrolla un marco filosófico, ético y legal de la interacción entre el ser humano, la máquina y la naturaleza. Otra iniciativa relacionada para identificar problemáticas éticas que impactaron la educación, la mediación comunicativa y las relaciones humanas es *ONLIFE Initiative: Concept Reengineering for Rethinking Societal Concerns in the Digital Transition* (European Commission, 2013). En el marco de esta iniciativa, esbozamos algunas implicaciones a considerar: «[...] el cambio de enfoque que va de la prioridad en las entidades a la prioridad en las interacciones [...]» (2015, p. 7). Cada una de las transformaciones detonadas por las revoluciones tecnológicas requiere una resignificación y traducción a los nuevos contextos, de la idea misma de educación y sus relaciones con el empleo y la sociedad.

La idea de Ética Digital es una respuesta al entorno educativo que incorporó —e incrementará— el empleo de tecnología en sus ambientes de aprendizaje (*e-learning*, *b-learning*, *m-learning*) y la expectativa de crecimiento en América Latina. Sin embargo, en este entorno, ¿cómo define un joven de nuestro tiempo su horizonte de valores? ¿Qué ha sido transformado por la revolución tecnológica? Si somos consecuentes con la idea de revoluciones tecnológicas actuales, entonces parece inevitable pensar el desplazamiento de ideas éticas y posicionamiento de valores. En Filosofía, como lo explica Floridi (2014), las tres revoluciones previas han implicado un cambio de paradigmas y referentes cognitivos para entender el universo y al ser humano: la revolución copernicana que reconsideró dónde estamos y la relación sujeto-objeto; seguida de la segunda revolución, con Darwin y su investigación sobre



nuestro lugar en la evolución, y la tercera configurada por Freud y el entendimiento de aquello que nos gobierna y que actúa en el interior del sujeto. Para Floridi, la cuarta revolución radica en lo iniciado por Alan Turing y que constituyó otra revolución cognitiva que reconfigura el entendimiento sobre nosotros y el entorno.

Por otra parte, desde la perspectiva de transformación tecnológica y de producción, las revoluciones que nos preceden se entienden como una sucesión enlazada de transformaciones tecnológicas (Xing y Marwala, 2017; Demartini y Benussi, 2017). La primera revolución fue catalizada por los descubrimientos de Newton y la posibilidad de construir motores de vapor para una industria que desplazó mano de obra. La segunda residió en las transformaciones en la producción y en la vida que trajo la electricidad. La tercera es entendida como la revolución electrónica y los desarrollos que dependían del uso de descubrimientos, como el transistor (Xing, Marwala, 2017, p. 11). La digitalización, la inteligencia artificial, el desarrollo en *machine learning*, la automatización de la industria, la integración horizontal y vertical de los procesos de producción, entre otros elementos, definen la llamada «cuarta revolución industrial».

En medio de las revoluciones tecnológicas actuales, cuestionar es un ejercicio imprescindible: ¿cómo desentrañar el sentido histórico de nuestro tiempo, sin perder de vista el propósito más elevado de la educación que recibirán niños y jóvenes en los siguientes años? En este contexto, los diseños, rediseños y las actualizaciones curriculares para la Educación Media Superior presentan desafíos que no son exactamente tecnológicos, sino que ha de considerarse la capacidad creativa, reflexiva y práctica para entender y emplear la tecnología actual, como un instrumento que permita condiciones para la paz, la equidad y para nutrir entornos donde la Ética e integridad sean las guías de acción. Allí es precisamente donde un Marco Curricular Común (MCC) abre un horizonte para los demás contenidos curriculares y puede interrelacionarlos. Los retos de la actual Educación Media Superior en México no son diferentes de los desafíos globales; por la manera en que comprendamos esos retos y percibamos su naturaleza humana y ética, podremos concebir mejor el papel de la educación en las actuales revoluciones tecnológicas. Asumirlas desde el aspecto industrial, y de ahí

buscar que la educación se adapte a las necesidades productivas, es un empobrecimiento de las posibilidades humanas.

## CONCLUSIONES

En el actual sistema de Educación Media Superior mexicana, el MCC se sigue presentando con una serie de asignaturas que contienen muchos contenidos y pocas herramientas para el perfeccionamiento de las competencias ciudadanas que se pretenden alcanzar. Los docentes, egresados casi todos de una licenciatura disciplinar, en su mayoría no poseen las herramientas académicas ni de desarrollo personal para abordar con imaginación y creatividad una verdadera reforma educativa. Entre los retos más importantes está ciertamente el impulso de todas las capacidades académicas y de perfeccionamiento humano requeridas para el ejercicio ciudadano en sociedades complejas que, en sí mismas, poseen un enorme dinamismo difícilmente aprehensible desde posturas críticas y comprometidas.

La construcción de paz con equidad y ética, constituye uno de los retos de la Educación Media Superior en este tiempo, particularmente en sistemas educativos con las condiciones socioeconómicas y demográficas mexicanas, considerando las expectativas poblacionales de Latinoamérica y México para los próximos años (US Census Bureau, 2018). Estas condiciones también pueden pensarse en el contexto de las implicaciones de las actuales revoluciones tecnológicas —para cada tipo de bachillerato y sus condiciones regionales—, donde observamos la visión crítica a largo plazo sobre una doble consideración: ¿formamos a los jóvenes que cursan la EMS para los entornos actuales, y los ambientes académicos y laborales de los próximos años? Y por otra parte, la revisión, actualización y/o rediseño de un MCC de la EMS, en México, no puede dejar de lado las implicaciones éticas, legales y laborales que han sido catalizadas por las innovaciones tecnológicas y el desarrollo de tecnología inteligente. ■

## REFERENCIAS

Ambramovich, V. (2006) «Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo». *Revista CEPAL*, vol. 88, pp. 35-50. Consultado: octubre 12, 2018. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11102>

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. España. Ed. Taurus.

Aristóteles (2000). *Política*. Versión de Antonio Gómez Robredo. Col. *Bibliotheca Scriporum graecorum et romanorum mexicana*. México: UNAM.

Beck, E., Sollbrekke, T., Sutphen, M. y Fremstad, E. (2015). «When mere knowledge is not enough: the potential of *bildung* as self-determination, co-determination and solidarity». *Higher Education Research & Development*, vol. 34, n. 3, pp. 445-457.

Demartini, C. y Benussi, L. (2017). «Do Web 4.0 and Industry 4.0 Imply Education X.0?». *IT Pro* May/June 2017. IEEE Computer Society. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/e0b9/45ce38d3ea638de3c02f069a846cde9651fe.pdf>

De Sousa Santos, B. (1997) «Uma concepção multicultural de direitos humanos». *Revista Iua nova*, n. 39, pp. 105-124. Issn 0102-6445. Consultado: octubre 8, 2018. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>

DOF (2012) Diario Oficial de la Federación, 09/02/2012, *DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Consultado: junio 24, 2012. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012)

DOF (2013). Diario Oficial de la Federación. 10/06/2013. *DECRETO por el que se reforman los artículos 3o., 4o., 9o., 37, 65 y 66; y se adicionan los artículos 12 y 13 de la Ley General de Educación*. Consultado: octubre 10, 2017. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=3D5301832%26fecha=3D10/06/201](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=3D5301832%26fecha=3D10/06/201)

European Commission (2013). *ONLIFE Initiative: Concept Reengineering for Rethining Societal Concerns in the Digital Transition*. Bruselas 8 de septiembre. Consultado: octubre 22, 2018. Recuperado de <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/onlife-initiativeBruselas>

Floridi L. (ed.), (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyper-connected Era*. Springer. DOI 10.1007/978-3-319-04093-6

Gandhi, M.K. (1960). *All men are brothers*. Ahmedabad, India: Navajivan Trust.

Gandhi, M.K. (2016). *El Programa Constructivo. Su significado y lugar*. Biblioteca Gandhi, Ciudad de México: El Colegio de San Luis, Gujarat Vidyapith, OraWorldMandala, Instituto Politécnico Nacional y La Gandhiana.

García Méndez, E. (1998). *Infancia de los Derechos y la Justicia*. Consultado: febrero 18, 2007. Recuperado de <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=bibliotdca&pagfis=4252>

Jaitman, L. (Ed.). (2017) *Los costos del crimen y de la violencia: nueva evidencia y hallazgos en América Latina y el Caribe*. Monografía del BID: New York. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18235/0000615>

Kincheloe J.L. y S.R.Steinberg. (2012). *Repensar el multiculturalismo*. Traducción de J. Real. Col. *Repensar la educación*, n. 8. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Marre, D. (2014) «Prólogo» en Llovet, V. *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Col. Red de Posgrados en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Clacso (pp. 9-26).

Martínez Ruiz, X. (2016). *Poética educativa. Artes, educación para la paz y atención consciente*. Colección Paideia Siglo XXI, México: IPN. Recuperado de: [http://www.innovacion-omp.ipn.mx/index.php/practica\\_educativa/catalog/view/5/3/224-1](http://www.innovacion-omp.ipn.mx/index.php/practica_educativa/catalog/view/5/3/224-1)

Martínez Ruiz, X. (2017) «Onlife Manifiesto y la ética digital». *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, n. 18. Agosto. México: UNAM.

Martínez Ruiz, X. (2018). «The alignment argument: at the crossroads between mindfulness and metacognition». *Learning: Research and Practice*, 4:1, 29-38, DOI: 10.1080/23735082.2018.1428096. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23735082.2018.1428096>

Mackinsey Global Institute (2017). *Jobs lost, Jobs Gained: Workforce transitions in a time of automation*. Recuperado de: [www.mckinsey.com/mgi](http://www.mckinsey.com/mgi)

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Traducción de Mercedes Vallejo- Gómez. Paris: UNESCO.

Nussbaum, M.C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Nussbaum, M.C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.

OECD (2017). *The Next Production Revolution: Implications for Governments and Business*, OECD Publishing, Paris.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (15 de enero de 1998a). Proclamación del año 2000. Año Internacional de la Cultura de Paz, *Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas*, n. A/RES/52/15. Nueva York, EE UU: ONU. Recuperado de: <https://undocs.org/es/A/RES/52/15>

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2001). Proclamación del Día Internacional de la Paz, *Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas*, n. A/RES/55/282. Nueva York, EE UU: ONU. Recuperado de: <https://undocs.org/es/A/RES/55/282>

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2007). Proclamación del Día Internacional de la No Violencia, *Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas*, n. A/RES/61/271. Nueva York, EE UU: ONU. Recuperado de: <http://www.un.org/es/events/nonviolence-day/2007/resolution.shtml>

Pardo, P. (2018). «Los adolescentes se alzan contra las armas en EEUU». *Periódico El Mundo, Sección Internacional*. España. Consultado: febrero 22, 2018. Recuperado de <https://www.elmundo.es/internacional/2018/02/22/5a8dcf57268e3ec8518b45d7.html>.

Pries, L. (2005). «Configurations of Geographic and Societal Spaces: a Sociological Proposal between “Methodological Nationalism” and the “Spaces of Flow”». *Global Networks, a Journal of Transnational Affairs*, vol. 5, n. 2. Abril. Pp. 167-190. Consultado: enero 28, 2006. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1471-0374.2005.00113.x>

Sen, A. (1982). *Choice, Welfare and Measurement*. Oxford: Basil Blackwell.

SEP (2017). *Planes de estudios de referencia del componente básico del marco curricular común de la educación del nivel medio superior*. México. SEP. Consultado: agosto 10, 2018. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>

SEP (2018). *¿Por qué actualizar el currículo de la Educación Media Superior?* Video consultado: septiembre 30, 2018. Recuperado de <https://www.gob.mx/nuevomodeloeducativo>

Tobin, K. (2017). «Researching mindfulness and wellness». In M. Powietrzynska, & K. Tobin (Eds). *Weaving complementary knowledge systems and mindfulness to educate a literate citizenry for sustainable and healthy lives* (pp. 1-19). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishing.

Xing, Bo, & Marwala T. (2017). «Implications of the Fourth Industrial Age for Higher Education». *The Thinker*, vol. 73. Quarter 3. Recuperado de: <http://www.thethinker.co.za/resources/Thinker%2073.pdf>

# FRENTE AL PLAGIO: BUENAS PRÁCTICAS, ALEGRÍA Y ECOLOGÍA EN EL AULA

## AGAINST PLAGIARISM: GOOD PRACTICES, JOY AND ECOLOGICAL PEDAGOGY IN THE CLASSROOM

*Fernanda Llergo Bay*

*María del Pilar Alvear García*

---

**Fernanda  
Llergo Bay**

Doctorado en Filosofía y Letras, y Máster en Gobierno y Cultura de las Organizaciones, Universidad de Navarra, España. Maestría en Dirección y Gestión de la Innovación, Universidad Carlos III, Madrid, España. Licenciatura en Pedagogía, Universidad Panamericana, México. Líneas de investigación: tendencias de la educación superior, Antropología Filosófica, *management*, Filosofía Política.  
[fllego@up.edu.mx](mailto:fllego@up.edu.mx)

**María del  
Pilar Alvear  
García**

Maestría en Comunicación Organizacional, Universidad Panamericana, México. Especialidad en Periodismo, Universidad de Navarra, España. Licenciatura en Comunicación, Universidad Intercontinental, México. Ha sido docente de Comunicación Educativa, Normal Superior FEP, México. Líneas de investigación: Deontología Educativa, violencia, creatividad y comunicación.  
[christa\\_stahl@hotmail.com](mailto:christa_stahl@hotmail.com)

### RESUMEN

El auténtico estudiante y el auténtico maestro comparten el desafío de crecer para lograr una vida plenamente humana. En este sentido, es notable la representación del educador en la concepción náhuatl,

resumida en la figura del sabio, aspiración última y siempre perfectible de quien busca educar para ir configurando en la persona, un rostro y un corazón.

El bien ser y hacer resultan del ejercicio perseverante y firme de la voluntad y la inteligencia, traducidos en la vivencia de buenas prácticas que exigen, desde luego —más que medidas anti plagio—, formación en honradez intelectual. El quehacer esencial del docente consiste en guiar al educando en la labor de descubrir y conservar un rostro y un corazón, en suma: la creación de una integridad personal que le permita protagonizar una vida digna, un quehacer ejemplar y una influencia positiva.

En la búsqueda por crear mejores modos de aprendizaje profundos y creativos en el ecosistema educativo que es el aula, un elemento puede resultar sorprendente pero de ninguna manera sobrante: la alegría, nota indispensable del docente que ama lo que hace y lo transmite, encauzando al alumno en la ruta hacia el prestigio profesional y la felicidad personal.

*Palabras clave:* buenas prácticas, plagio, ecosistema educativo, alegría.

## ABSTRACT

The true student and the true teacher share the challenge of growing to achieve an authentically human life. In this sense, the representation of the teacher in the Nahuatl conception is remarkable, summarised in the representation of the wise man, ultimate aspiration and always developing of whoever wishes to teach to configure, within the person, a face and a heart.

The well being and well-doing are the result of the persevering and firm exercise of the will and the intelligence, translated in the living of good practice that demand, of course —more than anti-plagiarism measures—, to develop intellectual honesty. The essential labor of an educator is to guide the student in the work of discovering and keeping



a face and a heart: the building of personal integrity to perform a dignified life, exemplary work, and a positive influence.

In the quest to create better ways of learning that are deep and creative within the educational ecosystem that is the classroom, an element that can seem surprising but in no way excessive: the joy, indispensable note of the teacher that loves what they do and transmits it, placing the student on the path to professional prestige and personal happiness.

**Keywords:** good practice, plagiarism, educational ecosystem, joy.

Los agentes involucrados en la educación, docentes y estudiantes, buscan por igual algo en común: que su relato —personal, profesional y social— se envuelva en originalidad, creatividad y riqueza. En este sentido, la misión de quien educa es fundamental para ir desplegando alternativas, formas de percibir la realidad y su complejidad de maneras nuevas, propias.

## EDUCAR ROSTRO Y CORAZÓN

El verdadero maestro busca encauzar al educando para lograr una existencia lo más íntegra posible; trascender el solo proceso de enseñanza-aprendizaje para prepararlo frente a retos, problemáticas y conflictos que le saldrán al paso a lo largo de la vida, y a los cuales deberá responder frente a sí mismo y frente a la sociedad.

Por ello, vale aludir aquí a la representación del educador en la concepción náhuatl que se resume en la figura del sabio, aspiración última y siempre perfectible de quien busca educar para ir configurando en la persona, un rostro y un corazón:

El sabio (*tlamatini*): «sabedor» es caracterizado como luz, guía, camino, depósito de la tradición, etcétera, pero ante todo llaman la atención las

reiteradas alusiones al rostro: «[el sabio] enriquece los rostros ajenos, hace a otros tomar una cara, los hace desarrollarla [...], pone un espejo delante de los otros, hace que adquieran habilidades, los hace cuidadosos, hace que en ellos aparezca una cara». Lo que aquí se describe es la *formación de la personalidad*. [...] El espejo sirve en la medida en que hay un esbozo de rostro, para conocerlo, reconocerlo, actuar con conciencia de la propia identidad y así llevar ese rostro a su perfección.

En el texto sobre el sabio se menciona también el corazón: el sabio «conforta el corazón». Y ya que rostro y corazón constituyen la integridad de la persona, la obra del sabio en ella es una auténtica humanización: «gracias a él, la gente humaniza su querer y recibe una estricta enseñanza». ¿Qué más profundo que la voluntad? Por eso, la más radical humanización es la del querer (Jiménez Cataño, 1993: 70).

Es conveniente aspirar, pues, a ir cincelandos en los otros —y en la misma medida, en uno mismo—, rostros y corazones, personas sensibles, honestas, esforzadas en querer su propio crecimiento y el de su entorno, involucrados así en la construcción de un mejor país y un mejor mundo. Esta concepción náhuatl sobre la educación, enlaza con los objetivos planteados por la UNESCO para 2030, orientados a una «educación de calidad integradora y equitativa, así como del aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos» (Moran, 2019). La máxima sería tratar de humanizar el querer.

La concepción náhuatl evidencia la disonancia entre lo que la persona es *per se* y el modo en el que, de hecho, muchas veces la conceptualizamos para educarla. Se advierte la necesidad de actualizar la originaria vocación de educar, que los docentes se aboquen a sacar lo mejor de los otros y, al hacerlo, también de sí mismos. En ese tenor el plagio, por ejemplo, es antónimo de la honradez intelectual y, por lo tanto, del recto actuar, ese que busca ir configurando el propio rostro y el propio corazón, el que desea que el otro aprenda a narrar con veracidad —sin trapacerías—, descubriendo sus rasgos y su voz.

## EL PLAGIO: «BONDADES» Y TRISTEZAS

Según indica el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, plagiar es «copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias». Y el origen de la palabra plagio, también según la RAE, es el siguiente: «Proviene del latín tardío *plagium* “acción de robar esclavos”, “acción de comprar o vender como esclavos a personas libres”, y este del gr. *πλάγιος* *plágios* “oblicuo”, “trapacero, engañoso”» (RAE, 2019).

Es esta acepción del término la que resulta significativa: quien plagia, trafica; usa como propio lo que, de suyo, no le pertenece; se atribuye un mérito ajeno. Desde esta perspectiva de hurto, el concepto de plagio aparece como muy clarificador.

[...] en términos sencillos, podemos entender el plagio como la acción de apropiarse, mediante la copia textual, de una parte o del todo de una obra ajena sin dar el crédito correspondiente, y difundirla adjudicándose la autoría para obtener un beneficio particular, que puede ser desde reconocimiento y prestigio hasta retribución económica (Gantús, 2016: 12).

El plagio es miembro destacado de un universo más grande: el de la trampa. No es más que una concreción digital de la deshonestidad intelectual en la llamada era de la hiper información. Y así, cuando existen —y existirán— cada vez más y mejores herramientas que regulen el correcto flujo de la información, también existen —y existirán— cada vez más sutiles formas de evadirlo.

Es primordial seguir trabajando en aspectos tecnológicos que reduzcan y disuadan del plagio, pero lo que es verdad al paso del tiempo es que, con o sin tecnología, no existe nada más libre y regulador que una conciencia que sepa dar razón de su actuar y sentido de rectitud a su quehacer.

No es habitual que alguien actúe de una manera incorrecta —en este caso, plagiando—, si no cree que ello le resulta en un beneficio. Conviene entonces analizar las «bondades» y/o justificaciones del acto del plagio. ¿Qué se «gana» al plagiar? Aunque seguramente existen muchas razones, estas son algunas que parecen saltar a la vista:

1. En períodos intensos de estudios o tiempos laborales donde cada segundo cuenta, tener a mano información vasta y de fuentes fiables, permite y «garantiza» presentar trabajos de calidad en tiempo récord.
2. Alcanzar un determinado grado académico o estatus profesional.
3. En un universo de información ininterrumpida e infinita gracias a Internet, cada tema posee una inmensa cauda de información, por lo que el plagio aparentemente «ahorra» el esfuerzo de investigar.
4. Para académicos y/o instituciones, la presión por publicar, debido a los sistemas de promoción (contratos, prestigio, financiación...), puede resultar agobiante y el plagio, sutilmente disfrazado, es una opción que puede percibirse como válida.
5. Para los profesionistas es más fácil presentar un portafolio de trabajo y vestirlo con más material del que originariamente se ha elaborado.
6. No se sabe cómo citar adecuadamente y, por lo tanto, sencillamente no se cita.
7. No se tiene idea de que el no citar es, en realidad, robar las ideas de otros.

El plagio es plaga en aumento. Aunque esta mala práctica no se circunscribe en el mundo a latitudes o estratos sociales, cifras presentadas en 2018 por la empresa Turnitin indican, por ejemplo, que de 23 instituciones académicas de nivel medio y superior estudiadas en México, aproximadamente el 50% de los trabajos allí presentados se hallaban bajo sospecha de plagio (Daniel, M., 2018).

Por otra parte, un estudio de los investigadores Reyes, Coronel *et al.* (2014) de la Universidad Autónoma Metropolitana, sirve para advertir y clarificar sobre algunas prácticas académicas nocivas entre universitarios. El cuestionario se aplicó a 180 voluntarios, con el objetivo de conocer las prácticas deshonestas entre ellos. Es importante

señalar que el 56% afirmó no conocer la metodología adecuada para citar o referenciar, y el 22.5% indicó que en sus estudios de preparatoria nunca se les enseñó a hacerlo:

<b>PRÁCTICAS DE DESHONESTIDAD ACADÉMICA</b>	<b>PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE HAN INCURRIDO</b>
Presentar un trabajo previamente presentado por él mismo.	29.6
Presentar un trabajo previamente presentado por otro estudiante.	31.8
Copiar texto de fuentes impresas y no citarlas.	83.8
Copiar texto de páginas <i>web</i> y no citarlo.	89.2
Bajar un trabajo completo de Internet y entregarlo como propio.	34.3

**Fuente:** Reyes, Coronel, *et al.*, 2014.

Entre las consecuencias o «tristezas» del plagio, están:

- a. A nivel personal, el plagio se va convirtiendo en un vicio, en una mala práctica que impacta en otras facetas, al promover el facilismo y el egoísmo.
- b. Resulta intelectualmente empobrecedor para el individuo y la comunidad:
  - Se replican contenidos sin análisis; no se aprende, no se innova, no se crea, no se relacionan ideas. Y sin ello, se pierden conceptos clave para el proceso de conocimiento personal, que devienen en herramientas indispensables y diferenciadoras frente a la Inteligencia Artificial (IA).

- La persona se incapacita para parafrasear y asimilar referencias, e inhabilita su comprensión lectora.
  - Se fomenta y normaliza el robo a la propiedad intelectual del autor original.
  - La sociedad va generando entornos de menosprecio a la creación y originalidad que terminan retrayendo la oferta cultural.
- c. Disminuye la confianza por presentar trabajos originales, a sabiendas que podrán fácilmente plagiarse.
- d. Se obstaculiza la libre circulación de ideas, impidiendo que otros conozcan, discutan y/o profundicen sobre temas varios; el plagio genera infertilidad en el diálogo y, por tanto, estancamiento.
- e. Si el plagio es grave, puede ameritar la expulsión de la carrera universitaria o de una institución académica, con la consiguiente difusión del mal comportamiento y el posible veto en otras instituciones.
- f. Para el plagiario descubierto, cualquier trabajo académico pasado y posterior al plagio estará siempre en entredicho.
- g. Aunque existen muchos vacíos legales, pueden tomarse acciones de represalia, multas o penalizaciones.
- h. La institución académica donde el estudiante o miembro de la institución cometió el plagio puede ver afectado su prestigio; lo mismo que quienes han cursado sus estudios o han trabajado en esa institución.

Si la apropiación tiene lugar en un ámbito virtual, las fronteras son definitivamente borrosas a menos que exista una postura ética. Más que «atrapar» («cachar», decimos en México) alumnos, empleados o académicos que plagian, más que descalificar al que roba, la tarea de los docentes es educar, guiar, encauzar al otro en la labor de ir conformando rostros y corazones. Actuar rectamente importa, posee profundas consecuencias en lo personal y en lo social.

## EL GATO Y EL RATÓN

En reuniones de ex alumnos, una anécdota clásica gira en torno a cómo se evadió la norma, cómo se logró que el profesor no advirtiera un plagio, cómo se obtuvo una calificación genial no merecida, etcétera. Esta situación tan «normal» no tiene cabida si el encuentro es entre colegas docentes; ahí el asunto toma otro giro y el tema resulta inadmisibile. ¿Por qué este salto radical? Es fácil señalar el problema y no advertir que, en ocasiones, se es parte de ese club de la trampa o, por lo menos, de la superficialidad. No es fácil percatarse que la incoherencia lastima la integridad y rasga íntimamente la conformación del tejido social. La congruencia es difícil, compleja, en este y en todos los sentidos. Si se desea contribuir a eliminar cada vez más las consecuencias negativas de un vivir poco ético, conviene actuar atinada y prácticamente para resolver lo que se ha cultivado o permitido que se cultive.

La deontología aplicada a la educación tiene [...] implicaciones que no pueden soslayarse. El educador no puede separar lo que es de lo que hace, y los criterios morales aplicados a la actividad educativa repercuten directamente sobre su personalidad, puesto que el ejemplo sigue siendo pieza fundamental en la tarea de educar.

El educador difícilmente podrá educar en valores que no comparta, de modo que dedicarse profesionalmente a educar supone un compromiso personal con un proyecto moral (Sarramona, 2002: 188-189).

¿Está bien jugar al gato y al ratón? ¿Al «tú engañas, te atrapo y te castigo»? Tal vez en algún momento el juego es necesario, pero sería triste, como docentes, quedarse inmóviles ante lo que debiera ser parte de una vocación fundamental: ayudar a comprender que el actuar correctamente es no solo bueno a la larga —en lo personal y en lo social—, sino que aprender con esfuerzo el arte de la rectitud en el actuar es labor apasionante y que consolidar una personalidad supone una mentalidad creativa, curiosa, libre y, por lo tanto, original.

Es esencial cambiar el juego: marcar diferencias en el quehacer cotidiano, en las aulas con pocos o muchos alumnos; animarles a actuar

para lograr impactos positivos, buscando remediar esas carencias educativas. Es mucho lo que se juega al jugar al plagio.

## EL «ALAMBRITO», LA INVESTIGACIÓN Y EL APRENDIZAJE

Es preciso contar con todas las herramientas anti plagio necesarias, pero ¿qué se hace para promover todas las herramientas pro honestidad? Un texto del catedrático Guillermo Porras Muñoz, miembro de número de la Academia Mexicana de Historia, titulado *El alambrito: símbolo de la improvisación*, analizaba cómo la creatividad del mexicano se resumía en el empleo que este hacía de un simple alambre, para resolver mil y una situaciones:

El recurso del alambrito hace destacar el ingenio del mexicano, que parece ser connatural a nuestros paisanos, así que no resulta del todo mal. En algo habíamos de destacar cuando nuestras condiciones de vida no permiten tener a la mano todas las herramientas que son menester para una compostura rápida y económica (Porras Muñoz, 1989: 9).

Este giro creativo que soluciona por vías impredecibles los problemas, no se circunscribe a los mexicanos; parece ser un modo en que razonan los latinoamericanos. Los mexicanos, chilenos, colombianos, etcétera, enriquecen la cultura del «meme» —que inunda las redes sociales— al generar permanentemente imágenes graciosas de esas vías o esos atajos con que se resuelven, creativamente, diversas problemáticas.

Porras Muñoz mencionaba en el citado escrito, tres graves consecuencias de la mentalidad del alambrito y que, coincidentemente, retratan la forma en que el alumnado generalmente prepara y presenta los trabajos «de investigación»: improvisación, flojedad en la voluntad y nulo deseo de superación. Ello se traduce en la ley del menor esfuerzo.

Parece válido proponer que esa forma de percibir y solucionar las distintas situaciones, esa capacidad de crear con lo que más a



mano se tiene se vuelva una ventaja, previendo sus inconvenientes, y fomentando y apreciando sus beneficios: reorganización de conocimientos adquiridos; conexión novedosa de ideas de campos distintos; priorización de la creatividad sobre el enciclopedismo; promoción de la observación del fenómeno a tratar y cuestionamiento sobre el mismo, y análisis de la solución intuitiva para resolver un problema. Todo ello suma a un pensamiento reflexivo que se hace propio, formando hábitos de buena investigación y espacios adecuados de aprendizaje.



Un tema a tener muy en cuenta en este apartado es que, así como se desea que el alumno modifique su mentalidad por una donde él sea realmente protagonista principal de su formación y su narrativa vital, también el docente debe estar dispuesto a modificar la manera en la que presenta y califica el proceso enseñanza-aprendizaje: priorizar la originalidad y el esfuerzo que la creatividad conlleva, sobre una tarea *by the book*. Es lamentable que en ocasiones sea el maestro quien primero desilusione al alumno sobre lo que él piensa de sí mismo... cuando piensa por sí mismo. Sobrevive en muchos momentos la tendencia a calificar trabajos o exámenes meramente documentales o nemotécnicos, o simplemente solicitar tareas que completen determinado número de páginas, todo ello debido a la preocupación —entendible— del docente por concluir el programa de estudios, pudiendo propiciar así la simulación del verdadero proceso educativo.

Aunque es bien sabido que el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje no depende, ni mucho menos, de la exclusiva actuación del profesor, sí es verdad que la impronta de este en su manera de impartir clase, su estilo docente, es un factor principalísimo en el ambiente que va conformándose en el aula.

Subrayado lo anterior —y conociendo que el docente no se enfrenta a problemas ni situaciones, sino a alumnos concretos (con sus intereses y características personales y socio familiares, sus formas peculiares de aprender, así como a sus conocimientos previos sobre la materia), a la organización de la escuela, al entorno... —, vale la pena apuntar lo señalado para ir afinando, cada vez más, una sensibilidad

docente, activa y reflexiva, frente al conocimiento en sí y su forma de presentarlo y, sobre todo, de «entusiasmarlo» al discente.

A nivel de educación media y superior, no existe tradición de investigación en México: se enseña a presentar trabajos sobre los trabajos de otros, solo resumiendo lo que otros aportaron. Pero las diferencias entre un aprendizaje profundo y otro superficial (el cual hace referencia desde el fundamento psicológico en Pedagogía, a la teoría de Perkins [Jiménez y Torres, 2019]), pueden ofrecer parámetros para medir, reforzar o reestructurar el quehacer docente en el aula:

	
<p><i>Aprendizaje profundo</i></p>	<p><i>Aprendizaje superficial</i></p>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Aprendizaje encaminado a la estimulación de operaciones mentales de mayor exigencia, que privilegien el relacionamiento, el vínculo y la teorización frente a la nemotecnia y la reproducción.</li><li>- Incorporación reflexiva de nuevas ideas, integradas al conocimiento previo sobre el tema.</li><li>- Se favorece la comprensión y retención del saber, para integrarse a la solución de nuevas situaciones en contextos diferentes.</li><li>- Resultan constitutivas actividades como el «análisis» (comparar, contrastar) y la «síntesis» (integrar el conocimiento en una nueva dimensión).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Esfuerzo mínimo: el aprendizaje no transforma a la persona.</li><li>- Se memorizan hechos aislados, sin conexión con experiencias previas o con el contexto general.</li><li>- La información se enfoca a retener datos para aprobar, cumplir o elaborar una actividad.</li><li>- La habilidad cognitiva se orienta a «conocer». Ello explica el rápido olvido al poco tiempo de haber efectuado la evaluación.</li></ul>

Fuente: Jiménez y Torres, 2019.

La profesionalización docente es asunto capital y es antónimo de la rutina y de la mera transmisión de información. Es indispensable repensar el modo de impartir clase y tomar decisiones que no solo involucren la forma de enseñar conocimientos, sino que cuestionen continuamente el papel del docente en el proceso educativo, priorizando y promoviendo el aprendizaje profundo, ese pensamiento singular —pensar «fuera de la caja»— que se le facilita naturalmente al alumno latinoamericano y que responde a un *habitus* investigativo: pensar críticamente, certeramente, reflexivamente para saber cómo emplear el «alambrito».

## ALEGRÍA, EL CORAZÓN DE UN BUEN APRENDIZAJE

En este tenor de crear situaciones favorables que transiten hacia aprendizajes profundos y creativos, es decir, que sustenten mejores modos de aprendizaje, un elemento puede resultar sorprendente pero, de ninguna manera, sobrante: la alegría. Señalaba Einstein una frase que apunta justamente a nuestro tema: «El arte supremo del maestro consiste en despertar el goce de la expresión creativa y del conocimiento» (citado en Calaprice, 2011).

El «entorno» de la investigación se conforma por cuatro capacidades transversales: reflexionar sobre la práctica; buscar y procesar información; vincular teoría y práctica; y conocer métodos y técnicas de investigación (cfr. Lozano y Echeagaray, 2011). Pero la verdadera investigación no es solo eso; en ella, como corazón que palpita, subyace un sustrato de gozo. Pocas alegrías son más profundas que el entender intelectualmente algo. Ese entendimiento íntimo que conlleva la comprensión se vuelca en un entendimiento experiencial: en una alegría.

Pero no es únicamente la alegría de la comprensión, la alegría es también el gozo —vocación primera— de quien enseña. La formación de hábitos y espacios adecuados de aprendizaje va muy de la mano de quien comparte, con entusiasmo alegre, lo que sabe. No se trata de tener docentes «chistosos», ni siquiera necesariamente simpáticos, pero sí de fomentar y traslucir la alegría de saber, de transmitir lo que se sabe y, sobre todo, de comunicar esa emoción por el conocimiento y, por lo tanto, por su investigación.

Una de las acepciones de la alegría es aquella que proporciona el Diccionario de la Real Academia: «Avivar, hermosear, dar nuevo esplendor y más grato aspecto a las cosas» (RAE, 2019), y si se traslada al campo de la investigación, resulta en un concepto apasionante de lo que es la educación; el docente alegre será quien avive, hermosee, dé nuevo esplendor y más grato aspecto al saber. Algunas consecuencias que se desgranán de esta actitud, son:



Fuente: Elaboración propia.

Es claro que el objetivo de cualquier quehacer docente es que el alumno aprenda, y una vía esencial para construir y reconstruir significados de una forma más profunda, supone un aprendizaje

comprendido, práctico, holístico. Cualquier persona recuerda maestros que, con su entusiasmo alegre por enseñar, por impulsar al estudiante a descubrir más —que en eso radica la investigación—, marcaron la manera de percibir una asignatura, por ejemplo. La vocación profesional de muchas personas se originó por un maestro que supo transmitir su ilusión por la materia que impartía; y el entusiasmo es una forma de alegría porque «inspira a...» (RAE, 2019). Lo que aporta un maestro apasionado a la construcción del conocimiento es incalculable, como incalculable es la trascendencia del conocer en un alumno.

La labor de educar no es fácil, ni cómoda, ni ágil, ni exenta de obstáculos, pero puede ser una aventura alegre, dependiendo de cada uno. Para algunos, educadores o educandos, la educación llega a ser un martirio. Para otros, puede ser una de las más afortunadas y fecundas experiencias. La alegría como la libertad, no consiste en no tener obstáculos o problemas, sino en saber superarlos.

[...] Nos consta también que, en su mayoría, los maestros están convencidos de la importancia de su labor, de la responsabilidad que entraña y del gozo grande cuando se preparan para ejercerla debida y oportunamente. La educación [es] una aventura ardua, demandante, pero positivamente fructuosa (Lerma Jasso, 2019: 117).

Aunque, en muchas ocasiones, quien educa esté enfrascado en necesarias habilidades mecánicas cotidianas y prácticas repetitivas, el afán debe ser el de comunicar a los alumnos la alegría de percibir el conocimiento con ojos nuevos; es decir, transformar el conocimiento en aprendizaje que trasciende. Ello reviste el papel del docente y ciertamente lo complejiza, trasladando su quehacer de la mera transmisión del conocimiento a la consecución de dirección, reflexión y autonomía en el discente. Pasar de una realidad objetiva a una realidad comprendida y experimentada, descubierta alegremente, incide en profundidad en la manera como el alumno se apropia del conocimiento y de sus posibilidades de abrirse al mundo.

En el cuerpo, en la mentalidad, en la vida misma de quien educa, es donde se debe reconfigurar esa alegría que ayude a transformar el mundo.

[...] Sin esto, deberemos insistir, el educador deja su enorme potencialidad para el cambio y se arrincona en el espacio de los que transmiten, de los que capacitan, de los que instruyen, pero no de aquellos hombres y mujeres llamados a contribuir al cambio en un mundo como el nuestro (Aldana, 2019).

## **BUENAS PRÁCTICAS Y «ECOLOGÍA» DEL AULA**

Se apuntaba, haciendo referencia al concepto náhuatl del sabio, que la aspiración última del educador era cincelar rostros y corazones, personas avocadas conscientemente a su crecimiento y el de su entorno. «El maestro no es aquel que transmite un mensaje, sino que todo él es un mensaje», señala Carlos Cardona (citado en Lerma Jasso, 2019: 319).

Quien educa puede encontrarse inmerso en una cultura de la evaluación, pero es fundamental evaluar más allá de números referidos a respuestas concretas, más allá de un trabajo metodológicamente bien estructurado, más allá de contestaciones medianamente válidas, pues el objetivo radical es formar personas íntegras, ciudadanos que aporten con sus ideas, con sus acciones, con su voluntad a la construcción de mundos mejores.

Los números siempre confunden; se cree que el resultado total de un examen aprobado por todo el grupo es el éxito de una cátedra. No es así. La docencia es arte, trasciende los números porque, a veces, el número uno (un alumno que se ha percatado que puede cincelarse rostro y corazón) es, en realidad, todos los números. De hecho esas batallas modestas son, en realidad, las magnas batallas.

Así que además de contrarrestar trabajos académicos con herramientas anti plagio, ¿qué se hace en pro de la honestidad intelectual, pieza clave en la formación de la personalidad del discente y, por ende, del entorno donde él se desarrolla y desarrollará? A la pregunta qué se gana al plagiar, debe responderse con preguntas mayores y en positivo: ¿qué se gana cuando no existe plagio?, ¿en quién se va conformando el alumno al ser honesto?

«La educación necesita profesores que transmitan emociones; que estén ilusionados con entregar un modo de vida a los estudiantes» (Nubiola, 2019) y ese modo de vida, incluye, como piedra fundamental, la honestidad intelectual y la alegría que conlleva.

No se lograrán buenas prácticas, si no existen hábitos buenos. Las primeras son, sencillamente, consecuencia de los segundos; por más que se desee dejar fuera el factor ético que permite la congruencia entre el buen pensar y el buen hacer, la persona está llamada, por naturaleza, a la unidad. No puede disociarse la idea de la acción, como su lógico resultante, so pena de volverse esquizofrénico. Razonar y actuar —mitades indisolubles— con congruencia, son pilares básicos de personalidades bien integradas. «La gran grieta de la cultura contemporánea se debe al hecho de haber separado, por una parte, el acopio de conocimientos, cada vez más abundantes, cada vez más profundos y, por otra parte, la formación del carácter» (Llano, C., 1999). La Ética en la investigación, el buen comportamiento, el buen hacer tienen semilla en el buen pensar y el buen querer.

La labor docente no está exenta del desgaste. La forma de enseñar puede ser ya fruto de la fatiga frente a una sociedad que valora poco, en todos los aspectos, a la educación. Y va perdiéndose músculo para sostener la vida y van ganándose nervios para el desencanto y la apatía. Así que poco a poco, sutilmente, el quehacer docente puede volverse más «anti» y menos «pro». Es comprensible.

La docencia supone enseñar la trascendencia, personal y social, de la honestidad intelectual: a los alumnos se les prepara para el futuro, pero su futuro no será suyo si no están dispuestos a ser personas éticas. Indicaba Hanna Arendt:

[...] la educación, como la cultura toda, debe ser sometida a una reflexión profunda, a un examen más radical, capaz de revelar un humanismo nuevo que permita al hombre [...] comprender los lazos que, ineludiblemente, lo vinculan con todos sus semejantes y con la naturaleza toda, hallarse a sí mismo: humanismo que conduzca a un verdadero desarrollo integral que es: *el desarrollo de todo hombre y de todos los hombres* (citado en Lerma Jasso, 2019: 19).

Llega, entonces, y eso es muy bueno, el momento de replantearse la vocación docente en busca —trabajo de investigación íntimo y doctoral— de aquella alegría primera. Es imprescindible hallarla, desempolvarla, vestirla con la ilusión del primer día de clases. El docente es —debe ser— su primer alumno: al ayudar a conformar personalidades, él mismo va cincelandando la suya, en un ciclo orgánico, valioso y fecundo.

Alegría, profesionalidad, esfuerzo, asombro, generosidad, servicio. De ello debieran estar repletas las clases; eso debieran respirar los alumnos porque, no hay que olvidarlo, el esfuerzo educativo traspasa las aulas y la impronta —buena o mala— de un maestro puede transformar existencias. Tantas veces se empobrece la vocación docente a los límites de una cierta eficiencia estratégica para transmitir información, en pos de calificar aciertos y errores. Y eso es un esfuerzo muy pobre para dedicarle la vida.

Este quehacer busca tocar el rostro y el corazón de las personas... no solo de las que asisten a las aulas. No vale el tener miradas planas, esas que apenas logran ver muchos rostros frente a ellas; quien educa se relaciona con cada persona, aunque se dirija a todo el grupo; con el alumno que hoy está ahí sentado y mañana caminará trazando futuros para él y muchos otros.

La docencia presenta una cierta Ecología, según el modelo de enseñanza e investigación de Doyle y de Tikunoff:

Los modelos ecológico-contextuales estudian el aula como una realidad física y psicosocial en que se produce un complejo y dinámico entramado de variables que interactúan de formas diversas y que hacen de cada aula una realidad singular.

[...] sistema vivo donde sus elementos se definen en función del intercambio y donde el sistema va tomando forma a partir de la participación activa de todas las personas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este clima de intercambios constantes son los que, a su vez, generan nuevos roles y patrones de actuación, tanto individuales como grupales (Domingo Roget, 2019: 28).



Por ello, para no desperdiciar el potencial educativo del ecosistema particular que se despliega en cada clase, el docente debe cuestionarse qué subyace en la materia que imparte que pueda fascinar al alumno; qué clase de Ética le comunica al etiquetarlo como tramposo por haber plagiado, sin mostrarle la trascendencia de la honestidad en su propia vida —presente y futura— y del universo que se pierde al no protagonizar, creativa y originalmente, su trabajo... A ello debe apostarse al impartir clase, subrayando la trascendencia de la honestidad intelectual en la generación de círculos virtuosos; el plagio, la trampa, en cambio, los crean, pero en sentido inverso.

Esta Ecología del aula supone entusiasmar a los alumnos y a las comunidades, para pensar el quehacer educativo de otras maneras, sabiendo que descubrir, unir, interpretar es fundamental porque proporciona sentido, coherencia y unidad a la realidad que es siempre multidimensional, holística, asombrosa. No es posible renunciar al papel que exige tal misión: «Vale más proponerse la meta de la excelencia y no lograrla, que la de la mediocridad y conseguirla» (Llano, C., 1999). El docente debe esforzarse en narrar historias originales y creativas: las suyas, las de otros, gestando así —en rostros y corazones— revoluciones silenciosas. ■

## REFERENCIAS

Aldana, Carlos (2019). «La llamada a la alegría en las aulas». *El diario de la educación*. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2019/01/18/la-llamada-a-la-alegria-en-las-aulas/>

Arendt, Hanna (1999). «De la historia a la acción». En Lerma Jasso, Héctor (2019). *Hacia una pedagogía, de la alegría*. México: Wissen & Bildunc.

Calapatrice, Alice (2011). *The Ultimate Quotable Einstein*. Recuperado de <https://press.princeton.edu/titles/9268.html>

Daniel, Mayra (2018). «Buscan disminuir el plagio académico». *Revista Neo*. Recuperado de <https://www.revistaneo.com/articulos/2018/06/04/buscan-disminuir-el-plagio-academico>

Domingo Roget, Àngels (2019). «La profesión docente desde una mirada sistémica». *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*, 28 (julio-diciembre). México: Universidad Panamericana.

Gantús, Fausta (2016). «Conocimientos colectivos, obras particulares. Algunas reflexiones en torno al plagio académico». *Perfiles educativos*, XXXVIII(154), 12-19. Recuperado de <http://www.libros.unam.mx/plagioyetica.pdf>

Jiménez, Ana Lucía y Torres, Andrés Fernando (2019). «Las consignas escritas como instrumentos didácticos de aprendizaje y reflexión». *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*, 28(julio-diciembre). México: Universidad Panamericana.

Jiménez Cataño, Rafael (1993). «La concepción náhuatl del hombre». *Revista Istmo*, 204(enero-febrero), 69-75.

Lerma Jasso, Héctor (2019). *Hacia una pedagogía, de la alegría*. México: Wissen & Bildunc.

Lozano y Echegaray (2011). «Vacíos en la formación inicial de docentes en México. Programa para fomentar el *habitus* investigativo». En Mata Pérez, Ana Ma. *et al.* (2019). «Procesos de aprendizaje reflexivo en la investigación para la docencia». *Revista Panamericana. Saberes y quehaceres del pedagogo*, 28(julio-diciembre). México: Universidad Panamericana.

Llano Cifuentes, Carlos (1999). *Viaje al centro del hombre*. México: Diana.

Mata Pérez, Ana Ma. *et al.* (2019). «Procesos de aprendizaje reflexivo en la investigación para la docencia». *Revista Panamericana. Saberes y quehaceres del pedagogo*, 28(julio-diciembre). México: Universidad Panamericana.

Moran, M. (2019). *Educación-Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Nubiola, Jaime (2019). «La educación necesita profesores que transmitan emociones; que estén ilusionados con entregar un modo de vida a los estudiantes». *Vida universitaria*. Recuperado de [https://www.unav.edu/web/vida-universitaria/detallenoticia6/2019/04/16/%E2%80%999Cla-educacion-necesita-profesores-que-transmitan-emociones-que-estén-ilusionados-con-entregar-un-modo-de-vida-a-los-estudiantes%E2%80%9D/-/asset\\_publisher/w7Px/content/2019\\_04\\_15\\_fyl\\_noticia\\_alma\\_de\\_profesor/10174](https://www.unav.edu/web/vida-universitaria/detallenoticia6/2019/04/16/%E2%80%999Cla-educacion-necesita-profesores-que-transmitan-emociones-que-estén-ilusionados-con-entregar-un-modo-de-vida-a-los-estudiantes%E2%80%9D/-/asset_publisher/w7Px/content/2019_04_15_fyl_noticia_alma_de_profesor/10174)

Porras Muñoz, Guillermo (1989). «El alambrito: símbolo de la improvisación». *Revista Istmo*, 181(marzo-abril), 9-10.

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23<sup>a</sup> ed. [versión 23.2 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [junio, 2019].

Reyes, Jorge Joel; Reyes-Méndez, Jorge; Coronel, Samuel y Flores, Rosalinda (2014). «Academic plagiarism from the perspective of students». *Academia*. Recuperado de [https://www.academia.edu/24646278/Academic\\_plagiarism\\_from\\_the\\_perspective\\_of\\_students](https://www.academia.edu/24646278/Academic_plagiarism_from_the_perspective_of_students)

Sarramona, J. (2002). «La acción educativa». En Domingo Roget, Àngels (2019). «La profesión docente desde una mirada sistémica». *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*, 28(julio-diciembre). México: Universidad Panamericana.

Yadel Chávez, Iris (2013). «Hombre y cosmovisión». *Filosofía mexicana*. Recuperado de <https://filosofiamexicana.org/2013/04/28/cosmovision-y-filosofia-nahuas/>

# ESTRATEGIAS VOLITIVAS EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO: CONSIDERACIONES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA

## VOLITIONAL STRATEGIES IN HIGH SCHOOL STUDENTS: CONSIDERATIONS FOR TEACHING PRACTICE

*María del Socorro Rodríguez Guardado*

*Martha Leticia Gaeta González*

María  
del Socorro  
Rodríguez G.

Maestra en Pedagogía con Especialidad en Docencia Universitaria, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Maestra en Tecnología Educativa, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Actualmente es estudiante del Doctorado en Educación, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP).

[mariadelsocorro.rodriguez@upaep.edu.mx](mailto:mariadelsocorro.rodriguez@upaep.edu.mx)

Martha  
Leticia Gaeta  
González

Doctora en Psicología y Aprendizaje, Universidad de Zaragoza, España. Se desempeña como profesora-investigadora de tiempo completo en el Doctorado en Educación, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) y de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL).

[marthaleticia.gaeta@upaep.mx](mailto:marthaleticia.gaeta@upaep.mx)

## RESUMEN

En el ámbito académico, los aspectos motivacionales y emocionales han cobrado relevancia, al ser fundamentales para que los estudiantes autorregulen su aprendizaje y para un mejor rendimiento académico. Sin embargo, la investigación sobre cómo los estudiantes adquieren y usan las estrategias involucradas en estos procesos, y cómo las transfieren a diferentes contextos académicos es escasa. Este estudio describe cómo los estudiantes de bachillerato generan y emplean estrategias volitivas ante distractores y dificultades, las cuales han contribuido a sus logros académicos. El diseño se estableció como fenomenológico hermenéutico. La técnica de indagación utilizada fue la entrevista semi-estructurada, sometida a revisión por cuatro expertos internacionales y aplicada a seis jóvenes de entre 17 y 18 años. A partir de nuestros hallazgos se enfatiza la importancia de que los docentes consideren los aspectos motivacionales y emocionales, además de los cognitivos, en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De manera específica fortalecer las estrategias volitivas en el aula, que permitan mantener la persistencia y regular el esfuerzo, puede facilitar la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de bachillerato.

**Palabras clave:** autorregulación, motivación, emoción, bachillerato, logro académico.

## ABSTRACT

In the academic field, motivational and emotional aspects are fundamental for self-regulation of learning and better academic performance. However, research about how students acquire and use the strategies that are included in these processes, and how they transfer them to academic contexts is scarce. This study describes how high school students generate and use volitional strategies in face of distractions and difficulties, which have contributed to their academic the students' learning process. Specifically, strengthening volitional strategies in the classroom to maintain persistence and regulate effort can facilitate self-regulated achievement. The methodological design was established as hermeneutical phenomenological. The inquire technique was the semi-structured interview, submitted for revision to

four international experts and applied to six students between 17 and 18 years old. Based on our findings, emphasis is placed on the importance of teachers considering motivational and volitional aspects, as well as cognitive ones, in learning in high school students.

*Key words:* self-regulation, motivation, emotion, high school, academic achievement.

## INTRODUCCIÓN

Atender la motivación y la persistencia que los estudiantes requieren para enfrentar los retos y experiencias durante su aprendizaje —junto con las estrategias cognitivas y metacognitivas para lograr un buen rendimiento académico— son aspectos que los docentes deben considerar diariamente para propiciar que los jóvenes sean aprendices autónomos y autorregulados.

Hacia esta dirección se encaminan diversos estudios sobre la autorregulación del aprendizaje y los procesos que conlleva en diversos contextos educativos (Baez y Alonso-Tapia, 2017; Broc, 2012, 2015; Gaeta, 2013; González-Torres, 2012; Navas *et al.*, 2016; Vaja y Paoloni, 2012). Sin embargo, en su mayoría, estos trabajos se dirigen a niveles educativos básicos y universitarios, son escasos los orientados al nivel del bachillerato y un gran número de ellos se abordan mediante un enfoque cuantitativo. De ahí que este trabajo busque describir, desde una perspectiva más comprensiva, las experiencias que los alumnos de bachillerato narran sobre cómo generan y emplean las estrategias volitivas, enfocadas a la motivación y a la emoción, ante dificultades y distractores que les impedirían lograr sus metas académicas para obtener un rendimiento académico satisfactorio.

Los estudios sobre aspectos volitivos y motivacionales pueden dar la pauta para orientar la práctica educativa hacia una mejor efectividad; enseñar a los alumnos el valor del comportamiento volitivo —dentro y fuera del aula—, desarrolla hábitos para la superación y la resistencia a la adversidad (González-Torres, 2012). Asimismo, el fomentar una cultura que privilegie la educación de la voluntad y la educación del

carácter puede conducir a la formación de jóvenes reflexivos y comprometidos con sus propia persona, familia, compañeros y entorno social (Peñacoba-Arribas y Cruz-Vera, 2016).

## EL PROCESO VOLITIVO

La voluntad constituye un atributo de la especie humana que la capacita para decidir libremente. Etimológicamente procede del latín, *voluntas-atis* que significa querer, pero no solo el querer relacionado con el apetecer, sino con una intención con dirección, es decir, implica tener decisión (Rojas, 2013), lo cual puede lograrse con la educación.

Durante mucho tiempo, la voluntad se consideró como un aspecto innato (Gaeta y Herrero, 2009), y ha sido examinada desde diferentes disciplinas y perspectivas teóricas. Sin embargo, el estudio de la voluntad tiene sus orígenes en la Filosofía. Desde Aristóteles hasta la Modernidad, se asume una visión del hombre que no solo capta estímulos y percibe realidades, sino que además comprende y elige; esto es, la voluntad actúa de manera simultánea con la razón. Desde una mirada antropológica clásica, la voluntad se concibe como «la capacidad humana de ser afectado por la cualidad valiosa de ciertos bienes que trascienden lo meramente sensible y en consecuencia de tender hacia ellos» (Maris, 2009, p. 188). De modo que el acto propio de la voluntad es querer, un querer razonado, abierto al bien y a la verdad.

A lo largo del siglo XX, la noción de voluntad perdió fuerza —principalmente por la presencia de posiciones neo empiristas que privilegiaban la extrospección (Maris, 2009)—, pero a partir de los años setenta, con los estudios de la Psicología Cognitiva, surgió en Alemania lo que podría llamarse el renacimiento de la voluntad (Arana y Sanfeliu, 1994; Maris, 2009). No obstante, fue hasta los años ochenta cuando se diferencia del campo de la Filosofía para, años más tarde, considerarse como parte esencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Maris, 2012). Sin embargo, la mayoría de los estudios referidos al contexto académico se centran en las estrategias cognitivas y metacognitivas, para que los alumnos logren el aprendizaje, dejando de lado a la volición.

En los años ochenta, Kuhl presentó su teoría distinguiendo el aspecto motivacional y el aspecto volitivo. En su libro *Motivation and Action*, Heckhausen (1991) señala que Kuhl fue el primer teórico que insistió en esta distinción, haciendo hincapié en que la implementación de una acción frecuentemente requiere de un proceso volitivo para el control de la acción. En esta teoría, la actividad dirigida hacia la meta se divide en dos fases distintas: la pre decisional y la post decisional. En la primera, la intención es aprender, y la segunda está dirigida a la implementación e involucra estrategias hacia el mantenimiento de varias tareas requeridas para atender a la meta seleccionada y no solamente incluye estrategias de aprendizaje, sino también las de control volitivo que ayudan a proteger la intención (García *et al.*, 1998; Heckhausen, 1991; Laudadio, 2008).

El control volitivo involucra el empleo de estrategias para la regulación de emociones, motivación y cognición en el proceso de esfuerzo hacia la meta (Corno, 1993; Corno y Kanfer, 1003; Kuhl, 1987). De ahí que la volición impacte directamente sobre el comportamiento dirigido hacia la meta, y media entre la intención para aprender y el esfuerzo por alcanzar esa meta establecida. Así, el control volitivo es un aspecto de diferencia individual inmerso en un contexto determinado (Pintrich y García, 2000).

Poner en marcha estrategias volitivas no es tarea sencilla, sobre todo si se es niño o adolescente. En este sentido, distintos autores proponen que, dentro de los contextos educativos, se fomente la enseñanza de estas estrategias para fortalecer la autorregulación del aprendizaje en estudiantes, porque no solo los aspectos cognitivos juegan un papel central: están también presentes los factores motivacionales y afectivos.

## LA VOLUNTAD EN LA AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA

El enfoque sociocognitivo del aprendizaje destaca la importancia de la autorregulación de los aprendizajes como un tema central en el contexto educativo, porque implica un proceso activo, constructivo, por



medio del cual los estudiantes establecen metas para su aprendizaje y mejor desempeño en entornos específicos, e intentan monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento. Esto involucra el estudio de aspectos motivacionales, como la orientación hacia metas, los resultados esperados y la autoeficacia, como complemento de los procesos cognitivos (Schunk, 2012).

Asimismo, se ha evidenciado que los estudiantes que muestran procesos de autogestión y esfuerzo sostenido son autónomos, reflexivos, eficientes y poseen habilidades tanto cognitivas como metacognitivas, además de creencias motivacionales y actitudes necesarias para su aprendizaje (Pintrich, 2000; Wolters, 2003; Zimmerman, 1990). Sin embargo, de acuerdo con las demandas de desempeño, pueden existir cambios en los comportamientos de logro académico de los alumnos, particularmente cuando requiere de concentración y empeño durante largos períodos de tiempo. De ahí la relevancia de profundizar en los procesos que regulen el esfuerzo, a través del control de la voluntad (control motivacional y emocional).

Investigadores de la volición (Corno, 1993; Corno y Kanfer, 1993; Pintrich, 2000; Worters, 2003) asumen que en el aprendizaje existe un buen funcionamiento de tácticas cognitivas; bajo esta suposición, la volición (que se manifiesta como hábito de trabajo) provee un ingrediente crítico para practicar estas tácticas y lograr un buen desempeño (Winne, 2004). Definiciones consistentes muestran que los hábitos de trabajo —referidos a la forma característica de aproximarse a la tarea— son tendencias que deben cultivarse para contribuir en la preparación de tareas escolares, lo que genera un estilo productivo en el cumplimiento de los deberes. En educación, los hábitos y estilos de trabajo son estados volitivos que se manifiestan cuando el alumno se enfrenta a una actividad que requiere un cambio intelectual (Corno, 2004, 2008).

En este sentido, Panadero y Alonso-Tapia (2004) mencionan la declaración de Zimmerman quien establece que: «El aprendizaje no es algo que ocurra a los estudiantes, sino que ocurre por los estudiantes», esto debido a que uno de los conceptos más importantes en el campo de la educación psicológica es la comprensión del por qué algunos estudiantes inician motivados una actividad y, repentinamente, frenan su proceso al enfrentar dificultades en las tareas escolares, abandonando

todo intento por llegar a la meta. Sin embargo, existen otros alumnos que, con tropiezos y retos, se ven motivados de modo que practican recursos que les permiten alcanzar sus objetivos propuestos. En este sentido, el control de la voluntad involucra el uso de estrategias sumadas al control de las emociones, la motivación y cognición en el proceso del esfuerzo en el logro de metas.

Al respecto, el estudio presentado por Mega, Ronconi y De Beni (2014) centra la atención en uno de los conceptos más importantes en el campo de la educación psicológica: comprender por qué algunos alumnos dejan de intentar una tarea cuando se encuentran con dificultades académicas, mientras que otros utilizan estrategias que les permiten perseverar, obteniendo mejores calificaciones. En su estudio, atribuyen el logro académico a los factores emocionales, de autorregulación y motivación. Por lo tanto, las estrategias volitivas son consideradas como los pensamientos y/o comportamientos dirigidos para mantener la intención, así como lograr una meta propuesta a pesar de los obstáculos y las distracciones de diferente índole.

Otros estudios se centran en promover la enseñanza del empleo de las estrategias volitivas en estudiantes, por ejemplo, Gaeta y Herreiro (2009) proponen prácticas para incentivar su uso con apoyo de los padres, profesores y compañeros de clase; sugieren incluir programas en la currícula que mantengan la atención y eviten las distracciones. Asimismo, González-Torres (2012) hace hincapié en el esfuerzo de reflexión y trabajo sostenido que requiere el aprendizaje, así como la necesidad de enseñar a los alumnos a fortalecer su voluntad; por ello, la enseñanza de las estrategias puede hacerse desde la integración de las asignaturas.

Por su parte, la investigación sobre la enseñanza de las estrategias de control de la emoción y motivación en los alumnos de secundaria, que llevaron a cabo Baez-Estradas y Alonso-Tapia (2017), evidencian la importancia de las tareas para poner en marcha las estrategias mencionadas; pero bien puede ser que, por desconocimiento, los estudiantes no las utilicen para controlar la emoción y motivación. Algunas estrategias volitivas pueden parecer sencillas, como respirar lento y profundo o bien, visualizarse concluyendo positivamente un trabajo (Corno,

1993), pero los alumnos tal vez no son conscientes que ello puede ayudarles a que la tarea concluya satisfactoriamente.

En el aula, los contenidos curriculares demandan el desarrollo de habilidades y competencias que fortalezcan los aspectos motivacionales y volitivos por parte de los estudiantes, orientados hacia un aprendizaje autorregulado. Con base en los planteamientos anteriores, este trabajo busca comprender cómo los alumnos generan y emplean estrategias volitivas ante distractores y dificultades para, de esta manera, entender más profundamente la relación de dichas estrategias con el rendimiento académico en estudiantes del bachillerato.

## MÉTODO

Para enriquecer el conocimiento sobre la generación y uso de estrategias volitivas de los alumnos de bachillerato —que contribuya al logro de un mejor rendimiento académico—, se optó por una indagación en el campo desde una perspectiva teórica interpretativa, con la finalidad de profundizar en el conocimiento y comprensión del objeto de estudio (Bautista, 2011).

Se empleó el método fenomenológico, el cual pretende entender lo que es ser persona y comprender las experiencias humanas cotidianas. Ello con la finalidad de articular sus similitudes, diferencias en significados, compromisos y experiencias (Bautista, 2011), mediante el uso de la hermenéutica para interpretar la información que, por medio de la entrevista personal y voluntaria, muestra la vivencia que aporta la intersubjetividad a los constructos de esta investigación (Guardián-Fernández, 2007; Bautista, 2011).

## PARTICIPANTES

La Ley General de Educación Media en México, en el artículo 37, párrafo segundo, establece que la Educación Media Superior es posterior a la secundaria y se orienta hacia la formación integral de la población

escolar —compuesta, mayoritariamente, por jóvenes entre quince y dieciocho años—, quienes reciben el servicio en instituciones federales, estatales, autónomas y privadas (Secretaría de Educación Pública, 2016).

Los participantes en esta investigación fueron seis jóvenes que cursan el cuarto semestre de Educación Media Superior en la ciudad de Puebla, México, en dos escuelas privadas, con edades entre 16 y 18 años. La tabla 1 muestra las características de los participantes.

**Tabla 1: Descripción de informantes**

Número de participante	Pseudónimo	Género	Edad (años)	Bachillerato
1	AH	Masculino	18	Privado
2	BH	Masculino	17	Privado
3	AM	Femenino	17	Privado
4	BM	Femenino	18	Privado
5	CH	Masculino	17	Privado
6	CM	Femenino	17	Privado

**Fuente:** Elaboración propia.

## TÉCNICAS DE INDAGACIÓN

Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada cuya finalidad fue indagar sobre la generación y uso de las estrategias volitivas que los alumnos emplean ante distractores y/o dificultades. Dicha entrevista contiene 16 preguntas que previamente se sometieron a revisión estricta por cuatro expertos internacionales, para establecer su relevancia de acuerdo con el objetivo de la investigación.

## **PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Para realizar las entrevistas a los alumnos, se atendieron los aspectos éticos solicitando previamente los permisos necesarios a las instituciones educativas, a los padres de familia y a los docentes, así como dar cabida a la confidencialidad de la información proporcionada por los entrevistados cuya participación fue voluntaria.

Las entrevistas iniciaron con una conversación que permitió crear un ambiente adecuado, introduciendo paulatinamente las preguntas. Se llevaron a cabo en un espacio cerrado para grabar las conversaciones y evitar distractores externos.

Los criterios de rigor se establecieron de acuerdo con Castillo y Vázquez (2003); de esta manera la credibilidad, auditabilidad y aplicabilidad se evidencian mediante las conversaciones con los participantes para recolectar la información sobre lo que piensan y sienten, escuchando de forma activa y reflexiva a través de la grabación de la conversación, así como las transcripciones textuales de estas entrevistas, que dan pautas a las respuestas representativas para el objeto de estudio.

## **ANÁLISIS DE DATOS**

Para el análisis de datos, siguiendo a Rodríguez Sabiote, Lorenzo Quiles y Herrera Torres (2005), el proceso de construcción de categorías puede producirse de forma inductiva, es decir, sin considerar categorías iniciales o de partida; o bien, puede ser deductivo, tomando en cuenta categorías propuestas. En este trabajo se optó por la segunda opción, anticipando que pudiera existir otro aspecto que no se hubiera considerado inicialmente y que surgiera como emergente de acuerdo con la información recogida.

Una vez realizadas las entrevistas y analizada la información que los participantes dieron a conocer de manera voluntaria, se establecieron cuatro dimensiones y diez categorías: razones internas y externas para emplear estrategias volitivas, factores internos y externos que favorecen el uso de esas estrategias, factores internos y externos que inhiben

las estrategias, las estrategias utilizadas de control de la motivación, emoción, comportamiento y control del ambiente. En la tabla 2 se observan las definiciones de cada categoría y se ejemplifican los códigos.

**Tabla 2: Descripción de dimensiones, categorías y códigos establecidos**

<b>Dimensiones</b>	<b>Categorías</b>	<b>Códigos Ejemplos</b>
Razones para utilizar estrategias volitivas.	Internas. Externas.	Entrar a la universidad. Obtención reconocimiento.
Factores que fortalecen el uso de las estrategias.	Sentimientos positivos. Pensamientos positivos.	Sentirse satisfecho y feliz. Recordar evento alegre.
Factores que inhiben el uso de las estrategias.	Sentimientos negativos. Pensamientos negativos.	Sentirse estresado, nervioso. Sentir miedo, inseguridad.
Estrategias volitivas.	Control del ambiente. Control de motivación.  Control comportamiento. Control emoción.	Buscar un lugar tranquilo para trabajar. Establecer metas, autoeficacia. Buscar ayuda, organización del tiempo. Acciones para reducir el estrés.

**Fuente:** Elaboración propia.

Las aportaciones de Pintrich (1999) y Wolters (2003) fueron las bases para establecer los códigos de las narrativas. El código de control de la motivación comprende la autoeficacia, atribución, interés por la tarea y su utilidad, metas e incentivos, base negativa que tiene no terminar una tarea. En el control de la emoción se incluyen emociones positivas, acciones para regular el estrés, estrategias para disminuir emociones y acciones negativas que inducen a conductas positivas. El control del comportamiento comprende la búsqueda de algo bueno de forma intencional, control del esfuerzo y persistencia, buscar ayuda en profesores y compañeros, control del uso del tiempo y, por último, el control

del ambiente incluye el empleo de recursos para gestionar el ambiente para realizar el trabajo escolar.

Para analizar la información se utilizó el *software* Atlas.ti versión 7.0, lo que implicó organizar la información y transcribir los textos, para posteriormente marcar los fragmentos para ser codificados y establecer las categorías de análisis. Finalmente se realizó la interpretación de los resultados.

## RESULTADOS

Esta investigación tuvo como objetivo profundizar en el estudio de la generación y uso de las estrategias volitivas empleadas por los estudiantes desde su propia voz, lo cual permitió proporcionar una explicación más comprensiva sobre la importancia de los aspectos tanto motivacionales como afectivos, en el marco del bachillerato. A continuación, se describen los hallazgos principales de las seis entrevistas a partir de las dimensiones y categorías establecidas.

### **Categoría 1: Razones para utilizar las estrategias volitivas**

En esta categoría los alumnos mencionan, entre las principales razones para usar estrategias volitivas, que permiten mantener la concentración y el esfuerzo en el estudio, tener tiempo para realizar otras tareas o contar con el reconocimiento de otros por el buen resultado, e incluso uno de ellos mencionó los beneficios de la tarea para su futuro:

Cuando saco buenas calificaciones siento tranquilidad: sí eso, porque es como que completé algo que me, bueno, que al final de cuentas me va a ayudar en el día a día y en mi futuro (BH).

[...] porque si no, no voy a salir bien en la preparatoria y conseguir entrar a una buena universidad; además deseo terminar el trabajo rápido y bien para hacer otras cosas que me gustan (CH).

[...] para ser sincera me motiva un poco lo difícil, porque siento que podría llevar a hacer o a crecer más en mi conocimiento al realizarlo (BM).

De estas razones, surgieron estrategias volitivas empleadas por los estudiantes, dando cuenta que estas razones se acompañan de acciones que ellos mismos realizan para lograr sus metas.

### **Categoría 2: Factores que fortalecen las estrategias volitivas**

La información aportada por los participantes evidencia la importancia del pensar y sentir de una manera que les ayude a no rendirse ante las dificultades. Estos factores se acompañan, usualmente, de acciones que generan las estrategias volitivas.

Mis padres me felicitan, pero no me compran ningún obsequio porque la mejor inversión es que me apoyen en el estudio (CM).

[...] empiezo a recordar lo que bastante gente me ha dicho, así como motivaciones; me han dicho [...]: «Tú puedes, eres muy inteligente». Me acuerdo de la gente que es importante para mí y empiezo a recordarlas en ese momento: mi mamá, mis tías, mis maestras (BM).

[...] solo pienso en que todo va a salir bien y que estoy haciendo un buen esfuerzo (AH).

### **Categoría 3: Factores que inhiben las estrategias volitivas**

En esta categoría se manifiestan las dificultades y los distractores que los estudiantes deben superar para persistir en su esfuerzo y continuar concentrados en sus tareas. El factor que más frecuencia se mostró, fue el de un ambiente negativo; como ejemplos, los estudiantes citaron los medios tecnológicos, la televisión, el ruido externo..., como se observa en las siguientes evidencias:

Me distraen tanto los textos largos como de que pasan muchos camiones, o que empiezan a taladrar en la casa de junto o hacer mucho ruido [...], o [...] por ejemplo, que las mascotas lleguen a llamar tu atención (BM).

Me distraen los videojuegos [...], la cinematografía [...] (BH).

Si [...] luego muchas veces tienes la tele prendida o algún otro dispositivo [...].



## Categoría 4: Estrategias volitivas

Los testimonios de los alumnos reflejan que el control de la motivación, la emoción, del comportamiento y el ambiente son aspectos esenciales para estudiar y terminar las tareas. Estos puntos se identifican, por ejemplo, cuando piden ayuda (control del comportamiento), se dicen frases motivadoras que los animan (control de la motivación), se colocan en un lugar apropiado para permitir el estudio (control del ambiente), se alejan de distractores (control del comportamiento) y recuerdan eventos que los hacen sentir felices (control de la emoción).

De manera específica, el control del comportamiento se presenta cuando los estudiantes buscan, de forma intencional, otros recursos que contribuyen a su concentración en el estudio y cuando toman acciones para controlar su esfuerzo y persistir. Por ejemplo, se citan los siguientes testimonios:

[...] porque siento que no sé qué hacer, pero una vez que leo los problemas y los analizo, profundizo y empiezo a pensar en el primer paso [...] (AH). Cuando son muy complicadas, investigo de otras fuentes externas cuando siento que no tengo la información necesaria, o en este caso pido ayuda a mis profesores (AH).

[...] sigo pensando que tengo que estudiar, o sea me organizo en mis tiempos [...], me distraigo un momento, y ya que esté más calmado, me concentro en la tarea (BH).

Como ejemplos de control de la motivación se dan a conocer las siguientes aportaciones, donde se observa que el gusto por la asignatura puede ser un factor que promueva el uso de estrategias de la voluntad de logro:

Me pongo recompensas, normalmente es como de: «Muy bien, si acabo de estudiar puedo salir a pasear, a jugar, quizá me duermo un poco antes, como algo especial» (AM).

[...] ya que si no me pongo una meta me da flojera hacer el trabajo, entonces, una meta me motiva para terminar el trabajo rápido y bien [...]. Me gusta mucho la Lógica Matemática, entonces al momento que tengo que hacer algo con números, me enfoco mucho en eso; pero si fuese algo

de Literatura o cosas de mucho leer y letras, sí me distraigo, pero cuando son cosas de números sí me enfoco más, porque hay Lógica Matemática y me hace pensar, me gusta (CH).

De Física me gusta, porque aprendo cosas nuevas, y siento que es algo que sí es útil; en Química igual siento lo mismo que en Física (CM).

Son cosas que a mí me gustan entonces, si de por sí me gusta, es como una recompensa aparte (AM).

No, no me sucede con ciencias exactas [...] pero cuando trabajo con fórmulas, números y principios me concentro mucho más (BM).

Cuando las tareas son muy complicadas y siento que no tengo la información necesaria, pido ayuda a mis profesores (AH).

El control de la emoción se presenta cuando los estudiantes toman acciones para disminuir el estrés, así como pensamientos o ejercicios que aminoren las emociones negativas, como AM comenta: «Empiezo a mover los dedos y empiezo a moverme, entonces ya, igual ya estoy concentrada». La evidencia del participante BH aporta otros comentarios: «Pues, primero me relajo [...] y sigo pensando que tengo que estudiar [...], respiro y leo [...], [para] calmarme, o sea a veces me distraigo y ya que esté calmado me concentro en la tarea».

Los informantes CH y CM recurren a pensamientos y acciones que les permiten disminuir el estrés:

Trato de relajarme, porque sé que todo lo vimos en clase, nos lo dio el profesor y eso me da mucha tranquilidad, saber que es algo que ya vimos hace que no me apanique (CH).

Pues con los nervios, a veces me muerdo las uñas o empiezo a dibujar en la banca, como que empezar a dibujar algo que sienta que lo estoy relacionando con algo [...] pues el concepto trato de dibujarlo y ¡pich! se viene a la mente (CM).

El control del ambiente se ve reflejado cuando los estudiantes modifican su entorno para favorecer su estudio y evitar las distracciones, por ejemplo:

[...] pues les digo a los demás que paren con sus actividades tantito en lo que termino de hacer mis trabajos y de estudiar (AH.).

[...] veo al pizarrón y alejo mi computadora (BM).

Escucho música, me pongo en un lugar más cómodo [...] (AM).

[...] también pongo un ambiente relajante para poder trabajar, por ejemplo, pongo música tranquila, a lo mejor prendo una vela aromática, abro la ventana para que entre aire, las cortinas [...] (BM).

Porque, bueno, si estudio Física, Química o *Mate* o cualquier otra materia, siempre he sido de las personas que pone siempre su música, y no música de Mozart o Bethoven, sino pongo rock [...] (CM).

Con estos resultados se percibe cómo los estudiantes emplean las estrategias de la voluntad de logro y construyen acciones para llegar a sus objetivos académicos.

Las razones y los factores externos e internos que fortalecen e inhiben a los estudiantes para concentrarse en el estudio y en sus tareas, pueden propiciar el uso de las estrategias de la voluntad de logro. Se observó que los alumnos utilizan las estrategias de diferentes tipos en una misma tarea para concentrarse y lograr los deberes escolares o bien resultados académicos satisfactorios, por ejemplo, en el comentario del participante AH:

Al principio me siento estresado porque siento que no sé qué hacer, pero una vez que leo [...] los problemas y los analizo [...], bueno los profundizo, ya empiezo con el primer paso que es saber qué hay, qué estoy haciendo, a qué me estoy enfrentando y ya cómo lo puedo resolver.

En ello se observa cómo se practica el control de comportamiento para aminorar una emoción negativa (ante el estrés) y se termina controlando esta emoción al resolver la situación presente.

Sin embargo, el tipo de estrategias más recurrente se ubica en el control de la motivación y de ello en la autoeficacia, así como en el control del ambiente. Tal vez estos tipos de estrategias están siendo utilizadas

con mayor recurrencia por los alumnos por desconocimiento de las estrategias de control emocional y de comportamiento.

## CONCLUSIONES

A partir de las entrevistas se observa que las estrategias volitivas que los estudiantes generan y utilizan para mantener la concentración en sus estudios y tareas, se mezclan de modo que en un mismo tiempo emplean distintas estrategias. El momento en que los alumnos muestran más evidencia de buscar cómo enfrentar las dificultades, es en la incertidumbre causada por los exámenes, lo que invita a los docentes a reflexionar sobre el proceso de evaluación.

En tal sentido, García, Ruíz y García (2009) plantean la pregunta: ¿cómo se forma la voluntad? Y responden que básicamente es a través de la enseñanza de los procesos cognitivos de la educación en el esfuerzo y el autodomínio de la afectividad, de la formación de hábitos, del desarrollo de la motivación y de la formación de la conciencia. Por lo tanto, como se ha sugerido, es necesario incluir la enseñanza de los procesos volitivos de manera explícita (Gaeta y Herrero, 2009; González-Torres, 2012; Baez-Estradas y Alonso-Tapia, 2017).

Los hallazgos del presente estudio testimonian la necesidad de incluir la enseñanza de estrategias emocionales y motivacionales, ya que se ha constatado, a partir de los testimonios de los propios alumnos, que la volición es un soporte importante en los aspectos de la cognición, que a su vez refleja estrategias de automotivación y control del afecto, comportamiento y ambiente, donde las emociones inapropiadas se asocian con ineficacia o impotencia (Corno, 1993). No obstante, esta investigación podría ampliarse a fin de lograr una mayor comprensión de estos procesos en otros niveles educativos, con más alumnos y también desde la voz de los docentes.

Finalmente, se enfatiza que el centrar la enseñanza en el aprendizaje autorregulado del alumno para generar autonomía —mediante la promoción de las estrategias de la voluntad de logro—, puede

fortalecer en los estudiantes la energía de aprender porque permitirá no solo la motivación, sino también mantener el esfuerzo para lograr sus metas académicas. ■

## REFERENCIAS

- Arana, M. J. y Sanfeliu, G. M. (1994). «Avatares históricos del concepto de volición desde el inicio de su estudio en la psicología experimental hasta nuestros días». *Revista de historia de la psicología*, 15(43,4), 427-438.
- Baez-Estradas, M. y Alonso-Tapia, J. (2017). «Training strategies for self-regulating motivation and volition: effect on Learning». *Anales de Psicología*, 33(2), 292-300.
- Bautista, C.P. (2011). *Procesos de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Colombia: Manual Moderno.
- Broc Cavero, M.A. (2012). «Influencia relativa de variables metacognitivas y volitivas en el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato (LOE)». *Revista electrónica de orientación y psicología*, 23(3), 63-80.
- Broc Cavero, M.A. (2015). «Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo». *Revista de investigación educativa*, 29(1), 171-185.
- Castillo, M. y Vasquez, M.L. (2003). «El rigor metodológico en la investigación cualitativa». *Colombia Médica*, 34(3), 164-167.
- Corno, L. (1993). «The Best Laid Plans: Modern Conceptions of Volition and Educational». *Educational Research Associations*, 22(2), 14-22.
- Corno, L. (2004). «Introduction to the special issue work habits and work styles volition in Education». *Teachers College Record*, 106(9), 1669-1694.

Corno, L. (2008). «Work Habits and Self-Regulated Learning: Helping Students to Find». *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Corno, L. & Kanfer, R. (1993). «The role of volition in learning and performance». *Review of research in education*, 19, 301-341.

Estevez, I., Rodríguez, S., Valle, A., Regueiro, B., y Piñeiro, I. (2016). «Incidencia de las metas académicas del alumnado de secundaria en su gestión motivacional». *Aula Abierta*, 44(2), 83-90.

Gaeta, M.L. y Herrero, M.L. (2009). «Influencia de las estrategias volitivas en la autorregulación del aprendizaje». *Estudios de Psicología*, 30(1), 73-88.

Gaeta, M.L., Teruel, M.P. y Orejudo, S. (2012). «Estrategias volitivas académicas en estudios de secundaria obligatoria dentro del contexto español y mexicano». *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(4), 2-10.

Gaeta, M.L. (2013). «Promoción del aprendizaje autorregulado en la enseñanza secundaria: un estudio comparativo». *Revista Curriculum*, 26, 161-176.

García, A.L., Ruíz, C.M. y García, B.M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. España: Narcea

González-Torres, M.C. (2012). «Más allá de la motivación: cultivar la voluntad de aprender para hacer frente a las demandas escolares, favorecer el éxito escolar y el desarrollo positivo de los estudiantes». *IDEA. La revista del consejo escolar de Navarra*, 39, 31-94

Guardían-Fernández, A. (2007). *Paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: Colección IDER.

Heckhausen, H. (1991). *Motivation and Action*. Berlin: Springer Verlag.

Kuhl, J. (1987). «Action control: The maintenance of motivational states». *Motivation, intention, and volition* (pp. 279-291). Berlin: Springer.

Laudadio, J. (2008). «Motivación y acción». En J. Heckhausen y J. Kuhl. *Jornadas de investigación y cuarto encuentro de investigadores en psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires.

Maris, V. (2009). «Motivación y voluntad». *Revista Psicológica*, 27(2), 185-212.

Maris, V. (2012). *La filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: CIAFIC Ediciones.

Mega, C., Ronconi, L. & De Beni, R. (2014). «Whats makes a good student? How emotions, self regulated learning, and motivation contribute to academic achievement». *Journal of educational psychology*, 106(1), 121-13.

Navas, M.L., Soriano, L.J., Holgado, F.P. y Jover, I. (2016). «Las metas múltiples: Análisis predictivo del rendimiento académico en estudiantes chilenos». *Educación XXI*, 19(1), 267-285.

Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). «Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica». *Psicología educativa*, 20, 11-22.

Peñacoba-Arribas, A., y Cruz-Vera, D. (2016). «El declive de la educación de la voluntad: problemática y tendencias educativas». *Educación y Educadores*, 19(3), 439-457.

Pintrich, P. R. (1999). «The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning». *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.

Pintrich, P.R. (2000). «Multiple Goals, Multiple Pathways: The role of Goal Orientation Learning and Achievement». *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555

Pintrich, P. y García, T. (1993). «Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning». *German Journal of Educational Psychology*, 7(3), 99-107.

Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O. y Herrera Torres, L. (2005). «Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad». *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XV(2)*, 133-154.

Rojas, E. (2013). *La conquista de la voluntad. Cómo conseguir lo que te has propuesto*. México: Planeta Mexicana.

Sanz de Acedo, L., Ugarte, M.D. y Lumbreras, B.M. (2003). «Desarrollo y validación de un cuestionario de Metas para Adolescentes». *Psicothema, 15(3)*, 493-499.

Schunk, H. D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.

Secretaría de Educación Pública (2016). *Documento base del Bachillerato General*. Recuperado de [http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/documentobase/DOC\\_BASE\\_16\\_05\\_2016.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/documentobase/DOC_BASE_16_05_2016.pdf)

Vaja, A.B. y Paoloni, P.V. (2012). «Autorregulación de los aprendizajes en la universidad: Aspectos motivacionales y volicionales en estudiantes de ingeniería». *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de investigación. VIII Encuentro de Investigadores en Psicología de MERCOSUR*. Facultad de Psicología. Buenos Aires.

Winne, P.H., (2004). «Putting Volition to Work in Education». *Teachers College Record, 106*, 1879-1887.

Wolters, C.A. (2003). «Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning». *Educational Psychologist, 38(4)*, 189-205.

Zimmerman, B. J. (1990). «Self-regulated learning and academic achievement: on overview». *Educational psychologist, 25*, 3-17.



# EXPERIENCIA DE REFLEXIÓN SOBRE EL PORTAFOLIO DE DESEMPEÑO PEDAGÓGICO (PDP) EN LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE EN CHILE

## REFLECTION EXPERIENCE IN THE PORTAFOLIO OF PEDAGOGICAL PERFORMANCE IN TEACHERS' EVALUATION IN CHILE

*Paola Vidal Sepúlveda*

*Alejandra Nocetti de la Barra*

Paola  
Vidal  
Sepúlveda

Alejandra  
Nocetti  
de la Barra

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile. Candidata Magister en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.  
[p.vidalsepulveda@uandresbello.edu](mailto:p.vidalsepulveda@uandresbello.edu)

Doctora en Educación y Sociedad. Jefa programa Magister en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Miembro Red Formadora de Formadores (REDFORMA) y miembro de la Plataforma Internacional Práctica Reflexiva (PIPR).  
[anocetti@ucsc.cl](mailto:anocetti@ucsc.cl)

### RESUMEN

La política pública apunta a un proceso de evaluación con carácter formativo, pero no existe suficiente investigación al respecto y, por ello, el objetivo del estudio fue describir la experiencia de reflexión en el

marco de la elaboración del portafolio de desarrollo pedagógico (PDP), en profesores de establecimientos públicos en la comuna de Santiago, Chile. El estudio fue interpretativo —particularmente un estudio de casos—, en que participaron docentes seleccionados mediante muestreo intencional. Se desarrollaron entrevistas semiestructuradas, sometidas a un análisis de contenido. Los resultados muestran condiciones obstaculizadoras de la reflexión de carácter personal e institucional. Se identificaron menos condiciones facilitadoras de la reflexión y se concluye que existen más condiciones que limitan la reflexión y también podría advertirse que no se cumple la función formativa de esta evaluación docente.

*Palabras clave:* evaluación docente, práctica reflexiva, docentes en servicio.

## ABSTRACT

Public policy points to an evaluation process with a formative nature, but there is not enough research in this regard and therefore, the objective of the study was to describe the experience of reflection in the framework of the development of the portfolio of pedagogical performance (PDP) in teachers of public establishments in the commune of Santiago, Chile. The study was interpretive, particularly a case study, in which teachers selected by intentional sampling participated. Semi-structured interviews were developed, which were subjected to a content analysis. The results show impeding conditions for personal and institutional reflection. Less facilitating conditions for reflection were identified and it is concluded that there are more conditions that limit reflection and also, it could be noted that the formative function of this teaching evaluation is not fulfilled.

*Keywords:* teacher evaluation, reflexive practice, teachers in service.

En Chile existe evidencia, a través de diagnósticos nacionales (Agencia de Calidad de la Educación, 2015; Centro de Estudios Mineduc, 2018; Eyzaguirre y Le Foulon, 2016), que todavía no se alcanzan los estándares de aprendizaje comprometidos en la política pública a

nivel nacional. En dicho contexto, uno de los factores estudiados con interés son las características del profesorado, clave para el aprendizaje del estudiantado (Darling-Hammond, 2012; Eyzaguirre S., 2019; Santelices, Galleguillos, González y Taut, 2015; Schmelkes, 2014).

En esta línea se iniciaron investigaciones acerca de la influencia que ejerce el profesorado como actor relevante en el proceso de aprendizaje (Barber y Mourshed, 2008; Danielson, 2011; Gordon, Kane y Steiger, 2006; Nye, Konstantopoulos y Hedges, 2004); los estudios establecen una relación entre los resultados del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educativa) y las características del profesorado (Bravo, *et al.*, 2008; León, Manzi y Paredes, 2008; Toledo, 2010). Al respecto, surge una creciente tendencia a valorar la calidad del profesorado (Calatayud, 2014).

Algunos autores (Santelices, Galleguillos, González y Taut, 2015), explican que la calidad docente se enfoca en tres lineamientos: 1) Características observables del profesorado y su impacto en los aprendizajes. 2) Prácticas pedagógicas sustentadas en estándares de desempeño, medidos con criterios observables. 3) Estimaciones de valor agregado, basadas en el rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas.

La Evaluación de Desempeño Docente (EDD) chilena, integra estas tres dimensiones como medida única de calidad. Asimismo, el sistema evaluativo se articula con la carrera docente para promover la profesionalización del profesorado y la calidad de la educación (Ministerio de Educación, 2019).

Es un modelo de evaluación formativo, coincidente con Rosales (1999), quien señala que este tipo de evaluación tiene por objetivo el perfeccionamiento de funciones esenciales en el ejercicio de la profesión docente, y con Valdés (2000), autor que concibe a la evaluación como oportunidad de perfeccionamiento o avance en la actividad profesional.

Está regulada por los parámetros del Marco de la Buena Enseñanza, el cual establece criterios observables de un buen desempeño profesional docente; dichos estándares constituyen una influencia particular

en el profesorado que evaluará su desempeño ya que, de acuerdo con especialistas, la evaluación orienta la actividad educativa y «determina el comportamiento de los sujetos, no solo por los resultados que pueda ofrecer, sino porque esta preestablece qué es lo deseable, qué es lo valioso, qué es lo que debe ser» (Bretel y Crespo, 2002, p. 25).

Valdés (2000) sitúa en el centro al profesorado para caracterizarlo y propiciar su desarrollo. Según esto, es acertado que el Ministerio de Educación (MINEDUC) incorpore el sistema de EDD como pilar de desarrollo profesional. Sin embargo, es necesario investigar si el instrumento PDP favorece un proceso de mejoramiento de la práctica docente y, en ese sentido, es relevante estudiar la reflexión en contexto de la EDD. Resultados presentados por el MINEDUC muestran que una de las ponderaciones más bajas en la evaluación docente se presenta en la dimensión reflexión crítica sobre la práctica (Ministerio de Educación, 2013; Pérez-Cotapos y Taut, 2016). Este antecedente, indica que debería desarrollarse investigación que explore la experiencia del profesorado, en particular con el PDP, en el cual se valora la reflexión pedagógica, a fin de disponer de información sobre el proceso de evaluación en sí mismo. Así, surge la interrogante de investigación para describir la experiencia de reflexión en el marco de la elaboración del PDP del profesorado en establecimientos públicos en la comuna Santiago, Chile.

## ANTECEDENTES TEÓRICO CONCEPTUALES

### Contexto y génesis del sistema de evaluación

La reforma educativa iniciada en la década de los noventa, en contexto de una reciente democracia, define una modificación de eje curricular y además un refuerzo a la profesionalización docente (Lemaitre, 1999 y Núñez, 2003, en Donoso, 2005) lo que implicó aumento de remuneraciones, pasantías en el exterior y cambios en la formación inicial, entre otras reformas (García-Huidobro y Cox, 1999). Pese a lo anterior, los informes y las pruebas internacionales revelan que no hay avances. Además, el perfeccionamiento del profesorado no dio los frutos esperados (Rubilar, 2004).

Como respuesta se implementaron políticas educativas tendientes a modificar la capacitación del profesorado y asegurar la calidad de los resultados de los estudiantes, aplicando un sistema de calificaciones al profesorado (Ministerio de Educación, 2017). Sin embargo, y en contexto de negociaciones, en 1998, el magisterio acordó la suspensión del proceso evaluativo proveniente del Estatuto Docente (Assaél y Pavez, 2008; Assaél y Inzunza, 2008) y, a cambio, el gobierno se comprometía a elaborar, en conjunto con el profesorado, un sistema de EDD de acuerdo con una visión compartida (Assaél y Inzunza, 2008).

## La evaluación de desempeño docente

La evaluación del desempeño docente debería permitir al profesorado conocer sus necesidades, que se convertirán en requerimientos de profesionalización o perfeccionamiento (Bonifaz, 2011; Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2008; UNESCO, 2007). La preparación del instrumento PDP se inicia con la comprensión del estándar bajo el que será evaluado, es decir el MBE, el cual podría considerarse como un tipo de rúbrica o matriz.

En el ámbito teórico se reconocen dos tipos de rúbricas: holísticas y analíticas. Según Gatica y Uribarren (2013), la rúbrica holística realiza una valoración integrada del desempeño, pero no especifica los componentes del proceso, demanda menor tiempo para la calificación, pero su retroalimentación es menor. La rúbrica analítica descompone los desempeños en criterios y niveles de logro, que se definen con gran detalle, de modo que la retroalimentación recibida por los evaluados es muy minuciosa.

El MBE podría considerarse como una rúbrica holística en que se especifican las dimensiones a evaluar pero que, sin embargo, los indicadores de corrección se detallan a los pares correctores del PDP y no al profesorado (Sun, Correa, Zapata, y Carrasco, 2011). Dichos criterios se diseñan en rúbricas analíticas que crean los organismos externos encargados de corregir pero que, según expertos en evaluación, deberían ser explicitados a los evaluados como una forma de mayor comprensión y transparencia de lo esperado (Murillo, 2007; OCDE, 2014).

## **Evaluación de desempeño docente en contextos internacionales**

UNESCO (2007), afirma que existe una creciente necesidad en América Latina, como en Europa, de contar con criterios mensurables que objetiven, en conductas observables, el buen desempeño profesional del profesorado para promover una carrera horizontal.

En América Latina, los resultados de la evaluación del desempeño se emplean para el avance en la carrera profesional docente, es el caso de Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, México, entre otros; y en algunos países europeos como: Alemania, Eslovaquia, España, Estonia y Francia.

También es utilizado para el aumento de remuneraciones, lo que ocurre en Chile, Cuba y Honduras; y en cuatro países de Europa: Chipre, Eslovenia, Letonia y República Checa.

## **MODELO DE EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO CHILENO**

Especialistas (UNESCO, 2007) utilizan el propósito de la EDD como criterio de clasificación de los modelos de evaluación. De acuerdo con esto, el sistema de evaluación chileno se inserta en dos modelos: como base para un incremento salarial y como incentivo al avance profesional. El modelo para la promoción en el escalafón docente se relaciona con la reciente formulación de la carrera docente y los tramos de desarrollo profesional.

## **Disposiciones de la Evaluación de Desempeño Docente**

El sistema de evaluación se rige por la Ley número 19.961 del año 2004, modificando y complementando el artículo 70 del Estatuto Docente; es formativo, con una periodicidad de cada cuatro años. Existen cuatro niveles de logro, a saber: destacado, competente, básico

e insatisfactorio (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2008). Los instrumentos son:

**Tabla 1. Los instrumentos de evaluación del desempeño**

INSTRUMENTO Y PONDERACIÓN	DETALLE
Autoevaluación 10%	Pauta para reflexionar sobre su práctica pedagógica y valorar su desempeño.
Entrevista Evaluador Par 20%	Es una entrevista estructurada de aproximadamente una hora con un evaluador par (docente de aula del mismo nivel y modalidad del evaluado).
Informe Referencia de Terceros 10%	Pauta estructurada que debe ser completada por el Director y el Jefe de la Unidad Técnico Profesional del establecimiento y contiene preguntas referidas al quehacer del docente evaluado.
Portafolio de desempeño Pedagógico —digital— 60%	Recoge de forma <i>online</i> , a través de productos estandarizados, evidencia verificable respecto de las mejores prácticas de desempeño del docente evaluado. Contempla la presentación de productos escritos, en los cuales el docente debe reportar distintos aspectos de su quehacer profesional y un registro audiovisual en vivo consistente en la grabación en video de una clase de cuarenta minutos de duración.

**Fuente:** Elaboración propia con base en bibliografía MINEDUC, 2019.

La corrección de las evidencias del PDP la realizan profesores co-rectores del mismo nivel y subsector de aprendizaje del docente evaluado. El portafolio, como instrumento de evaluación, concita el apoyo de expertos (Alfageme, 2007; Cisneros-Cohernour, 2008; Banta, 2003; Martin-Kniep, 2001; Seldin y Annis, 1990).

## LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA EDD

La práctica reflexiva es entendida como el examen de los supuestos que subyacen a la acción docente en situaciones específicas de la enseñanza, reconociendo sus implicaciones éticas y políticas (Perrenoud, 2004). La práctica reflexiva se asocia a la reflexión sobre la acción, comprendida como el proceso mental que toma la propia acción como objeto de cuestionamiento y la reflexión en la acción, proceso que ocurre durante la acción profesional (Schön, 1992; Perrenoud, 2004).

Existe una vinculación entre los niveles de reflexión y el desarrollo profesional (Van Manen, 1977). Se plantea que existe una jerarquía que obedece a la racionalidad de la acción profesional que predomina en cada nivel. La *reflexión técnica* se distingue por el examen de la propia actuación, en términos de la efectividad de la aplicación del conocimiento educativo, para alcanzar unos fines externos. La *reflexión práctica* se refiere al interés por esclarecer los supuestos que subyacen al trabajo docente, juzgando las consecuencias éticas que conlleva la propia acción. Y finalmente, la *reflexión crítica* examina el trabajo del profesorado de acuerdo con criterios comprometidos con la justicia social (Domingo, 2008; Domingo *et al.*, 2014).

El proceso formativo de evaluación contempla la reflexión profesional como un componente relevante, lo que lleva a reconocer que debería promover reflexión de carácter práctico o crítico, según la propuesta de Van Manen (1977). No obstante lo anterior, se advierte en otras investigaciones que el profesorado no demuestra altos niveles de reflexión en el proceso de evaluación pedagógica (Erazo, 2009), sino que se limita a un examen de fortalezas y debilidades, reforzando una reflexión de carácter técnico, no vinculada con la construcción de conocimiento en la acción ni con el cambio de práctica docente (Nocetti y Medina, 2019).

Lo anterior contradice a Guzmán *et al.* (2012), quien considera la práctica reflexiva como modelo de formación y, por lo tanto, debiera ser parte del proceso de evaluación del desempeño docente. Además, este autor subraya que se requiere de acompañamiento estimulador, porque el profesorado no sabe cómo llevar a cabo este proceso o también



la confunde con términos afines, tal como sucede con los docentes en formación (Nocetti y Medina, 2019).

Por otra parte, como plantean Preiss *et al.* (2014), tener acceso a la observación de la propia actuación constituye una oportunidad para el aprendizaje reflexivo. Tal como señalan Nocetti y Medina (2018), la observación de la actuación del otro —mediada por un video— estimula la reflexión en dos direcciones; es decir, reflexiona quien expone su clase, pero también quienes participan del análisis. Otros autores establecen que los conocimientos que emergen de un análisis reflexivo entre pares, favorecen la construcción de conocimientos contextualizados pertinentes y significativos para los propios actores (Avalos, 2011; Korthagen, 2010). Estos autores, además, agregan que el conocimiento que emerge de la práctica analizada, la mayoría de las veces significa una mejora de la actuación profesional y creación de nuevo conocimiento. En esa perspectiva, la elaboración del portafolio —que incluye la filmación de una clase— debería incentivar el examen de la actuación docente entre pares profesionales.

## METODOLOGÍA

El estudio se adscribió al paradigma interpretativo (Denzin y Lincoln, 2013), explorando significados que subyacen a la acción profesional (Flick, 2015), especialmente en la elaboración del portafolio de evaluación docente. Se analizaron casos particulares a partir de los cuales se derivaron conclusiones de carácter general (Martínez, 1996). Cabe destacar que la selección de los casos obedeció a su potencial de transferencia, dado que permite proyectar los resultados a otros contextos profesionales similares.

Como contexto, se indica que la investigación se desarrolló con profesores de la región metropolitana (capital de Chile), evaluados recientemente en la EDD, y del sistema público.

Conforme a la naturaleza cualitativa del muestreo, no se guió el número de informantes, no obedeció a criterios estadísticos, sino a saturación teórica (Gibbs, 2012), es decir, las conversaciones finalizaron al

no emerger nuevos significados que permitieran un mayor desarrollo conceptual de las categorías configuradas en el marco de este estudio.

El caso es relevante porque existe escasa información respecto de la experiencia de reflexión en el marco de la EDD; solo se cuenta con evidencia que la reflexión demostrada por los docentes es de nivel bajo. Se utilizó como estrategia de recolección de datos la entrevista en profundidad (Kvale, 2011) y la entrevista focalizada (Canales, 2006) con profesores que, voluntariamente y con consentimiento informado, accedieron a participar de una serie de conversaciones sucesivas hasta lograr la saturación teórica de los datos.

El dato textual emergió de las entrevistas semiestructuradas, que fueron transcritas de acuerdo con criterios de Kvale (2011). Posteriormente, se realizó un análisis de contenido (Gibbs, 2012), que consideró varias etapas: 1) reducción de los datos en que se desarrolló la codificación abierta, levantándose categorías entendidas como unidades de significado de mayor nivel de abstracción; 2) transformación de datos mediante la elaboración de matrices y redes, dando origen a un conjunto de subcategoría; 3) obtención de resultados y conclusiones, a partir de la comprensión de la experiencia basada en la configuración de las unidades de significados, construidas en etapas anteriores (Rodríguez, Gil, y García, 1996).

La credibilidad, transferibilidad y auditabilidad se emplearon como criterios de calidad en esta investigación (Vasilachis, 2006).

Para cumplir con la credibilidad, se llevaron a cabo extensas entrevistas —transcritas textualmente— para evidenciar lo que los sujetos dicen y piensan respecto de la propia vivencia.

El criterio de transferibilidad se propició a través de información suficiente para emitir juicios de semejanzas y diferencias con otros contextos.

Finalmente, también se adoptó el criterio de auditabilidad. En este caso, el desarrollo del estudio estuvo guiado por una académica, especialista en el campo de la investigación en práctica reflexiva.

## RESULTADOS

Al explorar en la experiencia de elaboración del portafolio docente, se identificaron condiciones que facilitan y que obstaculizan el examen reflexivo de la propia actuación profesional.

### **Categoría: condiciones facilitadoras de la reflexión**

Representa las condiciones que, de acuerdo con el profesorado, instan a desarrollar un examen de la propia acción de enseñanza. En general, puede afirmarse que se trata de factores indirectos y no propios de la elaboración del portafolio docente y que, por lo mismo, podrían generarse independiente del proceso EDD.

Uno de los factores es trabajar en un contexto vulnerable, ya que allí se enfrenta habitualmente baja efectividad del trabajo docente. Se suma a lo anterior, la presión por mejorar los resultados académicos sin considerar que, a veces, no se cuenta con las condiciones para lograr esa meta académica. Entonces, el apremio por responder a dichas exigencias institucionales y ministeriales genera cuestionamiento en el profesorado, lo que se acentúa en época de evaluación, pero no puede imputarse al proceso de evaluación en sí mismo, tal como se plantea:

- Entrevistador PV: ¿Qué aspectos del PEE le hicieron reflexionar?
- Yo no veo mucha reflexión en el portafolio. Quiero destacar que trabajar en este contexto municipal lo lleva a uno a reflexionar porque parece que todo aquí es más difícil y el ministerio no toma en cuenta esto, y sentimos la presión. Definitivamente, creo que es un factor determinante el contexto, porque en el fondo aquí hay que enfrentar diversos problemas y hay que demostrar que puedes sí o sí, hacer clases (Profesora Cc).

Por otra parte, el profesorado expresó que un detonante natural de la reflexión surge de circunstancias negativas e inesperadas en el diario quehacer dentro del aula y que, en este caso, pueden afectar la percepción del propio desempeño en el marco de EDD. De este modo,

surge una «especie de trabajo colaborativo» que se activa a partir de la presión por demostrar cierta efectividad en la evaluación, tal como se ilustra a continuación:

- Entrevistador PV: Y a propósito de la elaboración del PEE. ¿Se estimula una práctica reflexiva? O sea, ¿entre ustedes? [...].
- En general no, pero como hay que hacer el portafolio, uno se preocupa más por la percepción de su propia actuación [...]. Entonces, sí lo hacemos en torno a cuestiones específicas: «Mira, me pasó algo con este niño». La profesora T a veces a mí me ha preguntado: «¿Qué podemos hacer con este alumno?». Y nos apoyamos para buscar soluciones y esto se vuelve más común conversarlo cuando estamos en evaluación docente (Profesora L).

El profesorado manifestó que el portafolio sirve como catarsis para expresar sentimientos negativos. En ese sentido, suscitan reflexión las condiciones en que se trabaja y eso, en ocasiones, desencadena frustración, especialmente en instituciones educativas vulnerables. Nuevamente se reitera una reflexión sobre aspectos que no se centran en la actuación profesional, sino en las condiciones laborales:

Yo lo que veo es que más que nada [que] el elaborar el portafolio sirve para desahogarnos: «[...] Nos fue mal», «[...] Las condiciones en que trabajamos», «[...] Estaba difícil la evaluación como cosas puntuales; pero que nos sentemos a reflexionar, no». Entonces, claro que se reflexiona, pero no sobre nuestra tarea, sino sobre las condiciones en que trabajamos (Profesora S).

En síntesis, no existen condiciones que el profesorado reconozca claramente como favorecedoras de la reflexión pedagógica y que estén vinculadas a la experiencia de la evaluación docente. Por el contrario, aparecen factores de carácter contextual que presionan a demostrar mayor efectividad profesional, evidenciándose un carácter técnico de la reflexión vinculada al proceso de evaluación.

### **Categoría: condiciones obstaculizadoras de la reflexión docente**

Representa factores que podrían obstaculizar la reflexión docente. Algunas condiciones se refieren a características del instrumento, la racionalidad técnica que caracteriza el proceso y la experiencia reflexiva del profesorado.

Uno de los obstaculizadores de la reflexión es la presión por demostrar efectividad didáctica o pedagógica, es decir, evidenciar cierto conocimiento teórico y habilidades docentes que se han estandarizado, y debido a este carácter técnico del proceso, queda poco espacio para la reflexión centrada en una perspectiva práctica:

No hay mucho espacio para la reflexión sobre lo vivido, uno tiene que demostrar ciertos conocimientos en Didáctica, manejar todo eso. A veces, eso te obliga a buscar en los libros [...] temas de la enseñanza o de la evaluación [...]. Uno tiende a escribirlo paso a paso, o bien, pedir ayuda externa para que quede bonito. Entonces, queda poco espacio para lo real y la reflexión en sí misma (Profesora L).

Otra condición que desincentiva la reflexión docente son las características del instrumento que guía el desarrollo del portafolio: el carácter estructurado y el tipo de preguntas que orienta la evaluación.

Se percibe que el instrumento es estructurado y existe escaso espacio para describir la propia experiencia docente real:

- Entrevistador P.V. ¿Qué aspectos del PEE le hicieron reflexionar?
- [...] Reflexionar no, porque es algo súper estructurado y eso: no tenemos la libertad para reflexionar, tampoco incentiva a pensar en la propia experiencia junto con los pares y ver que uno va aprendiendo; no se da esa instancia (Profesora T).

Además, se observan preguntas e instrucciones más bien orientadas a una autoevaluación. De este modo, las preguntas imponen un carácter instrumental a la evaluación y desincentivan una reflexión con carácter práctico, tal como se observa en el Portafolio 2019:

Tarea 3. Reflexión: Análisis a partir de las características del estudiante. En esta tarea debe reflexionar sobre cómo incorporó las características de su grupo de estudiantes al planificar o realizar las clases de su Unidad Pedagógica (*DocenteMás*, 2019, p. 23).

Otro factor obstaculizador de la reflexión es que el profesorado reconoce que no tiene claro qué tipo de reflexión se espera de ellos. Esta falta de consenso del significado de la reflexión pedagógica provoca un sentimiento de minusvalía del proceso reflexivo:

Es que ahí caemos nuevamente, en otro problema con la reflexión, no sabemos qué quieren ellos en una reflexión. Porque para mí, puede ser una reflexión lo que yo expuse ahí, pero es mal evaluada. En definitiva: no se valora mi propia reflexión, eso es lo que yo veo (Profesora L).

Los profesores se esfuerzan por acertar con la forma en que se espera que ellos reflexionen y buscan ayuda de otros que obtuvieron buenos resultados en el ítem de reflexión docente. Entonces no se describe una reflexión vivida, sino que el profesorado está más pendiente de ajustarse a los instructivos ministeriales. De este modo, resultan dos consecuencias: no describen la verdadera experiencia reflexiva y tampoco reciben retroalimentación para mejorar esta competencia profesional:

No [es] una reflexión verdadera, no, porque te exigen reflexiones específicas, concretas, reflexiones que tengan palabras clave que a veces uno no maneja y entonces, uno busca ayuda con otros colegas a los que le fue bien en esta parte; lo malo es que a uno no lo logran retroalimentar verdaderamente, y entonces no se puede mejorar y, así, se va haciendo como un círculo vicioso (Profesora C).

Otro obstaculizador de la práctica reflexiva es que la mayoría del profesorado no dispone de tiempo y tampoco de espacios para hacerlo. Esta condición contextual, afecta evidentemente el desarrollo de la habilidad para reflexionar y eso no se considera en la evaluación del desempeño docente:

Yo quisiera agregar, que lo otro que juega en contra, cuando se evalúa la reflexión en el portafolio, es que no se considera que en nuestra jornada de trabajo no hay tiempo y espacios para reflexionar con los colegas. Entonces, es difícil que sepamos cómo hacerlo y que vayamos desarrollando esa competencia. Esto no es considerado y se nos evalúa como si tuviéramos las condiciones ideales para hacerlo (Profesora C).

Finalmente, otro factor obstaculizador de la reflexión en la EDD, corresponde a la falta de experiencia reflexiva cotidiana, ya que esta tiende a ser esporádica y referida a la efectividad de la acción profesional. En ese sentido, la EDD podría constituirse en un espacio para desarrollar una práctica reflexiva:

Yo pienso que el portafolio debería ser algo continuo. No así [solo] una vez; tendría que ser un instrumento que acompañe, en que va registrando sus reflexiones y la forma en que va aprendiendo de este proceso de análisis de su práctica. Entonces, el propio instrumento no ayuda a hacer un seguimiento de los avances en materia de la habilidad para reflexionar y mejorar. En suma, trabaja en el portafolio la reflexión en base a una clase que se filma, lo hace, lo deja ahí y nada más... hasta el otro portafolio (Profesora D).

## HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

A partir de los hallazgos, puede afirmarse que el profesorado no reconoce condiciones facilitadoras de la reflexión, vinculadas a la elaboración del portafolio docente; por el contrario, sí reconocen obstaculizadores de la práctica reflexiva relacionados a la estructura y modalidad de la evaluación docente.

Los resultados permiten establecer que la forma en que se evalúa al profesorado promueve una reflexión técnica, alcanzando el nivel más bajo de la jerarquía que se propone para el desarrollo profesional (Van Manen, 1977). Esto se evidencia al reconocer el carácter estructurado del instrumento y el tipo de preguntas que guían el proceso evaluativo.

Además podría deducirse, a partir de los hallazgos, un significado de reflexión limitado a un proceso de autoevaluación, coincidiendo con el enfoque formativo del profesorado (Nocetti y Medina, 2018).

Asimismo se observó que la modalidad de la evaluación lleva al profesorado a centrarse en demostrar conocimiento teórico y ajustarse a una práctica estandarizada, acentuando una racionalidad técnica. Esto coincide con lo señalado por Erazo (2009), estableciendo que, a nivel nacional, el profesorado ha perdido la habilidad para reflexionar críticamente sobre su propia actuación profesional.

Los profesores se esfuerzan por demostrar una alta coherencia entre su discurso pedagógico y los estándares establecidos por el MINEDUC. De este modo, podría afirmarse que la elaboración del PDP no genera suficiente espacio para reflexionar sobre lo vivido, ni tampoco suscita reflexión entre pares, perdiéndose oportunidades para enriquecer la propuesta ministerial a partir de la experiencia del profesorado.

Además, se observan condiciones contextuales que no se consideran en la EDD, como la falta de tiempo y de espacio para la reflexión profesional (Perrenoud, 2004; Tardif, 2004), que dificultan el desarrollo de esta competencia. Asimismo, reconocen dificultad para definir qué significa reflexionar o qué se espera cuando se les pide que reflexionen en el PDP. Los resultados indican que no reciben retroalimentación, lo que no permite mejorar la habilidad reflexiva, configurándose un círculo que mantiene al profesorado sin avanzar en esta competencia.

Los hallazgos denotan cierta pérdida del carácter profesional de la actuación docente, al reforzar miradas instrumentales de su evaluación. Esto no conduce al profesorado a desarrollar niveles más complejos de reflexión que signifiquen una mirada más crítica de la acción profesional y una transformación de lo educativo. Tampoco se está propiciando que este proceso les permita recuperar su condición de sujetos de conocimiento, tal como lo han planteado expertos con relatos de experiencias docentes (Contreras, 2016; Perrenoud, 2004).



Los resultados del estudio develan cierta tensión, ya que la práctica educativa se adhiere a un enfoque constructivista promovido por la reforma educacional, lo que contradice el paradigma con que se evalúa al profesorado. Aparece así una incongruencia evaluativa a este nivel, esto es: evaluar el desempeño desde una perspectiva técnica y promover una valoración más auténtica con el estudiantado.

Finalmente, podrían proponerse mayores esfuerzos para que la EDD promueva una reflexión que incluya acompañamiento entre pares, mayores opciones de avanzar hacia una reflexión práctica y crítica (Van Manen, 1977) que favorezca una consciencia de aspectos de la práctica docente, que significan desigualdad e injusticia social.

Se reconoce como limitación del estudio, la imposibilidad de generalizar estos resultados al profesorado nacional, pero los casos analizados muestran una realidad que es preocupante respecto del rol reflexivo que debería cumplir el proceso de evaluación profesional y podría servir de base para desarrollar estudios futuros con un mayor alcance nacional. ■

## REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación (2015). *Reporte de Calidad Agencia de Calidad de la Educación*. Santiago: MINEDUC.

Alfageme, M. (2007). «El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES». *Revista Educatio Siglo XXI*, 25, 209-226.

Assaél, J. e Inzunza, J. (2008). *La actuación del Colegio de profesores*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

Assaél, J., y Pavez, J. (2008). «La construcción e Implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente Chileno: principales tensiones y desafíos». *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 41-55.

Avalos, B. (2011). «Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years». *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.

Banta, T.W. (2003). *Portfolio assessment: uses, cases, scoring and impact. Assessment update collection*. San Francisco: Jossey-Bass.

Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey y Company.

Bonifaz, R. (2011). «El Origen de la Evaluación Docente en Chile». En J. Manzi, R. González y Y. Sun, *La Evaluación Docente en Chile*. Santiago: Centro de Medición MIDE UC, 13-34.

Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J. y Peirano, C. (2008). «La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile». *Encuentro Anual de la Sociedad de Economía de Chile*. Viña del Mar, Chile.

Bretel, L. y Crespo, E. (2005). *La evaluación como medio para asegurar los aprendizajes*. Recuperado de <http://breteleando.blogspot.com>

Calatayud Salom, M.A. (2014). «Evaluación de la práctica docente y calidad educativa: una relación encadenada». *Revista Iberoamericana de Educación*, 65(1), 1-12.

Canales, M. (2006). *Metodología de Investigación Social*. Santiago.

Centro de Estudios Mineduc (2018). *Estudio internacional TALIS Contextos de la enseñanza y el aprendizaje según las percepciones de profesores y directores en Chile*. Santiago.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*, séptima edición. Santiago: MINEDUC.

Cisneros-Cohernour, E. (2008). «El portafolio como instrumento de evaluación docente. Una experiencia del sureste de México». *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN:1989-0397.

- Contreras, J. (2016). «Relatos de experiencias, en busca de un saber pedagógico». *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, 1, 14-30
- Danielson, C. (2011). «Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación». *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)*, 51.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Santiago, Fundación Chile.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2013). *Las Estrategias de Investigación Cualitativa*. España: Gedisa.
- DocenteMás (2019). *Manual del Portafolio 2019*. Santiago: MINEDUC.
- Domingo, A. (2008). *Tesis Doctoral: La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. Barcelona.
- Domingo, A., Gómez Serés, M., y Zabalza, M. (2014). *La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Donoso, S. (2005). «Reforma y Política Educativa en Chile, 1990-2004: el Neoliberalismo en Crisis». *Estudios Pedagógicos XXXI*, 113-135.
- Erazo, S. (2009). «Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes». *Educador y Educadores*, 12(2).
- Eyzaguirre, B. y Le Foulon, C. (2016). *La Calidad de la Educación Chilena en Cifras*. Santiago: CEP.
- Eyzaguirre, S. (Agosto de 2019). *Reportaje: La importancia de evaluar y evaluarse*.
- Flick, U. (2015). *Diseño de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- García-Huidobro, J.E. y C. Cox (1999). *La Reforma Educativa Chilena 1990-1998. Visión de Conjunto*. La Reforma Educativa Chilena. Madrid: Editorial Popular, 7-46.

- Gatica, F. y Urizarren, T. (2013). «¿Cómo elaborar una rúbrica?». *Investigación en Educación Médica*, 61-65.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de Datos Cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gordon, R., Kane, T. & Steiger, D. (2006). *Identifying effective teachers using performance on the job*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.
- Guzmán, I., Marín, R., Zesati, G. y Breach, R. (2012). «Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva». *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 22-40.
- Korthagen, F. (2010). «La práctica, la teoría y la persona en la formación del Profesorado». *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 68, 83-101.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- León, M., Manzi, J. y Paredes, R. (2008). «Calidad docente y rendimiento escolar en Chile: Evaluando la evaluación». *Encuentro Anual de la Sociedad de Economía de Chile*. Viña del Mar.
- Martin-Kniep, G. (2001). *Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos: La sabiduría de la práctica*. Quilmes: Paidós.
- Martínez, C. (1996). *Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ministerio de Educación (23 de Marzo de 2013). *DocenteMás*. Recuperado de [https://www.docentemas.cl/docs/2012/Resultados\\_Evaluacion\\_Docente\\_2012.pdf](https://www.docentemas.cl/docs/2012/Resultados_Evaluacion_Docente_2012.pdf)
- Ministerio de Educación (2017). *Informe Nacional. Revisión de las políticas educativas en Chile desde el 2004 a 2016*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2019). Recuperado de [http://portaldocente.mineduc.cl/portal\\_docente-web/mvc/inicio/inicio#!](http://portaldocente.mineduc.cl/portal_docente-web/mvc/inicio/inicio#!)
- Murillo, J. (2007). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO.

Nocetti, A. y Medina, J. (2019). «Significado de reflexión sobre la acción en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena». *Revista Educación*, 43(1).

Nocetti, A. y Medina, J. (2018). «Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación». *Revista espacios*, 39(15), 2.

Nye, B., Konstantopoulos, S. y Hedges, L. (2004). «How large are teacher effects?». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.

OCDE (2014). *Education at a Glance 2014: OCDE Indicators*, OCDE Publishing, Paris.

Pérez-Cotapos, M. y Taut, S. (2016). «Adaptación y Pilotaje de un Portafolio para Evaluar Prácticas de Evaluación de Aprendizajes en el Aula en Profesores de Matemática de Segundo Ciclo Básico». *Psykhé*, 25(1), 1-16.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Preiss, D., Calgani, E., Espinoza, A., Gómez, D., Grau, V., Guzmán, V. y Volante, P. (2014). «Buenas Prácticas Pedagógicas Observadas en el Aula de Segundo Ciclo Básico en Chile». *PSYKHE* 23, 1-12.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Algibe.

Rosales, C. (1999). *Criterios para una Evaluación Formativa: objetivos, contenidos, profesores, aprendizajes, recursos*. Madrid: Narcea.

Rubilar, L. (2004). «La Escuela Nacional Unificada». *Revista Extramuros*, 59-65.

Santelices, M., Galleguillos, P., González, J. y Taut, S. (2015). «Un Estudio sobre la Calidad Docente en Chile: el Rol del Contexto en donde Enseña el Profesor y Medidas de Valor Agregado». *Psykhé*, 1-14.

Seldin, P. y Annis, L. (1990). «The teaching portfolio». *Journal of Staff, Program and Organizational Development*, 8, 197- 201.

Schmelkes, S. (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), UNESCO.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Sun, Y., Correa, M., Zapata, A. y Carrasco, D. (2011). «Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile». *Centro de Medición MIDE UC*, 91-136.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Toledo, G. (2010). *Calidad docente y logro escolar: Enfrentando el problema de ordenamiento no aleatorio entre características de profesores y alumnos. Tesis para optar al grado de Magíster en Economía*. Santiago: Universidad de Chile.

UNESCO. (2007). *Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa: Barcelona.

Van Manen, M. (1977). «Linking ways of knowing with ways of being practical». *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-208.

Valdés, H. (2000). «La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba». *REVISTA OEI*.

# DEL παιδᾶγωγός AL ACOMPañAMIENTO DOMÉSTICO SISTEMÁTICO DE LOS ANTIGUOS NAHUAS

## FROM THE παιδᾶγωγός TO THE ANCIENT NAHUA SYSTEMATIC-DOMESTIC ACCOMPANMENT

*Arturo Rocha Cortés*

---

Arturo  
Rocha  
Cortés

Doctor en Filosofía, Universidad Anáhuac, México. Secretario Ejecutivo del Colegio de Estudios Guadalupanos. Editor de la Revista *Voces*, Escuela de Teología, Universidad Intercontinental, México. Miembro de la Sociedad Mexicana de Ciencias, Artes y Fe. Miembro del Colegio de Estudios Guadalupanos (COLEG).  
[arturo.rocha@uic.edu.mx](mailto:arturo.rocha@uic.edu.mx)

### RESUMEN

La noción griega de pedagogo como conductor del pupilo es susceptible de correlación con ciertos elementos descriptivos del *tlamatini* o sabio de los antiguos nahuas. Empero, en el México antiguo, la índole del acompañamiento del mundo clásico trascendió la noción de traer

o llevar a los infantes, con todo y su carácter genuinamente educativo, para privilegiar un acompañamiento sistemático que no trasponía los ámbitos domésticos, sino hasta el momento de transitar el alumno a las casas de enseñanza. Semejante acompañamiento ocurría en el seno de la familia o *cenyeliztli*, entendida como íntima totalidad doméstica (o, en rigor, económica).

*Palabras clave:* pedagogo, sabio, educación indígena, *tlatinime*, *cenyeliztli*.

## ABSTRACT

The Greek notion of the pedagogue as the student's mentor or guide relates to certain descriptive elements of the *tlatinime* —or wise-man—, among the ancient Nahuas. However, in ancient Mexico, the essence of the classical accompaniment between student and teacher transcended the mere notion of taking children to school, despite the genuinely educational nature of the relationship. The ancient Nahuas developed a systematic model of accompaniment that took place in the domestic fields (inside the house) until the moment when students entered the teaching houses. Such an accompaniment took place in the bosom of the family or *cenyeliztli*, understood as an intimate totality (or, strictly speaking, economic totality).

*Keywords:* pedagogue, wise-man, indigenous education, *tlatinime*, *cenyeliztli*.

## PEDAGOGO EN EL HORIZONTE CLÁSICO GRIEGO

La noción de *pedagogo* (o *pedagogus*, en latín) es de sangre helena. παιδῶγωγός, ὁ, (es decir: παιδὸς ἄγωγός, «el que lleva al párvulo») designaba a un esclavo que acompañaba al niño (παῖς) del hogar a la escuela y de regreso (Liddell y Scott 1961: 1286b). No era, por tanto, propiamente un maestro sino un ayo que escoltaba al pupilo de la casa al lugar de enseñanza y de ahí, de vuelta. No es el educador, sino el conductor. En este trayecto realizaba su labor aleccionadora



y parenética, pues —como afirmaba Pablo de Ballester en una célebre conferencia en torno a Aristóteles— «de camino de casa a la escuela [...] repasa las lecciones del día y el posible examen o prueba de la mañana. Y de regreso les va preguntando: ¿Qué habéis aprendido? y ¿por qué?» (Ballester 1996: 221).

De hombres como este nos habla, por ejemplo Heródoto en sus *Historias*, cuando recuerda a Scinnus (Σίκιννος), de quien dice era servidor de Temístocles y «pedagogo de sus hijos»<sup>1</sup>. En la tragedia homónima de Eurípides, *Electra*, ante Orestes, enumera entre sus amigos al anciano pedagogo de su padre ([...] πατρός γε παιδαγωγός ἀρχαῖος γέρον)<sup>2</sup>. También Platón evoca al pedagogo en el *Lysis*, cuando Sócrates le pregunta cómo un hombre libre podía ser controlado por un esclavo. Y Lisis responde que su παιδαγωγός ejercía tal control «al llevarme a la casa del maestro»<sup>3</sup>.

## ATISBOS EN EL MUNDO NÁHUATL PREHISPÁNICO

Semejante noción de acompañamiento pedagógico apenas si puede esbozarse en las conceptualizaciones de los antiguos mexicanos, concretamente entre los *tlamatinime* o sabios de los antiguos nahuas.

Los informantes indígenas que asesoraron al fraile franciscano Bernardino de Sahagún [ca. 1499-1590] en el siglo XVI, enumeraban una serie de virtudes de aquella «tea gruesa» (*ocutl tomahuac*), aquella «antorcha que no ahumaba» (*ocutl apocyo*) con la que designaban al sabio o *tlamatini*. Estas descripciones fácilmente podían predicarse del *tlamachtiani* o maestro. Pero son especialmente tres elementos los que son susceptibles de vincularse análogamente con la función pedagógica al modo griego: *teiacanani tehutequilianani*, *itech pipilcotiuh* (*Códice florentino* 1979: III, X, c. 8, f. 19v)<sup>4</sup>: «un guía que señala a uno el camino, que va

<sup>1</sup> Hdt. 8.75, 1: «[...] παιδαγωγός ἦν τῶν Θεμιστοκλέος παίδων [...]».

<sup>2</sup> Eur. *El.* 287.

<sup>3</sup> Plat. *Lys.* 208c: «[...] τί δὲ ποιῶν αὐτὸς ὁ παιδαγωγός σου ἄρχει; ἄγων δῆπου, ἔφη, εἰς διδασκάλου».

<sup>4</sup> *Códice florentino* (BML Firenze, Cod. Laur. Medic. Palat. 220), I, X, c. 8, f. 19v.

acompañando a uno», y que Miguel León-Portilla traduce como «(e)s maestro de guías, les da su camino, de él uno depende» (León-Portilla 2017: 109).

En el *Códice Matritense de la Real Academia de la Historia*, debido también a fray Bernardino de Sahagún y sus colaboradores, estos mismos conceptos están expresados de manera muy semejante, en la parte de una sección que el propio fraile, con temblorosa mano, glosó como «sabios o philosophos [sic]» (CMRAH, f. 118r)<sup>5</sup>: «[...] *teyacanani, tehutequiani, itech pipilcotiuh*»<sup>6</sup>.

Examinémoslo con más detenimiento:

- 1) *Teiacanani*<sup>7</sup> es «guía», pero también «administrador», «gobernador». Designa lo mismo a un principal que a quien es «mejor» o «excelente» (Siméon <sup>17</sup>2004: 455). Procede de *yacana* que significa «conducir, dirigir a alguien, gobernar, administrar un país» (*id.*), pero también —como dice fray Alonso de Molina [ca. 1514-1585?], franciscano activo en el siglo XVI novohispano— «adiestrar al ciego» (Molina 1571 [1970]: II, f. 22r), lo cual resulta muy significativo en términos de la conducción que venimos caracterizando.
- 2) Por su parte, *tehutequilian* (o *tehutequiani* en el aducido ms. de la Real Academia de la Historia), debe leerse con más exactitud *teohtequilian* (o *teohtequiani*), pues procede de *ohtli*: «camino» o «senda», lo que, en los códices pictográficos, se representaba con senderos de pequeñas pisadas. También significa «arteria» o «vena» (Siméon <sup>19</sup>2004: 365). Con más exactitud, *teohtequiani* (o bien *teohtequiliāni*) procede de *ohtequia* que es «el que muestra el camino a las personas», y si bien esto es propio del sabio, también se lo solía predicar

<sup>5</sup> *Códice matritense de la Real Academia de la Historia* (RAH, Madrid, Ms. sign. 9/5524), f. 118r. Obra consultada en línea a través de la Biblioteca Digital de la Real Academia de la Historia (Madrid): <http://bibliotecadigital.rah.es/dgbrah/es/consulta/registro.cmd?id=57663>

<sup>6</sup> CMRAH, f. 118v.

<sup>7</sup> Esta palabra aparece mal paleografiada en León-Portilla (2017: 385) como *teyacayani* [sic].

de la abuela cuando era virtuosa (*Códice florentino* 1979: III, X, c. 1, f. 4r)<sup>8</sup>. Del *ohkli* como símbolo de tradición —o, mejor dicho, como *oquetzalli* en tanto que pisadas que nos vinculan con el origen, con las raíces—, ya hemos hablado en otro lugar, al que remitimos (Rocha en Valero de García Lascuráin 2004: 16). En el *Códice mendocino* vemos este *ohkli* de pisadas, por ejemplo, en el f. 61r, para dar a entender que el *momachtiqui* o discípulo ingresa en alguna de las dos casas de enseñanza: el *Telpochcalli* o el *Calmecac*.

- 3) Con relación al último elemento, *itech pipilcotiuh*, hay que decir que *itech* es «en él» o «de él». El otro elemento aun podría ser *pipilcatiuh*, pues *pilcatiuh* es, según Siméon, «ir siguiendo», «acompañando»; y brinda este ejemplo: «*tetech ni-pilcatiuh* andar acompañando a alguien» (Siméon, *ibid.*, 382), haciendo derivar el vocablo de *pilcac* (*ni-*), «estar colgado, suspendido», que procede, a su vez, de *piloa* e *icac* (*id.*; cfr. P. de Wolf 2003: 164a). Ahora bien, *piloa* (*-nino*) es «colgarse» o «suspender, colgar algo» (*nitla-*, *nic-*); e *icac* es «estar en pie» (Molina 1571 [1970]: II, f. 31v) o «estar levantado». Con estos elementos, algunos han propuesto para *pipilcotiuh*: «ir muy colgando» (¿?), o «ir muy acompañado», como una metáfora para «depender» (Stivalet 1977: 76). La idea en general, con todo, es esta: «de él [del sabio] uno se va colgando».

En resumen: la función pedagógica del *tlamatini* o sabio se resume en lo siguiente: *es un guía, alguien que conduce y muestra el camino; de quien uno se sostiene*.

## DISTINCIÓN CON EL MÉXICO ANTIGUO

Ahora bien: según consta por documentos pictóricos poscoloniales como el *Códice mendocino*<sup>9</sup>, está índole de acompañamiento solo tendría lugar... una vez, pues el *tlamatini* o sabio (es decir: quien revistiera tal

<sup>8</sup> *Códice florentino* (BML Firenze, Cod. Laur. Medic Palat. 220), I, X, c. 1, f. 4r: «*yn qualli citli quauitl tetl quitetociani, tehutequiani teixtlamachtiani*».

<sup>9</sup> Ms. Arc. Selden A. 1, Bodleian Library, Oxford.

virtud) acompañaría al *momachtiqui* o alumno de la casa familiar a las instituciones de enseñanza: el *Calmecac* o el *Telpochcalli*, sitios a donde marchaba por disposición del Estado (*vid.* Torquemada 1975-1983: III, 275)<sup>10</sup>, y en los que permanecía como internado.

Este traslado lo realizaba el padre —o bien un anciano experimentado—, tradicionalmente al cumplir el joven los quince años de edad, pero incluso mucho antes (*cf.* Soustelle 1956: 173). En efecto, como leemos en el franciscano fray Juan de Torquemada [1557-1624], respecto del ofrecimiento de los niños a las escuelas:

[...] cuando eran niños, poco después que soltaban el pecho de las madres y que sabían andar, los traían sus padres a ellos y ofrecíanselos a los sacerdotes y ministros de aquellas congregaciones, con una muy elegante oración y plática que hacían, a los cuales el ministro respondía las palabras ordinarias que tenía de costumbre; y luego recibía el niño y lo entregaba a los maestros que los criaban, hasta que fuesen de edad para casar [...] entraban en esta tierna edad [...] para el servicio del templo y permanecían en él hasta casarse; pero demás de estos (que eran muchos) todos los padres, en general, tenían cuidado [...] de enviar a sus hijos a estas escuelas o generales, desde la edad de seis años hasta la de nueve; y eran obligaos a ello [...] [*sic*] (Torquemada 1975-1983: *loc. cit.*)<sup>11</sup>.

Las glosas del mencionado *Códice mendocino* que dan cuenta de lo figurado en el f. 61r, dicen a la letra (incorporando vocablos árabes como «mezquita» o «alfaquí», analogándolos con conceptos mesoamericanos):

[...] el padre tenjendo hijos de edad  $\tilde{q}$  <sup>fuesen</sup> moços, los llevauan a las dos casas figuradas, o <sup>a</sup> casa del maeso  $\tilde{q}$  enseñava y dotrinava a los moços, o a la mezquita segun  $\tilde{q}$  el moço se ynclinava, y entreganlo al alfaqui mayor o al maeso de muchachos, pa[ra]  $\tilde{q}$  fuese enseñado[.] los quales mançebos abjan de ser de edad de qujnze años [*sic*] (*Códice mendocino*, f. 60v).

<sup>10</sup> Torq. *M. ind.*, l. IX, c. 13.

<sup>11</sup> Torq. *M. ind.*, l. IX, c. 13.

Por su parte, las glosas de la primera partida del f. 61v, brindan datos adicionales: cuando el joven tenía vocación para la dignidad sacerdotal, el muchacho era entregado al *tamacazqui* o sacerdote (llamado “alfaqui mayor en el código”) el cual ministraba en el *Calmecac* (esto es: «en la hilera de casas»). Por el contrario, si estaba llamado a las artes castrenses, se lo entregaba al *teachcauh* —algo así como el «jefe» de los muchachos— del *Telpochcalli* (o sea: «casa de mancebos», llamado *Cuicacalli*, en el documento que comentamos):

[...] moço de. xv a<sup>o</sup>s q su p.<sup>e</sup> lo entrega al alfaqui mayor q̃ lo reçiba por alfaqui.

tamacazqui, q̃ es alfaqui mayor.

mezquitas, q̃ llamavan calmecac

moço de xv. a<sup>o</sup>s q su p.<sup>e</sup> lo entrega al maeso ya que le doctrine y enseñe.

teachcauh, maeso

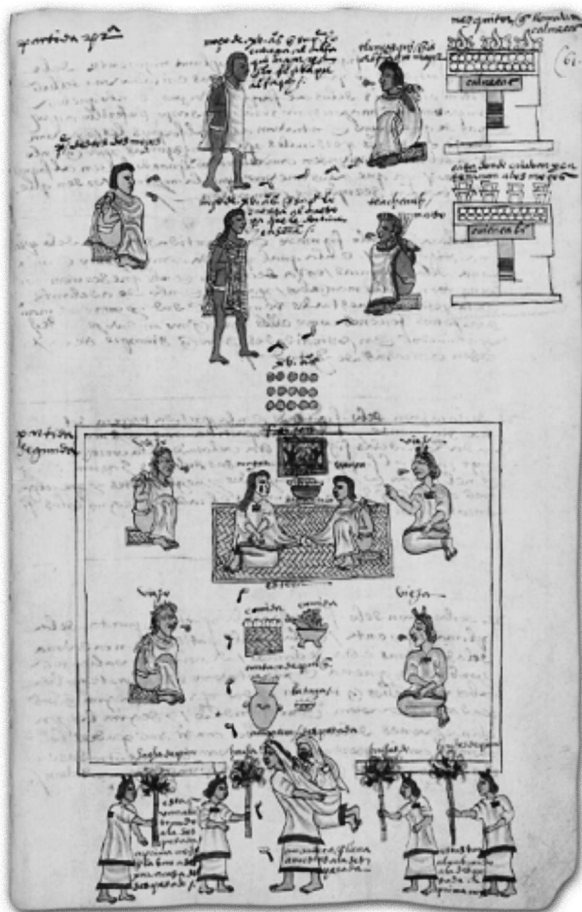
casa donde criaban y enseñavan a los moços

cuicacali [sic] (*Código mendocino*, f. 61v).

De este *teachcauh* narra Torquemada, a propósito de la urbanidad y policía de las «repúblicas indianas», lo que tomó de fray Gerónimo de Mendieta [1525-1604]:

[...] tenían sus colegios y casas cerca de los mismos templos y tenían un rector que los regía y gobernaba, que se llamaba Telpochtlató, que quiere guarda o caudillo de los mancebos; el cual Telpochtlató tenía gran cuidado de doctrinarles y enseñarles en buenas costumbres y en todas aquellas cosas que en de su ministerio, corrigiéndolos y castigándolos en las culpas y defectos que cometían (Torquemada 1975-1983: III, 273)<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Torq. M. *ind.* I. IX, c. 12; *cfr.* Mendieta, *Hist. Ecl. Ind.* I. II, c. 24 (=Mendieta 2002: I, 243).



## ACOMPAÑAMIENTO DOMÉSTICO SISTEMÁTICO

Entrasen los muchachos en las casas de enseñanza a los quince años o bien de los seis a los nueve, cual dice Torquemada (cuyos testimonios son algo confusos), lo cierto es que una índole de acompañamiento susceptible de analogarse al pedagógico del horizonte clásico griego, tenía verificativo en el seno del hogar. En efecto, pues si el

traslado a las casas de enseñanza ocurría en el México antiguo una, o acaso un par de veces, resulta claro que el adoctrinamiento parenético de los antiguos mexicanos no podía tener continuidad sino con anterioridad al traslado a los centros educativos, esto es: dentro de la casa de la familia (o *cencalli*).

Tal índole de conocimiento, de índole moral o prudencial (denominado técnicamente *huehuehtlatolli* o «palabra antigua» o incluso «palabra de los viejos»), sustituía al ir y venir cotidiano del pedagogo heleno para circunscribirse al ámbito doméstico (o económico, si hemos de buscar el equivalente griego — οἶκος — del *domus* romano), quedando a cargo de los padres o de quienes, en su ausencia, los sustituían. En una palabra, la cotidianidad parenética del discurso pedagógico se sustituía con la continuidad doméstica y sistemática de la exhortación moral. El camino pedagógico quedaba puertas a dentro de la *calli* o «casa» de los antiguos nahuas.

Como ya hemos señalado en otro lugar (Rocha 2018: 171), era al interior de la *calli* donde los padres «davan consejo a sus hijos de como abyán de biuir [*sic*]» (*Códice mendocino*, f. 57v)<sup>13</sup>; donde «doctrinaban e corregian a sus hijos para evitalles toda ociosidad y que sienpre anduyesen aplicados y se exerçitasen en cosas de prouecho [*sic*]» (*ib.*, f. 58v<sup>14</sup>; Berdan y Rieff Anawalt 1997: vol. IV, 120 y 122). Este educar de los padres indígenas revestía las dimensiones de un genuino *arte*, afinado en la empatía y la amistad. Como afirma Sandra Anchondo (2014: 321), «(e)l afecto y el respeto eran los principios de trato cotidiano en la educación familiar náhuatl, haciéndose presente mediante palabras, gestos y obras».

Tal índole de intimidad o interioridad se ve fortalecida tras el atestiguamiento antropológico de que, en las casas de los antiguos mexicanos —y esta es una realidad de toda Mesoamérica—, hay puerta de entrada, sí, una, pero... no existen ventanas (de suyo está noción es inexistente en Anáhuac), con lo que, simbólicamente, se subraya el carácter íntimo de lo que ocurría «puertas adentro». Esto

<sup>13</sup> *Códice mendocino* (Ms. Arch. Selden A. 1, Bodelain Library, Universidad de Oxford), f. 57v.

<sup>14</sup> *Ibid.*, f. 58v.

vale especialmente para la exhortación moral o *tenonotzaliztli* (como la denominaban los antiguos nahuas), pues los valores morales se vinculan con lo más íntimo e interior del hombre, con lo que es él mismo, a saber: con su libertad (*vid.* Finance 1959: 38)<sup>15</sup>.

Por otro lado, una palabra utilizada en diversas naciones latinoamericanas, *nana*, designa a una «mujer que se encarga del cuidado y atención de los niños de una casa» (Lara [dir.], 2009: 837 *sub voce* NANA). En América Central, Argentina, Colombia, Perú y México designa a una niñera o un ama de casa. Lo interesante es que su origen es náhuatl; procede de *nantli* que es «madre» (Siméon 192004: 302-303; Molina 1571 [1970], II, f. 63), pero también «matriz» (Siméon, *id.*), lo que nos devuelve, una vez más, a la más íntima de las interioridades. Cecilio Robelo (1904: 613) señala que *nana* es «(r)epetición de las dos primeras letras de *nantli*, madre, como en castellano se dice “mama” o “mamá”, “papa ó papá”, de madre y padre) [...] (n)ombre que dan los niños á su madre, ò á su nodriza, ó à su pilmama [*sic*]» (*id.*). *Pilmama*, huelga decir, también es náhuatl y quiere decir «la que carga al niño», y en rigor, al hijo o hija, pues tal significa *pilli*, en lengua mexicana (Siméon, *ibid.*, 383).

Todo esto tiene sentido, pues, entre los antiguos nahuas, la madre revestía especiales virtudes de *conducción*. Tras su primera virtud que era alimentar, o en rigor, «darle la teta a los niños» —*in tenan pihua chichihua*— (*Códice florentino* 1979: III, l. 10, f. 1v)<sup>16</sup>, a la madre también

<sup>15</sup> «Valores morales: *afficiunt subiectum in suo intimo, in eo quod maxime ipsum est, nempe secundum eius libertatem*» (*Loc. cit.*) Los morales son valores estrictamente del orden práctico, pero contradistintos al orden «poético» o *factico*. Se refieren a las mismas acciones del hombre (no solamente a lo que se hace por ellas) en cuanto proceden de su libertad. Y precisamente, el valor de la persona humana se mide propiamente por ellas («*Sunt ergo valores ordinis practici, sensu stricto, ut contradistincti a “poético” seu factivo. Nempe respiciunt ipsas hominis actionis — non tantum opus per eas operatum — quatenus ab eius libertate procedunt. Et propterea iis proprie valor personae humanae mensuratur*») *Id.*

<sup>16</sup> *Códice florentino* (BML Firenze, Cod. Laur. Medic Palat. 220), l. X, c. 1, f. 1v.



lo correspondía proporcionar otro tipo de nutrición, no de la índole de la asimilación material, sino de la *asimilación intencional*. Pero, a final de cuentas, nutrición, alimentación, solo que en un sentido más profundo. Esta «nutrición» en tanto que asimilación intencional no es otra cosa que el conocimiento<sup>17</sup>. Y el conocimiento sistemático es la *educación*. ¿Será casualidad que la palabra alumno procede del latín *alere* que es nada menos que «alimentar»? ¿Y será también casualidad que, en lengua latina, al recinto superior del saber, donde uno se forma y se educa, se le llama *alma mater* que es, en una soberbiamente afortunada analogía con lo que venimos diciendo, «madre nutricia»?

Los nahuas decían que cuando una madre era buena, no solo era diligente, observante y solícita sino que era *tlacauapaua*, *tecemmati*. *Tlacauapaua* es «educar a unos niños, hacerles de tutor, de preceptor (Siméon <sup>19</sup>2004: 562), o como dice Molina: «criar niños, o ser tutor y ayo dellos [sic]» (Molina 1571 [1970]: II, f. 116r). Incluso la palabra náhuatl para educación es *tlacauapaualiztli*. Y como la madre educa, esta educación deberá ser doméstica. La madre es, en rigor, la *tlacauapauhqui*: «tutor o ayo, o el que cria o doctrina a niños [sic]» (Molina, *id.*), pero circunscrita a los ámbitos de la *cencalli*.

*Tecemmati* —o *tececemmati*, cual complementa el *Códice matritense de la Real Academia de la Historia*—<sup>18</sup> es, como glosa el propio Sahagún en los escolios, «tener contino cuidado... tener cuidado de todas las cosas... [sic]» (CMRAH, f. 88v)<sup>19</sup>. Siméon refiere que *cemmati* (*nitla-*) es

<sup>17</sup> *Asimilación intencional* es aquella que queda fuera del ámbito de lo físico. Es una «asimilación intencional de la forma ajena en cuanto ajena a diferencia del acto físico más próximo, la asimilación nutritiva. En virtud de ella, no solo no se hace *propio* lo asimilado, sino que el acto se *hace cognoscitivamente* aquello asimilado, *midiéndose* por él» (Zorroza [2014]: 301 nota 21). En otras palabras, el «conocimiento, entendido como asimilación intencional de un objeto, implica en el fondo la formación en la mente de un mundo semejante al real». (Rivera García [2016]: 156).

<sup>18</sup> *Códice matritense de la Real Academia de la Historia* (RAH, Madrid, Ms. sign. 9/5524), f. 88v.

<sup>19</sup> «[...]tener contino cuidado ꝑ. oniteccema. oniteccemat. tener cuidado de todas las cosas necesarias. ꝑ. oniteccemat [sic]» (*ibid.*, f. 88v, col. c). La glosa castellana parafrástica del propio fray Bernardino de Sahagún, respecto de estos conceptos, resulta aún más reveladora: «[...] congoxase por la necesidad de cada vno, de ninguna cosa necesaria en casa se descuida [...] [sic]» (*ibid.*, f. 88v, col. a).

«estar aplicado totalmente a un asunto, reflexionar mucho, entregarse exclusivamente a una cosa» (192004: 79); y Molina: «estar muy atento a algun negocio, sin diuertir se a otro [*sic*]» (Molina 1571 [1970]: II, f. 16r); «embeuecerse en algo [*sic*]» (*ib.*, I, f. 49v). Tal grado de ensimismamiento suponía el concepto en la mentalidad indígena, que también poseía el sentido de «ser soberbio» u «orgullosos». En cualquier caso las raíces son *cen*: «enteramente», y *mati* que es «saber», pero también «sentir». En otras palabras: el «que todo lo sabe», el «que todo lo siente», lo cual resulta altamente significativo.

## RESONANCIAS ACTUALES

La importancia que puede revestir esta dimensión del acompañamiento doméstico sistemático —tal como la hemos caracterizado entre los antiguos nahuas—, se sigue de recientes consideraciones surgidas del seno de la Pedagogía a propósito de los argumentos a favor de la fortaleza del denominado *home schooling*, como alternativa a la educación pública y privada en los Estados Unidos. Michael H. Romanowski (2001), por ejemplo, siguiendo a Van Galen (1988: 55) reconoce dos categorías distintas de los denominados *home schoolers* (o niños que se «educan en casa»): la de los *ideólogos* y la de los *pedagogos*.

Los ideólogos argumentan a favor del *home schooling* desde una base religiosa, que visualiza a la educación de las escuelas públicas afincada en una «filosofía humanista secular» (*secular humanist philosophy*) la cual no incluye valores cristianos sólidos (Marchant y MacDonald 1994: 66 *apud* Romanowski 2001: 79). Los padres ideólogos manifiestan una profunda preocupación por el desarrollo ético-espiritual de sus hijos, el cual desestimaría la educación pública secular estandarizada (*ib.* 80).

Los pedagogos, en cambio, educan a sus hijos en casa fundamentalmente por razones pedagógicas. No les preocupa tanto el contenido de la educación en las escuelas públicas, cuanto la ineptitud con la que estas puedan enseñar. Esto se contrarresta centrando el interés en el intelecto y la creatividad del niño y en una Pedagogía que aproveche el deseo connatural en el niño por aprender (Van Galen 1988: 55 *apud* Romanowski, *ib.*, 80).

Al margen de a cuál de las dos contenciones pertenezcan los padres —si a los ideólogos o a los pedagogos—, el hecho es que el involucramiento parental en la educación de los hijos (lo que nosotros denominamos aquí *acompañamiento doméstico-sistemático*) deriva en un rendimiento académico sobresaliente y en un mejor alcance del potencial del niño. Tal es la esencia del *home schooling* (Romanowski, *id.*) Semejante proceder demanda que los padres «se involucren íntimamente no solo en la educación de sus hijos sino en los detalles de su propia vida. [...] Este involucramiento tiene lugar merced a una relación continua y sostenida antes que en el desempeño de un simple papel suplementario» (Romanowski, *id.*)<sup>20</sup>.

La afirmación aquí es que la educación doméstica —cual era la esencia de la *tlacapaualiztli* de los antiguos nahuas, antes del ingreso de los *momachtique* a las casas de enseñanza—, hace las veces de un *acompañamiento sistemático*, genuinamente pedagógico, en la estabilidad del hábito del involucramiento parental. Los conceptos que los progenitores se afanaban por comunicar a los hijos, en este ámbito de la primera juventud, «siempre iban acompañados de afectos y sentimientos, poniendo en claro que la enseñanza moral no consistía en sentenciar normas, sino que [...] se pretendía “exhortar a la disciplina y honestidad de vida, en todo momento y lugar, tanto interior como exterior”» (Anchondo Pavón 2014: 321). En efecto, este *acompañamiento sistemático parental* posee la virtud de crear formas de conocimiento que trascienden la mera instrucción noética o técnica, para instaurarse en los ámbitos de lo prudencial, donde se asientan la moral y el carácter. ■

<sup>20</sup> «Parents are intimately involved not only in their child's education but in the details of their child's life. [...] that involvement takes place in a sustained and continuous relationship rather than serving simply a supplemental role» (Romanowski 2001: 80).

## REFERENCIAS

Anchondo Pavón, Sandra (2014). *La persuasión del bien y la palabra. Retórica y filosofía moral en fray Bernardino de Sahagún, OFM*. México: Por la libre [Novohispania, 9].

Ballester, Pablo de (1996). *Conferencias I. El fantástico mundo griego. Sócrates, Platón, Aristóteles, Afrodita, Homero, Safo*. México: Publicaciones Cruz O [Filosoffa].

Berdan, Frances & Patricia Rieff Anawalt (eds.) (1997). *The Essential Codex Mendoza*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.

*Códice Florentino* (1979 =). *Códice florentino. Ms. 218-20 de la Colección Palatina de la Biblioteca Medicea Laurenziana*, 3 vols., editado por el gobierno de la República para mayor conocimiento del pueblo de México, México: Secretaría de Gobernación, Archivo General de la Nación/ Ed. Giunti Barbèra.

*Códice Matritense de la Real Academia de la Historia* (RAH, Madrid, Ms. sign. 9/5524). Obra consultada en línea a través de la Biblioteca Digital de la Real Academia de la Historia (Madrid): <http://bibliotecadigital.rah.es/dgbrah/es/consulta/registro.cmd?id=57663>

*Códice mendocino* (Ms. Arch. Selden A. 1, Bodelain Library, Universidad de Oxford). *Vid. supra* Berdan, Frances & Patricia Rieff Anawalt (eds.).

Eurípides (1902 =). *Euripidis Fabulae, recognovit brevis adnotatione critica instruxit, Gilbert Murray ed., vol 2, Oxonii: E. Typographeo Clarendoniano. [Scriptorum Classicorum Bibliotheca Oxoniensis]*.

Finance, (S.I.), Joseph de (1959). *Ethica generalis*, Romae: Pontificia Universitas Gregoriana.

*Florentine Codex* (1950-1969 =). *Florentine Codex. General history of the Things of New Spain, Fray Bernardino de Sahagún*, 13 vols., translated from the Aztec to the English, with notes by Charles E. Dibble and Arthur J.O. Anderson, Santa Fe, New Mexico: School of American Research and The University of Utah.

Galen, J. A. van (1988). «Ideology, curriculum and pedagogy in home education». *Education and Urban Society*, vol. 21, no. 1, pp. 52-68, [Beverly Hills, CA]: Sage Publications.

Herodotus (1930 =). *Herodotus, with an English translation* by A. D. Godley, in four volumes, vol. IV, London: William Heinemann/ New York: G.P. Putnam's Sons [The Loeb Classical Library, 120].

Lara Ramos, Luis Fernando (dir.) (2009). *Diccionario del español usual en México* (edición corregida y aumentada). México: El Colegio de México/ Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.

León-Portilla, Miguel (1<sup>a</sup>2017). *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*, prólogo de Ángel María Garibay K., México: UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas [Serie Cultura Náhuatl: Monografías, 10].

Liddell, Henry George & Robert Scott (1883). *Greek-English Lexicon*, compiled by Seventh Edition. Revised and Augmented throughout with the cooperation of Professor Drisler, New York: Harper & Brothers, Franklin Square.

Mendieta, Fray Gerónimo de (2002). *Historia Eclesiástica Indiana*, 2 vols., noticias del autor y de la obra de Joaquín García Icazbalceta, estudio preliminar de Antonio Rubial García, México: CONACULTA, Dirección de Publicaciones [Cien de México].

Molina, Fray Alonso de (1970). *Vocabulario en Lengua Castellana y Mexicana y Mexicana y Castellana*, ed. facsimilar de la de 1571, estudio preliminar de M. León-Portilla, México: Ed. Porrúa [Biblioteca Porrúa, 44].

Platón (1900 =). *Platonis Opera*. Recognovit brevique adnotatione critica instruxit Ioannes Burnet, tomvs III, Teratologia V-VII continens, Oxonii: E. Typographeo Clarendoniano. [Scriptorum Classicorum Bibliotheca Oxoniensis].

Rivera García, Antonio (2016). «Suárez, cuerpo y escolástica: una antropología de la semejanza». *Ingenium. Revista electrónica de Pensamiento Moderno y Metodología en Historia de las Ideas*, n. 10, 143-159, Ediciones Complutense. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.5209//rev\\_INGE.2016.v10.54736](http://dx.doi.org/10.5209//rev_INGE.2016.v10.54736)

Robelo, Cecilio (1904). *Diccionario de Aztequismos ó sea Catálogo de las palabras del idioma nahuatl, azteca ó mexicano*, introducidas al idioma castellano bajo diversas formas [...] por el Lic. [...]. México, Cuernavaca (Cuauhnahuac): Imprenta del autor.

Rocha, Arturo (2004). «Prólogo» en Ana Rita Valero de García Lascu-ráin, *Plano topográfico de la Villa de Nuestra Señora de Guadalupe en 1691*, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (ciesas).

(2018). *La filosofía moral y el discurso parenético de los antiguos mexicanos como evocación. Memoria, escritura y diálogo moral en la eficacia de la inculturación en el s. XVI novohispano*. Tesis de Doctorado en Filosofía, dir. Valeria López Vela, México: Universidad Anáhuac del Sur, Facultad de Filosofía.

Romanowski, Michel M. (2001). «Common Arguments about the Strengths and Limitations of Home Schooling». *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 75, no. 2 (nov.-dic.), 79-83, Taylor & Francis Ltd.

Siméon, Rémi (<sup>19</sup>2004). *Diccionario de la lengua náhuatl o mexicana, redactado según los documentos impresos y manuscritos más auténticos y precedidos de una introducción*, por [...], traducción de Josefina Oliva de Coll, México: Ed. Siglo XXI [Colección América Nuestra. América Antigua, 1].

Soustelle, Jacques (1956). *La vida cotidiana de los aztecas en vísperas de la conquista*. México: Ed. FCE [Sección de Obras de Antropología].

Stivalet, Tlaczatzin (1977). *In tlamatini: documento de análisis semántico*. México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán.

Torquemada, Fray Juan de (1975-1983). *De los veinte y un libros rituales y monarquía indiana, con el origen y guerras de los indios occidentales, de sus poblaciones, descubrimiento, conquista, conversión y otras cosas maravillosas de la misma tierra*, 7 vols., México: UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas [Historiadores y Cronistas de Indias, 5].

Wolf, Paul P. de (2003). *Diccionario español-náhuatl*, prólogo de Miguel León-Portilla, México: UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas/ Fideicomiso Teixidor/ Universidad Autónoma de Baja California Sur [Cultura Náhuatl. Monografías, 28].

Zorroza, María Idoya (2014). «Leonardo Polo y la intencionalidad: la revisión y reactualización de un concepto clásico». *Thémata. Revista de Filosofía*, n. 50 (jul.-dic.), 303-312. doi: 10.12795/themata.2014.i50.15.

INTERPLAY BETWEEN DEFICIT  
IDEOLOGIES AND LEADERS'  
SELF-EFFICACY IN DROPOUT  
PREVENTION: A CASE STUDY OF U.S.  
URBAN HIGH SCHOOL PRINCIPALS

AUTOEFICACIA Y PENSAMIENTO  
DEFICITARIO EN LA PREVENCIÓN DEL  
ABANDONO ESCOLAR: ESTUDIO DE CASO  
CON TRES DIRECTORES DE BACHILLERATO  
EN EL SUROESTE DE ESTADOS UNIDOS

*Toron Wooldridge, Mario S. Torres Jr., Jean Madsen,  
Carl Fahrenwald and Susan P. Holley*

---

**Toron  
Wooldridge**

Ed.D. in Educational Administration, Texas  
A&M University. Campus Director, Varnett  
Public School.  
[Twooldridge@varnett.org](mailto:Twooldridge@varnett.org)

**Mario S.  
Torres, Jr.**

**Mario S. Torres, Jr.**  
Ph.D. in Educational Administration, Penn  
State University. Professor and Department  
Head, College of Education and Human  
Development, Texas A&M University.  
[mstorres@tamu.edu](mailto:mstorres@tamu.edu)



Jean  
Madsen

Ph.D. in Educational Administration, University of Kansas. Professor and Program Chair, College of Education and Human Development, Texas A&M University.  
[Jamadsen@tamu.edu](mailto:Jamadsen@tamu.edu)

Carl  
Fahrenwald

Ed.D. in Educational Administration, University of South Dakota. Clinical Assistant Professor, College of Education and Human Development, Texas A&M University.  
[Cfahrenwald@tamu.edu](mailto:Cfahrenwald@tamu.edu)

Susan P.  
Holley

Ed.D. in Educational Administration, Baylor University. Clinical Associate Professor, College of Education and Human Development, Texas A&M University.  
[Sholley1@tamu.edu](mailto:Sholley1@tamu.edu)

## ABSTRACT

Researchers examined principals' perceptions of their abilities and efforts to prevent dropouts in their diverse high schools. Two concepts, self-efficacy and deficit thinking, were used to frame principals' beliefs. A large urban school district in the southwest region of the country served as the backdrop. The student population was exceptionally diverse. Three high school principals having diverse backgrounds participated. However, in general, the principals interpreted the problem through the lens of their personal background. A sense of empathy was noted throughout their commentaries. A sense of empathy emerged throughout their commentary. Implications for school leaders are discussed

**Keywords:** dropouts, underrepresented groups, equity, efficacy, school leadership, secondary schooling.

## RESUMEN

En este trabajo se analizan las percepciones de tres directores de bachillerato sobre sus habilidades para prevenir que los alumnos abandonen sus estudios; es decir, su auto-eficacia para prevenir el abandono escolar. Otro concepto guía el estudio: el pensamiento deficitario como la creencia que asumen alumnos de contextos desfavorecidos de que «van a fallar» y dejarán los estudios, y en consecuencia, el director cree que aun con sus acciones, no podrá prevenir ese abandono. La investigación se llevó a cabo en una región urbana de suroeste de Texas, con una población estudiantil muy diversa. En este estudio de caso se encontró que los directivos tienden a explicar el abandono escolar a través de su propia historia personal, de la que emerge una gran empatía que puede apreciarse en sus comentarios. Se discuten las implicaciones de los resultados para directores escolares, quienes detentan un rol definitivo en la prevención del abandono escolar.

*Palabras clave:* abandono escolar, bachillerato, juicios de valor, estereotipos, liderazgo escolar, grupos vulnerables, Estados Unidos.

## INTRODUCTION

While overall dropout averages in U.S. schools are steadily declining (Stark & Noel, 2015), students from underrepresented groups still remain the largest share of these students. To address this issue, we examined those individuals known to have a strong influence on students' decisions to leave school prematurely. The role of the school principal in mitigating dropouts has captured more attention in recent years (Brock & Grady, 2011; Wallace Foundation, 2013). A trained and prepared principal plays a pivotal role in promoting and realizing school success (Valencia, 2015). The school leader's responsibility in curbing dropout rates is oftentimes conveyed in boilerplate language such as: «The principal is ultimately responsible for having procedures in place at the campus level to work towards dropout prevention [...]» (confidential source, 2014, p. 5). Without question, school principals play a pivotal role in mitigating the

dropout problem. Consequently, this study examined urban high school principals' perceptions about their ability to retain students and increase graduation rates for secondary students.

## **OVERVIEW OF THE DROP OUT PROBLEM**

The dropout phenomenon persists and is difficult to assess. According to the National Center for Education Statistics, high school dropout rates trended downward through the 1970s and 1980s. After an increase of 5.7% between 1990 and 1995, the trend reversed to 3.4% in 2009 (Stark & Noel, 2015). Yet, an estimated 2.6 million children did not earn a high school diploma or an equivalency certificate in 2012 (Stark & Noel, 2015). Graduation and retention rates of high school students thus continue to be of concern.

Not only do drop outs suffer, society as a whole also feels the effects. Forty percent of 16- to 24-year-old dropouts received some form of government assistance in 2001. High school dropouts earn \$9,200 less per year on average than those who graduate. Over the course of their lifetimes, they will earn an average of \$375,000 less than high school graduates and roughly \$1 million less than college graduates (Center for Labor Market Studies, 2007). This income gap has increased over recent years: median earnings of families of high school dropouts were nearly 30% lower in 2004 than they were in 1974 (Achieve, 2006). Furthermore, high school dropouts are three times more likely to be unemployed than college graduates (Burris & Roberts, 2012).

Researchers have found performance indicators that with a high degree of certainty, can identify students who are at risk as early as eighth grade. Furthermore, most students who drop out tend to do so relatively early in their high school careers. Overall, 80% of eighth and ninth grade students who were categorized as «at risk» eventually dropped out of high school. Other studies have found similar results. Other predictors of dropping out of high school may be characterized as psychosocial factors, or factors related to personality and motivation. Engagement is multifaceted and includes the level of students' identification with the school and the

development of positive relationships with peers and teachers (Burrus and Roberts, 2012). Many students doubted their teachers' interest in school or student learning and felt that they were more concerned with completing their workday, than teaching class. This study examined how principals' perceive their ability in affecting students' desire to remain in school.

## **PRINCIPALS' PERCEPTIONS: SELF-EFFICACY AND DEFICIT THINKING**

The principal's role is critical to high school student retention and graduation rates. Examining principals' perceptions about their ability to prevent dropouts adds a critical layer to the discussion of student retention and dropout prevention. Self-efficacy and deficit thinking factors have been used to examine principals' perceptions about student dropouts. Yet, despite unequivocal policy aims, there are few studies that examine school leaders' perceptions of their own ability and capacity to influence dropouts in their schools. Leaders' self-efficacy is critical as this determines the leader's belief in his or her ability to exert meaningful influence on dropouts. These types of studies are frequently overlooked amid the critiques of interventions, policy, and leadership preparation programs. Clearly, more information on the interplay between deficit ideologies and leaders' self-efficacy is needed.

Perceived self-efficacy, a construct developed by Bandura (1977), is an important dimension because it acknowledges an individual's belief in his or her own ability to produce certain desired outcomes (Bandura, 1994). While Bandura's definition of self-efficacy is representative of an individual personality trait in general, other applications of self-efficacy have been employed which have broadened the applicability and use of the construct in education. For instance, efficacy has been used to examine the following:

- a) «Teachers' confidence in their ability to promote students' learning» (Hoy, 2000, p. 1).
- b) Student self-efficacy, which refers to students' confidence in their ability to learn (Corkett, Hatt, & Benevides, 2011).

- c) Academic self-efficacy, a measure of students' belief in their abilities to attain academic goals (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996).

Principal self-efficacy denotes principals' beliefs in using their power to influence the behavior of teachers and students in their schools (Lyons & Murphy, 1994). That is, do principals feel personally capable of impacting the dropout rates for their respective schools? As Tschannen-Moran and Gareis (2007) explained: «A principal's self-efficacy is a judgment of his or her capabilities to structure a particular course of action to produce desired outcomes in the school that he or she leads» (p. 90). Randhawa (2004) surmised «self-efficacy has immense effects on an individual's motivation, effort, persistence, and performance» (p. 337).

Self-efficacy Theory derives from Social Cognitive Theory, a construct developed by Albert Bandura (1977). According to Social Cognitive Theory, «people are capable of human agency, or intentional pursuit of courses of action, and such agency operates in a process called triadic reciprocal causation» (Henson, 2001, p. 3). According to Bandura (1977), self-efficacy is defined as «beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (p. 3). Bandura's (1977) main assertion regarding self-efficacy is that an individual's perceived self-efficacy beliefs were «powerful predictors of behavior» (cited in Henson, 2001, p. 3). Further, Bandura (1977) has supported the understanding of self-efficacy beliefs as «the major mediators for our behavior, and importantly, behavioral change» and «our beliefs in our abilities powerfully affect our behavior, motivation, and ultimately our success or failure» (cited in Henson, 2001, p. 3).

Researchers suggest efficacy beliefs are linked directly to the motivation of individuals (Maehr & Pintrich, 1997; Pintrich & Schunk, 1996). Bandura (1986) explained: «People regulate their level and distribution of effort in accordance with the effects they expect their actions to have. As a result, their behavior is better predicted from their beliefs than from the actual consequences of their actions» (p. 129). Although self-efficacy theory has been widely studied using

teachers, it holds «predictive power and application for practically any behavioral task» (Henson, 2001, p. 4). Thus, it is reasonable to believe that self-efficacy theory can be applied to a study of principals' perceived self-efficacy with the understanding that levels of efficacy directly affect the outcomes of behavioral tasks. For the present study, the behavioral task examined was the principals' implementation and operation of high school dropout intervention programs.

Without question, efficacy is shaped by numerous factors such as personal experience, training and education, and ideology. The latter is especially troubling knowing a leader's ideological beliefs in children's abilities to overcome circumstances may constrain or discourage leadership decisions and actions. Deficit thinking theory suggests the possibility that people may perceive less potential from certain students because of particular characteristics. For instance, «the student who fails in school does so because of internal deficits or deficiencies» including «limited intellectual abilities, linguistic shortcomings, lack of motivation to learn, and immoral behavior» (Valencia, 1997, p. 2). This concept originated during a time when «historically, the confluence of ideology and science made a volatile union in understanding the educational problems and needs of economically disadvantaged and socially segregated groups» (Valencia, 1997, p. 4). Deficit thinking is often invoked as a frame to explain why some schools fail at providing underrepresented populations sufficient support to achieve academic goals (Valencia, 1997).

According to deficit thinking theory, deficiencies are inherent in students of color and of low socioeconomic status (SES) and stem from genetic, culture, class, and familial socialization (Valencia, 1997). As a result of attributing school failure to the students themselves rather than to external structural and institutional attributes like local district politics, oppressive policies, ineffective teaching practices, high levels of school segregation, inequitable program funding, and poor school culture, schools and their leaders escape the blame for persistently poor academic performance of lower SES minority students (Valencia, 1997).

## METHODS

### Data Collection

A qualitative case study approach was used to investigate principals' perceptions of their self-efficacy and their ability to influence dropout rates at the secondary level. A qualitative methodology was selected for the study as such «methods are appropriate for an exploration of factors that mediate efficacy development» (Shaughnessy, 2004, p. 155). The researchers conducted individual interviews, observations, and quasi-focus groups at each of the schools that involved both the principal and the school dropout prevention coach for each school. Using the exact same protocol for each group, researchers encouraged participants to share examples, anecdotes, and stories, all of which provided researchers a more complete picture of the level of effort the principal was expending to prevent the dropout of African American and Hispanic students on the high school campus. Additionally, the researcher kept field notes after his observations, interviews and focus group meetings.

The researcher contacted each principal via email to schedule observations for each school. The researcher conducted observations for approximately 3-4 hours in schools- observing faculty members, administrative staff and the principal. The researcher conducted additional observations of the school, the faculty and staff, and the students, making notes in the researcher's journal about the observations. After each visit, researchers made final notations and reviewed notes taken during the interview.

Researchers utilized a focus group protocol to guide the discussion involving principals and their dropout prevention coaches. Focus group interviews were taped and later transcribed for recurring themes. The focus group protocol (Morgan, 1997) was essential to gaining insight into the actions the principal was taking on a programmatic level to prevent dropouts. The input gathered from the dropout prevention coaches provided more information as to the extent principals were engaged and committed to dealing with the challenge of dropouts.

Approximately two weeks following the completion of the observation phase of data collection, researchers conducted the principal interviews. Data collected included two intensive open-ended and follow-up interviews. Interviews took place at the respondents' schools. These interviews each lasted approximately two hours and were conducted over a six-month period. These interviews were taped and later transcribed for recurring themes. The focus of the questions was on the principals' experiences in responding to their schools' dropouts and their ability to prevent students from leaving school. Principals were encouraged to elaborate with examples, anecdotes, stories, and other information and thus provide a broader basis to assess the presence of deficit thinking and perceptions of self-efficacy (Creswell, 2013).

### **Data Sources and the School Context**

Principals from three high schools within a large urban school district were selected for the study. These schools served predominantly African-American and Hispanic students within a largely lower socioeconomic context. For each high school, the demographic composition was similar, as were the courses and programs offered at each school. Each high school was also in school improvement status, which fell within one of the state's lowest accountability rating categories. The principals at the three high schools also reported higher dropout rates compared to the district's 10% average among African-American and Hispanic students (confidential, 2015).

Among the seven dropout-prevention administrators participating in the focus group interviews, all were people of color including the female caseworker working on campus for a university-sponsored research project designed to pilot a new dropout prevention program. School A's dropout prevention team comprised of an African-American female who served as the Assistant Principal in charge of attendance and dropout prevention. School B's dropout prevention team was made up of three African-American females: a dropout prevention caseworker, the student data coordinator, and the registrar. School C's dropout prevention administration consisted of one Hispanic male, who served as the at-risk and mentorship coordinator.



The present study is comprised of three high school principals from a large urban school district in Texas. Study participants ranged in age from 35 to 60. Among the school principals was a Hispanic male (School A), an African-American male (School B), and a white female (School C). On average, the three principals had nearly seventeen years experience in education. Principals B and C had been in their current roles for less than one year at the time of the interview. Principal A had been serving at School A for a year during the same period. Principal A had 100 dropouts among a population of 1,861 students. Principal B had 68 dropouts among a student population of 1028 students. School C had 101 dropouts among a student population of 2,100 students.

## **Limitations**

Despite a small participant group size, researchers strived for capturing depth and nuance in leaders' perceptions within a context where the dropout problem is of greater magnitude. The striking similarities that arose in personal experience and background among the principals may not be reflective of every setting, to be sure, but we believe should be acknowledged in the interpretation of perceptions. To this point, a more diverse sample of principals could have potentially produced varying levels of efficacy than those reported in this study. The final limitation of this research study was the nature of the study, which called for self-reporting in face-to-face interviews and focus groups. Self-reporting on constructs like self-efficacy and efforts undertaken to accomplish professional goals might be selective, resulting in subjectivity and less-than-transparent reporting in the data.

## **Data Analysis**

A qualitative thematic strategy of data analysis was used to categorize and make judgments about the interpretation of the data. Using a constant comparative method, data retrieved from sources were coupled with the theoretical frames selected for the study. It further permitted matching between the interview data and intergroup theory

(Glaser & Strauss, 1967). During the data analysis the researcher analyzed and coded data responses to assure a consistency of responses (Boyatzis, 1998). Using self-efficacy and deficit thinking as the theoretical frame, researchers generated a data analysis code that could be applied to these participants' data (Boyatzis, 1998).

## Results

The results suggest principals had high levels of self-efficacy to impact dropout rates. Principals identified various factors that validated their own sense of self efficacy. Many expressed high levels of job satisfaction in working with their students. Principals also noted the importance of being creative in problem solving and rethinking how to retain students. They also exhibited high levels of determination and commitment and internal motivation among other behaviors. Overall, there were multiple themes that principals' described in how they were able to graduate students and retain their other students.

### Doubling Degrees of Self-Efficacy

For the primary research question (i.e., what perception of self-efficacy do principals have regarding the dropout rates in schools?), Principals A and B, both declared a strong sense of efficacy: «Absolutely». However, data interpreted about the principals' sense of power suggests a lower sense of efficacy. Thus, while seemingly strong, there were indicators throughout the interview implying principals' sense of efficacy was, in reality, slightly lower than was stated.

This was unique, because when initially asked, principal A stated with confidence he could significantly make a difference and help students stay in school. However, after discussing various deterrents transpiring within and outside of the school setting, principal A's responses at times seemed to lack hope or a definite solution to correct the concern. Principal A still remained optimistic about improving dropouts despite expressing challenges.

Principal B's response similarly revealed a strong sense of self, followed by statements throughout the interview like:

«But again, I can't... I know my limits, right? So... there are some factors that I can't control, and absolutely, I feel helpless about some of those things», and «So... I do have limitations. I would love to say that I don't, but I have a lot of limitations on what I can do to help kids».

Principal B was quick to state a very high level of self-efficacy. However, he expressed his limitations and the effect it could potentially have on his ability to prevent dropouts. Principal C on the other hand shared comments reflecting what seemed to be both high and moderate levels of self-efficacy. Her response of: «So that's a battle that we fight every day. We try to keep them in school, we try to encourage them...», seemed to demonstrate she felt only a moderate level of efficacy, because she declared she was «fighting» and «trying» to make an impact.

It seemed apparent Principal C expressed greater doubt and uncertainty in terms of her capabilities. However, Principal C suggested a stronger sense of self-efficacy. Principal C maintained high levels of expectation throughout her tenure as the leader of the school even as she had to contend with the dropout crisis on a daily basis. She explained:

[...] when we're looking up prior leavers, I'm like «100 percent! I want 100%!». They're like, «We had 350 kids we couldn't find! Are you kidding me?». I'm like, «No! I want 100%! I want 100% of the kids. I want to know where they are if they're not in school. I want to know what we can do to get 'em back!  
»[...] it's difficult, but it's not impossible, and if they'll work with us, we'll find ways around it» and «...you have to get super creative and come up with ways to keep these kids from dropping out. And, and just, you know... you have to work with them».

Principal C's statements alluded to hope and perseverance despite challenging circumstances. She also acknowledged both a

possible collaboration with students and her optimism for positive results. Although Principal C initially shared doubts, these were balanced by beliefs that positive outcomes were possible.

In the interviews, researchers also paid close attention to whether principals' perceived self-efficacy over dropouts were linked to notions of deficit thinking. Although the presence of deficit thinking was almost negligible, some comments touched upon motivational deficits, parental/ home deficits and dysfunctions, off-campus environment and associations, and economic priorities. The principals readily acknowledged the reality of deficits existing among the student population served and the weight of these deficits on the lives of students.

For example, Principal A spoke to the motivational deficits of his students when he commented: «And so, because it takes so much time, students are not willing to put in those hours». Principal C also referenced a motivational deficit among her students when she explained:

I feel defeated sometimes by the fact that you just try everything you can to keep them from dropping out, and the bottom line is that if they have no heart to even want to say, «I'm willing to try», then, um... you know, or «I want this to happen», or the parent has like, given up on them [...].

Later, Principal A also referred to the deficits in students' external environments and how the deficits increased the likelihood of students dropping out of school:

In my opinion, uh... I do feel that there are some students that will be more likely to drop out. And again, it goes back to what I stated earlier. The outside influences... we don't know... by the time students get to us in high school, you really don't know what the past, you know, 10 years have been like or what level or what their educational or home life has been like.

In spite of this reality there are deficit-prone, high-risk students in school, who graduate and live successful lives. Principals felt that

being at a deficit did not equate with being an inevitable dropout. The principals convinced themselves to combat deficits in the students' lives to keep them enrolled in school through graduation.

## DEFICIT THINKING

Comments from the participating principals suggest a minimal presence of deficit thinking with respect to self-efficacy. At no time did any of the principals indicate a shift in focus, energy, and effort to students who were more likely to stay in school and graduate, nor did they mention or allude to any reduction in efforts to curb dropouts. Lastly, rather than decrease efforts to reduce the dropout rate, each of them reported persistence in engaging various new and creative means of approaching the dropout issue. They were hopeful in their ability level to retain students. There were several sub themes for this section: 1) having similar backgrounds and understanding where the students came from, and 2) having empathy for these students.

### Similar Backgrounds and Understanding of Students

In the face of deficit thinking threatening principals with a sense of hopelessness, the principals continued to engage in anti-dropout efforts on both a personal and professional level and in new and creative approaches that gave them hope, and consequently helped them maintain levels of efficacy. For example, Principal A «recognized the presence of the deficits in his students' lives», but commented, «[O]ur students in the urban school districts have a lot of baggage. And in doing so, you have to approach that differently...». Similarly, Principal B alluded to having to be creative in addressing the deficits of his student population as he explained:

And so... our kids come with some stuff, I tell you... they come with some issues, and baggage, and some things that I don't think as adults we could probably handle, but we're not doing our jobs effectively if we don't get to know them and their circumstances and then engage them on how do I get your circumstance better...

Consistent with Principals A and B, Principal C also recognized the deficits prevalent amongst her students, but she did not allow them to halt her ability to successfully address them. She noted: «...you have to get super creative and come up with ways to keep these kids from dropping out. And, and just, you know... you have to work with them». She also provided an example demonstrating how she worked to address such deficits, explaining:

[Student:] «I can't be here because I have a baby, I can't be here because of this, I can't...». [Principal C:] «Okay, so how can we make that work? What can we do with your schedule to make it work?».

For these principals there were several mitigating factors affecting their levels of self-efficacy. One factor was the background of each principal. All respondents shared a past similar to the student populations they were serving. Principal A stated:

I am one of those former students. You know, I feel that I know some of the barriers that our students face nowadays... I know what it's like to come from a low-income family because I came from a low-income family, a single-parent home, and so a lot of the struggles that I see... are the same ones that I didn't want to talk about or face...

Similarly, Principal B explained:

I grew up poor, we grew up on welfare... in the projects, all of that. And education was my ticket out of my situation... I just chose to be different. I chose... I wanted something different for me, and I know what these kids are like.

Although Principal C did not grow up in a minority family, she reminisced growing up poor with a single parent in a small town and having to fight to find a way to get a scholarship to college so she could have a better life. She explained:

And so, people look at me and think: «Oh she came from...». No. I came from a very poor background. Very limited resources, you know. And, um, raised by a single dad, my mother died when I was seven, so, you know, it was like, not the same.

## Sense of Empathy

Another factor arising out of the comments that seemed to moderate deficit thinking was that the principals conveyed a sense of empathy, or the ability to relate to or understand the feelings of others. This empathy for students seemed to stem from similar background experiences, yet this was difficult to ascertain. Principal A commented:

[...] you have to have an understanding of some of the issues that are obstacles for our students and at least have a track record of showing them or be able to have a conversation of how you overcame those obstacles as examples so that you can try to get them to stay the course.

In the same fashion, Principal B highlighted his ability to relate to his students, saying:

I mean, I know exactly what it's like when everybody else in your household is drunk or on drugs and... you don't have anybody in your corner. They need somebody in their corner, [because] I had a few teachers that were in my corner that said, '«ou know, you can do this! You can make this!».

While Principal C expressed having empathy for her students, she employed a different tact:

Um... working with low SES, I think it's just about compassion, about empathy, about building relationships and about relating to the situation you are put in, you know? Um, so I... you know, I think, yeah. I understand low SES. I understand, you know, how to stretch a dollar, how to

make resources out of stuff that's not there and, um, I think that the biggest thing is not having too much empathy but having a lot of grit. A lot of grit to say: «You can do this. Don't let anybody tell you you [sic] can't». People think because of where I came from, I didn't understand that.

The presence of empathy among the principals countered the deficit thinking and seemed to strengthen their self-efficacy perceptions. Deficit beliefs did not ultimately discourage their commitment to positive change. Consequently, principals maintained a sense of empathy to relate to what students were going through. They then used this connection to develop more creative ways to help them remain in school.

## DISCUSSION

Self-efficacy theory defined as «people's beliefs about their capabilities to exercise control over events that affect their lives» (Bandura, 1989, p. 1) provides a highly relevant lens to assess principal feelings of their ability to make a difference. The theory is valuable because it enables a critique of perceived levels of competence to execute given tasks (Bandura, 1986). Accordingly, people's beliefs about personal abilities to accomplish a certain goal directly affect one's motivation to do so. The findings suggest that the principals interviewed demonstrated a moderate to strong general sense of self-efficacy. Commentary shared reflected a commitment to engaging with all students and executing programs, tasks, and behaviors on personal and professional levels necessary to curb dropouts.

The findings were consistent with prior research alluding to principal efficacy amid stressful demands in the workplace. For instance, Federici and Skaalvik's (2011) study on the relationship between principals' self-efficacy, burnout, job satisfaction, and motivation to quit found leaders with higher self-efficacy reported lower burnout and motivation to quit and higher levels of job satisfaction. This research study found principals who had moderate-to-high levels of self-efficacy did not exemplify symptoms of burnout or motivation



to quit. Instead, despite the challenges faced, principals maintained internal motivation. Although only one of the principals made overt statements about her level of job satisfaction (Principal C), the other two principals sent non-verbal cues communicating enjoyment of their work and experienced high levels of job satisfaction in the face of the difficulties of curbing dropout rates.

The findings also link well with past research (Lyons & Murphy, 1994) suggesting that self-efficacy impacts principals' performance in leading high schools. Principals in this study who exhibited a strong sense of self-efficacy were more likely to access internally-based personal power to fulfill roles rather than access external sources of power. This notion is consistent with the findings of this research study showing that principals rely on internally-based personal power rather than relying on external sources of power such as petitioning the school district for more money, asking the school system for better resources, waiting for the parents to become more supportive of children's academic careers, or any other external factor outside of themselves.

They took the responsibility on themselves to bridge the gap between what the external sources of power could provide vs. what students actually needed. Thus, the principals engaged in some very personal efforts to ensure that the needs of students were met. These personal engagement efforts go far beyond the realm of conventional job responsibility. Principals' personal ownership and communicating a sense of commitment was motivating to students. A principal dedicating personal time shows full commitment to exploring all options potentially leading to student success.

Deficit thinking theory is the belief that «students who fail in school do so because of alleged internal deficiencies, such as cognitive and/or motivational limitations, or shortcomings socially linked to the youngster – such as familial deficits and dysfunctions» (Valencia, 1997, p. xi). Often used in the same context to refer to students who are at-risk, deficit thinking refers to students who are considered to be at greater risk of realizing negative academic outcomes than the general population of students (Valencia, 2015). Further, research supports the notion

that deficit thinking is present to some extent in the minds of everyone, including principals and other leaders (Valencia, 2015). Each of the principals made comments indicating the presence of deficit thinking. This supports the deficit thinking research of Archambault and Garon (2011), who found that principals might be open to candidly expressing mentalities about low-income minority students without realizing that their thoughts and opinions are actually grounded in a deficit-thinking mindset. However, unlike the findings of Archambault and Garon (2011), the principals in this study did not report lowering expectations for low-SES student populations in their schools.

The results of this research study supported some findings in the literature concerning deficit thinking, but contradicted others. First, the study found that deficit thinking is present to some extent in everyone, including principals. Although two of the principals were minorities (Principal A and Principal B), each made several comments throughout interviews showing evidence of deficit thinking, although only to a limited extent. Principal C, a white female, also made comments showing evidence of deficit thinking, but again only to a limited extent.

Valencia's (2015) research on deficit thinking found deficit thinking fails to take into account the competencies, promise and strengths of low-income minority children and parents. In this study, although the principals held some beliefs characterized as deficit thinking, they were still able to maintain a solid focus on the competencies, promise, and strengths of students, taking all of these factors into account. In fact, they used these considerations to maintain a sense of motivation that inspired students to set academic goals and pursue them. Deficits students faced at home, whether experienced externally or intrinsically, were not allowed to sway the belief in students that they can stay in school, succeed academically, and graduate. Not only were students' abilities taken into account, these abilities were also nurtured, supported, and cultivated in various ways and at every opportunity.

Bieneman (2011) asserts that deficit thinking carries with it educational assumptions (masked by organizational and social issues) that

overshadows the abilities of students. Again, the findings of this research found that it is possible for principals to acknowledge the deficits of students without allowing the identification of these deficits to mask the organizational and social issues contributing to them and even helping to perpetuate the deficits. Principals at all three schools were diligent in overturning the structural, organizational and systemic factors increasing the likelihood of students becoming dropouts. They engaged in every program, initiative, and resource available and made every possible personal and professional effort toward students' academic success. Each principal remained committed to the idea that students could succeed regardless of their circumstances. Based on interview evidence, the principals never gave up on a student.

## **IMPLICATIONS**

As previously stated, research on the role of deficit thinking, self-efficacy, and principal leadership in low-SES schools remains sparse. This study, however, adds to the growing body of literature on the intersection of each of these constructs for the purpose of determining how administrators could more adequately prepare candidates targeted to lead low-income minority school populations with the unique type of self-efficacy necessary to be effective in keeping students enrolled in school.

Tschannen-Moran and Gareis (2007) explain the construct of self-efficacy as having «the potential to offer insight into the complex, challenging, and critically important role associated with the principalship in present-day schools...». Despite this potential, «principal self-efficacy is a promising yet largely unexplored construct for understanding principal motivation and behavior» (p. 90). Siwatu and colleagues (2011) recommended developing certain types of efficacy for educators working specifically with low-income minority students. This research study on principals and self-efficacy yielded significant findings regarding the effect that deficit thinking may have on principal motivation and behavior. This carries strong

implications for practice in terms of the selection of principals chosen to lead schools comprised of mostly low-income students and children of color.

The findings suggest that while deficit ideas may be present, the deficit mindset does not invariably result in lower levels of self-efficacy, a reduction of academic expectations for students, or reduced efforts among principals to help students stay in school and graduate. The primary concern thus becomes dealing aggressively with principals who engage in deficit thinking and permit it to influence their approach to policy adherence, effort, and motivation. In the present study, one of the most compelling findings was the moderate-to-high levels of self-efficacy exhibited by the principals. Common personal background and narratives appeared to forge a strong connection between the leaders and students which seemed to foster greater levels of sensitivity and empathy. As such, school leaders need to devote time to reflecting on their own personal experiences to more readily recognize where their lives and student lives converge and diverge in all aspects of the educational process. ■

## REFERENCES

- Archambault, J. & Garon, R. (2011). «Transformative leadership: How do Montreal school principals' ensure social justice in their disadvantaged school?». *Counterpoints*, 409, 291-306.
- Bandura, A. (1994). «Self-efficacy». In R. J. Corsini (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (2nd ed., vol. 3, pp. 368-369). New York: Wiley.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989, March). *Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency*. Paper presented at the annual meeting of the British Psychological Society in St. Andrews, Scotland.

Bandura, A. (1977). «Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change». *Psychological Bulletin*, 84, 191-215.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. & Pastorelli, C. (1996). «Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning». *Child Development*, 67(1), 206-22.

Bieneman, P. (2011). «Transformative leadership: The exercise of agency in educational leadership». *Counterpoints*, 409, 221-237.

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.

Brock, B. & Grady, M. (2011). *The daily practices of successful principals*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Corkett, J., Hatt, B. & Benevides, T. (2011). «Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing». *Canadian Journal of Education*, 34(1), 65.

Creswell, J. (2013, 2006). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3<sup>rd</sup> ed.). Los Angeles, CA: Sage.

Federici, R. & Skaalvik, E. (2011). «Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction, and motivation to quit». *Social Psychology of Education*, 15(3), 295-230.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). «Discovering grounded theory». *Chicago, IL*.

Henson, R. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Keynote address delivered at the annual meeting of the Educational Research Exchange, January 6, 2001. Retrieved from <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/EREkeynote.PDF>

Hoy, A. (2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA Session 43:22, Qualitative and Quantitative Approaches to Examining Efficacy in Teaching and Learning, April 28, 2000.

*International Journal of Innovation, Management and Technology*, 3(4), 387-391.

Lyons, C. & Murphy, M. (1994). *Principal self-efficacy and the use of power*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4-8, 1994). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373421.pdf>.

Maehr, M. & Pintrich, P. R. (1997). *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10). Greenwich, CT: JAI Press.

Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Randhawa, G. (2004.) «Self-efficacy and work performance: an empirical study». *Indian Journal of Industrial Relations*, 39(3), 336-346.

Shaughnessy, M. (2004). «An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy». *Educational Psychology Review*, 16(2), 153-176.

Siwatu, K., Frazier, P., Osaghae, O. & Starker, T. (2011). «From maybe I can to yes I can: Developing preservice and inservice teachers' self-efficacy to teach African American students». *The Journal of Negro Education*, 80(3), 209-222.

Stark, P. & Noel, A. (2015). *Trends in high school dropout and completion rates in the United States: 1972-2012* (NCES 2015- 015). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubs2015/2015015.pdf>

Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. (2007). «Cultivating principals' self-efficacy: Supports that matter». *Journal of School Leadership*, 17(1), 89-114.

Valencia, R. (2015). *Students of color and the achievement gap: Systemic challenges, systemic transformations*. New York, NY: Routledge.

Valencia, R. (1997). «Conceptualizing the notion of deficit thinking». In R. Valencia (Ed.) *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice* (pp. 1-12). Abingdon: Routledge Falmer.

The Wallace Foundation. (2013). *The school principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning*. New York, NY: Author. Retrieved from [www.wallacefoundation.org/knowledge-center/schoolleadership-effectiveprincipalleadership/The-School-Principal-as-Leader-Guiding-Schools-to-Better-Teaching-and-Learning-2nd-Ed.pdf](http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/schoolleadership-effectiveprincipalleadership/The-School-Principal-as-Leader-Guiding-Schools-to-Better-Teaching-and-Learning-2nd-Ed.pdf)

CONVOCATORIA  
Y LINEAMIENTOS  
PARA AUTORES

---



## CONVOCATORIA

La Revista aparece en los meses de enero y julio, tanto en formato digital en acceso abierto, como en formato impreso. Este último se distribuye a autoridades y bibliotecas. Para los siguientes números se complace en realizar una convocatoria a miembros de la comunidad académica y científica, para presentar sus trabajos en dos fechas:

- Para el **número 30** —correspondiente a julio-diciembre, 2020— se recibirán trabajos hasta el **20 de abril de 2020**.
- Para el **número 31** —correspondiente a enero-junio, 2021— se recibirán trabajos hasta **22 de septiembre 2020**.

## INFORMACIÓN PARA AUTORES

### ENFOQUE Y ALCANCE DE LA REVISTA

La Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo», es una revista científica mexicana, arbitrada por pares a ciegas, indizada y semestral que publica investigaciones inéditas y arbitradas de carácter nacional e internacional, que contribuyan al avance en el conocimiento del campo de la educación y de la Pedagogía, mediante el estudio de paradigmas, enfoques, teorías, modelos y expresiones educativas. Particularmente interesan temas centrados en: teoría y pensamiento educativo (que se refiere al estudio crítico de la formación del ser humano a partir de las distintas corrientes de pensamiento que lo fundamentan: filosófica, histórica, psicológica y/o sociológicamente); actores, procesos e instituciones educativas (se refiere al análisis de problemas interrelacionados con diversos sistemas y subsistemas educativos, así como de otros espacios sociales relacionados con la educación). Para atender a lo anterior, la Revista está organizada en tres secciones: Saberes, Quehaceres y Reseñas críticas. En la sección de Saberes se reciben reflexiones/disertaciones sobre el pensamiento educativo. En la sección de Quehaceres, se publican artículos de investigación sobre perspectivas y diseños metodológicos que involucren enfoques cualitativos, cuantitativos y/o mixtos. En la sección de Reseñas críticas, se aceptan colaboraciones sobre textos de no más de tres años de publicación.

## INDIZACIÓN

La Revista Panamericana de Pedagogía. «Saber y Quehaceres del Pedagogo», ha sido indizada en las bases de datos del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal (LATINDEX); Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE); Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE); Elton B. Stephens Company (EBSCO), y Difusión de Alertas en la Red (DIALNET).

## CÓDIGO DE ÉTICA

Se considera, dentro de las buenas prácticas y la Ética profesional para la investigación, que los autores de la Revista Panamericana de Pedagogía. «Saber y Quehaceres del Pedagogo», cumplan con los siguientes requisitos:

- Que la colaboración sea inédita; no se aceptarán trabajos que hayan sido enviados o que estén bajo arbitraje en otras revistas.
- Que la colaboración incluya explícitamente las fuentes bibliográficas de donde se extrae algún tipo de información, capturando de manera completa los datos de las mismas y proporcionando, en la medida de lo posible, el número DOI de tales fuentes.
- Toda colaboración será revisada con un *software* de coincidencias anti-plagio.
- El autor o los autores de la colaboración deben estar conscientes y de acuerdo con que la publicación del trabajo supone la cesión de derechos (*copyright*) a la Universidad Panamericana, que se reserva a su vez el derecho a distribuir en Internet la versión publicada del artículo o reseña, en conformidad con las leyes vigentes.

Tanto el equipo editorial de esta Revista, así como su Consejo Editorial, se comprometen a gestionar los trabajos recibidos para su publicación de manera justa, imparcial y confidencial.

Las colaboraciones que cumplan con los requisitos para el envío, serán sometidas a evaluación de pares con un procedimiento doble ciego (anonimato de autores y evaluadores).

El dictamen será comunicado a los autores. Este puede ser rechazado, aceptado o aceptado con modificaciones, si este es el caso deberán ser realizadas en el plazo establecido.

### LINEAMIENTOS PARA ARTÍCULOS

Las colaboraciones deben subirse al portal de la Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo»:

<http://portalderevistasdelaup.mx/revistapedagogia/index.php/pedagogia/index>

O pueden enviarse a la siguiente dirección:

[mx\\_revistadepedagogia@up.edu.mx](mailto:mx_revistadepedagogia@up.edu.mx)

Para que estas puedan enviarse a la revisión de pares, se pide el cotejar los siguientes requisitos:

- La colaboración para cualquiera de las secciones —Saberes, Quehaceres o Reseñas críticas— debe ajustarse al enfoque y alcance de la Revista.
- La colaboración debe adherirse al código de Ética de la Revista.
- Adjuntar archivo *pdf* con carta membretada y firmada por el autor (o autores), solicitando evaluación de su colaboración y declarando la autoría original e inédita. Deberán además exponer que, de ser publicada, aceptan ceder los derechos (*copyright*) a la Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo», quien se reserva el derecho a distribuir en Internet la versión publicada del artículo o reseña, en conformidad con las leyes vigentes.
- La colaboración se envía en archivo *word*, tipografía Times New Roman de 12 puntos. Párrafo espaciados en 1.5 y subtítulos en negritas.

- La colaboración debe incluir portada o carátula (página 1) con nombre del autor (o autores), su adscripción (institución donde labora con dirección) y correo electrónico; además, añadir el último grado de estudios e institución otorgante, y actual puesto de trabajo. Es relevante también mencionar si se pertenece a algún Sistema o Consejo científico nacional/ o Red de investigación.
- La colaboración inicia en la siguiente hoja (página 2) donde se repite el título en español y en inglés.
- La extensión del trabajo debe ser de 5000 a 8000 palabras incluyendo referencias bibliográficas, tanto para la sección Saberes (disertaciones sobre el pensamiento educativo), como para la sección Quehaceres (artículos de investigación desde perspectivas y diseños metodológicos que involucren enfoques cualitativos, cuantitativos y/o mixto).
- En la sección de Reseñas críticas, se aceptan colaboraciones de un máximo de 3000 palabras y sobre textos con no más de tres años de publicación.

**Los textos deben contener los siguientes elementos:**

- Título en español (15-20 palabras).
- Título en inglés.
- Resumen en español (150-250 palabras) con objetivo del estudio, metodología, principales resultados o hallazgos, y aportación de estos.
- Palabras claves en español (6-10).
- *Abstract* en inglés (150-250 palabras).
- Palabras clave en inglés (6-10).
- Desarrollo del texto completo (según corresponda en español o en inglés), con los apartados correspondientes a un artículo científico.
- Imágenes, gráficas, diagramas, tablas, fotos etcétera, insertados en el texto *word*, con resolución de 300 ppp (que pesen por lo menos 300kb). También pueden enviarse aparte los archivos *jpg* o *pdf* de dichas ilustraciones gráficas.

En general, se espera un empleo apropiado en el lenguaje y la redacción. Se buscarán artículos originales con coherencia entre título y contenido, y entre los objetivos, el desarrollo y las conclusiones. Son también criterios importantes, el sustento teórico, la rigurosidad metodológica, la interpretación crítica de resultados y conclusiones, y sobre todo, la aportación al conocimiento pedagógico. Se pide un manejo riguroso de la información y del aparato crítico, según versión 6 del manual del APA (American Psychological Association).

### DICTAMINACIÓN

La recepción de una colaboración no implica ningún compromiso para su publicación, por parte de la Revista.

El Consejo Editorial enviará los artículos recibidos para la revisión por pares, de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo».

El dictamen será enviado por correo electrónico a los autores. El Consejo Editorial se reserva el derecho de solicitar las modificaciones pertinentes, las cuales deberán ser realizadas en el plazo establecido.

Coordinación de Investigación y Publicaciones.  
Augusto Rodín 498, Colonia Mixcoac,  
Ciudad de México, c.p. 03920, México.  
Teléfonos: 5482.1684, 5482.1600 y 5482.1700, ext. 5374  
Fax: 5482.1600, ext. 5357  
Informes: Señora Faustina Fernández Delgado  
ffernandezd@up.edu.mx

Esta publicación se terminó  
de imprimir en diciembre de 2019,  
Ciudad de México.

La publicación tiene una  
periodicidad semestral.