



Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

VOL.
30

REVISTA SEMESTRAL /julio-diciembre, 2020.

ISSN 1665-0557



E-ISSN 2594-2190



UNIVERSIDAD
PANAMERICANA

ESCUELA DE
PEDAGOGÍA

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
«SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO».
Número 30. Julio-diciembre, 2020
Publicación semestral, Ciudad de México, México
ISSN 1665-0557. E-ISSN2594-2190

EQUIPO EDITORIAL

María del Pilar Baptista-Lucio, directora editorial
<https://orcid.org/0000-0003-2846-0685>

Gabriel González Nares, director de sección.
Ma. del Pilar Alvear García, corrección de estilo.
Magdalena Álvarez Alpízar, diseño editorial.
Irene Palma Hernández, soporte tecnológico.

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 (remite 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.

Certificado de licitud de título y contenido: 11632.

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA. «SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO». Año 21, número 30, julio-diciembre 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 del contacto: (52) (55) 54821684. Correo electrónico: mx_revistadepedagogia@up.edu.mx Editor responsable: doctora María del Pilar Baptista-Lucio. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04 2020 0225 10365200-108-0225. ISSN: 166 -055, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Fecha de última modificación: julio 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.

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Ángel Díaz Barriga, Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://orcid.org/0000-0003-3849-7190>

Dra. Sylvia Schmelkes del Valle, Universidad Iberoamericana, México.
<https://orcid.org/0000-0003-1574-6844>

Dr. José Luis Medina Moya, Universidad de Barcelona, España.
<https://orcid.org/0000-0002-9487-9065>

Dra. Concepción Naval Durán, Universidad de Navarra, España.
<https://orcid.org/0000-0002-5927-9398>

Dra. Concepción Barrón Tirado, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
<https://orcid.org/0000-0003-4214-9228>

Dra. Virginia Aspe Armella, Universidad Panamericana, México.
<https://orcid.org/0000-0002-0685-7721>

Dra. Anna María Fernández Poncela,
Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México.
<https://orcid.org/0000-0003-3080-212X>

COMITÉ CIENTÍFICO Y REVISOR

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

Dra. Ángels Domingo Roquet, Plataforma Internacional Práctica Reflexiva.

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

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

Dra. Claudia Fabiola Ortega-Barba, Universidad Panamericana, México.

Dra. Mónica del Carmen Meza, Universidad Panamericana, México.

Dra. Sara E. Lozano Galbán, Universidad Panamericana, México.

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

Dr. Javier Loredó Enríquez, Universidad Iberoamericana, México.

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

Dr. Luis Medina Gual, Universidad Iberoamericana, México.

Dr. Emma Verónica Santana Valencia, UPAEP, México.

Dra. Norma G. Márquez Cabellos, Universidad de Colima, México.

Dra. Anna María Fernández Poncela, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Dr. Carlos Fernández Collado, Instituto Politécnico Nacional, México.

Dra. Mónica Villareal García, Universidad Panamericana, México.

Dra. Margarita Espinosa Jiménez, Universidad Panamericana, México.

Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

VOL.
30

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Francisco Alvarado García
Ianire Angulo Ordorika
Álvaro Balaguer Estaña
Luis Alberto Carmona Sánchez
Marcela Chavarría Olarte
José Francisco Cobela Vargas
Diego Degetau Arsuaga
Francisco Larraín
Joaquín León
Alfonso López Hernández
Martín Martínez Villar
Luis Medina Gual
Fabio Morandín-Ahuerma
Concepción Naval Durán
Jaime Salazar-Morales
Andrea Saldivar Reyes
Germán Scalzo

CONTENIDO	Págs.
PRÓLOGO	6-9
SABERES	
LA PEDAGOGÍA DE EMILE DURKHEIM <i>Luis Alberto Carmona Sánchez</i>	11-18
PRÁCTICAS DIRECTIVAS QUE FAVORECEN EL ROL DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS <i>Francisco Larraín y Joaquín León</i>	19-35
LA INFANCIA EN LA BIBLIA Y SUS CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS <i>Ianire Angulo Ordorika</i>	36-52
QUEHACERES	
PERCEPCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO POR ADOLESCENTES. DIFERENCIAS SEGÚN CURSO, EDAD, SEXO, TIPO DE CENTRO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO <i>Álvaro Balaguer Estaña, Martín Martínez Villar y Concepción Naval Durán</i>	54-72
HACIA UNA CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTILOS DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA: UNA APROXIMACIÓN COGNITIVA <i>Diego Degetau Arsuaga y Luis Medina Gual</i>	73-91
COMPATIBILIDAD DE LAS RUTINAS DE PENSAMIENTO CON EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA EXTRANJERA (AICLE): UN ESTUDIO EXPLORATORIO <i>Alfonso López Hernández</i>	92-107
AUTOCONOCIMIENTO Y DESARROLLO DE VIRTUDES HUMANAS COMO BASE PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL ÉTICO: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EVALUATIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO <i>Marcela Chavarría Olarte y Germán Scalzo</i>	108-123
APROXIMACIÓN A LAS EXPERIENCIAS DE VIDA DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD MOTRIZ <i>Andrea Saldivar Reyes y Francisco Alvarado García</i>	124-139
¿UTILITARISMO, EMOTIVISMO, DEONTOLOGISMO O ÉTICA DE LA VIRTUD? ESTUDIO DE TRES DILEMAS MORALES APLICADO A ESTUDIANTES BACHILLERES Y UNIVERSITARIOS <i>Fabio Morandín-Ahuerma y Jaime Salazar-Morales</i>	140-156
RESEÑA	
HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA ALEGRÍA, Y OTROS TEXTOS... <i>Héctor Lerma Jasso</i>	158-163
CONVOCATORIA Y LINEAMIENTOS PARA AUTORES Normas para la redacción y presentación de colaboraciones	165-169

PRÓLOGO

Como editora me siento honrada de presentar el número 30 de la *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*, ejemplar conmemorativo de una labor de 20 años, que nació con el deseo de «mostrar y profundizar en la labor profesional del pedagogo, quien con su ciencia pedagógica y liderazgo social, es un auténtico agente de cambio»¹.

La revista nació en el año 2000, al iniciar el siglo XXI. Su intención inicial era publicar la investigación pedagógica realizada por los profesores de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana, reflejando «por un lado el amor de sus autores a la educación, y por otro la reflexión y su experiencia de muchos años sobre realidades que atañen directamente al quehacer educativo»². Esta es, precisamente, la solidez de su origen, ya que los profesores que emprendieron el proyecto editorial —educadores de la talla de María Pliego, Héctor Lerma Jasso, Ana Teresa López de Llergo y Marveya Villalobos—, tuvieron desde entonces una clara visión del saber y quehacer de la pedagogía: «El de una ciencia humanista

que afirma la educación de la voluntad en la libertad, *Ubi spíritus, libertas*»³, «eco del lema y los propósitos de la Universidad Panamericana y de su Escuela de Pedagogía»⁴. Surge así la *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del Pedagogo* para «expertos en humanidad» como señalaba la maestra María Pliego: «[...] donde hay una persona, siempre habrá lugar para un pedagogo»⁵.

Con los años la revista se fue transformando, dando bienvenida a las colaboraciones de colegas de instituciones nacionales e internacionales, promoviendo la reflexión entre académicos y especialistas en diversos campos de estudio de la pedagogía. Asimismo, con el devenir de las tecnologías digitales y nuevos criterios de valoración para las publicaciones académicas, la revista ha entrado en un proceso de mejora continua en indicadores de visibilidad, transparencia, vinculación y pertinencia a la par de contribuir al avance científico de la disciplina. Hoy, dichos procesos involucran a un colectivo considerable de editores, autores, dictaminadores, diseñadores, que toman

¹ Bernal González, M.C. (2000). Prólogo al primer número de la *Revista Panamericana de Pedagogía*, noviembre 2000, pp. 13-14.

² *Ibidem*.

³ Pliego Ballesteros, María (2005). «La pedagogía hoy, retorno a los principios y... ¡mar adentro!». *Revista Panamericana de Pedagogía*, 4, pp. 275-284.

⁴ Lerma Jasso, H. (2018). Prólogo a la edición especial de la revista por los 50 años de la Escuela de Pedagogía. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 25, pp. 13-47.

⁵ Pliego Ballesteros, María (2005). *Op. cit.*

en cuenta los criterios mencionados, más la accesibilidad del lector a los archivos y metadatos, para lograr la publicación impresa y digital, abierta a investigadores y alumnos de todo el mundo donde, como usuarios, pueden acceder, compartir, copiar y distribuir los contenidos, siguiendo las normas de citación⁶.

Si bien la revista transita para aumentar su influencia hacia el exterior, espera hacerlo reafirmando su visión original –al considerar como ejes los saberes humanistas, propios de la educación y de los quehaceres obtenidos–, a través de la investigación que aspira a transformar la realidad para mejorarla.

La Escuela de Pedagogía y el equipo editorial reconocen especialmente a los autores de los 355 artículos publicados a lo largo de estos años. Sus contribuciones han sido sustanciales para la *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*. Les damos las gracias por su interés en nuestra publicación como vehículo para diseminar, a puertas abiertas, su trabajo académico.

En el presente número escriben 17 autores, en 9 textos, representando a 8 instituciones de educación superior de Chile, Colombia, España y México.

La revista está organizada en tres secciones: saberes, quehaceres y reseñas críticas. En el presente ejemplar, tres textos se ubican en la sección «Saberes», donde principalmente interesan temas centrados en el pensamiento educativo, como el trabajo de Luis Alberto Carmona Sánchez (Universidad Nacional de Colombia), que revisita críticamente la contribución de Emile Durkheim al campo de la sociología

de la educación, destacando la connotación política que contienen sus ideas, situadas en un punto del tiempo específico, pues para Durkheim «la pedagogía se ubica en el ámbito de la concepción de la educación y no en la práctica». Aunque es importante considerar las dinámicas sociales en el desarrollo teórico y práctico de la pedagogía, el autor considera que el ideal social del ciudadano no puede ser el que desvanezca la autonomía del individuo.

Francisco Larraín y Joaquín León (Universidad de los Andes, Santiago de Chile), analizan la literatura de aquellos autores que identifican factores en el liderazgo escolar que mejoran la colaboración de la familia con la escuela, influyendo en los logros académicos de los alumnos; tema relevante en este momento de pandemia mundial del COVID-19, pues los estudiantes han estado trabajando en casa con objeto de dar continuidad al curso escolar.

La original y bien fundamentada investigación de Ianire Angulo Ordorika (Universidad de Granada, España), *La infancia en la Biblia y sus consecuencias pedagógicas*, aporta reflexiones pedagógicas al analizar en la Sagrada Escritura el tema de la infancia, lo mismo que las referencias de Jesús hacia los niños: actualmente la intención del educador «es fortalecer a los miembros de nuestra sociedad, en que sean competitivos y aspiren a más». La lectura sugiere que la educación «incorpore la propia vulnerabilidad como un elemento que, lejos de ser negativo, compartimos todos los seres humanos».

En la sección de «Quehaceres» –referente a investigaciones sobre actores, procesos e instituciones educativas, y al análisis de problemas educativos

⁶ Criterios y procesos de los que se habló en la Décima Conferencia Internacional de Revista Científica, CRECS. Universidad Panamericana, *campus* Guadalajara, octubre 2019.

en espacios sociales— encontramos un artículo de Balaguer, Martínez Villar y Naval (Universidad de Navarra, España), escrito bajo la premisa de que, en los centros educativos, ciertas vivencias de los adolescentes determinan su rendimiento académico y adaptación al mismo. Específicamente aplican un test a una muestra de 1208 adolescentes para medir percepciones, en dimensiones tales como clima y funcionamiento del centro educativo, y entre sus hallazgos reportan cómo, a mayor edad, los estudiantes demandan mayor responsabilidad y participación en la toma de decisiones del centro educativo, y están interesados en que se les proporcionen mayores oportunidades para su desarrollo.

Diego Degetau y Luis Medina Gual, de Lumbria Consultores y Universidad Iberoamericana, reportan un estudio que caracteriza los estilos de planeación didáctica de docentes de educación básica y media superior, pertenecientes a una red de colegios particulares. Los autores indagan, con una muestra de 2020 docentes de México y El Salvador, si en su planeación de clase está presente el proceso de racionalidad tyleriana: formular objetivos, decidir estrategias, seleccionar recursos y evaluar sus resultados. Encuentran que, en general, los docentes prefieren especificar sus metas para saber si las alcanzan en tiempo y forma, que dividir la planeación en sus componentes. Existen muchos hallazgos interesantes en este estudio de cuidadosa metodología, y puede destacarse aquel que indica que el realizar un diagnóstico de necesidades no se correlaciona con cualquier otra toma de decisión sobre la planeación didáctica.

El estudio exploratorio con alumnos universitarios y de bachillerato, escrito por Alfonso López Hernández (Universidad de Comillas, Madrid), investiga la compatibilidad de las siete rutinas de pensamiento originadas en el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, con la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera —en este caso el Inglés—, en un entorno AICLE (Aprendizaje integrado de

contenidos y lengua extranjera). De esta investigación, llevada a cabo con gran cuidado y sistematización, se desprenden conclusiones y recomendaciones que encontrarán relevantes no solamente los docentes de lengua inglesa, sino en general quienes enseñan una segunda lengua. Por ejemplo, algunas rutinas ofrecen fortalezas «por su simplicidad y carácter protocolario», como *Piensa conecta y explora* o *Veo, pienso y me pregunto*; pero otras pueden resultar largas y tediosas cuando se está aprendiendo la lengua inglesa, por ejemplo, el *Círculo de puntos de vista*, donde la «participación en las rutinas podría verse penalizada por una deficiente competencia en lengua inglesa».

Marcela Chavarría y Germán Scalzo (Universidad Panamericana, Ciudad de México), conducen un estudio de campo con alumnos universitarios para indagar el grado de desarrollo que muestran sobre virtudes humanas, con objeto de promover autoconocimiento de sus fortalezas y las áreas de oportunidad en su formación humana. Con base en los resultados obtenidos con el test VTR —que diagnostica conductas relacionadas con la proyección de diez virtudes humanas—, ofrecen una propuesta pedagógica concreta de formación y acompañamiento que informa el proceso de enseñanza-aprendizaje de profesores de ética profesional.

Andrea Saldivar Reyes y Francisco Alvarado (Universidad Autónoma de Tlaxcala, México) colocan, en la mesa de discusión, la necesidad de revalorar socialmente la discapacidad, argumentando críticamente que existen modelos de análisis que asumen a esta población —de entrada— como incapaz y de menor valía. En contraste, la investigación de los autores con relatos de un grupo de jóvenes con discapacidad, permite ver claramente cómo se consideran a sí mismos capaces, inteligentes y autónomos, y sin embargo, también evidencia los obstáculos que los jóvenes con discapacidad motriz deben superar para erradicar la percepción que la sociedad tiene sobre ellos, con connotaciones de inutilidad

y dependencia. Con base en sus hallazgos, los autores llaman a examinar en lo individual el reconocimiento de sus derechos, y en lo social, a cuestionar las políticas existentes.

En la investigación de Fabio Morandín-Ahuerma y de Jaime Salazar Morales (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) se reporta una investigación con 270 alumnos de bachillerato y universidad, donde los participantes se enfrentan a la solución de dilemas morales, con el fin categorizar sus posturas axiológicas a la hora de decidir moralmente. Los autores consideran que aunque sus resultados son concluyentes, el estudio arroja tendencias interesantes al pedir a los jóvenes justificar sus convicciones. En una primera instancia se obtuvieron resultados cuantitativos catalogados como mayormente utilitarios, pero lo cierto es que las creencias morales exhibidas en el estudio indican que existe una combinación de posturas.

Finalmente cerramos el número con broche de oro gracias a la «Reseña» del libro *Pedagogía de la Alegría y otros textos*. Francisco Cobela Vargas, escribe: «Volver a lo humano, a lo específicamente humano. Esta es la pretensión en el más reciente libro de Héctor Lerma Jasso, quien, en sus más de 60 años de experiencia como docente y directivo de diferentes niveles educativos, ha plasmado su experiencia en el ámbito de la práctica y la teoría educativa en esta obra, a través de siete capítulos que versan sobre la alegría, el rescate de lo humano y otros tantos de corte filosófico, pedagógico y antropológico; todos ellos articulados en una idea principal: la educación centrada en la persona». ■

María del Pilar Baptista-Lucio

Directora editorial

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

LA PEDAGOGÍA DE EMILE DURKHEIM

EMILE DURKHEIM'S PEDAGOGY

Luis Alberto Carmona Sánchez¹

<https://orcid.org/0000-0002-5319-9645>

Recibido: abril 4, 2020 – Aceptado: mayo 15, 2020.

RESUMEN

Este artículo busca exponer el planteamiento pedagógico que aporta el francés David Emile Durkheim (1958-1917), desde la Sociología de la Educación, para hacer efectivo el proyecto que la Tercera República Francesa se hubo de forjar sobre la nueva sociedad y el nuevo ser social que pretendía alcanzar. Para tal propósito, se examinan los fundamentos conceptuales que configuran el planteamiento sociológico del autor en torno a la Pedagogía y la Educación, y su relación con el proyecto unificado teórico-práctico de nueva sociedad y nuevo ser social, presentada en cuatro aspectos: I. El contexto: definición y Tercera República Francesa; II. La condición: la Pedagogía; III. El medio: la Educación; IV. El propósito de la Pedagogía: la sociedad. El trabajo aporta una revisión teórica e interpretativa a la contribución de Durkheim al campo de la Sociología de la Educación, destacando la connotación política que contienen sus ideas en este campo, y la enseñanza metodológica considerada vigente, la cual sugiere el desarrollo teórico y práctico de la Pedagogía, ante todo comprendiendo las dinámicas sociales y las exigencias morales particulares de cada sociedad, antes que la importación aconceptual y ahistórica de modelos pedagógicos inflexibles.

Palabras clave: autoridad, educación, moral, Pedagogía, sociedad, ser social, individuo, tradición.

¹ Magister en Filosofía, Universidad de Caldas. Profesor Integrante Grupo de investigación en ética empresarial ETHOS, Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales.
luacarmonasa@unal.edu.co

ABSTRACT

The article seeks to expose the pedagogical approach contributed by the French David Emile Durkheim (1858-1917), from the sociology of education, to make effective the project that the French Third Republic had to forge on the new society and the new social being that he intended. For this purpose, the conceptual foundations that shape the author's sociological approach to pedagogy and education are examined, as well as its relationship with the unified theoretical-practical project of a new society and new social being, which is presented in four aspects. : I. The context: definition and the Third French Republic; II. The condition: pedagogy; III. The means: education; IV. The purpose of pedagogy: the society. The article provides a theoretical and interpretative review of Durkheim's contribution to the field of sociology of education, highlighting the political connotation that his ideas contained in this field, and the methodological teaching considered current, which suggests the theoretical and practical development of pedagogy, first of all by understanding the social dynamics and the particular moral demands of each society rather than the nonconceptual and ahistorical importation of inflexible pedagogical models.

Keyword: Authority, Education, Moral, Pedagogy, Society, Social Being, Individual, Tradition.

INTRODUCCIÓN

Para qué educar a la población joven es una pregunta relevante que se hacen en primera instancia los maestros y todo el marco educativo, y que necesariamente deben formularse los gobiernos centrales de cada país. Educar para la autonomía, educar para socomonía, o para proporcionarle fuerza de trabajo intelectual y práctica a la sociedad, son algunas de las posibles respuestas. Ahora, la siguiente pregunta es ¿y cómo hacerlo? Como lo indique la Pedagogía. Esta es la respuesta frente al cómo educar, siendo el reto siguiente determinar qué es la Pedagogía. De todo ello se encarga Durkheim.

El sociólogo francés David Emile Durkheim (1858-1917) aporta uno de los planteamientos más relevantes sobre la Pedagogía y la educación en el marco de su Sociología de la Educación. Toda su obra se fundamenta y transversaliza por las implicaciones políticas de cuño conservador que conlleva su Sociología. En este sentido, la Pedagogía ha de ser el faro teórico orientador de la práctica educativa. La Pedagogía termina por ser el móvil racional de la continua practicidad del educador para que, y esto es lo más destacable, la población adulta implemente los principios de conducta a la población joven, quienes deberán terminar por garantizar el orden de la sociedad y, por tanto, su cohesión y tradición, tan lesionadas estas a raíz de la Revolución Francesa.

La práctica educativa y su correspondiente orientación teórica por parte de la Pedagogía, como podrá advertirse, implican para Durkheim una unidad que conducirá al ejercicio real de consolidación de un proyecto nuevo de sociedad. Este fue su propósito, y lo que el presente escrito evidencia. El sociólogo francés, heredero en primer grado de la Sociología de Comte, asume el encargo de liderar el proyecto pedagógico que lleve a la consolidación de la nueva sociedad y el nuevo ser social que la Tercera República Francesa pretende concretizar.

¿Cuál es la educación que la sociedad francesa necesita para devenir en nueva sociedad? La homogeneización y la solidaridad son fundamentos del proyecto pedagógico y político de la Tercera República Francesa, de Durkheim. Cada planteamiento suyo va decantando

el trayecto que la sociedad francesa deberá recorrer, como deshacer los pasos ilustrados que avanzaron individuos en su pretensión de autonomía, y rehacer los correspondientes a los de un ser social solidario y obediente que, en lugar de revolucionar la tradición y a riesgo nuevo de caer en anarquías morales e intelectuales, la preserve en el marco de un proyecto colectivo.

Para esto, Durkheim clarifica el contexto en el que se inserta el proyecto de la nueva sociedad pretendida, evidencia la condición para lograrlo, deja claro el medio que conduce a su realización y, finalmente, determina el propósito de la Pedagogía como colofón de su planteamiento en torno a ella y el mayor aporte teórico-práctico al proyecto de sociedad que se propuso subvencionar. La exposición y discusión de cada uno de estos elementos son los constitutivos del presente trabajo, que tiene como propósito implícito llamar la atención sobre la importancia de reflexionar en torno a los fines y las maneras de la educación en un contexto particular. El proyecto educativo y de sociedad será consecuencia natural de la dinámica misma de cada sociedad. Durkheim lo probó con su sociedad francesa, legando más una metodología de investigación y una forma de reflexionar en el campo de la educación, que un modelo a implementar con desconocimiento total de las particularidades históricas de la sociedad a la que responde como producto, orientadora de su respectiva práctica educativa, y configuradora de una identidad de hombre y de sociedad. A la Educación y la Pedagogía, en unidad, les corresponde aportar planteamientos propios y acordes con los contextos sociales y materiales de vida de la sociedad que pretenden construir.

I. EL CONTEXTO: DEFINICIÓN Y TERCERA REPÚBLICA FRANCESA

Entre antropólogos no se ha logrado un consenso sobre lo que es el concepto de cultura para el campo de su disciplina (Pérez, 1995). El esfuerzo por aprehender conceptualmente la vida misma del hombre en lo material e inmaterial, por ahora, solo ha arrojado amplia literatura académica con presunciones de directriz práctica. La Pedagogía experimenta igual situación de polivalencia, lo que enriquece tanto la discusión académica como empobrece, o por lo menos limita, el hacer práctico del educador.

Con base en lo anterior es preciso señalar que, en términos técnicos, la Pedagogía puede concebirse como el «estudio sistemático tanto de la metodología como de las técnicas que orientan la práctica docente» (Carmona, 2016, 1). No obstante, decanto la comprensión por la idea originaria de la Pedagogía en la perspectiva de la orientación del hombre natural por la ruta de la cultura, es decir, en tanto proceso de humanización del hombre que lo conduce a la praxis humana, al saberse y hacerse a sí mismo. La primera definición empobrece el discurso de la Pedagogía a técnica, a meta-teoría o a ciencia, siendo del resorte reflexivo tan solo de expertos pertenecientes a escuelas o facultades de educación; sin embargo, el sacerdote, por el hecho de serlo, no goza de mayor cercanía a Dios. Por su parte, con la segunda acepción de Pedagogía aproximado su reivindicación como Filosofía de la Educación, por ser la que «formula los *fines* de la educación, las metas que deben alcanzarse» (Abbagnano, Visalberghi, 2007, 15).

La Pedagogía es un propósito en sí misma, a saber: la orientación humana íntegra del hombre, la filosofía del hombre y el hacer de la sociedad. En esta relación hombre-sociedad es donde toma cuerpo la Pedagogía. «Los antiguos tenían la convicción de que la educación y la cultura no constituyen un arte formal o una teoría abstracta, distintos de la estructura histórica objetiva de la vida espiritual de una nación» (Jaeger, 2).

Lo anterior orienta el propósito del presente escrito: exponer el planteamiento pedagógico que aporta el francés David Emile Durkheim, desde la Sociología de la Educación, para hacer efectivo el proyecto que la Tercera República Francesa hubo de forjarse sobre la nueva sociedad y el nuevo ser social que pretendía. Para tal propósito, se examinan los fundamentos conceptuales que configuran el planteamiento sociológico del autor y su relación con un proyecto unificado teórico-práctico de sociedad y de nuevo ser social. Esto es un abordaje metodológico propiamente durkheimiano, de igual forma que lo propone al referirse a la educación en Esparta y, por supuesto, a la francesa (Durkheim, 1979).

Es necesario explicar las causas, y sobre todo las leyes sociales que conducen al territorio francés para que sufra, en principio, una radical transformación en 30 años como no lo había padecido en diez siglos medievales. Y sobre esto, corresponde advertir las consecuencias mal dejadas por la Revolución Francesa: la anarquía moral e intelectual. De esta preocupación propiamente comteana se apropia Durkheim, plasmándola en ideas que lo hacen constante deudor de su padre intelectual, incluso desde su tesis doctoral de secundaria (Lukes, 1984). La heterogeneidad anárquica representa un peligro para la recién nacida nación francesa (Tercera República), pues incentiva el subversivo pensamiento y libre examen y, por tanto, fomenta contrariar la preciada tradición de Francia (Durkheim, 1979, 76).

Durkheim es obra de y potencializó a la Tercera República Francesa, la que no puede ser sino «una república de profesores y maestros», además sin republicanos (Lepenies, 1994, 45). Derrotada la Comuna, los valores de solidaridad y los mecanismos de autoridad deben garantizar lo que a los franceses del momento tanto les preocupaba que se fuera a revolucionar de nuevo, máxime si la población en gran mayoría pretendía ser intelectual y científica: esto es, la tradición. Solidaridad, autoridad y tradición terminan por ser ejes conceptuales y preocupaciones prácticas de la obra pedagógica de Durkheim, sin los cuales no es comprensible en conjunto su Sociología de la Educación.

II. LA CONDICIÓN: LA PEDAGOGÍA

El interés que aún suscita Durkheim, particularmente respecto de la concepción de la Pedagogía, es que sus trabajos en este campo representan para la actualidad, como los anteriores a él para su madurez intelectual, «documentos del espíritu del tiempo» (Durkheim, 1979, 192). Esta es una noción muy alemana para un francés, pero advierte sobre el poder clásico de sus interpretaciones para los hechos contemporáneos.

Entre 1887 y 1902, Durkheim enseña en la Facultad de Letras de Burdeos, lo cual permite que maduren sus ideas en torno a la Pedagogía, como lo posibilita su apoyo en 1902 a la cátedra de Ciencia de la Educación, experiencias que le proporcionan un cierre de ciclo teórico-práctico para aportar decididamente al proyecto francés de sociedad.

Para Durkheim, la Pedagogía se ubica en el ámbito de la concepción sobre la educación, y no en la práctica; mientras la Pedagogía es intermitente, la educación es continua. Con esta perspectiva propone que el educador sea capaz de determinar lo que debe ser la práctica educativa, que logre definir e implementar principios de conducta; esto hará de Durkheim un demiurgo moral de la Sociología para la sociedad francesa.

También se puede señalar esto en una concepción más elaborada: la Pedagogía «es la reacción sistemática de [la ciencia especulativa de la educación] sobre [la actividad educativa en sí misma], la obra de reflexión que busca, en los resultados de la psicología y

la sociología, principios para la conducta o para la reforma de la educación» (Durkheim, 1979, 23). Cabe advertir que la reforma educativa era necesaria en cuanto el nuevo proyecto diseñado de sociedad francesa implicaba hacer de Francia un país claramente científico y político. El proyecto inicia con la dirección de Jules Ferry, quien promueve campañas de alfabetización: «se había vuelto obligatoria la asistencia a la escuela primaria, y gratuita la enseñanza primaria en las instituciones educativas del Estado» (Lepenies, 1994, 39).

Durkheim, en este punto de avance del proyecto de la Tercera República Francesa y de su madurez intelectual sobre la Pedagogía, se encuentra claramente al servicio del proyecto de sociedad a realizar, y para ello, una vez pensado el contexto, los medios y fines de la educación a la luz de la Pedagogía, le queda por aportar la legitimidad sociológica sobre el elemento práctico y fundamental para hacer real el proyecto educativo: la autoridad.

III. EL MEDIO: LA EDUCACIÓN

Si administrar bienes de salvación es propio de la Iglesia, Durkheim adapta una versión laica de esta idea adaptándola a la educación; se logra el paso del sacerdote al maestro, de profesar obediencia a la institución religiosa para tenerla ahora a la educativa. La Iglesia católica forja a imagen y semejanza un modelo de hombre, así pues a la educación le corresponde igual, para lo cual cabe siempre considerar de nuevo «el espíritu del tiempo», a sabiendas que «cada tipo de pueblo tiene la educación que le es propia y que puede servir para definirlo con el mismo derecho que su organización moral, política y religiosa» (Durkheim, 2002, 29). El «modelo humano» que la sociedad francesa de la Tercera República necesita, solo ella puede diseñarlo y hacerlo efectivo en la práctica, de igual manera que la Edad Media y el Renacimiento forjaron cada uno el que les correspondía: los primeros con «alumnos dialécticos», estos «se impusieron como fin hacer humanistas» (Durkheim, 1979, 175).

Durkheim se hace intérprete de su tiempo y cree entender que la sociedad necesita homogeneización y solidaridad. El fin de la educación es construir este ser social homogéneo, solidario y obediente que perpetúe la tradición. No es propio de la educación la individualidad, el libre examen, pues estos «son inútiles y hasta peligrosos» (Durkheim, 1979, 76) para con la tradición; lo que a esta le corresponde es ser «el medio con que la sociedad renueva perpetuamente las condiciones de su propia existencia». Acaso, pregunta Durkheim, «¿Puede vivir la sociedad sin que exista entre sus miembros una suficiente homogeneidad?», la respuesta es inequívoca: no puede vivir, por ello la responsabilidad destacada de la educación es perpetuar y fortalecer «esta homogeneidad, fijando de antemano en el alma del niño las semejanzas esenciales que supone la vida colectiva» (Durkheim 1979, 147).

El proyecto moral que propone Durkheim queda claro: formar un ser social homogéneo que no subvierta la tradición, por medio de la socialización de la generación adulta a la más joven, a partir de la autoridad que la primera representa sobre esta. En síntesis, hacer de los individuos egoístas, seres con vida «moral y social».

Durkheim es sumamente cuidadoso con cada una de las categorías conceptuales con que trabaja, razón por la que advierte necesario precisar la de «ser social». Al respecto, afirma que el ser social es un conjunto de creencias religiosas, de carácter práctico-moral, de tradiciones naturales o profesionales y de «opiniones colectivas de todo género» (Durkheim, 1979, 71). Con base en esto, aporta la definición de educación: «acción ejercida por las generaciones

adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social», siendo su objeto, continúa el heredero de la tradición antiilustrada, «suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él, la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado» (Durkheim, 1979, 70).

La escuela es el medio moral más efectivo con que cuentan los gobiernos centrales de un país para promover y realizar sus proyectos de orden y progreso, idea comteana ya en consolidación, con la participación de Durkheim, en la Tercera República Francesa². Si la educación cumple el propósito antes señalado, es más porque ella tiene vida real y, sobre todo, práctica, es decir, porque existe en la sociedad misma como hecho social. La educación es una cosa, un hecho social con las connotaciones que expresa Durkheim en *Las reglas del método sociológico*. De nuevo, Comte en el ambiente: la científicidad observable, medible y categorizable de lo social, objetivado esto con y en la sociología de Durkheim, quien sobre todo asume la responsabilidad de hacer efectivo el espíritu científico en el campo de la educación, es decir, hacer de esta un proyecto moral laico y racionalista, y como dato analizable, explicable y comparable. Concluye Durkheim: «cuanto más se conoce la naturaleza de las cosas, más probabilidades hay de utilizarla eficazmente» (Durkheim, 1979, 25).

En la medida que se conozca la naturaleza de la educación, el gobierno francés, y Durkheim como su pedagogo, logrará poner en marcha el proyecto moral colectivista caracterizado por la cualidad cohesionadora y el poder coercitivo de la sociedad contra las formas individuales. El individuo «no puede crear ni destruir, ni transformar a su gusto» (Durkheim, 1979, 63); solo el poder de la sociedad hecha conciencia colectiva lo puede, si acaso, y gracias todo ello a la educación, la que termina por adoptar una «fuerza generalmente irresistible». No se educa a voluntad, es la educación con la propia fuerza coercitiva la que lo determina, con lo que garantiza la convivencia conforme a la tradición³ (Durkheim, 1979).

El orden social no corre riesgo, la tradición es inmune a las formas modernas de libertad individual y la estabilidad política se garantiza por ser el gobierno central quien imprime el ritmo de acción a las escuelas con las continuas inspecciones. El maestro en la clase y el gobierno⁴ en la sociedad, son las respectivas autoridades quienes certifican la configuración del nuevo ser social homogéneo, solidario y obediente. Queda claro que educar es asunto de ejercer autoridad con miras a la organización y el orden de la sociedad.

² Al respecto, afirma Wolf Lepenies (1994) al referirse a la reforma educativa en el marco de la Tercera República: «El anticlericalismo también dejó su sello en la reforma universitaria; en lugar de la religión debía estar la ciencia, y en lugar de la metafísica la doctrina moral. Cual fieles discípulos de Comte, los republicanos parecían hacer todo lo posible por convertir en realidad la ley de los tres estados» (p. 39).

³ Para los ingleses es clara la reivindicación de la libertad individual, siendo John S. Mill su mayor representante. Reivindicación que se destaca, por ejemplo, en la maravillosa obra ensayística de Paul Hazard (1982): «y aun fuera de esas venturosas islas, los niños son dueños de su persona. Se apartan de la gente mayor y dejan que siga su camino sin creerse obligados a irle a remolque, como ocurre aquende el Océano» (p. 176).

⁴ Así destaca Durkheim (1974) el poder del Estado: «el Estado es un órgano especial encargado de elaborar ciertas representaciones que valen para la colectividad. Estas representaciones se valen de otras representaciones colectivas por su alto grado de conciencia y reflexión» (p. 95).

IV. EL PROPÓSITO DE LA PEDAGOGÍA: LA SOCIEDAD

Negar al individuo es afirmar la sociedad. Combatir la anomia moral e intelectual preserva el orden social; y para esto, la autoridad del maestro y la del gobierno es la única eficaz, de otra manera la sociedad no sería libre, pues esta, afirma Durkheim, es hija de aquella. De dudosa aceptación, pero son los planteamientos que caracterizan su conservadora tradición sociológica.

Ha quedado claro que la educación en Francia, la del nuevo proyecto de sociedad y la del ser social, es obra natural de las condiciones materiales y del marco de ideas de la propia sociedad francesa. Así, «cada tipo de pueblo tiene su educación, que le es propia y que puede servir para definirlo con tanto fundamento como su organización moral, política y religiosa» (Durkheim, 1979, 10-11). Queda por redondear el proyecto moral y sagrado de la sociedad sobre, y gracias a, el individuo.

Garantizar el orden y la cohesión social, la solidaridad e integración colectiva es el resultado de una disciplina moral que se hace real en el «cuerpo de reglas que prescriben al individuo lo que debe hacer para no atentar contra los intereses colectivos, para no desorganizar la sociedad de la que forma parte» (Durkheim, 1974, 57). Esto es la educación: una disciplina moral que va al rastro contra las formas individuales y conflictivas que, al pensar de Durkheim, amenazan la forma moderna e Ilustrada de la sociedad. Corresponde, por tanto, fortalecer la interiorización moral colectiva.

Durkheim –a riesgo de repetir lo expuesto, y como vocero de la política de la Tercera República Francesa y en la condición de académico de la Nueva Sorbona– insiste en la facultad creadora de la educación desde la autoridad que esta reviste, con miras sin más al «interés colectivo» ordenador y conservador que prevenga la promoción de «creencias particulares», con las que «la grande alma de la patria se dividiría y se resolvería en una multitud incoherente de pequeñas almas fragmentarias, en conflicto unas con otras» (Durkheim, 1979, 83).

El perfil pedagógico de la sociedad francesa para el siglo XIX y primeros decenios del XX adopta claridad, con un Durkheim decididamente agente de la socialización del individuo, para que este devenga en ser social, lo que de suyo presenta dificultades prácticas y potencializa errores teóricos. Al generalizarse un «misticismo de la colectividad» (Lepenies, 1994, 46), la reivindicación del proyecto autónomo revela su infertilidad, de igual manera que, al mistificarse el papel de la educación y al elevarse la Sociología a ciencia moral, los académicos investigadores terminarán por ser «reformadores fanáticos» que, a fuerza de la teoría, encuadran la diversidad de la vida social e individual, sacrificando «todo a su visión de una conciencia colectiva que no expresaba nada más allá de la concepción del mundo por la clase media burocratizada a fondo, y con ello por los cadres [marcos] en que se apoyaba la República» (Lepenies, 1994, 62).

CONCLUSIONES

El cuerpo conceptual y metodológico forjado en una sociedad determinada en tiempo y lugar, habrá de responder al ejercicio autónomo de que aquélla asuma la labor de pensarse a sí misma y de comprender su propia dinámica como sociedad. Durkheim, fiel a su concepción pedagógica y a sus intereses prácticos educativos, ha pretendido ser el educador de Francia al identificar, interpretar y orientar las necesidades morales de su tiempo. Afirmar esto no legitima los vacíos conceptuales y menos las consecuencias

negativas en la práctica, pero sí resalta la importancia de aportar pedagogías y prácticas educativas con base en las necesidades de la misma sociedad, y no en la importación aconceptual y ahistórica de modelos implementados a ciegas.

Con Durkheim el lector puede comprender que el quehacer educativo y sociológico no está desprovisto de intereses particulares. La esterilización intelectual promulgada como neutralidad ya de suyo es muestra de elegir una posición, ante todo de consecuencias políticas. Durkheim favorece un proyecto de sociedad –tal vez el único que para el momento de la Tercera República Francesa era plausible defender–, como en su momento le correspondió a John S. Mill en Inglaterra y a Fichte y Hegel, por ejemplo, en Alemania. El hecho de pensar la Pedagogía comprendida en el espíritu del tiempo, posibilita un llamado local a pensarnos en nuestra dinámica de vida social y, por lo tanto, «elaborar» una perspectiva pedagógica y una práctica educativa que respondan a las necesidades particulares de la sociedad.

En síntesis, desde Durkheim y a fuerza de sus conservadores planteamiento pedagógicos, corresponde comprender que «cada sociedad se forja un cierto ideal de hombre. Es este ideal “lo que constituye el polo de la educación”» (Durkheim, 1979, 10). El ideal del tiempo presente no puede ser aquel que desvanezca la autonomía del individuo, menos aún el que refuerce la autoridad seca de instituciones que, por legales que sean, no hacen lo legítimo. ■

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2007). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Carmona Sánchez, L. A. (2015). *Neuroeducación: enseñar en el siglo XXI*. Monografías Asociación Educar. Recuperado de: <http://www.asociacioneducar.com/monografias-docente-neurociencias/monografia-neurociencias-luis.alberto.carmona.sanchez.pdf>
- Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología*. Bogotá: Linotipo.
- _____ *Educación como socialización*. (1976). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- _____ (1974). *Lecciones de sociología*. Buenos Aires: La Pléyade.
- _____ (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- Hazard, P. (1982). *Los libros, los niños y los hombres*. Barcelona: Juventud.
- Jaeger, W. (1980). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lepenes, W. (1994). *Las tres culturas. La sociología entre la literatura y la ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lukes, S. (1984). *Emile Durkheim. Su vida y su obra. Estudio histórico-crítico*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Pérez Tapias, J. A. (1995). *Filosofía y crítica de la cultura*. Madrid: Trotta.

PRÁCTICAS DIRECTIVAS QUE FAVORECEN EL ROL DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS

LEADERSHIP PRACTICES TO FOSTER PARENTAL ROLE IN CHILDREN'S EDUCATION

Francisco Larraín¹

<https://orcid.org/0000-0003-3679-3375>

Joaquín León²

<https://orcid.org/0000-0003-2698-3511>

Recibido: enero 1, 2020 – Aceptado: abril 29, 2020.

RESUMEN

El compromiso de la familia con la escuela favorece el aprendizaje de los niños. El propósito de esta investigación es identificar los factores mediadores que, en el liderazgo escolar, pueden mejorar la colaboración de la familia y la escuela. Para ello, realizamos una revisión sistemática de la literatura para identificar patrones y formas a través de las cuales el liderazgo escolar puede influir en el compromiso de los padres con sus hijos y con la escuela. Encontramos diversas actividades y funciones de liderazgo, así como distintos niveles en la investigación del tema entre países hispanoamericanos y anglosajones. Se concluye que es necesario expandir y profundizar la investigación de variables relativas a la familia en Hispanoamérica, con foco en las relaciones entre la familia y la escuela que favorezcan el desempeño de los padres, más que en las actividades en las que la familia se involucra.

Palabras clave: Liderazgo escolar, crianza del niño, relación familia escuela, variables relativas a la familia.

¹ Doctor en Educación (EdD), Universidad de Pennsylvania. Profesor investigador, Liderazgo escolar y liderazgo distribuido, Centro de Investigación en Educación y Aprendizaje, Universidad de los Andes, Santiago, Chile. flarrain@uandes.cl

² Máster © Matrimonio y Familia, Universidad de Navarra. Abogado, Profesor de Historia y Ciencias Sociales, Ayudante de Investigación, Universidad de los Andes, Santiago, Chile. jleon1@miuandes.cl

ABSTRACT

The school- family relationship fosters student engagement and learning. The purpose of this literature review is to identify factors in school leadership that might influence and improve family-school collaboration. We did a systematic literature review that allows us to identify patterns and different ways that have proven effective for school leaders to gain influence in parents' engagement with their children. We found a repertoire of activities and leadership functions that could be applied. Also found, different research levels and approaches between Hispano-American and Anglo-Saxon Samples. We concluded that it is necessary to expand and go further into family- related variables in Hispano-American, focusing on the relationship between the school and family, rather than activities where the family gets involved.

Keywords: School leadership, Parenting, School family relationship, Family-related variables.

INTRODUCCIÓN

La formación de las nuevas generaciones ha sido, y siempre será, una preocupación constante para toda la sociedad. Esta inquietud se ha extendido en los diversos países latinoamericanos, posicionando a la educación como uno de los mayores focos de interés para los gobiernos y entidades civiles. Si bien existen múltiples sistemas y enfoques educativos, hay un gran consenso sobre la importancia del rol que desempeña la familia en la educación de sus hijos (Goodall, 2018; Heath, Maghrabi y Carr, 2015; Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins y Closson, 2005; Selwyn, Banaji, Hadjithoma-Garstka y Clark, 2011) y en las posibilidades que ofrece el liderazgo ejercido en los centros educativos para favorecer las condiciones en que los estudiantes aprenden (Goodall, 2018; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005; Leithwood, Harris y Hopkins, 2019).

Hasta ahora, la influencia del liderazgo escolar ha sido estudiada mayoritariamente sobre el ejercicio o la práctica docente (Anderson, 2010; Bernal e Ibarrola, 2015; Bolívar, 2010; Leithwood *et al.*, 2010; Villa 2015; Volante, Valenzuela, Díaz, Fernández y Mladinic, 2018), quedando la familia y la práctica de los padres en un plano relevante, pero menos estudiado. En el primer caso, los líderes escolares pueden influir en la enseñanza y aprendizaje promoviendo el desarrollo de las capacidades, la motivación y las condiciones de trabajo de los docentes (Anderson, 2010; Leithwood y Riehl, 2005); mientras que para el caso de las familias, particularmente para la práctica de los padres, existe menos evidencia de los factores y las actividades en las cuales los líderes escolares pueden influir para favorecer el desempeño de los padres y apoderados, en favor del aprendizaje y desarrollo socioemocional de los estudiantes. Luego, para lograr que los estudiantes alcancen su desarrollo intelectual y humano, el liderazgo escolar podría focalizar su esfuerzo en movilizar varios factores y actividades que influyen y afectan –positiva o negativamente– el proceso educativo de los alumnos en el hogar.

Este trabajo es una revisión sistemática de la literatura, cuyo propósito es explorar aquellos factores y aquellas actividades que los líderes educativos pueden modificar para influir en el desempeño de los padres, considerando que aún es necesario conocer cuáles podrían ser algunos de estos factores y actividades sobre los que se ha escrito en la literatura. La pregunta principal que guía esta revisión sistemática de la literatura es: ¿cuáles son las actividades y los factores sugeridos, acerca de la colaboración entre la familia y la escuela, a través de los que el liderazgo escolar puede influir en la práctica educativa de los padres?

1. MARCO TEÓRICO

El rol de la familia es uno de los factores fundamentales que, junto con el establecimiento educacional, promueven directamente el aprendizaje y desarrollo socioemocional de los estudiantes. Leithwood, Patten y Jantzi (2010) indican que, de las cuatro variables que afectan el aprendizaje de los estudiantes, la que más influye es la familia, aunque consideran que se sabe poco sobre cómo el establecimiento escolar puede apoyar dicha labor.

Las investigaciones referidas a la participación de los padres señalan dos grandes resultados: el decaimiento paulatino de su participación a medida que los estudiantes avanzan en los niveles escolares (Simon, 2004) que, según las estimaciones de los directores, puede disminuir hasta un 36% en la educación secundaria (Flynn y Nolan, 2008, p. 9); y el impacto que tiene el nivel de participación de los padres en la educación de sus hijos. Respecto de este último, Hattie (2017) señala que algunas de las variables familiares que pueden causar mayor impacto en el aprendizaje escolar de los estudiantes son las dinámicas positivas del hogar y la familia (0.52), el involucramiento de los padres (0.5) e intervenciones tempranas (0.42).

Si la familia proporciona el entorno educativo principal de un niño, y la participación de los padres en la educación formal de sus hijos mejora el rendimiento de estos últimos (Epstein, 2010; Leithwood *et al.*, 2010; Razeto, 2016; Rivas y Ugarte, 2014; Valdés y Sánchez, 2015), apoyar y crear los espacios para que los padres puedan criar a sus hijos adecuadamente puede ser uno de los aspectos más relevantes en el ejercicio del liderazgo. Consecuentemente, Epstein (2010) reafirma el rol fundamental de las familias en la educación de los niños y adolescentes, afirmando que «la forma en que los colegios se preocupan por sus alumnos se refleja en la forma que se preocupan por la familia de sus hijos» (p. 81). Luego, no se trata solamente de ocuparse del aprendizaje de los alumnos, sino también de los padres, ayudándoles a involucrarse como primeros y principales educadores en la educación de sus hijos. Esto es compartido por Rivas y Ugarte (2014) quienes indican que «la participación de las familias en la escuela tiene un efecto positivo y duradero en el desarrollo del niño en el plano académico, social y motivacional» (p. 155). En la misma línea, concluye Razeto (2016) que las «familias más involucradas con la escuela y más comprometidas en la educación, tienen niños con un mejor desempeño que aquellas familias que no lo están» (p. 21).

1.1 Colaboración familia-escuela

Entendemos por colaboración entre la familia y la escuela, al esfuerzo conjunto para educar a los hijos de los primeros, que a su vez son estudiantes de los segundos (Epstein, 2010). No se trata solo de una forma de relacionarse o la manera por la que se comunican, sino de las actividades intencionales que realiza cada cual en su ámbito para promover el desarrollo de capacidades del estudiante frente al aprendizaje (Simon, 2004). La pregunta de este estudio sugiere que existe un ámbito sobre el cual el liderazgo escolar puede actuar para lograr que el compromiso de los padres y su desempeño como primeros educadores, favorezca la disposición y en general las condiciones de los estudiantes para aprender, haciendo que dicha colaboración sea más fructífera para alcanzar los resultados esperados.

El punto anterior nos presenta un desafío esencial para la tarea educativa de los padres, como también para el rol de los líderes escolares, ya que los padres no solo ayudan para

desarrollar habilidades de aprendizaje en sus hijos, sino que buscan que sean buenas personas, es decir, que adquieran una capacidad que les permita obrar bien en todos los ámbitos de la existencia humana (García Hoz, 1994; Gooddall, 2018).

La educación escolar –que entendemos como un servicio a las familias– se orienta al aprendizaje técnico, intelectual y socioemocional (Leithwood *et al.*, 2019), lo que ayuda a los estudiantes para aprender a hacer, y a la vez a ser buenas personas. En este sentido, un liderazgo escolar orientado a que los estudiantes sean buenos profesionales y buenas personas, debe ocuparse de que estos crezcan en los ámbitos en los que se desarrollan estas capacidades, más aún en las circunstancias en las que haga falta apoyar esta tarea educativa de los padres y familias de los educandos.

1.2 Condiciones favorables para involucrar a los padres con el colegio

El hecho de que los padres sean los primeros y principales educadores nos lleva a preguntarnos por la práctica educativa que realizan y las condiciones favorables para desarrollar esta labor. Esta práctica educativa puede ser guiada y acompañada por el colegio y sus profesores, a quienes literalmente se confía la educación de un grupo de alumnos.

Ya hemos dicho que el colegio debe involucrar a los padres para que estos jueguen un rol primario en la educación de sus hijos, pero cabe preguntarse: ¿qué prioridad tiene la familia para los colegios preocupados principalmente del aprendizaje de sus alumnos? Sabemos que el aprendizaje escolar cubre casi la totalidad de los esfuerzos que directivos y profesores realizan en un colegio, pero la literatura considera que la atención a la familia y los padres también es esencial. En cuanto a esta relación de los padres con el colegio, Epstein señala que existen seis tipos de prácticas que fomentan la participación de la familia en la escuela: *Parenting* (crianza de los hijos), *Communicating* (comunicación), *Volunteering* (voluntariado), *Learning at Home* (aprendiendo en casa), *Decision Making* (toma de decisiones) y *Collaborating with Community* (colaborando con la comunidad) (Epstein, 2010). Estas prácticas buscan vincular a los padres con la educación de los hijos, y cada una tiene algunas actividades, desafíos y resultados esperados, que involucran a padres, profesores y alumnos, y dan como resultado padres más implicados en el colegio de sus hijos y, como consecuencia, alumnos que alcanzan mejores niveles de educación (Epstein, 2010). Epstein concluye que estas prácticas y programas deben desarrollarse a largo plazo, siendo fundamental la formación del profesorado para relacionarse con la familia de los alumnos (Epstein, 2010). En este estudio nos preguntamos sobre el lugar que ocupa el liderazgo en la práctica educativa de los padres, lo que se refiere más a la crianza de los hijos o el ambiente favorable al aprendizaje en casa.

1.3 Liderazgo escolar y prioridad en la familia

Anderson (2010) señala que «hay que pensar el liderazgo directivo en las escuelas de manera más distribuida y colaborativa» (p. 37). La misma línea siguen Bernal e Ibarrola (2015), al afirmar que «el director no puede ser, en la mayoría de los casos, un “superagente” de la instrucción. En los estudios sobre el liderazgo distribuido, aparece más definido el papel del profesor, quien –como experto– hace de mentor de otros profesores y puede adoptar decisiones sobre la enseñanza» (p. 59). Por tanto, el liderazgo ejercido por los directivos puede desempeñar una buena influencia sobre los profesores para que

estos, a través del contacto con las familias, involucren a los padres en el colegio para que incidan en la educación de sus hijos.

En muchas oportunidades, los docentes no poseen las capacidades de liderazgo desarrolladas y tampoco tienen las capacidades y la experiencia para trabajar con las familias y las comunidades, lo que influye en su motivación frente al tema (Pink, 2011). Según la opinión de los directores de los condados de Nassau y Suffolk, Nueva York, participantes en el estudio de Flynn y Nolan (2008, p. 10), el porcentaje de docentes que carecen de habilidades para trabajar con los padres puede llegar hasta un 77% en el primer ciclo básico, y hasta un 98% en la media.

Para desarrollar dichas capacidades y habilidades en los profesores, la perspectiva distribuida del liderazgo ofrece una oportunidad a través de la cual los directivos apoyan el desarrollo de sus profesores, más allá de la jerarquía establecida, a partir de su capacidad, motivación y experiencia con las familias (DeFlaminis, 2013). Luego, si los directivos logran formar a los docentes podrá cubrirse una mayor red de interacciones con los padres. Es así como «la labor del docente, como tutor de un grupo de alumnos y orientador de sus familias, adquiere un protagonismo relevante» (Cano y Casado, 2015, p. 17). Esto nos indica que no solo es esencial formar a los profesores y fomentar un tipo de liderazgo que favorezca la participación de docentes más allá del aula, sino también hacia otros docentes, en los padres y los demás miembros de la comunidad educativa (Bernal e Ibarrola, 2015).

2. METODOLOGÍA

Este trabajo conceptual es una revisión sistemática de la literatura, método utilizado para «ofrecer al lector una narración actualizada de lo que se conoce sobre un tema dado [...] para entregar ideas “frescas” para progresar en el conocimiento» (Galvan, 2017, p. 7). Nuestro estudio examina variables relativas a la familia y las posibles actividades o áreas en que el liderazgo escolar puede influir en ellas, particularmente en la práctica educativa de los padres. La metodología sigue la guía propuesta por Galvan (2017) y la de otros artículos relevantes que han realizado revisiones sistemáticas de la literatura en el ámbito del liderazgo escolar (Hallinger, 2013; Hammad y Hallinger, 2017; Murphy, 2008).

La búsqueda se realizó en las siguientes bases de datos o motores de búsquedas: ERIC, EBSCO, Web of Science, Sage Journals Online, Springer link, Taylor and Francis Journal, JSTOR, Scopus y Google Académico. Se eligieron estos buscadores porque se especializan en educación y siguen los criterios de Hammad y Hallinger (2017, p. 4), cuya selección de fuentes se basó en que sean de fácil acceso para archivos digitales, tengan claros límites de búsquedas y garanticen la identificación de artículos que cumplen con estándares consistentes de calidad.

En las bases de datos empleamos combinaciones de palabras en idioma inglés y español, buscando traducir literalmente las búsquedas de un idioma al otro y, en caso de no arrojar resultados, agregamos sinónimos o conceptos que pudieran reemplazar la traducción literal. Además, limitamos el tiempo de publicación de nuestras búsquedas desde el año 2009 hasta el año 2019.

Inicialmente, realizamos una búsqueda general asociando conceptos como «liderazgo escolar» con «*school family partnership*», asociando luego el primero con «*school*

family communication» y «*family related variables*» respectivamente. Después, en español, asociamos «liderazgo escolar» con «comunicación familia escuela», siguiendo la asociación de «liderazgo escolar» con «variables familia escuela» y «relación familia escuela» correspondientemente. Como resultado de estas búsquedas, descubrimos una gran cantidad de libros, artículos académicos de las diversas metodologías de investigación, tesis doctorales, trabajos de fin de grado y máster. Además observamos que existían otros conceptos relevantes para nuestro estudio, por lo que ampliamos la búsqueda en ambos idiomas combinando los conceptos «*school leadership*» con «*parenting*», «*parent involvement*» y «*parent engagement*», con sus respectivas traducciones «liderazgo escolar», «involucramiento parental» y con «compromiso parental».

Después agrupamos las diversas fuentes en dos grupos, de acuerdo con el idioma en que estaban escritos, seleccionando aquellos que cumplieran con los siguientes criterios de exclusión: reconocidos artículos académicos revisados por pares, relevantes para nuestra investigación, enfocados en el ámbito escolar; y excluimos aquellos que estuvieran en las siguientes categorías: libros, tesis doctorales o trabajos de fin de grado y máster. Aquellos artículos que cumplían directamente con los criterios de inclusión fueron escogidos, mientras que algunos de los trabajos que parecieran no cumplir con todos los criterios, fueron seleccionados como «posibles», para una revisión más profunda por su relevancia para el estudio.

Posteriormente leímos y analizamos la literatura, siguiendo los siguientes pasos:

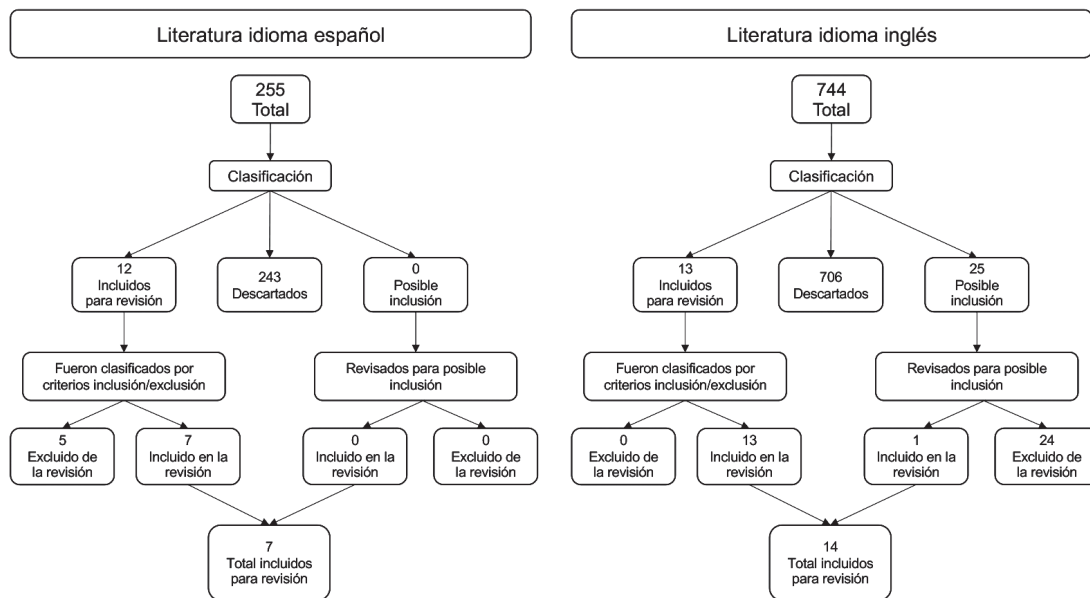
1. Después de un período inicial de lectura, seleccionamos los artículos definitivos que serían analizados con detalle.
2. Realizamos la lectura de algunos artículos empleando como códigos los conceptos que empleamos para buscar los artículos, y luego fuimos levantando nuevos códigos basados en los modelos de influencia de liderazgo (Leithwood, *et al.*, 2010) y de involucramiento parental de Epstein (2010), para precisar el levantamiento de información relativo al estudio.
3. A continuación, utilizamos el programa Atlas.ti para codificar los artículos seleccionados, con los códigos respectivos para cada grupo.
4. Siguiendo el método realizado por Murphy (2008), codificamos frases lo más cortas posibles, limitando la extensión de cada codificación a la extensión de un párrafo.
5. Luego de codificar los artículos se exportaron todas las citas a Excel, preparando ambas bases de datos para el análisis de las citas recolectadas. Obtuvimos 206 citas en inglés y 146 en español.
6. A lo largo de todo el trabajo, fuimos recordando las ideas que nos llevaron a plantearnos el artículo y la pregunta que terminó fundamentando esta investigación.
7. El análisis lo realizamos agrupando las frases por código, cotejando lo encontrado en ambos idiomas. En este análisis buscamos identificar definiciones, datos, características o tipología de conceptos, patrones y tendencias; comparamos similitudes diferencias y contradicciones entre los artículos y entre los patrones hallados; y recolectamos las frases que contenían un valor singular, respecto de los otros elementos.

8. Mientras íbamos revisando las frases codificadas, fuimos anotando todo lo anterior, realizando conexiones que emergieron del análisis a través de los artículos.
9. A continuación, observamos los temas que surgieron de la literatura para responder a nuestra pregunta de investigación y escribimos la siguiente sección.

3. RESULTADOS

Los documentos encontrados inicialmente en la búsqueda de la literatura fueron 255 en español y 744 en inglés, de los cuales, como se puede observar en la figura 1, los artículos que finalmente se seleccionaron mediante la revisión sistemática de la literatura para responder a las preguntas de investigación fueron 21, de ellos, 14 están escritos en inglés y 7 en español, tal como se describe en el siguiente gráfico.

Figura 1. Diseño de revisión sistemática de la literatura



Fuente: Elaboración propia.

La tabla 1 muestra los artículos seleccionados por autor, año de su publicación, procedencia por continente y revista en la que se publicó; podemos evidenciar que predominan las investigaciones en Estados Unidos e Inglaterra. Los países de habla hispana tienen pocas publicaciones sobre el tema.

Tabla 1: Distribución de artículos seleccionados por fecha y procedencia

Autor (fecha de publicación)	Revista	Pais de publicación
Revistas en idioma español		
Borrell y Artal, (2014)	Estudios sobre educación	España
Cabello y Miranda, (2016)	Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas	España
Garreta Bochaca, (2016)	Perspectiva Educacional, Formación de profesores	Chile
Eichin y Beach, (2018)	Revista Complutense de Educación	España
Miranda Carvajal y Castillo Armijo, (2018)	Estudios pedagógicos	Chile
Palomeque García, y López Rodríguez (2018)	Universidad de Cienfuegos	Cuba
García et al. (2019)	Espiral. Cuadernos del Profesorado	España
Revistas en idioma inglés		
Warren et al. (2009)	Teachers college record	United States
Leithwood et al. (2010)	Educational Administration Quarterly	United States
Bryan y Griffin (2010)	School Leadership & Management	United Kindom
Selwyn et al. (2011)	Journal of Computer Assisted Learning	United Kindom
Bempechat y Shernoff (2012)	Springer	United States
Goodall, (2013)	School Leadership & Management	United Kindom
Barr, y Saltmarsh (2014)	Educational Management Administration & Leadership	United Kindom
Heath et al. (2015)	Journal of Information Technology Education	United States
Zhao et al. (2017)	International Journal of Research Studies in Education	Philippines
Erol & Turhan (2018)	Educational Sciences: Theory and Practice	Spain
Goodall (2018)	School Leadership & Management	United Kindom
Badri et al. (2018)	International Journal of Child Care and Education Policy	Korea
Leithwood et al. (2019)	School Leadership & Management	United Kindom
Malluhi y Alomran (2019)	International Journal of Emerging Technologies in Learning	Germany

Fuente: Elaboración propia.

Cada artículo incluido en este estudio se revisó metódicamente en la búsqueda de citas que inicialmente se relacionaron con los descriptores usados para encontrar los artículos. En una segunda revisión, consensuamos los códigos para identificar aquellas citas que sirvieron para obtener los resultados del estudio.

Los códigos que consiguieron mayor cantidad de citas relacionadas fueron los asociados a la comunicación y/o relación familia escuela, relación entre padres e hijos, y variables relativas a la familia.

Todos los estudios indican que existe consenso sobre la importancia del rol de los padres en el desarrollo y desempeño académico escolar de sus hijos (Cabello y Miranda, 2016; Eichin y Volante, 2018; García, Santos, Alcalá del Olmo e Isequilla, 2019; Garreta, 2016; Goodall, 2018; Heath *et al.*, 2015; Miranda y Castillo, 2018; Rivas y Ugarte, 2014; Selwyn *et al.*, 2011). A esto podemos agregar que un estudio cuantitativo realizado en escuelas de Abu Dabhi muestra que el efecto del hogar sobre la felicidad de los hijos (0.55) puede ser mayor (0.6751) cuando se agrega el efecto indirecto que los padres también ejercen indirectamente a través de la escuela (Badri, Al Nuaimi, Guang, Al Sheryani y Rashedi, 2018, p. 8). Por su parte, el estudio de Miranda y Castillo (2018) establece que el apoyo y participación familiar en los procesos educativos son influenciados por la comunicación de los padres con la escuela (0.85), conocimiento de la escuela (0.83), y apoyo y supervisión del aprendizaje en el hogar (0.76). También se evidencia que el desarrollo psicosocial y académico de los estudiantes puede perjudicarse si existen conflictos entre sus profesores y padres (Bempechat y Shernoff, 2012).

Sin embargo, aparece una preocupación transversal entre los estudios, referida a la baja participación, involucramiento y compromiso de los padres con sus escuelas, lo que representa a su vez una gran oportunidad para las escuelas. Adicionalmente, también es relevante el rol de los directivos y líderes escolares para dar forma al desempeño de los padres en relación con el establecimiento (Barr y Saltmarsh, 2014). De esta revisión se desprende la necesidad de apoyar las variables relativas a mejorar el desempeño y participación de los padres como una de las principales tareas para el liderazgo escolar.

3.1 Áreas y actividades del desempeño de los padres en las que influye el liderazgo escolar

El desempeño de los padres, tanto en el hogar como en la escuela, es un concepto que utilizamos para resumir aquello que los autores definen como involucramiento o compromiso parental, entre otros, los que se refiere a las actividades que realizan los padres para favorecer el crecimiento de sus hijos en su hogar como en la escuela (Barr y Saltmarsh, 2014; Malluhi y Alomran, 2019). Estas actividades son, en su mayoría, factores alterables que afectan el desempeño de los padres y que, por lo tanto, influyen sustancialmente en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes (Leithwood *et al.*, 2019).

La tabla 2 muestra las actividades señaladas en los artículos, organizadas por categorías o funciones directivas para facilitar, siguiendo el modelo de Leithwood *et al.*, (2008), la comprensión sobre cómo el liderazgo escolar podría influir en el desempeño de los padres.

Tabla 2. Actividades directivas agrupadas según funciones sugeridas por Leithwood *et al.* (2010) para influir en el desempeño de los padres directa o indirectamente a través de los docentes

Función directiva	Actividades	
Mostrar la dirección	<ul style="list-style-type: none"> Crear una visión compartida Compartir información y comentar decisiones Promover altas expectativas de los padres y profesores sobre los estudiantes Orientar sobre la necesidad de trabajar colaborativamente 	MOTIVACIÓN
Desarrollo Profesional/Desempeño	<p>Profesores y padres</p> <ul style="list-style-type: none"> Promover altas expectativas entre profesores y padres Apoyar desarrollo socioemocional de profesores y padres <p>Profesores</p> <ul style="list-style-type: none"> Desarrollar capacidad comunicacional de profesores Promover desarrollo de liderazgo entre profesores <p>Padres</p> <ul style="list-style-type: none"> Considerar factores socioeconómicos para establecer desarrollo de la familia Desarrollar estrategias de comunicación padres-hijos Incrementar el capital social e intelectual de los padres sobre la enseñanza escolar Fomentar un tiempo significativo entre padres e hijos 	CAPACIDADES
Desarrollo de la organización	<ul style="list-style-type: none"> Seleccionar canales de comunicación adecuados Promover el voluntariado entre padres y profesores Promover comunidades de padres según intereses Crear clima de confianza, colaboración y psicológicamente positivo en la escuela 	CONDICIONES
Mejoras instruccionales (desempeño padres)	<ul style="list-style-type: none"> Apoyar y acompañar actividades de aprendizaje en casa Promover ambiente de aprendizaje en casa Compartir criterios de comportamientos en el hogar (uso de pantallas) Educación en el uso de equipos tecnológicos al servicio del aprendizaje 	CONDICIONES

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2 y siguiendo el modelo propuesto por Leithwood *et al.* (2010), se indican las actividades para influir en el desempeño de los padres de manera directa o indirecta a través de los docentes. Del mismo modo, se muestra cómo el liderazgo escolar influye indirectamente en el aprendizaje de los estudiantes a través del desempeño de los profesores y padres del estudiante.

Se puede observar que las áreas o actividades de desempeño de los padres, sobre las cuales el liderazgo escolar podría influir, han sido estudiadas de manera más diversa en las investigaciones de origen anglosajón, donde el análisis ha evolucionado desde los estudios enfocados a las actividades en las que participan los padres (*e.g.* leer libros a los hijos o apoyar sus tareas en la casa) hacia otros focalizados en profundizar sobre las relaciones (*e.g.* la actitud de los padres frente al aprendizaje o las expectativas sobre los logros) que incrementan la motivación, como fundamento del desempeño de los padres en el hogar (Bempechat y Shernoff, 2012; Goodall, 2018; Warren, Hong, Rubin, y Uy, 2009). Según esto, actividades como apoyar las tareas de los hijos son también oportunidades para que los padres transfieran a sus hijos habilidades, experiencias y estrategias, por ejemplo, de la administración del tiempo y la resolución de problemas (Bempechat y Shernoff, 2012).

La asimetría que se observa en el cuadro 2 desafía la investigación en español para que avance en el desarrollo de este segundo enfoque hallado en la literatura anglosajona, sobre todo entendiendo que todo lo que pueda hacerse para mejorar los factores que influyen en el estudiante fuera de la escuela podría transformarse en palancas muy significativas para el liderazgo escolar (Leithwood *et al.*, 2019).

3.2 Liderazgo escolar y desempeño de los padres

Una de las temáticas que emerge como patrón en la revisión de los artículos señalados es la identificación de los líderes o agentes que influyen en el desempeño de los padres (Erol y Turhan, 2018; Garreta, 2016; Goodall, 2018; Leithwood *et al.*, 2019; Leithwood *et al.*, 2010; Rivas y Ugarte, 2014). Coherentemente con la evolución que ha tenido el liderazgo en los últimos años, y particularmente en la literatura acerca del liderazgo distribuido, la influencia en el desempeño de los padres no se trata solamente de un rol directivo, sino también de profesores, consejeros, tutores (Cabello y Miranda, 2016; García *et al.*, 2019), u otra persona que ya sea por encargo, o por su compromiso y capacidades frente al tema (Leithwood *et al.*, 2019; Miranda y Castillo, 2018), asume o debería asumir la tarea de liderar la relación de la escuela con la familia.

Este escenario del liderazgo distribuido –la figura de los consejeros o agentes culturales (Bryan y Griffin, 2010), encargados de las familias, tutores, profesores e incluso miembros de la comunidad, puede aportar en la tarea de apoyo a la labor de los padres (Malluhi y Alomran, 2019)–, aparece como una aproximación adecuada para que la organización aborde su relación con las familias (Malluhi y Alomran, 2019; Rivas y Ugarte, 2014). Todos estos agentes asumen roles de liderazgo a través del cual pueden apoyar mejoras en el desempeño de los padres para educar a sus hijos. El enfoque del liderazgo distribuido se presenta como una atractiva aproximación para apoyar a los padres, porque su foco de interés son las interacciones (Spillane, 2006) en circunstancias en que, para incrementar el compromiso de los padres, se necesiten fortalecer las relaciones dentro de la comunidad (padres y profesores), «resaltando el desarrollo de [dichas] relaciones, desarrollando las capacidades de los padres [y profesores] como líderes y orientando su tarea para estrechar las diferencias de cultura y poder entre padres y profesores» (Warren *et al.*, 2009, p. 2239).

Otro aspecto que se considera para el diseño del liderazgo es que las particularidades y la singularidad en la realidad de cada escuela, exige que el desarrollo profesional y la búsqueda de mejoras en las capacidades de los líderes escolares debe realizarse en función de cada contexto en el que se desenvuelven las familias (Rivas y Ugarte, 2014). Si bien la mayoría de los autores enfatizan que la influencia de la familia en los logros de los estudiantes no depende de su condición sociodemográfica, sí se considera necesario que cada escuela sepa identificar sus propias problemáticas para abordar las carencias y brechas particulares que tenga (Leithwood *et al.*, 2019).

Las expectativas de los directivos son un predictor significativo para el desempeño de los profesores y demás representantes del colegio que se relacionan con la familia (Bryan y Griffin, 2010).

3.3 Limitaciones para el liderazgo escolar

En los artículos revisados se hallaron patrones sobre las limitaciones que enfrentan los líderes escolares para apoyar el desempeño de los padres. Entre los principales que encontramos se encuentran los siguientes:

■ *Tiempo*

Esta limitación se refiere a la estrechez y escasez de tiempo, y a las diferencias de horario disponible que restringe la relación entre padres y educadores (García *et al.*, 2019; Goodall, 2018; Malluhi y Alomran, 2019; Rivas y Ugarte, 2014; Selwyn *et al.*, 2011). Los padres tienen disponibilidad de tiempo fuera del horario escolar y los profesores no disponen de ese espacio para trabajar con los padres. En razón de lo anterior, tanto padres como profesores cuentan con poco tiempo y en distintos horarios para encontrarse (García *et al.*, 2019), hecho que dificulta la relación y comunicación entre ellos.

Entre las oportunidades que los líderes escolares pueden movilizar para abordar las dificultades de tiempo, se encuentran: a) reconocer y mostrar el poder de los padres para negociar el tiempo destinado hacia ellos (Bryan y Griffin, 2010); b) crear una red de apoyo de padres y otros líderes de la escuela para extender la tarea en los espacios en que no es posible asistir (Bryan y Griffin, 2010; Malluhi y Alomran, 2019), y c) un adecuado uso de tecnología para aumentar la eficiencia y eficacia de diversos canales de comunicación entre la escuela y los padres (Chrispeels, 1996; Garreta, 2016; García *et al.*, 2019; Heath *et al.*, 2015).

■ *Capacidad y formación*

Tal vez una de las variables más relevantes, relacionadas con el desempeño de los padres, es su capacidad y formación, lo mismo que la de los profesores. La capacidad de los primeros se refiere al conocimiento y facultad que tienen para ser miembros activos en la educación de sus hijos (*e.g.* el saber ayudarlos a adquirir el método de estudio; el desarrollar en ellos diversas virtudes y valores; los conocimientos acerca de las características de las distintas edades, como la adolescencia, entre otros) y el empleo activo de la tecnología disponible (García *et al.*, 2019; Heath *et al.*, 2015; Selwyn *et al.*, 2011). Todos los anteriores parecen afectar la noción de eficacia personal para desempeñarse, tanto para profesores como para padres (Bempechat y Shernoff, 2012; Rivas y Ugarte, 2014). La eficacia personal –aquella creencia de que uno es capaz de desempeñar bien una tarea (Bandura, 1977)– es indicada como una de las variables más influyentes en la capacidad de profesores para apoyar a los padres, y de los padres para criar a sus hijos.

Algunas de las sugerencias para incrementar la capacidad de líderes escolares relacionadas con la familia son: a) empleo de datos como herramienta para conocer a las familias, incrementar estrategias de apoyo hacia ellas, mostrar los beneficios, los logros (Bryan y Griffin, 2010), y dimensionar las brechas; b) desarrollar altas capacidades socioemocionales y de comunicación, entre directivos y profesores para mejorar su efectividad en el trato con los padres (Barr y Saltmarsh, 2014); c) ampliar el alcance del trato con los estudiantes hacia una relación que refleje una actitud cálida, preocupada y apoyadora (Bempechat y Shernoff, 2012); d) si bien se recomienda aumentar el empleo de tecnología para abordar las limitaciones de tiempo (García *et al.*, 2019; Heath *et al.*, 2015; Selwyn *et al.*, 2011), también se enfatiza el hecho de que las relaciones cara a cara, o presenciales, favorecen una forma directa de colaboración entre profesores y padres (Warren, Hong *et al.*, 2009), y e) emplear un marco de referencia para agrupar a los profesores según su capacidad para estimular el compromiso de los padres, como por ejemplo el proyecto de apoyo y asistencia para profesores noveles de Santa Cruz, Estados Unidos, o los otros marcos sugeridos por Chrispeels (1996).

Las iniciativas anteriores buscan crear oportunidades para que padres y profesores alcancen un dominio sobre su desempeño y también sobre el rol que ejerce o desarrolla la otra parte, ya sean padres o profesores (Bryan y Griffin, 2010). Y alcanzado este dominio, tanto los padres como los profesores se sentirán más capacitados y, por ende, más motivados para participar en esta relación (entre padres y profesores) que ayude al desarrollo de cada alumno (Chrispeels, 1996).

■ *Apertura a comprender la situación de los otros*

La relación entre profesores y padres se ve influenciada por el conocimiento de cada uno sobre la actividad del otro. Al respecto, los artículos revisados reportan que las limitaciones para el rol de los padres se relacionan con sentimientos de vulnerabilidad (Goodall, 2018) y creencias de que los profesores no se preocupan (Bempechat y Shernoff, 2012).

Algunas sugerencias para los líderes escolares que se proponen en los artículos, para incrementar el conocimiento y la comprensión de los padres son: a) construir una visión compartida, práctica que es común al liderazgo exitoso en diversos contextos (Leithwood *et al.*, 2019), clarificando lo que implican conceptos como buena crianza y compromiso parental (Goodall, J., 2018); b) participar en reuniones directivas para posicionar el rol de los padres en la toma de decisiones (Bryan y Griffin, 2010; García *et al.*, 2019; Palomeque García, Alfonso Moreira y López Rodríguez del Rey, 2018; Rivas y Ugarte, 2014); c) mejorar los canales de comunicación entre los padres y profesores para que estos sean accesibles, en ambos sentidos, consistentes, informales y significativos (Cabello y Miranda, 2016; Erol y Turhan, 2018; Garreta, 2016; Heath *et al.*, 2015; Palomeque García *et al.*, 2018; Rivas y Ugarte, 2014; Selwyn *et al.*, 2011), y d) demostrar afecto y genuina preocupación por los niños (Bempechat y Shernoff, 2012).

4. DISCUSIÓN

Las variables que afectan o pertenecen al desempeño de los padres son múltiples y una clara comprensión, organización y posterior estudio sobre sus efectos en el desarrollo de los estudiantes es necesaria para la investigación sobre la influencia que puede ejercer el liderazgo escolar en la familia.

Para el liderazgo escolar es relevante conocer, no solamente la composición de estas variables, sino también el alcance de la organización escolar para influir en ellas.

Una característica común entre los artículos, cuando se refieren a las limitaciones, es que tanto padres como profesores y otros líderes escolares –no se habla de los directores– carecen del conocimiento sobre la actividad del otro, del dominio de lo que les corresponde hacer para interactuar con los otros y, por lo tanto, se restan o no son invitados a participar en el ámbito de la escuela (cuando se refiere a los padres) o en el hogar (cuando se refiere a los representantes de la escuela). Estos tres elementos son los que Daniel Pink (2011) describe como componentes de la motivación de las personas. Por ejemplo, comprender que la acción de realizar tareas con los hijos es, a su vez, una oportunidad para transmitir experiencias de los padres sobre cómo resolver problemas o administrar el tiempo; asimismo, sirve para desarrollar conocimiento, participación y dominio sobre un aspecto, influyendo positivamente en la motivación de padres e hijos. Del mismo modo, el apoyo y la calidez de los padres en este tipo de actividades, promueven una motivación particular hacia los logros académicos, entendiendo que los conflictos y las tensiones producen también lo contrario (Bempechat y Shernoff, 2012). Este tipo de recomendaciones se pueden encontrar en la literatura hispanoamericana (Bernal, Rivas y Urpí, 2012; Lyford-Pike, 1997) pero aún es posible desarrollar investigación para evidenciar los efectos de estas actitudes en el desempeño de los padres, que también pueden ser promovidas desde el liderazgo escolar.

Consecuentemente, surge una atractiva relación para explorar la motivación de padres, profesores y estudiantes en función de estos elementos que configurarían su motivación para que los primeros apoyen el desarrollo de los estudiantes, y para que estos incrementen su disposición para aprender y relacionarse con otros, particularmente con sus hijos.

La relación entre padres y profesores se ve fuertemente limitada por las condiciones laborales y la disposición que cada uno tenga para interactuar con el otro. Los padres se encuentran limitados para participar en actividades que no sean fuera del horario de la escuela, mientras que los profesores funcionan a la inversa.

Referirse a los programas que se mencionan en la literatura anglosajona, responde a este avance de la investigación en el sentido de ofrecer criterios para desarrollar planes de mejora con orientación en el mejoramiento de la relación entre la escuela y la familia, encaminados al desempeño de los padres en el hogar (Bempechat y Shernoff, 2012; Goodall, 2018).

CONCLUSIONES

En la literatura existe consenso sobre la relevancia del papel que juegan los padres en la educación de sus hijos. Los padres son fundamentales en la educación de sus hijos y entre más se involucren, aportan a su desarrollo.

Luego, es necesario expandir y profundizar la investigación sobre las diversas actividades y/o factores en que el liderazgo escolar puede influir; sobre todo en aquellos que pudieran tener un mayor impacto en la realidad de cada establecimiento y de las familias con las que se vincula. Más aún, se requiere identificar factores y actividades cuyo efecto sea mayor en el menor tiempo posible.

Por ejemplo, diseñar mejoras organizacionales que permitan dedicar tiempo y recursos al trabajo con los padres y apoderados; enmarcar la narrativa del establecimiento sobre la base de las altas expectativas del desempeño de los profesores, padres y estudiantes; crear un ambiente socioemocionalmente positivo, en donde el trato afectivo predomine sobre las complejidades de las interacciones entre profesores, padres, estudiantes y directivos del establecimiento. Para lo anterior, nos parece primordial ampliar la capacidad de aprender de los otros, para lo que el liderazgo basado en la evidencia –encaminado al desempeño de los padres y apoderados–, puede ser un aporte significativo en el desarrollo de una cultura orientada al servicio de las familias.

También nos parece relevante que las mismas comunidades educativas diagnostiquen sus capacidades para centrar la formación, tanto de padres como de profesores, según sus necesidades. En la literatura hay acuerdo en que los profesores y padres requieren formación, pero no existe consenso sobre qué tipo de formación demandan.

Este trabajo aspira a contribuir en esta línea para orientar los programas de formación de padres y profesores. Con este objetivo, se necesita expandir y profundizar la investigación sobre las variables, los factores o las actividades que influyen en el desarrollo del desempeño de los padres y apoderados en Hispanoamérica. Para ello, el ejemplo de la literatura anglosajona sugiere que este esfuerzo se focalice en comprender las relaciones entre la familia y la escuela, más que en las actividades en que la familia se involucra. Lo anterior significa explorar, por una parte, no solo las actividades que ayuden a que el desempeño de los padres favorezca el ejercicio académico y desarrollo humano de los estudiantes, sino en describir los significados que tanto profesores como padres tienen sobre la relación de la familia con la escuela; a partir de lo cual se pueda entender las similitudes y diferencias que expliquen los aciertos y dificultades de los establecimientos y sus familias para trabajar colaborativamente. Esto supone asimismo establecer patrones comunes entre diversas realidades sociodemográficas, a partir de los cuales se desplieguen iniciativas de perfeccionamiento profesional que sirvan a la variedad de proyectos educativos, así como también es relevante identificar aquellos aspectos que acentúan estas diferencias, para orientar a los líderes educativos sobre la necesidad de innovar en sus procesos de mejora sobre la base de las diversas particularidades de las comunidades educativas. Adicionalmente, se requiere estudiar cuáles son los factores y/o las actividades que tienen un mayor impacto en la relación del establecimiento con las familias, focalizados en el desempeño de los padres; esto exige aprender de lo que ocurre en los hogares para que, a partir de ahí, se apoye a los padres en la gran tarea de educar a sus hijos y de entregarles experiencias socioemocionales, técnicas y cognitivas que se ordenen a su mejor desempeño como estudiantes y en sus futuros roles de la sociedad. ■

REFERENCIAS

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Badri, M., Al Nuaimi, A., Guang, Y., Al Sheryani, Y. & Al Rashedi, A. (2018). The effects of home and school on children's happiness: a structural equation model. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(1), 17.
- Barr, J. & Saltmarsh, S. (2014). «It all comes down to the leadership»: The role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 491-505. <https://doi-org.uandes.idm.oclc.org/10.1177/1741143213502189>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bempechat, J. & Shernoff, D. J. (2012). *Parental influences on achievement motivation and student engagement*. In Handbook of research on student engagement (pp. 315-342). Springer, Boston, MA.
- Bernal Martínez de Soria, A. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 55. Recuperado de <https://ezproxy.si.unav.es:2098/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url&db=edsdnp&AN=edsdnp.5082914ART&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Bernal, A., Rivas S. y Urpí, C. (2012). *Educación Familiar, Infancia y Adolescencia*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Bolívar Botía, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, (2), 9. Recuperado de <https://ezproxy.si.unav.es:2098/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url&db=edsdnp&AN=edsdnp.3664340ART&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Bryan, J. A. & Griffin, D. (2010). A Multidimensional Study of School-Family-Community Partnership Involvement: School, School Counselor, and Training Factors. *Professional School Counseling*. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/2156759X1001400108>
- Cabello, S. A. y Miranda, J. G. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 1(7), 28-47.
- Cano González, R. y González, M. C. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), 15-27.
- Chrispeels, J. (1996). Evaluating Teachers' Relationships with Families: A Case Study of One District. *The Elementary School Journal*, 97(2), 179-200. Retrieved from <http://www.jstor.org.uandes.idm.oclc.org/stable/1002243>
- DeFlaminis, J. A. (2013). «The Implementation and Replication of the Distributed Leadership Program: More Lessons Learned and Beliefs Confirmed». *Paper presented at the annual meeting of the American educational research association*, San Francisco, California.

- Eichin, N. y Volante, P. (2018). Liderando alianzas entre escuelas, familias y comunidades: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 595.
- Epstein, J. L. (n.d.). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66-96. Retrieved from <https://ezproxy.si.unav.es:2098/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url&db=edselc&AN=edselc.2-52.0-80051660044&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Erol, Y. C. & Turhan, M. (2018). The Relationship between Distributed Leadership and Family Involvement from Parents' Perspective. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(3), 525-540.
- Flynn, G. & Nolan, B. (2008). What do school principals think about current school-family relationships? *NASSP Bulletin*, 92(3), 173-190.
- Galvan, J. L. & Galvan, M. C. (2017). *Writing literature reviews: A guide for students of the social and behavioral sciences*. Routledge. Devon: UK
- García, L. M. P., Villalba, M. J. S., del Olmo Fernández, M. J. A., y Alarcón, E. I. (2019). El desafío educativo del siglo XXI: relevancia de la cooperación entre familia y escuela. The educational challenge of the twenty-first century: relevance of the cooperation between family and school. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12(24), 19-29.
- García Hoz, V. (1994). *La formación de la persona: puntos de referencia para su estudio*. Recuperado de <https://ezproxy.si.unav.es:2098/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url&db=edsbas&AN=edsbas.F59E76EC&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Bochaca, J. G. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 55(2), 141-157.
- Goodall, J. (2013). Parental engagement to support children's learning: a six point model. *School Leadership & Management*, 33(2), 133-150.
- Goodall, J. (2018). A Toolkit for Parental Engagement: From Project to Process. *School Leadership and Management*, 38(2): 222-238.
- Hattie, J. (2017). Visible Learning (plus), 250+ Influences on Student Achievement (Imagen) <https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2018/03/VLPLUS-252-Influences-Hattie-ranking-DEC-2017.pdf>
- Heath, D., Maghrabi, R. & Carr, N. (2015). Implications of Information and Communication Technologies (ICT) for School-Home Communication. *Journal of Information Technology Education*, 14.
- Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 126-149.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 1-18.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.

- Leithwood, K., Patten, S. & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 1-18.
- Lyford-Pike, A. (1997). *Ternura y firmeza con los hijos* (Vol. 90). Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Malluhi, H. H. & Alomran, N. M. (2019). Family Volunteers as Alternative Future Resources: School Leaders' Beliefs and Practices. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(10).
- Miranda Carvajal, C. y Castillo Armijo, P. (2018). Estudio metodológico de las variables que componen el constructo de «apoyo y participación de la familia en los procesos educativos». *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 44(1), 115-133.
- Murphy, J. (2008). The place of leadership in turnaround schools: Insights from organizational recovery in the public and private sectors. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 74-98.
- Palomeque García, I. J., Alfonso Moreira, Y. y López Rodríguez del Rey, M. M. (2018). La participación de la familia en la institución educativa: sus condiciones en el proceso pedagógico. *Universidad y Sociedad*, 10(5), 398-406. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Pink, D. H. (2011). *Drive: The Surprising Truth about What Motivates us*. New York, NY: Riverhead Books.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 190-216.
- Rivas, S. y Ugarte, C. U. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 27.
- Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7(2), 185-209.
- Selwyn, N., Banaji, S., Hadjithoma-Garstka, C. & Clark, W. (2011). Providing a platform for parents? Exploring the nature of parental engagement with school learning platforms. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), 314-323.
- Valdés Cuervo, Á. A. y Sánchez, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 105-115.
- Volante, P., Valenzuela, S., Díaz, A., Fernández, M. & Mladinic, A. (2019). Validation of an assessment centre process for the selection of school leaders in Chile. *School Leadership & Management*, 39(1), 26-47.
- Warren, M. R., Hong, S., Rubin, C. L. & Uy, P. S. (2009). Beyond the bake sale: A community-based relational approach to parent engagement in schools. *Teachers college record*, 111(9), 2209-2254.

LA INFANCIA EN LA BIBLIA Y SUS CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS

CHILDHOOD IN THE BIBLE AND ITS PEDAGOGICAL CONSEQUENCES

Ianire Angulo Ordorika¹

<https://orcid.org/0000-0003-3682-4151>

Recibido: mayo 5, 2020 – Aceptado: junio 5, 2020.

RESUMEN

Nos guste o no, nuestra cultura occidental nace y crece a la sombra de la religión judeocristiana. La Biblia y el modo de interpretar la realidad, reflejado en ella, han influido de modo inevitable en nuestra sociedad. A pesar de esto, apenas se ha atendido al mundo bíblico en la historia de la Pedagogía. Conocer cómo la Sagrada Escritura concibe a los niños y cómo se sitúa ante ellos, nos permitirá comprender mejor algunos desarrollos históricos del aprendizaje. Si bien parece que en la mentalidad bíblica la edad adulta giraba en torno a los veinte años, se diferenciaban dos etapas previas a esta: la inmediatamente anterior a la adultez y la infancia. La indefinición de los términos hebreos empleados a la hora de referirse a esta primera etapa vital, podría remitir más a una cuestión sapiencial que a una cronológica. En este artículo pretendemos adquirir una visión panorámica de cómo aborda la Biblia la cuestión de la infancia y las referencias de Jesús respecto a los niños, para extraer de todo ello algunas consecuencias pedagógicas.

Palabras clave: infancia, Sagrada Escritura, cultura semita, niños, Antiguo Testamento, Nuevo Testamento.

¹ Doctora en Teología (Sagrada Escritura), Universidad Pontificia Comillas, España. Profesora de Sagrada Escritura, Facultad de Teología, Granada, España. iangulo@teol-granada.com

ABSTRACT

Whether we like it or not, our occidental culture is born and raised in the footsteps of the Judeo-Christian religion. The Bible and its way of interpreting reality have influenced our society inevitably. Despite this, the Biblical world has hardly been attended to in the history of pedagogy. Knowing how the Holy Scriptures consider children and how the Bible is situated in relation to them will allow us to understand better some historical developments of the learning process of children. While it appears that Biblical mentality located adulthood around twenty years of age, it is possible to distinguish between two previous stages: infancy, and the stage immediately preceding adulthood. The Hebrew terms used for the first vital stage lack a precise definition, which could indicate a wisdom issue rather than a chronological one. This article aims to acquire an overview of how the Bible considers the issue of childhood and to study the references of Jesus to children, in order to extract some useful pedagogical implications.

Key words: Childhood, Holy Scripture, Semitic culture, Children, Old Testament, New Testament.

1. NOVEDAD DE LA PERSPECTIVA

Lo más frecuente a la hora de analizar la historia de la Pedagogía ha sido fijarse en el modo concreto de enseñar, realizado a lo largo del tiempo y, de ahí, deducir el concepto de educación derivado de esas prácticas². No es lo más habitual tomar como punto de partida el concepto de niñez que se tiene en una cultura específica. A pesar de ello, la forma en que se entiende la infancia resulta relevante y determina la percepción que se alberga en torno a la enseñanza. Por otra parte, al recorrer históricamente la práctica pedagógica, la tendencia ha sido centrarse en la educación clásica de Grecia, omitiendo lo que otros pueblos del Antiguo Oriente Próximo aportaron a este tema³.

Nadie puede negar que las raíces judeo-cristianas marcan el desarrollo de la cultura occidental. A pesar de este dato objetivo se ha prestado poca atención a la mentalidad que subyace bajo la Biblia. De hecho, al estudiar lo que el cristianismo aportó a la Pedagogía, se suelen contemplar sus peculiaridades en relación con la educación en el mundo greco-romano (Dilthey, 1942: 118-126; Abbagnano y Visalberghi, 1992: 89-95). Este modo de abordar la contribución del cristianismo a la educación no solo oscurece su sustrato judío, sino que también omite sus características frente al contexto cultural y religioso del que brota. En las próximas páginas nos proponemos un cambio de perspectiva que enriquezca esta postura habitual.

La religión cristiana, aunque se extendiera rápidamente a través del Imperio Romano, nace en el mundo semita. Acercarnos a la Escritura es aproximarnos también a la mentalidad

² Sirva de ejemplo el modo en que se analiza la influencia judeo-cristiana en la pedagogía, en algunos manuales: Böhm, 2010: 41-54. Una de las pocas referencias bibliográficas que atiende a las culturas orientales en la historia de la educación, también recurre a esta perspectiva para hablar del mundo hebreo: Abbagnano y Visalberghi, 1992: 16-17.

³ En las obras clásicas ni siquiera se ha tenido en cuenta la mentalidad semita, pasando directamente a los orígenes del cristianismo (Dilthey, 1942). Abbagnano y Visalberghi apuntan a la ausencia de atención prestada al Oriente Próximo, centrándose casi exclusivamente en la antigua Grecia (Abbagnano y Visalberghi, 1992: 10).

que le sirvió como caldo de cultivo y que compartía Jesús de Nazaret. Nuestra pretensión es atender cómo la Escritura percibe a los niños y a la infancia. De ahí se derivará, sin duda, un modo peculiar de percibir la educación.

2. DIFICULTAD DE NUESTRO PUNTO DE PARTIDA

Partir del concepto de infancia en la mentalidad bíblica implica varias dificultades de las que conviene hacernos conscientes. Advertimos desde el inicio sobre tres de ellas: una técnica, otra inconsciente y, una última, de acuerdo con la fuente de estudio.

Desde una perspectiva más técnica, el problema con el que tropezamos es que la infancia no ha sido objeto de estudio por parte de los historiadores (Justel, 2012). Desde la comprensión antropológica tradicional –que concibe a las mujeres y a los niños como «grupos mudos»–, se considera que no podían aportar demasiado al conocimiento de las culturas antiguas. Solo recientemente se ha vuelto a despertar el interés por esta población, pues ilumina los comportamientos socioeconómicos y religiosos de los grupos humanos.

En línea con este obstáculo, nos parece importante prevenir de los posibles prejuicios anacrónicos que pudieran asaltarnos. Nuestro contexto es especialmente sensible hacia los niños y eso implicará que la mirada que lancemos a la Escritura nos llame mucho la atención. Requerimos un poco de distancia histórica para evitar proyectar nuestra mentalidad en la Antigüedad y aceptar que la vivencia de la infancia es muy diferente a la que cabría desear.

Hasta 1948, en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, no se afirmó de manera rotunda que «la maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales». Fue once años más tarde, en 1959, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la *Declaración de los Derechos del Niño*. De alguna forma, somos herederos de una percepción muy sensible a este grupo humano; somos conscientes que requieren un trato especial, pero esta concepción de la infancia es un logro histórico muy cercano a nosotros.

Necesitamos despojarnos por un tiempo de nuestra percepción para evitar escandalizarnos de cómo se comprende a la infancia en la Antigüedad. No hace tanto que, en la Revolución Industrial, no existía ninguna protección para los niños en situaciones laborales que hoy serían inconcebibles. El modo en que la Biblia aborda esta cuestión nos asombrará, porque chocará con nuestra visión contemporánea de la niñez. Con todo, conviene recordar que el concepto de «dignidad humana» –por el que somos percibidos como valiosos por el solo hecho de ser humanos–, hunde sus raíces en la tradición judeo-cristiana y su concepción de la persona.

Existe una tercera dificultad vinculada a la fuente de nuestro estudio, pues la Biblia no se ocupa con claridad de la infancia. El hecho de que los niños sean, junto con las mujeres, un «grupo mudo», antropológicamente hablando, se constata en el relato bíblico por la ausencia de reflexión directa sobre esta cuestión. La mujer, en cuanto persona adulta, poseía cierto papel social. Este se reducía, la mayoría de las veces, al ámbito del hogar, pero encuentra un reflejo en los pasajes bíblicos. En el caso de los niños, estos prácticamente «no existen» hasta que no alcanzan la edad adulta. Así, se explica que nuestro acercamiento a tal temática deberá ser indirecto, deduciendo la percepción que se tiene de este grupo humano a partir de los textos en que se menciona la niñez.

Advertidos de estos inconvenientes, presentamos cómo se considera al niño en la primera parte de la Biblia –el Antiguo Testamento⁴–, con la invisibilidad social que implica. Desde este escenario descubriremos cómo contrasta el comportamiento de Jesús en relación con los niños en los Evangelios y, finalmente, extraeremos algunas consecuencias pedagógicas.

3. SIN IDENTIDAD PROPIA

Cada cultura distribuye las etapas de la vida de modo diverso (Justel 2012: 21). En el mundo bíblico se considera que el ser humano atraviesa tres edades que, a su vez, detentan cierta responsabilidad jurídica (Fleishman, 1992; Justel, 2018: 20-21). Entre la infancia y la adultez se encuentra un período intermedio muy determinado por la aparición de los rasgos sexuales externos. El modo hebreo de denominar a los jóvenes de esta etapa intermedia –*bāhūr* en los varones y *b^etūlah* en las mujeres–, alude a su condición de solteros o vírgenes, y parece remitir a quienes están en situación núbil, pero aún no han contraído matrimonio o no han cumplido veinte años.

Según la Escritura, el paso a la vida adulta y a la plena responsabilidad jurídica son los veinte años (Fleishman, 1992)⁵. A esta edad al joven se le considera miembro pleno del pueblo, pues ingresa en el censo (Nm 1:18). Con veinte años se le obliga a pagar el tributo a Dios (Ex 30:14) y puede ir a la guerra (Nm 1:22). Mientras el paso a la adultez está marcado por una edad, la primera etapa de la vida permanece más indeterminada, pues abarcaría desde el nacimiento hasta ese momento indefinido en el que varones y mujeres transitarían a la etapa núbil previa a la madurez.

La mortalidad infantil es uno de los elementos que más condicionarán el modo en que se percibe a este grupo humano. En la actualidad, la tasa de mortalidad infantil en España es de un 0,33 %: de cada mil nacimientos mueren tres niños⁶. En cambio, se calcula que, en la Antigüedad, casi la tercera parte de los niños que nacían vivos, morían antes de los seis meses (Malina y Rohrbaugh, 1996: 367; Sevilla Conde, 2012: 202 nota 1). Algunos calculan que el 60% de la población fallecía en torno a los quince años (Malina y Rohrbaugh, 1996: 344). Estos porcentajes hacían de la infancia un tiempo de prueba, pues llegar a la edad adulta no era una meta en absoluto segura.

A pesar de esta concepción de la niñez (como una existencia por verificar), existen algunos elementos en la Biblia que convierten esta etapa en esperanza social. Por una parte, los niños representan el germen de la continuidad de la familia. Cuando no se cree en la resurrección, tal y como sucede en prácticamente todos los libros del Antiguo Testamento, la vida termina con la muerte y los hijos son el único garante del recuerdo futuro del padre de familia⁷. En esta clave se puede entender mejor la llamada *Ley del levirato*:

⁴ Recordemos que la Biblia consta de dos partes fundamentales. El Antiguo Testamento, que incluye los libros previos al cristianismo que se comparten, en su mayoría, con los judíos. En la tradición cristiana católica está formado por 46 libros. 27 son los libros que configuran el Nuevo Testamento, entre los que se encuentran los cuatro evangelios: Mateo, Marcos, Lucas y Juan.

⁵ Así parecen evidenciarlo algunos textos bíblicos. La responsabilidad penal corresponder solo a quienes han cumplido los veinte años (cf. Nm 32:11). Esta es una edad clave también en la única referencia bíblica que determina diversas etapas vitales (Lv 27:1-8).

⁶ Dato extraído de https://www.indexmundi.com/es/espana/tasa_de_mortalidad_infantil.html (última consulta: 8 de abril de 2020).

⁷ En la mentalidad bíblica, la línea familiar es la paterna y el nombre que proporciona continuidad es siempre el del padre. La mujer queda incorporada a la familia de su marido.

Si unos hermanos viven juntos y uno de ellos muere sin tener hijos, la mujer del difunto no se casará fuera con un hombre de familia extraña. Su cuñado se llegará a ella y la tomará por esposa y cumplirá con ella como cuñado, y el primogénito que ella dé a luz perpetuará el nombre de su hermano difunto; así su nombre no se borrará de Israel (Dt 25:5-6).

La obligación del cuñado de darle un hijo a su hermano fallecido refleja, por una parte, la relevancia esencial de la descendencia y, por otra, el motivo de alegría que implica el nacimiento de un niño. En la cultura semita, como en muchas otras aún hoy, la mujer era valiosa en la medida en que engendraba. La esterilidad –siempre atribuída a la mujer⁸– era el mayor drama que podría experimentar alguien en el mundo bíblico:

Vio Raquel que no daba hijos a Jacob y, celosa de su hermana, dijo a Jacob: «Dame hijos o me muero». Jacob se enfadó con Raquel y dijo: «¿Estoy yo acaso en el lugar de Dios, que te ha negado el fruto del vientre?» (Gn 30:1-2).

Este pasaje del Génesis no solo refleja la desesperación femenina ante la infertilidad, sino también el carácter simbólico que implica este hecho. La esterilidad representa el gran límite, el muro contra el que la capacidad humana choca de modo inevitable y que solo Dios puede derribar. Esto explica que muchas mujeres bíblicas relevantes sean estériles, pues así se manifiesta la acción divina sobre ellas.

En el mundo bíblico, además de perpetuar el nombre del padre y otorgar validez social a la madre, la llegada de los hijos también implicaba una bendición económica. De ellos dependería la seguridad y protección de los padres si estos tuvieran algún problema o llegaban a la ancianidad. Esto explica cómo la clásica bendición bíblica se relaciona, no solo con vivir muchos años y tener muchas posesiones, sino con tener muchos hijos (cf. Job 1:1-3). Así, el mandamiento de honrar a los padres también habría de entenderse desde esta perspectiva económica (Ex 20:12; Dt 5:16).

Todos estos motivos convierten a los niños en una razón para la esperanza, aunque sea en forma de promesa, hasta alcanzar la edad madura. Con todo, a la hora de remitir a ellos en el texto bíblico, resulta característico que no posean identidad propia.

Una de las formas más frecuentes que la Biblia emplea para referirse a la descendencia es el término hebreo *yéled*. Se trata de un sustantivo siempre masculino y procede del verbo *yalad* que significa *engendrar, nacer, parir*. La traducción castellana sería algo así como *lo engendrado*. Como es de suponer, cuando se recurre a este vocablo se hace evidente la carencia de identidad propia de los niños en la Biblia. Ellos *son* en función de la relación con sus padres. Son los «engendrados» de uno y de otro, pero no tienen identidad por sí mismos.

Algo similar sucede cuando se habla de la infancia de modo indirecto, vinculándolos a sus progenitores y denominándolos «hijo de...» o «hija de...». Ambas formas de denominar a los niños muestran cómo, en el mundo bíblico, carecen de identidad hasta no llegar a la adultez.

⁸ El desconocimiento biológico y la semejanza con el mundo agrícola justifican esta percepción. Del mismo modo que la semilla que se siembra nunca es «estéril», sino que no encuentra la tierra adecuada para germinar, tampoco la «semilla» masculina es responsable de la infecundidad.

Esta ausencia de carácter propio no debería sorprendernos demasiado; en la Antigüedad no existía nuestra actual comprensión de identidad personal. La persona era, fundamentalmente, parte de un grupo más amplio. La identidad se recibía por la pertenencia a un grupo determinado, de modo que no se era *en sí*, sino como miembro de una tribu o una familia⁹. De ahí que esta percepción de los niños –como seres en función de sus padres– no se encuentre demasiado alejada a la vivencia general de los adultos.

Culturalmente también resulta previsible que los niños aparezcan vinculados de modo especial a sus madres. «Mujeres y niños» (cf. Esd 10:1) son una pareja de términos frecuente. Como señalamos, se trata de dos grupos humanos sin consideración propia, a no ser que se les relacione con varones adultos¹⁰. Además de esta falta de identidad, otra característica de la infancia, en el texto bíblico, es considerarlos faltos de conocimiento.

4. SERES NECESITADOS DE CONOCIMIENTO Y REFLEXIÓN

Si recorremos los términos hebreos con que la Biblia se refiere a los niños, encontramos algunas dificultades. Sin entrar en farragosas cuestiones filológicas, existen cinco términos hebreos para referirse a esa primera etapa de la vida (Fleishman, 1992: 35): *yônēq*, *ṭap*, *ʿôlāl*, *naʿar* y *naʿārāh*. El primero se suele traducir como «niño de pecho» y aparece en 12 ocasiones en todo el Antiguo Testamento. El segundo y tercer vocablo se emplean con más frecuencia en la Biblia, 42 y 20 veces respectivamente.

Por su parte, los términos más frecuentes para hablar de la infancia (*naʿar* y su femenino *naʿārāh*) tienen un sentido mucho menos definido¹¹. Según el contexto en el que se enmarque, pueden describir a joven, niño, muchacho o criado. De ahí que dudemos si se trata siempre de una referencia al menor edad, aunque esta no se precise, o si en algún caso remite a la condición de sirviente de alguien con más autoridad. Tras esta indeterminación podría encontrarse latente la relación entre la edad y la autoridad, presente en la mentalidad bíblica.

En una época histórica en la que parece que el 90% de la población habría muerto a mitad de los 40 años (Malina y Rohrbaugh, 1996: 344), la ancianidad era sin duda un bien escaso ypreciado. En la semita, tal y como sucede aún en muchas culturas, los ancianos se identificaban con los sabios (cf. Job 12:12; Prov 16:31). Aunque la experiencia no siempre confirma esta hipótesis, se supone que quienes han vivido más años también conocen más la vida y el cómo manejarse sabiamente por ella. La deducción lógica es que los niños son de por sí inexpertos y requieren adquirir conocimientos.

En la Escritura, la sabiduría es una cuestión fundamental hasta el punto de existir cinco libros cuya temática es sapiencial¹². Frente a otras culturas (en las que se valora

⁹ Sobre esta cuestión: Wolff, 2017: 281-290.

¹⁰ En la lógica bíblica, la mujer es siempre propiedad de un varón. Hasta que esta se desposa y pasa a pertenecer a su marido, permanece bajo la tutela de su padre o sus hermanos varones.

¹¹ El término *naʿar* aparece 236 veces en el Antiguo Testamento. Por su parte, se emplea su versión femenina, *naʿārāh*, en 60 ocasiones.

¹² Aunque lo sapiencial atraviesa la Escritura, cinco libros del Antiguo Testamento se centran en esta cuestión: Proverbios, Job, Eclesiastés, Eclesiástico y Sabiduría.

más la adquisición de conocimientos objetivos), en la Biblia *conocer* no es algo intelectual sino existencial. Se trata de saborear la vida y dirigirse por ella con justicia, esto es, acogiendo la voluntad divina para la humanidad y la creación. En esta cuestión no existe separación entre lo sagrado y lo profano; ser sabio implica el llevarse bien con los vecinos, por ejemplo, lo mismo que mantener una actitud piadosa ante Dios.

La mayor responsabilidad de unos padres es educar a sus hijos para vivir justamente, de ahí que sean abundantes las referencias a la educación en la literatura bíblica sapiencial. El honor familiar –uno de los valores más importantes de la cultura mediterránea¹³–, depende del comportamiento de sus miembros; la formación de los niños adquiere una relevancia fundamental para la totalidad del grupo social al que pertenecen y que les otorga identidad.

La finalidad de la literatura sapiencial es pedagógica. Así se evidencia en el comienzo, por ejemplo, del libro de los Proverbios:

Proverbios de Salomón, hijo de David, rey de Israel: [...] para enseñar astucia a los simples, conocimiento y reflexión a los jóvenes (*na'ar*) (Prov 1:1-4).

Con este mismo término hebreo –referido a quienes se encuentran en la primera etapa de la vida–, se habla de quienes son «ingenuos» e «insensatos»:

Miré al grupo de los ingenuos y distinguí entre los muchachos a un joven (*na'ar*) insensato (Prov 7:7).

Esos jóvenes-niños son los que han de ser enderezados para que su modo de vivir sea correcto:

Educa al muchacho (*na'ar*) al comienzo de su camino, que luego, de viejo, no se apartará de él (Prov 22:6).

Aunque situados en la infancia, este grupo de edad indefinida (al que se denomina *na'ar*) son sujetos irremediables de educación. Según la imagen que nos devuelve el libro de los Proverbios, son necios de por sí y requieren corrección. Para ello no se escatiman esfuerzos ni castigos, pues se trata de buscar su propio bien y proteger así el honor del grupo al que pertenecen.

La necesidad está atada al corazón del joven (*na'ar*), la vara de la corrección lo separará de ella (Prov 22:15).

No ahorres castigo al muchacho (*na'ar*), pues no morirá porque lo azotes con la vara. Si lo azotas con la vara, salvarás su vida del abismo (Prov 23:13-14).

Los niños han de ser educados; requieren ser instruidos en esa voluntad de Dios que abarca todas las dimensiones de la existencia. Este aprendizaje fundamental no se adquiere por ciencia infusa o a través de un desarrollo natural. Israel se juega mucho en la educación de los niños, de ahí la vehemencia de las expresiones bíblicas. Entre ellas abundan exhortaciones de este tipo:

¹³ Sobre esta cuestión fundamental, para culturas colectivas como la bíblica, se ha escrito mucho (Malina, 1995: 45-83; Malina y Rohrbaugh, 1996: 404-406; Plevnik, 1998: 106-115).

Hijo mío, atiende a mis palabras, presta oído a mis razones. No las pierdas de vista, consérvalas en tu corazón. Pues son vida para quienes las encuentran y salud para todo su cuerpo. Por encima de todo, vigila tu corazón, porque de él brota la vida. Aparta de tu boca el engaño y aleja la falsedad de tus labios. Que tus ojos miren de frente, y que tu mirada sea franca. Allana el sendero de tus pies y todos tus caminos serán firmes. No te desvíes a derecha o a izquierda y aleja tus pasos del mal (Prov 4:20-27).

Esta percepción de los infantes, como seres carentes de conocimiento y necesitados de educación, podría latir detrás la indefinición del término hebreo *na'ar* a la hora de remitir a una edad concreta. De hecho, cabe plantear si la niñez en el pensamiento bíblico no es más una cuestión sapiencial que cronológica.

5. ¿ALGO MÁS SAPIENCIAL QUE CRONOLÓGICO?

La única autoridad del profeta es la convicción de predicar una palabra que no es suya, sino de Dios; los llamados «relatos vocacionales» de los libros proféticos, no pretenden tanto dar testimonio de la experiencia personal de ese personaje, como justificar su tarea profética ante los demás. Esto explica que los relatos vocacionales nazcan fundamentalmente en contextos de conflicto (Bovati, 2008: 82).

Del relato vocacional de Jeremías ha quedado, en el imaginario, la idea de que este era muy joven. Se debe al repetido uso del término *na'ar* que, a pesar de nuestras traducciones castellanas, ya sabemos se empleaba para referirse a esa primera etapa vital que podríamos identificar con la niñez:

Entonces me fue dirigida la palabra de YHWH en estos términos: Antes de haberte formado yo en el seno materno, te conocía, y antes que nacieses, te tenía consagrado: yo profeta de las naciones te constituí. Yo dije: «¡Ah, Señor YHWH! Mira que no sé expresarme, que soy un muchacho (*na'ar*)». Y me dijo YHWH: No digas: «Soy un muchacho (*na'ar*)», pues a donde quiera que yo te envíe irás, y todo lo que te mande dirás. No les tengas miedo, que contigo estoy yo para salvarte, oráculo de YHWH» (Jr 1:4-8)¹⁴.

Cuando nos referimos al profetismo en la Biblia, hemos de tener en cuenta que su esencia nuclear es hablar en nombre de Otro. En contra de la imagen popular de estos personajes como adivinos de aquello que acontecerá, en la Escritura se presentan como personas alcanzadas por Dios, urgidas a proclamar ante otros una palabra que no es suya y que, con frecuencia, les pone en aprietos. Esto explica la insistente repetición en los pasajes bíblicos de fórmulas que apuntan a YHWH como origen de su mensaje. Desde esta perspectiva se entiende mucho mejor cuál es el inconveniente que presenta el profeta en este pasaje.

El obstáculo de Jeremías para responder a la llamada divina es que él es *na'ar*. Se podría interpretar que la dificultad del profeta es su corta edad, pero no se trata tanto de una cuestión cronológica como de falta de autoridad moral para predicar a sus conciudadanos. La

¹⁴ A lo largo del artículo recurriremos a YHWH para referirnos a Dios. Se trata de la transcripción a nuestra grafía de las cuatro letras hebreas que configuran el nombre de Dios revelado a Moisés (Ex 3:14). Aunque en nuestras biblias solemos vocalizarlo como *Yahveh*, preferimos recurrir a estas cuatro letras como expresión de respeto y reverencia. Para un estudio más detallado del conjunto del relato vocacional de Jeremías (Jr 1:4-19): Barbiero, 2013: 15-61.

unión entre la edad y la sabiduría, justifica que el profeta tenga reparos a la hora de aceptar una misión que le expondrá ante los demás y donde se cuestionará con qué autoridad proclama ese mensaje. La réplica divina refuerza el acento sapiencial del término hebreo. Dios le subrayará que su autoridad no procede de la edad, sino de anunciar una palabra que no es de Jeremías, sino del Señor.

No es la sabiduría humana, que procede de los años y de la experiencia, lo que justifica la tarea profética, sino la vocación que pone en boca de quien es llamado, la palabra de Dios. No se trata de una capacidad humana cuestionada por la corta edad, pues es YHWH quien capacita para la tarea profética. Esta referencia a la juventud y a la falta de autoridad que implica, apunta hacia una percepción sapiencial de la niñez. De algún modo, es niño no tanto quien tiene menos edad, sino quien carece de sabiduría.

Sustentando esta concepción sapiencial de la niñez, encontramos varios textos bíblicos que advierten el peligro que implica tener gobernantes no adultos. Sirvan estos de ejemplo:

¡Ay de ti, tierra, cuyo rey es un chiquillo (*na'ar*), y cuyos príncipes comen de mañana! (Ecl 10:16).
Les daré mozos (*na'ar*) por jefes, y mozalbetes les dominarán. Querrá mandar la gente, cada cual en cada cual, los unos a los otros y cada cual en su compañero (Is 3:4-5).

Las advertencias de estos pasajes hacen suponer que ser joven es carecer de la madurez y la sabiduría requeridas para buscar el beneficio del pueblo. La Escritura dibuja a los monarcas jóvenes, como gente caprichosa que no se interesa por el bien común, sino solo por su propio provecho. Se trata, de nuevo, de una visión sapiencial de la infancia, opuesta al buen juicio del anciano.

Desde esta perspectiva se comprende mejor la advertencia del profeta Isaías al rey Ajaz. Este monarca –gobernante del reino de Judá, entre el 734 y el 727 a.C.– enfrentaba un dilema político. El rey se negó a la propuesta realizada por Siria e Israel de enfrentarse juntos al Imperio Neosirio, potencia militar hegemónica del momento. Ante la negativa, ambos reinos pretenden usurparle el trono para imponer en él a alguien que sí colabore en sus pretensiones. Esta amenaza atemoriza a Ajaz que se encuentra ante el dilema de confiar o rendir vasallaje a Asiria, en busca de protección. La propuesta de Isaías es mantener la confianza en YHWH y, como muestra de ser esta la opción más adecuada, le anuncia el nacimiento de un hijo, el futuro heredero, afirmando lo siguiente:

Porque antes que sepa el niño (*na'ar*) rehusar lo malo y elegir lo bueno, será abandonado el territorio cuyos dos reyes te dan miedo (Is 7:16).

Según lo analizado hasta ahora, elegir entre el bien y el mal podría ser simplemente un sinónimo de abandonar la infancia para convertirse en alguien con capacidad sapiencial para gobernar. Coherente con esta interpretación del pasaje de Isaías es la concepción del niño que se refleja en este texto. En él, YHWH promete que los hijos de quienes salieron de Egipto serán quienes recibirán la tierra prometida:

Pero vuestros pequeños (*tap*), de los que dijisteis que iban a servir de botín, vuestros hijos que no distinguen todavía el bien del mal, sí entrarán allá; a ellos se la daré y ellos la poseerán (Dt 1:39).

La niñez va acompañada de una incapacidad innata para diferenciar lo bueno y lo malo, lo que les exculpa de responsabilidades legales (Fleishman, 1992). La infancia parece ser, por tanto, y como señalamos, una cuestión más sapiencial que cronológica. El camino a la adultez pasa por la adquisición de recursos para decidir por sí mismos aquello que es lo correcto.

Desde esta clave también se entiende mejor la imagen de la infancia, empleada por el salmista para expresar la actitud creyente de abandono y confianza en manos de Dios:

Acallo y modero mis deseos como un niño en brazos de su madre (Sal 131:2)¹⁵.

El niño es aquel que no tiene elección propia ni capacidad para elegir de modo conveniente. Esto justifica que otros deban hacerlo por él. El salmo subraya esta misma característica de la infancia en un sentido positivo. La confianza del orante se expresa en cómo silencia sus deseos, y deja en manos de Dios sus elecciones y la propia vida. Esta no es la única ocasión en la que se recurre a la imagen de los niños para referirse a una actitud religiosa o al modo de situarse Israel ante YHWH.

6. ISRAEL COMO UN NIÑO

La confianza y el abandono de un bebé en los brazos maternos era el motivo de identificación del salmista. Pero estas no son las únicas características infantiles que llevan a Israel a equipararse con un niño.

Cuando Israel era niño (*na'ar*), yo le amé, y de Egipto llamé a mi hijo (Os 11:1).

Como logra evidenciar esta imagen que emplea el profeta Oseas, Israel se percibe a sí mismo, y en relación con Dios, desde la imagen filial. De algún modo, la conciencia de ser un pueblo elegido, y la estrecha relación entre él y YHWH –sellada con la experiencia liberadora de la salida de Egipto (Ex 14)–, se entiende como un nacimiento¹⁶. Aquellos que eran solo un grupo de personas oprimidas bajo el yugo del faraón, nacen como un pueblo que tiene por Padre a su Salvador, por la acción salvífica de Dios.

Desde esta percepción, no es difícil entender el texto de Oseas, en el que se recurre a la infancia para hablar de los orígenes de Israel. Esta misma cita será la que emplee Mateo en su relato de la infancia. La Sagrada Familia deberá huir a Egipto y regresará tras la muerte de Herodes. El evangelista ilustra este retorno con el versículo de Oseas (Mt 2:15). Al aplicar el texto profético a la huida a Egipto, sitúa la vivencia de Jesús en línea con la de Israel y, además, apunta hacia su identidad como Hijo de Dios. Si Israel era «hijo» por la liberación, Jesús es Hijo por su naturaleza divina.

En el texto bíblico se habla de Alianza para referirse al vínculo afectivo que une a Dios con la humanidad a través del pueblo elegido. En el Antiguo Testamento, esta relación suele expresarse recurriendo a la metáfora nupcial, sea de modo implícito o explícito. No es el caso del texto que hemos analizado de Oseas, quien emplea la imagen paterno-filial para referirse al vínculo que genera la acción salvífica divina. De este modo se acentúa de forma especial la dependencia de Israel con YHWH.

Si bien la referencia a la infancia del pueblo para hablar de la Alianza con Dios no es la más habitual, tenemos otro pasaje que vale la pena traer a colación y en el que se recurre a este mismo imaginario:

¹⁵ A pesar de la traducción castellana, el salmo no recurre a ninguno de los términos hebreos que hemos examinado para hablar de la infancia. Se emplea el participio del verbo *gamal* que significa *destetar*.

¹⁶ Diferentes elementos del relato bíblico del paso del Mar Rojo permiten esta percepción de que Israel, de algún modo, ha «nacido» atravesando las aguas. Para más detalles: Ska, 1986: 165-174.

¿Acaso he sido yo el que ha concebido a todo este pueblo y lo he dado a luz, para que me digas: «Llévalo en tu regazo, como lleva la nodriza al niño de pecho (*yōnēq*), hasta la tierra que prometí con juramento a sus padres»? (Nm 11:12).

Este versículo del libro de los Números recoge una queja que Moisés lanza a Dios. Se lamenta que él no es quien ha dado a luz al pueblo como para hacer de su nodriza. Esta queja plantea, implícitamente, dos cuestiones relevantes. Por una parte, la conciencia de YHWH como madre que ha engendrado y ha dado a luz a Israel. Moisés –que les lleva en brazos a la tierra prometida– está cansado de esta tarea de mediación. Por otra parte, se presenta al pueblo como un bebé que requiere todos los cuidados.

En este texto, la identificación de Israel como un niño subraya una dependencia y falta de autonomía que cansa a Moisés. La responsabilidad que YHWH le ha dado sobre ellos es motivo de queja y de lamento. Dios, que es Padre-Madre de Israel, asume para con el pueblo las mismas tareas pedagógicas que en esta sociedad se esperaba de unos padres para con sus hijos.

Resumiendo, hemos ido examinando cómo el Antiguo Testamento presenta a los niños como seres sin identidad propia, incapaces de manejarse en la vida con sabiduría, eligiendo aquello que es más correcto. Dependientes de sus padres, han educarse para alcanzar una adultez que, más allá de la edad, pende de un criterio sapiencial. Teniendo esta percepción de la infancia como trasfondo, vamos a asomarnos a las tradiciones evangélicas que relacionan a Jesús con los niños.

7. LA DESCONCERTANTE ACTITUD DE JESÚS

Percibir a los infantes como «proyectos por validar» y sin reconocimiento por sí mismos, no es algo exclusivo de Israel. Otros pueblos de la Antigüedad tampoco tenían en cuenta a los niños hasta su adultez, sin que ello implicara que no fueran tratados benignamente¹⁷.

Una de las prácticas frecuentes en el Imperio Romano era el abandono de niños al nacer (Sevilla Conde, 2012: 203-205); el abandono de recién nacidos era preferible a la anticoncepción o el aborto, porque podían ejecutarlo en función de su sexo. Esta práctica no se penalizaba ni era mal vista, pues se entendía que los infantes abandonados a su suerte estaban protegidos, o no, por los dioses. Junto al aborto, no era una costumbre única del Imperio Romano: también la encontramos atestiguada en pueblos del Antiguo Oriente Próximo (Justel, 2018: 27-58). Esta práctica era una fuente inagotable de esclavos y esclavas para quienes «rescataban» a esos bebés de una muerte segura.

A pesar de tratarse de una práctica habitual y no penalizada, tenemos testimonios cristianos que se oponen con vehemencia a esta acción. Sirvan de ejemplo las palabras de Justino. Este intelectual cristiano defenderá su fe en Roma, durante el siglo segundo de nuestra era. Afirma lo siguiente:

Tan lejos estamos nosotros de perjudicar a alguno o de realizar alguna impiedad, que hemos recibido la enseñanza de que exponer a los niños, aun recién nacidos, es de hombres perversos. En primer lugar porque todos estos [si viven] son empujados a la deshonestidad, no solamente

¹⁷ La conclusión de la extensa monografía de Justel sobre los niños en el Antiguo Oriente Próximo, concluye que los documentos reflejan un trato positivo hacia los niños, sin buscar dañarles de modo deliberado (Justel, 2018: 305-321).

las niñas, sino también los niños, y así como se narra que los antiguos alimentaron [con este fin] rebaños y ganados de bueyes, cabras u ovejas y aun caballos, así vemos hoy que los niños son mantenidos solamente para usos deshonestos y subsiste entre todos los pueblos una gran turba de mujeres, de personas de sexo dudoso y de los que realizan cosas nefandas, [todo] para esta inmundicia. Y de estas cosas percibís vosotros remuneración, impuestos y tributos, siendo así que los debáis exterminar en vuestro territorio (san Justino, Apología I: 27)¹⁸.

La ardiente defensa que Justino realiza de la infancia resulta contracultural en el contexto romano (Hurtado, 2017: 206-210), pero está arraigada en la tradición judeo-cristiana. A pesar de lo habitual de estas prácticas en los pueblos vecinos, la cultura semita no admitía ni el aborto ni el abandono de niños. Estos no eran valorados socialmente, pero sí protegidos. A ello ayudaba que todo bebé nacido en el seno del matrimonio judío se considerara hijo legítimo de su padre, sin necesitar una aceptación paterna explícita (Fleishman, 2009). En Israel no sucedía lo que en otros pueblos contemporáneos del Oriente Próximo, que sí exigían un acto jurídico de reconocimiento legal del recién nacido y, de no realizarse, eran abandonados.

Además de esta tradición judía que, sin duda, late bajo la postura cristiana de comienzos del siglo segundo, también se hallan las tradiciones recogidas en los Evangelios sobre cómo Jesús trataba a los niños. Siendo la infancia un «grupo mudo» –del que no encontramos referencias directas en el Antiguo Testamento–, no deja de ser significativo que encontremos tres textos distintos en los que el Nazareno entra en relación directa con los niños.

El primer pasaje al que atenderemos es el siguiente:

Entonces se sentó, llamó a los Doce, y les dijo: «Si uno quiere ser el primero, sea el último de todos y el servidor de todos». Y tomando un niño, le puso en medio de ellos, le estrechó entre sus brazos y les dijo: «El que reciba a un niño como este en mi nombre, a mí me recibe; y el que me reciba a mí, no me recibe a mí sino a Aquel que me ha enviado» (Mc 9:35-37).

Estos versículos adquieren aun mayor relevancia si los situamos dentro de su marco narrativo. Simplificando un poco, el evangelio de Marcos se estructura geográficamente en tres lugares en los que se desarrolla la acción. La sección Mc 8:31-10,52 es la parte central del relato evangélico y se sitúa de camino hacia Jerusalén. Estos capítulos mantienen una estructura repetida tres veces y consta de tres elementos (Jung, 2019: 42-47): un anuncio de la pasión por parte de Jesús; una muestra de que los discípulos no entienden lo que implica seguir al Maestro, y una enseñanza al hilo de la incompreensión discipular. El texto citado se sitúa precisamente en este momento pedagógico.

Tras anunciar por segunda vez el destino trágico que le espera en Jerusalén (Mc 9:30-32), sus seguidores discuten sobre quién de ellos es el más importante del grupo (Mc 9:33-34). La enseñanza de Jesús se centra en «corregir» la percepción que los Doce tienen de la primacía. Los más relevantes serán aquellos que se pongan al servicio de todos. El modo de ilustrar esta afirmación es teniendo un gesto de cariño con un niño y afirmar que recibirlos en su nombre es el modo de recibirle a Él mismo.

¹⁸ Tomamos la traducción de: Roper, 2004.

Después de lo que hemos ido presentando en este artículo se comprende con facilidad que la referencia a la infancia está estrechamente relacionada con la invitación a ser «el último». Si los discípulos rivalizaban por el mayor puesto entre ellos, acoger a un niño es, en este contexto cultural, acoger a los más pequeños y menos reconocidos socialmente. Se trata, en realidad, de considerar los más importantes a aquellos que no son tenidos en cuenta.

El Maestro se identifica con los niños de un modo similar a como se va a identificar con hambrientos, sedientos, forasteros, desnudos, enfermos y encarcelados (cf. Mt 25:34-40). Estos grupos humanos y la infancia son «los más pequeños», no solo por frágiles, sino también por su escasa estima social. La actitud que Jesús muestra como ejemplo a seguir es muy distinta de la que cabría esperar. Se trata de acogerlos aunque aún no hayan llegado al estatus con el que se inicia su reconocimiento social. Para ser los primeros es necesario ponerse al servicio de todos, que incluye acoger a los niños, como ejemplo de los más frágiles y vulnerables.

Otro pasaje evangélico en donde aparece explícitamente la infancia en relación con Jesús, también se convierte en una ocasión para educar a sus discípulos.

Le presentaban unos niños para que los tocara; pero los discípulos les reñían. Mas Jesús, al ver esto, se enfadó y les dijo: «Dejad que los niños vengan a mí, no se lo impidáis, porque de los que son como estos es el Reino de Dios. Yo os aseguro: el que no reciba el Reino de Dios como niño, no entrará en él». Y abrazaba a los niños, y los bendecía poniendo las manos sobre ellos (Mc 10:13-16).

Este pasaje también se enmarca en la parte de Marcos que se sitúa de camino hacia Jerusalén. Se trata de una sección en la que el papel de Jesús, como educador de sus discípulos, se vuelve mucho más fuerte que en otras partes del Evangelio. El texto describe cómo la gente busca al Galileo para que toque a los niños. Este gesto pudiera tener la intención de bendecir. Desde una mentalidad mágica, se podría albergar la pretensión de prevenir enfermedades y asegurar un crecimiento sano de los infantes a través del contacto de Jesús: no hemos de olvidar la alta cifra de mortalidad infantil de esta época.

La reacción de los discípulos es la más natural en ese momento, por más que nos pueda chocar ahora. Los críos han de mantenerse alejados del espacio público, pues no es el que les corresponde, y reducir su presencia al ámbito privado del entorno familiar. Con todo, Jesús reprende a quienes impiden acercarse a los niños y remite, una vez más, a la cuestión de la acogida. Pero ahora se añade un nuevo elemento: a quienes son como ellos, les pertenece el Reino de Dios.

La afirmación del Maestro es, de algún modo, similar a la primera de las bienaventuranzas, que declara dichosos a los pobres por el mismo motivo (cf. Mt 5:3; Lc 6:20). Así, se invita a situarnos como infantes para aceptar a Dios reinando, esto es, actuando salvíficamente de modo definitivo en la historia. Probablemente resulta difícil imaginar algo más escandaloso para los oídos judíos de esa época, pues se muestra a los niños como modelo y se exhorta a ser como ellos. Solo quienes se reconocen pequeños, vulnerables e incapaces –como son los niños–, podrán acoger el reinado divino. Los ninguneados están más capacitados que los demás para aceptar el Reino de Dios, que es puro don inmerecido y gratuito.

Traemos a colación un último texto evangélico en el que la tradición sitúa a Jesús refiriéndose a los niños:

En aquel momento, se llenó de gozo Jesús en el Espíritu Santo, y dijo: «Yo te bendigo, Padre, Señor del cielo y de la tierra, porque has ocultado estas cosas a sabios y prudentes, y se las has revelado a los niños (νήπιος). Sí, Padre, pues así ha sido tu beneplácito (Lc 10:21).

Este mismo pasaje lo hallamos también en el evangelio de Mateo en un contexto similar (Mt 11:25). Después de que los 72 discípulos regresaron de su envío misionero y le contaron al Maestro sus andanzas (Lc 10:17-20), el evangelista narra ese momento de oración dirigida al Padre. Las versiones castellanas suelen traducir el término griego νήπιος por *pequeños* o *ingenuos*, pero el vocablo significa *niño* o *infante*. La opción de los traductores, que responde al sentido global de la sentencia, refleja indirectamente la percepción sapiencial de la infancia que, como hemos visto, está presente en el Antiguo Testamento.

Que los infantes capten mejor la dinámica del Reino que los sabios y entendidos es algo que descolocaría a cualquier persona de aquella época. En realidad, se plantea que los niños –que por definición no han alcanzado el conocimiento necesario para ser considerados adultos– son capaces de comprender y acoger el núcleo esencial del mensaje de Jesús. La Buena Noticia del Reino rompe las lógicas habituales y la de quienes son reconocidos socialmente por su saber; aquellos que la sociedad considera incapaces de tomar decisiones acertadas, son los más capacitados para dejarse sorprender por Dios.

La tradición sobre la vivencia y la enseñanza de Jesús en torno a la infancia, se une a la protección que esta merecía ya en la cultura semita. No es extraño que los primeros cristianos denunciaran las prácticas que maltrataban a los niños y los abandonaban a su suerte.

8. ALGUNAS CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS

A partir de cómo presenta la Escritura a la infancia y el modo peculiar en el que Jesús trata a los niños, deducimos una serie de consecuencias pedagógicas. Estas las clasificaremos según remitan a los sujetos de enseñanza, a la responsabilidad de la tarea educativa y, finalmente, al objetivo de la educación.

Hemos expuesto que la terminología hebrea más empleada para referirse a los niños resulta bastante indefinida. Más allá del margen de edad de los 20 años, hemos mostrado cómo la niñez ostenta un carácter más sapiencial que cronológico. Así, los sujetos a los que debe dirigirse la tarea educativa se amplían a aquellas personas que no pueden manejarse por la vida con sabiduría. Desde esta percepción se ensancha la horquilla de quiénes serían sujetos de una acción pedagógica. De hecho, el pueblo se percibe a sí mismo como un niño ante Dios y, por ello, necesitado de enseñanza. Nos encontramos ante una educación muy flexible de acuerdo a los límites cronológicos de sus sujetos, adaptándose a la situación de cada uno más allá de su edad.

Además, se entiende que los niños son incapaces de alcanzar por sí mismos los conocimientos necesarios. Requieren de la experiencia vital de los adultos. La educación se percibe como algo recibido desde fuera, bien desde los padres o bien directamente del mismo YHWH. Los infantes no pueden aportar nada al propio aprendizaje, más allá de la docilidad necesaria para acoger la enseñanza. Tras la infravaloración del infante para construir sus propios conocimientos late, en realidad, el reconocimiento y el aprecio de la tradición conservada y transmitida en el seno de la comunidad humana a la que se pertenece. Esta valoración se ha de inculcar, pues no se descubre de manera natural.

Desde esta perspectiva, la invisibilidad social de los niños se basa en su incapacidad para tomar decisiones adecuadas. El grupo al que se pertenece, que les otorga la identidad de la que carecen *per se*, es responsable de conseguir que los infantes alcancen esos conocimientos existenciales que se suponen con la adultez. De ahí que estemos hablando de seres irrelevantes, pero cuidados por la sociedad. Esta protección se amplía con la enseñanza de Jesús, pues él invita a acoger a los niños como representación social de los más frágiles. La identificación del Maestro con los más vulnerables, convierte en exigencia la especial atención a los débiles y el compromiso pedagógico con ellos.

Los niños carecen de identidad y solo adquieren una grupal cuando entran a formar parte, como personas adultas, de su familia o tribu. Así, la tarea educativa que les lleva a la adultez se convierte en un compromiso asumido por toda la comunidad. Por más que los padres sean los máximos responsables, el honor del grupo depende del comportamiento de sus miembros; que estos sean enseñados adecuadamente a manejarse en la vida es importante para el conjunto. La implicación social en la labor de acompañar a la adultez es mucho mayor cuando la totalidad del grupo humano es consciente de cuánto se juega en esto.

Por último, pero no por ello menos importante, cabe extraer algunas consecuencias pedagógicas con relación al objetivo de la educación. Esta no se comprende tanto como adquirir una serie de contenidos intelectuales, como interiorizar un modo adecuado y armónico de manejarse en los diversos ámbitos de la vida. Podríamos señalar que el concepto de sabiduría bíblico es mucho más existencial y afectivo que racional. En el proceso para alcanzar la adultez, se subrayan los aspectos más prácticos y cotidianos, pues es en los espacios relacionales donde se pone en juego la capacidad de elegir correctamente.

Si los niños se perciben como seres «en proyecto» –dependientes y carentes de elección–, acompañarles en el camino a la adultez generaría en ellos autonomía y un criterio adecuado de elección. De ahí que la Ética sea especialmente relevante.

Caben señalar dos elementos que resultan de especial importancia en el proceso educativo y que, quizá, podemos rescatar de modo especial por su actualidad y validez. Por una parte, en el proceso para alcanzar esa sabiduría que debería caracterizar la vida adulta, la mentalidad bíblica valora la confianza del educando en el criterio del otro. La dependencia y la percepción de los niños –como receptores de conocimientos vitales–, se entienden desde el aprecio que merece la confianza y el crédito a la sabiduría de los mayores. La autoridad del educador nunca es cuestionada, pues recoge la tradición del propio grupo.

Por otra parte, las tradiciones evangélicas de la enseñanza de Jesús sobre los niños nos invitan a recuperar la debilidad como un aspecto positivo. De hecho, el Maestro convierte el error y la incomprensión de sus discípulos en ocasión de enseñanza, hasta el punto de convertirse en un elemento capaz de estructurar la sección central del relato evangélico. En un mundo como el nuestro, en el que insistimos en situarnos como fuertes ante los demás, sigue siendo un reto aprender a acoger, a depender y a recibir de otros. Se trata de un aprendizaje esencial que no conviene dar por supuesto.

Una de las mayores dificultades en la tarea educativa es preparar a los educandos para la frustración. Invertimos muchos esfuerzos en «fortalecer» a los miembros de nuestra sociedad en ser competitivos y que aspiren a más. Es importante que en la educación se incorpore la propia vulnerabilidad como un elemento que, lejos de ser negativo, compartimos todos

los seres humanos. La fragilidad humana se convierte en punto de arranque para una apuesta social por lo pequeño, lo débil y lo más necesitado. Para construir personas capaces de percibir la carencia como posibilidad y la fragilidad como potencialidad, convendría incluir estos elementos en la tarea educativa.

Sin duda, más allá de nuestra confesión religiosa, volver la mirada a cómo la mentalidad bíblica percibe a la infancia, devuelve elementos válidos para nuestra reflexión pedagógica actual. Elementos que se encuentran en las raíces de nuestra cultura occidental. ■

REFERENCIAS

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Barbiero, G. (2013). «*Tu mi hai sedotto, Signore*». *Le confessioni di Geremia alla luce della sua vocazione profetica*. Roma: Gregorian and Biblical Press.

Böhm, W. (2010). *La Historia de la Pedagogía. De Platón hasta la actualidad*. Villa María. Eduvim.

Bovati, P. (2008). «*Così parla il Signore*». *Studi sul profetismo biblico*. Bologna: EDB.

Dilthey, G. (1942). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

Fleishman, J. (1992). «The Age of Legal Maturity in Biblical Law». *Journal of the Ancient Near Eastern Society*, 21, 35-48. Columbia, EEUU.

Fleishman, J. (2009). «Did a Child's Legal Status in Biblical Israel Depend upon His Being Acknowledged». *Zeitschrift für die alttestamentliche Wissenschaft*, 121, 350-368. Erlangen, Alemania.

Hurtado, L.W. (2017). *Destructor de los dioses. El cristianismo en el mundo antiguo*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Jung, C. (2019). *Il paradosso messianico secondo Marco. Rilevanza di Mc 8,31-9,29 per la caratterizzazione della figura di Gesù e dei discepoli*. Roma: Gregorian and Biblical Press.

Justel, D. (2012). «El estudio de la infancia en el mundo antiguo». En Justel, D. (Ed.), *Niños en la antigüedad: estudios sobre la infancia en el Mediterráneo antiguo (15-29)*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Justel, D. (2018). *Infancia y legalidad en el Próximo Oriente Antiguo durante el Bronce reciente (CA. 1500-1100 a.C.)*. Atlanta: SBL Press.

Malina, B.J. (1995). *El mundo del Nuevo Testamento. Perspectivas desde la antropología cultural*. Estella: Verbo divino.

Malina, B.J. y Rohrbaugh, R.L. (1996). *Los evangelios sinópticos y la cultura mediterránea del siglo I. Comentario desde las ciencias sociales*. Estella: Verbo Divino.

Plevnik, J. (1998). «Honor / Shame». In Pilch, J.J. & Malina, B.J. (Ed.), *Handbook of Biblical Social Values* (106-115). Peabody, Hendrickson.

Ropero, A. (2004). *Lo mejor de Justino Mártir*. Terrasa: Clie.

Sevilla Conde, A. (2012), «Morir ante suum diem. La infancia en Roma a través de la muerte». En Justel, D. (Ed.), *Niños en la antigüedad: estudios sobre la infancia en el Mediterráneo antiguo* (199-233). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Ska, J.P. (1986). *Le passage de la mer. Étude de la construction du style et de la symbolique d'Ex 14,1-31*. Rome: Gregorian and Biblical Press.

Wolff, H.W. (2017). *Antropología del Antiguo Testamento*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

QUEHACERES

QUEHACERES

QUEHACERES

PERCEPCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO POR ADOLESCENTES. DIFERENCIAS SEGÚN CURSO, EDAD, SEXO, TIPO DE CENTRO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

PERCEPTION OF SCHOOL CLIMATE BY ADOLESCENTS. DIFFERENCES ACCORDING TO COURSE, AGE, SEX, TYPE OF SCHOOL, AND ACADEMIC PERFORMANCE

Álvaro Balaguer Estaña¹

<https://orcid.org/0000-0002-8727-4690>

Martín Martínez Villar²

<https://orcid.org/0000-0002-3053-7920>

Concepción Naval Durán³

<https://orcid.org/0000-0002-5927-9398>

Recibido: enero 16, 2020 – Aceptado: abril 15, 2020.

RESUMEN

Las vivencias de los adolescentes en los centros educativos son determinantes en su rendimiento académico y adaptación al mismo. Este artículo compara las diferencias en torno a la percepción del clima y funcionamiento del centro según curso, edad, sexo, titularidad y ámbito del centro y rendimiento académico. El estudio analiza las diferencias en una muestra de 1208 estudiantes adolescentes sobre la escala de Percepción del Clima y Funcionamiento del Centro (PCFC), y las dimensiones que la conforman. Estas dimensiones son clima, vínculo con el centro, claridad de normas y valores, y empoderamiento y oportunidades. Entre los resultados se hallaron diferencias significativas en la escala PCFC en función del curso, edad, sexo, tipo de centro y rendimiento académico. Se observa en las mujeres, una mejor percepción en las dimensiones de Vínculo y Claridad

¹ Doctor en Educación, Universidad de Zaragoza, España. Profesor de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra, España. abalaguer@unav.es

² Doctor en Neurociencia y Cognición, Universidad de Navarra, España. Profesor de Teoría y Métodos de Investigación Educativa y Psicológica, Universidad de Navarra, España. mmvillar@unav.es

³ Doctora en Educación, Universidad de Navarra, España. Catedrática y Decana, Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra, España. cnaval@unav.es

de las normas del centro educativo. La percepción global del centro disminuye con el aumento del nivel educativo y de la edad, pero aumenta con mayor rendimiento académico y en centros de titularidad privada-concertada frente a la pública. Con base en los hallazgos, proporcionamos orientaciones para centros y elaboradores de políticas educativas. A lo largo de la adolescencia, los estudiantes requieren mayor responsabilidad y participación en la toma de decisiones del centro educativo, así como que este les proporcione mayores oportunidades para su desarrollo.

Palabras clave: centro educativo; clima escolar; vínculo escolar; normas; valores; relaciones en la comunidad escolar; rendimiento académico.

ABSTRACT

The experiences of adolescents in schools are decisive for their academic achievement and adaptation. This article compares the differences around the perception of the climate and school functioning according to the educational level, age, sex, ownership and school location, and academic achievement. In this article, the differences in a sample of 1208 adolescent students on the Scale of Climate Perception and School Functioning (PCFC) and their dimensions are analyzed. These dimensions are climate, school bonds, clarity of norms and values, and empowerment, and opportunities.

Significant differences are found in the PCFC scale depending on the course, age, sex, type of center, and academic performance. Bonds and Clarity are better observed in women. The overall perception of the school decreases with the increase in educational level and age, but increases with greater academic achievement, as well as in schools of private ownership over the public.

From the findings, we provide guidelines for schools and educational policymakers. Throughout adolescence, students claim for greater responsibility and participation in the decision making of the school, as well as providing them with greater opportunities for their development.

Keywords: School; School climate; School bonds; Rules; Values; School Community Relationship; Academic Achievement.

INTRODUCCIÓN

La predominancia de lo escolar en múltiples teorías del desarrollo refleja su importancia en el curso vital, puesto que las experiencias de los jóvenes en el centro educativo marcan las trayectorias personales. Y es que los centros educativos suponen un gran impacto en lo que los adolescentes pueden llegar a ser y en sus expectativas para el futuro (Entwisle, Alexander y Olson, 2005; Oliva, 2015).

En este sentido, el centro educativo supone un escenario crucial para la promoción de la salud y el desarrollo de los adolescentes (Gardner, Roth y Brooks-Gunn, 2008; Pertegal y Hernando, 2015). Puede llegar a ser un ambiente que permita, además del rendimiento académico, promover aspectos clave para un mejor desarrollo, como los vínculos con adultos, un clima que favorezca esos vínculos, y el ofrecimiento de oportunidades y experiencias (Gómez y Mei Ang, 2007; Lerner, Lerner, Almerigi y Theokas, 2005; Oliva, Pertegal, Antolín, Reina, Ríos, Hernando *et al.*, 2011).

Para analizar esta aportación de un entorno tan significativo para la vida de los jóvenes resulta clave el conocimiento de distintas variables que potencien un mejor desarrollo para esta etapa. En los últimos años, han ido apareciendo diversas propuestas para evaluar las dimensiones del centro educativo más relevantes para el desarrollo de los jóvenes (Baños, Ortiz-Camacho, Baena-Extremera y Tristán-Rodríguez, 2017; Benson, Mannes, Pittman y Ferber, 2004; Lerner *et al.*, 2005; Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddlie y Schaffer, 2005; Oliva, Pertegal *et al.*, 2011; Scales y Leffert, 2004).

El documento plantea la evaluación de la percepción del clima y del funcionamiento del centro por parte de adolescentes, a través de distintas dimensiones como el clima, el vínculo, la claridad de normas y valores, y el empoderamiento y oportunidades que brinda el centro a sus estudiantes. Estos resultados se comparan en función de distintas variables como el curso, la edad, el sexo, la titularidad y el ámbito del centro, y el rendimiento académico.

DIMENSIONES PARA LA EVALUACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR

Atendiendo a las dimensiones del centro educativo más relevantes para los estudiantes, Benson *et al.* (2004) aportaron el sentido de pertenencia al centro o el apoyo percibido por parte de los profesores, mientras Lerner *et al.* (2005) propusieron los vínculos con los educadores, el clima afectivo y seguro, y la oferta de oportunidades positivas como los factores que hacen de los centros escolares auténticos promotores del desarrollo adolescente. Scales y Leffert (2004), por su parte, establecieron el clima cálido y seguro, los vínculos con adultos y el sentido de pertenencia, el establecimiento de límites y normas claras, la promoción de valores positivos, el empoderamiento o las oportunidades de participación en el entorno escolar, y las actividades y programas.

Oliva, Pertegal *et al.* (2011), tomando como referencia una revisión exhaustiva de la literatura previa, plantearon una evaluación de la percepción de los estudiantes en torno al clima y funcionamiento del centro educativo, adaptada al contexto español. Las dimensiones del instrumento fueron clima, vínculo, claridad de normas y valores, y empoderamiento y oportunidades. Estas dimensiones constituyen cuatro bloques que, según Pertegal y Hernando (2015), resumen los activos de contextos escolares que plantearon Scales, Benson, Leffert y Blith (2000) desde el *Search Institute*.

- *Clima*

El clima escolar se ha considerado un constructo multidimensional, que incluye aspectos relacionados con la pertenencia y vinculación con el centro, la percepción de justicia o coherencia y seguridad, y la fortaleza de los lazos interpersonales (Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009). En este sentido, constituye un factor decisivo para la competencia personal (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming y Hawkins, 2004; Greenberg, Weissberg, Utne O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik *et al.*, 2003; Hernández y Sancho, 2004) y el ajuste psicológico (Oliva, Pertegal *et al.*, 2011; Trianes, Blanca, de la Morena, Infante, Raya y Muñoz, 2006).

Oliva, Antolín *et al.* (2011), plantean la evaluación del clima escolar como la agrupación de dos factores, las relaciones entre iguales y la seguridad. Así, resultan importantes para el buen clima, por un lado, unas buenas relaciones entre todos los estudiantes del centro; por otro, el no sentirse amenazados, unido a la ausencia de conductas problemáticas de otros estudiantes.

- Vínculo

El clima viene generado en buena medida por medio de unas interacciones enriquecedoras con los profesionales del centro, ya que refuerzan y motivan al alumnado en la participación en dinámicas que allí se organizan, lo cual, a su vez, favorece el rendimiento académico y otros aspectos del desarrollo (Catalano *et al.*, 2004). Así, resulta fundamental que el estudiante se sienta apoyado por el profesorado y perciba que su conducta y rendimiento sean reconocidos y valorados por los profesionales del centro (Oliva, Antolín, Pertegal, Ríos, Parra, Hernando *et al.*, 2011; Roth y Brooks-Gunn, 2002). Para Oliva, Antolín *et al.* (2011), el vínculo con el centro constituye «el establecimiento de vínculos personales positivos con los educadores». La importancia del ambiente académico en lo referente a los activos del desarrollo acoge como piedra angular la «conexión con el centro», «vinculación al centro» o «implicación en el centro» (Theokas, Almerigi, Lerner, Dowling, Benson, Scales *et al.*, 2005).

El entendimiento de los vínculos en el centro por parte de Oliva, Antolín *et al.* (2011) incorpora, por un lado, el sentido de pertenencia al propio centro y, por otro, el apoyo percibido en este. Así, el hecho de que al estudiante le guste el centro, se sienta bien en él y satisfecho de formar parte, haría referencia al apoyo percibido, mientras que sentirse ayudado, cuidado y reconocido por parte de sus profesores, mediría el apoyo percibido.

- Claridad de normas y valores

Una de las variables que favorecen esa vinculación del alumnado con su centro es la claridad en las reglas del mismo, es decir, que exista una coherencia entre los distintos profesionales a la hora de garantizar una adecuada convivencia (Díaz Aguado, 2005). Precisamente, el establecimiento de unos límites posibilita una reducción de conductas problemáticas (Oliva, Antolín *et al.*, 2011; Stewart, 2003) y un incremento de la implicación de los distintos actores en la vida del centro. El establecimiento de valores mejora la convivencia y el ambiente académico (Aciego de Mendoza *et al.*, 2003; Díaz Aguado, 2005) y proporciona más sentido a los objetivos del centro educativo.

Las normas de comportamiento en el centro deberían ser claras y conocidas por todos los estudiantes, así como los límites a respetar en el centro. Además, la transmisión de valores como el respeto intercultural, la igualdad entre sexos y el animar a luchar por causas sociales justas, deberían ser valores a transmitir por el centro educativo (Oliva, Antolín *et al.*, 2011).

- Empoderamiento y oportunidades

Por último, un centro que ofrezca un servicio educativo de calidad debe empoderar a cada individuo, favoreciendo una mayor capacidad adaptativa y el sentido crítico conducente a la participación. Ello pasa por favorecer canales de implicación de los estudiantes, tanto en la redacción de reglas como de actividades del centro. Estas dinámicas dan lugar al aprecio de las tareas del estudiante y, por tanto, a su motivación para participar en la vida del centro (Naval, 2003; Rodrigo-López, Máiquez, García, Medina, Martínez, y Martín, 2006).

Para Oliva, Antolín *et al.* (2011), un centro educativo que empodere a los estudiantes y les ofrezca oportunidades debería contar con recursos e instalaciones disponibles para

su alumnado, así como una oferta amplia de actividades que satisfaga sus intereses y/o preferencias de formación extracurricular. Asimismo, el alumno debería percibir que influye en la toma de decisiones del centro, así como ser parte activa en la propuesta de actividades, elaboración de sus normas y resolución de sus conflictos.

DIFERENCIAS EN LA PERCEPCIÓN DEL CENTRO EN FUNCIÓN DE LA EDAD, SEXO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

En cierto modo, no todos los estudiantes perciben por igual el contexto educativo en el que se ubican. Así, algunos estudios manifiestan que las chicas perciben mayor vínculo con sus centros, tanto en España (Oliva, Pertegal *et al.*, 2011; Rodrigo López *et al.*, 2006) como en otros países (Anderman, 2002; Smerdon, 2002; Guerra, Vargas, Castro, Plaza y Barrera, 2012).

Además, si bien la percepción del clima tiende a aumentar con la edad (Oliva, Pertegal *et al.*, 2011), sucede lo contrario con otras variables como el vínculo, la claridad de normas y valores, y el empoderamiento y oportunidades (Anderman, 2002; Johnson, Crosnoe y Elder, 2001; Oliva, Pertegal *et al.*, 2011; Wang, Chow, Hofkens y Salmela-Aro, 2015). No obstante, otros estudios en contextos estadounidenses (Fan, Williams y Corkin, 2011; Koth, Bradshaw y Leaf, 2008) no han encontrado efectos relevantes en la percepción de claridad de normas y valores, o empoderamiento y oportunidades a través de los distintos cursos y/o etapas evolutivas.

Por otro lado, los estudiantes con calificaciones elevadas perciben mejor clima (Creemers y Reezigt, 2005; Murillo, 2008; Reynolds, Lee, Turner, Bromhead, y Subasic, 2017; Sulak, 2016), y mayor reconocimiento y apoyo de los profesores, unido a un sentido más elevado de pertenencia al centro (Baker y Maupin, 2009; Oliva, Antolín *et al.*, 2011; Reynolds *et al.*, 2017; Sulak, 2016). De todos modos, existen pocos estudios que hayan realizado análisis por grupos de edad y en culturas no anglosajonas. Tampoco existe literatura previa comparando distintos tipos de centro, por lo que determinar estas diferencias supone una novedad y puede aportar nuevas evidencias sobre el campo de investigación.

Objetivos e hipótesis

En particular, en este trabajo proponemos: examinar si la percepción del clima y funcionamiento del centro educativo (PCFC) –evaluada a través del clima de centro, los vínculos interpersonales, la clarificación de normas y valores, y las oportunidades que ofrece a los alumnos– difiere en función del curso, edad, sexo, rendimiento académico, o del tipo de centro educativo. De los distintos planteamientos para la evaluación de la percepción del centro por parte del alumnado, partimos de la propuesta de Oliva *et al.* (2011), al estar la herramienta adaptada al español. Como hipótesis de partida, esperamos encontrar diferencias en torno a las dimensiones de PCFC en función del curso, edad, sexo, tipo de centro y rendimiento académico.

Método

- Participantes

La muestra se compone de 1208 adolescentes con similar porcentaje entre sexos (50,7% chicas). Las edades oscilan entre los 12 y los 18 años ($M=14.10$; $DT=1.76$), de los cursos 1º ESO (N=498, 41.2%, $M_{Edad}=12.45$, $DT=.71$), 3º ESO (N=403, 33.4%, $M_{Edad}=14.33$, $DT=.74$) y 1º Bachillerato (N=307, 25.4%, $M_{Edad}=16.49$, $DT=.72$). La proporción de chicos y chicas no difiere estadísticamente entre los tres grupos ($\chi^2=3.30$, $p=.19$).

- Variables e instrumentos

Escala de percepción del clima y funcionamiento del centro por el alumnado (Oliva, Antolín et al., 2011). La escala de PCFC evalúa la percepción que tienen los adolescentes en torno a varias dimensiones del clima y funcionamiento del centro educativo. Como alternativa a las puntuaciones por dimensiones, la escala también puede puntuarse de manera global a modo de indicador de calidad del centro. Está compuesta por 30 ítems puntuados en una escala tipo Likert de 1 a 7. Contiene las siguientes dimensiones: *clima* (6 ítems, puntuaciones entre 6 y 42, $\alpha=.78$), *vínculos* (7 ítems, puntuaciones entre 7 y 49, $\alpha=.81$), *claridad de normas y valores* (7 ítems, puntuaciones entre 7 y 49, $\alpha=.82$) y *empoderamiento y oportunidades* (10 ítems, puntuaciones entre 10 y 70, $\alpha=.83$).

- *Rendimiento académico*. Corresponde a la calificación media durante el último curso, entre 0 y 10, agrupada en cuatro intervalos: suspenso [0-4.9], aprobado [5-6.9], notable [7-8.4] y sobresaliente [8.5-10].
- *Variables sociodemográficas*. Se recabó información relativa al sexo [Chico / Chica], curso [1º ESO / 3º ESO / 1º Bachillerato], edad [12 a 18 años] y tipo de centro educativo [Concertado / Público-Urbano / Público-Rural].

- Procedimiento

La muestra se obtuvo mediante un muestreo por conglomerados entre centros públicos, privado-concertados, y rurales y urbanos de educación secundaria de Zaragoza y su provincia. Como resultado, se seleccionaron ocho centros educativos, con los cuales se contactó. Únicamente uno de ellos, de naturaleza concertada, declinó la invitación a participar. La muestra final corresponde en un 49.25% a centros públicos urbanos (N=595), un 39.81% a públicos rurales (N=481) y un 10.92% a concertados urbanos (N=132).

Tras el muestreo aleatorio y la solicitud de participación enviada a cada centro, se expusieron los objetivos y las características del estudio a los responsables de cada centro docente, quienes nos comunicaron sobre aquellos tutores que accedían a participar, así como la cantidad de alumnos de cada clase, tras comunicárselo a sus padres. El cuestionario a cumplimentar contenía información socio-demográfica (curso, sexo, edad, rendimiento académico y titularidad-ámbito del centro) y la Escala de PCFC. La cumplimentación de los cuestionarios se realizó en papel y su administración tenía una duración de una hora en presencia de un encuestador ajeno al centro.

La recogida de datos fue anónima y voluntaria. Durante la cumplimentación del cuestionario, se permitió la omisión de valores, aspecto contemplado durante el análisis estadístico. Se siguieron las pautas éticas recomendadas para investigación

educativa (British Educational Research Association, 2011). No se otorgó ninguna compensación por participar en el estudio. Se obtuvo la aprobación ética para el proyecto de una Comisión Académica de la Universidad de Zaragoza (España).

Análisis estadísticos

En primer lugar, se calculó la fiabilidad de la escala de PCFC y de sus dimensiones mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. A continuación, se calcularon las puntuaciones en cada dimensión y la puntuación total obtenida por cada individuo (Variables Dependientes, o VDs) así como las inter-correlaciones entre sus dimensiones, a través del coeficiente de correlación de Pearson.

Con la intención de examinar las diferencias significativas de las variables independientes (VIs: curso, edad, sexo, tipo de centro y rendimiento académico) sobre las dimensiones de PCFC (VDs), se realizaron análisis de varianza (ANOVAs) de una vía para muestras independientes. Para estudiar las interacciones significativas de las VIs sobre las VDs, se emplearon ANOVAs de dos vías para muestras independientes sobre la puntuación global de la escala. Para concretar los efectos de interés, todas las comparaciones post-hoc se umbralizaron a $p < .05$, corregido con múltiples comparaciones con corrección Bonferroni.

Para el análisis de los datos, se utilizó el programa STATA versión 12.1.

RESULTADOS

La tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos de las dimensiones de la escala de PCFC, así como las correlaciones entre las mismas. Los valores mostrados ponen de manifiesto puntuaciones medias-altas en las dimensiones de *clima* y de *empoderamiento y oportunidades*. Asimismo, adquieren puntuaciones altas en *vínculos* y en *claridad de normas y valores*. En cuanto al cuadro de correlaciones, todas las dimensiones correlacionaron positivamente entre sí de forma significativa.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la escala de PCFC e inter-correlaciones

	N	α	M	SD	1	2	3	4
1. <i>Clima</i>	1075	.60	27.45	5.92	1			
2. <i>Vínculos</i>	1116	.91	37.45	8.52	.26***	1		
3. <i>Claridad</i>	1120	.88	37.82	7.76	.23***	.67***	1	
4. <i>Empoderamiento</i>	1162	.90	46.43	12.78	.26***	.57***	.59***	1
Global	969	.93	147.71	27.77	.46***	.83***	.83***	.88***

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$. Corrección Bonferroni.

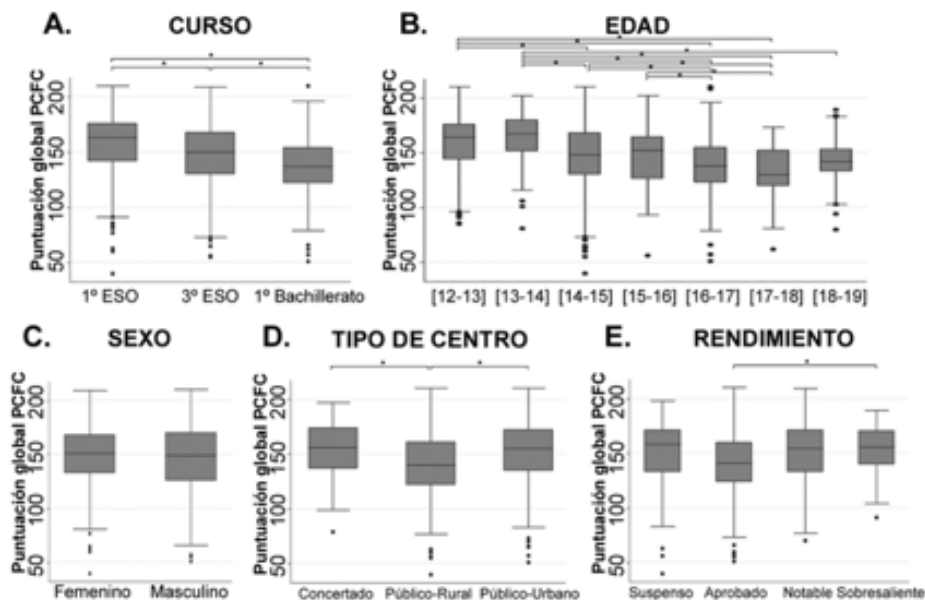
Se examinaron diferencias en el valor medio de las puntuaciones de la escala en función del curso académico mediante ANOVAS. Estos ponen de manifiesto diferencias estadísticamente significativas en las cuatro dimensiones consideradas, así como en la

puntuación global de la escala (tabla 2). A este respecto, las comparaciones post-hoc mostraron una percepción mayor del *clima* en alumnos de 1º y 3º de ESO que en 1º Bachillerato, y mayor percepción de *vínculos*, *claridad* y *empoderamiento*, y *puntuación global* en 1º ESO que en 3º ESO y 1º de Bachillerato y en 3º ESO que en 1º Bachillerato (figura 1A). Por lo tanto, se observa una disminución de PCFC a lo largo de los cursos, de tal manera que en 1º ESO se percibe una mayor vinculación al centro, claridad de normas y valores, y empoderamiento y percepción de oportunidades que en 3º ESO y en 1º Bachillerato, y en 3º ESO también se percibe mayor que en 1º Bachillerato.

Tabla 2. Comparación de la puntuación media de las dimensiones de PCFC en función del curso

		N	X	D.T.	F	p-valor.
<i>Clima</i>	1º ESO	424	28.23	4.94	24.70	<.001
	3º ESO	365	27.81	4.62		
	1º Bachillerato	286	25.81	4.34		
<i>Vínculos</i>	1º ESO	449	39.90	7.86	36.07	<.001
	3º ESO	471	36.64	8.71		
	1º Bachillerato	296	34.82	8.14		
<i>Claridad</i>	1º ESO	450	39.14	7.61	17.21	<.001
	3º ESO	371	37.84	7.31		
	1º Bachillerato	299	34.82	8.14		
<i>Empoderamiento</i>	1º ESO	417	50.10	12.93	52.91	<.001
	3º ESO	357	46.89	11.77		
	1º Bachillerato	288	40.53	11.55		
<i>Global PCFC</i>	1º ESO	369	155.98	28.16	41.39	<.001
	3º ESO	327	147.63	27.00		
	1º Bachillerato	273	136.61	24.10		

Figura 1. Diagramas de cajas mostrando las variaciones de la puntuación global de PCFC en función de:
A. Curso, B. Edad, C. Sexo, D. Tipo de centro y E. Rendimiento



Los ANOVAs, al evaluar diferencias en el valor medio de las puntuaciones de la escala en función de la edad, ponen de manifiesto diferencias estadísticamente significativas en todas dimensiones, así como en la puntuación global (tabla 3). En *clima*, se observó una puntuación mayor de 12-14 que a los 16-17 años; en *vínculo*, se advirtió una puntuación mayor a los 12 que a los 14-18 años, y a los 13 que a los 14, 16-18; en *claridad*, se distinguió una puntuación mayor a los 12 que a los 14, 16 y 17, y a los 13 que a los 16 y 17; en *empoderamiento* se notó una puntuación mayor a los 12 que a los 14, 16 y 17, a los 13 que a los 14, 16-18, a los 14 que a los 16 y 17, y a los 15 que a los 16 y 17. Finalmente, la *puntuación global* mostró una puntuación mayor a los 12 que a los 14, 16 y 17, a los 13 que a los 14, 16-18, a los 14 que a los 16 y 17 y a los 15 que a los 16 y 17 (figura 1B).

Tabla 3. Comparación de la puntuación media de las dimensiones de PCFC en función de la edad

		N	X	D.T.	F	p-valor.
<i>Clima</i>	[12-13]	300	28.29	4.67	9.85	<.001
	[13-14]	102	28.45	4.78		
	[14-15]	281	28.06	4.88		
	[15-16]	77	27.00	4.60		
	[16-17]	213	26.16	4.60		
	[17-18]	66	24.92	4.26		
	[18-19]	36	25.97	3.74		
<i>Vínculos</i>	[12-13]	318	40.36	7.52	14.08	<.001
	[13-14]	107	39.77	7.72		
	[14-15]	286	36.33	8.82		
	[15-16]	78	36.72	8.78		
	[16-17]	221	35.26	8.37		
	[17-18]	68	34.25	7.70		
	[18-19]	38	34.89	8.64		
<i>Claridad</i>	[12-13]	317	39.39	6.82	7.04	<.001
	[13-14]	109	40.01	8.05		
	[14-15]	287	37.50	8.05		
	[15-16]	79	36.65	8.07		
	[16-17]	221	36.38	8.07		
	[17-18]	68	35.41	7.38		
	[18-19]	39	35.95	8.61		
<i>Empoderamiento</i>	[12-13]	300	50.16	12.52	18.51	<.001
	[13-14]	93	52.26	11.05		
	[14-15]	277	46.29	12.57		
	[15-16]	74	46.68	12.06		
	[16-17]	216	41.29	12.18		
	[17-18]	67	39.42	9.98		
	[18-19]	35	44.51	12.84		
Global PCFC	[12-13]	266	156.96	25.45	17.86	<.001
	[13-14]	80	162.13	23.42		
	[14-15]	254	146.04	30.07		
	[15-16]	68	146.44	27.59		
	[16-17]	205	138.02	24.93		
	[17-18]	63	132.52	21.40		
	[18-19]	33	142.76	26.03		

Los ANOVAs, al evaluar las diferencias en el valor medio de las puntuaciones de la escala según el sexo, manifiestan diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones *vínculos* y *claridad* (tabla 4). Las comparaciones post-hoc determinaron una mayor percepción de las dimensiones *vínculo* y *claridad* en chicas, sin que haya diferencias significativas entre sexos en la *puntuación global* (figura 1C).

Tabla 4. Comparación de la puntuación media de las dimensiones de PCFC en función del sexo

		N	X	D.T.	F	p-valor.
<i>Clima</i>	Femenino	560	27.28	4.76	1.37	.24
	Masculino	515	27.62	4.80		
<i>Vínculos</i>	Femenino	586	37.98	7.96	4.90	.027
	Masculino	530	36.86	8.99		
<i>Claridad</i>	Femenino	585	38.71	6.91	16.57	<.001
	Masculino	535	36.84	8.41		
<i>Empoderamiento</i>	Femenino	550	46.28	12.78	.15	.70
	Masculino	512	46.58	12.76		
Global	Femenino	515	148.90	25.94	2.03	.15
	Masculino	454	146.35	29.67		

En cuanto al tipo de centro educativo, los ANOVAs de una vía determinaron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones *vínculo*, *claridad*, *empoderamiento* y en la *puntuación global* (tabla 5). Los análisis post-hoc revelaron una percepción mayor del *vínculo* y *claridad* en centros concertados que en públicos-rurales y mayor *empoderamiento* y *puntuación global* en centros concertados y públicos-urbanos que en públicos-rurales (figura 1D).

Tabla 5. Comparación de la puntuación media de las dimensiones de PCFC en función del tipo de centro

		N	X	D.T.	F	p-valor
<i>Clima</i>	Concertado	122	27.30	5.25	1.13	.32
	Público-Rural	412	27.20	4.46		
	Público-Urbano	541	27.66	4.46		
<i>Vínculos</i>	Concertado	125	39.43	7.12	5.14	<.001
	Público-Rural	430	36.71	8.63		
	Público-Urbano	561	37.57	8.58		
<i>Claridad</i>	Concertado	130	39.17	6.68	4.86	.007
	Público-Rural	431	37.01	7.84		
	Público-Urbano	559	38.13	7.79		
<i>Empoderamiento</i>	Concertado	125	48.11	12.03	51.24	<.001
	Público-Rural	409	41.68	13.12		
	Público-Urbano	528	49.70	11.48		
Global PCFC	Concertado	114	154.13	23.63	27.71	<.001
	Público-Rural	365	139.42	29.64		
	Público-Urbano	490	152.39	25.70		

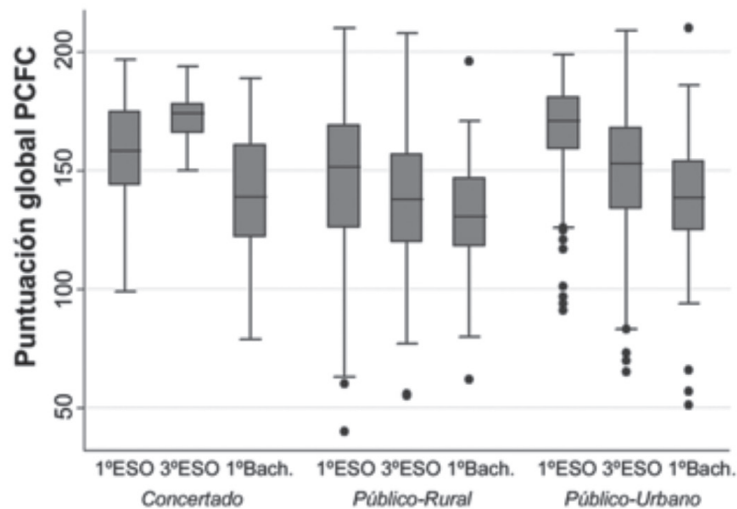
Los ANOVAs en función del rendimiento académico, revelaron diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones salvo *empoderamiento*, y en la *puntuación global* (tabla 6). Los análisis post-hoc determinaron mayor *vínculo* en Sobresaliente que en Notable, Aprobado y Suspenso, y en Notable que en Aprobado, y mayor *clima*, *claridad* y *puntuación global* en Sobresaliente que en Aprobado (figura 1E).

Tabla 6. Comparación de la puntuación media de las dimensiones de PCFC en función del rendimiento académico

		N	X	D.T.	F	p-valor.
<i>Clima</i>	Suspenso	100	27.66	4.95	3.43	.017
	Aprobado	324	26.98	4.95		
	Notable	330	27.59	4.80		
	Sobresaliente	109	28.64	3.89		
<i>Vínculos</i>	Suspenso	103	36.74	9.08	9.56	<.001
	Aprobado	338	35.73	9.10		
	Notable	347	37.99	8.13		
	Sobresaliente	112	40.29	6.39		
<i>Claridad</i>	Suspenso	103	38.56	8.50	7.07	<.001
	Aprobado	340	36.49	8.20		
	Notable	345	38.48	7.27		
	Sobresaliente	113	39.76	5.75		
<i>Empoderamiento</i>	Suspenso	97	48.31	12.77	3.21	.05
	Aprobado	321	44.69	12.47		
	Notable	334	47.30	13.06		
	Sobresaliente	109	46.16	12.61		
<i>Global PCFC</i>	Suspenso	89	149.31	30.89	7.60	<.001
	Aprobado	292	141.66	28.05		
	Notable	304	150.54	26.59		
	Sobresaliente	100	153.66	22.30		

Los ANOVAs de dos vías, empleados para examinar los efectos de segundo orden, determinaron interacciones significativas sobre la puntuación global de PCFC únicamente del curso con el tipo de centro ($F_{4,960}=6.48, p<.001$). Así, en 1º ESO muestran mejor percepción los estudiantes de centros públicos, pero en 3º ESO, son los de centros concertados los que muestran mejor percepción (figura 2).

Figura 2. Puntuación global en PCFC en función del Curso y del tipo de centro



DISCUSIÓN

Bajo el supuesto de que la percepción del centro constituye un activo de destacada influencia para la adaptación al medio y al desarrollo de competencias, especialmente académicas (Baños *et al.*, 2017; Durán-Narucki, 2008; Maxwell, 2016), en esta investigación se han analizado las diferencias en PCFC en estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato en función del curso, la edad, el sexo, el tipo de centro y el rendimiento académico. Los resultados han puesto de manifiesto un importante descenso de las distintas dimensiones de la escala con el aumento de la edad y de los cursos. Igualmente, aparece un resultado relevante desde la perspectiva del rendimiento académico, siendo los alumnos de sobresaliente los que tienden a mostrar mejor PCFC que los alumnos de aprobado. Por último, aparecen algunas diferencias también en función del tipo de centro, generalmente con mejor vínculo y claridad de normas y valores en centros concertados que en públicos-rurales, que acaban determinando una menor puntuación global de la PCFC en los centros públicos-rurales.

Nuestros resultados muestran mayor percepción de *vínculo* con el centro por parte de mujeres, como han puesto de manifiesto otros estudios en nuestro contexto (Oliva, Pertegal *et al.*, 2011; Rodrigo López *et al.*, 2006). Otras investigaciones (Anderman, 2002; Smerdon, 2002; Guerra, Vargas, Castro, Plaza y Barrera, 2012) también sugieren que las chicas suelen percibir relaciones más estrechas con sus centros; sin embargo, estas diferencias por sexo pueden debilitarse a lo largo de la edad.

En la misma línea de la literatura previa, se ha encontrado una disminución evolutiva del clima del centro en la línea de otros resultados en muestras españolas (Moreno *et al.*, 2008; Oliva, Pertegal *et al.*, 2011; Rodrigo López *et al.*, 2006), así como del vínculo claridad y empoderamiento y oportunidades (Anderman, 2002; Johnson *et al.*, 2001; Oliva, Pertegal *et al.*, 2011; Wang *et al.*, 2015). A este respecto, los adolescentes de mayor edad piden una mayor participación en la elaboración de las normas de convivencia del centro y en la resolución de conflictos. También precisan de una oferta más amplia de actividades por parte de su centro, así como más salas y espacios o una mejor biblioteca. Esa implicación en la toma

de decisiones del centro por parte de adolescentes de mayor edad, consideramos que mejoraría ese sentido de pertenencia y vínculo con el centro lo cual, a su vez, mejoraría el clima.

Este descenso –que refuerza la necesidad de potenciar los activos a lo largo de la adolescencia, así como de unir esfuerzos y aumentar activos, tanto de manera individual como colectiva en la atención de las necesidades de los jóvenes– también se produce en los que obtienen una calificación de aprobado (5-6.9) frente a otros grupos (notable y sobresaliente) en *vínculos* y *claridad* de normas y valores. En Oliva, Antolín *et al.* (2011) ya se ha encontrado una relación entre rendimiento académico y vínculo con el profesorado del centro, lo cual pone de relieve la importancia de la labor de los profesionales de la educación en la motivación y apoyo del alumnado en el centro. En este sentido, una hipótesis a nuestros resultados podría venir avalada por el hecho de que los estudiantes que tienen calificaciones de aprobado, pero no llegan al notable, pueden estar más sensibilizados hacia el valor del suspenso, con menos control sobre sus resultados, y que esto haga que perciban de manera más aversiva todos los elementos relacionados con el centro. Esta circunstancia podría haber dejado de darse en los estudiantes con un rendimiento académico inferior y para los cuales este valor aversivo podría haber desaparecido. Igualmente, podríamos pensar que las diferencias entre ambos grupos podrían estar en otras variables no analizadas en este caso, como por ejemplo, variables afectivas provenientes del ámbito familiar.

Además, los análisis mostrados sugieren una mejora del vínculo al centro por parte de los estudiantes de éxito académico. Precisamente, Oliva, Pertegal *et al.* (2011) ya encontraron que la conexión al centro constituía el factor más importante para la competencia académica. En efecto, la percepción de vínculos positivos con el personal del centro genera una motivación para el aprendizaje (Anderman, 2002; Wang y Eccles, 2012), sobre todo en estudiantes con desventajas en su entorno social y/o familiar (Hopson y Lee, 2011; Nasir, Jones y McLaughlin, 2011). También hemos encontrado relación entre el clima escolar y el rendimiento académico, como han puesto de relieve otros estudios, destacando los estudiantes de éxito académico (Creemers y Reezigt, 2005; Murillo, 2008; Reynolds *et al.*, 2017; Sulak, 2016).

Por otro lado, nuestros resultados ponen de manifiesto que esa percepción de las características del centro no se produce por igual en todos los centros del sistema educativo, lo cual podría tener implicaciones en la existencia de distintas condiciones para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes en función del tipo de centro educativo. Si bien no existen estudios similares que hayan comparado por titularidad y ámbito de centro, hemos encontrado que los estudiantes de centros urbanos perciben mayor empoderamiento y oportunidades, y puntuación global de la escala que los estudiantes de centros rurales. Por el contrario, los estudiantes de colegios de ámbito rural perciben una oferta más escasa de actividades, instalaciones y recursos, así como menor influencia en las decisiones del centro. Precisamente, los estudiantes de centros urbanos ofrecen puntuaciones superiores en cuanto a instalaciones y recursos del centro, y oferta de actividades extraescolares.

Aunque suele asumirse que los colegios pequeños tienden a fortalecer un clima positivo debido a un espacio físico más limitado y a menor número de alumnos, algunas investigaciones sugieren que el tamaño del centro alcanza un impacto escaso en las percepciones de los estudiantes acerca de las conexiones a su centro, de la justicia de sus reglas, o de la ayuda que les proporciona en general (Fan *et al.*, 2011; Gregory, Cornell y Fan, 2011).

Otro aspecto a destacar tiene que ver con la percepción de las variables del centro en función de su titularidad. La hipótesis de la condición del centro (Arón y Milicic, 2010) supone un factor relevante a este efecto. Así, las expectativas de los estudiantes de centros públicos en lo que respecta a aspectos relacionales, morales y normativos de su entorno educativo podrían ser inferiores con base en sus experiencias relacionales *in situ*, mientras que sucede lo contrario en el caso del centro concertado. Estas diferencias no se producen en la percepción de elementos materiales, así como en actividades y oportunidades que brinda el centro. De ahí que la necesidad de mejora en centros públicos no atienda a criterios materiales, sino en cuanto a aspectos de vínculos y claridad de normas y valores.

En este sentido, consideramos que sería consistente con la investigación que los elaboradores de políticas educativas tomaran en consideración este descenso evolutivo en la percepción del clima del centro (Anderman, 2002; Johnson *et al.*, 2001; Wang *et al.*, 2015), puesto que los jóvenes de la adolescencia tardía piden que se les valore más su conducta, que se les haga más partícipes en la toma de decisiones y que sus centros les proporcionen mejores oportunidades para su crecimiento personal.

Por ello, defendemos la necesidad del conocimiento de estos factores para seguir profundizando en el diseño de un sistema educativo que trate de generar medidas que optimicen el clima y los vínculos con el centro, dada su importancia para la mejora del aprendizaje, la capacidad adaptativa y el desarrollo de habilidades para la vida. En esta misma línea, los centros deberían nutrir al alumnado de posibilidades para implicarse en las labores de redacción de reglas y normativa del centro, además de reconocer sus contribuciones en esa persecución de la motivación (Rodrigo López *et al.*, 2006), por medio de programas basados en la mejora de competencias y de oportunidades de participación en la vida del centro (Oliva, Hernando, Parra, Pertegal, Ríos y Antolín, 2008).

Atendiendo a las limitaciones del estudio, cabe destacar que todos los estudiantes del grupo de centros concertados proceden de un solo centro, pese a que el muestreo se llevó a cabo de manera aleatoria. Por otro lado, el inicio del estudio en la edad de 12 años, limita a esta edad las conclusiones establecidas. Con base en nuestros hallazgos, parece pertinente iniciar la investigación en edades más tempranas. Igualmente, restringir la muestra a estudiantes de bachillerato nos ha impedido comparar a otros estudiantes de edades parecidas que están en los centros educativos cursando otros grados y que podrían ser un colectivo importante para futuros estudios.

De igual manera, la naturaleza transversal puede incorporar efectos diferenciales en los diversos grupos, aun cuando estos participantes han sido educados en un sistema educativo que no ha sufrido cambios en estos años. Aunque la literatura en los centros educativos como fuentes de oportunidades se encuentra avanzada en distintas líneas, precisa de estudios longitudinales que relacionen las percepciones en clima del centro y el rendimiento académico sobre todo con el cambio de etapas, y controlar niveles previos de rendimiento académico y de implicación en el centro. Además, puede que los estudiantes más implicados y con mayor rendimiento académico adopten percepciones más positivas del centro, o que los efectos sean recíprocos.

Asimismo cabe aludir a la fiabilidad moderada obtenida en la dimensión *clima* –inferior al resto de dimensiones–, la cual no mostró magnitudes de efecto intergrupales tan elevadas como el resto de dimensiones, aspecto contemplado anteriormente por Pertegal, Oliva y Hernando (2015) en la evaluación del instrumento. Estos autores también observaron una menor fiabilidad en esta dimensión frente al resto. De todos modos, el

valor obtenido de fiabilidad en nuestro estudio es aceptable, y podríamos atribuir esta disminución a diferencias individuales en la percepción de sus subdimensiones, lo cual no implica que esta dimensión tenga baja confiabilidad (Taber, 2018).

Con base en los resultados encontrados en el estudio actual, a partir de los efectos en función del curso, sexo, edad, tipo de centro, rendimiento, finalizamos señalando la importancia de profundizar en el futuro en estas dimensiones, introduciendo otras variables que expliquen mejoras en estas dimensiones del centro, como aspectos familiares –ya sean de tipo sociodemográfico o relacional– y empleando análisis más sofisticados que afinen su valor predictivo.

ANEXO

Tabla MS1. Matriz de inter-correlaciones entre las dimensiones de la escala y las variables sociodemográficas

	Clima	Vínculo	Claridad	Empoderamiento	Global	Curso	Edad	Sexo	Tipo	Rendimiento
Clima	-									
Vínculo	$r=.26^{***}$ $p<.001$	-								
Claridad	$r=.23^{***}$ $p<.001$	$r=.67^{***}$ $p<.001$	-							
Empoderamiento	$r=.26^{***}$ $p<.001$	$r=.57^{***}$ $p<.001$	$r=.59^{***}$ $p<.001$	-						
Global	$r=.46^{***}$ $p<.001$	$r=.83^{***}$ $p<.001$	$r=.83^{***}$ $p<.001$	$r=.88^{***}$ $p<.001$	-					
Curso	$r=-.20^{***}$ $p<.001$	$r=-.24^{***}$ $p<.001$	$r=-.18^{***}$ $p<.001$	$r=-.30^{***}$ $p<.001$	$r=-.31^{***}$ $p<.001$	-				
Edad	$r=-.21^{***}$ $p<.001$	$r=-.25^{***}$ $p<.001$	$r=-.18^{***}$ $p<.001$	$r=-.28^{***}$ $p<.001$	$r=-.31^{***}$ $p<.001$	$r=.92^{***}$ $p<.001$	-			
Sexo	$r=-.03$ $p=.26$	$r=.07^*$ $p=.03$	$r=-.12^{***}$ $p<.001$	$r=-.01$ $p=.65$	$r=.05$ $p=.13$	$r=.03$ $p=.23$	$r=.02$ $p=.42$	-		
Tipo	$r=.04$ $p=.21$	$r=-.03$ $p=.37$	$r=-.01$ $p=.80$	$r=-.16^{***}$ $p<.001$	$r=.07^*$ $p=.03$	$r=.05$ $p=.10$	$r=.10^{**}$ $p=.002$	$r=-.02$ $p=.54$	-	
Rendimiento	$r=.04$ $p=.22$	$r=.02$ $p=.45$	$r=.06$ $p=.10$	$r=-.02$ $p=.47$	$r=.02$ $p=.62$	$r=.03$ $p=.34$	$r=-.06^*$ $p=.046$	$r=.07^*$ $p=.01$	$r=-.01$ $p=.96$	-

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$.

- Correlación significativa entre edad y curso con todas las dimensiones y puntuación global PCFC, edad y rendimiento académico, edad y curso, edad y tipo de centro.
- Correlación significativa entre sexo y vínculo, sexo y claridad de normas, y sexo y rendimiento académico.
- Correlación significativa entre tipo de centro y empoderamiento, y tipo de centro y puntuación global PCFC. ■

REFERENCIAS

- Aciego de Mendoza, R., Domínguez, R., y Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema*, 15(4), 589-594.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795-809.
- Arón, A. y Milicic, N. (2010). *Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar*. Santiago Chile: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Baños, R., Ortiz-Camacho, M. M., Baena-Extremera, A. y Tristán-Rodríguez, J. L. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria y Bachillerato: antecedentes, diseño, metodología y propuesta de análisis para un trabajo de investigación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 40-50.
- Baker, J. A. & Maupin, A. N. (2009). School Satisfaction and Children's Positive School Adjustment. In R. Gilman, E. S. Huebner, y M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 189-196). New York: Routledge.
- Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K. & Ferber, T. (2004). Youth development, developmental assets and public policy. In R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*, (2ª ed.), (pp.781-814). Nueva York: John Wiley.
- British Educational Research Association (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. London: BERA. Available at: <https://www.bera.ac.uk/wp->
- Catalano, R.F., Haggerty, K.P., Oesterle, S., Fleming, C.B. & Hawkins, J.D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74, 252-261.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Creemers, B. M. P. & Reezigt, G. J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 359-371.
- Díaz Aguado, M. J. (2005). *Aprendizaje cooperativo: hacia una nueva síntesis entre la eficacia docente y la educación en valores*. Madrid: Santillana.
- Durán-Narucki, V. (2008). School Building Condition, School Attendance, and Academic Achievement in New York City Public Schools: A Mediation Model. *Journal of Environmental Psychology*, 28(3), 278-286. doi:10.1016/j.jenvp.2008.02.008
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. & Olson, L. S. (2005). First grade and educational attainment by age 22: A new story. *American Journal of Sociology*, 110, 1458-1502.
- Fan, W., Williams, C. M. & Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, 48, 632-647.

- Gardner, M., Roth, J. & Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success two and eight years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology*, 44, 814-830.
- Guerra, C., Vargas, J., Castro, L., Plaza, H. y Barrera, P. (2012). Percepción del clima escolar en estudiantes de Enseñanza Media de Valparaíso de colegios municipales: particulares subvencionados y particulares. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 103-115.
- Gómez, B.J. & Mei Ang, P. (2007). Promoting Positive Youth Development in Schools. *Theory into practice*, 46, 97-104.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Utne O'Brien, M., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Gregory, A., Cornell, D. & Fan, X. (2011). The relationship of school structure and support to suspension rates for Black and White high school students. *American Educational Research Journal*, 48, 904-934.
- Hernández, F. y Sancho, J.M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria*. Madrid: CIDE-MEC.
- Hopson, L. M. & Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and youth services review*, 33, 2221-2229.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of education*, 74, 318-340.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100, 96-104.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. & Theokas, C. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25, 10-16.
- Maxwell, L. E. (2016). School building condition, social climate, student attendance and academic achievement: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, 46, 206-216. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jenvp.2016.04.009>
- Moreno, C., Rivera, F., Ramos, P., Jiménez-Iglesias, A. M., Muñoz-Tinoco, V., Sánchez-Queija, I. y Granado, M. C. (2008). *Estudio Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC): Análisis comparativo de los resultados obtenidos en 2002 y 2006 en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Murillo, F. J. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Nasir, N. I. S., Jones, A. & McLaughlin, M. W. (2011). School connectedness for students in low-income urban high schools. *Teachers College Record*, 113(8), 1755-1793.
- Naval, C. (2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario Filosófico*, 36(1), 183-204.

Oliva, A. (2015). Los activos para la promoción del desarrollo positivo adolescente. *Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, (3), 32-47.

Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A. y Reina, M. C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Salud.

Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M. A., Ríos, M., y Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud, Junta de Andalucía.

Oliva, A., Pertegal, M. A., Antolín, L., Reina, M. C., Ríos, M., Hernando, A. et al. (2011). *Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces*. Sevilla: Junta de Andalucía, Secretaría General de Salud Pública y Participación.

Pertegal, M. A. y Hernando, A. (2015). El contexto escolar como promotor del desarrollo positivo adolescente. In A. Oliva (Ed.), *Desarrollo positivo adolescente* (pp. 59-80). Madrid: Síntesis.

Pertegal, M. A., Oliva, A. & Hernando, A. (2015). Evaluating the school assets that promote positive adolescent development from the perspective of the student/La evaluación de los activos escolares para el desarrollo positivo adolescente desde la perspectiva del alumnado. *Cultura y Educación*, 27(1), 33-63.

Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. & Schaffer, G. (2005). *World Class Schools: International Perspectives on School Effectiveness*. Londres: Routledge.

Reynolds, K. J., Lee, E., Turner, I., Bromhead, D. & Subasic, E. (2017). How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes. *School Psychology International*, 38(1), 78-97. Doi: 10.1177/0143034316682295

Rodrigo López, M.J., Máiquez, M.L., García, M., Medina, A. Martínez, M.A. y Martín, J.C. (2006). La influencia de las características personales y contextuales en los estilos de vida en la adolescencia: aplicaciones para la intervención en contextos de riesgo psicosocial. *Anuario de Psicología*, 37(3), 259-276.

Roth, J. & Brooks-Gunn, J. (2002). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7, 94-111.

Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N. & Blith, D. A. (2000). The contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27-46.

Scales, P. C. & Leffert, N. (2004). *Developmental assets: A synthesis of the scientific re-search on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.

Smerdon, B. A. (2002). Students' perceptions of membership in their high schools. *Sociology of Education*, 75, 287-305.

Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20(3), 575-604.

Sulak, T. N. (2016). School climate and academic achievement in suburban schools. *Education and Urban Society*, 48(7), 672-684. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013124514541465>

Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296.

Theokas, C. Almerigi, J. B., Lerner, R. M., Dowling, E. M., Benson, P. L., Scales, P. C. *et al.* (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 113-143.

Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L., Raya, S., y Muñoz, A. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.

Wang M. T., Chow A., Hofkens T. & Salmela-Aro K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.11.004.

Wang, M. T. & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of research on adolescence*, 22, 31-39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>

HACIA UNA CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTILOS DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA: UNA APROXIMACIÓN COGNITIVA¹

TOWARDS A CHARACTERIZATION OF TEACHER PLANNING STYLES: A COGNITIVE APPROXIMATION

Diego Degetau Arsuaga²

<https://orcid.org/0000-0001-6884-5710>

Luis Medina Gual³

<https://orcid.org/0000-0002-6783-606X>

Recibido: febrero 3, 2020 – Aceptado: mayo 7, 2020.

RESUMEN

Han pasado más de 70 años desde que Ralph Tyler desarrolló su teoría sobre la planeación didáctica. Desde entonces, son muchos los autores que han propuesto modelos prescriptivos que guíen la planeación de la enseñanza, reconociendo por qué la planeación didáctica está en el centro de cualquier docente efectivo. El presente estudio tiene como objetivo caracterizar los estilos de planeación didáctica de docentes de educación básica y media superior de una red de colegios particulares. Así, desde una aproximación cognitiva a la estilística de la planeación didáctica, que consiste en el estudio de la toma de decisiones realizadas por el docente en torno a los elementos didácticos que constituyen un plan didáctico, se confirma la fuerte relevancia de la propuesta de Tyler, 70 años después de su publicación original. Se identificó que el 60.62% de los docentes estudiados son altamente congruentes con dicha racionalidad, mientras que los resultados de los docentes restantes, varían su estilo de planeación para alinearse a una planeación basada en estándares o en competencias. Así mismo, se encontró tras un análisis de componentes principales, una varianza explicada del 74%. Esto brinda evidencias sobre la validez de la aproximación metodológica.

Palabras clave: perfil del profesor, práctica docente, planeación didáctica.

¹ Se agradece el apoyo de la Red de Colegios *Semper Altius* y la Oficina Central de la Red de Colegios *Semper Altius* para la realización del estudio.

² Licenciado en Pedagogía, Panamericana. Co-fundador & Director General de Lumbria Consultores.
ddegetau@gmail.com

³ Doctorado en Evaluación Educativa, Universidad Anáhuac, México. Maestría en Educación y Desarrollo, Universidad Iberoamericana. Sistema Nacional de Investigadores. Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana CDMX.
luis.gual@ibero.mx medinagual@gmail.com

ABSTRACT

It's been 70 years since Ralph Tyler developed his theory of curriculum design. Since then, there have been many authors who have proposed prescriptive models that guide teacher planning, recognizing why teacher planning is at the center of any effective teacher. This study seeks to characterize the teacher planning styles of teachers from a network of private schools. From a cognitive approximation of teacher planning styles, which consists of studying teacher's decision-making regarding the elements that constitute their lesson plan, it was confirmed the strong relevance that Tyler's proposal has after 70 years from its original publication. About 60.62% of the studied teachers were identified as highly congruent with such rationality. In contrast, the other studied teachers vary their planning style aligning themselves with a standard or competencies-based planning. Likewise, after a principal component analysis, an explained variance of 74% was found, bringing evidence about the validity of methodological approximation.

Key words: Lesson Plans, Academic Planning, Curriculum Planning.

INTRODUCCIÓN

La planeación didáctica, a lo largo de la literatura especializada, es llamada de diversas formas, sin especificar la variación entre sus connotaciones. El término «planeación didáctica» alude a dos sentidos: planeación como proceso y planeación como producto (Monroy, 2009). El primero refiere a todas las decisiones que el docente debe tomar para llegar al segundo, el documento que instruye su actuar. En este sentido, la planeación es un proceso donde intervienen diversos elementos que organizan el proceso de enseñanza-aprendizaje. La labor del docente es ponderar dichos elementos al contrastarlos con sus propias competencias docentes, las del alumnado, los contenidos por enseñar y la interacción entre ellos para que, de esta manera, se alcancen los objetivos educativos generales propuestos. Un docente tiene, como beneficios de la planeación, el pensar deliberadamente sobre lo que se pretende que ocurra en el aula y que aprendan los estudiantes, evaluar el conocimiento que el docente mismo posee sobre el contenido o los aprendizajes por enseñar y, finalmente, brinda confianza para ejecutar la planeación (Ashcraft, 2014).

Durante el proceso de planeación, los docentes emplean diferentes «elementos didácticos» con la finalidad de articular las diversas decisiones y momentos que el docente ejecutará en el aula. Para Monroy (2009), estos elementos son:

- Cuáles son las características del grupo al que va dirigida la enseñanza: diagnóstico del grupo de aprendizaje.
- Qué se define como imprescindible que aprenda el alumnado al finalizar el programa: objetivos educativos.
- Cuáles son los conocimientos que el alumnado debe aprender para cumplir con los objetivos: contenidos de aprendizaje.
- Cómo se deben trabajar los contenidos en el contexto áulico: métodos, estrategias y actividades didácticas.
- De cuánto tiempo se dispone, y cómo se empleará ese tiempo para cada contenido y estrategia didáctica: tiempo didáctico.

- Qué medios materiales o inmateriales se necesitan para realizar las actividades planeadas: recursos didácticos.
- Cómo se sabrá si se alcanzaron los objetivos educativos: evaluación del aprendizaje.

Autores como Díaz-Barriga Arceo (2004) y Zabalza (2004) argumentan que se pueden agregar sub-elementos didácticos a partir de los elementos generales antes mencionados. Entre ellos, las preguntas que se suelen plantear entre los docentes son:

- Cómo se relacionan los conocimientos que el alumnado debe aprender con la realidad social que vive: relación del contenido con la vida real.
- Qué debe hacer el estudiante para encuadrar sus aprendizajes materialmente: proyecto de la clase.

Estas son las decisiones que el docente debe tomar *a priori* a su clase. Es decir, su planeación debe contemplar estos elementos para que se concrete en una planeación didáctica. Para los fines de la presente investigación, estos serán los elementos estudiados a lo largo del documento.

LA APROXIMACIÓN COGNITIVA AL ESTUDIO DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

La inspiración detrás de la aproximación cognitiva parte del estudio de los modelos prescriptivos de planeación de la enseñanza. Desde que Ralph Tyler publicó su famosa racionalidad (1950), se han propuesto una amplia variedad de modelos sobre cómo los docentes deberían planear sus clases. Cada modelo propone una forma distinta en que los elementos didácticos (unos omiten algunos, otros agregan más elementos) deben ser pensados y secuenciados en la toma de decisiones.

En este sentido, la aproximación cognitiva estudia todos los procesos que suceden al interior de la mente del docente. Esta forma de estudio se consolida a partir de las investigaciones sobre el pensamiento docente (Clark y Yinger, 1979), la propuesta de Ives Chevallard sobre la transposición didáctica (1989) y los modelos existentes de diseño curricular, propuestos en el último siglo. Coherente con lo anterior, la aproximación cognitiva se enfoca en la toma de decisiones alrededor de los elementos didácticos que constituyen un plan. Para la presente investigación, el interés detrás de la aproximación cognitiva es comprender cómo es que los docentes ordenan y priorizan cada uno de los elementos didácticos antes mencionados al realizar una planeación. Precisamente en esta tónica, el ejercicio de contextualizar el saber en la realidad educativa propone de manera directa comprender el rol del resto de los elementos didácticos en la definición del plan (Ramírez, 2005).

LOS MODELOS DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Mientras que en la primera mitad del siglo XX, ingenieros y administradores de plantas industriales desarrollaban los principios básicos de la administración científica, Franklin Bobbit (1918) intentaba extender dichos principios al campo de la educación (Koeller y Thompson, 1980). Inspirado en las ideas de Bobbit, Ralph Tyler (1950) desarrolla su teoría

sobre la planeación educativa que consiste en separar los fines y los medios educativos. Esta separación prioriza los objetivos sobre cualquier otra actividad debido a que, al hacerlo, los objetivos «se vuelven el criterio por el cual los materiales se seleccionan, los contenidos se describen, los procedimientos instruccionales se desarrollan, y los exámenes se preparan» (p. 3).

Así es como, posteriormente, Benjamin Bloom (1956) llega al cometido de clarificar el modelo de Tyler fundamentando la necesidad de crear taxonomías que permitan clasificar cualquier tipo de aprendizaje para que pudieran plasmarse en la redacción de cualquier objetivo educativo. A partir de este trabajo surgen –y siguen surgiendo– una serie de taxonomías de todo tipo de aprendizaje. Por mencionar algunas,

en el plano del dominio cognoscitivo las de John R. Anderson, A.J. Romiszowsky y Roberto J. Marzano; del dominio psicomotor como las de Seymour, Guilford y Gagné; del dominio afectivo como las de W. French, Marting y Briggs y García Hoz; matemáticas de Freeman y Crow; ciencias como Klopfer; laborales de Bladwin; sobre tecnologías como la de Tornel; etcétera (Medina Gual, 2011, p. 55).

El modelo prescriptivo de Tyler –hoy conocido como racionalidad tyleriana– mantiene su popularidad como modelo primario en la enseñanza de la planeación didáctica entre varias escuelas de educación (cfr. Koeller y Thompson, 1980; Kyung Ko, 2012). John (2006) argumenta que su permanencia tras tantas décadas radica en su «elegante simplicidad» (p. 486) que trasciende los climas políticos de cualquier época. Comenta que la lógica detrás el apoyo de la racionalidad tyleriana parte de preguntarse:

¿Cómo podemos saber si estamos alcanzando nuestras metas si no las hemos especificado claramente en un primer momento? ¿Cómo es posible analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje si no lo dividimos en todas las partes que lo componen? ¿Cómo podemos diseñar, planear o implementar cualquier cosa si no pasamos por el proceso racional de formular objetivos, decidir estrategias, seleccionar recursos, organizar actividades, diseñar su implementación y evaluar sus resultados? (John, 2006, p. 486).

Su concepción estructuralista, señala Cherryholmes (1988, citado en John, 2006, p. 486), se basa en «una forma sistemática de pensamiento sobre procesos e instituciones donde cada parte de un sistema define y es definido por otras partes».

Por otro lado, Hilda Taba (1962) propone un modelo prescriptivo de planeación donde amplía la racionalidad tyleriana y agrega un elemento: el diagnóstico de necesidades. En su modelo argumenta que el diagnóstico de necesidades toma lugar antes de que se formulen los objetivos y que ello contribuye a inspirar, en mejor medida, la formulación de los objetivos educativos y la definición de las estrategias de enseñanza. Al realizar un diagnóstico previo a la definición de cualquier otro elemento, Taba explica que de esta manera es posible para los docentes tomar decisiones más pertinentes al planear.

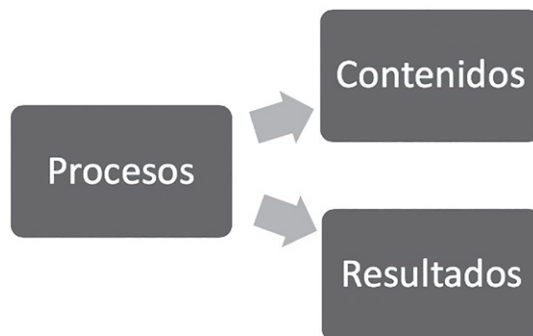
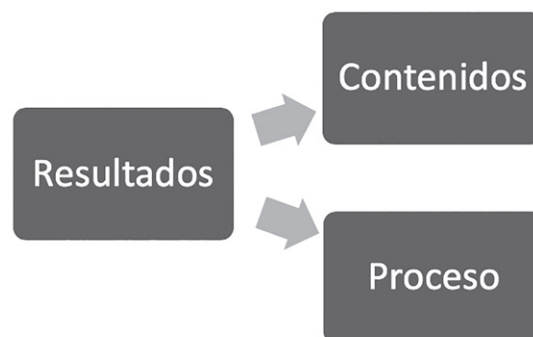
En cambio, autores como Macdonald (1965) y Eisner (1967) ponen en duda a la racionalidad tyleriana y se preguntan si en realidad la primera decisión de un docente es definir los objetivos y después proceder a decidir sobre las actividades, los recursos, la evaluación y cualquier otro elemento (Zahorik, 1975). Sugieren que existen ciertos propósitos educativos que no pueden ser descritos conductualmente y que, al tener que definirlos de tal manera, podría imponerse una formalidad demasiado rígida a expensas de la creatividad en la enseñanza del docente (Koeller y Thompson, 1980). Así, proponen

un modelo de planeación donde la primera decisión que realiza el docente debe ser el tipo de actividades que deberían hacer para promover el aprendizaje en su salón de clases. Este modelo sugiere que los fines se integren con los medios, ya que al identificar primero el tipo de actividades con que se debería de proveer la experiencia educativa, los objetivos terminan surgiendo de la actividad misma (Macdonald, Wolfson y Zaret, 1973). Zahorik (1975, p. 134) comenta: «[...] aunque la prescripción de Macdonald sea menos conocida que la de Tyler y posiblemente tenga menos seguidores, su modelo bien podría describir lo que de hecho hacen los docentes».

No fue sino hasta 25 años después, que surgió un cuarto y último modelo prescriptivo en la planeación de la enseñanza. Tras el acta *No child left behind*, del gobierno estadounidense (2001), se fue propugnando un movimiento de igualdad de oportunidades educativas que hoy conocemos como el movimiento de estándares educativos. En última instancia, el movimiento respondía a las necesidades de equidad educativa de la época. Los estándares consisten en establecer el mínimo indispensable que todo estudiante debería ser capaz de conocer, hacer o ser en un momento determinado, con el fin de asegurar la formación de la persona (Medina Gual, 2011). En esta tónica, los estándares implican «una selección muy rigurosa, y socialmente validada, del conjunto de conocimientos al que todos los alumnos tendrán el derecho irrenunciable de acceder, independientemente de su ámbito sociocultural de pertenencia» (Ferrer, 2006, citado en Medina Gual, 2011, p. 58).

Así pues, surge el modelo denominado *Understanding by Design* o *Backward design* (en español, «comprendiendo el currículo» o «planeación al revés» o «planeación hacia atrás») de Grant Wiggins y Jay McTighe (2005). La lógica seguida por este modelo podría considerarse «al revés» de lo que propone Tyler. La planeación comienza definiendo los resultados de aprendizaje esperados de los alumnos y los mecanismos de evaluación que permitirán al docente identificar el logro de esos aprendizajes. Por lo tanto, como contraste a los modelos anteriores, este modelo antepone la evaluación previamente a considerar las estrategias de enseñanza. De esta manera, el modelo obliga a que los docentes piensen primero en el aprendizaje deseado, promoviendo una mayor intencionalidad en la planeación didáctica y fomentando la premisa central detrás de la equidad educativa: si se desea que el alumno ejecute una tarea determinada, el docente debe pensar en qué hacer para que todos los estudiantes logren elaborarla con eficacia (Medina Gual, 2011).

Jack C. Richards (2013) sintetiza los modelos mencionados en su propia tipología de la planeación: *forward design*, *central design* y *backward design* (en español, «planeación hacia adelante», «planeación central» y «planeación al revés»). Para comprender su caracterización, limita la planeación a la decisión sobre tres elementos: el contenido, que equivale al temario; el proceso, que corresponde a la metodología de enseñanza; y los resultados de aprendizaje, que equivalen a los mecanismos de evaluación. Por lo tanto, distingue los modelos a partir de la lógica que sigue la relación entre variables. El *forward design* significa planear pasando del contenido al proceso y de ahí al resultado; similar a la racionalidad tyleriana clásica. El *central design* representa planear empezando con el proceso y que de él se derive el contenido y los resultados; análogo a la propuesta de Macdonald (1965). Por último, el *backward design* señala empezar con el resultado y después lidiar con el proceso y el contenido; equivalente al modelo de McTighe y Wiggins (2005). Estos se pueden representar de la siguiente manera:

Figura 1. El proceso de planeación *central***Figura 2. El proceso de planeación *backards***

A partir del método de aproximación cognitiva propuesto, el presente artículo busca caracterizar los estilos de planeación didáctica de docentes de educación básica y media superior de una red de colegios particulares. Para ello, se analiza el orden en el que se priorizan los procesos cognitivos de planeación didáctica de los docentes, buscando identificar los estilos de planeación, describirlos, y comparar los hallazgos obtenidos con los modelos teóricos de planeación didáctica planteados anteriormente.

METODOLOGÍA

Este es un estudio de corte cuantitativo de tipo *ex post facto*, de alcance exploratorio, descriptivo y correlacional. Las variables e instrumento empleado se pueden consultar en los documentos anexos y parten de los elementos y subelementos de la planeación mencionados en la introducción. La población meta consta de docentes pertenecientes a una red de colegios particulares confesionales, con presencia en México y un colegio en El Salvador. A continuación, se describe el proceso de elaboración y validación del instrumento empleado para el presente estudio.

Proceso de validación del instrumento

El instrumento diseñado parte de la literatura revisada y un proceso de entrevistas no estructuradas a docentes y especialistas en investigación sobre prácticas de planeación, así

como análisis de contenido de la planeación de docentes. El proceso de validación del instrumento se realizó en tres etapas. Una inicial donde se elaboraron N=10 entrevistas cognitivas de un instrumento preliminar a docentes de un colegio de la Ciudad de México, perteneciente a la red de colegios evaluada (n=1 docente de preescolar, n=2 docentes de primaria, n=3 docentes de secundaria y n=4 docentes de media superior). En la segunda etapa, a partir de la documentación de la retroalimentación de las entrevistas cognitivas, se acudió a dos investigadores educativos de distintas instituciones de educación superior que fungieron como jueces otorgando comentarios puntuales sobre el instrumento. Con base a ello, se conformó una nueva versión del instrumento a aplicarse.

El tercer procedimiento de validación consistió en enviar el instrumento a un colegio no perteneciente a la red de colegios, ubicado en Xalapa, Veracruz. N=35 docentes contestaron el instrumento en esta aplicación. El propósito de esta validación fue comprobar la comprensión de los docentes en la aplicación auto-gestionada del instrumento al realizar los análisis de psicométricos de confiabilidad clásica y validez correspondientes. El instrumento final puede consultarse en los anexos.

RESULTADOS

Descripción de la muestra

La muestra final estuvo compuesta por n=2120 docentes de educación básica y media superior, pertenecientes a n=66 colegios de la Red de Colegios *Semper Altius*. Los colegios están ubicados en casi todos los estados de la República Mexicana, y uno se encuentra en El Salvador. Entre la información relevante a tomarse en consideración son los niveles educativos en que los docentes que contestaron imparten clases, siendo 22.45% en preescolar, 33.49% en primaria (K1-K6), 21.42% en secundaria (K7-K9) y 18.35% en bachillerato (K10-K12).

En cuanto al sexo de los respondientes, la participación de mujeres es del 80.61% de la muestra, mientras que la de los hombres es del 19.38%. Las siguientes tablas indican la experiencia en enseñanza (media=14.42, sd=9.5) y el máximo grado de estudios de los docentes.

Tabla 1. Distribución de los años de experiencia de enseñanza de la muestra (n=2120)

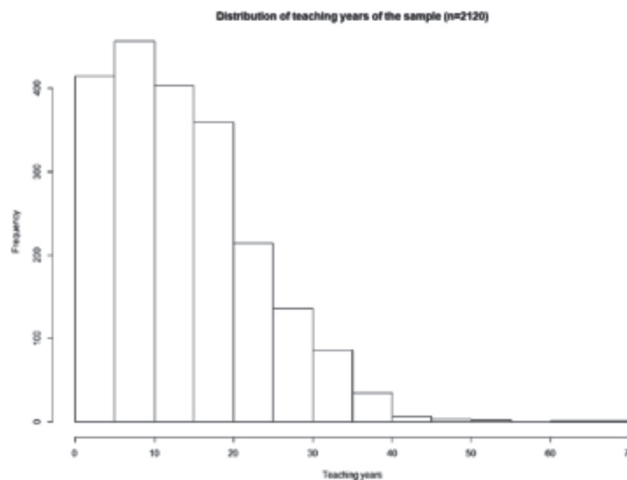
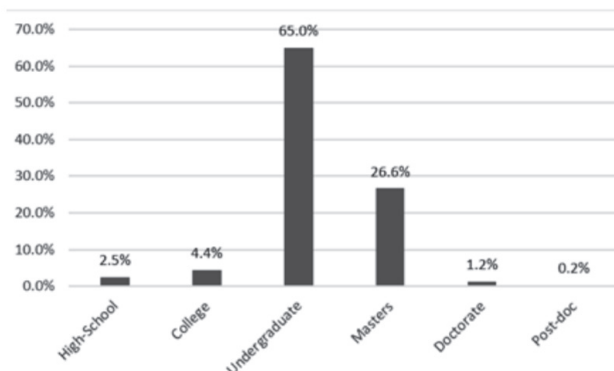
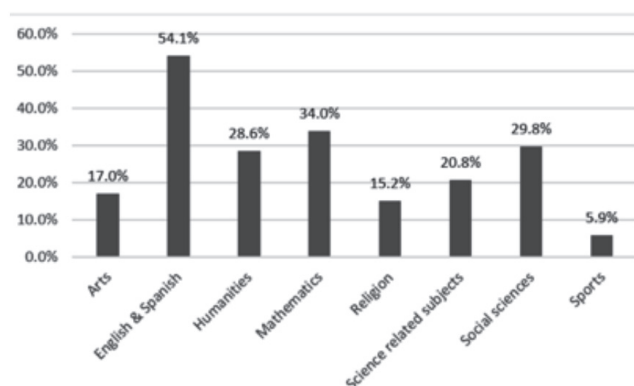


Tabla 2. Distribución del máximo grado de estudios de la muestra (n=2120)

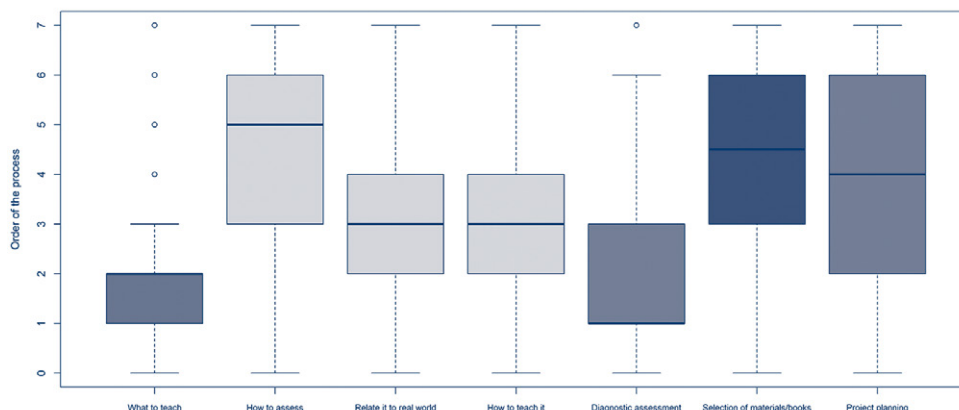
Finalmente, la siguiente tabla muestra la distribución de la muestra basada en el área disciplinar de enseñanza de los docentes (un docente puede enseñar en más de un área). Cada docente seleccionaba las áreas disciplinares en las que se consideraba experto.

Tabla 3. Distribución del área disciplinar de enseñanza de la muestra (n=2120)

Análisis inferenciales

Para mostrar los diferentes estilos de planeación didáctica que se hallaron, la siguiente tabla señala la distribución de los procesos didácticos, según el orden de ejecución pensado por los docentes:

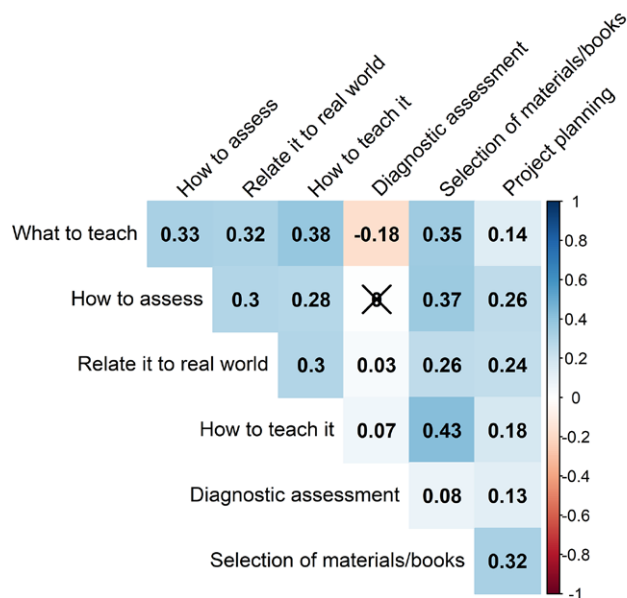
Tabla 4. Procesos de planeación ordenados según el tiempo o momento de su ejecución (n=2120)



Como muestra la tabla anterior, los dos procesos de planeación que parecen ser lo primero que realizan los docentes al planear son: la definición de «qué enseñar» (la selección de los objetivos de aprendizaje o sus resultados) y la realización de una «evaluación diagnóstica» de los estudiantes. En un segundo momento, los docentes consideran la definición de «cómo enseñar» y el llevar a cabo la «relación del contenido con contextos de la vida real».

Por último, tres procesos de planeación parecen realizarse simultáneamente: la definición y planeación del «proyecto», la «selección de materiales y libros», y la definición de «cómo evaluar». Es importante notar que mientras contestaban el cuestionario, los docentes podrían haber seleccionado la opción «No lo hago», lo cual significa que el docente no considera el proceso en sus planes, o haber indicado que realiza uno o más procesos al mismo tiempo. En un primer intento de analizar la relación entre los diferentes procesos de planeación, se realizó un análisis de correlaciones. Debido a la naturaleza ordinal de las variables, se computó una correlación Spearman-Brown. La siguiente tabla muestra las diferentes correlaciones encontradas con las correlaciones no significantes ($p > 0.01$) marcadas con una cruz.

Tabla 5. Matriz de correlación de los procesos de planeación (n=2120)

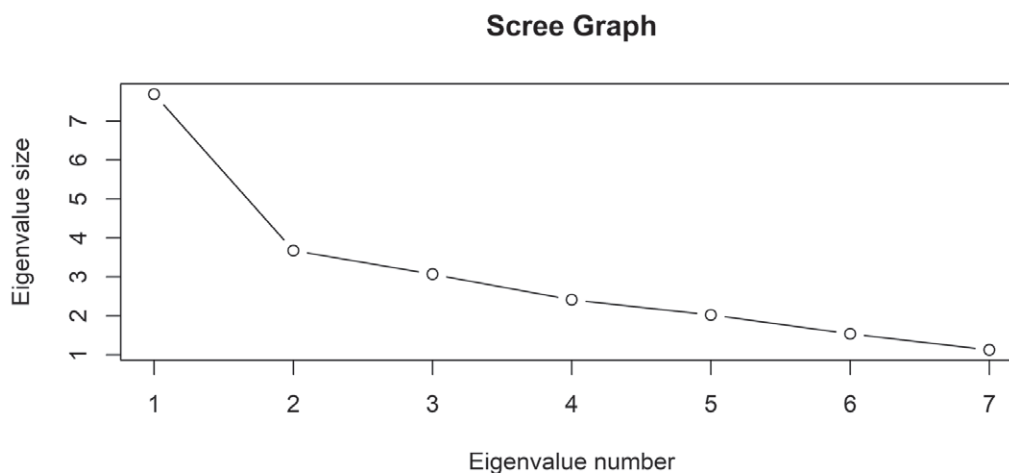


Como se muestra en la tabla anterior, los procesos que sostienen la mayor correlación aparecen con la definición de «qué enseñar». Este proceso parece tener índices medios de correlaciones con todos los procesos excepto con «evaluación diagnóstica». Debido al hecho que la mayoría de los docentes seleccionan «qué enseñar» como su primer o segundo proceso, es lógico inferir que este sostendría altas correlaciones con otros procesos.

Otras correlaciones relevantes son la definición de «cómo enseñar», la «relación del contenido con contextos de la vida real» y la «selección de materiales y libros». Finalmente, existen correlaciones medias entre la definición de «cómo enseñar» y la «selección de materiales y libros», y entre la «planeación de proyectos» y la «selección de materiales y libros». Es relevante notar que la falta de correlación con «evaluación diagnóstica» podría relacionarse con el hecho que la mayoría de los docentes declararon que era lo primero que hacían o que no lo hacían en ningún momento.

Para entender más profundamente los posibles estilos de planeación, se llevó a cabo un análisis de componentes principales (PCA, por sus siglas en inglés). En un primer intento, se usaron los siete procesos de planeación definidos, y se calcularon tanto soluciones ortogonales o de componentes no correlacionados (varimax) como rotaciones no-ortogonales o de componentes que pueden estar correlacionados (oblimin.). De igual manera se calcularon auto valores con la finalidad de indagar cuántos componentes debían de ser extraídos (Eigenvalues). La siguiente tabla representa los Valores Propios:

Tabla 6. Valores propios (de la matriz de covarianza)



Como se muestra en la tabla anterior, incluso una solución de seis componentes tendría auto valores arriba de 1.0. Sin embargo, para el presente estudio se elegirá una solución de tres componentes, considerando que la revisión de la literatura plantea tres modelos de planeación didáctica (objetivos, competencias y estándares): la racionalidad tyleriana o *forward design*, la planeación de Macdonald o *central design*, y la planeación de Wiggins y Mctighe o *backward design* al elegir tres componentes. Con esto, el análisis de componentes principales indica una varianza explicada del 64%. Las siguientes dos figuras representan las dos soluciones rotadas (varimax vs. oblimin):

Figura 3. Análisis de componentes principales con una solución rotada (varimax)

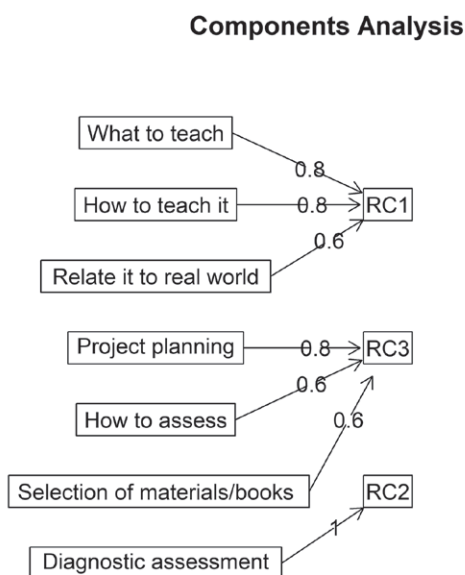
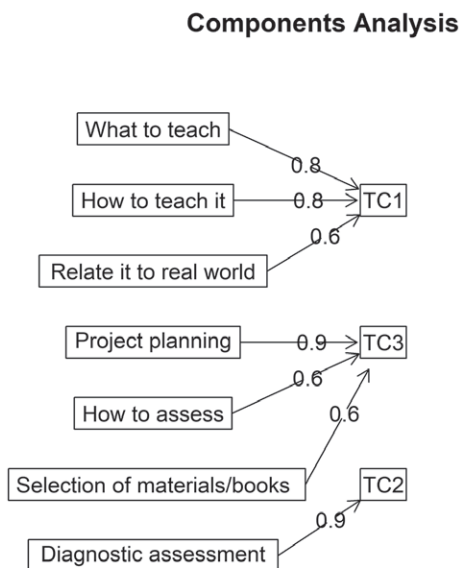


Figura 4. Análisis de componentes principales con una solución rotada (oblimin.)



Las dos figuras anteriores permiten discutir la pertinencia del proceso «evaluación diagnóstica» en el análisis. La segunda figura también muestra la pertinencia en considerar una solución no-ortogonal, por la que los factores de los procesos didácticos deberían correlacionarse. En este sentido, las siguientes dos figuras señalan el mismo análisis tras no incluir la «evaluación diagnóstica».

Figura 5. Análisis de componentes principales con una solución rotada (varimax) y la «evaluación diagnóstica» eliminada

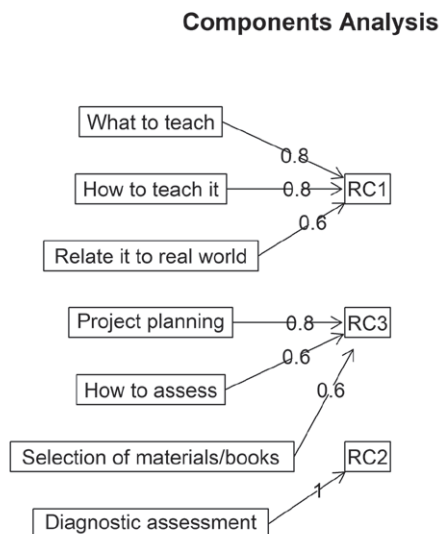
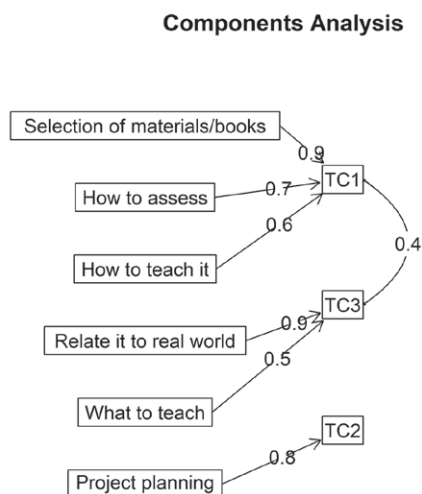


Figura 6. Análisis de componentes principales con una solución rotada (oblimin.) y la «evaluación diagnóstica» rotada

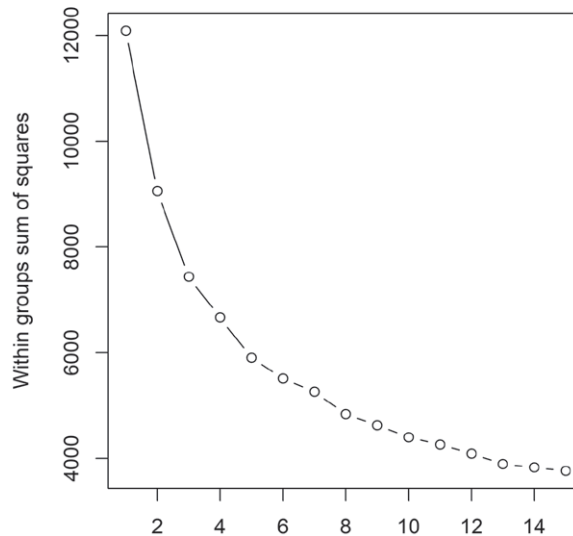


De esta manera, tanto la solución ortogonal como la no-ortogonal muestran la misma estructura en los procesos didácticos, aunque las estructuras de los procesos didácticos no son como según se espera de la teoría. La consistencia de ambas figuras proporciona información esencial sobre posibles estilos de planeación didáctica. Es un hecho sorprendente que el segundo factor detectado no correlaciona con los otros dos. También es importante notar que no correlaciona con el tercer factor.

La solución de la última figura es la que se tendrá en cuenta para los análisis a continuación. En este análisis, el primer factor cuenta por el 27% de la varianza, el segundo y tercer factor cuentan por el 23% de la varianza cada uno. En total, el análisis de componentes principales cuenta por una varianza explicada del 74%.

Por ultimo un análisis de k-medias fue realizado para identificar los grupos de docentes a partir de los diferentes procesos didácticos. Según la recomendación de Everitt y Hothorn (2010, p. 251), una gráfica de la suma de cuadrados dentro de los *clusters*, por número de conglomerados extraídos, puede ayudar a determinar el número de *cluster*. Esto se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 7. Número de *clusters* vs. suma de cuadrados dentro del *cluster*



Como se indica en la tabla anterior, el número óptimo de grupos podría ser tres. Basado en esto, se realizó un análisis de clusterización de k-medias. A partir de él, las cuatro siguientes tablas describen los *cluster* creados:

Tabla 8. Grupo centroide contra la primera y segunda función discriminante

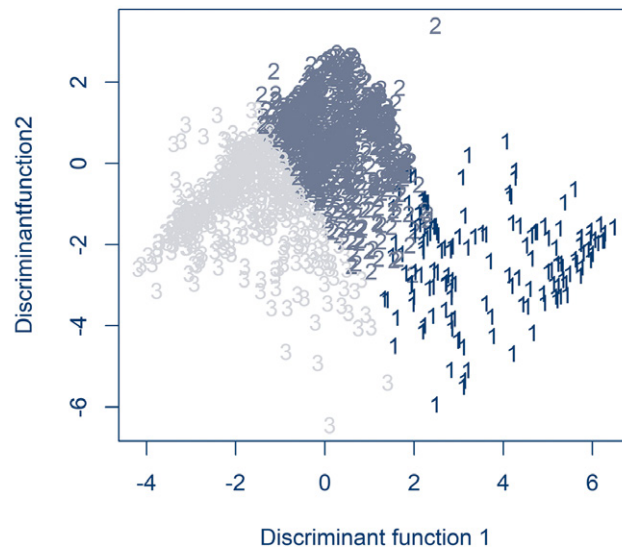


Tabla 9. Orden de los procesos didácticos del *cluster* 1 (n=1222)

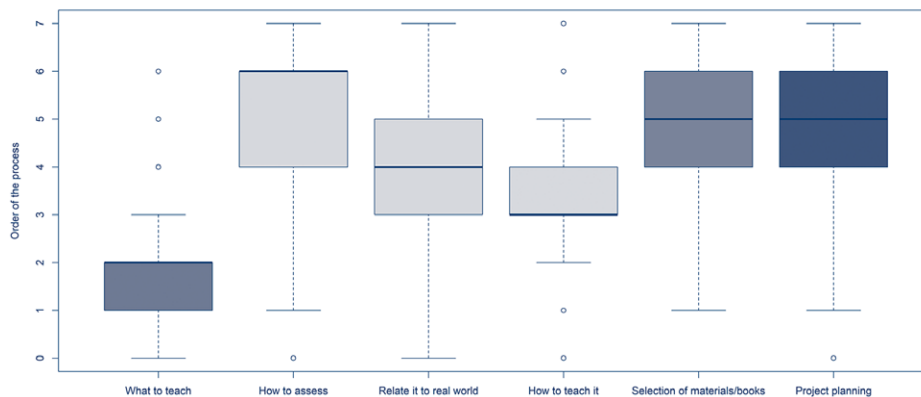


Tabla 10. Orden de los procesos didácticos del *cluster* 2 (n=188)

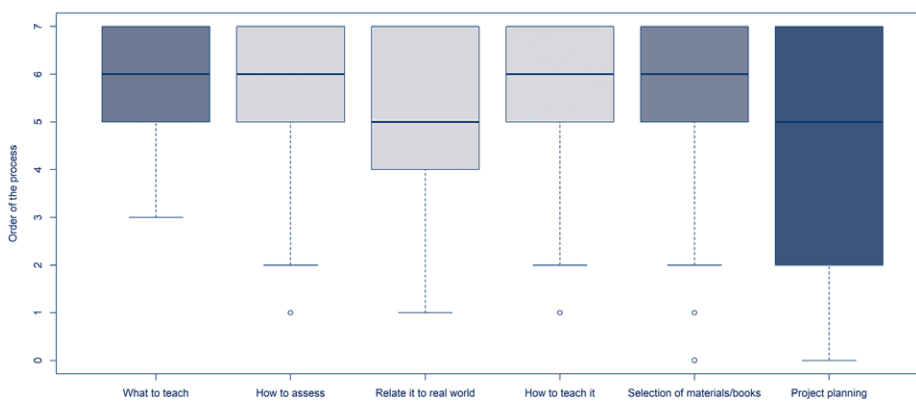
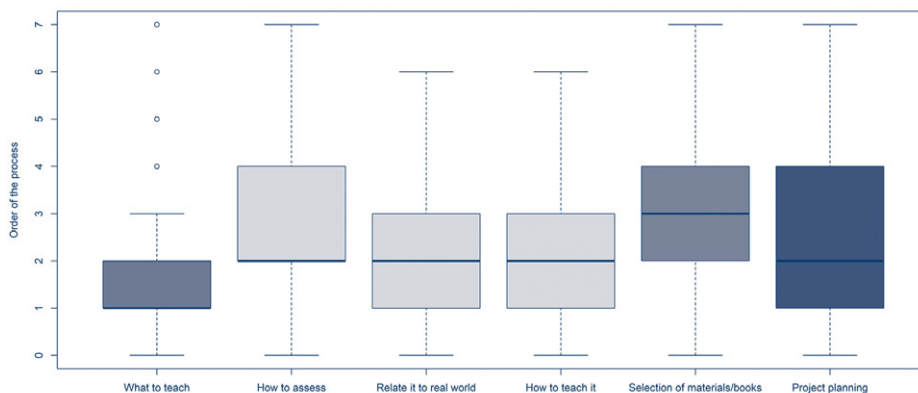


Tabla 11. Orden de los procesos didácticos del *clúster* 3 (n=606)



A partir del análisis de k-medias es posible afirmar la existencia de tres principales estilos de planeación (basados en el ordenamiento y priorización cognitiva de los diferentes procesos didácticos). Los docentes del *cluster 1* –que parecen ser la gran mayoría, $n=1222$ – (60.62%) se relacionan más con una planeación de tipo *forward design*, donde el segundo proceso a definir son las actividades para enseñar el tema, acabando con la definición de «cómo evaluar». Esto es consistente con la racionalidad tyleriana explicada en la revisión de la literatura. En contraste, los docentes del *cluster 3* ($n=606$, 30.06%) parecen referirse a una mezcla entre *forward*, *central* y *backward*. Es posible notar que los docentes del *cluster 3* parecen privilegiar la definición de «cómo evaluar» como el segundo proceso didáctico (alineado con la planeación *backward design*). En contraste, el *cluster 2* ($n=188$, 9.33%) se representa por docentes que confunden o alteran la interpretación, ya que no parecen ser capaces de: ya sea (a) entender la instrucción proporcionada en el cuestionario; (b) poseen un estilo de planeación no contemplado por la forma del análisis, o (c) no tienen claridad al planear a partir del ordenamiento de sus procesos didácticos.

Para este fin, los docentes del *cluster 1* serán llamados «planeadores clásicos basados en objetivos», los docentes del *cluster 2* se denominarán «planeadores sin claridad» y los docentes del *cluster 3* se nombrarán como «planeadores mixtos basados en estándares».

DISCUSIÓN

El presente trabajo buscó caracterizar los estilos de planeación didáctica de docentes de una red de colegios particulares. Dicho esto, la caracterización se llevó a cabo a través de una aproximación cognitiva al estudio de la estilística de la planeación didáctica. Ello se refiere a estudiar la toma de decisiones realizada por los docentes en torno a los elementos didácticos que constituyen un plan didáctico.

Al comparar los hallazgos con los modelos prescriptivos de planeación revisados, es posible afirmar que los docentes llamados «planeadores clásicos basados en objetivos» son altamente congruentes con lo prescrito en la racionalidad tyleriana. En otras palabras, estos docentes ($n=1222$; 59.52% de la muestra) se caracterizan por definir primero los contenidos y objetivos educativos, para después decidir qué actividades de enseñanza realizarán, y por último, determinar qué métodos de evaluación emplearán.

Es interesante este fenómeno, ya que habla de la relevancia de Tyler 70 años después de la publicación original de su propuesta de planeación. Retomando a John (2006), se puede argumentar que, en efecto, su permanencia radica en su «elegante simplicidad». La lógica detrás de la racionalidad tyleriana confirma que, en efecto, los docentes estudiados prefieren especificar sus metas para saber si las alcanzan, que analizar su proceso de enseñanza-aprendizaje que prefieren dividirlo en sus componentes, y que también eligen pasar por el proceso racional de formular objetivos, decidir estrategias, seleccionar recursos y evaluar sus resultados para planear su clase.

Otro fenómeno interesante es el hecho que se debió eliminar del análisis la variable «diagnóstico de necesidades». A partir de los datos obtenidos es que puede evidenciarse que realizar un diagnóstico de necesidades no se correlaciona con cualquier otra toma de decisión sobre la planeación de la enseñanza. Aunque teóricamente se entiende –porque Taba (1962) propondría un diagnóstico previo a planear cualquier clase y que además se promueve–, este trabajo de investigación evidencia la falta de seguimiento a su modelo prescriptivo. También pudiera ser que este es un elemento de deseabilidad de los docentes (todos lo eligen) o simplemente que no forma parte o es complejo de estudiar desde este abordaje cognitivo.

Por otro lado, también es interesante la presencia correlacional del proceso «definir cuál es el proyecto que los alumnos van a desarrollar» según el *cluster* donde tiene mayor presencia. En el *cluster 2*, el proyecto posee la mayor relevancia entre los planeadores sin claridad. De lo poco que se infiere conclusivamente es que los datos parecen indicar que estos docentes, aunque no se guían por ningún otro elemento, la sustancia que organiza la enseñanza es el proyecto de su clase. En cambio, en el *cluster 3*, el proyecto de clase también parece acompañar las demás decisiones, otorgando coherencia a la conclusión del estilo de planeación que sustentan los docentes a este *cluster*. Debido a la naturaleza «mixta» del grupo, es posible inferir que algunos docentes tienden hacia la planeación por estándares (*backward design*), mientras que otros se orientan a una lógica Macdonaldiana (*central design*), y unos más a una tendencia basada en competencias –como Díaz-Barriga Arceo (2004) sostiene en su teoría sobre la planeación de la enseñanza situada, al optar por relacionar los objetivos educativos y contenidos de aprendizaje con la realidad social del educando–. En este sentido, el proyecto de la clase puede sostener las tres tendencias al explicarse que los docentes que planean por estándares suelen realizar proyectos como evidencia de los resultados de aprendizaje; los que siguen la lógica Macdonaldiana al utilizar el proyecto como actividad misma de enseñanza, y los que planean basados en competencias, al emplear el proyecto mismo como elemento de enseñanza activa y resolución de problemas de la realidad.

Ahora bien, un hallazgo interesante adicional es que, tras el análisis de componentes principales, se encontró una varianza explicada del 74%. Esto abre amplias posibilidades ya que atestigua cuán prominente es la línea de investigación presentada. Ello abona a argumentar que la aproximación cognitiva a la estilística de la planeación didáctica es y puede ser investigada empleando los métodos aquí presentados.

Por último, cabe destacar que el presente trabajo de investigación tuvo ciertas dificultades teóricas y limitaciones operacionales. Por un lado, en la tónica de las dificultades teóricas, hubo una serie de obstáculos en la definición de las variables de planeación durante la construcción del instrumento de evaluación. Debido a la amplia variedad de modelos prescriptivos que existen –y las sutiles diferencias de cada uno–, fue considerablemente complicado limitar conceptualmente el presente estudio. La primera dificultad consistió en que la literatura en español e inglés varía considerablemente. Como se mencionó durante la revisión de la literatura, la planeación didáctica es llamada de diferentes formas sin especificar, necesariamente, la variación entre sus connotaciones. Y la dificultad se incrementa a leer la literatura norteamericana, ya que utilizan términos que, en su traducción al español, implican significados distintos a los términos empleados originalmente para esos conceptos en nuestra lengua, y viceversa. Por ejemplo, el término «planeación didáctica» no existe en la literatura de habla inglesa, en cambio, debe buscarse como *teacher planning* o *lesson planning*. A partir de esta experiencia se recomienda que, para facilitar futuras investigaciones, se requiere primero realizar una homologación conceptual para evitar equivocaciones a la hora de la revisión.

Otra dificultad de la misma tónica consistió en la cercanía conceptual que tienen los estudios curriculares y los estudios didácticos en la temática de la planeación. Se concluyó que, debido a que en su mayoría la investigación relevante sobre planeación didáctica se ha hecho en la lengua inglesa, y que en dicha lengua no se emplea el término Didáctica como se emplea en la tradición latina, en muchas ocasiones la terminología se entrelaza, lo cual dificulta la diferenciación entre los campos de estudio. Sin duda, cada campo influye sobre el otro y las lógicas, en cuanto planeación, suelen ser muy parecidas. Es decir, tanto para la

planeación curricular como para la planeación didáctica se utilizan los mismos elementos, pero en grados y contenidos distintos. Sin embargo, las decisiones suelen ser parecidas en cuanto a estructura y secuencia, pero no declarativamente. Por ello, aunque en este trabajo se mencionan los modelos prescriptivos con su empleo para planeación didáctica, en muchas ocasiones los autores plantean los modelos para la planeación curricular.

Adicionalmente a lo anterior, otra dificultad a lo largo del desarrollo del trabajo de investigación fue delimitar las variables detrás de una planeación didáctica. Aunque se enlistaron una serie de elementos reconocidos como generales y más importantes para toda evaluación, la realidad en el campo es que los docentes deben definir aún más elementos para que tenga sentido su clase. Todos estos elementos varían de clase a clase; sin embargo, es importante precisar que tanto la literatura, como las conversaciones con los docentes y especialistas, acordaron que relacionar el contenido con la vida real y definir un proyecto para la clase, son los elementos para concurrentes. Es por ello que se agregaron al instrumento.

Aunado a las dificultades teóricas, la limitación operacional consistió en que los docentes estudiados de educación básica y media superior laboran exclusivamente en colegios particulares. Y además, esos colegios particulares pertenecen a una misma red de colegios confesionales, lo cual tiende a modificar las pautas de acciones a un campo específico enmarcado en su cultura institucional. En cierto sentido, de esto podría concluirse que la muestra no es representativa a la docencia misma. Para futuras investigaciones se propondría realizar el mismo estudio contemplando una población más diversa para alcanzar mayores inferencias. Otra área de oportunidad es el estudio comparado de los procesos de planeación, dependiendo del nivel educativo.

En conclusión, debe reconocerse una vez más que el estudio presentado es de carácter exploratorio y descriptivo. Por lo tanto, esto indica que se trata de una primera aproximación hacia la caracterización de los estilos de planeación didáctica, basado en evidencia empírica, de cómo los docentes deciden planear. Sin duda, la metodología empleada es prometedora estadísticamente, sin embargo, existe amplio campo de oportunidad para experimentar con variables que evidencien, en mayor medida, los procesos de planeación didáctica. De igual manera es importante destacar el hallazgo de que el 60.61% de los profesores estudiados poseía una clara racionalidad clásica tyleriana o basada en objetivos; un 30.06% una mezcla entre estándares y objetivos, y sólo un 9.33% con una planeación que no es posible definir o que no se alinea a ninguno de los modelos teóricos descritos en este documento.

ANEXO

CUESTIONARIO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE LOS ESTILOS DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Sección del instrumento	Finalidad	Fraseo	Ítem
Estilos de planeación.	Identificar los estilos de planeación de los docentes.	Las siguientes actividades son algunas que puedes o no realizar cuando planeas tus clases «desde cero». Por favor ordénalas según represente lo que haces cuando estás planeando. Si no haces cierta actividad, selecciona la opción «no lo hago». Si haces dos o más actividades al mismo tiempo, puedes seleccionar las opciones en la misma columna.	Seleccionar y evaluar los materiales que usaré.
			Definir cuál es el proyecto que los alumnos van a desarrollar.
			Definir cómo voy a enseñar la materia.
			Hacer un diagnóstico de mis alumnos.
			Definir cómo lo voy a evaluar.
			Definir cómo la materia se relaciona con la vida real.
			Definir qué voy a enseñar.

REFERENCIAS

- Ashcraft, N. (2014). *Lesson planning*. Estados Unidos: TESOL Publications.
- Bobbit, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bloom, B., et al (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain*. New York: David McHay & Co.
- Chevallard, Y. (1989). On didactic transposition theory: Some introductory notes. *International symposium on selected domains of research and development in mathematics education*, 51-62.
- Clark, C., Yinger, R. (1979). Three Studies of Teacher Planning. *Institute for Research on Teaching*. (55), 1-26.

- Díaz-Barriga Arceo, F. (2004). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Eisner, E. (1967). Educational Objectives: Help or Hindrance? *School Review*, 75, 250-266.
- Everitt, B. y Hothorn, T. (2010). *A Handbook of Statistical Analysis Using R*. New York: Taylor and Francis Group.
- John, P. (2006). Lesson Planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498.
- Koeller, S., Thompson, E. (1980). Another Look at Lesson Planning. *Educational Leadership*. 37(8), 673-675.
- Kyung Ko, E. (2012). What is your Objective? Preservice Teacher's Views and Practice of Instructional Planning. *The International Journal of Learning*, 18(7), 89-100.
- Macdonald, J. (1965). Myths About Instruction. *Educational Leadership*, 22(8), 571-576.
- Macdonald, J., Wolfson, B., Zaret, E. (1973). *Reschooling Society: A Conceptual model*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Medina Gual, L. (2011). Objetivos, Competencias y Estándares: Tres paradigmas pedagógicos para el uso de objetos de aprendizaje. *Memorias del Segundo Coloquio de Ambientes Virtuales y Objetos de Aprendizaje. Experiencias y Reflexiones*, 52-64.
- Monroy, M. (2009). La Planeación Didáctica. En Monroy, M., Contreras, O., Desatnik, O., Ávila, J. (ed.) (2009). *Psicología Educativa* (pp. 453-487). México: UNAM-Facultad de Estudios Iztacala.
- Ramírez, R. (2005). Aproximación al concepto de transposición didáctica. *Folios*. 1(21), 33-45.
- Richards, J. (2013). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design. *RELC*, 44(1), 5-33.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development, Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World, Inc.
- Tyler, R. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Estados Unidos: ASCD.
- Zabalza, M.A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. La Coruña: Universidad de la Coruña.
- Zahorik, J. (1975). Teachers' Planning Models. *Educational Leadership*, 33(2), 134-139.

COMPATIBILIDAD DE LAS RUTINAS DE PENSAMIENTO CON EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA EXTRANJERA (AICLE): UN ESTUDIO EXPLORATORIO¹

EXPLORING THE ROLE OF THINKING ROUTINES IN CLIL CLASSROOMS

Alfonso López Hernández²

<https://orcid.org/0000-0001-8174-595X>

Recibido: abril 19, 2020 – Aceptado: mayo 7, 2020.

RESUMEN

El presente estudio, de carácter exploratorio, aborda las posibilidades de las llamadas rutinas de pensamiento, originadas en el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, en contextos de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE; CLIL, en inglés), con enfoque de enseñanza bilingüe cada vez más común, tanto en Europa como en Latinoamérica. Se analiza, en primer lugar, la fundamentación teórica del pensamiento visible –marco conceptual del que surgen las rutinas– con especial atención a los puntos en común relacionados con el papel que la cognición juega en el enfoque AICLE. La segunda parte del estudio expone los resultados de la aplicación sistemática de las siete rutinas básicas o fundamentales con estudiantes de formación de profesorado de un centro universitario de Madrid (España), por un lado, y en tres escuelas de educación primaria, por otro; siempre en ámbitos de aprendizaje de los contenidos curriculares en lengua inglesa. Estas experiencias apuntan al gran valor de las rutinas como estrategia metodológica en el aula AICLE, en especial por su capacidad para fomentar la participación de todo el alumnado –independientemente de su competencia lingüística–, sobre todo a través de la formulación de preguntas. Sin embargo, también se señalan algunas limitaciones de esta estrategia, tanto en relación con su riqueza cognitiva como en su capacidad para generar situaciones de verdadera comunicación en el aula. Por último, se proponen una serie de preguntas de investigación para investigaciones futuras.

Palabras clave: AICLE, CLIL, educación bilingüe, Proyecto Cero, rutinas de pensamiento, pensamiento visible.

¹ El autor de este artículo está en deuda con los profesores Rodrigo Ruiz Aguarón y Mercedes Maldonado Morales, que dirigieron la mayoría de las rutinas de pensamiento con estudiantes de educación primaria. Asimismo, agradece la disponibilidad de los centros CEIP Aldebarán, Virgen de Mirasierra y Mater Immaculata para poder entrar en sus clases a observar o dirigir la realización de dichas rutinas.

² Doctor en Filosofía, Universidad Complutense de Madrid, España. Profesor colaborador asistente a tiempo completo. Coordinador de los estudios de Lengua Inglesa y AICLE en Educación. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pontificia Comillas, España. Página *web* personal: alfonsolopezhernandez.com alhernandez@comillas.edu

ABSTRACT

This paper presents provides an initial assessment of the benefits that can be obtained by applying thinking routines (Project Zero, Harvard University) in contexts of Content and Language Integrated Learning (CLIL), an approach to bilingual education that is now commonplace in Europe and that is gaining ground in other continents. The first part of the study provides a discussion of the theoretical compatibility of visible thinking –the larger conceptual framework which supports the routines– and CLIL, which has the student’s cognitive engagement as one of its central methodological principles. In turn, the second part presents the result of a systematic application of the 7 introductory or *core routines* with preservice teacher trainees in Madrid (Spain) studying a university CLIL program, as well as some experiences of these routines with Elementary education students in three schools of the region. All these experiences attest to the significant benefits of using thinking routines in bilingual instruction, especially in what regards a greater student involvement than alternative practices, on the one hand, and the ability to provide extensive oral practice in question forming. However, a number of their limitations is also discussed, specifically in relation to their cognitive quality as well as their ability to generate situations of authentic communication in L2. Based on these preliminary findings, specific questions for future studies are proposed.

Keywords: CLIL, Bilingual education, Project Zero, Thinking routines, Visible Thinking

INTRODUCCIÓN

En un contexto educativo marcado por el auge de las llamadas *metodologías activas* –sobre todo en educación primaria, pero también en secundaria y etapas postobligatorias–, se han popularizado en muchos países las estrategias metodológicas relacionadas con el *pensamiento visible*. Dicho concepto, que proporciona un marco conceptual y estratégico orientado a integrar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes con el aprendizaje de las diferentes áreas curriculares, se asocia con el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, así como con autores como David Perkins, Ron Ritchart, Shari Tishman o, fuera del Proyecto Cero, Robert Swartz. La popularización de dicho marco conceptual se traduce, en la práctica, en la creciente utilización por parte de profesores y métodos editoriales, de estrategias tales como rutinas y destrezas de pensamiento, organizadores gráficos o actividades de metacognición.

Es interesante señalar que, en el panorama educativo actual, es común que la aplicación de estrategias de pensamiento tenga lugar en contextos de enseñanza bilingüe, en una lengua –normalmente el inglés– que los alumnos pueden estar lejos de dominar. Ciertamente, son cada vez más los sistemas educativos en Europa y América Latina que potencian la enseñanza bilingüe en la escuela pública y sostenida con fondos públicos, para reforzar la enseñanza de la lengua extranjera. En Europa, dicha apuesta ha adquirido, mayoritariamente, la forma del Aprendizaje Integrado en Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE), conocido más generalmente por su acrónimo inglés, CLIL. AICLE es un llamado «término paraguas» (Mehisto *et al.*, 2018), es decir, recoge distintos modelos en donde el aprendizaje curricular se integra con el aprendizaje de la lengua extranjera de formas diversas, tanto en lo relativo a las metodologías de enseñanza como al peso de los contenidos impartidos en L2, en el currículo educativo. Sin embargo, en términos esenciales, se trata de un enfoque de naturaleza «dual» (Coyle *et al.*, 2010, p.1), es decir, atiende tanto al aprendizaje del contenido curricular como a la mejora de la competencia en la lengua adicional (Graddol, 2006, p. 86).

Debido a este carácter dual, el enfoque AICLE difiere radicalmente de los modelos de inmersión lingüística en los que, por lo general, la competencia lingüística del alumno en la lengua meta se da por sentada o, al menos, no se refuerza explícitamente en las materias curriculares no lingüísticas. Los programas AICLE, por el contrario, parten de la premisa de que ni los alumnos ni –en la mayoría de los casos– los docentes, tienen plena competencia en la lengua meta, por lo que se asume que el andamiaje (*scaffolding*) del aprendizaje en L2 y uso de L2 deben tener lugar desde las propias materias del currículo (Dale y Tanner, 2018, pp. 4-5). Es seguramente debido a ese mayor realismo que, a pesar de ser un modelo que surge en un contexto europeo, ha sido exportado con éxito a sistemas educativos y colegios en Asia o América Latina (ver, por ejemplo, el caso de Colombia en [McDougald, 2015]).

Por consiguiente, el presente estudio aborda la compatibilidad del pensamiento visible con el AICLE y, en especial, el posible encaje de las rutinas de pensamiento en el aula bilingüe. Las rutinas de pensamiento han sido definidas como «una serie corta de preguntas o secuencia breve de pasos que pueden ser utilizadas en diferentes cursos y para enseñar diferentes contenidos» (*Project Zero*, s.f., traducción a cargo del autor). Se trata, en definitiva, de protocolos que, al ser de naturaleza pública y repetitiva, contribuyen a hacer el pensamiento visible (Ritchhart, 2002; Perkins, 2003). Algunas de las rutinas más conocidas y empleadas son «Veo-pienso-me pregunto», «Antes pensaba... Ahora pienso...» o «C-S-I» (Color-Símbolo-Imagen). Al ser herramientas de sencilla aplicación, en la mayoría de los casos, no resulta sorprendente que muchos maestros ya las aplicquen en contextos de enseñanza bilingüe. No obstante, al contrario que en el caso de otras estrategias relacionadas con el pensamiento visible –tales como los organizadores gráficos–, su eficacia en contextos AICLE no ha sido aún abordada por la investigación científica.

1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolló en dos fases. En la primera, se analizó la idoneidad de las rutinas de pensamiento en el aula bilingüe desde un punto de vista teórico, atendiendo a algunos de los principios fundamentales de la teoría del enfoque AICLE: en concreto, las llamadas «4 C's» (contenido, comunicación, cognición y cultura) y el principio educativo de andamiaje (*scaffolding*). En la segunda, se aplicaron sistemáticamente las siete rutinas llamadas fundamentales (*core routines*) en diferentes asignaturas, todas ellas impartidas en L2 (inglés) en un programa de formación inicial de profesorado. Dicha aplicación se complementó con una serie de intervenciones, más puntuales, en las que pudo explorarse la aplicabilidad de las mismas rutinas a contextos de enseñanza bilingüe en educación primaria, así como el tipo de adaptaciones que es preciso realizar para llevarlas a cabo con éxito.

El estudio tiene un carácter exploratorio, y las conclusiones extraídas de él, lejos de ser generalizables, deben tomarse como punto de partida para estudios cuantitativos y cualitativos que sirvan para articular tanto las fortalezas como las limitaciones de las rutinas de pensamiento en el aula bilingüe.

2. EXPLORACIÓN TEÓRICA

2.1 Cómo visibilizar el pensamiento

El principal punto de acuerdo entre el marco conceptual del pensamiento visible y el AICLE es que ambos enfoques buscan mejorar la calidad del pensamiento de los alumnos a través del aprendizaje del contenido curricular, así como una mayor visibilidad de estos procesos en el aula.

Según sostiene Perkins (2003, p.1), el pensamiento «es básicamente invisible». Al contrario que en la práctica deportiva o la danza, por ejemplo, es muy difícil enseñar a pensar proporcionando modelos a imitar por los alumnos. Por eso, resulta imprescindible «visibilizar» los procesos de pensamiento que tienen lugar en el aula. Dicha visibilización puede realizarse de diferentes maneras. Quizá la más importante consiste en documentar el proceso de pensamiento, preguntas, razonamientos, y reflexiones individuales y grupales, lo cual se puede hacer a través de representaciones observables tales como mapas mentales, tablas, listas, diagramas y fichas (Tishman y Palmer, 2005). Podría decirse que dicha representación no es condición suficiente para visibilizar el pensamiento, pero sí necesaria.

La atención al lenguaje que sirve para codificar el pensamiento también es fundamental. Así, se debe promover la utilización explícita en el aula de un léxico del pensamiento (Tishman y Perkins, 1997), con palabras tales como: *evidencia*, *hipótesis*, *observación*, *pregunta*. De igual forma, es importante priorizar el rol de las preguntas en el aula, especialmente aquellas que fomentan el pensamiento crítico: ¿Qué? ¿Por qué? ¿Y si...? ¿Por qué no...? Todo ello, utilizando el contenido de las asignaturas como objeto de reflexión. Por último, un componente fundamental de la visibilización del pensamiento radica en su carácter social. Las prácticas de pensamiento visible deben dar lugar a momentos de colaboración intelectual en los que, partiendo de las ideas y preguntas de cada individuo, se construya algo más grande, y que debe quedar adecuadamente documentado en las representaciones visuales mencionadas anteriormente (Tishman y Palmer, 2005).

Todas estas recomendaciones sirven para fundamentar el valor de las rutinas de pensamiento, cuya versatilidad y carácter protocolario las hace ideales para tratar contenidos curriculares con un lenguaje de pensamiento y cuestionamiento. Por otro lado, su estructura de fases o etapas, facilita la interacción grupal –pequeños grupos o gran grupo/clase–, así como la representación documental del proceso en organizadores gráficos, listas, plantillas o fichas. Junto con otras prácticas, las rutinas de pensamiento deben contribuir a establecer una «cultura de pensamiento visible» tanto en el aula, como el conjunto del centro educativo (Ritchard, 2002).

2.2. La «C» de cognición, en AICLE

Por su parte, el enfoque AICLE también prioriza el pensamiento, tanto en sus principios teóricos como en sus recomendaciones para la práctica docente en el aula. En relación con lo primeros, la cognición es, además del contenido, la comunicación y la cultura, una de las llamadas «4C's» que deben integrar el marco de la programación e impartición de materias bilingües. Los teóricos más influyentes del AICLE son claros al respecto: para que el aprendizaje de contenidos curriculares sea eficaz, el alumno debe involucrarse cognitivamente (*cognitively engaged*) (2010, p. 29); por tanto, la buena práctica del docente AICLE, debe dirigirse por el desarrollo cognitivo (Mehisto *et al.*, 2008, p. 30).

En su concepción del aprendizaje, el AICLE bebe de fuentes socio-constructivistas. De hecho, Coyle *et al.* (2010) acuden al pensamiento de Vygotsky para justificar tanto la necesidad de andamiaje del proceso de aprendizaje, como de la naturaleza esencialmente social del mismo. Como hemos comprobado, ambos postulados son compartidos por el pensamiento visible, lo que sienta las bases teóricas y conceptuales para una compatibilidad entre las actividades recomendadas por el mismo, y el desarrollo de una lección AICLE.

Para concretar la apuesta por la cognición es común, en la programación AICLE, acudir a las taxonomías cognitivas, principalmente la de Bloom (1956) –normalmente en su versión

revisada por Anderson y Krathwohl (2001)–, pero también a otras, como la de Marzano (2007). Todas estas taxonomías tienen por fin clasificar y ordenar las diferentes destrezas cognitivas. Por ejemplo, en Bloom hallamos, por un lado, las destrezas de orden inferior (*LOTS*, en inglés): recordar, comprender y aplicar; a su vez, por encima de las anteriores estarían las de orden superior (las *HOTS*): analizar, evaluar y crear. Pues bien, acudir a una taxonomía cognitiva permite al docente programar objetivos y resultados de aprendizaje en diferentes niveles cognitivos, para no quedarse solo en los de nivel más bajo que es, a menudo y como reportan varios estudios (Hattie, 2012), lo que sucede en muchas aulas. Solo de esta manera puede cumplirse la exigencia teórica del enfoque AICLE de involucrar cognitivamente al discente como parte intrínseca de su aprendizaje de contenidos curriculares.

En definitiva, en este apartado hemos comprobado cómo la calidad cognitiva de las aulas es una preocupación central tanto del pensamiento visible como del AICLE. Además, ambos comparten el postulado socio-constructivista del valor de la comunidad en los procesos de pensamiento, así como la creencia en la necesidad de proveer andamiaje para asegurar el éxito del proceso. Como matices diferenciadores, si bien el pensamiento visible insiste, sobre todo, en sacar a la luz los procesos de reflexión para mejorarlos, en AICLE se atiende más a la clasificación de las destrezas cognitivas para asegurar un aprendizaje de contenidos curriculares cognitivamente rico.

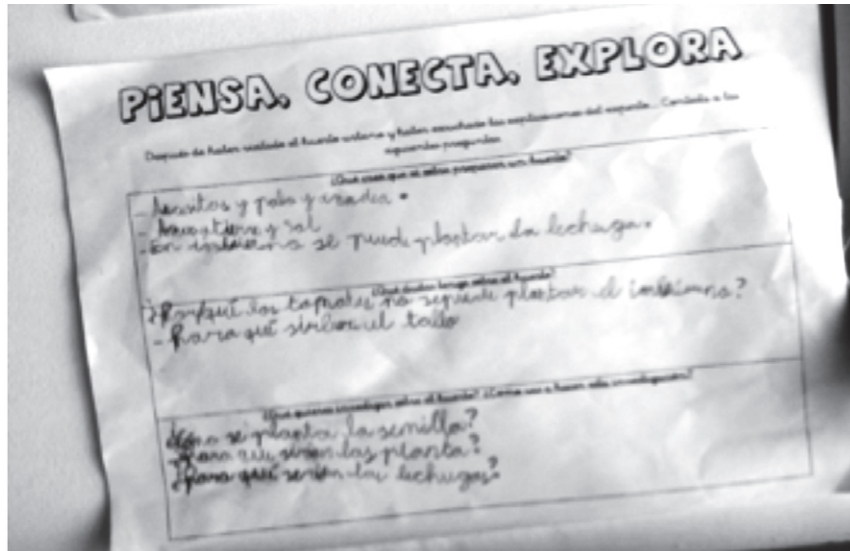
2.3. El lugar de las rutinas de pensamiento en el aula AICLE

A continuación, ahondamos en la exploración teórica de la posible compatibilidad entre las rutinas de pensamiento del Proyecto Cero y la enseñanza AICLE, preguntándonos por la conveniencia del uso de las rutinas de pensamiento como recurso de enseñanza-aprendizaje para finalidades concretas. Esta reflexión teórica guiará el diseño de las intervenciones descritas en el apartado tres de este trabajo, por lo que nos centraremos, principalmente, en las siete rutinas llamadas *fundamentales*.

Seguramente, el uso más común que damos a la mayoría de las rutinas sea la activación cognitiva de los estudiantes al principio de las unidades didácticas, proyectos o, incluso, clases. Como hemos visto, el enfoque AICLE propone una enseñanza de contenido de corte socio-constructivista, en la que el profesor debe conseguir «anclar» los nuevos contenidos que están por enseñar en los esquemas mentales que el alumno ya posee. En palabras de Custodio Espinar: «es fundamental que el docente parta del nivel de desarrollo cognitivo del estudiante, de sus experiencias previas y, en la medida de lo posible, se adapte a su estilo de aprendizaje» (2019, p. 97). Además de las vertientes cognitiva y motivacional, en AICLE la activación también tiene un matiz lingüístico (Mehisto *et al.*, 2008, p. 141): el docente debe también ayudar al estudiante a recordar y reutilizar sus recursos en L2 para acceder a los nuevos contenidos.

Muchas rutinas de pensamiento parecen, a primera vista, ideales para abordar el comienzo de unidades didácticas o proyectos. De las rutinas fundamentales, «Piensa-conecta-explora» es, sin duda, la más indicada para esta finalidad. Dicha rutina sirve para «activar conocimientos previos, generar nuevas ideas y conexiones, y despertar la curiosidad para adentrarse en una investigación más profunda» (Fundación Trilema, s.f.). A su vez, las tres preguntas fundamentales de la rutina serían: 1. ¿Qué crees que sabes sobre este tema? 2. ¿Qué ideas o conexiones tienes? 3. ¿Qué cuestiones te invita a explorar?

Imagen 1. Plantilla para la rutina «Piensa-conecta-explora»



Asimismo, por su apoyo en una imagen, la rutina «Veo-pienso-me pregunto» también es potencialmente excelente para propósitos de activación. Más aún cuando el AICLE recomienda comenzar el aprendizaje con tareas ricas en contexto (*context embedded*) y no excesivamente demandantes, cognitivamente hablando, para luego ir progresando a actividades más abstractas (Cummins, 2000, p. 79).

Además de la activación previa a la presentación de contenidos, las rutinas pueden servir como estrategias de andamiaje en otros momentos de la clase o de las unidades didácticas. Recordemos que, en AICLE, el concepto de andamiaje adquiere una relevancia especial ya que, además de la comprensión de los contenidos curriculares y el desarrollo de destrezas cognitivas, el docente debe también prever un apoyo a la producción oral y escrita en la lengua extranjera: el llamado andamiaje de transformación, por el que los alumnos procesan el *input* y lo expresan en un formato diferente, y de producción, por el que crean un producto nuevo a partir de sus conocimientos: una exposición, un póster, un ensayo, etcétera (Dale y Tanner, 2018, p. 36).

Una rutina como *Think-Pair-Share*, por ejemplo, ayuda a estructurar ejercicios de lectura colaborativa, o actividades de reflexión y comunicación sobre textos, imágenes o experiencias. Igualmente, «Círculo de puntos de vista» puede resultar útil como herramienta de análisis en casos en los que pueden existir una pluralidad de perspectivas sobre un tema o cuestión: debates éticos o políticos, pero también sucesos en obras literarias, que pueden interpretarse de formas diversas por diferentes personajes. Por su parte, «Puntos cardinales» es una rutina más ambiciosa –principalmente, en el tiempo que requiere– y que conecta un análisis de la realidad con la expresión de preocupaciones, ilusiones y necesidades para avanzar. La reservaremos, por tanto, para las fases introductorias de proyectos u otras estrategias igualmente ambiciosas.

Por último, y teniendo en cuenta la importancia que otorga el enfoque AICLE a la dimensión metacognitiva del aprendizaje (Berry, 2014), una rutina como «Antes pensaba... Ahora pienso...» parece idónea como instrumento de repaso al final de una clase o unidad. Se trata de una rutina muy sencilla pero rica en metacognición, en la que se incita al alumno a evaluar cómo el aprendizaje ha cambiado su pensamiento sobre un tema concreto.

En definitiva, la naturaleza de muchas de las rutinas de pensamiento las hace aparentemente compatibles con las estrategias y los principios metodológicos recomendados en AICLE. Sin embargo, para confirmar esta compatibilidad, es necesario probarlas sobre el terreno. No solo es importante evaluar si este recurso mejora otros de práctica habitual en AICLE; también lo es analizar hasta qué punto los límites impuestos por una menor competencia lingüística, en L2 que en L1, puede comprometer su eficacia.

3. LECCIONES DE LA PRÁCTICA: APLICACIÓN DE LAS RUTINAS DE PENSAMIENTO FUNDAMENTALES EN CONTEXTOS BILINGÜES

A continuación, se presentan y analizan los resultados la aplicación sistemática de siete rutinas de pensamiento con estudiantes de los grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria, en el Centro de Estudios Superiores «Don Bosco» (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid). Se complementan con varias aplicaciones de algunas de las mismas rutinas en tres colegios de la Comunidad de Madrid (España), dos de ellos adscritos a su programa bilingüe. Las rutinas de pensamiento elegidas fueron las llamadas rutinas fundamentales (*core routines*). Son rutinas fáciles de aplicar e implementar, pero ofrecen la suficiente variedad en el tipo de pensamiento que facilita.

3.1. Ámbito y método de aplicación

La tabla 1 recoge el objetivo y las condiciones de aplicación de cada rutina con estudiantes universitarios de los grados de Maestro. Estas intervenciones se llevaron a cabo a lo largo de tres cursos académicos –entre 2014 y 2017–, interactuando siempre en lengua inglesa. En este sentido, aunque el nivel de inglés de los grupos era heterogéneo, podemos situarlo, con carácter orientativo, en B1-B2 para los cursos, 1º y 2º y B2-C1 para los de cuarto, utilizando la escala del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). En cuanto al número de participantes por rutinas, estarían entre 15 y 35. Todas fueron realizadas con más de un grupo y, salvo las más ambiciosas (rutinas 4 y 7), todas se llevaron a cabo al menos dos veces con cada grupo, para que los estudiantes pudieran así experimentar su aspecto de «rutina».

Tabla 1. Rutinas de pensamiento aplicadas en clases de la modalidad bilingüe, de los grados de Maestro. CES Don Bosco, 2014-17

Nombre de la rutina	Curso / asignatura	Uso
1. ¿Qué te hace decir eso?	Todos.	Rutina utilizada como pregunta frecuente en el aula, para animar a los alumnos a justificar sus puntos de vista.
2. Piensa, conecta, explora.	4º Formación para el bilingüismo.	Reflexión inicial sobre el concepto de <i>scaffolding</i> (andamiaje) en AICLE.
		Reflexión inicial sobre la enseñanza bilingüe (en inglés) en educación primaria en la Comunidad de Madrid.
3. <i>Think Pair Share</i> .	2º Fundamentos de las Ciencias Sociales.	Reflexión sobre las experiencias de los estudiantes, durante su período de prácticas, en relación con los contenidos de la asignatura.
		Lluvia de ideas colaborativa sobre la pregunta: ¿En qué consiste la investigación histórica?
4. Círculo de puntos de vista.	2º Lectura y escritura creativa.	Reflexionar sobre el personaje de un relato o poema, poniéndose en el lugar de otros personajes del mismo (desarrollo del pensamiento crítico).
5. Antes pensaba... Ahora pienso...	4º Formación para el bilingüismo.	Repaso de lo aprendido sobre los diferentes programas de enseñanza bilingües.
		Repaso de lo aprendido sobre los organizadores gráficos en contextos de enseñanza bilingüe.
6. Veo, pienso, me pregunto.	1º Sociología de la Educación.	Análisis de una imagen en la que se ven maestras, padres y niños en un aula de educación infantil.
		Reflexión sobre los conceptos de cultura, estatus social y símbolos a partir de una imagen de unas personas en un parque de la ciudad.
7. Puntos cardinales.	2º Lectura y escritura creativa.	Reflexión inicial sobre un proyecto de creación y edición de una revista literaria en línea.
	2º Fundamentos de las Ciencias Sociales.	Reflexión sobre la posibilidad de llevar a cabo un aprendizaje basado en proyectos (ABP), en la práctica docente futura.

En relación con la forma de dirigir las rutinas –un aspecto clave para su eficacia– se siguieron las recomendaciones de los formadores de la Fundación Trilema (España), liderada por la filósofa y pedagoga Carmen Pellicer, que ofrece numerosos cursos y acciones formativas sobre esta y otras herramientas didácticas. En concreto:

- Se procuró que todos los estudiantes participaran en cada rutina, aunque dejando siempre la opción de renunciar al turno de palabra.
- En la mayoría de los casos, la rutina se realizó con apoyo de un soporte escrito: anotaciones del estudiante en su cuaderno, apuntes en la pizarra, o fichas y plantillas diseñadas para reflejar los pasos de la rutina en cuestión.
- El profesor repetía los comentarios de los estudiantes en voz alta, asegurándose de que las ideas llegaran al conjunto del grupo, que a veces podía ser muy numeroso (35 estudiantes).

Como complemento del análisis, se realizaron una serie de observaciones e intervenciones en clases de educación primaria de tres colegios de la Comunidad de Madrid: El Colegio Mater Immaculata (Madrid), el Colegio Virgen de Mirasierra (Madrid) y el CEIP Aldebarán (Tres Cantos). El objetivo de estas intervenciones fue el evaluar el valor motivacional de las rutinas con estudiantes de diferentes grupos de primaria, así como tener una idea más ajustada de cómo adaptarlas a la competencia lingüística de los niños en estas edades. Las intervenciones se llevaron a cabo bien por el autor de este artículo, por un profesor colaborador, o por una estudiante de 4º curso del grado de Maestro de Educación Primaria, que aplicaba las rutinas como parte de su Trabajo de Fin de Grado. En todos los casos, las rutinas se realizaron según las directrices señaladas con anterioridad. La tabla 2 resume las rutinas de pensamiento, aplicadas por el equipo investigador en estos tres centros.

Tabla 2. Rutinas de pensamiento aplicadas en centros de educación primaria

Nombre de la rutina	Curso / asignatura	Uso
Piensa, conecta, explora.	2º Educación primaria, <i>Natural Science</i> .	Se utiliza al principio de una unidad didáctica sobre el sistema solar, como rutina de activación, para repasar conocimientos previos y hacerse preguntas que guíen el futuro aprendizaje. Soporte documental: <i>post-its</i> pegados en un mural colaborativo.
<i>Think Pair Share</i> .	4º Educación Primaria, <i>Social Science</i> .	Se utiliza la rutina como actividad de post-lectura basada en un texto sobre la extinción de los grandes mamíferos del Paleolítico. La rutina promueve la escucha activa y facilita la conversación en lengua inglesa. Soporte documental: <i>post-its</i> .
Círculo de puntos de vista.	4º Educación primaria, <i>Arts and Crafts</i> .	Se utiliza la rutina para reflexionar sobre un cuadro desde la perspectiva de diferentes personas que aparecen en él. Soporte documental: escritura individual de los alumnos en sus cuadernos.

Veo, pienso, me pregunto.	2º Educación primaria. English.	Se utiliza la imagen de un cuento para generar hipótesis sobre el contenido del cuento, previamente a su lectura. Soporte documental: ninguno; actividad realizada de forma oral, en asamblea.
	1º Educación primaria, <i>Natural Science</i>	Los estudiantes aplican los pasos de la rutina a la imagen de su animal favorito. La rutina sirve para repasar los contenidos de la unidad, así como preparar una exposición oral. Soporte documental: organizador gráfico con los pasos de la rutina.

3.2. Análisis de la eficacia de las rutinas fundamentales, en AICLE

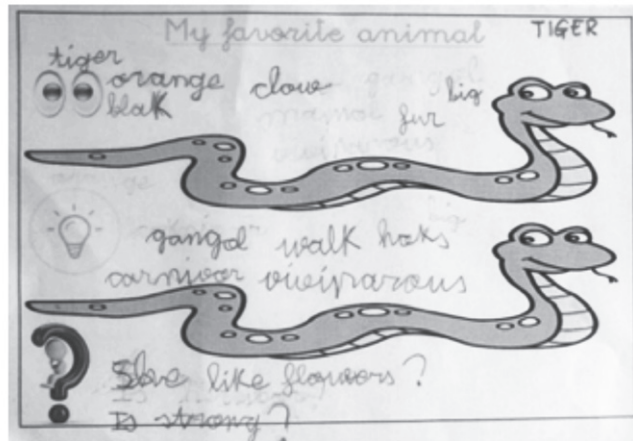
La aplicación sistemática de las siete rutinas fundamentales en los ámbitos detallados anteriormente nos permitió obtener una serie de conclusiones preliminares que, teniendo en cuenta el carácter exploratorio de este estudio, deben contribuir a formular hipótesis para estudios más exhaustivos.

3.2.1. Fortalezas

Con carácter general, las rutinas de pensamiento demuestran una serie de fortalezas especialmente relevantes en contextos AICLE. La primera, como cabría suponer, es su simplicidad y carácter protocolario que facilita que los alumnos comiencen la rutina sin necesitar apenas de explicación previa. Algo que resulta especialmente importante en enseñanza en L2, ya que la repetición de una actividad –el que se convierta en rutina– evita el no siempre sencillo proceso de proporcionar instrucciones claras en la lengua extranjera. Como apunta Salmon (2010, p. 137), el carácter predecible de las rutinas supone un andamiaje importante en situaciones en donde la adquisición de la lengua está en juego, tales como en Educación Infantil o, en el caso que nos ocupa, de enseñanza bilingüe.

Por otro lado, el lenguaje formulaico y repetitivo de las mismas actúa como otro importante apoyo para las intervenciones orales de los alumnos; sobre todo, de aquellos que tienen menor competencia lingüística en L2. Dicho lenguaje, sumado a la práctica habitual de que los alumnos escriban sus respuestas en *post-its*, cuaderno u organizadores gráficos, facilita un entorno dialógico mucho más inclusivo. Por ejemplo, la realización de una rutina «Veo-pienso-me pregunto» a partir de una imagen, tenderá a ser más eficaz para más estudiantes de la clase, que una pregunta abierta sobre la misma imagen, que suscitará respuestas rápidas solo de unos pocos.

Imagen 2. Ficha sobre la rutina «Veo-pienso-me pregunto», anotada por un estudiante de 1º de educación primaria



Fuente: Colegio Virgen de Mirasierra, Madrid.

Desde luego, en un sentido más amplio, el empleo de rutinas de pensamiento en el aula de AICLE puede contribuir a evitar que la competencia lingüística penalice a algunos estudiantes y se convierta, de forma inadvertida, en un componente «invisible» de la evaluación. Como señala Morton (2019, p.13), el docente AICLE puede estar tentado a otorgar mejores notas a alumnos que escriben y hablan con más fluidez, o con menores errores gramaticales o de ortografía. Aparte de un diseño más eficiente de técnicas de evaluación formativa y sumativa, las rutinas de pensamiento permiten escuchar mejor las ideas y reflexiones de todos los estudiantes, independientemente de su nivel de competencia lingüística.

Una segunda fortaleza de muchas de las rutinas, es que exigen a los estudiantes que formulen preguntas. Aparte de contribuir a visibilizar el pensamiento (Tishman y Palmer, 2005) y fomentar que el alumno lidere su proceso de aprendizaje (Walsh y Sattes, 2017), las rutinas permiten a los estudiantes practicar unas estructuras gramaticales de gran dificultad lingüística en L2: preguntas con pronombres interrogativos (las llamadas *Wh-questions*), preguntas de sí/no, preguntas indirectas. Son preguntas de una gramática compleja –más aún para un estudiante de educación primaria– y rutinas tales como «Veo-pienso-me pregunto» o «Piensa-conecta-explora» pueden contribuir eficazmente a su afianzamiento.

Por último, nuestras intervenciones parecen confirmar la hipótesis de que las rutinas de pensamiento promueven una reflexión más personalizada. Un buen ejemplo de ello es la rutina «Antes pensaba... Ahora pienso...», de gran valor metacognitivo, que pide al estudiante que explicita cómo el aprendizaje de una clase, unidad o un curso entero ha afectado su pensamiento sobre un tema determinado.

3.2.2. Limitaciones

El valor de muchas de las rutinas de pensamiento, para fomentar a reflexión y la comunicación en el aula de AICLE, no debe oscurecer algunas de sus limitaciones más importantes, mismas que quedaron patentes en nuestro proceso de aplicación sistemática.

En relación con la calidad cognitiva del aprendizaje, las rutinas pueden complementar –pero nunca sustituir– otras actividades más ambiciosas, tales como proyectos, experimentos o, incluso, el procesamiento de textos u otros *inputs* a través de la utilización de organizadores gráficos. Lo apuntábamos antes: muchas de las rutinas hallan su entorno natural en momentos de activación del aprendizaje en los que, según la matriz de Cummins (2000), se recomienda que las actividades sean por un lado ricas en contexto y, por otro, de baja exigencia cognitiva.

En nuestra experiencia, las rutinas pueden ser excelentes para clarificar o visibilizar procesos de reflexión: por ejemplo, hacer que los alumnos sean conscientes de la diferencia entre un juicio sobre algo y las evidencias en las que dicho juicio se funda. Sin embargo, estos sencillos protocolos, de por sí, no aseguran el desarrollo de destrezas cognitivas de orden superior. Incluso una rutina de gran valor para el desarrollo del pensamiento crítico como «Círculo de puntos de vista», solo tiene valor en tanto que facilitadora de la apertura mental ante una pluralidad de perspectivas, necesitando de reflexiones y actividades posteriores en las que el alumno compare, analice, discrimine, evalúe, etcétera.

Algo similar sucede en el ámbito lingüístico. La repetición de rutinas puede dar la impresión al docente de que los estudiantes están trabajando de forma incesante la competencia oral en la L2, satisfaciendo así la «C» de comunicación del enfoque AICLE. Pero esa impresión solo es cierta en parte. Aparte de la rutina *Think-Pair-Share*, más propicia a una verdadera comunicación entre varios alumnos, la mayoría de las rutinas carece de los componentes fundamentales de una actividad comunicativa, a saber: capacidad de elección en cuanto al contenido y el lenguaje (*choice*), respuesta del interlocutor (*feedback*) y, sobre todo, la necesidad de escuchar para obtener información u opinión del interlocutor (*information/opinion gap*) (Larsen-Freeman, 2000). Al igual que sucede con la cognición, para cumplir con las expectativas del enfoque AICLE, en relación con la comunicación, no bastará con las rutinas, sino que habrá que proponer a los alumnos actividades de mucha mayor riqueza lingüística y, lo que es fundamental en AICLE, que atiendan a funciones, géneros y productos de comunicación académica en general, así como específicos del área curricular que se está trabajando en L2 (ver numerosos ejemplos de ello en [López Hernández, 2015]).

Por último, la aplicación habitual de rutinas de pensamiento en entornos de aprendizaje cooperativo nos ofrece dudas. Como hemos comprobado, salvo en el caso de *Think-Pair-Share*, la principal dinámica de interacción en las rutinas es la del individuo con el conjunto del grupo-case. En aprendizaje cooperativo, sin embargo, los estudiantes trabajan en grupos más o menos estables –cambiando cada mes, por ejemplo– y con roles concretos asignados. De hecho, el aprendizaje cooperativo tiene ya una serie de estrategias que fomentan el procesamiento de la información: lápices al centro, folio giratorio, 1-2-4, grupos de expertos, etcétera (Cooperativa, s.f.). Estas y otras estrategias de trabajo comunes en entornos de trabajo cooperativo tienen, en cierta forma, el carácter de rutina, por lo que, en caso de querer aplicar las rutinas del Proyecto Cero, el docente y su equipo deberán ser especialmente cuidadosos en el análisis del valor añadido que aporten a su dinámica de trabajo.

Como complemento a este análisis general, se incluye a continuación una tabla que resume, de forma esquemática, nuestra valoración de la idoneidad de cada rutina fundamental en entornos AICLE.

Tabla 3. Resumen de la conveniencia del uso de cada rutina «Fundamenta», en un entorno AICLE

Nombre de la rutina	Fortalezas (F) / Limitaciones (L)	Recomendaciones para su uso en AICLE
¿Qué te hace decir eso?	F: Pregunta ágil, más natural en inglés que en español.	Usar como pregunta habitual de clase, para fomentar un pensamiento basado en evidencias.
Piensa, conecta, explora.	F: La segunda fase (<i>puzzle</i>) sirve para que los alumnos formulen preguntas en inglés. L: La tercera fase se parece demasiado a la segunda, y en muchos casos, resulta redundante.	Excelente rutina de activación al principio de una unidad didáctica. Muy parecida a la estrategia K-W-L, de uso más habitual en AICLE.
<i>Think Pair Share.</i>	F: Fomenta la comunicación auténtica (con <i>information gap</i>). Muy versátil, ya que se puede utilizar para reflexionar sobre una imagen, lectura, tema, opinión...	Mejor omitir en entornos de trabajo cooperativo, que ya ofrece la estrategia 1-2-4, muy similar.
Círculo de puntos de vista.	F: Fomenta el pensamiento crítico. L: Requiere mucho tiempo; no es fácil encontrar textos u obras de arte que contengan tantas perspectivas.	Se puede trabajar en parejas, en caso de que el grupo sea numeroso o el texto sea complejo.
Antes pensaba... Ahora pienso...	F: Personaliza el aprendizaje. Recicla la estructura <i>used to</i> , que no es de fácil aplicación. L: No todas las temáticas se prestan a ello.	Difícil de realizar en los cursos más bajos de educación primaria, ya que el alumno no siempre recuerda cuál era su punto de partida.
Veo, pienso, me pregunto.	F: Muy versátil; aporta andamiaje a la producción oral en L2. Excelente para desarrollar fluidez en la formulación de preguntas en L2.	Se puede usar como rutina de activación, pero también como repaso.
Puntos cardinales.	F: Incluye el aspecto emocional además del cognitivo. L: Es difícil realizarla bien con estudiantes de un nivel bajo de inglés (B1 MCER o inferior).	Ideal para reflexionar sobre un proyecto o tarea que vaya a alargarse en el tiempo. Por su relativa complejidad, conviene que los alumnos ya la hayan realizado en L1.

3.3. Recomendaciones para la adaptación de las RRPP a contextos AICLE

Las numerosas intervenciones realizadas nos permiten ofrecer una serie de recomendaciones prácticas sobre cómo adaptar las rutinas de pensamiento en un entorno AICLE, en donde la participación en las rutinas podría penalizarse por una deficiente competencia en lengua inglesa.

- Dejar suficiente tiempo de preparación de las respuestas. Con alumnos que poseen cierta fluidez en la escritura –segundo o tercero de primaria en adelante–, las fichas, plantillas y los organizadores gráficos son de gran ayuda, puesto que facilitan que todos intervengan, sin sentirse cohibidos en caso de tener menos recursos lingüísticos en L2.
- Maximizar la exposición del alumno a la palabra escrita, como recordatorio del léxico empleado, pero también para fijar la correcta ortografía de los términos. Se trata de un ejercicio de andamiaje lingüístico muy beneficioso, teniendo en cuenta la dificultad de la ortografía en lengua inglesa.
- No forzar a ningún alumno a hablar en caso de que no tenga nada que decir, o su idea o comentario ya haya sido expresado por algún otro compañero.
- Animar a los alumnos a utilizar las frases asociadas a cada etapa de la rutina, por ejemplo: *I think that...; My question is...* Esto es incluso más importante en L2 que en L1, debido a los menores recursos lingüísticos de los que dispone el estudiante.
- Al escuchar la intervención de los alumnos, es buena idea repetir sus palabras, reformulándolas en caso de que contengan algún error léxico o gramatical. Así la idea llega mejor a toda la clase, que a la vez recibe un modelo lingüístico correcto.
- En general, es mejor hacer menos rutinas diferentes, pero con más repeticiones, que más rutinas con menos repeticiones. El proceso de entender y aplicar una rutina requiere un esfuerzo que se multiplica al trabajar en L2. En este sentido, una estrategia muy exitosa es coordinar la aplicación de rutinas específicas por clase o curso entre varios profesores, para asegurar la interiorización y mecanización de las mismas por parte de los alumnos.

CONCLUSIONES

A través de este estudio teórico y aplicado, ha quedado demostrado que existe una gran compatibilidad entre los principios del pensamiento visible y los del AICLE. En concreto, las rutinas de pensamiento del Proyecto Cero de Harvard –u otras similares– pueden contribuir de forma eficaz al desarrollo de la cognición y la comunicación en entornos AICLE. Como hemos visto, las rutinas de pensamiento fomentan una mayor inclusión de los alumnos en las tareas de reflexión grupal. Bien aplicadas, minimizan el efecto penalizador de las limitaciones en la competencia lingüística en L2. Además, demuestran ser instrumentos de interacción especialmente ágiles, ya que su carácter repetitivo minimiza el tiempo dedicado a dar instrucciones sobre su realización. A nivel lingüístico, muchas de las rutinas permiten a los estudiantes desarrollar una gran fluidez a la hora de hacer preguntas, lo cual no es sencillo en lengua inglesa.

Sin embargo, el uso de las rutinas de pensamiento –al menos, las fundamentales– no asegura una calidad suficiente de la clase ni a nivel cognitivo ni lingüístico. Para ello, se deberá proponer a los estudiantes, la realización de actividades y proyectos más ambiciosos y exigentes que les lleven, por un lado, a desarrollar destrezas cognitivas de orden superior y, por otro, a trabajar con éxito funciones, géneros y productos, orales y escritos.

A partir de estas conclusiones preliminares sobre la idoneidad de las rutinas de pensamiento en entornos AICLE, se recomienda que futuras investigaciones amplíen el alcance a todas las rutinas de pensamiento, no solo las fundamentales. Asimismo, sería interesante responder preguntas de investigación tales como:

- ¿Cuáles son las rutinas de pensamiento más empleadas por los docentes AICLE? ¿Qué razones impulsan a los docentes a utilizarlas, en general? ¿Para qué fines concretos se emplea cada una?
- ¿En qué asignaturas AICLE se usan rutinas con mayor asiduidad?
- ¿Cómo se han formado, en rutinas de pensamiento, los profesores que las emplean?
- ¿Promueven las rutinas de pensamiento, también en otras actividades, una participación más activa de los estudiantes más introvertidos o con menor nivel de inglés?
- ¿Cómo pueden adaptarse eficazmente las rutinas de pensamiento a contextos de trabajo cooperativo con grupos estables? ■

REFERENCIAS

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Berry, M. (2014) Metacognition in CLIL. *CLIL Magazine*, Spring 2014. Recuperado de <https://clilmedia.com/wp-content/uploads/2015/05/CLIL-Magazine-Spring-2014.pdf>

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Cooperativa de Enseñanza José Ramón Otero (s.f.). *Aprendizaje cooperativo. Propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula*. Recuperado de <http://labmadrid.com/aprendizaje-cooperativo/>

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Blue Ridge Summit, PA Multilingual Matters

Custodio Espinar, M. (2019). *Los principios metodológicos AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lengua)*. Madrid: Fundación Universitaria Española.

Dale, L., Tanner, R. & Thornbury, S. (2018). *CLIL activities: A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fundación Trilema (s.f.). *Rutinas de pensamiento. Repaso a las rutinas fundamentales*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/FundacionTrilema/rutinas-de-pensamiento-rutinas-fundamentales>

- Graddol, D. (2006). *English next* (vol. 62). Londres: British Council.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Abingdon and New York: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles of language teaching* (2nd ed.) Oxford, UK: Oxford University Press.
- López Hernández, A. (Coord.). (2015). Propuestas de scaffolding en enseñanza universitaria bilingüe. *Educación y futuro*, 32, 117-165. Recuperado de https://cesdonbosco.com/documentos/revistaeyf/EYF_32.pdf
- Marzano, R.J. & Kendall, J.S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McDougald, Jermaine. (2015). Teachers' attitudes, perceptions and experiences in CLIL: A look at content and language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17, 25-41. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.1.a02>
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Morton, T. (2019). La evaluación en AICLE: dificultades y oportunidades. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 378, 11-18. <https://doi.org/10.14422/pym.i378.y2019.002>
- Perkins, D.N. (2003). *Making Thinking Visible. Project Zero*. Traducción española disponible en: http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/11/perkins_david_como_hacer_visible_el_pensamiento.pdf
- Project Zero at the Harvard Graduate School of Education (s.f.). *Visible Thinking*. Recuperado de <https://pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Salmon, A.K. (2010). Engaging Young Children in Thinking Routines. *Childhood Education*, 86(3), 132-137. <https://doi.org/10.1080/00094056.2010.10523133>
- Tishman, S. & Palmer, P. (2005) Visible Thinking. *Leadership Compass* 2(4)
- Tishman, S. & Perkins, D. (1997). The language of thinking. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 368.
- Walsh, J. A. & Sattes, B. D. (2017). *Quality questioning: Research-based practice to engage every learner*. Thousand Oaks, California: Corwin.

AUTOCONOCIMIENTO Y DESARROLLO DE VIRTUDES HUMANAS COMO BASE PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL ÉTICO: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EVALUATIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

SELF-KNOWLEDGE AND THE DEVELOPMENT OF HUMAN VIRTUES AS THE BASIS FOR ETHICAL PROFESSIONAL PRACTICE: A UNIVERSITY-LEVEL EVALUATIVE ANALYSIS

Marcela Chavarría Olarte¹

<https://orcid.org/0000-0002-7503-2475>

Germán Scalzo²

<https://orcid.org/0000-0003-4176-793X>

Recibido: abril 4, 2020 – Aceptado: mayo 12, 2020.

RESUMEN

La Ética centrada en la virtud ha sido objeto de una revalorización en los últimos cincuenta años, tanto a nivel filosófico general como en su aplicación al ámbito de los negocios. Esto ha significado un considerable esfuerzo por promover la educación del carácter en el currículo universitario. El presente trabajo se pregunta sobre cuáles han de ser los ejes de la docencia de la Ética Profesional a fin de conseguir el desarrollo de virtudes, como base para asumir un compromiso ético en el ejercicio de la profesión. Para tal fin, se realiza un estudio de campo con un grupo de estudiantes universitarios de Ciencias Empresariales, en relación con su grado de desarrollo de virtudes humanas y el efecto que puede tener en ellos el guiarlos hacia el autoconocimiento de sus fortalezas y áreas de oportunidad en su formación humana. Se ha utilizado el test VTR[®] como una primera aproximación al análisis cualitativo de una realidad compleja, en el marco de una propuesta pedagógica concreta de formación y acompañamiento que informa el proceso de enseñanza-aprendizaje de profesores de Ética Profesional en el centro de estudios superiores donde se desarrolla.

Palabras clave: Ética Profesional, virtudes, auto-conocimiento, desarrollo humano, educación superior, VTR[®].

¹ Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra, España. Asesora pedagógica, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Panamericana, México. mchavarría@up.edu.mx

² Doctor en Gobierno y Cultura de las Organizaciones, Universidad de Navarra, España. Profesor Investigador, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Panamericana, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. [HYPERLINK gscalzo@up.edu.mx](mailto:gscalzo@up.edu.mx)

ABSTRACT

The ethics of virtue has garnered renewed interest in the last fifty years both at a general philosophical level and as applied to business. This trend has been accompanied by considerable effort to promote character education in university-level curricula. This article intends to identify and analyze the best core concepts for teaching Business Ethics with an eye on the development of virtues as the basis for the ability to assume ethical commitments in professional practice. To this end, fieldwork was carried out with a group of university students studying business; it examines the degree to which those students have developed human virtues and the effects that intentionally guiding them towards awareness of their strengths and areas for opportunity have had on them. The application of the VTR® test was used as a first approach to the qualitative analysis of a complex reality. This study is framed within a concrete pedagogical proposal for teaching and student-support, and informs business ethics professors' teaching-learning process in the higher education institutions in which they work.

Keywords: Business Ethics, Virtues, Self-Knowledge, Human Development, Higher Education, VTR®.

I. INTRODUCCIÓN

¿Por qué es importante la formación ética en la educación superior?, ¿qué papel debe jugar la Ética Profesional en el desarrollo del *curriculum* universitario?, ¿cuáles han de ser los ejes de la docencia de la Ética Profesional, a fin de conseguir como fruto el compromiso ético de los recién egresados para su ejercicio profesional?

Estas y otras preguntas, saltan a la mente en el transcurrir del proceso de enseñanza-aprendizaje de profesores de Ética en el nivel universitario; pero sobre todo, saltan a la mente de todo el cuerpo académico de educación superior, ante una realidad social y laboral marcada por la corrupción y la ausencia de compromiso ético, tanto a la luz de las noticias en el contexto global de empresas que quiebran en medio de fraudes gigantescos, personajes de la vida política o empresarial que hunden en la miseria a grupos y naciones buscando su único beneficio y enriquecimiento, como de experiencias cotidianas protagonizadas por la población masiva, en las que el engaño, el abuso, la corrupción «en pequeño» o la falta de responsabilidad social, son evidentes.

La presente investigación busca dar respuesta a las preguntas iniciales a partir del estudio de campo con un grupo de estudiantes universitarios de Ciencias Empresariales, en relación con su grado de desarrollo de virtudes humanas y del análisis evaluativo del efecto que puede tener en ellos el guiarlos hacia el autoconocimiento de sus fortalezas y áreas de oportunidad en su formación humana, como base para asumir un compromiso ético en el ejercicio de su profesión.

Para conseguir tal propósito, nos apoyamos en la propuesta pedagógica del doctor David Isaacs sobre educación y evaluación de virtudes humanas, y en el Test VTR® proporcionado por los psicólogos Raúl Tamez Bustillos y Esperanza Santiago Santiago, que aproxima al autodiagnóstico en el desarrollo de esas virtudes humanas.

Nuestro propósito es resaltar que el eje fundamental de la docencia de la Ética Profesional, en el nivel universitario, es promover con mayor eficacia el desarrollo de un auténtico compromiso ético para el ejercicio profesional, en los alumnos próximos a egresar de licenciaturas relacionadas con Ciencias Empresariales. A partir de los resultados

obtenidos, se abre toda una brecha de investigación interdisciplinar, relacionada con la formación en virtudes humanas en los estudiantes universitarios, como base para el ejercicio de las profesiones, con integridad ética.

II. MARCO TEÓRICO

En las últimas décadas se ha manifestado un creciente interés en la Ética aplicada a los negocios (Melé, 2012), y en especial, en la recuperación del enfoque de la virtud para el ámbito empresarial (Ferrero y Sison, 2014). Eclipsada en la modernidad por otros paradigmas que pretendieron ofrecer alternativas a la filosofía aristotélico-tomista (MacIntyre, 1967) la Ética centrada en la virtud, recobró interés filosófico en la segunda mitad del siglo XX (Polo, 1997; MacIntyre, 2007; Petri, 2017), y en su aplicación al mundo empresarial algunos años más tarde (Melé, 2009). Junto a los dos enfoques predominantes en ética normativa –Deontología y utilitarismo– (Staveren, 2007), la Ética de la virtud acabó por situarse como uno de los tres principales enfoques en el ámbito de los negocios (Hursthouse y Pettigrove, 2016; Ferrero y Sison, 2014).

El interés académico en la Ética en las virtudes resurgió a finales de los 50, especialmente gracias a Anscombe (Ferrero y Sison, 2014, p. 381), quien resaltó las limitaciones de las posturas dominantes en el campo de la Ética en su día, y sugirió un retorno a la Ética clásica fundamentada en la virtud. Aunque esta posición fue minoritaria durante muchos años, paulatinamente ha ganado terreno, a principios de este siglo, por el desencanto y escepticismo generalizado ante la posibilidad de que los empresarios puedan tener otros motivos que los meramente económicos; en definitiva: que tengan intereses legítimos por ser mejores personas y contribuir positivamente en la sociedad. En efecto, las limitaciones de las posturas «modernas», que mencionaba Anscombe, repercutieron en la Ética aplicada a los negocios, y en ese ámbito comenzaron a explorarse otros modelos complementarios –como el de la virtud– que enfatizan más el ser, que el hacer (Hursthouse, 1999). A partir de allí, numerosos académicos profundizaron en esta línea (entre los más importantes: Solomon, Hartman, Koehn, Dobson, Boatright, Werhane, Moore, Shaw, Melé, Sison; véase Ferrero y Sison, 2014).

Lo característico del enfoque de la virtud, es que el foco no está puesto en la determinación de lo correcto –en la acción– sino en el agente, que es quien –en definitiva– determina lo correcto. Esto es así porque, para Aristóteles, la virtud no puede determinarse *a-priori*, sino tal como la definiría un hombre prudente (EN 1107a). Así, la definición de virtud está en función de lo que hace y siente el hombre virtuoso o prudente (Vigo 2007: 200, 188) y este, a su vez, se define como aquel que vive las virtudes (Hursthouse y Pettigrove, 2016). En otras palabras, desde este paradigma no es posible determinar la virtud desde un modo de conocimiento teórico –abstracto, general– o desde una regla externa (Sison y Ferrero, 2015: 568), sino desde la sabiduría práctica de *cada* agente en la determinación de lo correcto (Den Uyl, 1991). Así, esta perspectiva nos enfrenta a una Ética «en primera persona», cuyo objetivo principal –sin dejar de ser objetivo– es cómo alcanzar la «vida buena», y su recompensa, la felicidad (*eudaimonia*), actividad que requiere necesariamente la práctica de las virtudes (Sison, 2015). Son ellas las que perfeccionan al hombre en todas sus dimensiones, permitiéndole alcanzar la excelencia del carácter, dentro de un contexto cultural (Zwolinski y Schmidtz, 2013; Hartman, 2017).

Además de las virtudes, el mapa conceptual de la Ética en los negocios se completa con los bienes y las normas; la Ética de virtudes no desdeña estos otros elementos, sino que los integra en una perspectiva personal (Regojo, 2014) sustentada por una Antropología realista (Melé y González-Cantón, 2015), lo que permite la superación de otros

enfoques meramente sociológicos o estrictamente normativos, contribuyendo así a la comprensión de una Ética Profesional que no contemple a la organización humana desde una perspectiva reduccionista, sino como una verdadera comunidad de personas (Pérez López, 1993).

Para que una actitud verdaderamente ética comparezca es necesario cultivar, con convicción, un modo de ser virtuoso, capaz de responder con fortaleza a los dilemas éticos que se vayan presentando. Este es precisamente el fin de todo esfuerzo educativo en este sentido.

El creciente interés en la Ética de las virtudes, que mencionábamos al principio, co-existe con otra tendencia contemporánea aún más fuerte: la de medir de forma cuantitativa o experimental aquellas realidades relevantes que se quieren promover y/o controlar. Por la forma en que hemos caracterizado a la virtud, en el marco de una filosofía de tradición metafísica, uno podría preguntarse si cabe la medición de las virtudes en el paradigma de la virtud. Abunda entre los eticistas de la virtud, cierta reticencia a medir cuantitativamente las virtudes (Beadle *et al.*, 2015), que se manifiesta en una actitud crítica ante la Psicología positiva y organizacional. Aunque los debates epistemológicos y filosóficos que subyacen a esta actitud son de gran relevancia, en este artículo no pretendemos tomar partido. Y a pesar de que nuestra posición es más próxima a la imposibilidad de medir las virtudes, utilizaremos un instrumento de medición –que presentaremos más adelante– como un medio para promover el auto-conocimiento de la formación de virtudes humanas en un ámbito pedagógico controlado. En otras palabras, somos conscientes de que no es la virtud lo que se está midiendo, sino que se está realizando una aproximación basada en la auto-percepción, y en ciertos rasgos visibles y reconocibles asociados, cultural y socialmente, con la virtud en cuestión. Este enfoque «comportamental» podría enmarcarse en lo que se conoce como una teoría de la virtud *débil* (Zagzebski, 1996) o bien, una especie de «virtuosidad» (*virtuousness*) (Meyer, 2018).

En una conferencia presentada en el *Jubilee Centre for Character and Values at Oriol College*, Haldane se pregunta sobre la medición de las virtudes. Consciente de las dificultades para encontrar un método eficaz para tal cometido resalta que, en caso de que así fuera, la virtud sería una de las tantas variables que intervienen en la acción humana (además de otras consideraciones externas a la motivación del agente). Sin embargo a pesar de tal dificultad, nada señala que la virtud sea inmensurable, solo que todo intento de medición tiene supuestos cualitativos, por lo que no puede ser un ejercicio meramente cuantitativo (Heldane, 2014: 5). Así –sugiere– tal ejercicio de medición debe contemplar un reconocimiento valorativo de la virtud, en el marco de algún horizonte de sentido, que *nunca es neutral*.

Aunque existen antecedentes de la creación de listados de virtudes fundamentales para los negocios (por ejemplo: Solomon, 1999; Shanahan y Hyman, 2003; Whetstone, 2003), hemos escogido como marco teórico principal la obra de Isaacs (2016) por estar alineada a la propuesta pedagógica que ofrece la asignatura en cuyo seno se realiza la investigación de campo. Dicha propuesta compendia el trabajo de muchos años de investigación³ y se apoya en fundamentos sólidos de Psicología evolutiva para plantear un repertorio de virtudes, así como el desarrollo que de cada virtud puede esperarse en cada etapa evolutiva.

³ La primera edición fue publicada en 1976, sin incluir la evaluación de las virtudes. La versión que utilizamos para este estudio es la vigésima sexta reimpresión de la onceava edición.

III. INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Justificación

Aproximarse al conocimiento del desarrollo de virtudes humanas en los alumnos universitarios que cursan la asignatura de Ética Profesional en la Facultad de Ciencias Empresariales, nos ha parecido necesario para visualizar hasta dónde el estudio de una asignatura como esta –enfocada a la promoción de un ejercicio profesional íntegro, desde el punto de vista moral– debe balancear la reflexión teórica con el desempeño ético en la vida diaria.

Parece claro que no basta *saber* de Ética para ejercer con ella; es preciso *ser* éticos en nuestra conducta habitual para poder proyectar el ser en el hacer profesional cotidiano.

En el campo de la Psico-Pedagogía, abundan los instrumentos para diagnosticar el potencial de desarrollo en competencias profesionales diversas⁴, no así para el diagnóstico de la competencia profesional por excelencia: la *integridad ética*, pues esta se refiere a las cualidades morales de la persona en su vida diaria, que le permitan proyectar auténticos valores, de tal modo que su premisa sea siempre la búsqueda de un auténtico bien común a través del ejercicio de su profesión.

Indagando en este campo, llegamos al conocimiento del test VTR® –elaborado por los psicólogos Raúl Tamés Bustillos y Esperanza Santiago Santiago–, quienes se mostraron interesados en colaborar con su instrumento para medir el desarrollo de ciertas virtudes humanas, en una muestra de alumnos universitarios.

Los participantes de este estudio fueron alumnos de la asignatura de Ética Profesional de Ciencias Económicas y Empresariales, correspondiente al penúltimo semestre de distintas licenciaturas en el ámbito empresarial. Seleccionamos al azar una muestra de cien alumnos que cursaban esta asignatura, procedentes de cinco distintas licenciaturas: Contaduría, Administración y Finanzas, Administración y Mercadotecnia, Administración y Negocios Internacionales, y Administración y Recursos Humanos.

Estos alumnos han recibido previamente una formación humanista que incluye las siguientes materias: Historia de la Cultura, Hombre y Mundo Contemporáneo, Persona y Sociedad, Ética General, Filosofía Social y Teología, desde una perspectiva clásica de corte aristotélico-tomista que funge como marco de referencia fundamental (Scalzo *et al.*, 2019).

A este grupo de alumnos se les motivó hacia la participación en la investigación, enfatizando la utilidad que representaría para ellos el profundizar en el autoconocimiento de su desarrollo en virtudes humanas, como base para afianzar sus logros en este campo, y visualizar sus áreas de oportunidad para incrementar el desarrollo de algunas cualidades morales para afrontar, con asertividad ética, los desafíos de su ya próximo ejercicio profesional.

Contar con un instrumento cuya validez y confiabilidad estuvieran garantizadas, nos permitiría analizar el desarrollo promedio de virtudes humanas en los jóvenes universitarios de las carreras mencionadas, de tal modo que realmente se consiguiera el propósito de generar compromiso ético en el alumnado, en relación con el ejercicio de su profesión.

⁴ Entiéndanse por competencias profesionales, las capacidades desarrolladas para un ejercicio profesional eficiente; tales como el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el liderazgo, la creatividad...

Metodología

En el trabajo de campo seguimos una metodología mixta (cuantitativa en la recogida de datos y cualitativa en el análisis de resultados) que contó con las siguientes etapas:

1. Selección al azar de una muestra de 100 estudiantes, de un universo aproximado de 300, que cursaran la asignatura de Ética Profesional, procedentes de cualquiera de las cinco licenciaturas arriba mencionadas. La muestra original consideró un 10% adicional al número deseado, previendo que algunos estudiantes no se interesaran en participar o debiera invalidarse alguna encuesta por no ser respondida según las instrucciones precisas.
2. Motivación hacia el grupo de estudiantes pre-seleccionados, con el fin de que comprendieran la finalidad de la aplicación del instrumento, así como la utilidad para ellos en lo personal y para la investigación que podría apoyar la formación ética de futuras generaciones.
3. Aplicación del instrumento en grupos de 15 a 25 estudiantes, en las instalaciones universitarias, buscando garantizar que cada participante respondiera por sí mismo, sin influencias externas. El instrumento se encontraba en línea, de modo que las respuestas se registraron de manera automática por el *software* correspondiente.
4. Elaboración de gráficas individuales de los resultados obtenidos, así como de un breve informe dirigido a cada uno de los estudiantes participantes en la investigación. Envío personal de resultados, acompañados de una carta explicativa del alcance, interpretación y posibles propósitos de mejora que cada uno podía auto establecerse. Se ofreció también el asesoramiento individual para quienes así lo desearan.
5. Elaboración e interpretación de las gráficas de resultados de la muestra en su conjunto.
6. Análisis cualitativo de los resultados obtenidos a través del método de las comparaciones constantes (Strauss y Corbin, 1998).
7. Discusión de resultados y posibles aplicaciones para la reorientación de la asignatura de Ética Profesional en la Facultad de Ciencias Empresariales.

Instrumento aplicado «VTR®»

El test psicométrico VTR® es un instrumento de medición empleado en ciencias sociales para diagnosticar cómo piensa una persona en relación con ciertas conductas que el propio instrumento describe; estas se comparan con las respuestas de la muestra de una población similar (en este caso, estudiantes de licenciaturas en ciencias del ramo empresarial), para establecer indicadores de normalidad estadística.

Este instrumento se apoya en las aportaciones del doctor David Isaacs (doctor en Educación), publicadas en su obra *La educación de las virtudes humanas y su evaluación* (2016), en donde fundamenta que las virtudes humanas son hábitos de conducta buenos, cuyo proceso

de adquisición inicia en la infancia, como resultado de lo aprendido en el entorno, tanto mediante la observación del niño en relación con las conductas de quienes le rodean habitualmente, como por la acción educativa directa de sus padres, en primer lugar, y de sus profesores, a partir de que el infante inicia la vida escolar.

Al conocer lo que piensa una persona joven o adulta, de acuerdo con ciertos hechos o dilemas de conducta, puede entenderse su comportamiento y predecirse cómo actuará ante los dilemas éticos que la vida cotidiana le presente.

Aunque Isaacs hace referencia a 24 virtudes, el VTR[®] diagnostica conductas relacionadas con la proyección de diez virtudes humanas distintas, a saber: lealtad, generosidad, fortaleza, obediencia, respeto, sinceridad, laboriosidad, justicia, responsabilidad y sociabilidad⁵. Estas diez virtudes se evalúan con 246 frases. La persona encuestada debe responder si está de acuerdo o no con cada enunciado que el test le presenta. Como producto de las respuestas del sujeto, se deriva en qué medida tiene desarrollada cada virtud humana; con lo cual se obtiene un pronóstico estadístico del comportamiento de quien contesta el test.

La persona que servirá mejor a la sociedad en el ejercicio de su profesión, será aquella mejor dotada de conocimientos para el dominio de su disciplina, mejor capacitada en la mejora de las habilidades profesionales específicas y mejor formada en el desarrollo de las virtudes humanas que garanticen la búsqueda del bien común, por encima de su propio y exclusivo beneficio.

La validez y la confiabilidad son dos atributos esenciales para dar certidumbre a la investigación. La validez del instrumento se refiere a que este mida lo que debe medir; este atributo puede analizarse tanto desde el punto de vista cuantitativo, como cualitativo.

La validez cuantitativa de un instrumento de medición se demuestra cuando el instrumento mide de alguna manera demostrable aquello que trata de medir, libre de distorsiones sistemáticas. En otras palabras, se trata de que el instrumento mida lo que pretende medir. La validez cualitativa, se sustenta en juicios de expertos, tanto en la elaboración de instrumentos de medición como en el contenido científico analizado. En este caso, se respalda por el marco teórico que ofrece Isaacs (de donde se tomaron las preguntas) junto con el criterio de los psicólogos que participaron en su desarrollo.

La confiabilidad es, como el término indica, la confianza que puede tenerse en los datos recolectados, en función de la repetición constante, estable de medida; lo que proporciona exactitud o precisión al instrumento. La confiabilidad puede alcanzarse por la estabilidad a través del tiempo, medida gracias a la aplicación de test y post-test; por la representatividad, obtenida a partir de la ausencia de variaciones en la capacidad para medir un mismo constructo a distintas poblaciones; o por la equivalencia, que se puede probar a través de distintos métodos; la estadística emplea la fórmula de «Alfa de Cronbach». El test VTR[®] obtuvo un alfa de Cronbach de 0.94, lo que significa que es un test confiable. En el estudio de coherencia interna del VTR[®], queda demostrado que mantiene su consistencia interna⁶.

⁵ Cfr. Isaacs D. (2016) para el enfoque conceptual de cada una de las virtudes.

⁶ Este análisis de consistencia interna del test VTR[®] fue realizado por el doctor José Job Flores Godoy, a pedido de Raúl Támez Bustillos. El test VTR[®] arrojó un alfa de Cronbach de 0.9418928, con un total de 100 casos procesados en el análisis de coherencia interna.

Los porcentajes de desarrollo grupal (del universo estudiado) de cada virtud humana, muestran un avance significativo en las diez virtudes estudiadas, ya que en todos los casos el nivel de desarrollo se encuentra por arriba del 50%. La generosidad es la virtud con mayor porcentaje de desarrollo, habiendo obtenido un 75.47%; y la lealtad, la virtud con porcentaje de desarrollo menor, habiendo alcanzado un 55.38%.

A continuación, se incluye la tabla de resultados porcentuales de las diez virtudes de este estudio.

Tabla 1. Resultados test de virtudes

NÚMERO CONSECUTIVO, DE MAYOR A MENOR PORCENTAJE OBTENIDO	VIRTUDES HUMANAS ANALIZADAS	PORCENTAJE GRUPAL OBTENIDO POR LA MUESTRA DE SUJETOS
1	Generosidad	75.47%
2	Sociabilidad	74.99%
3	Justicia	73.63%
4	Responsabilidad	69.90%
5	Respeto	67.65%
6	Sinceridad	66.71%
7	Laboriosidad	65.30%
8	Fortaleza	64.91%
9	Obediencia	58.34%
10	Lealtad	55.38%

Fuente: Elaboración propia.

No obstante que se encuentran poco más de 20 puntos entre el mayor y el menor resultado, puede afirmarse que el nivel de desarrollo es suficiente y bastante homogéneo, dado que, por un lado, en todos los casos el porcentaje grupal de desarrollo de las virtudes está por encima del 50%, y por otro, solo una virtud excede mínimamente en su desarrollo el 75%. Los estudiantes incluidos en este estudio parecen coincidir en un status básico de valores y encontrarse en un proceso de desarrollo de virtudes humanas básicas para un ejercicio de la profesión con sentido ético.

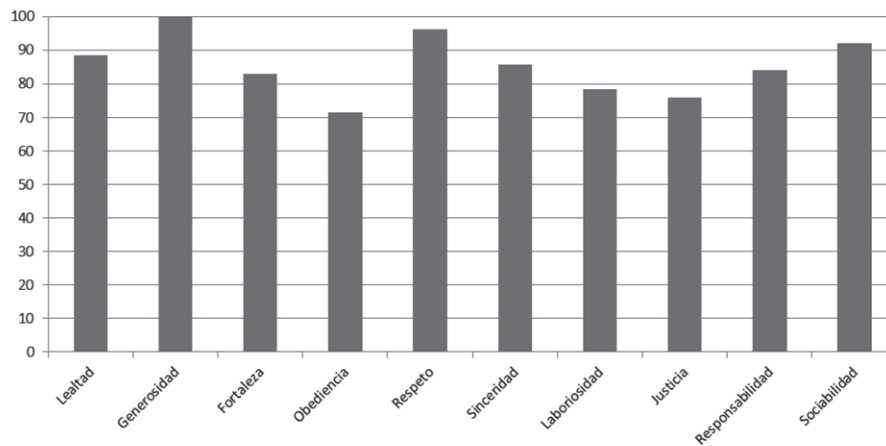
Tomando en cuenta que los porcentajes de desarrollo arriba expuestos, son un promedio obtenido por el grupo de sujetos incluidos en la muestra, conviene descender a un análisis individual a fin de captar si el estudio arrojó algún caso de excepcional desarrollo alto o de dramático desarrollo bajo y, a partir de ello, pasar al análisis cualitativo para vislumbrar la acción educativa viable y conveniente.

Después de revisar las 100 gráficas individuales, encontramos que el caso más alto obtuvo una puntuación de 884 puntos, sumando la puntuación obtenida en cada una de las diez virtudes estudiadas, que oscila 71 y 100; a diferencia del caso más bajo, que obtuvo 334 puntos oscilando la puntuación de las diez virtudes, entre 13 y 48.

Lo anterior evidencia la heterogeneidad de resultados y, por lo tanto, la necesidad de completar el análisis cuantitativo con el análisis cualitativo de los resultados de la muestra estudiada. Sin embargo, cabe hacer notar que en el total de la muestra estudiada, se presentaron más casos altos que bajos, y que la constante fueron los casos de puntuación media-alta (con puntuaciones que oscilan entre 55 y 85). A modo de ejemplo, se presentan a continuación algunas gráficas de resultados individuales:

Gráfica 1: Estudiante M45

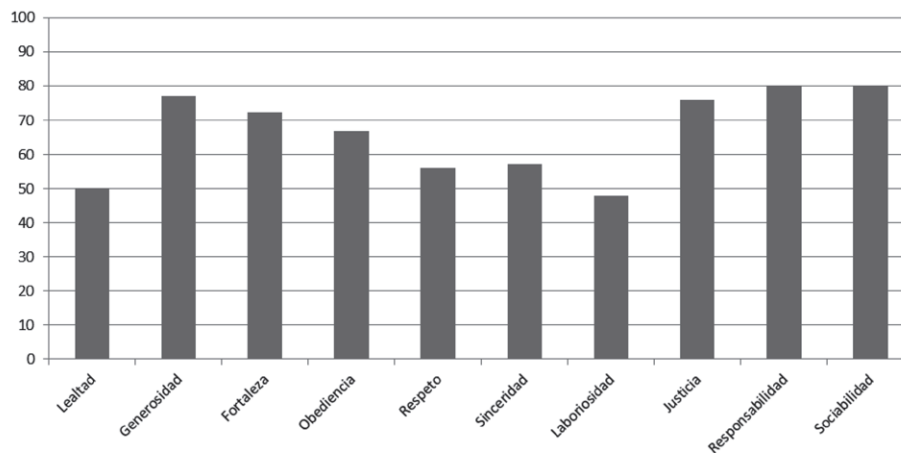
Test Virtudes



Fuente: Resultados test VTR®.

Gráfica 2. Estudiante H5

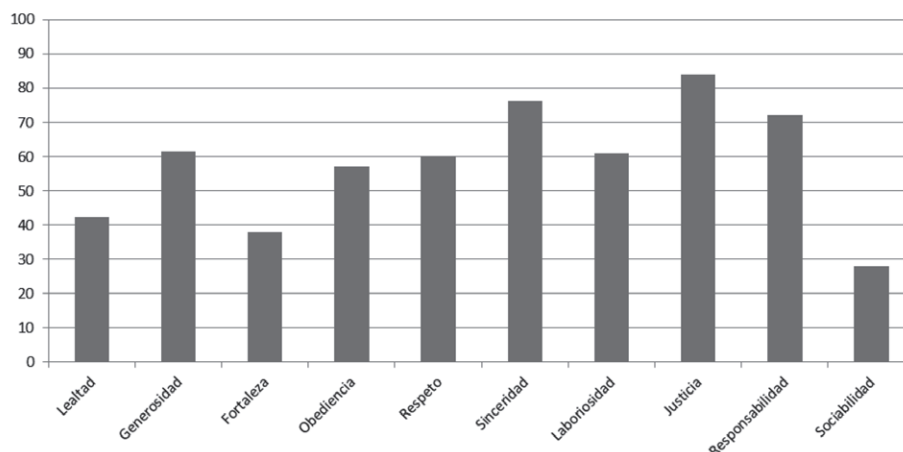
Test Virtudes



Fuente: Resultados test VTR®.

Gráfica 1: Estudiante M16

Test Virtudes



Fuente: Resultados test VTR®.

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN

Es sin duda importante, centrarnos en el análisis cualitativo de los resultados, dado que el propósito fundamental de nuestro estudio está en el valor del autoconocimiento, por parte de los estudiantes, sobre su grado de desarrollo en virtudes humanas, como base para propiciar en ellos la reflexión y la acción relacionada con este tipo de aprendizajes, para ejercer con sentido ético una profesión.

Para el análisis de la información se utilizó el método de las comparaciones constantes (Strauss y Corbin, 1998), que combina la codificación de categorías con la comparación constante entre ellas. Para esto, de las auto-evaluaciones realizadas de sus propias gráficas, los alumnos identificaron unidades de significado, las cuales fueron a su vez agrupadas en categorías de análisis. Las categorías iniciales se depuraron y fusionaron en categorías semejantes en un mayor nivel de abstracción.

Respecto a la muestra, se realizó, en primer lugar, una diferenciación entre hombres y mujeres, eligiéndose 50 casos de cada uno, para garantizar representatividad de sexo. Posteriormente cada alumno fue codificado: H1, representa al primer estudiante H; H2, al segundo, y así sucesivamente hasta H50. De igual manera las mujeres, de M1 a M50. Del análisis de la información emergieron las siguientes categorías:

Tabla 2. Categorías y subcategorías del análisis

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Autoconocimiento.	--
Valoración de virtudes.	Actitud ética.
	Actitud pragmática.
Oportunidad de mejora.	Toma de conciencia.
	Plantamiento de propósitos.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan las reflexiones de los estudiantes acerca de sus experiencias de acuerdo a las categorías (y sub-categorías en su caso) que surgieron durante el análisis de la información.

a. Autoconocimiento

Esta categoría, de carácter reflexivo, se refiere a la utilidad del ejercicio como fuente de conocimiento personal. Incluye de modo general cualquier reflexión sobre la propia percepción de la vivencia de las virtudes, ya sea que haya comprobado lo que el alumno ya sabía de sí mismo, o, por el contrario, que le haya brindado nueva información.

«Estoy conforme con los resultados ya que muestran sobre qué aspectos debo de trabajar para llegar a tener una formación más completa y nos muestra los puntos débiles, así como los puntos en los que mejor nos desenvolvemos. Para mí este test es una **base para conocernos a nosotros mismos...**» (H23).

«Creo que **me sentí un poco decepcionada en cuanto a dos virtudes que yo considero me caracterizan** y en el test salí un poco baja. Creo que esto representa un gran reto, ya que a pesar de que uno piensa que cuenta con los valores que cree son propios de uno hace falta “el hacerlo”, demostrarlo con hechos de tal manera que se conviertan en un perfeccionamiento humano» (M41).

«Al observar los resultados de mi encuesta ética no me sorprendieron la gran mayoría de mis resultados [...]. **Me agradó conocer mis resultados** del ejercicio, aunque preferiría responder aún más preguntas para tener una visión más específica y atinada de lo que es mi persona y con más campos a desarrollar» (H5).

«Me quedo satisfecha con los resultados que obtuve, ya que todas las virtudes humanas están arriba del 80%, excepto [...] las cuales trabajaré con un doble esfuerzo, poniéndolas en práctica en mi vida diaria, tanto escolar como laboral» (M45).

b. Valoración de virtudes

Esta categoría, de carácter valorativo, refiere al reconocimiento positivo de la importancia de conocer el propio desarrollo de virtudes, e incluye a su vez dos categorías: cuando dicha valoración posee un fundamento ético, valioso en sí mismo, o cuando el motivo es de orden pragmático.

Respecto a la primera sub-categoría, reflejan de un modo más claro el compromiso desinteresado por la mejora personal, que es el verdadero fin de la formación ética.

«[...] aunque tal vez no en todo esté de acuerdo, prestaré atención a cada punto y aspecto del mismo **para crecer como persona** y tener una formación completa tanto en **mi vida personal como laboral**» (H23).

«Aunque quedé satisfecha con mis resultados, esto **me inspira a comprometerme a seguir trabajando para ser una persona íntegra** y poner en práctica, en mi día a día, todas las virtudes humanas. Los propósitos de autoeducación que me inspira este ejercicio son a seguir trabajando para lograr tenerlas al 100% y así tener una formación ética en **mi vida personal y laboral**» (M25).

«Derivado de los resultados de la encuesta de virtudes presentada previamente, mis reflexiones van principalmente enfocadas al aspecto de “Sociabilidad”, “Justicia” y “Sinceridad”. Considero que este test fue efectivo pues creo que el área “Social” es un punto en el cual tengo áreas de oportunidad y en el que puedo trabajar. En cuanto a las virtudes “Justicia” y “Sinceridad”, son dos aspectos en los cuales considero me preocupo por desempeñar en mi vida cotidiana, día a día. De igual manera, me he propuesto trabajar y desarrollar el aspecto social en mi vida y, de igual manera, **seguir acrecentando la justicia y sinceridad, pues creo que son virtudes básicas en el ser humano**» (M16).

Cabe mencionar que estas categorías no son «puras», los alumnos suelen tener una visión integral del desarrollo, como se observa en la frase «vida personal y laboral», varias veces destacada. Sin embargo, lo que caracteriza la segunda categoría es una valoración más instrumental de las virtudes, como una «ventaja competitiva» en el mundo laboral. No por ello son menos importantes:

«[...] recientemente leí que el autoconocimiento en el aspecto profesional y personal **es una gran ventaja competitiva**. [...] el poder identificar tus áreas de oportunidad y trabajar en ellas, así como potencializar tus fortalezas. Es importante también tener un conocimiento del desarrollo de nuestras virtudes ya que estas son las que influyen a las personas con las que nos relacionamos, el tener conocimiento de cuales están más desarrolladas y en cuales debemos de enfocarnos para desarrollarlas» (M12).

«Estoy feliz por el resultado que obtuve en generosidad, responsabilidad, sociabilidad y justicia, ya que considero que **en el ámbito laboral de negocios internacionales estas son virtudes que son muy importantes** para desempeñar una buena labor, ya que el trato con los demás es un aspecto grande de este trabajo; sin embargo, todavía queda mucho por crecer y por aprender, y seguiré trabajando para perfeccionar estas virtudes» (M30).

«[...] para poder ser una persona que aplique una ética personal respetable **dentro de la empresa donde labore** o incluso en el momento que llegara a ser independiente **poder transmitir a mi equipo** lo importante que es ser ético tanto en la empresa como dentro de la sociedad» (M12).

c. Oportunidad de mejora

La tercera categoría detenta un carácter proyectivo y se refiere al reconocimiento del desarrollo de virtudes como una oportunidad de mejora personal. Incluye dos sub-categorías: la primera hace referencia al aspecto cognitivo (tomar conciencia, «darse cuenta»), y la segunda, al volitivo, expresado en el planteamiento de propósitos de mejora.

Respecto a la primera sub-categoría, los alumnos reconocieron que deben trabajar en algunas virtudes concretas, esto representa un primer paso en el proceso de mejora.

«**Se pueden ver de manera muy clara mis áreas de oportunidad**. De algunas de ellas sí tenía conciencia y las había estado trabajando en los últimos años. Sin embargo, en otras áreas no me había percatado de mis oportunidades, pero gracias a este test puedo observarlas mejor y **con algo de reflexión podré descubrir** puntualmente las cosas que me están haciendo falta para ser mejor persona y profesionista» (H1).

«Viendo mi gráfica de resultados, creo que en general mis resultados son buenos y parejos; sin embargo hay un rubro que resalta respecto a los demás, obediencia. **Este rubro lo tengo que mejorar** y creo que lo intento día a día en mi trabajo actual» (H44).

«Con los resultados de este ejercicio, **pude notar que la virtud en la que tengo que trabajar más es en la Fortaleza**, la cual consiste en enfrentarse a las adversidades y luchar por el bien difícil, no ceder ante los miedos y ser un poco más temerario, dejando de lado la preocupación y correr riesgos» (H13).

En esta segunda sub-categoría, los alumnos muestran una actitud pro-activa, manifestada en propósitos claros.

«**Mi propósito es** poder seguir manteniendo las virtudes donde tengo un puntaje elevado y poder elevar las virtudes donde existe un área de oportunidad» (M12).

«**Mi propósito en el corto y mediano plazo** es poder elevar los porcentajes que están más bajos, con trabajo diario. Estoy seguro que con este esfuerzo podré mejorar mucho en mi vida profesional y ejercer mi profesión con integridad ética» (H11).

«**Mis propósitos para desarrollar esta virtud** [la fortaleza] en mí, serán: establecer metas para obtener cosas que deseo, sin miedo al riesgo; no fijarme tanto en los riesgos, sino en el objetivo y sus beneficios; reflexionar en si son convenientes para mi crecimiento –o no– las metas establecidas; tener mayor rapidez en mi toma de decisiones; ejecutar lo que me establezco; trabajar en reforzar mi voluntad para hacer las cosas; ser constante en mis ideales» (H13).

IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONSIDERACIONES FINALES

El mayor reto y el objetivo más valioso de la docencia de la Ética Profesional, es que los estudiantes asuman un compromiso ético en relación con el ejercicio de su profesión. Este fue el objetivo principal que animó esta investigación.

A pesar de que coexisten muchas aproximaciones teóricas en el campo de la Ética Profesional, escogimos la Ética de la virtud por dos razones. Por un lado, para que dicho compromiso sea genuino, debe ser resultado de una convicción profunda fundamentada en hábitos operativos estables; por otro lado, la formación del carácter ha de estar apoyada por un marco de referencia curricular que otorgue significado a las virtudes que lo conforman.

En este último sentido, dicho marco de referencia en el caso de la muestra estudiada, se apoyó por toda una línea de asignaturas de corte humanístico, enlazadas entre sí y fundamentadas en la Ética clásica, de las cuales Ética Profesional es el eslabón de cierre en el cual se proyectan los aprendizajes humanísticos que los estudiantes han interiorizado. En efecto, las asignaturas humanísticas –enfocadas a la promoción de una conducta profesional determinada, más que la disertación teórica–, importan la habilitación práctica y el desarrollo del perfil humano idóneo para la obtención de los resultados esperados, si bien los conocimientos claros iluminan el camino a seguir y aportan motivos para mover la voluntad hacia determinados fines.

En ese sentido, resulta de suma utilidad contar con un instrumento que facilite el autoconocimiento de los estudiantes en relación con su proceso personal de desarrollo de virtudes humanas (perfil ético). El instrumento ocupado en esta investigación (test VTR®), arroja índices de confiabilidad y validez suficientes para emplearse con seguridad científica, como parte de los instrumentos de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Ética Profesional, ya que se trata de un instrumento diseñado con bases psicopedagógicas sólidas y probado previamente con diversos grupos de empleados y estudiantes.

A partir de las reflexiones anteriores, procedentes de los estudiantes que participaron en la investigación, verificamos que el instrumento utilizado en esta investigación cumple con el objetivo de facilitar el autoconocimiento en materia de formación en virtudes humanas.

Los estudiantes perciben el valor del autoconocimiento en formación en virtudes humanas, y los resultados les permiten ratificar y/o rectificar sus autopercepciones previas. El ejercicio facilita asimismo descubrir aspectos nuevos sobre el propio perfil y suscita propósitos de mejora. Los estudiantes relacionan claramente su formación en virtudes humanas, con la posibilidad de ejercer su profesión con sentido ético. Finalmente, tratándose de estudiantes de Ciencias Empresariales, los sujetos seleccionados vinculan la utilidad de este ejercicio con su desempeño ético-social en el campo de los negocios y la empresa.

La heterogeneidad de los resultados, fundamentada en la riqueza de la persona humana, nos conduce a reflexiones particulares sobre las necesidades específicas de apoyo de cada uno de estos estudiantes en su proceso de desarrollo de virtudes humanas, y su relación con el ejercicio profesional en Ciencias Empresariales.

En el caso de los alumnos que obtuvieron puntuaciones altas, cabe resaltar la satisfacción que ello provoca en los mismos, a la par de la motivación y compromiso por seguirse esforzando en su proceso de desarrollo de virtudes humanas. En el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de Ética Profesional, este tipo de casos son ideales para orientar su comportamiento ético hacia la Responsabilidad Social Empresarial (RSE), en la cual tienen mucho potencial para aportar ideas, proyectos, acciones y ejemplo de vida profesional con sentido ético.

En cuanto a la acción educativa para los estudiantes, cuyos perfiles se sitúan a mitad de la tabla (que son la mayoría), se requiere sobre todo reconocimiento a sus esfuerzos por mejorar, motivación para ser perseverantes en ello, descubriendo motivos superiores para ponerse metas altas, así como sugerencias concretas de acciones que puedan apoyarles en este esfuerzo, tales como lecturas motivacionales y orientativas muy atinadas a sus necesidades específicas, participación en acciones colegiales de servicio social profesional en las que tengan la oportunidad de fortalecer determinadas virtudes, discusión abierta con sus profesores en relación con estos temas de desarrollo humano, etcétera.

Como apoyo a lo anterior, suele ser muy útil el análisis de casos de ética empresarial en donde se observe y discutan, tanto los dilemas éticos cotidianos propios del trabajo en el variado campo de la empresa, como la invitación al aula de empresarios exitosos que han logrado serlo manteniendo un perfil de integridad ética. Esto motiva y abre horizontes en los estudiantes, que iluminan su espectro de ideas y motivan su esfuerzo por mejorar.

Por su parte, en los casos que presentan alta variabilidad en los resultados, con algunos especialmente bajos, resulta particularmente importante corroborar la objetividad de los resultados con algún otro instrumento de diagnóstico, así como la tutoría personal del profesor o preceptor hacia el estudiante, para establecer un plan personal de crecimiento en el desarrollo de las virtudes humanas (especialmente las evaluadas con puntajes bajos), con el fin de mantener la autoestima alta por parte del estudiante; favorecer constantemente su motivación por establecerse retos que lo lleven a superarse; practicar acciones concretas de mejora, y reconocer altamente sus esfuerzos y avances en el proceso educativo.

Puede ser muy ilustrativo y motivante para estos estudiantes, el trabajar en equipo con compañeros ejemplares en el desarrollo de determinadas virtudes humanas, especialmente si este ejemplo pueden observarlo en el ejercicio de sus prácticas profesionales en el ámbito empresarial, propio de la carrera que estén estudiando. Lo importante es descubrir por sí mismos la importancia de su desarrollo de virtudes humanas –como base para un ejercicio profesional con integridad ética– y que se motiven a esforzarse permanentemente por desarrollar ese perfil ético. ■

REFERENCIAS

- Aristóteles (2008). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Ed.
- Beadle, R., Sison, A.J.G. & Fontrodona, J. (2015). Introduction-virtue and virtuousness: when will the twain ever meet? *Business Ethics: A European Review*, 24(S2), S67-S77.
- Den Uyl, D. (1991). *The Virtue of Prudence*. New York: Peter Lang.
- Ferrero, I. & Sison, A.J.G. (2014). A quantitative analysis of authors, schools and themes in virtue ethics articles in business ethics and management journals (1980-2011). *Business Ethics: A European Review*, 23(4), 375-400.
- Haldane, J. (2014). Can Virtue Be Measured? Conferencia presentada en el *Jubilee Centre for Character and Values at Oriel College*, el 9 de enero de 2014. Inédito.
- Hartman, E. (2017). Aristotle's Virtue Ethics and Virtuous Business. En A. J. G. Sison, G. R. Beabout & I. Ferrero (Eds.), *Handbook of Virtue Ethics in Business and Management* (Volume 1, pp. 3-13). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Hursthouse, R. (1999). *On virtue ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Hursthouse, R. & Pettigrove, G. (2016). Virtue Ethics. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford, CA: Stanford University.
- Isaacs, D. (2016). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Pamplona: EUNSA.
- MacIntyre, A. (2007). *After Virtue*. London: Duckworth.
- MacIntyre, Alasdair (1967). *A Short History of Ethics*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Melé, D. (2009). *Business Ethics in Action: Seeking Human Excellence in Organizations*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Melé, D. (2012). *Management ethics: Placing ethics at the core of good management*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Melé, D. y González-Cantón, C. (2015). *Fundamentos Antropológicos de la Dirección de Empresas*. Pamplona: EUNSA.
- Meyer, M. (2018). The evolution and challenges of the concept of organizational virtuousness in positive organizational scholarship. *Journal of Business Ethics*, 153(1), 245-264.
- Meyer, M., Sison, A.J.G. & Ferrero, I. (2018). How positive and neo-Aristotelian leadership can contribute to ethical leadership. *Canadian Journal of Administrative Science*. doi: 10.1002/CJAS.1511

- Pérez López, J. A. (1993). *Fundamentos de la dirección de empresas*. Madrid: Rialp.
- Petri, A. A. (2017). Leadership and moral excellence: Cultivating virtue through moral imagination. En A. J. G. Sison, G. R. Beabout & I. Ferrero (Eds.), *Handbook of virtue ethics in business and management* (pp. 973–983). Dordrecht, Netherlands: Springer Science & Business Media B. V.
- Polo, L. (1997). *Ética. Hacia una versión moderna de los temas clásicos*. Madrid: Aedos.
- Regojo, P. (2014). *Ética para directivos y consejeros. Cómo construir empresas excelentes y socialmente responsables*. Pamplona: EUNSA Astrolabio.
- Scalzo, G., Galbán, S. y Ortega, C. (2019). Concepciones de ética profesional: la experiencia de los estudiantes de la Escuela de Ciencias Económicas y Empresariales. *Revista de Humanidades*, 36, pp. 233-252.
- Shanahan, K. & Hyman, M. (2003). The Development of a Virtue Ethics Scale. *Journal of Business Ethics*, 42, pp. 197-208.
- Sison, A. (2015). *Happiness and Virtue Ethics in Business. The Ultimate Value Proposition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solomon, R. (1999). *A Better Way To Think About Business*. New York: Oxford University Press.
- Staveren, I. van. (2007). Beyond Utilitarianism and Deontology: Ethics in Economics. *Review of Political Economy*, 19:1, pp. 21-35.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. California: Sage Publications.
- Vigo, A. (2007). *Aristóteles. Una Introducción*. Chile: Instituto de Estudios de la Sociedad.
- Whetstone, T. (2003). The Language of Managerial Excellence: Virtues as Understood and Applied. *Journal of Business Ethics*, 44, pp. 343-357.
- Zagzebski, L. T. (1996). *Virtues of the mind: An inquiry into the nature of virtue and the ethical foundations of knowledge*. New York: Cambridge University Press.
- Zwolinski, M. & Schmidtz, D. (2013). Environmental Virtue Ethics: What It Is and What It Needs to Be. In D. Russell, *The Cambridge Companion to Virtue Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.

APROXIMACIÓN A LAS EXPERIENCIAS DE VIDA DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD MOTRIZ

APPROACH TO LIFE EXPERIENCES OF YOUNG BOYS WITH MOTOR DISABILITIES

Andrea Saldivar Reyes¹

<https://orcid.org/0000-0003-4980-8732>

Francisco Alvarado García²

Recibido: enero 0, 2020 – Aceptado: abril 28, 2020.

RESUMEN

El modelo social de discapacidad se opone al análisis de discapacidad, sustentado en perspectivas de especialistas que analizan el fenómeno desde fuera: con posturas de poder, que muestran a esta población objeto como de menor valor, incapaz de expresar sus condiciones de vida y tomar las decisiones pertinentes sobre ella. Este trabajo reporta los relatos de vida de un grupo de jóvenes con discapacidad, que en el momento de la investigación, cursaban estudios de nivel superior en una universidad privada de la Ciudad de México. Sus relatos permiten observar patrones recurrentes sobre la experiencia de vivir con una discapacidad y el reconocimiento de ser jóvenes capaces, inteligentes y autónomos; sin embargo, también evidencian las pruebas que deben superar para erradicar la percepción que la sociedad tiene sobre inutilidad y dependencia.

Palabras clave: inclusión social, discapacidad, relatos de vida, jóvenes, familia.

¹ Andrea Saldivar Reyes. Doctora en Educación, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Profesora de Tiempo Completo, Universidad Autónoma de Tlaxcala. asaldivarr_fcdh@uatx.mx

² Francisco Alvarado García. Doctor en Educación, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Consultor independiente, Ciudad de México. franciscoalvarado29@gmail.com

ABSTRAC

The Social Model of Disability opposes the analysis of disability from perspectives of specialists who analyze the phenomenon from outside, from positions of power, which place the target population as less valuable, unable to express their living conditions and to make decisions relevant about it. This work reports the life stories of a group of young people with disabilities, who at the time of the research were higher education students at a private university in Mexico City. Their stories allow us to observe recurrent patterns on the experience of living with a disability, the recognition of being capable, intelligent, and autonomous young people. However, they also show evidence of the situations that they must overcome to eradicate society's perception regarding uselessness and dependence.

Key words: Social Inclusion, Disability, Life Stories, Youth, Families.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre discapacidad, que buscan dar voz a los propios actores, son una asignatura pendiente tanto para la Sociología, como para la Educación. En este sentido, Bartón (2008), y Martnes y Sullivan (en Denzin y Lincoln, 2011), reconocen que un incipiente número de estudios han tenido como foco de análisis comprender la perspectiva de los propios actores que viven dicha condición. Por su parte, Torres (2016) apremia a la urgente necesidad de realizar estudios que perciban las diversas cosmovisiones de la comunidad de las personas con discapacidad, de tal manera que se reflejen las culturas de este grupo.

Entender la discapacidad no puede partir del principio de un conglomerado de personas homogéneas que presentan la misma condición, en el mismo grado de afectación y con circunstancias socioculturales iguales. La discapacidad es una condición que, dependiendo de las condiciones contextuales, socioculturales, económicas y educativas, tendrá mayores o menores posibilidades de rehabilitación, atención psicológica, educativa, laboral y social (Shakespeare, 2008). Sin embargo, valorar a la persona con discapacidad –alejada de una condición de enfermedad y un cuerpo imperfecto–, es un aspecto que en nuestra sociedad aún no se lograr erradicar. Peters (2008) sugiere deconstruir el concepto del cuerpo y crear una nueva identidad, a partir de una conciencia mente-cuerpo, capaz de resistir y transformar valores acerca de la discapacidad, y también de rechazar nociones impuestas externamente.

De acuerdo con la Clasificación Internacional de Funcionamiento y Discapacidad –publicada por la OMS, (2001)–, la discapacidad es la combinación de las deficiencias que pueden afectar una estructura o función corporal del organismo, y su relación con las limitaciones de la actividad y las restricciones de participación en situaciones vitales. Es decir, implica la relación entre las características del cuerpo y la sociedad en la que vive.

Un cambio sobre la manera de vislumbrar la discapacidad supone que las personas con discapacidad conozcan sus propias circunstancias, se familiaricen con la forma en que su cuerpo funciona, para que puedan identificar sus necesidades específicas; pero, además, sean ellas mismas quienes promuevan las acciones requeridas para

[...] satisfacer esas necesidades mediante el acceso existente a información y recursos. El autococimiento es la primera etapa de capacitación y proporciona una base sólida para las personas a trabajar en conjunto para hacer frente a la discapacidad (Crow, 1996).

Y por otra parte reconocer que, al interior de la sociedad, aún existen barreras que impiden la participación de la persona con discapacidad para el acceso a la educación, a los sistemas de comunicación e información, a los entornos de trabajo, servicios de apoyo social, transporte, viviendas, edificios públicos y de entretenimiento, aunado a la imagen que venden los medios de comunicación de las personas con discapacidad como sujetos devaluados y dependientes (Barnes, 2008).

En ese sentido se requiere analizar las relaciones sociales de las personas en el medio que las rodea, pues si bien el sujeto que cursa por una situación de discapacidad requiere apoyo para realizar diferentes actividades, también es cierto que su condición no le impide contribuir a su medio social. La persona con discapacidad, aboga por adquirir independencia en la toma de decisiones para su beneficio y del medio que lo rodea, en el entendido de que no todas las personas con o sin discapacidad son completamente independientes. Así podemos ver que el ser humano vive en un estado de interdependencia mutua, pues siempre ha necesitado del otro para comunicarse, para crear, para reproducirse, etcétera, por lo tanto, la dependencia de las personas con discapacidad no es una característica que las diferencie del resto de la población (Oliver, 2008).

No obstante, según Bartón (1998) y Ferreria (2008), en nuestros días, tener una discapacidad significa ser objeto de discriminación, ello implica aislamiento y restricción social; las barreras sociales siguen atenuando la participación y el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, lo que conlleva a una significativa diferenciación social entre tener o no una discapacidad.

Sin embargo, los autores de este artículo creemos que instrumentar un cambio de paradigma requiere de comprensión del fenómeno, de escuchar al «otro», aquel que –tradicionalmente por su condición– no tenía derecho a expresar su opinión, ni sentimientos respecto a su vida. En este contexto se planteó una investigación cualitativa, realizada entre los años 2015-2016 desde el paradigma del Modelo Social y que asumía, entre uno de sus objetivos, describir los relatos de vida de jóvenes que por un accidente adquirieron la discapacidad en diversos momentos históricos de su vida. Por tanto, los resultados son parte de una investigación más amplia.

METODOLOGÍA

La metodología que guió la investigación, fue un estudio cualitativo realizado a través de relatos de vida: estudiar un fragmento de la realidad social-histórica de la persona, enfatizando las configuraciones de las relaciones sociales, y los mecanismos y procesos que caracterizan la acción (Bertaux, 2005). Al respecto, Kornblit (2007) apunta que la intención de los relatos no corresponde a conocer en profundidad a la persona, si bien puede abarcar la amplitud de su experiencia de vida; el punto central está en adquirir información sobre un aspecto particular, de relevancia, que puede compartirse por un número variable de personas. Es así que los relatos de vida permiten al investigador penetrar y comprender el interior del mundo de los sujetos. Bajo esta perspectiva, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) señalan que no se trata de una escucha pasiva sobre la historia de vida, sino de una escucha reflexiva sobre cómo la persona organiza su experiencia de vida en los valores y modos de ser de la cultura de la que forma parte. Estos elementos permitieron reconstruir la experiencia de la discapacidad para comprender el mundo de tres jóvenes, todos ellos con una discapacidad motriz adquirida, y que al momento de realizar la investigación, cursaban sus estudios de nivel superior en una institución privada de la Ciudad de México.

La estrategia para la obtención de la información fue la entrevista en profundidad, la cual tiene como característica ser un modelo de conversación en encuentros reiterados, siendo los primeros, espacios para establecer confianza y plantear preguntas generales, que posteriormente avanzan hacia el núcleo de la experiencia (Taylor y Bogdan, 2010).

Para llevar a cabo las entrevistas se consideraron dos tiempos. En el primero se invitó a los estudiantes de manera formal a participar en el proyecto; se explicó brevemente la intención del mismo, la importancia de su participación y el anonimato de su persona, así como la libertad para desistir en cualquier momento de las sesiones programadas. El segundo momento corresponde a las entrevistas propiamente, retomando la propuesta Seidman (2006), quien sugiere tres etapas:

- a) Pedir al informante que presente su experiencia en el contexto actual, esto permitió identificar los elementos sustanciales de su biografía personal. Para esta primera fase se elaboró un guion de preguntas generadoras.
- b) Solicitar al participante «los detalles de su experiencia». A partir de dichos detalles se construyeron los relatos de vida, en consideración con sus opiniones, acerca de sus estudios y su relación con la discapacidad.
- c) Gracias a la información obtenida, se inició un resumen sobre lo conversado en los encuentros anteriores para entrar en materia pero, además, para aclarar aspectos que no fueron entendidos o incluso para profundizar en alguno de ellos. En esta fase se empleó un guión ex profeso de temas a abordar –resultado de la primera entrevista– pues, aunque se esperaba una mayor interacción entre entrevista-entrevistador, la posibilidad de un guión previamente elaborado era necesario para acercarse al núcleo de la experiencia.

En la tabla 1, se presenta el nombre ficticio de los jóvenes y el tiempo estimado de los encuentros sostenidos durante la investigación.

Tabla 1. Encuentros y tiempos destinados a las entrevistas

Luna	Primer encuentro.	10'
	Segundo encuentro.	60'
	Tercer encuentro.	30'
Estrella	Primer encuentro.	10'
	Segundo encuentro.	45'
	Tercer encuentro.	40'
Gerardo	Primer encuentro.	10'
	Segundo encuentro.	50'
	Tercer encuentro.	30'

Fuente: Elaboración propia.

Es menester destacar que la Ciudad de México cuenta con el núcleo urbano más grande del país, lo que posibilita el acceso a diversos bienes y servicios, con mayores posibilidades de participación en diversas actividades educativas y socioculturales, volviéndola una ciudad atractiva y compleja. Sin embargo, también puede limitar la participación de las personas, pues aspectos como el libre tránsito de un punto a otro, se vuelven un reto para cualquier ciudadano y especialmente para las personas en condición de discapacidad; los estudiantes reportados en esta investigación, tenían la posibilidad social para acceder a diversos bienes y servicios. En continuidad con la propuesta metodológica, las entrevistas tuvieron como objetivo identificar en los jóvenes dos aspectos: el primero, los eventos que marcaron la experiencia de vida, y el segundo, los puntos de inflexión, entendidos como las encrucijadas que llevan a una persona a tomar decisiones y modificar su trayecto de vida (Bertaux, 2005).

RESULTADOS

Luna, joven de veintitrés años. Estudiante universitaria, menor de tres hijos; en el momento de la investigación vive con sus padres. Ambos padres tienen estudios profesionales y su ocupación laboral es trabajar en un negocio familiar. A la edad de cuatro años, fue atropellada por un camión, provocándole una lesión medular a la altura de la octava vértebra torácica, a la mitad de la espalda, lo que indujo parálisis del tronco, piernas y órganos pélvicos, es decir, no existe comunicación entre el cerebro y la parte del cuerpo por debajo de la lesión, lo que provoca nula sensibilidad y actividad motora de la mitad de la espalda hacia abajo, no afectando los brazos y el sistema respiratorio. Para desplazarse, se vale de una silla de ruedas manual, pues señala que es el mecanismo con el cual puede ejercitarse; decidió dejar las terapias de rehabilitación a partir de los ocho años.

Estrella, joven de veintidós años. Estudiante universitaria. Su familia está constituida por padre, madre y un hermano menor. Ambos padres tienen estudios profesionales y se desempeñan en el ámbito de su formación. Aproximadamente a los 18 años es arrollada por un vehículo, lo que provocó que le amputaran la pierna derecha por arriba de la rodilla. En el momento del accidente se encontraba estudiando el primer año de universidad, actividad que suspendió temporalmente para concentrarse en la rehabilitación física y psicológica. Actualmente camina con ayuda de una prótesis.

Gerardo, joven de veintitrés años. Estudiante universitario. Sus padres tienen estudios profesionales y también cuentan con un negocio familiar; además tiene un hermano menor. En la adolescencia, posterior a una práctica deportiva, sufrió un accidente que le provocó una lesión en la cervical cuatro y seis, que corresponde a la altura del cuello; la consecuencia es una tetraplejía, definida como parálisis que afecta las cuatro extremidades y el tronco del cuerpo, con ello aparece una debilidad piramidal, que es la encargada de los movimientos voluntarios, presenta insuficiencia respiratoria y alteraciones en la termorregulación, también existe afección en intestinos y vejiga urinaria. Para desplazarse se vale de una silla de ruedas eléctrica, que además tiene un soporte especial para sujetar sus piernas. Las terapias físicas y ocupacionales forman parte de su rutina diaria para mantener su cuerpo en condiciones estables.

MOMENTO DE APARICIÓN DE LA DISCAPACIDAD

En el caso de Estrella y Gerardo, la discapacidad se presentó durante la adolescencia, mientras que Luna la tuvo en la primera infancia. Esta situación induce que la aceptación de la discapacidad se experimente de diversas formas; además, el nivel de afectación y la participación de especialistas, juegan un papel importante.

Para Luna la adaptación fue relativamente sencilla; pues sus recuerdos primarios incluyen el uso de sillas de ruedas, las constantes visitas médicas y terapias físicas. Por tanto, la manera de construir su personalidad y presentarse ante los otros, siempre ha estado mediada por su condición física. Reconoce que en su vida, la presencia de apoyos personales es vital, así como vivir en una gran urbe vuelve complejo su transitar.

Sales y dices: «¡*Chin!* ¿Ahora cómo le hago?». Siento que parte de eso limita a muchas personas, [...] gracias a Dios, mis papás me han dada muchas facilidades, pero sí entiendo que un gran sector de las personas que tienen discapacidad, sí están en la situación que no les permite ni siquiera salir de la casa, entonces, es súper limitante en ese aspecto.

Aceptar su condición de discapacidad fue un proceso vivido a la par de su desarrollo madurativo, de la niñez a la adolescencia y la juventud. El reconocimiento de su persona, sus capacidades y cualidades estuvo mediado por la condición de su cuerpo y por la relación que estableció con su familia y el entorno, entre ellos su participación escolar.

Cuando tuve mi accidente, estaba estudiando el preescolar. Estuve dos meses internada en el hospital y tuve otros dos meses más de rehabilitación, para volverme a adaptar. Mis papás decidieron meterme otra vez a la escuela donde estaba; me apoyaron mucho y estuve toda mi vida ahí, hasta la prepa [...]. Crecí con las mismas personas toda mi vida, básicamente llegó a ser una hermandad, no hubo tanto problema de discriminación o cosas así.

Esta situación permitió que construyera relaciones de amistades genuinas y duraderas en el tiempo, pero además generó confianza para solicitar apoyos especiales, en caso de ser requeridos.

En el caso de los otros dos jóvenes, la discapacidad se presentó en la juventud. La atención médica y de rehabilitación se presentó antes de que pudieran asimilar lo que estaba pasando en sus vidas; recibieron atención médica y rehabilitadora de manera pronta. En ambos casos, se vivió un proceso de duelo, momentos de intenso dolor y desesperación. La forma de superar el trance de duelo se facilitó por la contención familiar, las terapias psicológicas, así como la confianza en que el apoyo los profesionales que estaban a su lado, les permitiría recuperar lo más pronto posible su condición de salud y reconocer las funciones que podría desempeñar su cuerpo. Gerardo, señala:

En esos momentos estás clavado más bien en lo físico, ¿no? Yo estaba metido en las terapias: tomaba seis horas diarias o algo así. Me clavé en las terapias, como *pa'ver pa'delante*.

Estrella, distingue:

Fue un proceso de recuperación que duró aproximadamente dos meses de intensa terapia física y también acompañamiento psicológico. El proceso fue corto para muchos, pero largo para mí, porque era ya una desesperación de «ya lo quiero dejar y [saber] qué más sigue».

El compromiso personal por avanzar, por superar la crisis, esforzarse día a día para recuperar la funcionalidad del cuerpo, son aspectos presentes en los relatos. En este momento de inflexión, los jóvenes mostraron personalidades fortalecidas, que con apoyo de la familiar

y la terapia psicológica, pudieron consolidar. De tener personalidades diferentes, probablemente no hubieran concentrado su energía en su rehabilitación, y más bien, hubieran dedicado mayor tiempo a la etapa de negación o enojo.

Sin embargo, el cuerpo se convirtió en su principal reto; no había escapatoria, ni control: desarrollar las actividades más simples e íntimas ya no era posible. Por tanto, no había remedio, debían solicitar ayuda y depender en cuestiones vitales, *de los otros*. Estrella recuerda:

En muchas ocasiones me tocó ser más humilde, agachar la cabeza y decir: «Sí, sí necesito que me ayudes». Incluso en los primeros días: «Necesito que me ayudes a bañar».

Estos eventos provocaron otro punto de inflexión. Los jóvenes debieron realizar una introspección sobre quiénes eran en ese momento: reconocer las funciones corporales que podrían ejecutar, así como identificar si volverían a ser partícipes de las actividades propias de su edad y elaborar proyectos de vida a partir de admitir la condición de su cuerpo, y las posibilidades reales de su desarrollo como personas en diversos ámbitos de su vida. Este fue para ellos el primer paso para aceptar su discapacidad. En el caso de Estrella, argumenta: «Después, cuando empecé con la prótesis a caminar, me cansaba muchísimo, porque el desgaste físico es mayor»; mientras Gerardo indica: «Después del accidente, empecé a poder hacer todo con la silla y ya empecé a ser un poco más independiente. Siempre traté de hacerlo lo más independientemente posible».

Conseguir el mejor estado de su organismo y saber cómo respondería ante las diversas tareas a efectuar, los obligó a considerar qué tanto eran capaces de ser independientes y cuándo requerirían ayuda profesional o de sus familias. De tal manera, Gerardo, recuerda: «Nunca me he sentido realmente enfermo, o sea, he buscado el apoyo con mis papás directamente o ya con terapia de hacer las cosas yo solo».

Este aspecto ha sido analizado por el modelo social de discapacidad, el cual refiere a la interdependencia mutua; como seres humanos nos necesitamos para comunicarnos, crear, reproducirnos..., de tal suerte que la dependencia no es una característica exclusiva de la discapacidad (Oliver, 2008). Por otra parte, el modelo social, pugna por reconocer las capacidades; es así, que, con apoyo de sus familiares y profesionistas, se valen de distintas ayudas técnicas para facilitar su funcionamiento físico, pero reconocen su misma capacidad intelectual para interactuar y participar en diversas actividades sociales. En ese sentido, Gerardo indica: «Regresé a mi casa y mis cuates me *pesaron* [...] entonces, ellos me manejaban, me llevaban, íbamos a fiestas, todo con cuidado, nunca nos pasó nada». Mientras que Estrella señala:

Me acuerdo que conocí también a unos amigos deportistas paralímpicos y eran mis vecinos. Nunca los había visto hasta después de que pasó eso; se acercaron con mis papás y les dijeron: «Cuando Estrella se recupere, que esté lista, queremos platicar con ella para platicarle también cómo es el mundo del deporte», que es otro medio de inclusión y de conocer gente que, a lo mejor, ya tiene una trayectoria más larga haciéndolo: usando prótesis y teniendo una vida con discapacidad.

El sentirse parte de un grupo y agremiarse a él, es un aspecto trascendental que Borsari (2008) apunta desde el modelo social de discapacidad, pues permite a los individuos identificarse con otros, reconocer sus capacidades y condiciones; pero también generar sentimientos de pertenencia, de tal manera que se evite la perspectiva de un problema o tragedia personal.

Sin embargo, la esperanza de recuperar la movilidad de sus cuerpos o mejorar las condiciones de los auxiliares como las prótesis, están presentes en los relatos. La rehabilitación,

además de ayudar a mantener en buenas condiciones físicas del cuerpo, también significa estar al pendiente de los nuevos avances tecnológicos y médicos que puedan mejorar la condición actual de la persona. Gerardo afirma:

No sé si lo he superado ¿me entiendes? Cuando justo me pasó a mí, me clavé en terapias y, como sigo mejorando, no es que no acepte el [hecho] que esté en silla de ruedas, pero digamos que tengo la esperanza de que un día salga la cura o lo que quieras, y entonces por eso hago terapias a diario.

Este relato abona a la postura de Bartón (1998). No se niega la intervención de las ciencias como la Medicina o la rehabilitación; el modelo social reconoce que todos los aportes que impacten positivamente al cuidado del cuerpo y la participación son indispensables para que, con ello, la persona pueda tener el control sobre cómo se siente, luce y se proyecta ante los otros.

LA FAMILIA: EJE ARTICULADOR EN LA RECUPERACIÓN DE LOS JÓVENES

La familia, por su parte, fue clave para aceptar la discapacidad y recibir atención médica –de rehabilitación y psicológica– para así continuar con sus vidas. Los familiares son quienes han estado presentes en todas las etapas de desarrollo, y son los principales proveedores de amor y apoyo.

En dos de los casos, los padres son dueños de sus propias empresas, situación que les permite tener más posibilidades de acceso a servicios –como son tratamientos médicos y rehabilitatorios privados–, así como adquirir aditamentos necesarios para mejorar su movilidad o realizar viajes familiares en el extranjero, Gerardo apunta: «Tengo mis camionetas adaptadas [...]. Esto me ayuda porque mi silla es muy pesada, pesa casi 120 kilos, más mi peso»; mientras que Luna recuerda: «Lo primero que [me] vino a la mente fue Estados Unidos, porque ya había tenido experiencias de viajar y ver que ponen mucha atención a las personas con discapacidad». Tener una economía sólida, no significa que la discapacidad esté superada, pero sin duda les permite adquirir bienes y servicios que benefician su condición de discapacidad.

En el caso de Estrella, sus padres son profesionistas y trabajan en sectores públicos, por lo que sus ingresos económicos son más modestos. En el momento que adquirió la discapacidad, debieron tomar diferentes medidas para no menguar la economía familiar. Por ejemplo, los servicios de salud los recibió en una institución pública: «Me trasladaron al IMSS»; la prótesis fue donada por otra institución, quien también apoyó en la rehabilitación: «El DIF me otorgó una prótesis –muy buena, la verdad– y también fue muy buena la terapia física que tuve, porque me ayudó a moldear el muñón, fortalecer y, pues, adaptarme perfecto a ella». Para su cuidado, se turnaban entre los padres y tíos: «Me acuerdo que un tío me regaló una cama de hospital [...]. Me llevaban mis tías o mi papá, dependiendo a la terapia».

La economía de las familias que tienen un integrante con discapacidad ha sido discutida por Sen (2004), el cual refiere al término de «minusvalía por conversión», entendido por el tipo de ingresos que recibe una familia promedio que, al tener un integrante con discapacidad, ese ingreso se afecta al pagar por servicios médicos y aditamentos especiales para mejorar la condición de vida de esa persona. En el relato de Estrella se evidencia dicha situación:

Mi papá tenía que dedicarle mucho menos tiempo a su trabajo, porque era esta parte de: «Tengo que llevarla a la escuela; luego regreso a trabajar; vamos a las terapias; luego vamos a la casa», entonces tuvimos muchos gastos.

Sin embargo, un aspecto que juega a favor de estos jóvenes, además de la situación económica, es el pertenecer a familias donde los padres tienen estudios de nivel superior. Ello les facilita contar con mayores redes de apoyo y también vislumbrar diversas soluciones o alternativas para las situaciones. En ese sentido, Luna indica: «[A] mis papás les he estado moviendo sus tiempos, o sea [...] gracias a Dios tienen disponibilidad para venirme a dejar y cosas [así]».

Pese a lo anterior, aceptar la condición de discapacidad es un suceso que transcurre con el pasar de los días, de sumar las voluntades personales, del apoyo de familiares y amigos, de la intervención oportuna de los diversos profesionales... Es un proceso que se escribe con facilidad y, sin embargo, implica horas de profunda reflexión y de vivir emociones como temor, dolor y desesperación. La mirada que los padres proyectan sobre la condición de sus hijos y su futuro, es un aspecto que a los jóvenes les inquieta. Luna refiere: «Mis papás estaban muy preocupados de “¿qué vas hacer cuando no estemos nosotros?, ¿qué va a pasar contigo?”».

PROYECTOS QUE RETAN SU CAPACIDAD DE GESTIÓN Y A LA FAMILIA

Sin embargo, estos jóvenes, por sus capacidades intelectuales, su estatus de juventud, con oportunidades educativas y sociales, pueden gestar proyectos como realizar viajes académicos, culturales y deportivos, donde ponen en juego su autonomía e independencia y establecen distancia con el cuidado de los progenitores, en particular de las madres. Este fue un punto de inflexión significativo para los tres jóvenes del estudio. Estrella señala: «Además de irme sola, me acuerdo que también eso fue un golpe muy fuerte para mi mamá, porque me dijo: “¿Ahora te vas de viaje sola? O sea, primero: Ya me voy a la escuela; luego, ya me voy de viaje, sola”». Mientras Luna indica:

Mi mamá dio el grito en el cielo de: «¡No! ¿Cómo? ¡Tú, sola?». Lloraba todos los días. Mi hermana me decía: «Está bajando de peso mucho, mi mamá ¿Qué le hiciste? ¿Por qué te vas?». Platiqué mucho con ella; un tiempo estubo súper en la negación y me alejaba, ya ni me hablaba. Me decía: «Me tengo que acostumbrar que no vas a estar». Sí le costó un poco de trabajo. Pero platiqué mucho con ella, que me tenía que superar y que me tenía que apoyar en esa parte; poco a poco, fue diciendo: «Pues sí te apoyo», entonces me costó menos trabajo.

Como se observa en los relatos, la estrategia para hacer que las madres acepten la propuesta de que sus hijos viajen solos, se propicia a partir de la persuasión, de un diálogo que no se desarrolla en un día, sino que requiere de una labor prolongada en el tiempo para establecer puntos de vista, factores de riesgo y beneficios a obtener. Los motivos de la protección los expresa la madre de Estrella al comentar: «[...] ¿Qué difícil volver a soltarte. Es como cuando eres bebé, que te dejan empezar a caminar y que [dices] ¿qué tal que te caes?».

Las madres reconocen que al dejar a sus hijos en un entorno ajeno, donde ningún miembro de su familia pueda estar, es exponerlos a la discriminación social, así como a los riesgos por las barreras físicas que pueden ocasionarles una lesión física mayor. Así lo expresa Gerardo:

Órale me aventé..., me llevé a mi mamá hasta Puebla. Me fui en el coche. Me dejó en la fábrica y fui dando el recorrido con mis compañeros, pero a la hora de que había que subirse a los coches

para hacer otro recorrido, agarré nada más a los que más confianza les tengo y les expliqué [mi problema]; se *pusieron las pilas* y me subieron al camioncito, y muy bien me echaron la mano. De ahí nos fuimos a comer. Fue muy *padre*, porque fue trabajo en equipo. Fue confiar[me] a mis amigos y que ellos supieran que [por] un azotón o algo, no pasaba nada; que ellos también se sintieran cómodos y en confianza conmigo.

Desde el modelo social de discapacidad, se aborda cómo el estigma social sobre la discapacidad es tan poderoso, que anula toda posibilidad de la persona para realizar diversas tareas y ser capaz de decidir sobre su vida, de tal forma que se les concibe como «eternos niños», es decir, deben estar siempre bajo la tutela de un adulto que elija por ellos y vele por su integridad. Sin embargo, estos jóvenes –al reconocer la funcionalidad de su cuerpo y sus capacidades para gestar proyectos y crear relaciones sociales alejadas del entorno familiar–, viven una confrontación con sus madres para lograr su independencia; un proceso que para ellas no es fácil y lo experimentan con diversos sentimientos: temor, llanto, angustia y desesperación, traducido en discusiones, que incluso pueden afectar su salud, como es el caso de bajar de peso. Pero, al final, los aceptan y acompañan hasta donde ellos se los permiten.

Por su parte, la relación con los padres se torna diferente: establecen un diálogo de mayor confianza, pues apoyan las decisiones que toman sus hijos; identifican que existe una planeación sobre los proyectos, que han valorado las diversas opciones y también confían que podrán resolver las situaciones imprevistas. Gerardo, indica: «Lo platicué con mis papás. Mi papá sobre todo siempre es: “A ver cómo le haces, pero vas”. Siempre trata de darme las herramientas para que alcance las metas». Por su parte, Luna señala: «Mi papá me apoyó cien por ciento, me dijo: “Si te quieres ir, vete. Hazlo”».

El desafío de realizar un viaje y vivir esas experiencias permitió a los jóvenes reconocer sus potencialidades, e incluso inspirarse en el ejemplo de otros, para darse cuenta que pueden llevar una vida independiente, Estrella comenta:

Mis vecinos, me invitaron a San Luis Potosí a los juegos nacionales, que son los selectivos para los paralímpicos [...]. Me acuerdo que me sirvió bastante, porque en esa salida dejé el bastón, porque de ver a la gente –cómo ellos están caminando–, yo quería hacerlo. Eso me motivó bastante.

En el caso de Luna, quien parecía aceptar la discapacidad como un estado natural de su cuerpo –pues desde que tiene uso de razón, ha vivido con ella–, viajar sola significó experimentar sentimientos de dolor, soledad y miedo, así como realizar una introspección profunda para valorar riesgos y limitaciones, y poco a poco, lograr la aceptación y el amor propio.

Me ayudó a aceptar que tenía una discapacidad, fue algo que bloqueé mucho tiempo. Me involucré tanto en querer ser tan normal que quería adaptarme todo a una persona normal, cuando no era así [...]. Fue [como decir] «¡Chin! Sí tengo que ver que no soy como todas las personas, sí tengo limitaciones [...]». Fue un shock porque sí [te] aceptas y te empiezas a querer de esa forma.

El estrés que les provoca demostrar el que son capaces de llevar a cabo sus proyectos, estimula angustia al pensar qué sucederá si no logran llevar a buen término su propuesta y cuestionan si su decisión fue la más adecuada:

La noche antes de volar sentí nervios –muchísimos nervios–, terror ¡de todo! Creo que estaba *apanicada*, porque ya ni siquiera sabía qué estaba haciendo. Ya ni siquiera estaba segura de lo que

quería hacer, porque ya me empecé a topar con todas las realidades a las que me iba a enfrentar; pero ya no me podía echar para atrás, porque ya estaba más *pa'llá que pa'cá*. Mis papás, estando allá, me dijeron: «Sabes que si te quieres regresar, todavía nos podemos regresar y todo». Y dije: «No, ya lo hice y ahora me agunto».

Ellos están conscientes que mostrar debilidad o desistir, significa el que sus padres dejen de confiar; también saben que otras personas –como el resto de la familia, amigos o conocidos–, están observando si son capaces de culminar sus proyectos y si los realizan con éxito. Gerardo expresa: «Muchos ojos están sobre ti, a ver si vas a poder o no». Reconocen que de ello depende lograr su independencia y autonomía, cambiar el paradigma del cuidado permanente y la carencia de capacidad; implica un esfuerzo individual máximo, pero saben que la recompensa es mayor. Luna comenta:

Esa visión de mi familia cambió. Antes, mis papás estaban muy preocupados, [pasó] de: «¿Qué vas hacer cuando no estemos nosotros? ¿Qué va a pasar contigo?». Pero el hecho de haberles demostrado que sí puedo salir adelante [...], pues se han empezado a relajar un poco y a preocuparse por su vida –no tanto por la mía–; están un poco más enfocados en ellos. Eso me hace sentir mucho, mucho mejor. Me hace sentir feliz».

De tal manera, que hasta la relación de pareja entre los padres se ve beneficiada, pues ahora pueden vivir menos preocupados por el futuro de sus hijos; reconocen que han desarrollado fortaleza; que tienen las capacidades intelectuales necesarias y que desplegarán estrategias para enfrentarse ante los retos de la vida.

En ese sentido, también los hermanos se involucran para apoyar en los proyectos. En el caso de Gerardo, indica: «Mi hermano [...] coincidimos a veces dos días en la tarde o en la mañana, ya él me trae o él me regresa». Esos apoyos se brindan a partir del amor fraternal y concluyen en el reconocimiento del esfuerzo por luchar por sus anhelos. Estrella afirma:

Recuerdo de manera especial a mi hermano pequeño; para él, el impacto sí fue muy fuerte: ver a su hermana lastimada, herida..., porque él vio todo. Entonces también [para él] fue un golpe bien fuerte; [...] me acuerdo que regresé a la casa y me decía: «Hermana, te ayudo», y así. Por ejemplo, ayer fue un día especial para mí y me mandó un mensaje precioso, decía: «Sé que es un día especial para ti y estoy orgulloso de que seas mi hermana», cosas así, que dices ¡wow! Estar sirviendo de ejemplo para ese pequeño... ¡Qué bueno que le puedas impactar de esa manera!

Por la labor que cada uno desempeña, entre dar y recibir se construye la relación fraternal; porque la compañía, amor y empatía, fortalecen la relación, crean lazos fuertes y de admiración mutua.

LOS AMIGOS, OTRO VÍNCULO DE APOYO

El último aspecto que inclina a favor de estos jóvenes son sus amigos. En ellos han encontrado genuino desinterés y relaciones que perduran en el tiempo. Reconocen que poner de su parte y mostrarse empáticos, beneficia para conocer nuevas personas y entablar amistades. Gerardo reconoce: «Tengo la ventaja de que no tengo problema al relacionarme con la gente, [...] eso me ayudaba muchísimo». Mientras, Luna reflexiona:

Creo que parte de lo que me ha ayudado en toda mi vida [...] es que he sabido desenvolverme y hacer relaciones; no me cuesta platicar y adaptarme a la gente. Depende mucho de ti [cómo] las

otras personas te traten. Es necesario que uno se esfuerce, porque tampoco va a llegar la gente y te va a decir: «Vamos a ser amigos». Es un esfuerzo de ambas partes.

La amistad es un tema poco tratado desde el modelo social; por una parte, se reconoce que son pocas las oportunidades educativas y sociales que tienen las personas con discapacidad y, por otra, al ser considerados socialmente como seres tristes, que viven frustrados por su condición física, ello provoca pocas posibilidades de generar redes de amigos.

Consecuencia de las concepciones anteriores, para estos jóvenes generar redes de amistad implica también demostrar que tienen capacidades de todo tipo y que no todo el tiempo requieren apoyos; que desean ser percibidos como personas y que la discapacidad no sea lo primero que se tome en consideración.

En palabras de Estrella:

Por lo menos con cinco amigos, me acuerdo que me decían: «Sí te vamos a ir a ver al hospital» [...]. Me acuerdo que cuando me vieron así [preguntaron] «¿¡Qué pasó!? –ríe–, sí sabíamos del accidente, pero no imaginábamos qué había pasado realmente». [Y es que eso] fue una decisión personal: por teléfono no quise decirles. El trato fue normal y qué bueno que fue así, porque si no, me hubiera molestado.

Los gustos, las afinidades, los temas de interés, hacen que el surgimiento de la amistad dé sus frutos, pero también reconocen que su situación de inter-dependencia, algunas veces puede ser mayor, y para ello toman dos posturas importantes. La primera es buscar un trato de respeto y dignidad, a partir de considerarse personas dignas y que pueden aportar también elementos valiosos a la amistad. La otra es que, cuando deben solicitar apoyos específicos y de mayor demanda, acuden a quienes tienen mayor cercanía y confianza.

Sin embargo, como señalamos, este aspecto ha sido poco explorado, por lo que es necesario profundizar en el tema. Sin duda, este tipo de relaciones puede contribuir a construir sociedades más justas e inclusivas.

CONCLUSIONES

Para los participantes reportados en este trabajo fue fundamental la reflexión sobre la reconstrucción del cuerpo, pues con este se interactúa en el entorno social y se construye la identidad de la persona, lo mismo que la identidad cultural. Sin embargo, esta no es tan fácil de modificar. Prevalecen las concepciones de cuerpos imperfectos, flácidos, privados de sensaciones y, por tanto, carentes de toda posibilidad, y emociones: como la felicidad y la satisfacción. Es así que los estigmas y los episodios de discriminación y violencia están presentes en las sociedades.

Por tanto, no es suficiente el análisis a nivel personal sobre el cuerpo. Se requiere una revaloración social. El modelo social pugna por una identidad política, pues si solo se valora la discapacidad individual, se concluye que se trata de una tragedia personal, donde el individuo y su familia deben hacer frente a la situación. La relevancia de trascender lo individual y convertir la discapacidad en un problema social, conlleva a reflexionar en las relaciones de poder, las economías y las estructuras sociales, las que han sido poco cuestionadas en la atención y el trato para esta población: es necesario convertir este tema en un asunto público, buscando el reconocimiento a su consideración como personas y a sus derechos como individuos, evitando así convertirse en víctimas de la sociedad dominante.

Por otro lado, en el binomio de construirse socialmente y construir su entorno, los estudiantes establecen un flujo de vivencias y reflexiones. En este proceso, el individuo pondera aquellas vivencias para otorgarles significado. Al respecto, Berger y Luckmann (1961) refieren que el ser humano, desde que nace, se relaciona con su entorno social; aprende de este; reconoce y asume roles; abstrae sus vivencias; concientiza su participación y cómo esta modifica el entorno, construyendo así su realidad.

Otro factor que juega a favor de los estudiantes analizados en este estudio, fue su habilidad para presentarse con los otros. Se observó en ellos aceptación de su discapacidad y del funcionamiento de su cuerpo, además de confianza en sus capacidades y habilidades sociales. La experiencia de las redes de amistad establecidas en los niveles previos a la universidad, les facilitó desplegar estrategias similares para crear nuevos lazos de amistad con sus compañeros universitarios. Los aspectos académicos y sociales, y la validación personal, también fueron evidenciados en la investigación de Alarcón, Lissi, Medrano, Zuzulich y Hojas (2013), lo que permite reconocer que estas condiciones son esenciales para lograr que los estudiantes con discapacidad tengan éxito en sus estudios de nivel superior.

La participación de los informantes en diversas actividades, además de favorecer el desarrollo de habilidades profesionales, les permitió consolidar lazos de amistad y compañerismo; conocer y crear redes con otros profesionales; así como establecer mayor confianza en sus capacidades, lo que se refleja en su autonomía y determinación para tomar las decisiones que competen a su proyecto de vida.

A nivel personal, las vivencias como estudiantes universitarios están acompañadas por sus compañeros y amigos de carrera. En un primer momento, ellos les ayudaron a integrarse a la vida universitaria; conformaron equipos para realizar los primeros trabajos académicos; con el paso del tiempo, reconocieron con quiénes podían tener un mayor nivel de confianza para solicitar apoyos especiales –en función de su discapacidad– y fortalecieron sus lazos de amistad. En algunos casos, la amistad trascendió hasta proponer redes para futuros proyectos laborales. Ramírez (2013), y Guzmán y Saucedo (2015), han evidenciado que la permanencia del estudiante peligró si, en los primeros años de estudios, no crea relaciones de amistad con sus compañeros.

Otro aspecto observado a nivel personal, es que cursar estudios universitarios les permite mediar su condición de discapacidad con ser jóvenes y ciudadanos. En este sentido, ellos pueden ejercer sus derechos, tener relaciones sociales, y como consecuencia, plantearse un proyecto para continuar con su desarrollo intelectual, socioemocional y económico. En este sentido, la universidad se convierte en un trampolín para afianzar sus capacidades, pero también para lograr mayor nivel de independencia.

En el caso de las estudiantes, ellas vivieron un proceso de empoderamiento que desafió la protección familiar y las hizo tomar conciencia de que la discapacidad forma parte de ellas y que, en algunos momentos, puede volverlas vulnerables u obligarlas a reconocer que requieren ciertos apoyos en circunstancias específicas. Pero también que esta condición no limita su funcionamiento en otras esferas de la vida; por tanto, sus capacidades y habilidades les permiten resolver de diferente forma problemas cotidianos y participar activamente en situaciones sociales y profesionales.

Asimismo, puede concluirse que la discapacidad está presente en todo momento de la vida del estudiante, quien aprende a vivir con ella. No obstante, aunque en su discurso existe cierto agradecimiento de que la afectación orgánica les permita ejecutar algunas actividades de movilidad, no pierden la esperanza de que algún día la Medicina y la tecnología avancen a tal grado que ellos recuperen nuevamente el completo funcionamiento de su cuerpo.

En este sentido, asistir a terapias, mantener su cuerpo en condiciones óptimas de salud y prepararse intelectualmente, son actividades importantes para participar activamente en su entorno social.

Es meritorio destacar que estos estudiantes rompen con los roles pre-establecidos de la sociedad sobre el comportamiento que deberían tener como personas con discapacidad, aceptando su tragedia personal y, por tanto, asumiendo ser inferiores que los demás (Bartón, 1998; Shakespeare, 2008). Por el contrario, rompen con paradigmas y sin saberlo son promotores del modelo social, pues en un primer momento, como señala Peters (2008), repiensen y valoran su cuerpo. Así, al tomar conciencia de este, mejoran las condiciones de atención y valoración que pueden hacer los otros, pues establecen una identidad valorada de forma positiva, con voz que exige justicia social e igualdad de oportunidades.

Aunque en sus relatos aluden a la familia, son las estudiantes quienes expresan de mejor manera cómo convencieron a sus madres para permitirles vivir experiencias nuevas y explicarles que tenían la suficiente capacidad para ser más autónomas e independientes. En todos los casos se observa una familia que está pendiente de las necesidades de los estudiantes, no solo para cubrir los gastos escolares o la adquisición de materiales tecnológicos requeridos para mejorar el funcionamiento físico, sino comprometida en el desarrollo intelectual y emocional de sus hijos. El amor, la confianza y seguridad que encuentran los estudiantes les motiva a sentir seguridad, pues saben que sus familias estarán ahí para apoyarlos. ■

REFERENCIAS

- Alarcón, M., Lissi, M., Medrano, P., Zuzulich., P. y Hojas, L. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/rie63a05.pdf>
- Bartón, L. (Comp). (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ed. Morata.
- Bartón, L. (Comp). (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*, pp. 381-395, Madrid: Morata.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la Realidad*. Amorrortu.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ed. Bellaterra.
- Barnes, C. (2008). *La diferencia producida en una década. Reflexión sobre la investigación «emancipadora» en discapacidad*. En Bartón, L. (Comp.). *Superar las barreras de la discapacidad*, pp. 381-395. Madrid: Morata.
- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Colección. Aula Abierta. España: Ed. La Muralla.
- Borsay, A. (2008). «¿Problema personal o asunto público? Hacia un modelo de políticas para las personas con discapacidades físicas y mentales». En Bartón, L. (Comp.). *Superar las barreras de la discapacidad*, pp. 171-189. Madrid: Morata.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. (3era. Edición). Ed. FUHEM y OEI. España. En www.oei.es/IndexLibroAgosto.pdf

Crow, L. (1996). *Including All of Our Lives: renewing the social model of disability*. Chapter 4 (in «Exploring the Divide», edited by Colin Barnes and Geof Mercer, Leeds: The Disability Press, pp. 55-72.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th edition ed.). Los Angeles, California, USA: SAGE.

Ferrera, M.A. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracterológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (Reis). No. 124, 141-172. Recuperado en http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_124_051222873458779.pdf

Guzmán G. y Saucedo, R. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de investigación educativa*. Vol. 20. Núm. 67, pp. 1019-1054.

Kornblit (2007). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas en Kornblit (2007) *Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis*, 2^a. Ed., pp. 15-33. Buenos Aires: Biblos.

Oliver, M. (2008). Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En Bartón, L. (Comp.). *Superar las barreras de la discapacidad*, pp. 19-32. Madrid: Morata.

OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado en http://www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/CIF_OMS_abreviada.pdf

Peters, S. (2008). ¿Existe una cultura de la discapacidad? Un sescretismo de tres cosmovisiones posibles. En Bartón, L. (Comp.). *Superar las barreras de la discapacidad*, pp. 142-162. Madrid: Morata.

Ramírez, G. (2013). La transición del bachillerato a la universidad: logros, tropiezos e intentos fallidos. ¿Qué presenta para los estudiantes de hoy adentrarse a la ES? En Guzmán, G. *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*, pp. 27-62. México: Biblioteca de la Educación Superior. ANUIES.

Seidman, I. (2006). A Structure for In-depth, Phenomenological Interviewing. *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York. Teachers College Press.

Sen, A. (2004). *Discapacidad y Justicia*. Ponencia en la Segunda Conferencia Internacional sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo. Banco Mundial. En [file:///C:/Users/Unidad/Downloads/DISCAPACIDAD_Y_JUSTICIA%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Unidad/Downloads/DISCAPACIDAD_Y_JUSTICIA%20(2).pdf)

Secretaría de Desarrollo Social. (2016). *Diagnóstico sobre la situación de las personas con discapacidad en México*. SEDESOL. En https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/126572/Diagnostico_sobre_la_Situacion_de_las_Personas_Con_Discapacidad_Mayo_2016.pdf

Shakespeare, T. (2008). La autoorganización de las personas con discapacidad. ¿Un nuevo movimiento social? En Bartón, L. (Comp.). *Superar las barreras de la discapacidad*, pp. 68-84. Madrid: Morata.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2010). (4ta. Ed.). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Torres, G. (2016). La investigación en el ámbito de la educación inclusiva. En Ramírez, H. (Comp.) *Voces de la Inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de «inclusión» escolar*, pp. 431-472. Ed. Praxis Editorial y Benemérita Escuela Normal Veracruzana. En <http://www.ped-salud.org/wp-content/uploads/2013/09/Voces-de-la-inclusi%C3%B3n.pdf>

¿UTILITARISMO, EMOTIVISMO, DEONTOLOGISMO O ÉTICA DE LA VIRTUD? ESTUDIO DE TRES DILEMAS MORALES APLICADO A ESTUDIANTES BACHILLERES Y UNIVERSITARIOS

UTILITARIANISM, EMOTIVISM, DEONTOLOGY, OR VIRTUE ETHICS? STUDY OF THREE MORAL DILEMMAS APPLIED TO HIGH SCHOOL AND COLLEGE STUDENTS

Fabio Morandín-Ahuerma¹

<https://orcid.org/0000-0001-6082-2207>

Jaime Salazar-Morales²

<https://orcid.org/0000-0003-4393-210X>

Recibido: mayo 11, 2020 – Aceptado: mayo 28, 2020.

RESUMEN

En el presente estudio participaron 270 estudiantes en dos muestras; la primera con alumnos de bachillerato, la segunda con alumnos universitarios, ambos del estado de Puebla, México. La investigación fue básicamente cuantitativa, sin embargo, el instrumento utilizado permitió obtener valiosa información cualitativa. El objetivo fue contrastar los resultados históricos de test con dilemas morales clásicos. Los participantes se enfrentaron al *Dilema del tranvía*, al *Dilema de la pasarela* y al *Dilema de Sofía*. Los resultados demostraron que es válida la categorización en cuatro posturas morales básicas: utilitarismo, emotivismo, deontología y ética de la virtud. Y si bien se obtuvieron, en una primera instancia, resultados cuantitativos catalogados como mayormente utilitarios, lo cierto es que las creencias morales exhibidas en el estudio superan el dualismo utilitarismo-emotivismo de estudios previos consultados.

Palabras clave: dilemas morales, posiciones éticas, utilitarismo, deontología, virtudes, estudiantes, México.

¹ Posdoctorado en el Centro de Investigaciones Filosóficas (CIF), Programa de Neuroética, Buenos Aires, Argentina. Doctor (*cum laude*) en Filosofía, Instituto de Filosofía de la Universidad Veracruzana, México. Actualmente es Profesor investigador de tiempo completo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Complejo Regional Nororiental. Candidato a Investigador Nacional en el SNI. fabio.morandin@correo.buap.mx

² Maestro en Administración y licenciado en Derecho, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Especialista en Filosofía del Derecho y Derecho de las Empresas. Actualmente es Profesor investigador de tiempo completo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Complejo Regional Nororiental, Licenciatura en Derecho, Sede Libres, Puebla. México. jaimе.salazarmo@correo.buap.mx

ABSTRACT

In the present study, 270 students participated in two samples, the first with high school students, the second with university students, both from the state of Puebla. The research was quantitative, however, the instrument used allowed obtaining valuable qualitative information. The objective was to contrast the historical test results with classic moral dilemmas. Participants faced the Trolley Dilemma, Footbridge Dilemma and Sophia's Dilemma. The results showed that the categorization in four basic moral positions is valid: utilitarianism, emotivism, deontology and virtue ethics. And although quantitative results cataloged as mostly utilitarian were obtained in the first instance, the truth is that the moral beliefs exhibited in the study surpass the utilitarianism-emotivism dualism of previous studies consulted.

Key words: Moral dilemmas, utilitarianism, deontological ethics, virtue ethics, high school and undergraduate students, México.

INTRODUCCIÓN

La filósofa británica Philippa Foot publicó, en 1967, un artículo titulado *The problem of abortion and the doctrine of double effect* [«El problema del aborto y la doctrina del doble efecto»] donde esbozó una serie de escenarios dilemáticos, entre ellos una primera versión del *Dilema del tranvía* y analizó algunas implicaciones que las decisiones morales causan en otras personas, consecuencias directas e indirectas de la acción moral y la diferencia, por ejemplo, entre *matar y dejar morir*. Foot también planteó varios aspectos entre la acción *voluntaria e involuntaria*; la diferencia entre *actuar o permitir*, y señaló la obligación moral de proporcionar ayuda a quien la necesita o, al menos, no causar daño a los demás. Su trabajo, indicó, tenía como propósito servir de respuesta a un texto de Herbert Hart, titulado *Intention and Punishment* [«Intención y castigo»] (Hart, 1967), sobre el problema de la culpabilidad o la inocencia y resolver, de paso, el dilema del determinismo frente al libre albedrío.

Años antes, Elizabeth Anscombe, muy cercana a Foot en la Universidad de Oxford, había publicado otro influyente artículo, *Modern Moral Philosophy* [«Filosofía moral moderna»] (Anscombe, 1958), en que rescató la importancia de la ética aristotélico-tomista y analizó cómo la acción debe evaluarse desde el punto de vista de su *intencionalidad*, la *voluntad* del agente al realizarla, y si *se sigue o no un bien moral*. Defendió la importancia del *carácter* de la persona, esto es, su *calidad humana* como criterio para evaluar lo que *se debería hacer* (Edmonds, 2013). Esta postura filosófica se denomina *ética de la virtud*.

Tanto el trabajo de Anscombe, como el de Foot, respondían de alguna manera al ambiente escéptico que prevalecía entre filósofos académicos, como el Círculo de Viena, quienes consideraban, primero, que las proposiciones morales carecían de *sentido* (Wittgenstein, 1912/2002) y que, en todo caso, deberían evaluarse las acciones por sus efectos y consecuencias (Mill, 1863/2005) más que tratar de sacar conclusiones erróneamente a partir de reflexiones que van *de lo que es*, en contraste con lo que *debería ser* (Moore, 1903/2005).

El utilitarismo y/o consecuencialismo –este último término, por cierto, acuñado por Anscombe (1958)– no requiere una amplia discusión teórica; simplemente define, como criterio deseable, aquel que conduzca a un resultado que maximice las ganancias

y minimice las pérdidas (Mill, 1863/2005). El utilitarismo es racionalista y considera que los resultados, independientemente de los medios o las intenciones, deben ser la prioridad. *Más es mejor que menos.*

Hacia la primera mitad del siglo XX, en Cambridge, la postura moral, o *amoral*, que defendían representantes como Bertrand Russell (1928, 1929) y Alfred Ayer (1936/2001) era el *emotivismo* de corte humeano que es una teoría escéptica, incluso nihilista, que sostiene que no existe fundamento ni convicciones morales, excepto lo que el individuo *experimente emocionalmente* frente a un hecho o una acción. Esta misma postura será retomada en la actualidad por la psicología experimental del estadounidense Joshua Greene *et al.* (2001, 2004, 2008), entre otros (Haidt, 2001; Prinz, 2004), para tratar de explicar la respuesta de las personas ante los dilemas morales, sin un compromiso, más que los *sentimientos* inmediatos.

En contraste con lo anterior, el deontologismo define como deseable, no tanto el resultado, como el cumplimiento de un *deber moral* (Kant, 1788/2006). María José Urteaga (2006) afirma en forma preclara:

Muchas son las razones por las que podemos preguntarnos qué es lo que realmente debemos hacer, pero es evidente que esta pregunta cobra más fuerza cuando nuestras identidades prácticas entran en conflicto. Cuando esto sucede, es decir, cuando nuestras obligaciones se contraponen y reflexionamos sobre ello, a lo que apunta nuestra reflexión es a resolver este conflicto a partir de jerarquizar nuestras obligaciones, dando prioridad a las obligaciones que son morales, es decir, dando prioridad a lo que realmente deberíamos hacer (Urteaga, 2006: 278).

De esta manera sucinta, aparecen cuatro posturas filosóficas morales: utilitarismo, emotivismo, deontologismo y ética de la virtud. Esto nos servirá para explicar, parcialmente, algunas respuestas frente a los dilemas.

LOS DILEMAS

Dilema es una palabra griega διλημμα [dílíma] compuesta por dos elementos, δις que significa dos y λημμα que es proposición o premisa (Findlater, 2017). Se presenta un dilema cuando existe un contexto en la cual no se sabe *qué se debe hacer* o no se tiene una *certeza* de las consecuencias de una decisión, ya que puede elegirse entre dos opciones –o tres– (Di Nucci, 2013) y todas ellas pueden incluir resultados indeseados o no previstos (Platts, 2001).

Los estudios sobre teoría de las decisiones, y en lo general de la comprensión de los mecanismos para la cognición social y la moral (Bechara *et al.*, 2000, 2005; Churchland, 2011; Ciaramelli *et al.*, 2007; Damasio, 1996, 2007; Gazzaniga, 2012; Greene *et al.*, 2002, 2004; Haidt, 2001; Hauser, 2006; Koenigs *et al.*, 2007; Mikhail, 2007; Unger, 1996), muestran un especial interés en el análisis de algunos dilemas morales –ahora clásicos–, dentro de la literatura especializada. Si bien el planteamiento de dilemas y paradojas ha existido desde la Grecia clásica como, por ejemplo, el *Dilema de Evatlo* (Gelio, clásico/2007), en la didáctica del desarrollo de habilidades de pensamiento complejo (Gómez y Rodríguez, 2018; Heredia, 2013), los dilemas hipotéticos se despliegan con una nueva perspectiva construida desde la imaginación, en donde se pregunta a los participantes de experimentos mentales: «¿Usted qué haría en este escenario?» en forma directa, o de manera indirecta: «¿Usted qué piensa que debería hacerse en esta situación?». Esto se formula así con el propósito, entre otros, de observar, en la práctica, cuáles son los componentes y mecanismos a través de los cuales se construye el juicio moral de las personas.

La aplicación de test con dilemas morales tiene ya una amplia tradición dentro de los estudios empíricos de las éticas aplicadas. Los estudios para determinar las convicciones morales de las personas van desde saber si estarían a favor o en contra de actuar en situaciones dilemáticas, hasta determinar cuál sería el algoritmo de decisión más apropiado para un automóvil de conducción autónoma, frente a un objeto en su camino (Ballinas-Hernández *et al.*, 2020).

Quisimos saber si es posible llevar estas dudas axiológicas al campo de lo empírico y de lo experimental, y tratar de entender cuáles eran los criterios específicos de los estudiantes a la hora de tomar sus propias decisiones morales. Realizamos un estudio con un instrumento simple, pero que pusiera a prueba sus convicciones. Los resultados se interpretaron bajo los supuestos del utilitarismo, el emotivismo, el deontologismo y la ética de la virtud.

EL ESTUDIO

Participantes. En el trabajo de campo, los datos del estudio se recopilaron a partir de la aplicación de un instrumento que a continuación se detalla, en dos sedes del Complejo Regional Nororiental de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

La primera muestra se obtuvo de alumnos de la Preparatoria «Tlatlauquitepec» (TLA1), quienes cursaban la asignatura de «Filosofía» del Plan 06 de enseñanza media; la segunda muestra fue obtenida de alumnos de la carrera de Nutrición Clínica en el Complejo Universitario de la Salud (CUS1) en Teziutlán, Puebla.

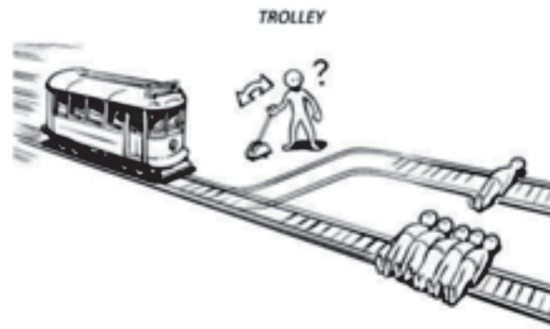
Participaron en total 272 alumnos, menos dos que no respondieron a la totalidad del test, por lo que se anuló su participación y se computaron $n = 270$ participantes. La edad promedio de los estudiantes fue de 16 años de edad, de los cuales, 39% fueron hombres y 61% fueron mujeres. El 65% tuvieron 15 años de edad el día que respondieron el test, el 18% tenía 16 años y, el restante 17%, entre 18 a 20 años.

Instrumento. El instrumento empleado fue un test simple en hoja de tamaño carta, impresa por ambas caras en un solo color, con el título «Test de tres dilemas morales». En la parte superior derecha anotaron la fecha de aplicación; su nombre completo como un dato opcional (o podían dejarlo en blanco); y obligatoriamente, el nivel y grado de estudios. Por último, indicaron su género y edad, escribiendo la edad con número y encerrando en un círculo la letra «M» para el género masculino y «F» para el género femenino.

Los dilemas. Utilizamos el *Dilema del tranvía* (Foot 1967) en adelante *Trolley*; el *Dilema de la pasarela* (Thomson, 1985) en adelante *Fat*, y el *Dilema de Sofía* (Styron 1979) en adelante *Sofía*. Tres dilemas clásicos de la psicología experimental, para determinar la justificación y las preferencias de juicio moral.

- Primer dilema: *Trolley*. «Un tranvía corre fuera de control por una vía. En su camino se hallan cinco personas atadas a la vía por un filósofo malvado. Afortunadamente, es posible accionar un botón que encaminará al tranvía por una vía diferente, por desgracia, hay otra persona atada a esta. ¿Debería pulsarse el botón?».

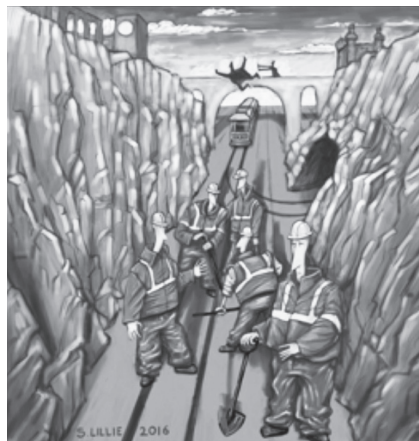
Imagen 1. Versión libre inspirada en Foot, 1967



Fuente: Feldman, 2016.

- Segundo dilema: *Fat*. «Como antes, un tranvía descontrolado se dirige hacia cinco personas. El sujeto se sitúa en un puente sobre la vía y podría detener el paso del tren, lanzando un gran peso delante del mismo. Mientras esto sucede, al lado del sujeto solo se halla un hombre muy gordo; de este modo, la única manera de parar el tren es empujar al hombre gordo desde el puente hacia la vía, acabando con su vida para salvar otras cinco. ¿Qué debe hacer el sujeto?».

Imagen 2.



Fuente: Lillie, 2016.

- Tercer dilema, *Sofía*. El tercer dilema se basa en la novela del escritor estadounidense William Styron, llevada al cine por el director Alan J. Pakula, en 1982: «Una madre judía llega a un campo de concentración con sus dos hijos pequeños. Un oficial le pide que elija uno, el cual podría conservar; en caso de que se negara a elegir, matará a ambos. ¿Debe elegir a uno?» (versión libre inspirada en Styron, 1979).

Procedimiento. Inmediatamente después de ser expuestos los dilemas, sigue una pregunta cerrada: «SÍ» o «NO». Posteriormente se formula una pregunta abierta en la que deben responder «¿POR QUÉ?». Esto es: los participantes deben argumentar las razones o el motivo por el que responden de manera afirmativa o negativa; para ello, tienen el espacio en la hoja y el tiempo suficiente para su exposición. No se les delimitó un lapso de tiempo para responder, pero el promedio empleado fue de 15 minutos.

En las tres historias, el participante tiene la posibilidad de contestar con un «SÍ» o con un «NO», lo cual genera ocho posibles combinaciones de respuestas cerradas y, podría

afirmarse, una gradación del consecuencialismo al deontologismo, así como respuestas conforme al modelo ético virtuoso o el emotivismo.

Existen ocho combinaciones posibles de respuestas:

- (1) [SÍ-SÍ-SÍ] significa que: / Sí debe apretar el botón. / Sí debe empujar al hombre. / Sí debe escoger Sofía a uno de sus hijos.
- (2) [SÍ-SÍ-NO]: Sí debe apretar el botón. / Sí debe empujar al hombre. / No debe escoger Sofía a uno de sus hijos.
- (3) [SÍ-NO-NO]: Sí debe apretar el botón. / No debe empujar al hombre. / No debe escoger Sofía a uno de sus hijos.
- (4) [SÍ-NO-SÍ]: Sí debe apretar el botón. / No debe empujar al hombre. / Sí debe escoger Sofía a uno de sus hijos.
- (5) [NO-NO-NO]: No debe apretar el botón. / No debe empujar al hombre. / No debe Sofía escoger a uno de sus hijos.
- (6) [NO-SÍ-NO]: No debe apretar el botón. / Sí debe empujar al hombre. / No debe Sofía escoger a uno de sus hijos.
- (7) [NO-NO-SÍ]: No debe apretar el botón. / No debe empujar al hombre. / Sí debe Sofía escoger a uno de sus hijos.
- (8) [NO-SÍ-SÍ]: No debe apretar el botón. / Sí debe empujar al hombre. / Sí debe Sofía escoger a uno de sus hijos.

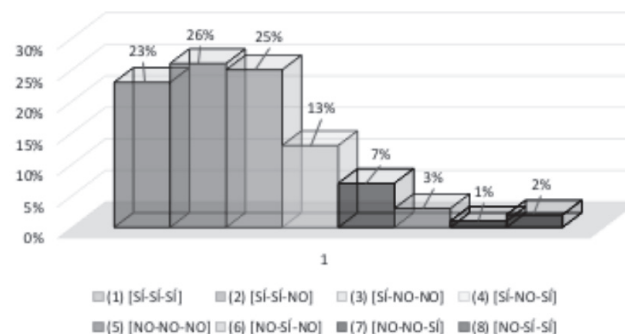
A los participantes se les explicó que «no existen respuestas o combinaciones *correctas* o *incorrectas*», pero que sí era importante construir algún tipo de justificación a sus respuestas.

PRINCIPALES RESULTADOS

Resultados cuantitativos

Los resultados de preferencia de las posibles combinaciones se expresan en la siguiente tabla: el porcentaje de respuestas se observa en la vertical y las posibles combinaciones de respuesta en la horizontal.

Tabla 1. Tres dilemas morales



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2.

(1) [SÍ-SÍ-SÍ]	23%
(2) [SÍ-SÍ-NO]	26%
(3) [SÍ-NO-NO]	25%
(4) [SÍ-NO-SÍ]	13%
(5) [NO-NO-NO]	7%
(6) [NO-SÍ-NO]	3%
(7) [NO-NO-SÍ]	1%
(8) [NO-SÍ-SÍ]	2%

Como observamos, el estudio arrojó resultados mixtos. El 23% de los participantes respondieron con un (1) [SÍ-SÍ-SÍ] esto es, SÍ debe apretarse el botón para salvar a las cinco personas, a costa de la vida de uno; SÍ debería empujarse al hombre obeso para salvar a los cinco, y SÍ debería Sofía escoger a uno de sus hijos. De ese 23%, no existe una variación significativa (+ - 2%) entre hombres y mujeres. Lo mismo en relación con la edad: no aparece una variación relevante.

Solo un 7% de los encuestados consideró en los tres dilemas que la respuesta debía ser negativa (5) [NO-NO-NO]; esto es, que NO debería cambiarse el curso del tranvía, que NO debería de empujarse a la persona, y que Sofía NO debería escoger a alguno de sus hijos. En este caso tampoco la variable del género o la edad fueron relevantes, pues de ese 7%, tanto hombres como mujeres, consideraron lo mismo. Tampoco apareció una variación significativa de acuerdo con la edad.

La combinación con mayor número de adherencias –26% del total–, fue la combinación (2) SÍ-SÍ-NO esto es, que tanto en *Trolley* como en *Fat*, SÍ se debería actuar para salvar a los cinco. Pero cuando se les preguntó sobre qué debe hacer *Sofía*, consideran que nada, que NO debe escoger a alguno.

Inmediatamente después, la respuesta con mayor adhesión fue la combinación (3) SÍ-NO-NO así que 25% de los encuestados creen que SÍ debe accionarse el botón para salvar a cinco sacrificando a uno, pero NO debe empujarse al hombre, NI Sofía debe escoger a alguno de sus hijos.

Llama nuestra atención que el porcentaje de la combinación (2) fue ligeramente mayor (26% sobre 25%) de quienes sostuvieron la creencia de que es mejor salvar a cinco personas que a una en ambos casos (3), pero dado el margen de error de +-2% que tiene el resultado, podría indicarse que la proporción es casi igual entre quienes cambiaron de parecer entre *Trolley* y *Fat*, y quienes no lo hicieron.

Las combinaciones restantes tuvieron bajo porcentaje de adherencias, por ejemplo: (6) [NO-SÍ-NO] con un 3% que consideró que NO debía cambiarse el curso del tranvía con el botón, pero que SÍ debía empujarse a la persona en el puente, pero que Sofía NO debía escoger. Solo un 2% consideró posible que (8) [NO-SÍ-SÍ] NO debía apretarse el botón, pero que SÍ debía empujarse a la persona y que Sofía SÍ debería escoger. La respuesta con menor adherencia

fue (7) [NO-NO-SÍ], únicamente un 1% consideró –extrañamente– que NO debía pulsar el botón, NO debía empujar a la persona, pero que Sofía SÍ debía escoger a alguno de sus hijos.

Algunos resultados como (4) [SÍ-NO-SÍ] representan el 13% y opinan que SÍ debe apretarse el botón, NO se debe empujar al hombre, pero Sofía SÍ debe escoger a uno de sus hijos. Lo mismo ocurre con quienes (3%) escogieron (6) [NO-SÍ-NO] que NO se debía mover la palanca, que SÍ debía empujarse al hombre y que Sofía NO debería escoger a ninguno de sus hijos.

Resultados cualitativos

Como ya se señaló, dividimos el instrumento en dos partes. En la primera parte de la repuesta a los tres dilemas, únicamente los participantes debían responder afirmativamente o negativamente a las preguntas; sin embargo, en la segunda parte de cada razonamiento, deberían responder a la pregunta: «¿POR QUÉ?», con el propósito de que argumentaran sus propias creencias.

La justificación de quienes respondieron mayoritariamente (86%) SÍ al primer dilema *Trolley* –esto es, que SÍ debía apretarse el botón para cambiar el curso del tranvía para salvar a cinco personas, muriendo en el acto una– fue que: «Es mejor que muera una persona y que se salven cinco vidas».

Al segundo dilema, *Fat* la justificación se repitió constantemente, en el sentido de la utilidad de un mayor bien, en este caso, igualmente: «Cinco vidas son mejor que solo una», fue de 82%. Y en el caso de *Sofía*, nuevamente el argumento utilitarista prevaleció (82%) entre quienes prefirieron la respuesta afirmativa, dado que consideraron, independientemente de otras posibles secuelas no previstas, que era: «Mejor perder a un hijo, que perder a dos».

En los casos de quienes respondieron (7%) que NO debía apretarse el botón, NO debía empujarse al hombre y Sofía NO debía escoger, la mayoría (73%) argumentó de forma deontológica que: «No se debe matar porque *es malo*». En el caso de *Sofía* la respuesta recurrente en quienes argumentaron que NO era adecuado que lo hiciera fue porque consideraron que: «Sofía después se arrepentiría de haberlo hecho», tal como Styron (1979) lo había predicho en su historia.

Veamos otras respuestas a la pregunta «¿POR QUÉ?». En *Trolley*, la respuesta de SÍ debe desviarse el tranvía:

«–Porque es preferible que muera una persona a que mueran cinco».

«–El daño sería menor al morir uno que al morir cinco».

«–Mejor cargar en la conciencia a una persona que a cinco».

«–Porque salvaría la vida de cinco y ¡sería un héroe!».

En *Trolley*, la respuesta de NO debe desviarse el tranvía:

«–Porque es malo matar a una persona inocente».

«–Porque estaría muy nerviosa y no podría hacer nada».

«-Existe sobrepoblación mundial, así que mueran cinco, no es una gran cosa».

«-Porque el tranvía sigue su curso y el sujeto estaría involucrado en la muerte de alguien y se sentirá culpable, porque se podría decir que decidió la muerte de alguien».

-«¿Quién soy yo para decidir la vida de otros?».

En *Fat*, la respuesta de SÍ debe empujarse al hombre:

«-Porque de ese modo salvaría la vida de cinco personas».

«-Debería empujarlo porque ya vivió y comió mucho. Así que aquí podría salvar la vida de otros y, como su muerte sería instantánea, no sufriría y serviría de algo».

«-Si él no se cuida, ¿por qué yo habría de hacerlo?».

«-De igual modo, pronto va a morir por su sobrepeso».

En *Fat*, la respuesta de NO debe empujarse al hombre:

«-Porque el sujeto estaría decidiendo sobre la vida de otra persona, en este caso del hombre gordo. En cambio, si no lo empuja, no sentirá culpa por haber jugado con la vida de otra persona».

«-Porque me daría asco verlo cómo se destroza».

«-Todos tenemos derecho a vivir».

«-Porque estaría cometiendo un asesinato».

En *Sofía*, la respuesta de SÍ debería escoger a uno de sus hijos:

«-Porque conservar la vida de uno, puede ayudar a mitigar la pérdida del otro».

«-Creo que una madre siempre quiere a sus hijos, pero siempre habrá uno que quiera más. Así que debe escoger y, además, ya no estará [el otro] para reclamarle que por qué no lo escogió».

«-Sería un sacrificio, pero al menos conservaría la vida de uno».

“—¿Para qué dejar que mueran ambos, si puede salvar a uno?”.

En *Sofía*, al responder que NO debería escoger a uno de sus hijos:

«-Porque todos van a morir en el campo de concentración y la madre tiene la opción de suicidarse después de que se los lleve el soldado».

«-Viviría con ese gran remordimiento de conciencia de haber escogido a uno y al otro, no; y se lamentará por eso y estará en sufrimiento. Debe ser el trato igual para sus dos hijos».

«-No escoger, porque así ya no sufrirían en el campo de concentración. Igual van a morir todos».

«-Porque sabría que escogió a uno y no la dejaría el remordimiento jamás».

«-Si escoge a uno tal vez salve al otro, pero eso sería temporal, porque también morirá y entonces se sentirá mucho más culpable de haber escogido a uno de ellos».

«-El no escoger les evitará a ambos que sean martirizados en el campo de concentración».

DISCUSIÓN

En las respuestas obtenidas vimos reflejadas las cuatro posturas morales enunciadas. De acuerdo con otros estudios realizados (Di Nucci, 2013; Gold, Pulford y Colman, 2015; Tassy, Oullier, Mancini y Wicker, 2013), los resultados más frecuentes de los tres dilemas han sido, para el caso de *Trolley*, que la mayoría de los participantes estarían dispuestos a sacrificar a la persona de la vía alterna para salvar a los cinco de la vía principal (Hauser, 2006) esto es, podría interpretarse como una postura utilitarista que, en nuestro caso, se reflejó en las respuestas «-El daño sería menor al morir uno que al morir cinco»; «-Mejor cargar en la conciencia a una persona que a cinco», y «-Porque salvaría la vida de cinco y ¡sería un héroe!».

En cambio, para el caso de *Fat* resulta que, incluso quienes estaban de acuerdo en sacrificar a uno para salvar a cinco, no estuvieron tan seguros de empujar a la persona para salvar a los cinco, argumentando razones emotivistas: «-Porque me daría asco verlo cómo se destroza». Aunque el resultado fuera el mismo. La mayoría de las personas, según Greene *et al.* (2004, 2008), no aprueban empujar al hombre para salvar la vida de los cinco.

Finalmente, *Sofía* lo consideramos un dilema *difícil* de interpretar, dado que no hay una tendencia histórica clara de su resultado pero, aun no conociendo la novela en que está inspirado, la mayoría de los participantes (82%) resuelven que Sofía no debería escoger a ninguno de los dos. Sin embargo, en la novela de Styron (1979) y, en la versión llevada a la pantalla (Pakula, 1982), Sofía decide sacrificar a uno de ellos, a la niña, y se queda con el niño de lo cual se arrepentirá toda su vida. Ambas respuestas fueron reflejadas: «-¿Para qué dejar que mueran ambos si puede salvar a uno?»; en contraste con: «-Si escoge a uno tal vez salve al otro, pero eso sería temporal porque también morirá y, entonces, se sentirá mucho más culpable de haber escogido a uno de ellos».

Ahora, volviendo a Greene *et al.* (2001, 2004, 2008), afirman que la mayoría de las personas están de acuerdo con desviar el tranvía en *Trolley* como respuesta a un sentido utilitarista de maximización de los resultados. Sin embargo, en el dilema *Fat*, no ocurre lo mismo. Aunque el resultado podría ser el mismo –salvar la vida de cinco, sacrificando a uno– como se trata de tener *contacto* físico con la persona, el porcentaje de respuestas afirmativas a la acción de empujarlo disminuye considerablemente, incluso entre quienes habían afirmado recién que utilizarían el dispositivo para desviar el tranvía y salvar a cinco personas, pero –reiteran Greene *et al.*– no se atreverían a empujar a la persona con el mismo fin, sobre todo porque intervienen posturas emotivistas, por ejemplo: «-Porque estaría muy nerviosa y no podría hacer nada».

Greene *et al.* (2001, 2008) afirman que existe un *sentido emocional* más fuerte que una racionalización de principios y, como ya indicamos, aunque el resultado es el mismo, la explicación es distinta. Se actúa en respuesta a las *emociones que se disparan*. Así, *Trolley* sería un dilema impersonal, porque no hay contacto físico con la persona y se emplea

un dispositivo, ya sea un botón o una palanca para desviar indirectamente al tranvía; en cambio, *Fat* es un dilema personal porque implica contacto físico y directo.

Greene y su equipo fueron más lejos en su laboratorio y llegaron a la conclusión de que las distintas respuestas al daño personal e impersonal tendrían su origen en la actividad de zonas del cerebro específicas diferentes (2008). Ello a partir de la evidencia empírica durante experimentos controlados y con la ayuda de escáner de imágenes cerebrales por resonancia magnética. La conclusión, para Greene *et al.*, es que en el caso de *Fat*, se activan las áreas cerebrales relacionadas con la cognición social y las emociones, como la corteza prefrontal ventromedial (vmPFC), la amígdala (AMG) y la corteza cingulada posterior. En cambio, en el caso de *Trolley*, se activan las áreas involucradas en la cognición superior racional, esto es, la corteza prefrontal dorsolateral (DLPFC) y el lóbulo parietal inferior, resultados que también han, y habían sido, estudiados por otros (Fumagalli y Priori, 2012; Martínez-Selva *et al.*, 2006; Albert, Arangüena y Martín, 2010).

La explicación coincidente (Di Nucci, 2013; Gold, Pulford y Colman, 2015; Greene *et al.*, 2001, 2004, 2008; Tassy, Oullier, Mancini y Wicker, 2013) es que en *Trolley* opera la maximización del resultado con un sentido utilitarista; en cambio en *Fat*, existe una respuesta emocional que impide asesinar intencionalmente a un inocente, como es el caso del hombre obeso recargado en la barandilla del puente. Greene *et al.* (2008) argumentan que se *disparan* ciertas *emociones básicas* que la biología evolutiva (Churchland, 2011) ha interpretado como un *indicio natural* que impide que una persona asesine a otra, sin motivo alguno. Para Churchland (2011) existe una evolución biológica que atiende a nuestros antepasados y a la necesidad de no matarnos unos a otros, sino vivir en sociedad, restringiendo la violencia y creando escenarios cooperativos colectivos.

Sin embargo, nos parece que las respuestas son más complejas que un dualismo utilitarismo-emotivismo al que llegan Greene y otros (Di Nucci, 2013; Gold, Pulford y Colman, 2015; Tassy, Oullier, Mancini y Wicker, 2013). Consideramos que, por el contrario, no podemos generalizar o categorizar a los participantes como utilitaristas y emotivistas, porque los resultados nos permitieron visualizar tanto una ética de la virtud como un sentido del cumplimiento de la ley, para determinar la viabilidad argumentativa de ciertas respuestas.

Esto ya había sido visualizado desde el medioevo. Para Tomás de Aquino (I-II, 90-97), la ley pertenece a la razón y, tal como lo señaló Anscombe (1958), para que surja una ley debe existir un legislador, ¿es esto una falacia? Tomás de Aquino argumentó que el *canon* de la ley entiende que existe una *ley natural* también llamada *ley eterna* en la que, de alguna manera, se inspira el derecho positivo y que, con un poco de inteligencia puede comprenderse de forma racional e incluso intuitiva, que no debe lastimarse a nadie sin importar los motivos o los resultados (Barbosa y Jiménez, 2017). De Aquino llamó *sindéresis* (*In sent*, 2-24) a la *potencia natural* con hábito de optar siempre por el *bien* y evitar el *mal*. Anscombe lo tradujo, como hemos dicho, a la *virtud moral*.

La ética de la virtud posee un sentido general, pero a la vez, y aunque podría sonar contradictorio, más específico para evaluar la actuación de las personas. Es actuar por una convicción justificada y, a la vez, por el cumplimiento de un *deber moral* traducido en la calidad humana. Si bien no hace falta una justificación ulterior del concepto –por ejemplo, de valor intrínseco del derecho a la vida–, puede ser una postura convincente, en contraste con una utilitarista o emotivista contextualizada. No significa tampoco que el utilitarismo milleano no considere aspectos generales de la calidad de las personas, pero se basa en un baremo que es de corte cuantitativo.

HALLAZGOS

Después de realizado el análisis general de los datos, los resultados logran demostrar, de manera indirecta, que los jóvenes son capaces de construir juicios morales y justificarlos: el 86% de los alumnos considera que SÍ debería desviarse el tranvía y 82% que SÍ debe empujarse al hombre. También el 82% considera que Sofía SÍ debe escoger. Lo anterior, hipotéticamente, nos daría un promedio de 83.3% de potenciales *utilitaristas*, pero esta generalización sería prematura dado que la combinación de resultados, y sobre todo de las respuestas a las preguntas del ¿POR QUÉ?, arrojan otras interpretaciones menos reduccionistas.

Hubo quien simplemente consideró que *matar es malo*, Vgr. «-Porque estaría cometiendo un asesinato» y «-Todos tenemos derecho a vivir», tal como Michel Sandel (2011) argumenta en su obra y curso *Justicia...*; entonces, bajo estas premisas, las respuestas *correctas* serían: que NO debe moverse la palanca; NO debe empujarse al hombre, y Sofía NO debe escoger a ninguno. Tomar la vida de otro, así fuera para salvar a cinco o al número que sea, no se justifica desde un punto de vista ético de los derechos; sobre todo porque no es *justo* para quien es sacrificado (Sandel, 2011).

Lo anterior sería coincidente con una ética de la virtud porque nos habla de la *calidad* de la persona que no se atrevería a ponerse en el lugar de un legislador (Anscombe, 1958) para decidir quién vive y quién muere: «-Porque el sujeto estaría decidiendo sobre la vida de otra persona, en este caso del hombre gordo. En cambio, si no lo empuja, no sentirá culpa por haber jugado con la vida de otra persona» y «-Todos tenemos derecho a vivir».

Con un sentido del *pathos* que representa el acto mismo de matar a otra persona, que bien puede ilustrarse en las respuestas: «-Porque [...] estaría involucrado en la muerte de alguien y se sentirá culpable porque se podría decir que "decidió la muerte de alguien"» o «-Porque sabría que escogió a uno y no la dejaría el remordimiento jamás». La culpa y el remordimiento hablan del *sentido* de lo moral en estos casos.

Debemos matizar: esto tampoco significa que sostengamos que *todos* tengan una *conciencia moral* desarrollada porque, como descubrió Bauman *et al.* (2014), los dilemas ficticios llegan incluso a provocar ironía y hasta burla entre los participantes jóvenes, especialmente en dilemas como *Fat*; véanse las respuestas: «-Si él no se cuida, ¿por qué yo habría de hacerlo?» o «-Debería empujarlo, porque ya vivió y comió mucho...» en donde, evidentemente, no se refleja empatía alguna.

Lo que sí hallamos es que es válida la categorización de los cuatro enfoques morales: utilitarismo, deontologismo, emotivismo y ética de la virtud, y que no somos utilitaristas del todo, ni emotivistas permanentes, tampoco deontologistas de corte rigorista o virtuosos *per se*. No existe un parámetro único, pero ver reflejadas estas posturas, de suyo, posee un valor intrínseco para analizar los distintos caminos para la toma de decisiones con implicaciones morales.

CONCLUSIÓN

En este documento proporcionamos evidencia empírica a partir de tres dilemas morales clásicos para evaluar el grado en que los jóvenes estudiantes de bachillerato y universitarios

aprueban el sacrificio de una persona para salvar la vida de cinco, como es el caso de *Trolley* y *Fat*; y la conveniencia de escoger a uno de los hijos o perder a ambos, en el caso de *Sofía*.

Los resultados por supuesto no son concluyentes, aunque arrojan interesantes respuestas por parte de los encuestados, especialmente cuando se les pide justificar sus convicciones, ya sea que se trate de creencias justificadas o creencias inmediatas, sin mayor análisis; el estudio nos proporciona elementos para futuros trabajos con otros dilemas, por ejemplo, de bioética tratándose del Centro Universitario de la Salud (BUAP).

Observamos que las personas no siempre cambian de opinión cuando se interviene en un escenario de manera indirecta, pulsando un botón o empujando una palanca, que cuando lo hacen de manera directa, empujando a una persona a la vía. Los resultados aquí obtenidos muestran que el porcentaje se mantuvo estable en ambos escenarios hipotéticos.

El estudio, repetimos, arrojó resultados mixtos, algunos coincidentes con los metadatos que otros trabajos previos reportaban; sin embargo, constatamos que aunque cuantitativamente en el estudio parezca que los jóvenes son, digamos *utilitaristas radicales*, no necesariamente se puede generalizar, toda vez que las justificaciones específicas proporcionaron una variación considerable y disímil, entre unos y otros.

Finalmente, los autores nos decantamos en suponer que, tanto la ética de la virtud como el actuar por una convicción y cumplimiento de un *deber moral*, como sugiere Urteaga, puede ser una postura más convincente moralmente que una postura utilitarista o emotivista contextualizada.

Agradecimientos

Los autores agradecemos las observaciones realizadas por los revisores externos en el proceso anónimo *par ciego*, llevadas a cabo en este trabajo, las cuales sirvieron para eliminar erratas y enriquecer el texto. Así mismo a los editores de la Revista Panamericana de Pedagogía por su acompañamiento en el proceso de solventación de las observaciones. También queremos agradecer al Complejo Regional Nororiental de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, por las facilidades otorgadas para el desarrollo del Proyecto ID: 00687, denominado: *Estudio comparativo de las teorías sobre los correlatos biológicos en la toma de decisiones morales*, presentado a la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP), en su Convocatoria 2019. ■

REFERENCIAS

- Anscombe, G. (1958). Modern moral philosophy. *Philosophy*, 33(124), 1-19.
- Ayer, A.J. (1936/2001). *Language, Truth and Logic*. NY: Penguin.
- Ballinas-Hernández, A., Olmos-Pineda, I., Olvera-López, A. (2020). Detección de irregularidades en las superficies viales para la conducción autónoma en países en vías de desarrollo. *Elementos*, 118, 23-28. Disponible en: <https://elementos.buap.mx/directus/storage/uploads/00000005092.pdf>
- Barbosa, S. & Jiménez-Leal, W. (2017). It's not right but it's permitted: Wording effects in moral judgement. *Judgment and Decision Making*, 12(3), 308. Disponible en: <https://www.sas.upenn.edu/~baron/journal/16/161212c/jdm161212c.pdf>
- Bauman, C. W., McGraw, A. P., Bartels, D. M. & Warren, C. (2014). Revisiting external validity: Concerns about trolley problems and other sacrificial dilemmas in moral psychology. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(9), 536-554. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/spc3.12131>
- Bechara, A., Tranel, D., Damasio, H. (2000). Characterization of the decision-making impairment of patients with bilateral lesions of the ventromedial prefrontal cortex. *Brain*, 123, 2189-2202. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11050020>
- Churchland, P. (2011). *El cerebro moral. Lo que la neurociencia nos cuenta sobre la moralidad*. Barcelona: Paidós.
- Ciaramelli, E., Muccioli, M., Làdavas, E. & di Pellegrino, G. (2007). Selective deficit in personal moral judgment following damage to ventromedial prefrontal cortex. *Social cognitive and affective neuroscience*, 2(2), 84-92. Disponible en: <https://academic.oup.com/scan/article/2/2/84/2736768>
- Copi, I. M. (1976). *Introducción a la lógica*. BBAA: Eudeba.
- Coutlee, C. G. & Huettel, S. A. (2012). The functional neuroanatomy of decision making: prefrontal control of thought and action. *Brain research*, 1428, 3-12. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3202063/>
- Damasio, A. (2007). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. R. (1996). The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 351(1346), 1413-1420. Disponible en: <https://royalsocietypublishing.org/doi/abs/10.1098/rstb.1996.0125>
- Di Nucci, E. (2013). Self-sacrifice and the trolley problem. *Philosophical Psychology*, 26(5), 662-672. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09515089.2012.674664>
- Edmonds, D. (2013). *Would you kill the fat man? The trolley problem and what your answer tells us about right and wrong*. Princeton: Princeton University Press.
- Feldman, B. (2016). The Trolley Problem Is the Internet's Most Philosophical Meme [imagen web]. <https://nymag.com/intelligencer/2016/08/trolley-problem-meme-tumblr-philosophy.html>

- Findlater, A. (2017). *Chambers's etymological dictionary of the English language*. Chambers.
- Foot, P. (1967). The problem of abortion and the doctrine of double effect. *Oxford Review* 5, 5-15. DOI: 10.1093/0199252866.003.0002. Disponible en: <http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/0199252866.001.0001/acprof-9780199252862-chapter-2>
- Fumagalli, M. & Priori, A. (2012). Functional and clinical neuroanatomy of morality. *Brain*, 135(7), 2006-2021. Disponible en: <https://academic.oup.com/brain/article/135/7/2006/350263>
- Gazzaniga, M. S. (2012). *¿Quién manda aquí? El libre albedrío y la ciencia del cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Gelio, A. (2007). *Noches áticas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gold, N., Pulford, B. D. & Colman, A. M. (2014). The outlandish, the realistic, and the real: contextual manipulation and agent role effects in trolley problems. *Front Psychol*, (5) 35, 1-10. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00035>
- Gómez, M.; Rodríguez, R. (2018). Estrategia didáctica para la comprensión de dilemas morales con apoyo en las TIC. *Infancias Imágenes*, 18(1), 9-20. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6992026.pdf>
- Greene, J. & Haidt, J. (2002). How (and Where) does Moral Judgment Work? *Cognitive Science*, 6, 517-523. Disponible en: <http://people.stern.nyu.edu/jhaidt/articles/greene.haidt.2002.moral-judgment.pub024.pdf>
- Greene, J. D. (2002). *The terrible, horrible, no good, very bad truth about morality and what to do about it* [Tesis doctoral inédita]. Princeton: Princeton University.
- Greene, J. D., Morelli, S. A., Lowenberg, K., Nystrom, L. E. & Cohen, J. D. (2008). Cognitive load selectively interferes with utilitarian moral judgment. *Cognition*, 107(3), 1144-1154. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0010027707002752>
- Greene, J., Nystrom, L., Engell, A., Darley, J. & Cohen, J. (2004). The Neural Bases of Cognitive Conflict and Control in Moral Judgment. *Neuron*, 44, 389-400. Disponible en <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0896627304006348>
- Greene, J., Sommerville, R.B., Nystrom, L., Darley, J.M. & Cohen, J.D. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment. *Science*, 293(5537), 2105-2108. DOI: 10.1126/science.1062872. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11557895>
- Greene, Joshua D. (2009). Dual-process morality and the personal/impersonal distinction: A reply to McGuire, Langdon, Coltheart, and Mackenzie. *Journal of Experimental Social Psychology* 45(3), 581-584. Disponible en: <https://dash.harvard.edu/handle/1/4264762>
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological review*, 108(4), 814. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.124.9206&rep=rep1&type=pdf>
- Hart, H.L.A. (1967). Intention and Punishment. En *Punishment and Responsibility: Essays in the Philosophy of Law*, 113-135. Oxford: Oxford University Press. Disponible en: <http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199534777.003.0005>

- Hauser, M. (2006). *Moral minds: How nature designed our universal sense of right and wrong*. Harper Collins Publishers.
- Heredia, Y. (2013). Los dilemas morales como estrategia de enseñanza- aprendizaje para el desarrollo moral en los alumnos de preescolar. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 4(7), 61-69. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/71081505.pdf>
- Lillie, S. (2016). Illustrations and various artworks [Imagen]. Steve Lillie. Fuente: <http://www.stevelillie.biz/editorial/8vc03zlrhxhfw5twhrp6njpmp13a>
- Kant, I. (1788/2006). *Crítica de la razón práctica*. Madrid: Sígueme.
- Koenigs, M., Young, L., Adolphs, R., Tranel, D., Cushman, F., Hauser, M. & Damasio, A. (2007). Damage to the prefrontal cortex increases utilitarian moral judgements. *Nature*, 446(7138), 908-911. Disponible en: http://www.pef.uni-lj.si/kognitivna/DOCUMENTS/Izbirni_izpit/koenigs_et_al.pdf
- Martínez-Selva, J. M., Sánchez-Navarro, J. P., Bechara, A. y Román, F. (2006). Mecanismos cerebrales de la toma de decisiones. *Revista de neurología*, 42(7), 411-418. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1961794>
- Mikhail, J. (2007). Universal moral grammar: Theory, evidence and the future. *Trends in cognitive sciences*, 11(4), 143-152. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1364661307000496>
- Mill, J. S. (1863/2005). *On Liberty*. Cambridge Texts in the History of Political Thought. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, G. E. (1903/2005). *Principia Ethica*. NY: Barnes & Noble Books.
- Morandín-Ahuerma, F. (2019). ¿Quién mató a Elaine? Autos robot y toma de decisiones. *Elementos*, 115, 33-38. Disponible en: <https://elementos.buap.mx/directus/storage/uploads/00000003966.pdf>
- Pakula, A. (1982). *Sophie's choice* [Film]. Los Angeles: Universal Pictures.
- Platts, M. (Comp.) (2001). *Dilemas éticos*. México: UNAM.
- Prinz, J. J. (2004). *Gut reactions: A perceptual theory of emotion*. New York: Oxford University Press.
- Russell, B. (1928/2011). *Sceptical Essays*. London: George Allen & Unwin.
- Russell, B. (1929/2001). *Marriage and Morals*. London: George Allen & Unwin.
- Salerno, g. (2007). Rigorismo y pluralidad de principios en ética. *Anuario Filosófico*, 40, 697-718. Disponible en: <https://revistas.unav.edu/index.php/anuario-filosofico/article/view/29252/0>
- Sandel, M. J. (2011). *Justicia: ¿Hacemos lo que debemos?* Madrid: Debate.
- Styron, W. (1979). *Sophie's Choice*. New York: Random House.
- Tassy, S., Oullier, O., Mancini, J. & Wicker, B. (2013). Discrepancies between judgment and choice of action in moral dilemmas. *Front Psychol*, (4)250, 1-8. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00250>

Thomson, J. (1976). Killing, letting die, and the trolley problem. *The Monist*, 59(2), 204-217. <https://doi.org/10.5840/monist197659224>.

Thomson, J. (1985). The Trolley Problem. *The Yale Law Journal*, 94(6), 1395-1415. DOI: 10.2307/796133. Disponible en: <https://digitalcommons.law.yale.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=6930&context=yjl>

Unger, P. K. (1996). *Living high and letting die: Our illusion of innocence*. Oxford: Oxford University Press.

Urteaga Rodríguez, M. J. (2016). Desobediencia civil: la autoridad de la reflexión vs. la autoridad civil. *International Journal of Philosophy*, (3), 274-284. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5523227.pdf>

Weber, M. (1919/2011). *La política como vocación*. NoBooks Editorial.

Welzel, H. (1951). Zum Notstandsproblem. *Zeitschrift für die gesamte Strafrechtswissenschaft* 63, 47-56. doi: 10.1515/zstw.1951.63.1.47. Disponible en: <https://www.degruyter.com/view/j/zstw.1951.63.issue-1/zstw.1951.63.1.47/zstw.1951.63.1.47.xml>

Wittgenstein, L. (1921/2012). *Tractatus Logico Philosophicus*. Simon and Schuster.

RESEÑA

RE-
SEÑA

RESEÑA

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA ALEGRÍA, Y OTROS TEXTOS...

TOWARDS A PEDAGOGY OF JOY, AND OTHER TEXTS...

Héctor Lerma Jasso.

México: Bildunc Ediciones, 2019, 371 págs.

Volver a lo humano, a lo específicamente humano. Esta es la pretensión en el más reciente libro de Héctor Lerma Jasso quien –en sus más de 60 años de experiencia como docente y directivo de diferentes niveles educativos– ha plasmado su experiencia en el ámbito de la práctica y la teoría educativa en esta obra, a través de siete capítulos que versan sobre la alegría, el rescate de lo humano y otros tantos de corte filosófico, pedagógico y antropológico. Todos ellos articulados en una idea principal: la educación centrada en la persona.

CAPÍTULO 1.

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA ALEGRÍA

En el primer capítulo «Hacia una pedagogía de la alegría», el autor menciona los fundamentos más radicales en materia educativa y el cómo, desde el principio de la humanidad, la educación ha estado presente en cada individuo, sociedad y cultura. Si bien los entornos han cambiado, el ideal educativo de formar héroes –como anhelaban los griegos– es aún vigente si se toma en cuenta lo permanente en educación; para ello, solo es posible remitirse a un sustento antropológico sólido que ayudará a descubrir el genuino significado de la formación integral.

Asimismo, el autor defiende la idea de que la persona alegre es más educable y, quien es educable, puede mejorar por voluntad e inteligencia propias; si bien, esto no garantiza la felicidad, sí nos aproxima a ella. De ahí la importancia de definir con claridad cuál es la trascendencia que la alegría tiene en la formación humana y por qué vale la pena educar en ella, invitando al lector a abrir los ojos y mirar un sinnúmero de oportunidades de perfeccionamiento humano y permanente en la tarea educativa.

Se trata de comprender la educación de tal forma que el lector reconozca el valor del esfuerzo, el papel de la dedicación y la alegría como virtud impulsora de otras virtudes para el sano desarrollo de un carácter moral íntegro, tanto para los educadores como para los educandos. Una educación que no sea exclusiva de los «mejores», sino para los que pueden ser cada vez mejores, es decir, para todos.

Una pedagogía de la alegría, explica el autor, es esforzada pero no aburrida, deportiva en el espíritu de superación y generosa en sus efectos; permite vivir más intensamente el gozo de educar, en un mundo en que el educador debe ser fuerza de oposición ante la tragedia de un mundo triste que solo busca diversión.

Además, el autor menciona las características del educador alegre, sus dimensiones y los objetivos propuestos, y cómo a través de la comprensión y la exigencia, se suscita el desarrollo de las virtudes, sin perder de vista que la educación –más que un derecho político o reclamo social– es inherente a la naturaleza humana. De ahí, surge la necesidad de voltear hacia una pedagogía que integra y relaciona la ciencia, la bondad y la alegría con el ideal de la vida humana feliz. No basta con un progreso miope, tangencial, en donde la tecnología se desarrolla cada vez más, pero la humanidad no necesariamente está más cercana.

El capítulo culmina con una reflexión para cada formador a fin de enriquecer su criterio sobre cómo se comprende la educación: si como una simple herramienta para el control o, por lo contrario, se piensa que es un bien que comunica bienes, un valor que es fuente de valores, concluyendo que vivir y educar con alegría es valorar la vida misma.

CAPÍTULO 2.

EL RESCATE DE LO HUMANO EN EDUCACIÓN

La urgente necesidad de una antropología pedagógica con anclaje metafísico es el argumento central de este capítulo. A través de sus párrafos, el autor conduce al reconocimiento básico de que todo problema educativo posee una raíz antropológica y una finalidad trascendental.

¿Quién soy?, ¿quién es ella?, ¿quiénes somos?, ¿qué es el hombre? Son preguntas fundamentales que toda persona debería hacerse a lo largo de su vida. En materia educativa, la exigencia para responderlas es incalculablemente mayor, pues si no se sabe quién es el hombre, no se sabrá qué es educación y mucho menos la dirección a la que ha de encaminarse.

Desde su formación filosófica, Lerma destaca la importancia del autoconocimiento y del conocimiento exterior como realidades fundamentales del aprendizaje humano, teniendo en cuenta que el primero enriquecerá al segundo, sin pasar por alto que la identidad y la dignidad de la persona son dos características que todo humanismo debe considerar, si se jacta de serlo.

De ahí que el autor prevenga sobre los riesgos de incurrir en reduccionismos antropológicos, filosóficos o pedagógicos alejados de una verdadera consciencia sobre qué es el hombre, qué es educación y qué es el fenómeno educativo. Por tanto, describe muy detalladamente cómo basarse en la realidad humana y conformar una visión integral e íntegra que abra paso a la innegable condición de que el ser humano se realiza en sociedad –es decir, propiamente se co-realiza– con los demás sin renunciar a su singularidad; por ello la relevancia de abordar, desde las raíces, la teoría y la praxis educativa para comprender quién es el hombre y hacia dónde va.

Otros puntos destacables son el cambio y la permanencia, así como su relación con el respeto por la verdad y el bien, entendido como justicia. La verdad y la justicia son dos elementos distintivos que Lerma aborda para argumentar que la ética es la esencia del quehacer educativo y que justifica el para qué de la educación.

«Nadie es perfecto», reza con verdad el refrán popular, y con la misma verdad, el autor comenta: «Todo hombre es perfectible», identificando la postura esperanzadora del autor y su relación con el progreso real que parte de la educabilidad y la educatividad, para proponer una formación integral de la persona y de la sociedad.

Profundiza sobre diferentes filosofías de la educación, considerando la concepción que se tiene sobre la naturaleza humana, el papel de la educación, el hombre frente al ambiente, el ambiente frente al hombre y la relación entre estos, así como finalmente su consecuencia ética, para concluir que la naturaleza humana, si bien no es perfecta, es perfectible y libre, mas no determinada, siendo esto un llamado al rescate de lo humano en la educación.

CAPÍTULO 3.

LOS PELIGROS DE UNA EDUCACIÓN PIGMALIÓNICA

Héctor Lerma comienza este capítulo con la pregunta: «¿Cómo podremos convencer al mundo del valor de la persona humana si matamos a millones de ellas?». Esta frase cobra un significado esencial porque revela la concepción que incompleta o equivocadamente se puede tener de la persona y, a su vez, de la educación.

El hombre no es una acción, ni consecuencia ni accidente, exclusivamente; el hombre es una sustancia indivisible. Si bien, el misterio de lo humano y la realidad misma es agotable, esto no es limitante para afirmar –con toda seguridad– que hay que buscar la verdad; argumentos que menciona el autor y que ha sido pretendido desde el principio de la humanidad, principalmente a través de los mitos que, si bien poseen una carga de fantasía e imaginación, son explicaciones tentativas a las verdades más esenciales, cuyo valor didáctico ha sido aprovechado históricamente.

Uno de estos mitos es el de Pigmalión y Galatea que, descrito inicialmente en la Grecia Clásica, ha tenido diversas interpretaciones, siendo la de Jean Jacques Rousseau la más atendida por el autor. En este mito se relata cómo Pigmalión, un misántropo y dotado artista, esculpe en mármol una figura tan preciosa que termina enamorándose de ella y, finalmente, se siente vacío al no ser correspondido humanamente por su obra.

De ahí que este mito sea didácticamente empleado para reconocer que la educación no es un arte ni el educador propiamente un artista; la educación no se hace «en», sino «con» el educando. Por eso, el autor descarta la idea de entender la educación como una «antropoplastia» que solo disfraza un egocentrismo. Lerma propone la urgencia de volver a una educación centrada en la persona: una educación permanente y progresiva, libre y consciente.

Concluye que los peligros de una educación pigmaliónica van más allá de un mito, pues pueden infiltrarse en las ciencias y en las ideologías, muchas veces presentes en los contextos más al alcance que existen en el ámbito humano y profesional, que sin duda invitan al lector a replantear su pensar para perfeccionar su quehacer.

CAPÍTULO 4.

LA FORMACIÓN DEL CRITERIO

¿Cómo lograr la difícil tarea de formar el criterio? Esta es la pregunta que responde el autor en este apartado: a través del respeto, la confianza, la paciencia y el tacto pedagógico es que se cumple este propósito a lo largo de la vida, situación que no debe ser pasada por alto por ningún educador.

El criterio es como una ventana, indica Lerma: ni muy estrecho para no ver más allá, ni muy amplio como para no necesitar paredes; tanto las carencias como los excesos en el plano intelectual, afectan el desarrollo de la persona. Así, el criterio es fundamental para el bien vivir y requerirá una formación muy precisa que permita no solo trabajar sobre la intelectualidad, sino contribuir a consolidar una personalidad íntegra, haciendo de esto una tarea positiva y necesaria.

Así, se van describiendo algunas de las características de todo criterio desde un punto de vista filosófico. Aunado a esto, el autor va desarrollando y explicando más de una veintena de «pseudocriterios» que son objetivamente desproporcionados en su manera de entender la voluntad, la razón o la afectividad y que, sin duda, generan un efecto disgregador con la realidad al promover una ruptura con la misma y señala, al mismo tiempo, los efectos alejados de todo beneficio para la formación humana.

Resulta fundamental formar un criterio recto y correcto a lo largo de la existencia, partiendo del principio de que «nunca es demasiado pronto para esta formación», pues la vida no se detiene y la educación no debería. El autor conmina a reflexionar sobre la importancia de una formación general para los educadores que les permita disponer de capacidades académicas y profesionales, así como desarrollar virtudes intelectuales que faciliten al alumno emplear responsablemente su libertad.

CAPÍTULO 5. WINNER OR LOOSER? EN TORNO AL PARADIGMA DEL ÉXITO

¿Ganador o perdedor? Sobre este dilema, Héctor Lerma plantea una profunda reflexión que invita a comprender por qué el éxito no puede –ni debe– ser el objetivo principal de una educación centrada en la persona y advierte cómo las consecuencias de esta concepción repercuten socialmente.

El autor refiere que se trata de dominar al éxito, no que este domine a la persona. En torno al paradigma del éxito, aborda una serie de principios antropológicos entre los que destacan: la natural inclinación al triunfo que toda persona posee; lo efímero del éxito y lo que conlleva vivir para ello; el papel que juega la educación en esta instrumentalización, muchas veces promovida, difundida y aceptada en varios entornos como una cultura «ganadora».

Más allá de los vótores, afirma el autor, la educación ofrece algo más y no solamente al individuo, partiendo de la idea de que nadie se realiza solo. Este argumento contrasta con la concepción de la fenomenología del éxito, a la luz de lo que subyace antropológicamente. ¿Estamos hechos para el éxito? ¿Se puede ser exitoso y feliz? ¿Qué es la pedagogía del éxito? ¿Qué es un éxito pedagógico? Con estas y otras cuestiones, el autor propone realizar un ejercicio crítico, más allá de claroscuros o dicotomías que, sin duda, están presentes en la cultura actual.

El capítulo culmina con el planteamiento de que la tarea pedagógica de todo educador es situar al éxito en su justa dimensión; se trata de una propuesta educativa armónica que no niega la importancia del éxito. Quien educa, ejemplifica al educando que, por medio de su trabajo, puede motivar, acompañar y procurar el bien del otro, a fin de entender que el éxito no basta por sí mismo y que los fracasos –convertidos

en aprendizaje– se vuelven una fuente inagotable de perfeccionamiento humano, pues como bien menciona el texto, cabe recordar lo que decían los romanos a quienes lograban triunfos importantes: «¡Recuerda, eres mortal!».

CAPÍTULO 6. EL PROFESOR UNIVERSITARIO

¿Vocación?, ¿servicio?, ¿ambas? ¿Qué encierra la profesión docente a nivel universitario? Eso es lo que responde en este capítulo Héctor Lerma quien, desde una perspectiva humanista, profundiza sobre el significado de la profesión docente en el marco de la universidad, como institución educativa de carácter esencial para el desarrollo social, y desde el significado de la profesión que encierra funciones y conlleva a reflexionar sobre la raigambre moral de esta noble y notable labor, en el ámbito universitario.

El autor destaca el papel de la amistad y el del servicio, de índole señorial, como anclajes necesarios para vivir a cabalidad esta profesión, por demás humana y digna, que exige ampliar los horizontes a través del ejercicio de la profesionalidad. En el transcurrir del texto, el autor lleva de la mano al lector a revelar las características más íntimas del trabajo y su relación con el desarrollo de las virtudes, en el plano educativo.

Por otro lado, el análisis de la complejidad de la docencia cobra sentido al abordar las características particulares de la enseñanza y el aprendizaje, pues para enseñar no basta saber: hay que saber enseñar –y más aún para los también llamados catedráticos– a través de dos enfoques: ingeniería de la conducta y educación del espíritu, conceptos que Lerma también menciona junto con los impulsores del desarrollo humano, a fin de no perder de vista la importancia de ejercer con integridad la tarea de profesor universitario que, sin duda, no solo requiere excelso dominio intelectual, sino también paciencia, tacto pedagógico y –especialmente– amor por el género humano para procurar una verdadera formación integral.

Para terminar, el autor examina en la parte final del capítulo, el significado de la autoridad docente y las motivaciones del profesor –desde las más materiales hasta las más trascendentales–, y reflexiona sobre sus funciones, ayudando al lector a descubrir qué tipo de profesor es y, con ello, a reconocer la invaluable oportunidad de ayudar a otros a ser mejores, demostrando el insoslayable valor ético del quehacer del profesor universitario.

CAPÍTULO 7. Apartado 1. Buen humor, desafío a lo cotidiano (un remedio contra la monotonía y un oasis de serenidad)

Este último capítulo se halla dividido en tres apartados. En el primero, el autor aborda la importancia de encarar la vida y sus dificultades mediante el buen humor, y alienta la formación para una alegría profunda, poderosa, cada vez más susceptible de buenos momentos por vivir, para combatir los también posibles vicios del mal humor y la melancolía.

El buen humor cobra un especial significado al analizar sus condiciones, características y el peligro de no darle su justo valor al confundirlo con la risa irracional y/o el sarcasmo; de ahí que el autor extraiga la esencia educativa del humor que, entre muchas otras bondades, contribuye al logro de una más segura y realista madurez humana.

Apartado 2.

Jubilación: ¡una nueva profesión!

¡Un grito de alegría!, clama el autor para hacer notar que la jubilación es, en sí misma, una oportunidad para entender el porvenir. Esa es la actitud que el autor sugiere para encarar este desafío que, sin duda alguna, requerirá enorme aceptación de quienes han acumulado muchos años, pero también, han acumulado sabiduría.

De igual manera, el autor afirma que las personas se jubilan del empleo, pero nunca del trabajo. ¿Qué significa eso?, ¿qué es lo que pueden aportar? Las respuestas a estas preguntas son las ideas medulares de este apartado que pretenden hacer notar, de forma muy clara, la condición perfectible y permanente de la persona por mejorar y, así, asumir la importancia sobre el cómo hacer frente a una jubilación digna, sabia y activa que corresponda a una vida larga y bien lograda.

Apartado 3.

Apéndice. El rescate de lo humano en la educación

El autor concluye su obra con una profunda reflexión sobre el contexto actual –pocas veces tan confuso como ahora–, en posturas que parecieran definir finales sin conocer los principios antropológicos fundamentales. De ello que se desprendan falacias que abundan y enrarecen el ambiente y que se hacen pasar por «humanismos». Cúmulo de opiniones anti-libertarias que han cobrado relevancia y popularidad y que, sin duda, dificultan –pero no determinan– la realidad. De ahí que Héctor Lerma urja, de forma tan optimista como realista, a volver a lo humano, a lo específicamente humano, para comprender clara, completa y verdaderamente, el ser irrestricto del hombre. ■

José Francisco Cobela Vargas

CONVOCATORIA Y
LINEAMIENTOS PARA AUTORES

CONVOCATORIA
Y LINEAMIENTOS
PARA AUTORES

CONVOCATORIA

La revista aparece 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 de entrega:

- Para el número 31 correspondiente a enero-junio de 2021, se recibirán trabajos hasta el **22 de septiembre 2020**.
- Para el número 32 correspondiente a julio-diciembre de 2021, se recibirán trabajos hasta **2 de mayo 2021**.

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 de carácter nacional e internacional, inéditas y arbitradas, 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 concernientes 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 relacionados con diversos sistemas y subsistemas educativos, así como de otros espacios sociales interrelacionados 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 revisiones de textos de no más de tres años de publicación.

INDIZACIÓN

La Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo», está 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 colaboradores de la «Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo», tenga en cuenta los siguientes requisitos:

- Que el trabajo sea inédito. No se aceptarán trabajos que hayan sido enviados o que estén bajo arbitraje en otras revistas.
- Que el trabajo incluya explícitamente las fuentes bibliográficas de donde 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.
- Todo artículo será revisado con un *software* de coincidencias anti-plagio.
- El autor o los autores del trabajo 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 el derecho a distribuir en Internet la versión publicada del artículo o la 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.
- Los manuscritos enviados que cumplan con los requisitos para el envío, serán sometidos 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, las cuales deberán realizarse en un plazo establecido.

LINEAMIENTOS PARA AUTORES

1. Se reciben artículos en español y en inglés.
2. Los artículos deben subirse al portal de la Revista Panamericana de Pedagogía <https://revistas.up.edu.mx/RPP/> o a la siguiente dirección: mx_revistadepedagogia@up.edu.mx
3. Para que puedan enviarse a la revisión de pares se pide a los autores, antes de enviar trabajo, cotejar la siguiente lista:
 - 3.1. El artículo para cualquiera de las secciones –«Saberes», «Quehaceres» y «Reseñas críticas»– debe ajustarse al enfoque y alcance de la revista, explicitado en este portal.
 - 3.2. El artículo debe ajustarse al código de ética de la revista, anteriormente citado.

3.3. Adjuntar un archivo PDF con carta membretada y firmada por el autor (o autores), solicitando la evaluación de su trabajo y declarando la autoría de su artículo como original e inédito. Deberán explicitar que si el trabajo es publicado, esto supone la cesión de 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.

3.4. El artículo de enviarse en archivo Word, tipografía Times New Roman de 12 puntos, párrafo espaciados en 1.5 y subtítulos en negritas.

3.5. El artículo debe incluir portada o carátula (página 1) con nombre del autor (o autores). Su adscripción (institución donde labora con dirección) y correo electrónico y si es posible su ORCID. 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. El artículo iniciará en la siguiente hoja (página 2) donde se repite el título en español y en inglés.

3.6. La extensión del artículo debe contar con 5 mil a 8 mil palabras, sin 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 «Reseñas críticas» se aceptan colaboraciones de un máximo de 3 mil palabras y sobre textos con no más de tres años de publicación.

4. Los textos deben contener los siguientes elementos:

4.1. Título en español (15-20 palabras). Título en inglés.

4.2. Resumen en español y abstract en inglés (150-250 palabras) con objetivo del estudio, metodología, principales resultados o hallazgos, aportación de estos.

4.3. Palabras claves en español y en inglés (4-8).

4.4. Desarrollo del texto completo con los apartados correspondientes a un artículo científico, 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 las conclusiones. Y en cualquiera de las secciones, la aportación al conocimiento pedagógico.

4.5. Referencias con un manejo riguroso de la información y del aparato crítico, según versión 6 del manual del APA (American Psychological Association).

4.6. Si se desea incluir imágenes, gráficas, diagramas, tablas, fotos, etcétera, deben insertarse al documento de Word, con resolución de 300 ppp. (pesan por lo menos 300kb). También pueden enviarse aparte los archivos con dichas imágenes en formato jpg o PDF, señalando claramente en el texto del trabajo dónde deben incluirse.

DICTAMINACIÓN

Los artículos únicamente se dictaminarán si están acompañados por carta de los autores. [Carta autoría.pdf](#)

El equipo editorial revisará que todas las especificaciones establecidas en los *lineamientos para autores* se cumplan y analizará el artículo con un *software* de coincidencias antes de pasarlo a dictaminación de pares.

El comité científico y revisor enviará los artículos recibidos para la revisión de pares expertos, 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 comité científico y revisor se reserva el derecho de solicitar las modificaciones pertinentes, las cuales deberán realizarse en un plazo establecido.

La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación.