

Logros y desafíos de la investigación educativa como herramienta para la transformación social



EJES TEMÁTICOS

A) Teoría, filosofía, historia y educación e investigación sobre la investigación educativa

C) Políticas y gestión en la educación

E) Procesos de formación y actores de la educación

B) Diversidad, interculturalidad, género y sustentabilidad en la educación

D) Currículum, conocimientos y prácticas educativas

F) Tecnologías de la información y la comunicación en educación

G) Valores, convivencia, disciplina y violencia en la educación

Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC

Comité Directivo 2016-2018

Presidenta

Bertha Ivonne Sánchez Luján

Secretario

Valentín Alfredo Gómez Hernández

Tesorera

Berna Karina Sáenz Sánchez

Vocal

Cruz Argelia Estrada Loya

Coordinación de Formación

Romelia Hinojosa Luján

Coordinación de Divulgación

Renzo Eduardo Herrera Mendoza

Coordinación de Vinculación

Laura Irene Dino Morales

Coordinación de Evaluación y Seguimiento

Myrna Rodríguez Zaragoza

Coordinación de Admisiones

Efrén Viramontes Anaya

Estados de Conocimiento

Sandra Vega Villarreal

IE Revista de Investigación Educativa

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Programa de Radio

Rosa Isela Romero Gutiérrez

Página web
Alba Jyassu Ogaz Vásquez

Imagen de portada: Puerta de Chihuahua, escultura urbana de Enrique Carbajal *Sebastián*, Chihuahua, Chih. México (Fotografía de Brisa Chávez Zubía, 2018).

RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa

Directorio

Bertha Ivonne Sánchez Luján

ivonnesanchez10@yahoo.com

Directora

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

jatrujillo@uach.mx

Editor

Coordinadores de eje temático

Eje temático A) Teoría, filosofía, historia y educación e investigación sobre la
investigación educativa

Stefany Liddiard Cárdenas

stefanyliddiard@gmail.com

Sandra Vega Villarreal

svegavillarreal@gmail.com

Eje temático B) Diversidad, interculturalidad, género y sustentabilidad en la
educación

Norma Luz González Rodríguez

normaluzgonro@yahoo.com

Eje temático C) Políticas y gestión en la educación

Eilen Ovideo González

eoviedog@edubc.mx

Eje temático D) Currículum, conocimientos y prácticas educativas

Celia Carrera Hernández

carrera.celia@gmail.com

Eje temático E) Procesos de formación y actores de la educación

Martha Isabel Vázquez Duberney

marthavazquezduberney@yahoo.com.mx

Eje temático F) Tecnologías de la información y la comunicación en educación
Valentín Alfredo Gómez Hernández
fouche_gh@hotmail.com

Eje temático G) Valores, convivencia, disciplina y violencia en la educación
Romelia Hinojosa Luján
rome_hinojosa@yahoo.com.mx

Comité Editorial

Rosa Isela Romero Gutiérrez
Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México

Guillermo Hernández Orozco
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Francisco Alberto Pérez Piñón
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Pedro Covarrubias Pizarro
Investigador Independiente, Chihuahua, México

Cruz Argelia Estrada Loya
Secretaría de Educación y Deporte, Chihuahua, México

RECIE. REVISTA ELECTRÓNICA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (vol. 4, núm. 1, enero-diciembre 2018) es una publicación anual editada por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C., (Efrén Ornelas 1406, col. Obrera, Chihuahua, Chihuahua, México, CP 31350, Tel. +52 (614) 415 1998, <http://www.rediech.org/ojs/2017>, recie@rediech.org). Directora responsable: Bertha Ivonne Sánchez Luján. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2018-091213301700-102, ISSN (versión electrónica): 2594-200X, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, Jesús Adolfo Trujillo Holguín (Efrén Ornelas 1406, col. Obrera, Chihuahua, Chih. México, C.P. 31350). Fecha de la última modificación: septiembre de 2018.

Dictaminadores de propuestas

Abelardo	Loya	Peña
Adán	Hernández	Morgan
Adrián	Dela Rosa	Nolasco
Adriana	Galicia	Sosa
Alba Jyassu	Ogaz	Vázquez
Albertico	Guevara	Araiza
Alejandra	Ferreiro	Pérez
Alejandro	Mercado	Villalobos
Alejandro	Rosano	Soca
Alejandro	Mercado	Villalobos
Alejandro	Villamar	Bañuelos
Alexis	Romero	Salazar
Alfredo	García	Martínez
Alicia	Torres	Rodríguez
Alicia De Los Ángeles	Colina	Escalante
Alma Verónica	Villanueva	González
Amado	Ceballos	Valdovinos
Ana Esther	Escalante	Ferrer
Ana Luisa	Llanes	Luna
Ana Ma.	Mata	Pérez
Andrés	Lozano	Medina
Angélica	Dueñas	Cruz
Angélica	Murillo	Garza
Armando	Martínez	Moya
Aurora María	Ruiz	Bejarano
Bárbara	De Las Heras	Monastero
Berna Karina	Sáenz	Sánchez
Bertha	Orozco	Fuentes
Blanca Estela	Gutiérrez	Barba
Blanca Julia	Silva	Ballesteros
Brenda Ileana	Solís	Herrera
Brenda Leticia	Villegas	Aguilera
Carlos	Rincón	Ramírez
Carlos G.	Alonzo	Blanqueto
Carmen Griselda	Loya	Ortega
Celerino	Casillas	Gutiérrez
Celia	Carrera	Hernández
Celia Gabriela	Villalpando	Sifuentes
Cely Celene	Ronquillo	Chávez

César	Silva	Montes
Cirila	Cervera	Delgado
Claudia Beatriz	Pontón	Ramos
Claudia Fabiola	Ortega	Barba
Claudia Teresa	Domínguez	Chavira
Claudia Ximena	González	Moreno
Christian Noel	Valenzuela	Soto
Damian Alejandro	Clemente	Olague
Daniel	González	Lomelí
David Arnoldo	García	Fernández
David Manuel	Arzola	Franco
Diana Del Carmen	Torres	Corrales
Dulce María	Cabrera	Hernández
Eddy Javier	Paz	Maldonado
Edith	Cisneros	Chacón
Edith	Vera	Bustillos
Efrén	Viramontes	Anaya
Eilen	Ovideo	González
Elena Fabiola	Ruiz	Ledesma
Emerson	López	López
Enrique	Bonilla	Murillo
Eréndira	Piñón	Avilés
Esperanza	Viloria	Hernández
Esperanza	Lozoya	Meza
Esteban	García	Hernández
Ester	Soto	Pérez
Evelia	Reséndiz	Balderas
Felipe De Jesús	Perales	Mejía
Félix Leonardo	Pérez	Verdugo
Francisco Alberto	Pérez	Piñón
Francisco Javier	Villanueva	Badillo
Gabriel	Gastélum	Cuadras
Gabriela	De La Cruz	Flores
Gisela	Hernández	Millán
Gonzalo Aquiles	Serna	Alcántara
Guadalupe	González	García
Guadalupe	Jiménez	Hidalgo
Guadalupe Del Carmen	Su	Morales
Guillermo	Hernández	Orozco

Hadi	Santillana	Romero
Héctor Francisco	Ponce	Renova
Héctor Manuel	Manzanilla	Granados
Héctor Manuel	Rodríguez	Gómez
Hermila	Loya	Chávez
Hilde Eliazer	Aquino	López
Hortensia	Hickman	Rodríguez
Ileana Guillermina	Gómez	Flores
Irlanda	Olave	Moreno
Irma	Ramírez	Vaquera
Isabel	Tuyub	Sánchez
Isabel Del Rosario	Arcudia	García
Ismael	Vidales	Delgado
Iván Alexis	Pinto	Díaz
Jaime	Rodríguez	Gómez
Javier	Damián	Simón
Javier	Martínez	Morales
Javier	Tarango	Ortiz
Jesús	Flores	Becerra
Jesús Adolfo	Trujillo	Holguín
Jesús Arturo	Guerrero	Soto
Jesús Bernardo	Miranda	Esquer
Jesús Eduardo	Hinojos	Ramos
Jonás	Larios	Deniz
Jorge	Pérez	Mejía
Jorge	Saraví	
Jorge Arturo	Salcido	
José Antonio	Ávila	Quevedo
José Carlos	León	Ríos
José Claudio	Carrillo	Navarro
José Francisco	Miranda	Esquer
José Francisco	Oviedo	Villavicencio
José Guadalupe	Ramos	Trevizo
José Guadalupe	Sánchez	Aviña
José Luis	Ramos	Ramírez
José Marcos	López	Mojica
Josefina	Madrigal	Luna
Juan Pablo	Méndez	Moreno
Julio Cesar	Guedea	Delgado
Julio Cesar	Lira	González
Julio César	Vázquez	Velázquez

Karina Alejandra	Cruz	Pallares
Katia	Vigo	Ingar
Laura Catalina	Díaz	Robles
Laura Irene	Dino	Morales
Laura Verónica	Herrera	Ramos
Leticia Guadalupe	Navarro	Moreno
Lilia Susana	Carmona	García
Lincoln Felipe	Ríos	Gallegos
Lucia	Martínez	Moctezuma
Lucía	Rodríguez	Guzmán
Luis Alejandro	Sarmiento	López
Luis Felipe	Abreu	Hernández
Luis Fernando	Plaza	Gálvez
Luz Eugenia	Aguilar	González
Ma. Dolores	García	Perea
Ma. Gabriela	Guerrero	Hernández
Ma. Trinidad	Hernández	Cabrera
Magda	García	Quintanilla
Manuel	Cacho	Alfaro
Manuel Salvador	Romero	Navarro
María Del Rosario	Soto	Lescalle
María Amelia	Reyes	Seáñez
María Carolina	Bodewig	Pineda
María De Los Ángeles	Valle	Flores
María De Lourdes	González	Peña
María Del Refugio	Lárraga	García
María Del Rocío	Rodríguez	Román
María Del Rosario	Bringas	Benavides
María Del Socorro	García	González
María Esther	Aguirre	Lora
María Esther	Méndez	Cadena
María Guadalupe	Díaz	Tepepa
María Guadalupe	Moreno	Bayardo
María Guillermina	Rangel	Torres
María Lisseth	Flores	Cedillo
María Mayley	Chang	Chiu
María Teresa	Martínez	Acosta
Mariana	Sánchez	Solís
Marisa Concepción	Carrillo	Manríquez

Marisela Ivette	Caldera	Franco
Marta	Zubiaur	González
Martha	Vergara	Fregoso
Martha Isabel	Vázquez	Duberney
Marx	Arriaga	Navarro
Mercedes	De Agüero	Servín
Miguel	Eslava	Camacho
Miguel Ángel	Arias	Ortega
Mónica	Lozano	Medina
Mónica Del Carmen	Meza	Mejía
Myrna	Rodríguez	Zaragoza
Nelly Eblin	Barrientos	Gutiérrez
Nolberto	Acosta	Varela
Patricia Del Carmen	Covarrubias	Papahiu
Pedro	Rubio	Molina
Pedro José	Canto	Herrera
Rafael		Burgos
René	Valdés	Morales
Renzo Eduardo	Herrera	Mendoza
Ricardo	Fuentes	Reza
Rita	Mata	Mata
Roberto Iván	Lagos	Hernández
Romelia	Hinojosa	Luján
Ronald	Soto	Calderón
Rosa Amalia	Gómez	Ortiz
Rosa María	González	Isasi
Rosa Martha	Romo	Beltrán
Rosalva	Flores	Zubía
Ruth Catalina	Perales	Ponce
Samantha	Quiroz	Rivera
Sandra	Vega	Villarreal
Sara Elvira	Galbán	Lozano
Sergio Rodolfo	Torres	Ochoa
Silvia	Fuentes	Amaya
Silvia Elena	Ibarra	Olmos
Socorro Alonso	Gutiérrez	Duarte
Sonia	Vargas	Almazán
Stefany	Liddiard	Cárdenas
Stella	Vallejo	Trujillo
Teresa	Wuest	Silva
Teresita De Jesús	Arellano	Molina

Terry Carol
Valentín Alfredo
Vicente
Viridiana Gabriela
Xochiquetzalli
Zaira

Spitzer
Gómez
Granados
Yañez
Mendoza
Navarrete

Schwartz
Hernández
Rivera
Rivas
Molina
Cazales

Contenido

Editorial

RECIE como impulsora de la difusión de la investigación Educativa <i>Bertha Ivonne Sánchez Luján</i>	19
--	----

A) Teoría, filosofía, historia y educación e investigación sobre la investigación educativa

La peculiaridad del movimiento estudiantil chihuahuense de 1973 <i>Gerónimo Ontiveros Juárez, Francisco Alberto Pérez Piñón y Guillermo Hernández Orozco</i>	23
--	----

La Educación Media Superior en Chihuahua 1827-1973. Una aproximación a los antecedentes para la fundación del sistema COBACH <i>Marilyn Georgia Salcido Sáenz, Jesús Adolfo Trujillo Holguín y Guillermo Hernández Orozco</i>	35
--	----

Narrativas: Cómo aprendimos a leer y escribir <i>Francisco Alberto Pérez Piñón, Guillermo Hernández Orozco y Jesús Adolfo Trujillo Holguín</i>	47
---	----

La propaganda socialista en Chihuahua durante el mandato de Rodrigo M. Quevedo: un análisis a partir del informe del último año de gobierno <i>Izabela Tkocz, Jesús Adolfo Trujillo Holguín y Guillermo Hernández Orozco</i>	55
---	----

El fundamentalismo religioso mormón en Chihuahua, su devenir histórico y educativo <i>Stefany Liddiard Cárdenas, Francisco Alberto Pérez Piñón y Guillermo Hernández Orozco</i>	73
---	----

B) Diversidad, interculturalidad, género y sustentabilidad en la educación	
Docentes no heterosexuales: Cómo se reconocen en la sociedad y qué mecanismos utilizan para sobrevivir en el magisterio. Estado del arte	85
<i>Liliana Elizabeth Martínez Salcido</i>	
C) Políticas y gestión en la educación	
Construcción y validación de un instrumento para evaluar el desempeño docente	95
<i>Guadalupe Iván Martínez Chairez y Albertico Guevara Araiza</i>	
La evaluación de los aprendizajes y la formación docente Inicial	111
<i>Albertico Guevara Araiza, Efrén Viramontes Anaya y Vera Lucía Ríos Cepeda</i>	
Representaciones sociales de amas de casa en un centro comunitario en Cd. Jiménez, Chihuahua	129
<i>Blanca Irene Ahumada Maldonado y César Francisco Flores Ortiz</i>	
El trabajo del Consejo Técnico Escolar en la formación y desarrollo profesional de los docentes	143
<i>Gloria Lizeth García Rodríguez y David Manuel Arzola Franco</i>	
D) Currículum, conocimientos y prácticas educativas	
Antecedentes y evolución: el libro de texto y su presencia en la probabilidad	155
<i>María Teresa Martínez Acosta y Alberto Camacho Ríos</i>	
Cambios significativos en alumnos universitarios a través del ejercicio físico, evitando el consumo de refresco	165
<i>Perla Zukey Hernández Gutiérrez, Salvador Jesús López Alonso y Felipe Valenzuela Jurado</i>	
Influencia del relativismo en la instrumentación didáctica y el desempeño escolar	179
<i>Manuel Suárez González</i>	
Currículum y vulnerabilidad social en nivel secundaria	191
<i>Josefina Madrigal Luna, Celia Carrera Hernández y Yolanda Isaura Lara García</i>	

Secuencia didáctica para graficar la circunferencia con centro en el origen <i>Oscar Enrique Callejas Melgoza, María Guadalupe Amado Moreno y Ángel García Velázquez</i>	203
Un currículo en transición: Licenciatura en Intervención Educativa <i>Yolanda Isaura Lara García, Celia Carrera Hernández y Josefina Madrigal Luna</i>	213
La bioética como alternativa para el aprendizaje significativo de la genética <i>William Fernando Ceballos Salazar y Claudia Andrea García Moreno</i>	227
Aprendizaje basado en proyectos: una estrategia pedagógica que posibilita el aprendizaje de los efectos ocasionados por los microorganismos en la salud <i>María Alejandra Gómez Úsuga y Jessica Yepes Soto</i>	241
Recursos utilizados por el profesor de telebachillerato para enseñar álgebra: productos notables <i>David Alfonso Páez, Teresa de Jesús Cañedo Ortiz y Daniel Eudave Muñoz</i>	253
Las relaciones bioéticas de los docentes de la zona escolar 074 Xalapa Locales-Norte, Xalapa, Veracruz, México <i>Gabriela Itzel Ayala Sánchez, Elvira Morgado Viveros y Ignacio García Ferrandis</i>	263
Importancia y utilidad de la estadística en profesiones del campo de las ciencias sociales <i>Daniel Eudave Muñoz, Margarita Carvajal Ciprés y David Alfonso Páez</i>	283
Resolución de problemas mediante la psicomotricidad en segundo grado de primaria <i>Diana Fernanda Barrientos Sánchez, Miguel Conchas Ramírez y Yunuen Socorro Rangel Ledezma</i>	295

El uso de la cartografía ambiental como estrategia para identificar concepciones alternativas de los estudiantes sobre el concepto Ecosistema <i>Mónica Medina Rúa y Mariana Muñoz Betancur</i>	311
El trabajo de los docentes con la reforma curricular de 2011 <i>Salvador Ruiz López, Claudia Celina Gaytán Díaz y Héctor Mario Armendáriz Ponce</i>	327
Comprensión curricular en la escuela secundaria y sus efectos en las prácticas de enseñar y aprender <i>José Félix Montoya Flores</i>	337
E) Procesos de formación y actores de la educación	
La vocación profesional en las Instituciones Formadoras de Docentes frente a la socioformación <i>Leticia Magdaleno Arreola, Alma Delfina González Mendoza y Laura Irene Dino Morales</i>	349
Formación pedagógica y construcción de identidad en líderes educativos comunitarios del CONAFE <i>David Herrera Figueroa y Juan Carlos Mijangos Noh</i>	375
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy) como línea de práctica pedagógica en un programa de formación de maestros en Ciencias Naturales <i>Christian Fernney Giraldo Macias y Diana Paola Martínez Salcedo</i>	393
El perfil multirreferencial de docentes universitarios: Una reflexión colectiva en el seno de un proyecto de investigación-acción <i>Juan Andrés Elías Hernández</i>	405
El diario de aprendizaje como instrumento narrativo para la reflexión y el fortalecimiento de la formación docente en estudiantes del posgrado de la UPN 097 Sur, CDMX <i>Ana Magdalena Solís Calvo, Juan Manuel Sánchez y Julio Cesar Lira González</i>	419

Referentes históricos de la formación de profesores de arte en Cuba	431
<i>Pavel Roel Gutiérrez Sandoval, Evangelina Cervantes Holguín y Ivis Nancy Piedra Navarro</i>	
Evaluación formativa de los aprendizajes esperados en educación primaria: ventajas y desventajas	443
<i>Susana Alejandra Rocha González y Juan Antonio De La Cruz y Trejo</i>	
Identificación de las experiencias adversas a las que se enfrentan los estudiantes de la Carrera de Cirujano Dentista, de la FES Zaragoza, UNAM y su vinculación con su rendimiento académico: abordaje desde la perspectiva de la resiliencia	455
<i>Willebaldo Moreno Méndez y Carmen Lilia Sánchez González</i>	
Profesionalización e idoneidad del profesor en el Departamento de Humanidades y Sociedad y su impacto en la evaluación del desempeño docente por parte de los estudiantes. Caso Preparatoria 12 de la Universidad de Guadalajara	473
<i>Hortensia Álvarez Jiménez, Carlos Gabriel Gutiérrez Ramírez y José Guadalupe Martín del Campo Becerra</i>	
Ingreso a nivel superior, indicador de desarrollo de competencias en los alumnos de nivel medio superior	491
<i>Juan Pablo Anaya Ortega, Alberto Guadarrama Herrera y Fernando Becerril Morales</i>	
Las condiciones laborales de los maestros y su relación con su satisfacción laboral	503
<i>Daniel Alarcón Nakamura, Claudia Celina Gaytán Díaz y Salvador Ruiz López</i>	
Factores y significados de la deserción escolar en el nivel superior. Caso: Facultad de Odontología de la UACH	515
<i>María Deniza Medina Soto y Claudia Celina Gaytán Díaz</i>	
La (In)definición de las funciones del subdirector escolar Mexicano	527
<i>Claudia Navarro-Corona, Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante y Karina Alejandra Cruz Pallares</i>	

Modelo de transferencia de conocimiento como herramienta para potenciar las Instituciones de Educación Superior <i>Erslem Armendáriz Núñez, Juan Daniel Machin-Mastromatteo y Gerardo Ascencio Baca</i>	541
Satisfacción de las egresadas de la Licenciatura en Educación Preescolar de la IByCENECH <i>Karen Belem Varela Gardea y Anabell Sosa Fierro</i>	557
La formación docente en educación inicial: una prioridad Urgente <i>Socorro Alonso Gutiérrez Duarte, Mara Ruiz León y Rocío Araceli Duarte Baca</i>	569
Caracterización de las habilidades sociales en estudiantes de odontología como competencia social <i>Carmen Lilia Sánchez González y Willebaldo Moreno Méndez</i>	579
Formación de subjetividades en una escuela alternativa <i>Gerardo Roacho Payán y Laura Verónica Herrera Ramos</i>	599
La comprensión lectora en jóvenes universitarios de una escuela formadora de docentes <i>Berna Karina Sáenz Sánchez</i>	609
Experiencias de docentes y estudiantes de educación media superior sobre la enseñanza eficaz <i>Claudia Selene Tapia Ruelas, María Luisa Madueño Serrano y Leonel Alberto Valdez Corral</i>	619
El trabajo colaborativo, una herramienta de enseñanza para el aprendizaje <i>Valeria Ivette Avitia Hernández, Jazmin Ivette Burrola Herrera y Mayra Selene Uranga Alvídrez</i>	637
Enseñar español en la escuela primaria <i>Imelda Calva Zúñiga, Socorro García Martínez y Rosa María Mendoza Cortés</i>	647

F) Tecnologías de la información y la comunicación en educación

Importancia de medir los enfoques y resultados de aprendizaje en un entorno de aprendizaje adaptativo 657
Alejandro Villegas-Muro y Gerónimo Mendoza-Meraz

Planeación didáctica para mejorar el rendimiento académico de alumnos en asignaturas de química inorgánica en el SAI en la UAMA 667
María del Carmen González Cortés, Margarita Portilla Pineda y Javier Ramírez Angulo

La formación de docentes tutores en cursos, talleres y diplomados a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Con la modalidad virtual 100% 681
Patricia Carvajal Leal, Karen Alejandra Castro Ramírez y Fernanda Pérez Olguín

Programa de alfabetización digital para formadores de Docentes 691
Gabriela Sámano Ojeda, Giselle Gabriela Ek Reyes y Héctor David Robles Reyes

Usos de los dispositivos móviles de comunicación por estudiantes universitarios: en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), campus Guadalajara 709
Carlos Alberto Limón Flores

Aprender el uso del teclado para niños con discapacidad Visual 721
Lorena Chavira Celaya, Marisela Ivette Caldera Franco y Leonardo Nevárez Chávez

G) Valores, convivencia, disciplina y violencia en la educación

El uso del cuerpo en las fotografías de moda como ejemplo de aprendizaje para los estereotipos en las redes sociales 735
Juan Pablo Méndez Moreno y Arturo Rico Bovio

Ser docente: entre la autoridad y el autoritarismo 753
Juan José Miguel Reyes, Carina Berenice López González y Alejandra Chablé Corona

Percepción del profesorado normalista sobre los valores inclusivos en la institución <i>Pedro Covarrubias Pizarro, Emma Lilia Armendáriz Martínez y Claudia Selene Garibay Moreno</i>	763
La educación como espacio para desaprender la violencia: desde un enfoque restaurativo <i>Nancy Barragán Machado y Luis César Santiesteban Baca</i>	775
Aportes del teatro a la pedagogía de la re-existencia <i>Leticia Álvarez Cooper</i>	787
Detección y canalización de la violencia familiar en educación preescolar <i>Mariana Licano Urrutia y Sergio Antonio Rivera Rascón</i>	797
Valores, interacción social y rendimiento escolar en estudiantes universitarios, estudio de caso: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Campeche <i>Luis Francisco Pérez Sánchez</i>	807
La construcción del conflicto y la autonomía en un grupo de estudiantes de preparatoria: una aproximación desde la mirada apreciativa de la investigación acción <i>Octavio Tixtha López</i>	819
Reseñas	
La IByCENECH en imágenes. Para honrar y no olvidar <i>María Concepción Franco Rosales</i>	833
Guía editorial	839

[Editorial]

RECIE como impulsora de la difusión de la investigación educativa

RECIE as a promoter of the dissemination of educational research

Bertha Ivonne Sánchez Luján¹

Al leer los distintos volúmenes de RECIE, podemos ver el desarrollo de una revista que difunde el quehacer de los investigadores educativos de la región, el país y distintas comunidades internacionales. Se pone en manifiesto, además, la inquietud que se tiene por entender los procesos educativos que se viven dentro y fuera de las aulas, en espacios formales e informales, y en todos los niveles educativos.

Estos escritos reflejan una variedad de líneas de investigación que se cultivan desde innumerables espacios donde los autores se desenvuelven y realizan sus prácticas investigativas. Estas experiencias, se han agrupado en siete temáticas que intentan cubrir la diversidad de estudios en educación:

- A) Teoría, filosofía, historia y educación e investigación sobre la investigación educativa.
- B) Diversidad, interculturalidad, género y sustentabilidad en la educación.
- C) Políticas y gestión en la educación.
- D) Currículum, conocimientos y prácticas educativas
- E) Procesos de formación y actores de la educación
- F) Tecnologías de la información y la comunicación en educación
- G) Valores, convivencia, disciplina y violencia en la educación

De esta clasificación, cerca del 40% de las contribuciones, se reciben en el área de Procesos de Formación y actores de la educación, seguida por el área de Currículum, conocimientos y prácticas educativas con un 20% y la de Valores, convivencia, disciplina y violencia en la educación con cerca del

¹ Bertha Ivonne Sánchez Luján. Profesora investigadora del TecNM/Instituto Tecnológico de Ciudad Jiménez, Chihuahua, México. Directora de RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa. Correo electrónico: ivonesanchez10@yahoo.com

ID: <http://orcid.org/0000-0002-3595-8281>

12%. La temática menos tratada es la de Diversidad, interculturalidad, género y sustentabilidad en la educación, la cual no alcanza el 2% de contribuciones. Lo anterior nos muestra el panorama de los temas que son más populares o más estudiados por los autores que eligen nuestra revista para publicar. Se percibe una fuerte tendencia hacia las actividades de formación y actualización docente, el trabajo académico y en menor grado, aquellas cuestiones relacionadas con el estudio de grupos vulnerables y el medio ambiente.

La investigación educativa implica responder preguntas sobre los procesos que se desarrollan no sólo dentro de las aulas, sino fuera de ellas y que involucren acciones educativas y los diversos actores que participan en ellos. La labor de las y los docentes es fundamental, pues son ellos quienes están inmersos en ese espacio y reconocen los hechos que merecen estudiarse, con el objetivo de proponer tareas de mejora y elementos que apoyen en la toma de decisiones.

Es importante, resaltar el hecho de que cada vez es mayor el número de estudiantes e investigadores en formación que utilizan este medio para difundir los resultados obtenidos en sus investigaciones, lo que indica una preocupación tanto de los formadores como de los propios educandos por dar a conocer los hallazgos a un público más amplio que los comités tutoriales o los consejos escolares. Lo anterior es de suma importancia en el proceso de formación de investigadores y convierte a RECIE en una plataforma óptima para el logro de los objetivos de instrucción referentes a la capacitación en escritura científica, ya que, tanto a nivel nacional como internacional, la producción de artículos científicos en el área de educación, no es tan amplia comparada con otras disciplinas (Cordero, García, Galaz, Nishikawa y Antillón, 2009).

El proceso de investigación no termina cuando se obtienen los resultados, se analizan y se entrega un reporte, es esencial comunicarlo a través de los medios adecuados (Asencio e Ibarra, 2018). La difusión y divulgación de trabajos científicos de indagación es una tarea imprescindible si se desea que el conocimiento generado tenga impacto en la comunidad científica, académica y/o en la sociedad. La investigación, como práctica social, nos proporciona un referente y un espacio para la generación de ideas y estrategias que nos llevan a realizar propuestas de mejora en los procesos educativos.

Otra forma de participación en nuestra revista es a través de las reseñas de libros, con la intención de presentar diferentes obras que pueden ser de interés para los estudiosos del campo educativo. Esta sección

constituye una mínima parte del total de la revista, sin embargo, es interesante vislumbrar la preocupación de quienes participan en ella por compartir sus apreciaciones de los productos propios o de terceros que pueden servir de base para futuras investigaciones, al mismo tiempo que se reconocen los avances y/o limitaciones de los contenidos tratados, lo cual constituye un aporte para la capacitación de investigadores.

Respecto a la evaluación de los artículos recibidos para este volumen, se contó con la participación de investigadores/árbitros de distintas latitudes quienes pusieron sus conocimientos al servicio de una evaluación por pares de los resultados de investigaciones, con el objetivo de cumplir nuestra política editorial y donde se reflejen fielmente los procesos y resultados científicos de cada una de las contribuciones aceptadas. Coincidimos con Arribalzaga (2017) de que “serán confiables las evaluaciones de las publicaciones científicas que permitirán únicamente de esta forma transmitir un real conocimiento válido y con valor para la sociedad” (p. 368). Reconocemos la invaluable labor de los árbitros, a todos ellos nuestro agradecimiento.

RECIE: Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, es una publicación de acceso abierto que se distingue por generar un espacio para la presentación de trabajos de investigación educativa. Constituye un medio, donde docentes, estudiantes e investigadores educativos, pueden publicar y dar a conocer sus principales hallazgos. Proporciona además, un espacio que facilita la oportunidad de formar conexiones indispensables para la transformación de la sociedad. La revista está abierta a compartir con el resto del mundo las aportaciones teóricas y hallazgos experimentales que los autores nos envíen, se acoge una diversidad de estrategias metodológicas y diversos tipos de investigación.

A partir de este volumen, contamos con el código que identifica a nuestra revista como una publicación científica periódica, el registro ISSN (International Standard Serial Number / Número Internacional Normalizado de Publicaciones Periódicas) otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (Indautor); con esta acción, se refrenda el compromiso de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. de promover la producción y difusión de conocimientos en el campo educativo.

Referencias

Arribalzaga, E. (2017). Confiabilidad en la evaluación de la calidad de artículos científicos (Editorial). *JONNPR Journal of Negative & No Positive Results*. 2(9), 367-368. DOI: 10.19230/jonnpr.1511

- Asencio Cabot, E. e Ibarra López, N. (2018). Experiencia en la preparación de investigadores como autores y revisores de artículos científicos. *Biblios: Revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología*. 70, 44-59.
- Delis Alfonso, L.M. (2018). Estrategias para el mejoramiento de destrezas info-tecnológicas en profesores. *Revista Publicando*. 5(14), 362-371.
- Cordero Arroyo, G.; García Garduño, J.M.; Galaz Fontes, J.F.; Nishikawa Aceves, K.; y Antillón Macías, L.E. (2009). Publicación científica y evaluación docente en México. *Tiempo de Educar*. 10(19), 149-168.

La peculiaridad del movimiento estudiantil chihuahuense de 1973

The peculiarity of the chihuahuense student movement of 1973

Gerónimo Ontiveros Juárez¹
Francisco Alberto Pérez Piñón²
Guillermo Hernández Orozco³

Resumen

El cierre de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma de Chihuahua en 1973 causó la pérdida del pensamiento crítico y humanista forjado en más de 140 años de tradición educativa, donde se fomentaba una educación dirigida a los más desposeídos, con espíritu de solidaridad, arraigado en maestros formados en escuelas normales y rurales. El propósito de esta investigación es contribuir a la recuperación de este legado histórico desde su contexto social. Con este fin, la pregunta de investigación es: ¿Cómo contribuir a la recuperación del legado histórico del

¹ Gerónimo Ontiveros Juárez. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es licenciado en filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua y maestro en educación por la Universidad Pedagógica Nacional de ciudad Madera. Correo electrónico: p120722@uach.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0003-4314-8358>

² Francisco Alberto Pérez Piñón. Profesor-investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Socio de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH), de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Correo electrónico: aperezp@uach.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0003-4316-6484>

³ Guillermo Hernández Orozco. Profesor-investigador de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Socio de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH) y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Correo electrónico: ghernand@uach.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0001-7287-8240>

pensamiento humanista y crítico de la Escuela Preparatoria de la Universidad de Chihuahua a partir de su contexto social? Utilizando los referentes teóricos metodológicos a partir de sus características peculiares, así como de los factores sociales, políticos y culturales para el surgimiento, desarrollo y cierre de esta escuela. Con base en la investigación cualitativa y la historiografía crítica, apoyados en la recopilación de fuentes primarias, secundarias y terciarias, que han dado cuenta de los movimientos estudiantiles se ha estructurado el enfoque para su abordaje. Los resultados parciales que hemos encontrados es el alto grado de conciencia social de las universidades latinoamericanas y como peculiaridad el problema de la posesión de la tierra, así como la cuestión agraria, en el caso particular de la Preparatoria de la Universidad de Chihuahua, el movimiento estudiantil chihuahuense no se puede comprender si no se consideran los movimientos universitarios que dieron vida a las reformas universitarias en América Latina.

Palabras clave

América Latina, democracia, educación humanista, movimientos estudiantiles, reforma universitaria.

Abstract

The closure of the Preparatoria de la Universidad de Chihuahua in 1973 caused the loss of critical and humanistic thinking forged in more than 140 years of educational tradition, where an education was aimed at toward the most dispossessed, with a spirit of solidarity, rooted in teachers trained in normal and rural schools. The purpose of this research is to give to the recovery of this historical legacy from its social context. To this end, the research question is: How to give to the recovery of the historical legacy of humanist and critical thinking of the Preparatoria de la Universidad de Chihuahua from its social context? Using the theoretical methodological referents from their peculiar characteristics, as well as the social, political and cultural factors for the emergence, development and closure of this school. Based on qualitative research and critical historiography, supported in collecting basic sources, secondary and tertiary, which have given an account of student movements, the perspective has finally structured its approach. The partial results that we have found are the high degree of social conscience of the Latin American universities and, as a peculiarity, the problem of the possession of land, as well as the agrarian question, in the case of the Preparatoria de la Universidad de Chihuahua, the chihuahuense

movement students cannot be understood without considering the university movements that gave life to the university reforms in Latin America.

Keywords

Latin America, democracy, humanistic education, student movements, university reform.

Introducción

El movimiento estudiantil universitario atravesará como hilo rojo toda la historia del siglo XX iniciando en 1918 en Córdoba Argentina y culminando el siglo con la huelga de la UNAM de 1999, en México, DF. Las universidades latinoamericanas se han distinguido por estar constituidas de un fuerte espíritu social desde su fundación en esta región del continente, característica que las ha diferenciado de las universidades de otros países. En este trabajo se toman como referentes las investigaciones de carácter científicos y académicos, que se han realizado en torno a los movimientos estudiantiles de América Latina, resultado de las reformas universitarias. Partimos de 1918 en Córdoba, Argentina, por su trascendencia política e impacto social de esta reforma universitaria de escala continental y en la cual se consolida un espíritu social latinoamericano propio, que se manifestará más fuertemente en la década de los sesenta y que perdura hasta la actualidad.

Los movimientos estudiantiles por su carácter contestatario han representado para las autoridades un desafío latente, ya que en sí mismos no forman parte de la política educativa y no son considerados como parte del desarrollo institucional, ni como parte de su historia, son considerados más como una anomia, por lo que tienden a ser suprimidos y omitidos de la realidad educativa. “Se puede mentir como un bellaco sobre el pasado. O se pueden omitir datos que pudieran llevar a conclusiones inaceptables” (Zinn, 2005, p. 10).

El efecto de los movimientos estudiantiles, van en primera instancia a presionar por la democratización de las universidades, promoviendo el libre pensamiento y la politización, principalmente de estudiantes y profesores, impactando además a las prácticas culturales y en el mismo quehacer científico. Si bien las universidades no son la única instancia donde se produce ciencia, sí representan el principal lugar de formación de investigadores y de producción científica, por tanto, los movimientos estudiantiles afectan de manera directa este quehacer científico y social de la institución, así como también el rumbo de las sociedades modernas.

Los movimientos estudiantiles realizan cambios importantes dentro de la institución y, sobre todo, en el contexto político del país, pero al desafiar el poder del estado pueden arriesgar conquistas ganadas. Irrumpiendo en momentos indeterminados en la realidad social, responden comúnmente a demandas muy localizadas dentro de las instituciones educativas, son movimientos sociales que también se les ha llamado conflictos o agitaciones estudiantiles, dándose mayormente en las instituciones de nivel superior, y en menor grado en las instituciones de educación media. Muchas disciplinas pertenecientes al campo de lo social, así como también de la filosofía, se han abocado a su estudio para intentar explicar los mecanismos internos de estos fenómenos, sobre todo debido al gran impacto que producen en las estructuras sociales.

Metodología

Esta investigación incluye temáticas afines con la filosofía y la epistemología del pensamiento crítico, de autores clásicos y contemporáneos, así como de historiadores, sociólogos y teóricos de la historia. El abordaje se realiza desde la historiografía crítica, con el fin de comprender el fenómeno sujeto-objeto de nuestra investigación. También se utiliza el método analítico para proceder de una manera ordenada con cada uno de los elementos temáticos. Tratando de problematizar el conocimiento del pasado inmediato, comprendiendo y analizando la forma en que se fueron desarrollando los distintos procesos de construcción de este conocimiento histórico. Utilizamos planteamientos de la historia gráfica para rescatar algunos datos relevantes del momento y trabajamos con investigación bibliográfica, hemerográfica y archivística para la recolección de datos.

Para fundamentar el abordaje de nuestro objeto de estudio, también se revisaron algunas características de los principales paradigmas en el ámbito de la historiografía y para desmarcar nuestro trabajo de los paradigmas positivista e historicista, abordamos los movimientos estudiantiles como sujeto-objeto de la investigación.

Córdoba, de la reforma de 1918 a la revuelta universitaria

Las primeras universidades que aparecieron en América Latina se conformaron en un principio bajo la misma tipología de las universidades católicas europeas. Cuando comienza el auge del movimiento estudiantil se percibe entonces una fuerte “oposición a la tradicional oligarquía terrateniente y al clero que controlaba la universidad como espacio de privilegios”. (Samaca, 2010, p. 174). Siendo precisamente el movimiento de

reforma universitaria en Córdoba, la que impulsará la transformación conceptual de una universidad transmisora de conocimientos hacia una concepción de universidad educadora y formadora de individuos críticos y humanistas, comprometidos con su participación ciudadana (Silva Michelena y Sonntag, 1970). Con el impulso de transformación de una educación de corte clerical a una educación de corte humanista y científica es que se forja una nueva historia para las universidades latinoamericanas.

El siglo XX representó para los países latinoamericanos la llegada de la modernización, se impulsó la transformación en las comunicaciones, se introdujo el tren, se desarrolló la industria manufacturera, se inició el comercio transnacional y se fomentó la inversión de capital extranjero. En lo educacional se fundaron escuelas y universidades en donde no había, inculcándose las ideas científicas del positivismo y la ilustración. Pero también, esta modernización traía aparejada la división de clases de modalidad capitalista que, con la inmigración de trabajadores italianos a Argentina, formados en el anarquismo, “facilitó la emergencia y circulación profusa de idearios liberales y socialistas que acompañaron la presión de los obreros y de las clases medias por la movilidad social.” (Samaca, 2010, p. 174). Es en este contexto que, dentro de la Universidad de Córdoba, de fuerte tradición católica, los estudiantes emprenderán una lucha por la democratización universitaria, estimulando la transformación hacia una universidad formadora de investigadores y productora de investigación científica.

Es en este contexto que las implicaciones del movimiento reformista cordobés se dejaron sentir con mayor fuerza durante la segunda mitad del siglo XX. Las demandas sociales de los movimientos latinoamericanos eran recogidas en los movimientos estudiantiles, revistiéndose de un fuerte espíritu nacionalista anticolonial y antiimperialista, donde muchos de los objetivos elementales que se perseguían, siguen estando en la agenda de los movimientos universitarios latinoamericanos actuales, como objetivos permanentes a alcanzar, “Lo que hay que hacer, pues, en particular en tiempos de oscurantismo como los actuales, es recuperar el concepto de reforma y ver cómo los principios que inspiraron Córdoba son válidos hasta hoy.” (Dias, 2016, p. 25). Todo este espíritu de efervescencia democrático estudiantil trascendió más allá de Latinoamérica, las proclamas del Manifiesto Liminar de la Universidad de Córdoba fueron la piedra angular de las demandas estudiantiles en todo el mundo y el movimiento estudiantil francés no fue la excepción.

Francia, ícono de los movimientos estudiantiles.

El año de 1968 es bisagra en la historia de las sociedades modernas, porque es el año de la efervescencia juvenil en el mundo, tanto occidental como oriental, fue una revuelta a nivel planetario. Un año de grandes transformaciones en el pensamiento moderno, derivado de las revoluciones políticas y sociales propias del siglo XX, así como de los movimientos estudiantiles como sello particular. El pensamiento liberal moderno progresista, se había mantenido como una ideología hegemónica hasta muy entrado los años cincuenta, pero este paradigma del pensamiento comenzaba a resquebrajarse con las atrocidades de la guerra en Vietnam, mientras que las revoluciones socialistas eran repensadas por los jóvenes universitarios, como una alternativa legítima de los pueblos oprimidos. Estas realidades causaron en las conciencias de los universitarios un replanteamiento de su propio quehacer social, sobre su propia existencia, su participación ciudadana y sus libertades civiles. La organización de su propio pensamiento, frente a la realidad social, fue el catalizador que hizo que los estudiantes de las universidades de todo el mundo se organizaran para cuestionar las políticas de sus propios gobiernos y se aventuraran a desafiarlo.

Es el movimiento estudiantil francés de 1968 el símbolo icónico de todos estos movimientos planetarios, porque es ahí donde se recogieron las principales demandas sociales como: la participación ciudadana, el cambio hacia la democracia y el fin a la guerra:

Se enfocan igualmente en un llamado a la liberación del sujeto, en un ambiente que se quiere más hedonista, así como en una mayor participación de la sociedad en todos los campos: familiar, educativo, político, sindical y empresarial. Frecuentemente, se alimentan de un gusto marcado por la burla –de las instituciones, del poder e, incluso, del propio “yo”– y por la petición del derecho a la toma de posiciones. De hecho, con Mayo del 68 llegó la hora de la “palabra liberada”. Todo se puede decir y todos –y todas– pueden decir de todo. (Laurent, 2009, p. 33).

Esta transformación en el modo de pensar y de actuar, influenciará la totalidad de los movimientos de este tipo en el mundo, es verdad que los movimientos estudiantiles no se pueden explicar reduciéndolos solamente a un caso en particular, por eso es importante estudiarlos en esa particularidad, pero considerándolos siempre como la unidad de un movimiento más amplio, la manifestación de este fenómeno universitario, antes y después del mayo francés, se desarrolló de la siguiente manera:

El movimiento de la Universidad de Berkeley, en 1964-5, contra la guerra del Vietnam y los disturbios provocados en Amsterdam, en 1966, abrieron el camino. Berlín, Atenas o Milán fueron focos de agitación estudiantil antes de mayo del 68. Después de París: Río, Tokio, México, Madrid. (Sánchez Prieto, 2001, p. 110).

Samaca (2010) enfatiza que cuando se realizan los estudios historiográficos de los movimientos estudiantiles para una región en específico, siempre se utilizan los referentes más importantes como son Francia y México. Sin embargo, el repliegue de los movimientos estudiantiles se dará de forma aún más dramática en países como México, debido a la represión ejercida por la máquina estatal que terminó en la masacre del 2 de octubre en Tlatelolco. En sus reflexiones sobre los movimientos estudiantiles Adolfo Sánchez Vázquez (1998) dice que “Ciertamente, ninguno tuvo un carácter tan festivo como el del Mayo francés ni tan trágico como el de México” (p. 147).

La aventura y la tragedia del movimiento estudiantil mexicano

Tomando en cuenta las peculiaridades de cada uno de los movimientos estudiantiles, se encuentra que las causas son muchas y variadas, como la politización, la desigualdad social, las revoluciones, las guerras, el apogeo económico, el autoritarismo, los movimientos culturales y artísticos, por tanto, para que un movimiento estudiantil surja se debe a la combinación de la política con la economía o la ideología con la política; otras veces, las condiciones de contraste económico donde un sector social ostenta el capital mientras que otro carece de lo esencial; incluso pueden deberse al problema de la cuestión agraria. Pero es la combinación desigual de los distintos elementos lo que en última instancia hará que cada movimiento tenga sus propias peculiaridades y características, como se evidencia en el siguiente análisis reflexivo:

En verdad, el movimiento estudiantil de México no podía ser totalmente ajeno a lo que estaba sucediendo en el mundo. Pero, sus causas y raíces, así como sus características básicas, surgían de un fondo propio, nacional, y por ello también tuvo con la masacre de Tlatelolco- un final propio. (Vázquez, 1998, p.147).

En el caso particular de México es en la década de los sesenta, cuando la desigualdad económica en todo el territorio contrastaba con el desarrollo de las principales ciudades del país, mientras en las clases medias existía la percepción de una falta de movilidad social, falta de participación política y la de un gobierno débil pero autoritario. Fueron estos algunos de los elementos para el estallido social, expresado en el movimiento estudiantil mexicano y protagonizado principalmente por los estudiantes de la

Universidad Nacional Autónoma de México y del Instituto Politécnico Nacional.

Muchos estudiosos del estado mexicano han coincidido en un punto muy importante que es: el autoritarismo mexicano. Cuestión que en la actualidad parece seguir siendo una realidad de este sistema político:

¿Qué es, pues, el movimiento del 68 en México, si no es -dándole a los términos el sentido adecuado- ni revolucionario, ni reformista, ni democrático, ni popular? Fue, empleando un calificativo que tiene más resonancias bakunianas que marxistas, un movimiento antiautoritario; o sea: contra la autoridad o el poder que se ejerce o abusa en actos concretos y mediante sus instituciones (o aparatos) estatales. Veamos si no el pliego petitorio que nunca fue modificado ni ampliado a lo largo del movimiento. (Vázquez, 1998, p. 149).

Es esto lo que define, la gran peculiaridad del movimiento estudiantil mexicano que emergía básicamente contra el autoritarismo y que fue derrotado por este mismo poder al que se oponía. Pero mayores fueron las consecuencias, surgió una radicalización del movimiento, una explosión teórica dentro y fuera de la academia. El autoritarismo de estado se puso entonces a discusión a lo largo y ancho del país, en muchas universidades los estudiantes comenzaron a protestar básicamente bajo la misma bandera.

Chihuahua, tras las huellas del pensamiento crítico y humanista

La Escuela Preparatoria había pertenecido desde su fundación al Instituto Científico y Literario de Chihuahua, con poco más de 140 años cubriendo un largo periodo de tradición educativa. En 1954 se acuerda convertir el Instituto en Universidad, la Preparatoria pasó a constituirse en el pilar de la Universidad, nutriéndola del saber académico y científico, cultivando el pensamiento humanista que se había venido forjando desde su fundación, fomentando una educación dirigida a los más desposeídos, con un espíritu de solidaridad muy arraigado en maestros formados en escuelas normales y rurales:

Las condiciones existentes en el Instituto Científico y Literario de Chihuahua sirvieron de base para que rápidamente penetraran las ideas de la educación socialista y consecuentemente en la Escuela Normal del Estado, pues en el plantel laboraban como docentes quienes años atrás habían sido alumnos normalistas y evidentemente tenían un origen humilde. (Trujillo, Pérez Piñón y Hernández, 2011, p. 3).

En la década de los años setenta, la ciudad de Chihuahua comenzaba a experimentar más fuertemente la transición del campo a la ciudad, sin dejar

de ser una ciudad de campesinos, con la continua e ininterrumpida migración de personas a dos de sus principales ciudades, que invadieron terrenos y fundaron colonias populares, debido al problema de la vivienda que aún no se resolvía. Estas fundaciones las llevaron a cabo estudiantes, organizaciones populares y colonos organizados.

Surge entonces el movimiento estudiantil que enarboló la Escuela Preparatoria con algunos puntos de convergencia con el movimiento del 68 mexicano y los de nivel planetario, pero con características particulares y propias de la región de Chihuahua, este desarrollo urbano desigual se combinará con una identidad propia de la vida rural, sembrando sus raíces identitarias en el movimiento campesino, que se expresó con mayor intensidad en el asalto al cuartel de Madera en 1965, poniendo en evidencia el problema agrario y el derecho a la tierra, lo cual no dejaba de ser una promesa revolucionaria aún inconclusa. Pero el cacicazgo, el acaparamiento de tierras y las luchas campesinas derrotadas, provocará que muchos pobladores del campo emigren a las ciudades, asentándose en las periferias de la ciudad cerca de donde comenzará la industria maquiladora:

los pobladores urbanos realizan su primer gran movimiento en junio de 1968 al posesionarse de los terrenos que forman la colonia Francisco Villa de la ciudad de Chihuahua. Ésta, como señala Víctor Orozco, se va convirtiendo en el centro político en torno al cual se organizan los estudiantes universitarios, algunos sindicatos independientes y empleados de la universidad. (Quintana S., 2009, p. 104).

Observándose en este primer acercamiento la peculiaridad, que lo diferencia del resto de los movimientos estudiantiles: el problema agrario, el problema de la vivienda y el derecho por la tierra. Explicándose así el compromiso de los estudiantes de la Escuela Preparatoria y de los universitarios en la lucha de los colonos, así como su participación activa y directiva en el Comité de Defensa Popular (CDP). Porque es en los movimientos universitarios donde se suelen expresar las vivencias y demandas de los movimientos sociales. (Marsiske, 1999).

Resultados parciales

Para poder seguir rastreando el legado histórico del pensamiento crítico y humanista de la Preparatoria de la Universidad de Chihuahua, se estudiaron algunos de los movimientos más importantes del siglo XX, desde el cordobés que transformó el tipo colonial de educación escolástica y pontificia hasta los de mayor impacto de la década de los sesenta. La forma de abordarlos fue realizando un estudio analítico de las evidencia como los documentos

primarios, básicamente los pliegos petitorios, como El Manifiesto Liminar de la Universidad de Córdoba y el pliego petitorio del CNH de la UNAM, también nos apoyamos en fotografías físicas y digitales obtenidas del archivo histórico de la UACh correspondientes a los hechos de 1973, imágenes donde se observaron pintas y pancartas en las que se condensaban algunas de las principales demandas, que también aparecen en los primeros escritos reflexivos realizados básicamente por los protagonistas como “La Universidad debe transformarse” de Víctor Orozco y los posteriores estudios que analizaron especialistas en el tema de los movimientos estudiantiles en el campo de la historia, filosofía y sociología básicamente, como el caso de la Dra. Renate Marsiske, Héctor Silva Michelena y Juan Sebastián Califa, por mencionar a los más relevantes en esta investigación.

Respecto al acercamiento a especialistas en los temas de movimientos estudiantiles, como el Dr. Alfonso Sánchez Vázquez, señala en su artículo “El movimiento del 68 testimonios y reflexiones” que es en los pliegos petitorios donde se concentra la característica particular y muy peculiar de cada uno de ellos, gracias a estos análisis pudimos caracterizar y comprender mejor el papel del movimiento local, que nos llevó a unas primeras conclusiones a partir de las evidencias antes mencionadas: los estudiantes chihuahuenses estaban comprometidos con el derecho a la vivienda e involucrados en asuntos de la cuestión agraria, porque su identidad estaba muy vinculada aún con la vida rural. Mientras que el movimiento francés apelaba más a una cuestión hedonista, de libertad sexual, derechos y garantías individuales, el movimiento estudiantil de México 68 iba más contra el autoritarismo.

También hemos encontrado que los estudiantes de la Escuela Preparatoria de la Universidad de Chihuahua impulsaban en un principio demandas de carácter reformistas y que conforme se fueron desarrollando los eventos, el movimiento se fue radicalizando, incluso pasando de posiciones de izquierda a posiciones socialistas, (Califa, 2014), en una entrevista realizada en marzo del 2006 al Director General del Cobach, el movimiento es analizado desde otra perspectiva, el cual es una importante evidencia de este proceso de radicalización. Lo cual deja entrever una aventura del pensamiento crítico y humanista entre los estudiantes de la Preparatoria, el cual se venía forjando indudablemente desde el siglo XIX y que va muy bien con el espíritu social con el que se han distinguido históricamente las universidades latinoamericanas.

Referencias

- Califa, J. S. (2014). *Reforma y revolución: La radicalización política del movimiento estudiantil de la UBA 1943-1966*. (Eudeba, Ed.) (1a ed.). Buenos Aires.
- Dias, M. A. R. (2016). Desafío de la Educación Superior a la luz de la Reforma de Córdoba. *Integración y Conocimiento*, 2(5), 24–34. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/viewFile/15720/15687>
- Trujillo Holguín, J.A; Pérez Piñon, F.A., y Hernández Orozco, G. (2011). La separación de la Escuela Normal del Estado y del Instituto Científico y Literario de Chihuahua, el declive de la educación socialista. Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1–9. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/0360.pdf
- Laurent, V. (2009). Mayo del 68, cuarenta años después. Entre herencias y controversias. *Revista de Estudios Sociales (En Línea)*, 33, 29–43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81511781003>
- Marsiske, R. (coordinadora). (1999). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*. (Plaza y Valdés, Ed.) (UNAM). México, D.F.: T I.
- Quintana S., V. M. (2009). Chihuahua: actores sociales y modernización. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 18(36), 100–126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/859/85919840006.pdf>
- Samaca, D. (2010). De la reforma de Córdoba al Cordobazo La universidad como escenario de las luchas por la democracia en Argentina, 1918-1969 y su impacto en Colombia. *MEMORIAS Revista Digital de Historia y Arqueología Desde El Caribe Colombiano*, 15, 272–302.
- Sánchez Prieto, J. M. (2001). La historia imposible del mayo francés. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, (1), 109–134.
- Silva Michelena, H., & Sonntag, R. H. (1970). *Universidad, dependencia y revolución*. (C. M. 33, Ed.) (1st ed.). México, D.F.: Siglo XXI.
- Vázquez, A. S. (1998). El movimiento del 68. Testimonio y Reflexiones. *Sociológica*, 13(38), 145–152.
- Zinn, H. (2005). *La otra historia de los Estados Unidos* (3rd ed.). España: Hiru. Recuperado de <https://humanidades2historia.files.wordpress.com/2012/08/la-otra-historia-de-ee-uu-howard-zinn.pdf>

La educación media superior en Chihuahua 1827-1973. Una aproximación a los antecedentes para la fundación del sistema COBACH

Upper middle education in Chihuahua 1827-1973. A
background approach to the COBACH system foundation

Marilyn Georgia Salcido Sáenz¹
Jesús Adolfo Trujillo Holguín²
Guillermo Hernández Orozco³

Resumen

El artículo que se presenta pertenece a la línea de investigación de Historia e Historiografía de la Educación e incluye avances parciales de un estudio en curso. El objetivo de este trabajo es presentar los antecedentes que enmarcan el nacimiento del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua (COBACH), un subsistema del nivel medio superior en el país que tiene su fundación en el estado de Chihuahua en 1973. Este estudio hace un recorrido desde los principios del bachillerato mexicano a nivel nacional y regional, hasta la diversificación de la Educación Media Superior (EMS) en la década de los setentas, que es donde emerge esta institución. Para realizar la investigación se utilizaron fuentes documentales y orales que permiten rastrear información sobre los sucesos y escenarios políticos, sociales y

¹ Marilyn Georgia Salcido Sáenz. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Trabaja en la línea de investigación de Historia e Historiografía de la Educación. Correo electrónico: georgiasalcido99@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0003-1091-989X>

² Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Profesor-investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Cuenta con perfil Prodep y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Correo electrónico: jatrujillo@uach.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0002-6738-1878>

³ Guillermo Hernández Orozco. Académico de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Cuenta con perfil Prodep y tiene el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: ghernand@uach.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0001-7287-8240>

económicos que fueron importantes dentro de la historia de este nivel educativo, además de identificar las causas que dieron pie a su creación y las motivaciones sociales y políticas que estuvieron presentes en su instauración.

Palabras clave

Educación Media Superior, historia de la educación, antecedentes históricos, investigación histórica.

Abstract

The paper presented belongs to the line of research of History and Historiography of Education and includes partial advances of an ongoing study. The objective of this paper is to present the background that frames the birth of the COBACH, an upper middle-level subsystem in the country that has its foundation in the state of Chihuahua in 1973. This study takes a journey from the beginnings of the Mexican high school at a national and regional level, until the diversification of Upper Middle Education in the seventies, which is where this institution emerges. For investigation purposes there were used documentary and oral sources that allowed to track information about the political, social and economic scenarios that were important in the history of this educational level, in addition to identifying the causes that led to its creation and the social and political motivations that were presented in its establishment.

Keywords

Upper middle education, education history, historical background, historical research.

Introducción

El sistema de educación media superior en México ha sido desde su inicio un espacio que no solo responde a cuestiones educativas, sino que también se ha utilizado como un medio para responder a demandas políticas, económicas, sociales y demográficas. El presente escrito tiene el propósito de hacer una revisión a los antecedentes para la fundación del COBACH, con el fin de entender el contexto en que se origina la creación de esta institución, la cual funge como el principal subsistema de nivel medio superior en la entidad.

Este trabajo forma parte de un estudio de investigación doctoral que tiene como objetivo presentar un panorama de la fundación de esta

institución, para identificar las causas que dieron pie a su creación y las motivaciones sociales y políticas que estuvieron presentes en su instauración. Por lo tanto este documento se puede definir como un primer acercamiento al tema de investigación que busca conocer el desarrollo del sistema del bachillerato mexicano, particularmente del estado de Chihuahua desde sus inicios en 1827 hasta 1973. En este último año es cuando se crea el COBACH.

Para realizar la investigación se utilizaron fuentes documentales y orales que permiten rastrear información sobre los sucesos y escenarios políticos, sociales y económicos que fueron importantes dentro de la historia de este nivel educativo.

El contexto educativo nacional en los siglos XIX y XX

Para poder comprender el surgimiento del sistema COBACH, una institución pensada para arrancar labores en la Ciudad de México en 1974 y que por cuestiones políticas se adelanta su fundación en el estado de Chihuahua en 1973, es importante primero conocer la historia del bachillerato mexicano, cómo se concebía en sus inicios, cuál era el propósito con el que fue creado el nivel medio superior y cómo fue evolucionando a través de los años. Esto con el fin de entender que la educación en México no puede ser concebida solo con la tarea de educar, ya que la historiografía educativa de nuestro país nos muestra que el sector educativo mantiene fuertes relaciones con los ámbitos social, cultural y económico.

México como país independiente experimentó ciertas transformaciones sustanciales, en la segunda mitad del siglo XIX. Una de ellas fue lograr la configuración del sistema educativo y aunque este esfuerzo tiene sus resultados hasta el siglo XX, es importante señalar que desde 1867 con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) por Gabino Barreda, se encuentran los inicios de la Educación Media Superior (EMS), anteriormente conocida como preparatoria o bachillerato (Cortés, 2007). La ENP se dio a conocer en el capítulo II, en el punto número seis, de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal del 2 de diciembre de 1867 (Diario Oficial de la Federación, 1867).

La ENP fue creada bajo la gestión del presidente Benito Juárez y su objetivo era lograr un impacto a nivel nacional, y a pesar de que surgió desde su aplicación en el centro del país, se consideró como la columna vertebral de la educación en México (Lemoine, 1970). Los planes de estudio que se manejaban en la ENP eran de influencias positivistas, dejando relegadas las asignaturas de corte humanístico. Las asignaturas que se

darían en la institución tenían como fin instruir al alumnado para el ingreso a los altos estudios (Díaz, 1972).

La Ley de Instrucción Pública de 1867 mostró interés por los estudios de la mujer, no obstante, es notoria la desigualdad entre las escuelas de los varones y de las mujeres, pues las asignaturas de las escuelas para mujeres discriminan a las estudiantes a oficios de segunda mano, con fines domésticos y del hogar, mientras que a los hombres se les instruía en materia de oficios reconocidos y orientados a la industria (Diario Oficial de la Federación, 1867).

Durante la época del porfiriato la ENP sufrió constantes cambios en su plan de estudios, de tal manera que fue perdiendo la esencia con la cual fue creada, dando acogida a los estudios de las ciencias sociales (Villa, 2010). En 1910, la Escuela de Altos Estudios, es reconstituida y fusionada con otras escuelas: Jurisprudencia, Medicina, Ingenieros y Bellas Artes, instaurándose como Universidad Nacional, la cual obtendría su autonomía en el año de 1929, bajo la gestión de Emilio Portes Gil. En 1925, los estudios preparatorios se consolidaron como un nivel educativo independiente, separándose de la educación secundaria (Neyra, 2010).

Con la promulgación de la Constitución de 1917 la educación nacional se orientó hacia el fortalecimiento de la educación básica, como se muestra en el artículo tercero, donde señalaba que los individuos tenían el derecho de cursar la enseñanza primaria elemental y superior (Diario Oficial de la Federación, 1917).

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas en 1936, se creó el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el cual sería diferente a la Universidad Nacional pues tendría un enfoque científico con la finalidad de dar un planteamiento práctico a la educación, buscando con ellos el progreso manufacturero del país (Neyra, 2010).

En los gobiernos de Manuel Ávila Camacho y Miguel Alemán se hicieron grandes esfuerzos para darle un respaldo a la universidad y crearle una visión nacional, estas acciones se vieron reflejadas en los sectores productivos ya que tomaron mayor interés por los estudiantes con una carrera universitaria, dando así una mejor escala social al profesionista y a la misma universidad (Villegas, 1992).

A la mitad del siglo XX, se tuvo en el país una fuerte explosión demográfica, lo cual demandó al gobierno la creación de nuevas instituciones de nivel medio superior, para atender a la población que en esa época solicitaba un espacio educativo. En 1970, se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de

México, con la finalidad de atender la demanda educativa. En la tabla 1 se muestra el crecimiento poblacional que tuvo el país:

Total de población en México	
Año	Número de habitantes
1940	19.7 millones
1950	25.8 millones
1960	34.9 millones
1970	48.2 millones

Tabla 1. Población total en México 1940-1970 (INEGI, 1996).

De la tabla 1 se puede observar que en efecto, la población creció considerablemente, pues en tan solo 30 años el número de habitantes incrementó a más del doble, en la tabla 2 se muestra el crecimiento de la población en edad para cursar el bachillerato y en la tabla 3 la población próxima a ingresar al nivel medio:

Población en edad para cursar el bachillerato (15-19 años)	
Año	Número de habitantes
1940	1,996,301
1950	2,632,191
1960	3,535, 265
1970	5,054,391

Tabla 2. Población en edad para cursar el bachillerato (INEGI, 1994).

Población en edad próxima a cursar el bachillerato (10-14 años)	
Año	Número de habitantes
1940	2,402,733
1950	3,109,884
1960	4,358,316
1970	6,396,174

Tabla 3. Número de habitantes próximos a cursar el bachillerato (INEGI, 1994).

Derivado de este gran incremento en la población estudiantil en edad de cursar el bachillerato y en la población próxima a cursarlo, además del crecimiento demográfico y el progreso económico, hubo consecuencias para la EMS, una de ellas fue la labor de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), dado que tomó una función

importante para el progreso y avance de dicho nivel educativo y la diversificación de la EMS, creando varios subsistemas que atendieran la demanda (Villa, 2010).

La ANUIES congregó a varias instituciones para dar solución a los conflictos de diversidad de los planes de estudio y dar resultados oportunos a la sociedad y al mismo sistema educativo. La primera reunión se celebró en Villahermosa, Tabasco, el 20 de abril de 1971, en la cual se proyectaron los ejes de la reforma educativa que daba configuración al nivel medio superior, donde se incorporaron dos alternativas para cursar el nivel medio superior: el bachillerato tecnológico y el bachillerato terminal, además, se estableció la duración de tres años para el plan de estudios (Meneses, 1991).

La segunda reunión a la que convocó la ANUIES se realizó el 23 de octubre de 1972 en Tepic, Nayarit, en ella se abordaron aspectos referentes a la forma de como conformar el ciclo escolar, se decretó que todas las instituciones del nivel establecieran cursos semestrales, se formaron bloques de aprendizaje para el nuevo sistema de créditos académicos y se estructuraron los contenidos en tres áreas de aprendizaje: 1) componente básico y propedéuticas; 2) la capacitación para el trabajo; y 3) las paraescolares (Villa, 2010).

La diversificación de la EMS, se dio entre la década de los setentas y ochentas cimentada en las reuniones antes mencionadas convocadas por la ANUIES. En 1973, siendo el bachillerato general una de las dos opciones para cursar el nivel medio superior, se crea el Colegio de Bachilleres, con el propósito de formar estudiantes para ingresar a la educación superior, constituyéndose como un organismo público descentralizado del Estado, que fue creado por decreto presidencial el 19 de septiembre de 1973, bajo la gestión de Luis Echeverría Álvarez (Neyra, 2010).

Esta institución emerge del argumento de buscar separar la EMS de la superior, debido a que en la mitad del siglo XX, las escuelas vocacionales o preparatorias de las universidades nacionales y estatales eran las que operaban la EMS en el país, y por esta razón los estudiantes de dichas escuelas no concebían la EMS como un fin, sino que pretendían ingresar al nivel superior con un aval automático. Por cuestiones políticas, la institución que estaba planeada para iniciar en la capital del país, tuvo su inicio en la ciudad de Chihuahua con tres planteles, unos meses más tarde da inicio en la ciudad de México (Villa, 2010).

Contexto educativo en el estado de Chihuahua siglos XIX y XX

En 1824, cuando el congreso nacional produce la Constitución Política de la Nación Mexicana, se establece bajo el art. 50, que el Estado tiene la obligación de impulsar la educación, Chihuahua al constituirse como una de las entidades federativas que conformaban al país, apoya estos mandatos (Congreso General Constituyente, 1824). Específicamente, el Estado asume la tarea de promover la educación, el 16 de marzo de 1826 a través de un decreto que lanzo el gobierno estatal, con ello se asumía la responsabilidad de la creación y el sostenimiento de las escuelas (Hernández, 2001).

Por ello, uno de los intereses como estado fue reiterar que la educación formaba parte fundamental de la nueva vida independiente y había de llevarse a cabo con hechos. Fue así, que mediante estas acciones en la ciudad de Chihuahua, se fundó el Instituto Científico y Literario. El término “científico” se le atribuyó en 1881 con la llegada de las ideas positivistas. El instituto constituyó por casi 100 años, la única escuela de educación superior en la entidad, de 1827 a 1905 (Hernández, 1985). El instituto tuvo sus precedentes en las cátedras de latinidad por Cipriano Irigoyen en 1827, las cuales se concretaban a dar clases de latín, sin embargo, había que darse una transformación en la estructura educativa, aleccionar a la sociedad para crear hombres sabios y justos (Hernández, 2001).

El Instituto fue formalmente fundado el 19 de marzo de 1835, y se constituyó con una estructura basada en cátedras de: jurisprudencia y derecho público, cánones y derecho natural, matemáticas, francés, inglés, ciencias médicas, teología y latinidad. Es evidente que la inclusión de estas cátedras dio como resultado un impulso a la cultura y el progreso de la ciudad, no obstante, al mismo tiempo se generó una segregación de la sociedad. La educación bajo decreto era para toda la sociedad, ahora bien, solo era asequible para una minoría (Hernández, 1985).

El Instituto fue cobijo de varias escuelas de educación superior en el estado de Chihuahua, Hernández (2001) menciona las siguientes:

- Escuela Preparatoria (1827-1954).
- Escuela Prevocacional (1929-1954).
- Escuela Comercial (1904-1924).
- Escuela Normal (1906-1937).
- Escuela Normal de Educadoras (1929-1932).
- Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas (1932-1942).
- Escuela de Minas (1934-1942).
- Escuela de Farmacia (1944-1954).

Para la segunda mitad del siglo XIX, el Instituto toma una visión distinta a la que se planteaba en sus inicios, pues adopta una metodología más positivista que ilustrativa, con el fin de crear ciudadanos productivos para la entidad, que pudieran incorporarse al campo de trabajo con facilidad y así impulsar la economía del estado. El positivismo implantado en la educación chihuahuense fue propulsor de las ideas liberalistas que se estaban gestando a nivel nacional, con el fin de llegar a la separación total de la Iglesia y el Estado, dando inicio a laicidad (Hernández, 2001).

En 1879, el gobernador del estado Ángel Trías, sugiere hacer una renovación del Instituto, introduciendo asignaturas de ciencias experimentales, orientadas a ciertos sectores productivos de la entidad, se buscaba formar gente productiva para la sociedad. Sin embargo, a la llegada de Miguel Ahumada a la gubernatura en 1891, decide suprimir la educación superior, con base en la poca productividad que había tenido el Instituto para el estado. A raíz de esta determinación, en 1893 se hace una reforma, donde se hace la división de la enseñanza: primaria, preparatoria y normal. En este mismo año se crean las escuelas de Artes y Oficios y la Industrial para Señoritas (Hernández, 1999).

El Instituto durante casi todo el siglo XIX, fue una escuela exclusiva para varones, es hasta el año de 1893, que ingresa la primera mujer; Francisca Beltrán del Río. Ella fue una destacada alumna que dio pie, para que las mujeres tuvieran acceso a la educación superior en Chihuahua (Hernández, 1999).

En 1905, bajo el mandato del gobernador Enrique Creel se inauguraron la Escuela Normal y Comercial, con el fin de mejorar la educación, asimismo se hizo una reestructuración de la Preparatoria, todas estas albergadas dentro del Instituto, cabe señalar que en esa época aún se seguía con la división de estudios en “primarios” y “secundarios” (Hernández, 2008).

Durante los años de 1900 a 1934, el Instituto albergó a varias escuelas, una de ellas; la Escuela Preparatoria, fungió como sostén por el hecho de instruir a los ciudadanos en los estudios requeridos para ingresar a la educación superior. Sin embargo, considerando que la gente que accedía a estos estudios era gente de un extracto social alto, los estudios de preparatoria en Chihuahua, tenían una baja afluencia. Además durante estos años la Revolución también tuvo su complicidad en la baja matrícula en las escuelas del Instituto (Hernández, 2008).

Entre 1934 y 1940 México tenía aspiraciones socialistas, consumada la Revolución, la gente deseaba que aquellas promesas que habían sido

estandarte de su lucha fueran llevadas a la realidad, una sociedad democrática, instruida y ecuaníme (Hernández, Pérez y Evangelista, 2010). Para la realización de este proyecto debía de tomarse la educación como principal edificación de las nuevas ideas, así como años atrás se había hecho en la transición de la ilustración al positivismo.

Los maestros de la Escuela Normal eran los que promovían el movimiento socialista, los cuales permeaban estas ideas a sus estudiantes, en cambio, los estudiantes de la Escuela Preparatoria eran los antagonistas del socialismo. Sin embargo, la implantación del socialismo era compleja, debido a que se buscaba el asentamiento de las ideas socialistas sin cambiar la estructura socio-económica del estado, lo que desde luego resultaba totalmente absurdo (Hernández, Pérez y Evangelista, 2010).

El proyecto socialista marco su huella dentro del sector educativo con la creación del sindicato de maestros y la instauración del Instituto Tecnológico Regional de Chihuahua en 1948, el cual fue asentado bajo el mismo esquema que el IPN, quien tuviera su desarrollo en pleno auge socialista (Hernández, Pérez y Evangelista, 2010).

La Escuela Preparatoria que fungía como parte del Instituto, se estableció como eje esencial de esta institución durante todo su curso (1827-1954), hasta la transformación del Instituto en la universidad. La creación de la Universidad de Chihuahua se anuncia el 16 de septiembre de 1954 en el informe del gobernador Óscar Soto Máynez, y es hasta el 8 de diciembre del mismo año que se publica la Ley Orgánica bajo la cual se decreta su creación. La universidad inició con las siguientes escuelas: Preparatoria, Prevocacional, Ingeniería, Farmacia, Enfermería, Medicina, Leyes y Música (Hernández, Pérez y Evangelista, 2010).

La Escuela Preparatoria de la Universidad era una digna heredera del Instituto Científico y Literario, pues era una escuela distinguida por su esencia humanista, la discusión de las ideas y el debate eran características notorias de los estudiantes de la preparatoria. Sin embargo, estas mismas cualidades fueron el motivo de su cierre, pues la Escuela Preparatoria fue un foco de bullicio, donde se gestaban los conflictos de huelgas para la máxima casa de estudios. La huelga iniciada en 1972 dentro de esta institución concluye con la consecuencia del cierre de la Escuela Preparatoria dando inicio al Colegio de Bachilleres (A. Rico, comunicación personal, 20 de febrero de 2018).

El COBACH inicia en la ciudad de Chihuahua por decreto presidencial el 19 de septiembre de 1973 bajo la gestión del presidente Luis Echeverría Álvarez, el cual inició labores con tres planteles, su primer director, miembro fundador fue Óscar Ornelas Küchle. El plantel 1 tuvo como

primeras instalaciones el edificio de una escuela primaria ubicada en las calles 18ª y Jiménez, el plantel 2 tenía como ubicación las calles Vicente Guerrero y Coronado y el plantel 3 inició en una casa habitación particular con domicilio en las calles 35ª y Aldama (Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, 2017).

Conclusiones

La revisión documental de la evolución de la EMS, nos permite contextualizar el inicio de una de las instituciones más importantes para el nivel medio superior en el estado de Chihuahua, desde los inicios del bachillerato mexicano hasta el momento de su diversificación, que fue donde emerge esta institución.

La información recabada hasta el momento nos permite advertir un vínculo entre coyunturas sociales y políticas con el sector educativo, el COBACH más allá de ser una solución para poner fin a un problema político iniciado en la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), también se presenta como un dispositivo de poder y de opresión para los estudiantes de la época, que llevaba impreso el objetivo de ser un organismo regulador de la juventud, de manera que esta nueva institución estuviera libre de ideologías socialistas, llevando como bandera la disciplina y el orden.

Referencias

- Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua (2017). Quiénes somos. Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua. Recuperado de <http://www.COBACHih.edu.mx/Colegio/Con%C3%B3cenos/Rese%C3%B1a-Hist%C3%B3rica>
- Congreso General Constituyente, (1824, 4 de octubre). Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. México. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_1824.pdf
- Cortés, J. (2007). La Escuela Nacional Preparatoria de México y la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia: lectura comparada de dos proyectos educativos modernizadores; 1867-1878. Anuario Colombiano De Historia Social Y De La Cultura, 34, 323-383. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127112570009>
- Ley de Instrucción Pública en el Distrito Federal. (1867, 2 de diciembre). Diario Oficial de la Federación. México: Gobierno de la República.

- Diario Oficial de la Federacion (1917, 5 de febrero). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917.pdf
- Díaz, C. (1972). La Escuela Nacional Preparatoria: los afanes y los días, 1867-1910 (p. 18). México: UNAM.
- Hernández Orozco, G. (1985). Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1827-1850. Chihuahua, México: Colección Textos Universitarios, UACH.
- Hernández Orozco, G. (1999). Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1850-1900. Chihuahua, México: Colección Textos Universitarios, UACH.
- Hernández Orozco, G. (2001). El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1827-1954. En D. Piñera Ramírez, La Educación Superior en el proceso histórico de México. Tomo II (pp. 249-254). Mexicali, Baja California: ANUIES.
- Hernández Orozco, G. (2008). El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1900-1934. Chihuahua, Chih., México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Hernández, G., Pérez, F., y Evangelista, J. (2010). El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1934-1954. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- INEGI (1996). Estados Unidos Mexicanos, cien años de censos de población. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Recuperado el 24 de noviembre de 2017 de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825491406/702825491406_1.pdf
- INEGI (1994). Estadísticas históricas de México tomo I. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Recuperado el 24 de noviembre de 2017 de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicas/EHM1.pdf
- Lemoine, E. (1970). La Escuela Nacional Preparatoria en el periodo de Gabino Barreda 1867-1878. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Meneses, E. (1991). Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976 (p. 265). México: Centro de Estudios Educativos.

- Neyra, A. (2010). El bachillerato mexicano y la política educativa : desde sus inicios hasta la educación basada en competencias. Textual, 63-82.
- Vázquez, J. (1975). Nacionalismo y educación en México (2nd ed., pp. 54-55). México: El Colegio de México.
- Villa, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coord.) Los grandes problemas de México:VII Educación (pp. 271-311). México: El Colegio de México. Recuperado de <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Villegas, J. (1992). Educación pública y bachillerato, la función social del Colegio de Bachilleres (1973-1983) (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Narrativas: Cómo aprendimos a leer y escribir

How we learned to read and write

Francisco Alberto Pérez Piñón¹

Guillermo Hernández Orozco²

Jesús Adolfo Trujillo Holguín³

Resumen

La historicidad de los Métodos de Lectura y Escritura podemos encontrarla en la época de la Colonia, con las primeras cuartillas que llegaron a América en forma de escritos cortos en los cuales se difundía la doctrina cristiana, con ellas se aprendía a leer y posteriormente a escribir, estos procesos no eran simultáneos sino alternos, los primeros métodos eran de deletreo, los cuales consistían en aprender las letras del abecedario y posteriormente se asociaban para formar palabras y más tarde estructuras más complejas, eran métodos sintéticos, partían de unidades o letras sin sentido fonético integrado; luego se evolucionó a los métodos de silabeo los cuales asociaban

¹ Francisco Alberto Pérez Piñón. Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Socio de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH), de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Correo electrónico: aperezp@uach.mx

ID: <http://orcid.org/0000-0003-4316-6484>

² Guillermo Hernández Orozco. Profesor de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Socio de la Red de Investigadores Educativos del Estado de Chihuahua (REDIECH) y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Correo electrónico: ghernand@uach.mx

ID: <http://orcid.org/0000-0001-7287-8240>

³ Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Socio de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH), de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Correo electrónico: jatrujillo@uach.mx

ID: <http://orcid.org/0000-0002-6738-1878>

una consonante con una vocal y al sumar dos o más sílabas daba el resultado de estructuras más complejas, el ejercicio era ya fonético y tenía sentido con las palabras y enunciados más inteligibles. Fue a partir de finales del siglo XIX cuando se pusieron en práctica los métodos modernos para aprender a leer y escribir los cuáles consideraban el fonetismo, la simultaneidad y las marchas analítico-sintéticas; posteriormente a principios del siglo XX se trabajó la lectura con el método Onomatopéyico el cual era fonético, simultáneo y de marcha sintético-analítico. En la segunda mitad del siglo XX a nuestros días arriban las propuestas globalizadoras que recogen lo más novedoso de los métodos anteriores. Considerando las características de los métodos, en este texto se analizan las narrativas para aprender a leer y escribir de personas profesionistas a quienes se les aplicó un cuestionario vía mail.

Palabras clave

Narrativas, métodos fonéticos, método onomatopéyico.

Abstract

The History of the reading and writing methods, We can find at the colonial times, with the first booklets that arrived in America in the form of short writings in which the Christian doctrine was spread, with them they learned to read and later to writing, these processes were not simultaneous but alternate, the methods consisted in learning, those that consisted in learning the letters of the alphabet and later they were associated to form a word and then the more complex structures, were synthetic methods, parts of units or letters without integrated phonetic sense; subsequently, the syllabication methods were evolved, which associated a consonant with a vowel and when adding, two or more, syllables, the result of more complex structures, the exercise was already phonetic and made sense with the most intelligible words and utterances , it is from the late nineteenth century when modern methods are put into practice to learn to read and write aspects that are considered phonetics, simultaneity and analytical-synthetic marches; At the beginning of the 20th century, we worked with the Onomatopoeic method, which was phonetic, simultaneous, and synthetic-analytical, and from the second half of the twentieth century to the present we arrive at globalizing proposals that include the most novel of the previous methods. Consider the characteristics of the methods, analyze the narratives to learn to read and write from professional people who can be questioned by email.

Keywords

Narratives, phonetic methods, onomatopoeic method.

Contenido

Históricamente aprender a leer y escribir ha sido una de las actividades que más ha preocupado y preocupa a las sociedades en su desarrollo, para el caso de México como nación independiente formalmente en el año de 1821 fue una gran preocupación y reto, esto se aprecia por la reseña de los distintos métodos de lecto-escritura, los fonéticos, los onomatopéyicos, globales, eclécticos, mixtos, integrales y los distintos tipos de procedimientos, literales en el conocimiento de las letras (deletreo), las sílabas (silabeo), las marchas analíticas, marchas sintéticas, la simultaneidad o alternatividad de la lectura y la escritura, la letra inclinada o perpendicular, que se utilizaron con estos fines (Barbosa, 1998). Así fue como los distintos modelos de educación que se instrumentaron al independizarnos de España. Aprender a leer y escribir sin duda son competencias necesarias para la construcción de la nueva identidad, la nacionalidad mexicana; así como para incorporarse al mercado ocupacional en actividades en las cuáles se requiere este tipo de actividades.

En apego a los trabajos de investigación consultados de las maestras Aguirre y Rodríguez (2008) los métodos más utilizados en la nación mexicana fueron el del deletreo que tiene sus orígenes desde la época de la Colonia, el Método conocido como Rébsamen y el Método Onomatopéyico, así como las propuestas eclécticas y las globalizadoras han sido la fuente para la enseñanza aprendizaje de la Lectura y la Escritura desde finales del siglo XIX a nuestros días. Considerando la literatura y la atención que estos métodos prestan en sus distintas formas de abordar la lectura y la escritura son utilizados someramente en el análisis de las narrativas prácticas que nos mencionan distintas personas a quienes se les dirigió un cuestionario.

Elaboración del Cuestionario

La finalidad del instrumento es conocer como los sujetos han vivido el proceso de la lectura y de la escritura y qué es lo que significativamente recuerdan, las preguntas se construyeron con base en los ambientes de aprendizaje necesarios para aprehender con éxito estos procesos, así como la valoración a la distancia de los apoyos u obstáculos a los que se enfrentaron, el cuestionario consta de seis preguntas, para efectos de este trabajo se realiza el análisis sólo de la primera por cuestiones de extensión del artículo. Las personas a quienes se les envió el cuestionario fueron

seleccionados de la base de datos de profesores de la Universidad Autónoma de Chihuahua, por lo que afirmamos que todos son profesionistas de distintas áreas del concimiento y las edades van en el rango de nacimiento en 1944 a 1992; el envío fue por correo electrónico, apoyándose en los formatos que nos brinda google.docs y se recuperaron un total de 17 cuestionarios.

Preguntas del Cuestionario objeto del trabajo

1.-Recuerda usted el momento en que se enteró que aprendió a Leer y Escribir ¿cómo fue?

Las respuestas se expresan haciendo los recortes de los episodios verbales que se muestran entre comillas y con letra inclinada, ya que son los que dan riqueza al trabajo y posteriormente se realiza un breve análisis.

Episodio verbal I “fue en el primer grado de primaria y la motivación para hacerlo fue con el libro de español lecturas allá por el año de 1977 o 1978”, En el año de 1977 se trabajaba español y se llevaban dos libros, uno de español recortable y otro de ejercicios de lectura, este último tenía en su portada un marranito alcancía lo que sugería de forma intuitiva que era de lectura y de él salían las letras; el recortable tenía un barquito de papel navegando sobre el mar; se iniciaba con los colores del arcoíris, posteriormente se leían enunciados en los que faltaba una palabra, mismas que estaban en la parte de abajo para ser recortadas y colocarlas en espacio adecuado, un ejemplo con el color rojo: La manzana es ____ La Bandera es ____ la fresa es _____. Se continúa con las partes del cuerpo, las comidas, los animales y los juguetes. El método es global, se entiende que el niño parte de conocer estructuras y va analizando sus partes que son las palabras y posteriormente se llegará a las unidades básicas, además de propiciar la psicomotricidad con el recortado y pegado; es un método moderno que rindió los resultados esperados según la persona de la narrativa.

Episodio verbal II.- “aprendí siguiendo la lectura de mi padre que cada domingo leía de un periódico semanal a mi tío abuelo, tío político de mi papá” Lo significativo fue el apoyo que estaba recibiendo de su familia al poner atención a las actividades que realizaban en conjunto, menciona que leían un periódico el Colorado que ahora se entera tenía rasgos anarquistas y le llamaba la atención, después de las lecturas continuaban los procesos dialógicos que se establecían; al realizar el análisis se llega a la conclusión de que aprendió a leer de manera fonética y asociativa con las grafías lo que nos lleva al método global focalizado en lo fonético, por partir de la escucha de las palabras. Una forma muy sentida para interaccionar la temática con la

lectura, no nos menciona de la escritura sin embargo ésta podemos deducir que será también estructural. La marcha fue analítica.

Episodio verbal III. “la primera palabra que leí fue “centenario” esto en alusión al nombre de la calle en la cual vivía con mi familia” La lectura resultó de aprendizajes situados y necesarios para ubicar su calle, hablar de la estructura de la palabra, podemos suponer que sus aprendizajes de lectura partieron del bloque o estructura global de las palabras normales como Rébsamen en su método fonético lo explicitaba y recomendaba que los niños se familiarizaran con las palabras de su medio, se leyeran fonéticamente y posteriormente se escribieran, para este caso la palabra centenario fue la palabra normal con la que se interactuaba.

Episodio verbal IV. “era el lazarillo de mi abuela y ante la necesidad de conocer los camiones naranja y blancos, primero por la hora y después preguntando fue que aprendí a leer y la escritura ya le fue muy sencillo en la escuela; siempre fui el mejor en mi escuela, yo leía de corrido y sabía lo que leía” Otro caso de la necesidad y la utilidad de la lectura para identificar los objetos significativos lo acercó a la lectura, aprendió de manera global e hizo la transferencia del aprendizaje útil extraescolar con los aprendizajes escolares, como nos menciona en narrativa para él todo fue sencillo además de obtener el plus de ser el mejor, no está por demás que el aprendizaje intuitivo se transformó en la base de los aprendizajes condicionados en la escuela.

Episodio verbal V. “mi maestra trabajaba mucho con actividades del libro de texto en donde teníamos que descomponer enunciados en palabras y posteriormente identificar lo que decía. Los libros empezaban con unos dibujos y los enunciados “Yo me llamo Beto y Yo me llamo Luisa”. Este es el ejemplo clásico del método Integral del Profr. Luis Urías Belderráin, un chihuahuense que aportó su visión a la educación, el método se puso en práctica de forma obligatoria en las escuelas del Estado los años de 1952 a 1968, partía de acontecimientos conmemorativos de los meses del año, un ejemplo es el de la Bandera que se conmemora en el 24 de febrero; se realizaba una plática intuitiva para identificar el objeto, así como la introducción de determinadas vocales y consonantes, para posteriormente realizar el análisis de forma fónica, gráfica y motriz (Pérez, Hernández & Trujillo, 2017), lo mismo ocurría con el ejemplo de la narrativa al personalizar en este caso a Beto y Luisa para posteriormente hacer enunciados, ¿quien conoce a Beto? ¿a Luisa?, como son los personajes, que hacen, como visten y de allí proceder a las marchas analíticas sintéticas. La razón de utilizar estos nombres de los personajes está íntimamente relacionado con la introducción fonética y gráfica de las vocales.

Episodio verbal VI. “Solo me recuerdo leyendo anuncios en la calle, en los comestibles de la casa, al andar en las tiendas podía leer algunos nombres de productos y escribir palabras cortas como papá, mamá, casa, etc.”

Episodio verbal XIV. “A finales de primer año de primaria. Tuve conciencia al poder leer anuncios publicitarios. Frases cortas con letras grandes”.

Hacemos la narrativa juntando dos episodios en donde el aprendizaje global es a lo que nos remite la narrativa, los luminosos, escaparates atractivos a la vista fueron el andamiaje para la adquisición simultánea de la lectura y la escritura, es necesario mencionar que en épocas anteriores se pensaba que la lectura era un primer momento a desarrollar pero cuando entró en vigor el método de Rébsamen tenía las características de ser fonético, partía de palabras normales o con las que se encontraba en contacto cotidiano el niño para de allí partir a las marchas analíticas y además introducía la simultaneidad de la escritura; esto en los años de 1887 fecha en que se institucionalizó con el nacimiento de la escuela normal de Jalapa. Sin duda el método de captar las estructuras o palabras fue global y el intento de su escritura nos remite a la simultaneidad introducida en México por Rébsamen.

Episodio Verbal VII. “En primaria, formando sílabas con el alfabeto y apoyados con dos libros, uno de lectura y otro de actividades en donde practicaba las sílabas que habíamos visto” Partir de la sílaba para estructurar palabras nos lleva a un método de marchas sintética analítica, pero si estas sílabas son producto de un análisis de los enunciados o palabras, estamos ante un método ecléctico que considera las estructuras globales y posteriormente su análisis en palabras y éstas en sílabas para después proceder a la síntesis de sílabas en palabras; está también enunciado que al tener un libro de lecturas y otro de actividades era con el fin de lograr la simultaneidad del proceso de lectura y escritura.

Episodio verbal VIII. “Quiero recordar que fue en primero de primaria o tercero de kínder, cuando podía unir las sílabas y eso era muy gratificante, así que quería leer todo aquello que me encontraba”. La satisfacción está clara en la narrativa y el grado de maduración al que se llegó en estos procesos al haber cursado los niveles de kínder, el método ecléctico al igual que en la narrativa anterior fue de gran utilidad y podemos agregar que significativo al despertar la avidez por seguir juntando sílabas y descubrir nuevas palabras.

Episodio verbal IX “En base al sonido, ejemplo la iiii del ratón o la

uuuuu del tren. luego cantando las letras de canciones como primero la aaaa, y luego la eeee” El método Onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero partía de enseñar a leer y escribir, al reproducir el sonido que producían los animales, la naturaleza o las cosas, un ejemplo de ello es ¿cómo hace el ratón? llllllll ¿cómo hace la vaca? Mu, mu, mu y posteriormente se pasaba a la representación con las grafías, adicionalmente se agrega que el primer libro para enseñar a leer y escribir fue el Orbis Pictus de Comenio y la base para la creación del método de Torres Quintero; es un método fonético, simultáneo, sintético analítico por la representación de las grafías para construir las palabras y enunciados. La narración nos remite a que se aprendió a leer y escribir a partir de onomatopeyas.

Episodio verbal X. “Recuerdo haberme sentido bien de poder leer algo, como los cuentos con dibujos de caricaturas de la Editorial Novaro, anuncios en las calles o la película que anunciaban en el cine “Variedades” cuando venía a la Cd. . Como a los 7-8 años”.

Episodio verbal XI.- “Hojeando los "monitos" y algunas revistas”

Se juntan los episodios X y XI por tener similitud, los dos aprendieron de manera pictórica, observando los monitos, imágenes, otro lo menciona como cuentos de la Editorial Novaro y al hacer las búsquedas, estos son comics de Walt Disney, Conan , Supermán, el Gato Félix, por lo que el ambiente fue amigable para propiciar la lectura y la escritura, la motivación fue básica y aventuramos que fue de forma global, con marchas analíticas y sintéticas, al partir del todo a sus partes.

Episodio verbal XII. “Mis últimos meses de kínder hubo una epidemia y se cancelaron las clases; por lo tanto cuando entré a 1º de primaria todos mis compañeros sabían leer pero yo no. Sin embargo, tenía algunas bases por lo que en unas semanas me emparejé”.

Episodio verbal XIII. “En los primeros años de la primaria, en primer o segundo grado, lo visualicé por los avances en los trabajos, exámenes y lecturas que nos aplicaba la maestra en esos años”. En estas dos narraciones está presente que tenían bases para la lecto-escritura, se fueron dando cuenta de ello, de su madurez adquirida y aunque no mencionan el proceso, no encontraron que hubiera problema alguno.

Episodio verbal XV. “Cuando me adelantaba al sonsonete del grupo y leía para mí”

Episodio verbal XVI “Sí, fue leyendo las sílabas en voz alta”.

Episodio verbal XVII. “Asociando los sonidos con las grafías cuando la maestra iba leyendo en el pizarrón” La asociación de estas tres narrativas obedecen a la homogeneidad que presentan los aprendizajes de forma

fonética por el sonido de la lectura de los enunciados, posteriormente las marchas fueron de forma alterna, analítica y sintética y salvo uno de los casos menciona de la unión de sílabas para formar palabras y enunciados, podemos enunciar que era un método ecléctico, focalizando en lo fonético y la tercera narrativa nos ilustra con la simultaneidad de la escritura con la lectura.

A manera de conclusiones

En definitiva, los métodos de lectura y escritura que predominan en las narrativas son las propuestas globalizadoras, el onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero, el método integral del Chihuahuense Luis Urías Belderráin y encontramos elementos que se relacionan con el método Rébsamen el cual resultó innovador y de vanguardia a finales del siglo XIX, por supuesto el método ecléctico como la integración de distintos procedimientos. Los elementos fonéticos, la simultaneidad de la lectura y la escritura y en relación a los procedimientos encontramos las marchas analíticas-sintéticas y las sintéticas-analíticas. No se encontraron elementos de que la lectura y la escritura se aborde a partir de los deletreos y aunque encontramos las formas silábicas, estas son procesos de las marchas analíticas-sintéticas-analíticas; sin embargo, es tiempo de planteamos ya la siguiente interrogante, ¿estaremos preparados para iniciar estos procesos de lectura y escritura directamente en los dispositivos electrónicos, o seguiremos aún trabajando en el papel?

Referencias

- Barbosa, A. (1998). *Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos*. México: Editorial Pax.
- Conaltilteg (1977)
<http://historico.conaliteg.gob.mx/content/restricted/libros/carrusel.jsf?idLibro=61#page/21>
- Aguirre L. y Rodríguez, M. (2008). *El método onomatopéyico, un diálogo a la distancia de Torres Quintero con Comenio*. SOMEHIDE, Memoria, conocimiento y utopía. 5.
- Pérez, Hernández & Trujillo (noviembre, 2017) *Los métodos que hicieron divertido aprender a leer y escribir en chihuahua*. R. Torres (presidencia) XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ponencia presentada en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.

La propaganda socialista en Chihuahua durante el mandato de Rodrigo M. Quevedo: un análisis a partir del informe del último año de gobierno

The socialist propaganda in Chihuahua during the mandate of Rodrigo M. Quevedo: an analysis based on the report of the last year of the government

Izabela Tkocz¹
Jesús Adolfo Trujillo Holguín²
Guillermo Hernández Orozco³

Resumen

El presente artículo busca un acercamiento al análisis de la propaganda estatal socialista en Chihuahua durante el gobierno del general Rodrigo M. Quevedo a través del texto de su último informe de gobierno en 1936. Así mismo resalta la importancia del rescate y trabajo con las fuentes primarias y su interpretación a partir del contexto histórico. La investigación es parte

¹ Izabela Tkocz. Docente en las Facultades de Artes y Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es de nacionalidad polaca y colabora también en programas educativos de la Universidad La Salle. Correo electrónico: izatkocz@hotmail.com

ID: <http://orcid.org/0000-0002-3973-2888>

² Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Profesor-investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Cuenta con perfil PRODEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Correo electrónico: jatrujillo@uach.mx

ID: <http://orcid.org/0000-0002-6738-1878>

³ Guillermo Hernández Orozco. Doctor en Ciencias de la Educación y académico de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Cuenta con perfil PRODEP y pertenece a un cuerpo académico consolidado. Tiene el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Correo electrónico: ghernand@uach.mx

ID: <http://orcid.org/0000-0001-7287-8240>

de una tesis doctoral relacionada con la influencia de la propaganda socialista soviética en la educación y la cultura de Chihuahua en el periodo 1920–1940, la cual busca esclarecer el concepto de propaganda, su historia, desarrollo y evolución en el marco de la llamada ideología de izquierda, comúnmente denominada como socialista. La investigación se elaboró gracias al trabajo de rescate de un archivo personal que perteneció a quien fuera presidente municipal de Chihuahua en 1936, maestro normalista y principal representante de la ideología socialista en la educación del periodo cardenista: Manuel López Dávila; el cual fue donado por la familia del profesor para que fuera integrado al acervo del Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). En el documento se ubica el discurso político dentro del contexto histórico del estado de Chihuahua en la década de 1930, centrándose principalmente en el enfoque socialista presente en la propaganda oficial cardenista y su desviación en la realidad histórica. Se pretende confrontar el discurso oficial con la realidad para que sirva como invitación a la reflexión acerca de la distancia que existe entre ambos.

Palabras clave

Historia de la educación, socialismo, ideología y educación, cultura.

Abstract

This paper seeks an approach to the analysis of socialist state propaganda in Chihuahua during the government of General Rodrigo M. Quevedo through the text of his last government report in 1936. So, he highlights the importance of the rescue and work with sources primaries and their interpretation of the historical context. The research is part of a doctoral thesis related to the influence of Soviet socialist propaganda in the education and culture of Chihuahua in the period 1920-1940, which seeks to clarify the concept of propaganda, its history, development and evolution within the framework of the so-called ideology of the left, known as socialist. The paper was prepared thanks to the rescue work of a personal file that belonged to the municipal president of Chihuahua in 1936, teacher normalist and main representative of the socialist ideology in education of the Cardenista period: Manuel López Dávila; which was donated by the teacher's family to be integrated into the archive of the Historical Archive of the Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). The document situates the political context within the historical context of the state of Chihuahua in the 1930s, focusing mainly on the socialist approach present in official

Cardenista propaganda and its deviation in historical reality. The aim is to confront the official discourse with reality so that it serves as an invitation to the relationship between the distance between the two.

Keywords

History of education, socialism, ideology and education, culture.

Introducción

En el presente artículo se pretende resaltar la importancia del rescate y trabajo con las fuentes primarias y su interpretación a partir del contexto histórico en que ocurrieron los hechos. La sociedad de la información en la que nos encontramos actualmente nos obliga a verificar constantemente los datos disponibles y comprobar su veracidad, con el fin de reflexionar sobre el pasado y presente.

El trabajo de investigación se logró realizar gracias a la participación del cuerpo académico de Historia e historiografía de educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH en una actividad de rescate del archivo personal del maestro Manuel López Dávila, uno de los principales actores políticos y educativos durante el periodo cardenista en el estado de Chihuahua. El acervo fue donado por uno de sus nietos, Manuel López Robles, en noviembre de 2017 y abarca más que 800 documentos; entre los cuales se localizaron algunos de suma importancia para comprender las particularidades del periodo cardenista en la entidad.

Para desarrollo del trabajo se escogió el libro titulado *Último año del Gobierno del General RODRIGO M. Quevedo en Chihuahua (1936)*, con el cual se logra establecer un enlace entre las ideas que estaban presentes en el discurso oficial y lo que realmente sucedió al llevar a la práctica dichos planteamientos.



Imagen 1. Manuel López Dávila.

Fuente: Último año del Gobierno del General RODRIGO M. Quevedo en Chihuahua (1936).

Este trabajo se caracteriza por utilizar técnicas, procedimientos y métodos que ayudan a manejar las fuentes primarias y otras evidencias a partir de las cuales se reinterpretan los fenómenos pasados. Se apega al enfoque histórico por lo tanto es importante mencionar las principales tareas del historiador, entre las cuales destacan:

- La fase heurística: localización y recopilación de fuentes primarias - en su mayoría documentales.
- Crítica interna y externa de las fuentes encontradas.
- Producto final de historiografía: la síntesis.

Al momento de concluir todo el proceso, lo que resta es la publicación y divulgación de la investigación entre la comunidad de especialistas para generar un debate científico (Garragham, 1946 y Gotschalk, 1950).

Para iniciar con el análisis se presenta un resumen de la situación política y económica del país y –en particular- del estado de Chihuahua, así como también el esbozo de los principales conceptos que entonces permeaban en la vida pública. Estas ideas se espera que inviten a reflexionar y comprender las causas por las cuales México enfrenta grandes desafíos sociales y políticos debido a la escasa la participación ciudadana en la vida pública.

Contexto histórico en Chihuahua en la década de 1930

La situación económica en Chihuahua durante los años treinta no fue diferente a lo que se vivía en el contexto nacional. Al ser un estado colindante con los Estados Unidos, fue uno de los primeros que resultó afectado por los problemas en el mercado laboral y la caída de la bolsa norteamericana. Como consecuencia aumentaron las migraciones de obreros y campesinos que retornaron al estado buscando nuevas oportunidades de vida.

Los anteriores movimientos de población fueron aprovechados por el gobierno para realizar obras de irrigación entre que destaca el proyecto de la Comisión de Irrigación en el Conchos, lo que dio origen a la fundación de ciudad Delicias en 1933.

En el en el campo la situación era todavía más complicada. Los ganaderos gastaban grandes sumas de dinero para alimentar las vacas y becerros, al mismo tiempo que el mercado estadounidense cerró la importación de ganado debido a sus problemas internas. En la agricultura faltaban los granos y urgía el reparto de la tierra ya que existían grandes latifundios. Muchas empresas mineras eran obligadas a suspender sus actividades por la paralización del mercado (Aboites, 2008).

En la década de los años treinta la población creció solamente 23% como consecuencia del desempleo y la llegada de los repatriados en condiciones de miseria. Cuando fue cancelada la Ley Seca en Estados Unidos -en 1933- el flujo de turistas a Ciudad Juárez se vio afectado lo que agravó más la situación económica del estado. Las devaluaciones del peso frente al dólar eran constantes (Aboites, 2008).

La población demandaba cambios urgentes y durante el proceso electoral de 1932, el general Rodrigo M. Quevedo fue apoyado por los dirigentes de la Liga de Comunidades Agrarias, lo que le valió para ganar la contienda. Sin embargo en este mismo año estalló la violencia cuando los

agraristas de la región noroeste ocuparon la Hacienda de Bustillos y combatieron a las tropas federales. El general Quevedo ya estando en el poder se negó a apoyar la reforma agraria dado que en su familia figuraban grandes terratenientes (Palomares, 1991).



General de División Rodrigo M. Quevedo, Gobernador Constitucional del Estado de Chihuahua, cuya obra administrativa correspondiente a su último año de labor, se condensa en este libro.

Imagen 2. Rodrigo M. Quevedo

Fuente Último año del Gobierno del General RODRIGO M. Quevedo en Chihuahua (1936).

Según datos oficiales Chihuahua figuraba en el tercer lugar nacional en reparto de tierras (Simpson, 1937). No obstante las extensiones repartidas eran nulas si se comparaban con las posesiones de los terratenientes, pues tan solo en la Hacienda de Babícora -propiedad de William Hearst-⁴

⁴ El periodista William Randolph Hearst (1863-1951) fue empresario, inversionista, político y coleccionista de obras de arte. Fue el creador de la prensa amarillista (Liebling, 1964).

comprendía más de 323 mil hectáreas y 25 mil cabezas de ganado vacuno. Por su parte, el predio Los Corralitos Land and Cattle Company disponía de 122 mil hectáreas; mientras que la extensión de tierras repartidas entre 1930 y 1937 fue de alrededor de 350 mil. De estas últimas muchas fueron invadidas, hasta que el presidente Cárdenas prohibió esta práctica (Wasserman, 1990).

En 1935 por decreto presidencial se creó la Confederación Nacional Campesina que agrupó agricultores, colonos, manufactureros y ejidatarios en todo país. El 7 y 8 de diciembre del mismo año se efectuó en Teatro de los Héroes en la ciudad de Chihuahua el Congreso Agrario donde participó Emilio Portes Gil, entonces presidente del Comité Ejecutivo del Partido Nacional Revolucionario (Archivo Histórico Estatal del Partido Revolucionario Institucional [PRI], s/f).

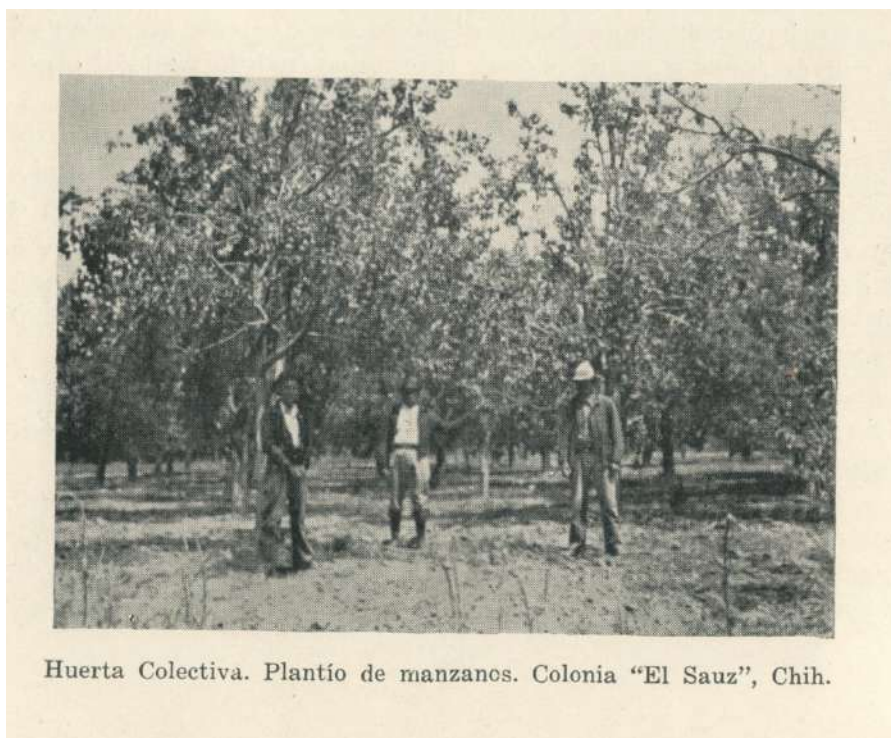


Imagen 3. Huerta colectiva. El Sauz, Chihuahua.

Fuente: Último año del Gobierno del General RODRIGO M. Quevedo en Chihuahua (1936).

Durante los años veinte y treinta surge el control de las rutas de transporte de drogas, que para entonces estaban en manos de los representantes de los

gobernadores. Según Valdes (2013) el general Rodrigo M. Quevedo y su hermano José, presidente municipal de Ciudad Juárez, eran responsables de controlar el paso de las drogas por el territorio chihuahuense rumbo a Estados Unidos.

En el ámbito educativo y cultural la situación fue complicada. Desde finales del siglo XIX empezaron a llegar a Chihuahua los textos socialistas y las ideas se fueron propagando paulatinamente (Tkocz, 2017). La influencia socialista en el Instituto Científico y Literario (ICL) se ubica a partir de 1933, cuando Antonio Ruiz Ayala asumió la dirección de la institución e impulsó dichas ideas.

La Escuela Normal del Estado se convirtió en centro de orientación ideológica socialista en 1934, cuando se otorgó el nombramiento honorario de director del ICL al profesor Manuel López Dávila y a José de Jesús Barrón la titularidad como secretario. Dentro de las actividades promovidas por este último destacan la formación de agrupaciones estudiantiles que participaron en la difusión de las ideas socialistas y en la promoción de principios de la escuela racionalista.

Una de las tareas más importantes de la Escuela Normal del Estado era modificar los planes y programas de estudio. Las actividades especiales destinadas a los alumnos quedaron circunscritas a las nuevas asignaturas de corte socialista entre las cuales figuraban administración y organización del hogar, economía política y problemas económicos de México, historia de la cultura, de la ciencia del movimiento obrero, historia de la revolución, teoría del cooperativismo, arte y literatura al servicio de proletariado, legislación revolucionaria (del trabajo, agraria y revolucionaria) y prácticas agrícolas (Trujillo, 2015).

Las tensiones políticas se reflejaron en la actividad educativa del estado y aumentaron en el sexenio cardenista. En 1936 el general Rodrigo M. Quevedo -de afiliación callista- apoyó la llegada al gobierno del estado del ingeniero Gustavo L. Talamantes de opción cardenista. La lucha de poderes fue constante y dio pie a atrocidades como el atentado contra el presidente municipal de Juárez, José Borunda, -donde pierde la vida- y el asesinato del senador Ángel Posada -en 1937- a manos del general Quevedo (Olivas, 2014).

En Chihuahua no llegó la Guerra Cristera pero sí se presentaron tensiones entre los principales actores: el gobierno y la Iglesia Católica Romana.

Concepto de propaganda

Durante estas décadas el uso de la propaganda se hace cada vez más frecuente y el gobierno quevedista no va a ser la excepción; aunque es necesario mencionar que el concepto de propaganda cambia a lo largo de la historia. Actualmente hay varios estudios acerca del término, pero para efectos de este estudio se van a mencionar solo algunos, que resultan más pertinentes de acuerdo al tema de investigación.

Harold Lasswell (1927) menciona que el propósito de la propaganda es influir en la conducta de las personas mediante la manipulación de opiniones y con el uso de símbolos. Por otro lado, Qualter define a la propaganda como:

El deliberado intento por algún individuo o grupo de formar, o alterar las actitudes mediante el uso de instrumentos de comunicación, con la intención de que en una situación dada la reacción de los así influidos será la deseada por el propagandista. (1962, p. 27).

García Beaudoux, D'Adamo y Slavinsky (2011) clasifican el fenómeno de la propaganda teniendo en cuenta dos criterios: el propósito perseguido por el gobierno y propagandistas en diversos momentos históricos.

Por último, parece importante citar el estudio de la propaganda que realizó Hannah Arendt y era recogido por Kreibohm (1996):

Estructurar una organización viva a través de la expresión de poder. De esta manera, tenía una adhesión “relativa” que era útil a los objetivos que se habían fijado. Cuando ya no funcionaba, se utilizaban otros métodos. Cumplir con un valor pedagógico para que el ciudadano sepa qué y cómo comportarse. Buscaba reconfigurar a la sociedad civil para que acatara los designios del poder. Ser un instrumento de movilización. Buscaba estimular la fe, la pasión y el entusiasmo en torno a metas que fijaba el poder político. Ocultar los procedimientos del poder y, de esa manera, mantener una apariencia de normalidad que calmara los ánimos de los ciudadanos (p. 38).

En esta cita se aprecia el rol que juega la propaganda para fines políticos, dado que sirve como un instrumento de control de masas.

Propaganda estatal socialista en el último año de gobierno del general Quevedo

A través del análisis de documentos se pudo observar claramente como el uso de la propaganda oficial distorsiona la percepción de la realidad con fines de control social. Esto se hace patente en el documento titulado *Último*

año del Gobierno del general RODRIGO M: QUEVEDO en Chihuahua de 1936, que se rescató del archivo personal de Manuel López Dávila.

Desde un principio llamó la atención la gran cantidad de documentos en posesión de la familia López Andrade, los cuales dan cuenta del periodo cardenista en la entidad y a la vez muestran su función propagandista. De los más de 800 textos rescatados y entregados al Archivo Histórico de la UACH se decidió analizar el informe para comprobar la existencia y uso de la propaganda estatal.

El informe inicia con un resumen de las palabras que dirigió Emilio Portes Gil en la apertura de las actividades del Congreso Agrario, realizado en Chihuahua entre el 7 y 8 de diciembre 1935. En el ámbito de la política del presidente Cárdenas, que entre muchas otras cosas implicaba el uso de la ideología socialista, se aprecia que en el discurso incluyen reiteradamente las palabras socialismo, proletariado, obreros, entre otras. Como ejemplo se pueden citar las siguientes frases: “Cuando la clase obrera y todas las clases proletarias de la Republica estén identificadas con sus gobernantes, podrá decirse que los programas sociales, económicos y políticos, están de antemano resueltos” (Último año del Gobierno del general RODRIGO M: QUEVEDO en Chihuahua, 1936, p. 28).



Imagen 4. Cátedra de Derecho Obrero. Instituto Científico y Literario de Chihuahua.
Fuente: *Último año del Gobierno del General RODRIGO M. Quevedo en Chihuahua* (1936).

Francisco García Carranza, uno de los principales maestros exponentes de la educación socialista, director de Instituto Científico Literario y participante activo de las brigadas del Comité de Acción Social (Hernández, Pérez, 2010, p.3), también retoma el leitmotiv del reparto de las tierras, creación de los ejidos y de la educación socialista. Así se aprecia en un fragmento de discurso que pronunció en el mencionado evento:

Tenemos la seguridad de que, fuera de la política, en los Ejidos de Chihuahua, cuando el campesino se acerque al arado que es el producto de un gesto generoso de Rodrigo M. Quevedo; cuando manden a sus hijos a la Escuela que en muchas ocasiones también es producto de una actitud de cumplimiento del deber de Rodrigo M. Quevedo, cuando el campesino vaya arrastrando un camión a través de las carreteras, que también son producto de Rodrigo M. Quevedo (Último año del Gobierno del general RODRIGO M: QUEVEDO en Chihuahua, 1936, p. 45).

Graciano Sánchez, uno de los dirigentes de la Confederación Campesina Mexicana, también tomó voz hablando de escuela socialista:

La escuela socialista, la escuela proletaria, la escuela del trabajo, debe caracterizarse por la sobriedad de los conocimientos científicos que se impartan al mismo, es decir: los maestros que se sientan identificados con el movimiento revolucionario de México, deben desechar la vieja creencia de que es mejor maestro el que mayor caudal de conocimientos proporciona a sus discípulos (Último año del Gobierno del general RODRIGO M: QUEVEDO en Chihuahua, 1936, p. 34).

Después de la parte oficial que componen los discursos mencionados, se inicia el reporte de las actividades del último año del gobernador del estado, general de división Rodrigo M. Quevedo. El reporte está dividido en doce partes: Educación, Trabajo y Previsión Social, Acción Social, Agricultura y Ganadería, Hacienda, Economía, Beneficencia Pública, Acción Deportiva, Salubridad, Comunicaciones, Actos Finales y Transmisión del Poder.

Por el volumen de los documentos se consideró pertinente escoger las unidades que incluyen Educación, Acción Social, Agricultura y Ganadería y Actos Finales. El factor de selección de los módulos es el enfoque que presentaba al utilizarla la ideología y la propaganda socialista.

Dentro de la Educación destacan los detalles estadísticos, que contienen los siguientes datos:

Tipo del plantel	Cantidad de los planteles	Alumnos hombres	Alumnos mujeres	Numero de los maestros	Maestros hombres	Maestros mujeres
Primarias en general	843	39,978	35,344	1,945	577	1,368
Primarias estatales	349	s/d	s/d	1094	223	871
Planteles federales	438	s/d	s/d	676	296	380
Escuelas articulo 132 y particulares incorporadas	57	s/d	s/d	175	58	117

Tabla 1. Estadística sobre número de planteles y alumnos en 1936.

Fuente: Elaboración del autor con información de Último año del Gobierno del general RODRIGO M: QUEVEDO en Chihuahua, 1936, pp. 75-82.

Por separado se dio informe acerca del Instituto Científico Literario del Estado, donde se matricularon 455 alumnos en total, de los cuales 302 fueron de la Escuela Secundaria, 60 de la Escuela Normal, 17 de la Escuela Preparatoria y 76 de la Escuela de los Ingenieros Mecánicos y Electricistas (Último año del Gobierno del general RODRIGO M: QUEVEDO en Chihuahua, 1936, pp. 75-82).

Se puso atención en el apartado Datos Diversos donde aparece como información importante las campañas sociales atendidas durante el año 1936, por ejemplo: antialcohólica, pro-limpieza, higienes de los hogares, pro-ejidos, pro-alfabetización o pro-salario mínimo. Destacaba también como actividad muy importante la fundación de la Cátedra de Derecho Obrero donde se mencionaba lo siguiente:

Con el propósito de impartir a los obreros sindicalizados conocimientos a la elevación de su capacidad para asumir la defensa legal de sus intereses de clase, el Gobierno del General Quevedo dispuso la creación de un curso de Derecho Obrero en el Instituto Científico Literario [...] El catedrático designando fue Francisco García Carranza. Los obreros-alumnos formaron una agrupación llamada Sociedad de Alumnos de la Clase de Derecho Obrero (Último

año del Gobierno del general RODRIGO M: QUEVEDO en Chihuahua, 1936, pp.82-84).



Imagen 5. Tarahumaras. Internado Indígena en Sisoguichic.

Fuente: Último año del Gobierno del General RODRIGO M. Quevedo en Chihuahua (1936).

Con respecto a la Escuela Industrial para Señoritas se habla acerca de la organización de varios eventos, entre los cuales destacan conferencias destinadas a la propagación de la ideología socialista como son: La Escuela Socialista Mexicana, sus características y tendencias; La Coeducación; Las Escuelas Rurales; El Cooperativismo; la Juventud Proletaria en las Sociedades Capitalistas; Universidades Obreras; La Mujer y las conquistas Proletarias; La Lucha de las Clases en México a Través de la Historia; Época Actual, Obreros, Campesinos; Problema Agrario y Ley Agraria. Sobre la Escuela Industrial Nocturna para Obreras “Sor Juana Inés de la Cruz” se menciona que contó con 51 alumnas de cuales todas se graduaron. (Último año del Gobierno del general RODRIGO M: QUEVEDO en Chihuahua, 1936, pp. 92 y 103).

La parte titulada *Acción Social* inicia con el recordatorio del Segundo Congreso Obrero realizado el 10, 11 y 12 de enero 1936 en la ciudad Chihuahua.



Imagen 6. Segundo Congreso Obrero. Chihuahua, Chih.

Fuente: Último año del Gobierno del General RODRIGO M. Quevedo en Chihuahua (1936).

Durante el inicio de los trabajos del Congreso quedó manifiesta “La tendencia sinceramente obrerista del Gral. Quevedo” en discurso de apertura (Último año del Gobierno del General RODRIGO M. Quevedo en Chihuahua, 1936, p. 141).

Dentro de la Acción Social del gobierno de Quevedo aparecen datos acerca de la actividad religiosa en la entidad. Aquí destaca la información que:

Durante toda la gestión gubernativa del Gral. Quevedo no se construyó un solo templo y además se consiguió que el gobierno federal cediera al estado el edificio anexo al templo de la Sagrada Familia, en la ciudad Chihuahua para establecer la casa del Campesino. (Último año del Gobierno del General RODRIGO M. Quevedo en Chihuahua, 1936, p. 151).

En Agricultura y Ganadería se da el informe acerca del reparto de tierras y creación de ejidos. Destaca la labor de la Comisión Agraria Mixta que aprobó 40 expedientes favorables a la petición de ejidos. Solo para dar un acercamiento al problema agrario en Chihuahua se presentan los datos

sobre superficie de tierra repartida (Último año del Gobierno del General RODRIGO M. Quevedo en Chihuahua, 1936, pp. 196-199).

Nombre del poblado	Municipio	Superficie
El Peñol, El Ojito y Sta. Bárbara y Anexas	Namiquipa	Hs. 1632.00.00
El Fresno	Chihuahua	Hs. 2 788.00.00
San Leonardo	Camargo	Hs. 4 698.00.00
Hacienda el Charco	Chihuahua	Hs. 7 004.00.00
Paso de San Antonio	Ojinaga	Hs. 8 100.00.00
Madera	Madera	Hs. 11 968.00.00
Mata Ortiz	Casas Grandes	Hs. 23 544.00.00
Ascensión	Ascensión	Hs. 13 690.00.00
Puerta Palomas	Ascensión	Hs. 12 036.00.00
Sta. Rosalía de Cuevas	Dr. B. Domínguez	Hs. 9 764.00.00

Tabla 2. Estadística sobre reparto de tierras en 1936.

Fuente: Elaboración del autor con información de Último año del Gobierno del general RODRIGO M: QUEVEDO en Chihuahua, 1936, pp. 75-82.

En los Actos Finales como conclusiones del informe aparecen las siguientes actividades “los obreros organizados pertenecientes a la Cámara Sindical Obrera de la ciudad Chihuahua y a la Cámara del Trabajo del Estado de Chihuahua, ofrecieron la noche del 2 de octubre de 1936, en el Teatro de los héroes, un significativo festejo al señor general Quevedo” (Último año del Gobierno del general RODRIGO M: QUEVEDO en Chihuahua, 1936, p. 293). Se menciona el discurso del Secretario General de la Cámara del Trabajo en donde se agradece entre muchas otras cosas “la creación de la Catedra de Derecho obrero, primera que funcionó en los Estados” (Último año del Gobierno del general RODRIGO M: QUEVEDO en Chihuahua, 1936, p. 297).

En el discurso final del delegado Pedro Díaz G., por Ciudad Juárez, se habla que “por primera vez en la historia política de Chihuahua, las puertas del Congreso del Estado, se han abierto [...] a verdaderos compañeros nuestros, plenamente identificadas con las agrupaciones obreras “(Último año del Gobierno del general RODRIGO M: QUEVEDO en Chihuahua, 1936, p. 304).



Imagen 7. Cámara de Trabajo y sindicales. Velada obrera.

Fuente: Último año del Gobierno del General RODRIGO M. Quevedo en Chihuahua (1936).

Conclusiones como invitación a reflexionar

Dentro del estudio de la historia es indispensable trabajar con las fuentes primarias, aunque sabemos que no solamente pueden ser los documentos escritos, sino también fuentes orales, vestigios materiales, entre otros. Estos necesariamente tienen que ser comparados y ubicados en el contexto histórico, puesto que el análisis solitario de un texto puede provocar la interpretación errónea del pasado si se hace con la mirada del presente.

Los datos que contiene el documento *Último año del Gobierno del General RODRIGO M. QUEVEDO en Chihuahua* comprueban la visión unilateral y propagandista de aquel tiempo. Con su lectura pareciera que hubo una mejor repartición de los bienes hacia los sectores que anteriormente carecían de recursos económicos y se les otorgaban tierras; que se defendía a los campesinos y a los trabajadores, permitiéndoles participar en los asuntos políticos del estado y que la obra educativa y social del gobierno logró eliminar los rezagos que sufría la sociedad. La realidad muestra que existían graves problemas económicos y agrarios en la entidad

debido a los constantes reclamos de los campesinos que solicitaban el reparto de las tierras, pero la mayoría acababan en manos de partidarios del gobierno de Quevedo o directamente en su propia familia.

Desde aquel tiempo ya se vivían los problemas que aún siguen vigentes en Chihuahua como el abandono de las comunidades serranas, el despojo de tierras a los indígenas, el narcotráfico en el llamado Triángulo Dorado y la utilización de los maestros bajo el emblema de la lucha socialista. Estos últimos en realidad eran transmisores de la política y propaganda oficial y controlados por el gobierno dentro de los congresos y sindicatos que formaban.

Es interesante ver como el discurso de la propaganda oficial no cambió y aún persiste en la actualidad. Las palabras socialista, obrero o campesino se sustituyeron con otras acordes a la política del presente y los mismos actores sin darse cuenta son rehenes de sus anhelos, creyendo que el Estado paternalista les va a solucionar sus problemas.

Como una conclusión final de este artículo es necesario subrayar que sin vigilancia ciudadana y rendición de cuentas de los gobiernos es difícil establecer la igualdad y equidad dentro de la sociedad constantemente bombardeada con la propaganda estatal y para esto deberían servir las fuentes primarias trabajadas en las escuelas y confrontadas dentro del contexto histórico.

Referencias

1. Fuentes primarias

Archivo Personal de Manuel López Dávila (1936). *Ultimo año del gobierno del General RODRIGO M. QUEVEDO en Chihuahua*.

Archivo Histórico del P.R.I. Estatal, documento elaborado por Eugenio Prado Ursua.

2. Fuentes secundarias

Aboites L. (2008). *La breve historia de Chihuahua*. México: Fondo de la Cultura Económica.

García Beaudoux, V.; D'Adamo, O. y Slavinsky, G. (2011). *Propaganda Gubernamental. Tácticas e Iconografías del Poder*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.

Garraghan G. J. (1946). *A Guide to Historical Method*, New York: Fordham University Press.

Gottschalk L. (1950). *Understanding History: A Primer of Historical Method*, New York: Alfred A. Knopf.

Hernández, G., y Pérez, F. (2010) La escuela normal y LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

EN CHIHUAHUA, 1934-1940. En el *Sínhtesis no 53*, México: UACH.

Hernández, G.; Pérez, F. y Evangelista, J. (2010). *El Instituto Científico y Literario de*

Chihuahua 1934-1954. México: UACH / SPAUACH.

Kreibohm P. (1996). Individuo y la sociedad en el sistema totalitario. Una visión en Hannah Ardent. En *Transformaciones de nuestro tiempo*. Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras, U.N.T.

Laswell H., (2013). *Propaganda Technique in the World War*, Estados Unidos: Martino Fine Book.

López, L. (1987). *La persecución religiosa en México*. México: Editorial Tradición.

Olivas, J de D. (2014). Usted ni me salude. En *El Diario de Juárez*. (4 de enero 2014).

Qualter T.H. (1962). *Propaganda and Psychological Warfare*. Estados Unidos: Random House.

Palomares Peña, N.G. (1991). *Propietarios norteamericanos y la reforma agraria en Chihuahua 1917-1942*. México: UACJ.

Simpson, E. N. (1937). *The ejido, Mexico's Wayout*. University of North Carolina Press, Chape Hill.

Tkocz I. (2017). La propaganda socialista soviética y su influencia en la cultura de Chihuahua en las décadas de 1920 a 1940. En *Acercamientos a la historia de la educación. Diálogos, actores y fuentes en la construcción del conocimiento histórico* (Colección: Debates por la historia). Vol. 5. México: UACH.

Trujillo, J. A. (2015). *La educación socialista en Chihuahua 1934-1940, una mirada desde la Escuela Normal del Estado*. México: UACH / SPAUACH.

Valdes Castellanos G. (2013). *Historia del narcotráfico en México*. México: Aguilar.

Wasserman M. (1990). La reforma agraria en Chihuahua, 1920-1940: algunas notas preliminares y ejemplos. En *Actas del Segundo Congreso Historia Regional Comparada 1990*. México: UACJ.

El fundamentalismo religioso mormón en Chihuahua, su devenir histórico y educativo

Mormon religious fundamentalism in Chihuahua, historical and educational development

Stefany Liddiard Cárdenas¹
Francisco Alberto Pérez Piñón²
Guillermo Hernández Orozco³

Resumen

Derivados de una investigación doctoral se presentan los resultados histórico-contextuales compuestos de la revisión de fuentes primarias en varios archivos históricos, fuentes secundarias y de entrevistas realizadas a personajes de una comunidad de mormones fundamentalistas. Se muestra la reconstrucción e interpretación de su origen y devenir como agrupación, identificando los rompimientos históricos que han influido en la conformación de su identidad y pensamiento social. Esta microhistoria se presenta para responder una serie de incógnitas investigativas, útiles para aclarar algunas confusiones frecuentes acerca de los mormones y su esencia identitaria. La primera parte de este texto, a manera de contextualización

¹ Stefany Liddiard Cárdenas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es licenciada en intervención educativa, maestra en psicología social y sactiva de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH). Correo electrónico: stefanyliddiard@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-3234-4372>

² Francisco Alberto Pérez Piñón. Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), socio de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Correo electrónico: aperezp@uach.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0003-4316-6484>

³ Guillermo Hernández Orozco. Profesor de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Socio de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Correo electrónico: ghernand@uach.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0001-7287-8240>

histórica se expone el origen y transitar hasta 1890 de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Último Días, mejor conocidos como mormones; posteriormente se describe la llegada de estos grupos al norte de México; en un tercer momento se caracteriza el contexto socioeducativo de los primeros mormones en Chihuahua; en el siguiente apartado se exhiben ciertas consideraciones de comunidades fundamentalistas activas, centrándose en la ubicada al noroeste del estado de Chihuahua; finalmente a manera de conclusiones se pretende abonar a un espacio de conocimiento claramente desatendido en el campo de la investigación histórico educativa.

Palabras clave

Historia, historiografía de la educación, factores religiosos.

Abstract

Derived from a doctoral research, historical-contextual results are presented, which are composed of a review of primary sources in various historical archives, secondary sources and interviews with people from a community of fundamentalist Mormons. It shows the reconstruction and interpretation of the origin and becoming as a group, identifying the historical breaks that have influenced the conformation of its identity and social thought. This microhistory is presented to answer a series of investigative unknowns, useful to clarify some recurrent confusions about the Mormons and their true essence. The first part of this text, a way of historical contextualization is exposed the origin and development until 1890 of the Church of Jesus Christ of Latter Day Saints, better known as Mormons; Subsequently, the arrival of these groups in northern Mexico is described; In a third moment, the socio-educational context of the first Mormons in Chihuahua is characterized; In the following section, certain considerations of active fundamentalist communities are shown, focusing on the area northwest of the state of Chihuahua; finally, a way to arrive at the historical conclusion of a space of knowledge clearly ignored in the field of educational historical research.

Keywords

History, historiography of education, religious factors.

Históricamente la aceptación de nuevas comunidades religiosas generan intercambio ideológico, cultural y educativo en las zonas donde se han establecido. La religión aun es vista como parte social y cultural que funciona como herramienta educativa simbólica dentro de los grupos, sutil ante los ojos pero capaz de anclarse en el pensamiento social e individual. Dicha ideología como cualquier otra, al incidir en la psique, posteriormente influye en el actuar grupal, repercutiendo en sus costumbres, rituales y ceremonias particulares.

Esta primer reflexión se utiliza para trazar el nexo irrompible entre lo histórico y lo socioeducativo, por lo que metodológicamente el uso de la microhistoria resultó benéfico, con la explotación de las fuentes primarias y orales para recuperar el devenir histórico y educativo de una comunidad mormona fundamentalista ubicada al noroeste del estado de Chihuahua.

El objetivo principal de este trabajo es caracterizar e interpretar los quiebres históricos que han sido parte de la construcción ideológica e identitaria de una comunidad. Agrupación que desde su origen han tenido que luchar contra los ataques de la otredad, quien les observa desde fuera como jueces de una realidad desconocida, confundida, o bien, llena de prejuicios. Siendo una comunidad merecedora de respeto, al igual que cualquier otra agrupación étnica, social y religiosa.

Relacionar religión e historia implica pensar a la religión desde un contexto humano identificable, un espacio geográfico, un momento histórico concreto, una estructura social y personas que la viven como parte de su vida cotidiana y societaria. Por lo tanto implica adoptar una perspectiva de la historia que admita interesarse por diferentes aspectos de la actividad humana, que acepte distinto tipo de fuentes y metodologías (Hernández, 2011, p. 136).

¿Quiénes son los mormones?

En los Estados Unidos de Norteamérica existieron dos movimientos socioreligiosos, el primero conocido como el primer gran despertar, según (Lisboa, s/f) ocurrido entre 1720 y 1740. Además de nombrarlo como el Gran Avivamiento, lo consideró como el primero de dos movimientos con los que se pretendió “reavivar el espíritu cristiano” (p. 4). Para aquel momento el pensamiento comenzaba a estar por encima de las creencias, siendo una práctica predicar el evangelio al aire libre, donde se contrarrestaban las ideas racionalistas que estaban acabando con la religión. Como resultado de estos movimientos se instauraron divisiones y nuevas tradiciones eclesíásticas como la calvinista, presbiteriana, congregacional, bautista, luterana y anglicana.

El mismo Lisboa (s/f) afirmó que “después del Gran Avivamiento, vino un declive espiritual, como lo había antes del mismo” (p. 7) lo que influyó a un segundo gran despertar caracterizado por la práctica de la evangelización misional en la que prometían la salvación. Era una época de mucho escepticismo religioso y este movimiento surgió cargado con nuevas iglesias que ofrecían “manifestaciones y dones espirituales”. McBride, (2013) afirmó que de este movimiento surgieron los mormones:

Hacia 1830 la oleada de entusiasmo religioso comenzó a disminuir. Sin embargo, aún había muchos que creían que esas manifestaciones eran auténticas expresiones del Espíritu. Por ende, el mensaje de los misioneros mormones de que los dones espirituales habían regresado a la Iglesia atrajo a muchos de los nuevos conversos (2013, s/p).

En aquel momento Norteamérica se enfrentó a cambios políticos y un rápido crecimiento económico y demográfico; predominando 17 diferentes grupos religiosos. “En ese marco surgió Joseph Smith, como líder carismático proponiendo una nueva doctrina, basada en revelaciones proféticas que dijo haber tenido en tres ocasiones” (Domínguez, 2003, p. 133). Estos movimientos empeñados en avivar de nuevo el sentido religioso fueron de gran importancia para que la nueva iglesia por Joseph Smith tuviera el éxito como una opción de protestantismo en aquel país.

En 1830, mismo año de fundación la iglesia, se comenzó el trabajo misional enviando miembros a expandir su iglesia, con el libro del mormón en mano realizaron proselitismo entre los estados cercanos, convirtiendo gran cantidad de indígenas, lo cual acrecentó rápidamente la cantidad de adeptos. Los miembros de este grupo se consideraban pueblo elegido por lo cual emprendieron un éxodo al oeste del país en busca de un lugar para conservar ciertas prácticas evadiendo así restricciones que en aquel momento eran parte de sus creencias y con ello no fuesen castigados. Entre estas estaba el practicar la poligamia y excluir a las personas negras del sacerdocio, que “entre otras características de su doctrina les valió el rechazo y animadversión de gran parte de la sociedad de la época” (Domínguez, 2003, p. 133). Una década más tarde ya habían establecido poblados en diversos lugares y continuado con esta travesía, pero los atentados en su contra continuaron; en 1844 Smith y su hermano fueron encarcelados y asesinados por aquellos que no compartían sus creencias y tradiciones. A partir de ese momento la organización eclesiástica ha sido encabezada por diversos presidentes y ha funcionado como una institución educativa formadora de conciencias hasta la hoy.

A partir de 1880 se castigó legalmente a los mormones que cohabitaron con más de una esposa y en 1882 se signó por el congreso norteamericano la ley Edmunds en la cual se estableció la bigamia o poligamia como ilegal; fue hasta 1890 cuando el presidente de la iglesia Wilford Woodruff se unió a esta prohibición y declaró a sus feligreses que no se aceptaría más; en este punto la iglesia discontinuó la poligamia.

¿Por qué migran los mormones a México?

El primer contacto de los mormones con México no solo fue como se lee comúnmente en los libros de historia, en estas narrativas básicamente se justifica la migración proveniente de los Estados Unidos de Norteamérica por la persecución derivadas de sus creencias religiosas en 1885, específicamente la cohabitación con más de una esposa. Sin embargo, según los datos de Ortega (2017) la primera razón fue misional, ya que el presidente Brigham Young durante la conferencia general de 1875 nombró a Daniel W. Jones, su hijo Wiley C. Jones, James Z. Stewart, Helaman Pratt, Robert H Smith, Ammon M. Tenney y Anthony W. Ivins como los encargados de explorar las condiciones del país vecino, en caso que tuviesen que huir de su país de origen.

Lo anterior abre el panorama poco investigada acerca de una década en la que esta agrupación ya había tenido contacto en México, ya que la mayoría de los trabajos están centrados en el establecimiento de las colonias a partir de 1885. Los datos que otorgó Ortega (2017) coinciden con lo expresado por Domínguez (2003) cuando indicó que “los primeros mormones emigraron a México en 1876, estableciéndose en los estados fronterizos de Sonora y Chihuahua” (pp. 135-136), concluyendo que fueron dos factores que motivaron la inclusión de los mormones en México, por una parte el proselitismo entre los indígenas y la exploración para colonizar y por otra parte el obtener refugio ante la persecución por parte del gobierno norteamericano debido a sus prácticas polígamas.

Para 1885 se asentaron los primeros grupos de mormones en Chihuahua y Sonora. Nueve colonias en la Sierra Madre Occidental, nombradas en honor de aquellos mexicanos que les ayudaron a colonizar: Díaz, Dublán, Juárez, Pacheco, García, Chuhuichupa, Oaxaca, Morelos y San José (ver figura 1).

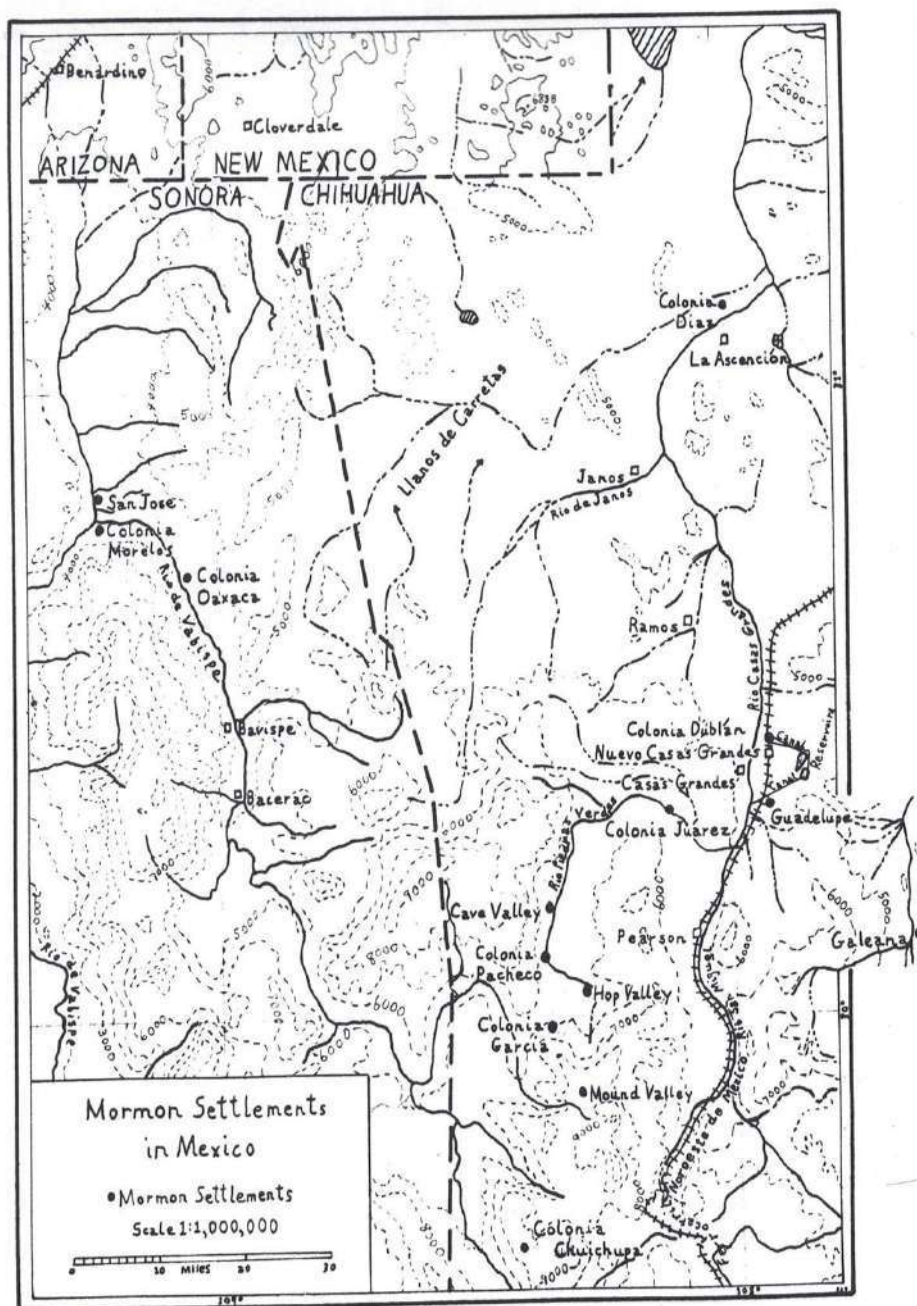


Figura 1. Mapa de los asentamientos mormones en México. Fuente: (Archivo histórico del ayuntamiento de Chihuahua, recuperado en marzo del 2018).

El contexto socioeducativo de los primeros mormones en Chihuahua

En un informe recuperado del archivo histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua, De la Peña (1948) describe principalmente la situación económica de Chihuahua y al describir la zona de noroeste realizó una narrativa en la que indicó que para 1893 el gobierno mexicano a través de la Compañía Mexicana de Colonización y la Agricultura emitió un contrato en el que se estableció que en Chihuahua y Sonora se debería de realizar un proceso de colonización con plazo de una década compuesto por “un mínimo de 300 colonos, de ellos el 75 % extranjeros y el resto mexicanos” (p. 187); esta situación propició un veta relevante que incidió al tomar la decisión de buscar lugares nuevos en donde conformarían nuevas comunidades y continuar su vida.

Para 1908 en Chihuahua el gerente de dicha compañía describió a manera de reporte, entre otros datos: las condiciones geográficas, económicas y escolares de ocho colonias sin considerar la llamada Oaxaca. Concluyendo que en total las ocho colonias reunieron para ese año “611 familias y 3,592 personas, de ellas 192 eran mexicanas. Sus erogaciones anuales en escuelas eran de \$40,000.00 y daban libre acceso a los niños mexicanos; en todas ellas se les enseñaba castellano e inglés obligatorios” (De la Peña, 1948, p. 187).

Además de este dato fue importante considerar que dentro de su vida cotidiana observaron que “no había cárceles, ni cantinas, ni mujeres galantes. Todos los colonos eran muy obedientes de las leyes y su vida social transcurría dentro de un orden absoluto. No había ricos ni pobres” (De la Peña, 1948, p. 188). Estas cuestiones morales fueron plasmadas en un informe de esta naturaleza debido a la curiosidad que generaban los mormones ante los mexicanos. Expresando que “aunque ricos siguen siendo los mormones tan trabajadores y respetuosos del orden y de las leyes, como que es la suya una rectitud a toda prueba, igual que a principios de siglo” (p. 188-189). Estas concepciones acerca de los mormones se cotejan en la actualidad y se confirma que permanecen, cuando las sociedades externas que les conocen emiten comentarios de reconocimiento por su profundo comportamiento moral; resultado de la educación informal, recibida principalmente en el seno de la familia.

Otro punto que resalta en la narrativa es la importancia otorgada a la Academia Juárez calificándola como única y magnífica. En esta escuela “tipo High School” (p.189) construida por los mormones, se les dio bienvenida a los jóvenes pertenecientes a las cinco colonias (Dublán, Juárez, Chuhuichupa, Pacheco y García), así como a aquellos mexicanos interesados en ingresar. Es importante acentuar el tema de multiculturalidad en este

punto ya que los mormones en esos años trajeron consigo una serie de antecedentes extranjeros, no solo norteamericanos, también como lo indica De la Peña aun cuando habló de razas, eran “escoceses, ingleses, daneses y alemanes” (1948, p.190).

En este mismo aspecto referido a la formación académica se rescata que uno de sus principios como un modo de vivir se establecía debido a “que la gloria de Dios es la inteligencia y que el hombre no puede ser salvo en la ignorancia”. Este es tan solo uno de ellos, también se observa que el trabajo que es una de las características que más los distinguen, esta actividad laboral está encaminada desde entonces hasta estos días por otro de sus principios eje que puede entenderse en en la siguiente oración: “que el ocio no comerá pan ni usará el vestido del trabajador”. Otro ejemplo de esta concepción particular de vida que rige el actuar del grupo mormón es que son considerados hasta la actualidad como una comunidad pacifista, corroborando el origen moral esta última afirmación al observar su interactuar de respetar con externos, al leer “que la rebelión y la sedición son impropios de cualquier ciudadano... mandan obedecer, honrar y sostener las leyes del país donde residan” (De la Peña, 1948, pág. 191).

Todo lo anterior conforma un panorama de lo que se vivía en aquellos años dentro de las colonias recién establecidas al noroeste de Chihuahua. Todos estos datos resaltados están en el ámbito educativo, mismos que llamaron la atención de aquellos que elaboraron un informe económico del estado y son de interes investigativo en la actualidad para conocer los procesos histórico educativos.

¿Qué es el fundamentalismo mormón y cuáles son sus ramas?

El fundamentalismo existe en lo político, étnico, deportivo y como en este caso en lo religioso, existiendo en todas las religiones como los islamistas, cristianos, judíos o mormones. Se considera fundamentalismo religioso cuando hay una interpretación literal de los textos en los que se fundamenta su religión y que impacta ideológica y educacionalmente para conformar normas y leyes acordes a dicha lectura que guíen su comportamiento. Un ejemplo de esto es la revelación que recibió John Taylor (un líder mormón) en 1886 y que algunas agrupaciones utilizan como evidencia para continuar las pautas ya establecidas y no hacer cambios ni revocaciones (ver figura 2). Esta postura conservadora que rechaza las modificaciones posteriores fue una de las razones que causó la separación de la línea que han seguido los fundamentalistas separados de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días.

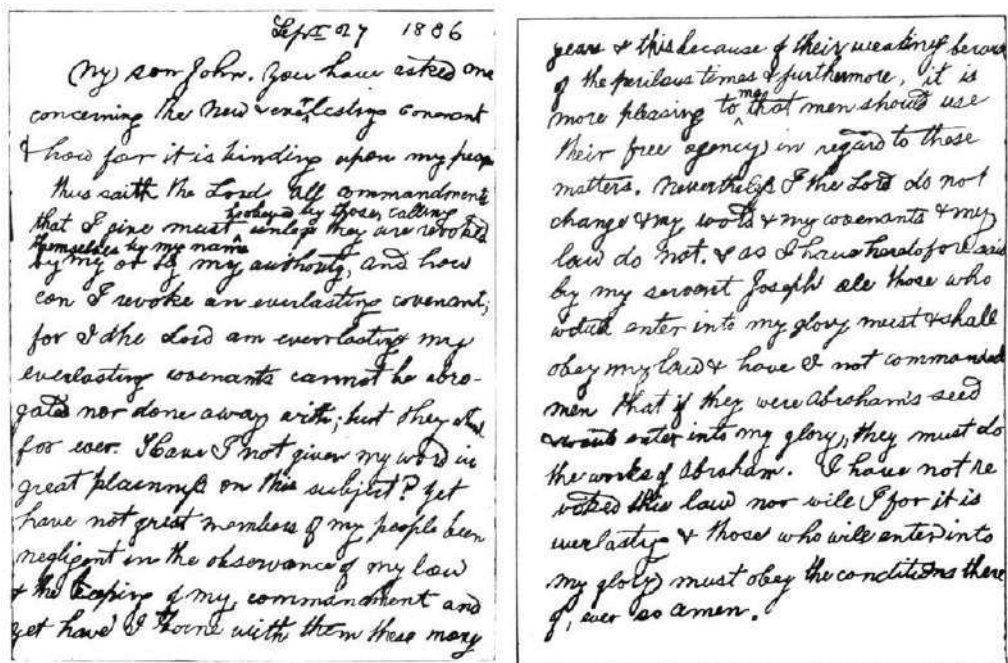


Figura 2. Revelación del 27 de septiembre 1886. Fuente: (Hales y Harris, 2017).

Gracias a Brian y Laura Harris, quienes son dos estudiosos de la historia de la poligamia moderna y del fundamentalismo mormón, es posible tener acceso a un repositorio electrónico de documentos históricos de estas agrupaciones, en donde además explican la historia de estas comunidades. Razón por la cual en esta ocasión se mencionan las cuatro principales ramas que actualmente existen y que se desprendieron de la iglesia fundada por Smith.

Es necesario recalcar que estas iglesias y ramas consideradas como mormones fundamentalistas además de haber sido separadas de la conocida iglesia mormona, cuentan con grandes diferencias entre ellas, ya sea en sus doctrinas, creencias, organización y prácticas. Por lo que la caracterización de estas no se pueden generalizar debido a que las discrepancias resultan significativas.

Aclarado lo anterior se puede indicar que estas cuatro son: la Iglesia Fundamentalista de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días compuesta de miles de adeptos establecidos en algunos estados de Norteamérica, principalmente en Utah, Arizona y Texas; otra es la iglesia Hermanos Apostólicos Unidos conocidos como el grupo Allred fundada por Rulon C. Allred actualmente liderada por Owen Allred ubicados en Montana; una más es la Iglesia de Cristo de los Últimos Días conocida como la Familia

Kingston con sede en Utah; y finalmente se encuentra la Iglesia del Primogénito de la Plenitud de los Tiempos, precisamente el centro de esta investigación.

Los antecedentes de esta agrupación según Liddiard (1968) radican cuando “Joel F. LeBaron organizó la iglesia del primogénito de la plenitud de los tiempos el 3 de abril de 1956” (s/p), desde ese mismo año comenzó a recibir sus seguidores en el municipio de Galeana en Chihuahua, familias que migraron desde aquel país para iniciar una nueva vida en este territorio. El nexo entre la iglesia mormona y los conocidos como lebarones inicia con Benjamin T. Johnson quien fue “nombrado por Joseph como un miembro original del consejo de los cincuenta... era un leal seguidor y defensor de Joseph Smith” (LeBaron, 1992) Johnson fue tío abuelo de Alma Dayer LeBaron quien a su vez fue el abuelo de Joel LeBaron, cabeza de esta congregación; cabe mencionar que en la actualidad este grupo no cuenta con un líder, ya que su autoproclamado profeta Joel falleció en 1972.

Esta comunidad como las otras ha elegido vivir en zonas rurales y desarrollando actividades agrícolas principalmente. En la cotidianidad de esta zona se observan familias de composición diversa no solo de matrimonio plural, también las hay monógamas; algunos norteamericanos, pero la mayoría son México-norteamericanos o mexicanos, si bien se comunican en inglés dominan a la perfección el bilingüismo y conviven de forma pacífica con la población mayoritaria que les rodea. Se trata de hombres y mujeres y niños altos, rubios y poseedores de una gran belleza física. Son gente trabajadora y hermética al contar sus condiciones de vida, lo cual es comprensible debido a los actos de intolerancia que han sufrido por ser una minoría desde persecuciones, actos de violencia física y simbólica, pero también son nobles, serviciales y cargados de un gran bagaje histórico y cultural que por siglos ha sido parte importante de la identidad Chihuahuense.

Conclusiones

Como resultado de la investigación es posible afirmar que las agrupaciones religiosas mormonas que llegaron al norte de México hace más de dos siglos atrás en búsqueda de resguardo, libertad religiosa y proselitismo han tenido históricamente dinámicas inter e intra grupales que les conforman en lo que actualmente son. Sean o no parte de la actual iglesia, todos los seres humanos cuentan con una historicidad que va marcada desde el lugar y el momento de nacer, forjando mediante las interacciones sociales cierta identidad. Por lo que se asegura que esta agrupación actualmente refleja un

- Domínguez, A. (2003). Los mormones: surgimiento, expansión, crisis y asentamiento en México. *Revista de la facultad de filosofía y letras*, 133-141.
- Hernández, G. (2011). Conversiones religiosas e historia oral. Subtítulo: Pentecostales y mormones en contextos migratorios, en Bahía Blanca y área de influencia. *Revista Cultura y Religión*, 135-155.
- Ortega, J. (2017). *Tierra de siete culturas Chihuahua*. Ciudad de México, México: Sociedad creativa.
- LeBaron, Dale. 1992 Benjamin Franklin Johnson IN Nauvoo: Friend, Confidant, and Defender of the Prophets, *BYU Studies* 32, nos. 1, 2, 175-194.
- Liddiard, T. (1968). *Government of the church of God: A Sufficent Answer to Henry Richards and the LDS Church*. Chihuahua, Chihuahua, México. "manuscrito presentado para su publicación"
- Lisboa, J. (s/f). *El Gran Avivamiento*. Las antillas.
- McBride, M. (2 de enero de 2013). El entusiasmo religioso entre los primeros conversos de Ohio.

Docentes no heterosexuales: Cómo se reconocen en la sociedad y qué mecanismos utilizan para sobrevivir en el magisterio. Estado del arte

No heterosexual teachers: How they recognize themselves in the society and which surviving mechanisms they use in teaching children.

Art status

Liliana Martínez Salcido¹

Resumen

La divergencia sexual, significa todavía, un tabú para la sociedad occidental, por lo que, los logros y avances en torno a la aceptación y visibilidad aún tienen un largo camino por recorrer. De igual manera, los estudios no pueden presumir de abundancia, pero, los realizados hasta el momento, son un gran aporte para exponer las condiciones de rechazo y discriminación en las que se encuentra la comunidad lésbico, gay, bisexual, transexual, transgénero, travesti y queer (LGBTTIQ). Pocas de las investigaciones localizadas y analizadas se relacionan directamente con el ámbito laboral y con la docencia.

Palabras clave

Diferencias sexuales, discriminación sexual, investigación.

Abstract

Sexual divergence still means a taboo for western society, so that the gains and advances in acceptance and visibility still have a long way to go. Similarly, studies cannot boast an abundance, but, so far, they are a great contribution to expose the rejection and discrimination conditions in which the lesbian, gay, bisexual, transsexual, transgender, intersexual and queer

¹ Liliana Elizabeth Martínez Salcido. Directora del Centro Regional de Educación Integral "Benito Juárez", Chihuahua, México. Doctora en Pedagogía Crítica con la tesis "Docentes no heterosexuales: Cómo se reconocen en la sociedad y qué mecanismos utilizan para sobrevivir en el magisterio. Correo electrónico: maestralily5@hotmail.com

ID: <http://orcid.org/0000-0003-3864-9158>

(LGBTTIQ) are suffering. Few of the localized and analyzed research are directly related to the work environment and to teaching.

Keywords

Sexual differences, sexual discrimination, research.

Introducción

Por la discriminación que sufre la comunidad LGBTTIQ, surgió el interés de conocer cómo se reconoce el profesorado no heterosexual de Chihuahua ante ellos, la familia y la comunidad educativa y los mecanismos que usan para sobrevivir en el magisterio. Se realizó una investigación cualitativa. Se aplicó entrevista a profundidad a tres docentes no heterosexuales que laboran en primarias y secundarias del subsistema estatal y federal permitió rescatar información para atender los objetivos.

Este escrito es un apartado de la investigación. Muestra los estudios realizados a nivel nacional e internacional sobre el comportamiento de la no heterosexualidad en los espacios laborales, educativos y sociales.

Estado del arte.

La cultura occidental ha vivido bajo las premisas del sistema patriarcal heteronormado que privilegia al hombre y las relaciones afectivas con el sexo opuesto. La mujer y las sexualidades periféricas carecen de reconocimiento y de igualdad de oportunidades. Las investigaciones en torno al tema son escasas y no cuentan con un largo recorrido histórico. En la docencia, la escasez es mayor, ya que, no se vislumbra la posibilidad de la presencia de divergentes sexuales, por ende, no se dirige la mirada hacia ellos y se indaga poco.

Al buscar en diferentes medios, no se encontraron demasiadas investigaciones, pero, lo localizado, constituye un aporte para el conocimiento del fenómeno porque éstas, se han enfocado en dar cuenta de los procesos de inclusión, aceptación y discriminación a los que son sujetas las personas LGBTTI, Gregersen (1988), refiere que “La diversidad sexual no ha sido ajena al desarrollo del conocimiento y recientemente ha ocupado importantes áreas de estudio en las instituciones de investigación superior” (Gregersen, 1988:13).

Las investigaciones se localizan en Latinoamérica. España, Estados Unidos, Argentina, Chile, Bolivia, Perú, Venezuela y México. En España, el Colectivo de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales de Madrid (COGAM) y la Federación Estatal de LGTB (FELGTB), realizaron un estudio cuantitativo entre personas LGBT del país a través del Internet. El objetivo

era conocer la discriminación por orientación sexual y/o identidad de género existente en prestación de servicios. Los datos estadísticos arrojaron que la discriminación se presenta en todos los ámbitos, sobre todo en el educativo. Numerosas personas perciben que la revelación de su orientación sexual o su identidad de género es un riesgo de discriminación. Las mujeres se llevan la peor parte y los grupos formados por personas transexuales y las afectadas por el VIH viven en situación de grave discriminación (FELGTB, 2013).

En Estados Unidos, un estudio ofreció una visión de las vidas de jóvenes homosexuales, bisexuales y transgénero en Nueva York, que lidian con la pobreza y la indigencia y recurren al "sexo de supervivencia". En entrevistas realizadas durante tres años por el Urban Institute, 283 jóvenes dijeron sufrir rechazo familiar, establecer redes de apoyo con iguales y aprender a subsistir con las ganancias de encuentros sexuales (Periódico en línea: El debate).

En relación con la docencia, se encontró una publicación del 30 de julio del 2013 en la "Plataforma participativa de comunicación LGBT", aquí se cita la investigación sobre la homofobia llevada a cabo por la Dra. Tiffany Wright de la Universidad de Millersville de Pennsylvania. Entrevistó a más de 350 profesores y directores, de los cuales, "Muchos admitieron no sentirse seguros de asumir su sexualidad abiertamente en la escuela. Un número pequeño de profesores salen del armario. Los líderes escolares no revelan su homosexualidad. Un tercio de los profesores se preocupan de perder trabajo si llaman la atención con su sexualidad" (InOutPost, 2013).

En la Universidad de Concepción de Chile, se tomó una muestra de 230 estudiantes de diferentes áreas y niveles socioeconómicos, con el Inventario de Rol Sexual de Bem y una Escala de Actitudes hacia la Homosexualidad. Se examinó la influencia del género y de la tipificación de rol sexual en las actitudes hacia la homosexualidad masculina y femenina. El resultado indica que existen diferencias de género significativas en las actitudes hacia la homosexualidad masculina y femenina. Tales diferencias son mayores en las actitudes hacia la homosexualidad masculina. En cambio no se confirmó la existencia de diferencias de tipificación de rol sexual en las actitudes de los hombres hacia la homosexualidad masculina. Se observó que las mujeres más femeninas presentaban actitudes menos negativas hacia la homosexualidad masculina y femenina que las mujeres más andróginas (Barra, 2012).

"Las actitudes negativas derivan de que en el pasado, la homosexualidad era considerada pecado, delito o enfermedad" (Hekma, 2006: 333). El placer sexual, era prohibido, el coito, únicamente se realizaba

para la reproducción, por lo que las prácticas homosexuales, eran condenadas por la iglesia y por la mayor parte de la sociedad. Aceptar la presencia de homosexuales, podía desencadenar castigos divinos: Pestes, epidemias, hambruna o la devastación de los pueblos, así lo cuentan “Las anécdotas del libro hebreo, en las que la homosexualidad fue el pecado que llevó a la destrucción de Sodoma y Gomorra” (Gargallo, 2004: 4).

Esta visión de la no heterosexualidad ha persistido a lo largo de la historia: Las sociedades no solamente la rechazan, sino tratan de corregirla, puesto que “La comunidad es corresponsable del pecado. Si lo tolera, si no exige la reparación, si no hace penitencia, el castigo de la divinidad recae sobre la comunidad entera con toda justicia” (Valcárcel, 2002: 115).

El rechazo, no solamente se presentan en ámbitos económicos, políticos, educativos y laborales. También puede suceder con la familia y los amigos por lo que se oculta la orientación sexual. En el hogar, la sexualidad ha estado destinada a seguir la heteronormatividad occidental, ya que, “La inculcación de la norma sexual se opera sobre todo en el seno de las tres instituciones principales encargadas de la educación de los individuos: la familia, la escuela y la Iglesia” (Nicolás, 1982:26).

Para estudiar el grado de adaptabilidad y cohesión familiar, además del apoyo social con que cuentan los homosexuales, se llevó a cabo una investigación descriptiva de corte transversal en la ciudad de Cochabamba, Bolivia. Se aplicaron a 52 personas homosexuales los instrumentos de Medicina Familiar FACES III y DUKE UNC. Se encontró que el 56% de las familias ignoran su orientación sexual y que el 61% cuenta con buen apoyo social. El 35% responden que sus amistades pertenecen exclusivamente a su comunidad, de este porcentaje, el 65% brinda buen apoyo social (Antezana: 2007:11).

En la ciudad de Buenos Aires, Argentina, se realizó una encuesta para conocer el grado de aceptación de la población de los homosexuales. El 25% expresaron rechazo, mientras que un 33% manifestaron aceptación. Hay más aceptación de la homosexualidad masculina que de la femenina (Vujosevich, et. al, 1997). Para Gargallo (2004) “La homosexualidad masculina era común entre muchos pueblos en México, Panamá, Colombia, Amazonia. Los sioux la consideraban alegre y los mapuches una forma de humanidad. La homosexualidad femenina era menos evidente, se acompañaba de la transmisión de conocimientos y gozaba de periodos de convivencia femenina en casas especiales para honrar las menstruaciones” (Gargallo, 2004:4).

Los encuentros entre el mismo sexo tenían más aceptación y menos sanción, si se llevaban a cabo entre varones y el lesbianismo era menos permitido. El estudio realizado por Vujosevich (1997) revela que en décadas anteriores y en las actuales, existe más aceptación de la homosexualidad masculina que de la femenina, para Gargallo (2002) “El lesbianismo es objeto de una mayor opresión respecto de la homosexualidad masculina, y esta represión se añade a la opresión que cada mujer sufre cuanto mujer (Gargallo, 2002: 45 y 55).

En Lima, Perú, se llevó a cabo un estudio descriptivo-transversal para identificar las actitudes hacia la homosexualidad masculina y femenina en adolescentes y jóvenes. Se trabajó con 400 varones y mujeres entre 17 y 24 años. Se utilizó la Escala de Actitudes hacia la Homosexualidad de Barra (2002). La muestra presenta actitudes menos favorables hacia las personas gays y lesbianas. Los varones reflejan más negatividad en comparación a las mujeres y las personas que mencionaron conocer a un gay o una lesbiana presentan mayor aceptación. Hay actos negativos contra gays y lesbianas en poblaciones de adolescentes y jóvenes (Caycho, Rodríguez, Tomás, s/a). En concordancia a la diferencia de percepciones hacia la homosexualidad entre hombres y mujeres, Rodríguez (2010) opina que “Los hombres pueden ser un blanco vulnerable del discurso homofóbico que es parte, con la violencia y la misoginia, de la construcción social de la masculinidad” (Rodríguez, 2010:174).

En sintonía con las disparidades de percepciones, un estudio cualitativo a partir del análisis del discurso, realizado en Venezuela a 423 personas de más de 12 años, reveló que el 51.3% de las mujeres y el 56.5% de los hombres manifestaron rechazo hacia la homosexualidad, siendo mayor entre los hombres. Las razones para no aceptar se asocian con la religión y con el pensamiento de que es una enfermedad o un problema social (Martín, et.al., s/a). En concordancia Monik (1994), menciona que los homosexuales no son percibidos como miembros de un subgrupo dentro de la comunidad, sino como personas similares a todas las demás, pero con intereses sexuales depravados.

En los ámbitos laborales y educativos, hay pocas de investigaciones, en América Latina se encontraron dos. La primera fue exploratoria, descriptiva, correlacional y documental y se llevó a cabo en Chile, los objetivos fueron: Determinar si existía discriminación en las empresas de Valdivia, conocer la visión que presentan los directivos frente al tema de la discriminación y analizar las características personales y empresariales que condicionan la homofobia. Los resultados refieren que la homosexualidad debiera ser reconocida en la sociedad, pero por prejuicios morales, está

restringida. La mayoría de los encuestados piensa que las minorías sexuales son discriminadas en cualquier ámbito. La participación de los gays y lesbianas en el mundo laboral es baja. Califican a homosexuales como normales, pero con una condición distinta. Un 23% los considera como personas con trastornos psicológicos, un 8% como enfermas y un 8% como normales. También se revela que no existe discriminación homosexual en el mundo laboral, ya que, 92% contrataría a homosexuales para trabajar, siempre y cuando cumplan con los requerimientos del cargo. (Araya, 2005).

La segunda investigación con un paradigma cualitativo se llevó a cabo en Chile con estudiantes de pedagogía. Se planteó la pregunta ¿Cuáles son las operaciones representacionales y experiencias identitarias sobre heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de Formación Docente Inicial? El objetivo era describir, interpretar y analizar quiénes son estos actores sociales y cómo (re)construyen estas prácticas discursivas en los contextos y procesos formativos. Se encontró que las operaciones representacionales y experiencias identitarias sobre heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de Formación Docente Inicial, visibilizan una pasión por la semejanza-heteronormatividad y una exaltación masculista-homofóbica (Lizana, 2009). Existen tres elementos básicos de la heteronormatividad: género, rol de género y orientación heterosexual. A estos tres elementos, hombre-masculino-heterosexual o mujer-femenina-heterosexual, se les ha denominado “trilogía de prestigio” porque es la única posibilidad que la cultura ofrece como válida (Núñez, 1999:52).

En México, el Consejo Nacional para la Prevención de la Discriminación (CONAPRED) realizó una encuesta que reveló que 4 de cada 10 mexicanos/as no vivirían con homosexuales. Al cuestionar a las personas con orientaciones no heterosexuales sobre las condiciones laborales, el 72% cree tener menores oportunidades para conseguir trabajo que el resto de las personas, 40% dice haber sido discriminado en su trabajo y el 75% dice haber ganado un menor salario por un trabajo similar al que desempeña un heterosexual.

En el Distrito Federal, se encontraron tres investigaciones. La primera se llevó a cabo con jóvenes de entre 17 y 26 años, para explorar el significado psicológico de la homosexualidad. Se encontró que existe un cierto nivel de respeto y tolerancia hacia estas personas y al mismo tiempo una discriminación marcada, sobre todo entre los varones hacia los gays. Se evidenció el tradicionalismo cultural prevaleciente, aunque existe intención

para lograr un cambio (Lozano, 2009). En el intento de realizar modificaciones con respecto a las percepciones que se tiene acerca las mujeres y hombres homosexuales, se puede plantear el siguiente cuestionamiento “¿Se ha producido algún cambio de actitud respecto de la homosexualidad? Aunque, a juzgar por las respuestas recibidas, existe aún mucha homofobia, al mismo tiempo, muchos hombres están empezando a comprender que esta actitud se basa en los prejuicios y que tienen derecho a su propia preferencia sexual” (Hite, 1981:736).

El supuesto de la segunda investigación, asume que el estudiante de educación normal posee la información necesaria para mostrar una actitud favorable hacia los sectores vulnerables socialmente, entre ellos el homosexual. Se diseñó un instrumento con términos inductores y se aplicó a 210 estudiantes de tres Escuelas Normales del D.F. Cada estudiante colocó en orden de importancia, cuatro palabras vinculadas con el término homosexual. Las respuestas se organizaron con base en las siguientes categorías: aceptación, comprensión, estigmatización y discriminación. En su primera opción 58.5% escribieron palabras de aceptación hacia la persona homosexual (preferencia distinta, respetable, gay, seguro de sí, persona, libre) y 20.5% reconoció que son discriminados y marginados (exclusión, indiferencia, intolerancia, marginación y pobreza). No obstante, 15% de las menciones fueron estigmas (antinatural, asqueroso, caquín, fobia) (Piña, s/a).

La tercera, corresponde a una investigación cualitativa que utilizó la entrevista a profundidad para la recolección de datos, con el objetivo de analizar la experiencia de los maestros gays que laboran en universidades. Los resultados arrojaron que existen tensiones que obturan la posibilidad de reconocer la diversidad sexual desde la experiencia docente. Se exhibe una simulación del discurso de la diversidad en el plano de la práctica docente, ya que, éste se encuentra condicionado por la heteronormatividad y por el poco entendimiento sobre las diferencias que son ignoradas y/o disfrazadas. Los docentes utilizan como mecanismos de supervivencia la ambigüedad de clóset y el silenciamiento. No ven como necesidad nombrarse como gays y se muestran como catedráticos de respeto y de autoridad, puesto que quien decide abrirse, corre el riesgo de perder autoridad y quizá el trabajo (Torres, 2012).

Es importante destacar que las exploraciones realizadas en Estados Unidos, Chile y el Distrito Federal, tienen una vinculación directa con el tema del profesorado. Las cuales, se orientan hacia la percepción que los docentes en servicio y los futuros maestros tienen de la homosexualidad, así como a conocer la experiencia de los docentes gays que laboran en

universidades. Sin embargo, no dan cuenta de la situación de los profesores no heterosexuales que pertenecen al sistema federal o estatal, o que ejercen su labor en otros niveles, ya sea preescolar, primaria, secundaria o bachillerato. Tampoco expone como se significan ellos mismos y ante la comunidad y los mecanismos que activan para permanecer en el magisterio. Únicamente cuatro investigaciones de las que aquí se presentan se vinculan con la docencia –pero no con el tema de este documento– y los resultados de casi todas exponen que la homofobia y los actos de discriminación hacia la comunidad LGBTTI son una constante dentro de todos los ámbitos, los cuales, orillan a las personas a no revelar que poseen una orientación no heterosexual para evitar la violencia y que se les nieguen sus derechos como ciudadanos. En Chihuahua, no se encuentra algún estudio sobre la diversidad y divergencia sexual. Por estas razones y por la escasez de indagaciones, surgió la necesidad de realizar una investigación en Chihuahua para conocer las condiciones en las que laboran los docentes no heterosexuales, cómo se asumen personal, laboral y socialmente y los mecanismos que activan para sobrevivir dentro del magisterio.

A partir de los resultados encontrados en las diferentes investigaciones y de la carencia de las mismas, resulta importante, indagar más sobre el comportamiento del fenómeno y evidenciar las condiciones de los no heterosexuales. Implica, trabajar en conjunto desde el contexto ignorado y crear estrategias que les permitan liberarse y que les provean de las herramientas necesarias para transmitir este derecho humano a las futuras generaciones. Significa, configurar, poco a poco un espacio donde la diferencia enriquezca y no desfavorezca.

Referencias

- Antezana, M. (s/a). Homosexualidad, familia y apoyo social, Cochabamba, Bolivia.
- Araya, G. Pamela, G. Vergara, M. (2005). Discriminación homosexual en el mundo laboral en grandes empresas de la ciudad de Valdivia, Valdivia – Chile.
- Barra, E. (2012). Influencia del sexo y de la tipificación del rol sexual sobre las actitudes hacia la homosexualidad masculina y femenina, Chile.
- Caycho T. (s/a). Actitudes hacia la homosexualidad masculina y femenina en adolescentes y jóvenes limeños, Lima, Perú. Consultado en http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/rev_psicologia_cv/v12_2010/pdf/a04.pdf, el día 23 de diciembre de 2014.

- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). (2010). El combate a la homofobia: Entre avances y desafíos, México, D.F.
- FELGTB (2013). Estudio 2013 sobre discriminación por orientación sexual y/o identidad de género en España, Madrid, España.
- Gargallo, F. (2002). “Estética es política. Una mirada a la Semana Cultural Lésbico-Gay”, en Una exposición, varias exposiciones, un tiempo de inauguraciones, México, Círculo Cultural Gay/UNAM, México, D.F.
- Gargallo, F. (2004). Trasgresión y placer: la superación de las normas, ponencia para I Encuentro de Escritor@s, Escrituras y Homosexualidad, organizado por Carmen Ponce, el Programa de Estudios sobre Disidencia Sexual de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y la Universidad Autónoma de Guadalajara. Guadalajara (UAG), realizado en Jalisco, Guadalajara, Jalisco.
- Hekma, G. (2010). “El mundo homosexual, de 1980 a la actualidad”. En Gays y lesbianas. Vida y cultura. Un legado universal, Robert Aldrich (comp.), España, 2006, NEREA, p.p. 333-333, citado por Rodríguez, Efraín, en Crímenes de odio por homofobia. Los otros asesinatos de Ciudad Juárez.
- Hite, S. (2010). El informe Hite sobre la sexualidad masculina, C. Grau (trad.), Barcelona, Plaza & Janés, 1981, citado por Rodríguez, Efraín, en Crímenes de odio por homofobia. Los otros asesinatos de Ciudad Juárez.
- Lozano, I. (2009). El significado de homosexualidad en jóvenes de la Ciudad de México, México, D.F.
- Martín, G. Emma, F. Luque, L. (s/a). Opiniones que tienen hombres y mujeres sobre la homosexualidad, Venezuela.
- Monik, E. (1994). Phallos: símbolo sagrado de la masculinidad, Santiago de Chile, Cuatro Vientos.
- Nicolás, J. (1982). La cuestión homosexual, 2ª edición, Barcelona, Fontamara.
- Núñez, G. (1999), Sexo entre varones. Poder y resistencia en el campo sexual, México, PUEG/UNAM.
- Periódico en línea “El debate”, Jóvenes homosexuales sin recursos caen en prostitución, tomado de <http://www.debate.com.mx/mundo/Jovenes-homosexuales-sin-recursos-caen-en-prostitucion-20150225-0010.html>, el día 23 de abril de 2015.

- Piña. J. (s/a). El homosexual, entre la aceptación y el estigma. Visión de estudiantes normalistas, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 6. Educación y Valores / Ponencia.
- Rodríguez, E. (2010). Crímenes de odio por homofobia. Los otros asesinatos de Ciudad Juárez.
- Torres, J. (2012). La construcción del significado en torno al ser docente en maestros gay en nivel universitario, Tesis para obtener el grado de Maestro en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México, D.F.
- Valcárcel, A. (2002). Ética para un mundo global. Una apuesta por el humanismo, Ediciones Temas de Hoy, S. A. (T. H.), Madrid, España.
- Vujosevich, J. Pecheny, M. Kornblit, A. (1997). La homofobia en Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Wright, T. citada por InOutPost, Plataforma participativa de comunicación LGBT, México, D.F., 30 de julio de 2013, Consultado en <http://www.inoutpost.com/noticias-LGBT/los-profesores-homosexuales-tienen-miedo-de-llamar-la-atencion-por-su-sexualidad-0130730195756.html>, el día 25 de noviembre de 2014

Construcción y validación de un instrumento para evaluar el desempeño docente

Construction and validation of an instrument to evaluate the teaching performance

Guadalupe Iván Martínez Chairez¹
Albertico Guevara Araiza²

Resumen

El presente reporte de investigación se realizó en la región centro sur del estado de Chihuahua, en el Sector educativo 25. El estudio es de corte mixto, de procedimiento secuencial exploratorio. Los docentes consideran como necesaria la evaluación, tanto de su propio desempeño como el de los alumnos, sin embargo, establecen un ejercicio justo como necesario para realmente impactar de forma positiva el rendimiento escolar. Una evaluación del desempeño docente dentro de aula debe proporcionar un panorama efectivo de lo que se está haciendo o se deja de hacer, ello con intención de mejora constante, aunque es necesario brindar al profesor una retroalimentación de su trabajo de acuerdo con la información que arroje dicha evaluación, debido a que una herramienta por sí misma no producirá los cambios en la práctica profesional, ni las mejoras necesarias en ella. El presente estudio aportó un instrumento que permite llevar a cabo una evaluación real de la práctica profesional, que arroja una visión panorámica sobre el desempeño docente en el aula escolar, además de proporcionarles las áreas de oportunidad, de acuerdo con las dimensiones de planificación de clases, procedimientos metodológicos, medios de

¹ Guadalupe Iván Martínez Chairez. Profesor-investigador de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua. México. Es doctor en educación y tiene producción académica en torno a la evaluación de los aprendizajes y formación docente. Correo electrónico: martinezchairezivan@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0001-7925-6305>

² Albertico Guevara Araiza. Profesor de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Delicias, México. Colabora con la Universidad Autónoma de Durango, Campus Chihuahua. Tiene producción académica en torno a la evaluación de los aprendizajes y formación docente. Correo electrónico: alberticoguevara70@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-4508-2084>

enseñanza, ambientes de aprendizaje y práctica docente. El instrumento se sometió al estadístico de Alpha de Conbrach, el resultado fue 0.957, el cual es considerado como una confiabilidad muy fuerte, del cálculo del Índice Kapa de Kohen se utilizó para obtener la validez de constructo, el puntaje fue de 0.865, que de acuerdo con Altman (1991) es considerado como muy buena.

Palabras clave

Evaluación, desempeño docente, validez, confiabilidad.

Abstract

This research report was conducted in the South Central region of the state of Chihuahua, in the Education Sector 25. The study is mixed-cut, sequential exploratory procedure. The teachers consider that the evaluation is necessary, of their performance as well as their students, however, they establish a fair exercise and necessary to really impact positively the school performance. An evaluation of the performance of a teacher within a laboratory should provide an effective overview of what is being done or not done, with the intention of constantly improving, although it is necessary to provide the teacher with feedback on their work in accordance with the information that this evaluation casts, because it is not a tool for itself, it does not produce the changes in professional practice, nor the necessary improvements in it. The present study provided an instrument that allows to carry out an evaluation of a real practice of professional practice, which throws a panoramic vision on the teaching performance in the school classroom, in addition to the areas of opportunity, according to the dimensions of the lesson planning, methodological procedures, teaching methods, learning environments and teaching practice. The instrument was classified to the Alpha statistic of Conbrach, the result was 0.957, which is considered as a very strong reliability, the calculation of Kohen's Kane Index was used for construct validity, the score was 0.865, which agreement with Altman (1991) is considered as very good.

Keywords

Evaluation, teaching performance, validity, reliability.

La evaluación docente

En la actualidad los diferentes niveles de gobierno consideran al desempeño docente como un problema latente, así lo han transmitido a la

sociedad mexicana en pruebas estandarizadas de gran escala nacionales e internacionales: PLANEA, ENLACE, EXCALE, PISA, así como en las evaluaciones para ingreso, permanencia y promoción docente. Estos referentes han sido de utilidad para realizar clasificaciones y diferenciaciones entre escuelas, docentes, y directivos, también para ejecutar reformas educativas de gran calado.

La historia de la evaluación docente en México puede ubicarse recientemente a partir de la década de los noventa cuando empezó a tener un papel estratégico en el Sistema Educativo Nacional (SEN), con una evaluación voluntaria y constante de los profesores y con propósitos formativo y de mejora en el ingreso, a través del fortalecimiento de la capacitación y actualización de los docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos (ATP) del SNE en servicio:

En 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, y, en 1993 el Programa Nacional de Carrera Magisterial, programa acompañado, en un inicio estaba integrada por seis factores de los cuales tres incluían pruebas a gran escala, como los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS). A partir de 2008 se efectúa el Concurso Nacional para el otorgamiento de Plazas Docentes, en el que los aspirantes de obtener una plaza de maestro era necesario someterse a un Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes (ENCHD), el desempeño en esta prueba estandarizada es eje rector para su contratación.

En 2011 la SEP da a conocer el Informe de las prácticas de la Evaluación de la Educación Básica en México de 2010, allí mencionan algunos aspectos que se deben de atender en la evaluación del desempeño profesional. Aún con propósito formativo, dentro de las recomendaciones se plantea: construir un perfil del docente de educación básica, acorde con los Planes y Programas de estudio vigentes, en el que se establezcan los estándares o referentes de la buena docencia; determinar los aspectos a evaluar y diseñar pruebas estandarizadas que sirvan como diagnóstico, ingreso, egreso, asignación de plazas y reconocimientos. Este perfil ayudará a que los profesores conozcan lo que se espera de ellos y cuenten con un marco de referencia para realizar un ejercicio de autoevaluación acerca de su desempeño.

En septiembre del 2013 se promulgó La Ley General del Servicio Profesional Docente, en el Artículo Cuarto Fracción IX establece que la evaluación del desempeño docente es “la acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión, de Asesoría Técnica Pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica”.

La SEP (2010) define a la evaluación del desempeño docente como un proceso sistemático cuyo propósito es “emitir juicios de valor sobre la calidad del cumplimiento de responsabilidades docentes en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, a través de un seguimiento permanente” (p. 11). Martínez (2015) considera que es un proceso continuo que permite tener evidencia de la actuación del profesor de acuerdo con sus competencias pedagógicas para orientar, guiar, y evaluar el proceso de aprendizaje del alumno, así como del dominio de tareas y funciones específicas para la función docente.

Diseño metodológico

Esta investigación se desarrolló por medio de un paradigma pragmático, el cual considera que el conocimiento surge de las acciones, situaciones y condiciones que anteceden. Otorga mayor énfasis a lo que funciona, así como a la solución del problema, así los investigadores utilizan diferentes enfoques, técnicas e instrumentos para comprender el objeto de estudio desde diversas perspectivas, y por ende la solución encontrada será más compleja (Creswell, 2003). El enfoque del estudio es mixto, su diseño es secuencial exploratorio: la primera fase, para explorar el objeto de estudio de acuerdo con la perspectiva de los participantes, es de corte cualitativo a través del método de teoría fundamentada, mientras que en la segunda fase se recogieron datos cuantitativos con un diseño no experimental, transeccional con alcance correlacional.

Las preguntas de investigación que orientaron esta investigación son:

- ¿Cómo evaluar el desempeño docente, desde la perspectiva de los profesores?
- ¿Qué factores influyen en el desempeño docente?

Resultados

Los profesores consideran que es necesario: contar con el plan anual, realizado con base a la evaluación diagnóstica que se elabora al inicio del ciclo escolar, para conocer las debilidades y fortalezas que presentan sus alumnos, y así desarrollar un perfil del desempeño del grupo, en el que se conozcan los diferentes niveles de cada alumno, y sus estilos de aprendizaje; al detectar la problemática general que afecta al proceso de enseñanza aprendizaje, los docentes estarán en la posibilidad de planear una ruta de mejora, sin embargo, reconocen que debe llevarse a la práctica lo que sea plasmado (véase figura 1).



Figura 1: Desempeño docente.

Los docentes señalan que la planeación, debe ser de acuerdo al programa oficial vigente. Ésta debe atender las necesidades de los alumnos, con propuestas de actividades dinámicas donde el estudiante sea el centro del proceso, para alcanzar los aprendizajes esperados planteados para su grado, así como el desarrollo de competencias. Los maestros opinan que debe contemplar una evaluación con enfoque formativo, esta acción, aunque aparentemente simple, exige el aplicar diversos instrumentos para conocer avances o dificultades que enfrentan los alumnos, tanto de forma individual como grupal, lo que hace posible la retroalimentación adecuada e incluso el cambio de estrategias.

De acuerdo con esta postura, realizar una planificación requiere que el docente conozca lo que el programa plasma que se espera que sus estudiantes aprendan, pero también el saber cómo aprenden y qué necesidades o dificultades cognitivas, individual o colectivamente, presentan; además conocer los enfoques didácticos de cada asignatura, ya que esto guiará la sistematización de actividades planificadas. La planificación es una guía de la intervención docente, y consideran que debe ser una herramienta flexible, en la que se pueda hacer adecuaciones debido a situaciones no previstas o a las necesidades de los alumnos en el momento de la ejecución. Ello acorde con lo que el Plan de estudios 2011 para la educación básica, plantea que el profesor debe conocer para diseñar una planificación.

Por ende, esta herramienta se vincula con la evaluación tanto para los alumnos como para la práctica profesional del profesor, ambas se visualizan como un proceso en el que es necesario estar en constante análisis, reflexión de lo que se hace o se deja de hacer, con el propósito de conocer las dificultades que presentan los niños para lograr el aprendizaje esperado, y así poder abatirlas a través de las actividades planificadas.

Con relación a la evaluación del desempeño docente, los profesores frente a grupo consideran que no se debe evaluar solo con un examen nacional de rendimiento escolar como lo fue ENLACE, ya que, desde su perspectiva, este tipo de exámenes homogeniza a todos los alumnos, no toma en cuenta sus necesidades, ni el contexto donde se desarrolla. Señalan que tampoco puede ser efectivo valorar su desempeño con un examen diseñado para determinar su dominio de contenidos, enfoques y propósitos (como el de Carrera Magisterial o Evaluación Universal), ya que se han presentado casos en los que estos exámenes se vuelven a aplicar por la falta de confiabilidad. (véase la figura 2).

En cambio, están de acuerdo con una evaluación con intenciones realmente formativas, definen ésta como aquella que tome en cuenta su labor al interior del aula, que verifique que sus planeaciones sean acordes, tanto al programa como a las necesidades de los alumnos, y que sean llevadas a la práctica; así, aceptan: observaciones directas, aplicación sistemática de instrumentos de evaluación como rúbricas, listas de cotejo, escalas estimativas, en las que se pueda corroborar lo que realmente se hace dentro del salón, así como su grado de dominio y aplicación del programa escolar. Sin embargo, señalan que se debe evaluar en qué medida se llevan a cabo cada uno de los rasgos de la normalidad mínima escolar.



Figura 2: Evaluación del desempeño docente.

Los docentes consienten la aplicación de exámenes masivos para medir el rendimiento escolar de los alumnos, pero acentúan que este tipo de instrumentos deben tomar en cuenta el contexto donde se localiza la institución, las situaciones familiares particulares, la infraestructura con que cuenta la escuela, las condiciones en que labora el docente y el número de alumnos del grupo. Además, son enfáticos al señalar que se debe presentar los procesos de autoevaluación, coevaluación, y heteroevaluación, dado que de esta forma se hace posible contar con mayor y mejor información, que pudiese llegar a ser suficiente para triangularla con los resultados de los exámenes realizados.

La construcción del instrumento

Después de haber realizado el análisis de la primera fase del estudio, se desprenden cuatro dimensiones que los profesores estipulan que conforman su práctica profesional: planificación de clases, procedimientos metodológicos, medios de enseñanza, ambientes de aprendizaje y práctica docente, el investigador recurre a la teoría sobre el desempeño docente y con estos datos se diseñó una Escala tipo Likert, con un total de 77 ítems, con una escala valorativa de: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca.

Tabla 1: Dimensiones del instrumento para evaluar el desempeño docente.

Variable	Dimensión	Indicador	Reactivo
Desempeño docente	Planificación de clases	Originalidad Uso del programa Actividades Evaluación	1 2,16,17, 18,19 6,7, 21 8,9,10,11,12
	Procedimientos metodológicos	Metodología Procedimiento	26,27,28,29 23,24,25
	Medios de enseñanza	Uso de Tic Uso del juego Material concreto	31,32 33 35
	Ambientes de aprendizaje	Inclusión Respeto Comunicación Expresión	37,38,39,46,47 40,41,48,49 42,43, 50 41,42,46
	Práctica docente	Actividades planeadas Dominio de enfoque Evaluación Inclusión	51,52,58,59,60 53,54, 55, 65,66,67,68,69,70 62, 64, 75,76

Con el objetivo de obtener la confiabilidad el instrumento se piloteo en 30 videgrabaciones de la práctica docente, durante una jornada de clases. La información recogida por medio de la Escala Likert se sometió al análisis estadístico Alpha de Conbrach, el resultado fue 0.957, que de acuerdo a la clasificación de Sierra Bravo (2001) es considerado como como una confiabilidad muy fuerte, George y Mallelery (2003) la estipulan como excelente.

El siguiente paso fue el de comprobar si el instrumento poseía validez. Hernández et al. (2006) la definen como “el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide, mientras que la validez de criterio se establece al validar el instrumento de

medición al ser comparado con un criterio externo que está midiendo lo mismo” (p. 278).

Se calculó el Índice Kapa de Kohen, debido a que éste permite establecer el grado de concordancia entre diferentes observadores, al presenciar el mismo acontecimiento, el resultado fue de 0.494 considerado como moderado. Este estadístico permitió constatar que el instrumento no cumplía con las exigencias requeridas para aplicarlo a la muestra seleccionada.

Así que se decidió cambiar de instrumento, transformando la escala Likert a una Lista de cotejo (ver anexo1), para corroborar su validez, se piloteo nuevamente en 30 videograbaciones de docentes durante una jornada clase, para ello el acontecimiento fue presenciado por tres observadores, del cálculo del Índice Kapa de Kohen, se obtuvo un puntaje de 0.865, que de acuerdo a Altman (1991) es considerado como muy buena, por ende, el instrumento cumple con el requisito de validez de constructo.

También se optó por verificar la validez de contenido del instrumento a través de la técnica de jueceo por expertos, permitiendo conocer el porcentaje de acuerdo y desacuerdo en observadores externos y especialistas en el tema que se permite medir. Para ello se envió la Lista de cotejo al Supervisor de la Zona Escolar 125, así como 2 ATP que prestan sus servicios en el sector Educativo 25.

La fórmula para obtener el Índice de concordancia interobservador (ICI), es $ICI = [PA / (PA + PD)] * 100$, donde PA es el porcentaje de acuerdos y PD el porcentaje de desacuerdos. El ICI fue de 96.10% considerado como muy alto, los observadores ajenos coinciden que el instrumento si permite evaluar el desempeño docente de los profesores que se observan.

Para cumplir con la validez de criterio, se recurrió nuevamente al supervisor de la zona, a los ATP y a directores, con el fin de que ellos formaran dos grupos de docentes, el criterio para formarlos era considerar el desempeño de los profesores en su aula. Al tener estructurados los dos grupos, se aplicó la Lista de cotejo a las videograbaciones. La información recogida se analizó estadísticamente a través de T de Student, ya que éste permite conocer y establecer la diferencia significativa entre dos medias.

Conclusiones

Los docentes asumen con responsabilidad el reto que, a partir de la publicación de la Ley del Servicio Profesional Docente, le ofrece la sociedad misma a través del aparato legislativo. Las dimensiones y parámetros considerados por el INEE en la Evaluación del Desempeño Docente, se

corresponden con las obligaciones que los mismos reconocen tener como resultado del ejercicio responsable de su profesión.

A través de esta investigación se le dio voz a los docentes quienes consideran como necesaria la evaluación, tanto de su propio desempeño como el de los alumnos, sin embargo, establecen un ejercicio justo como necesario para realmente impactar de forma positiva el rendimiento escolar. Para que ello sea posible, consideran, se deben contemplar los contextos particulares de cada alumno y docente: ubicación geográfica, condiciones materiales, tamaño de grupo, origen socioeconómico, así como diferentes instrumentos.

El presente estudio aportó un instrumento que permite llevar a cabo una evaluación real de la práctica profesional, que arroja una visión panorámica sobre el desempeño docente en el aula escolar, además de proporcionarles las áreas de oportunidad, de acuerdo con las dimensiones establecidas en el instrumento.

Los profesores ven a la evaluación como una aliada en pro de la mejora en el desempeño escolar, no se manifiestan reacios a someterse a ella, sin embargo, guardan cierta desconfianza por la falta de confiabilidad de algunos instrumentos que se han utilizado en aplicaciones anteriores.

Una evaluación del desempeño docente dentro de aula, debe proporcionar un panorama efectivo de lo que se está haciendo o se deja de hacer, ello con intención de mejora constante, aunque es necesario brindar al profesor una retroalimentación de su trabajo de acuerdo a la información que arroje dicha evaluación, debido a que una herramienta por sí misma no producirá los cambios en la práctica profesional, ni las mejoras necesarias en ella. De lo anterior se desprende la necesidad de una evaluación formativa, como se presenta en el discurso. A través de ésta el docente detectará sus deficiencias como profesional, para superarlas mediante una preparación adecuada, a través de cursos o talleres eficaces para combatir sus deficiencias.

El gran reto que manifiestan los sujetos de esta investigación, es el de cambiar la visión colectiva sobre la concepción de la evaluación docente y sus contradicciones: en la teoría se presenta como una estrategia para mejorar el desempeño profesional, pero en la práctica se aprecia como una cacería de educadores, con intenciones de clasificarlos, para aplicar sanciones y denigrar la profesión.

Referencias

Altman, D. G. (1991) Practical statistics for medical research. London: Chapman and Hall.

Creswell, J. W. (2003). Research: Qualitative, Quantitative and Mixed methods approaches. California. E.U.A: Sage. Segunda edición.

Diario Oficial de la Federación. (2013). La Ley General del Servicio Profesional Docente. México, D. F.

George, D. y Mallery, P. (2003). Spss for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update (4.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill. Cuarta edición.

Martínez Chairez, I. Guevara Araiza, A. (2015). La evaluación del desempeño docente. Ra Ximhai, Vol. 11. El Fuerte, México.

OCDE. (2010). Informe de las prácticas de la Evaluación de la Educación Básica en México, 2010. México: SEP.

SEP. (2010). Programa de escuelas de calidad. Modelo de Gestión. México: SEP.

SEP. (2011). Plan de estudios. Educación básica. México: SEP.

Sierra Bravo, R. (2001). Técnicas de Investigación Social. España.

Anexo

Instrumento para valorar el desempeño docente.

PLANIFICACIÓN DE CLASES	SI (1)	NO (0)
La planificación es elabora por el profesor (no copiada)		
Planificación de acuerdo con programas vigentes.		
Toma en cuenta los conocimientos previos de los alumnos.		
Plantea actividades diferenciadas para los diferentes niveles de desempeño.		
Plantea actividades de evaluaciones.		
Incluye diferentes instrumentos de evaluación.		
Plantea una evaluación sumativa.		
Plantea una evaluación conceptual.		
Plantea actividades de coevaluación.		
Incluye actividades para que el alumno se autoevalúe.		
Plantea una evaluación procedimental.		

Plantea una evaluación actitudinal.		
Las actividades tienen al alumno como el centro del aprendizaje.		
Considera los aprendizajes esperados.		
Establece las competencias que se favorecen.		
Contiene los estándares curriculares.		
Incluye los recursos didácticos.		
Existen actividades para recuperar los conocimientos previos		
Establece el tiempo para desarrollar dicha planificación		
TOTAL		

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS	SI (1)	NO (0)
Utiliza procedimientos metodológicos que orientan al alumno hacia el desarrollo independiente de competencias.		
Utiliza procedimientos metodológicos que activan al alumno hacia el desarrollo independiente de competencias.		
Estimula a la búsqueda de información en otras fuentes.		
Propicia el desarrollo del pensamiento reflexivo.		
Propicia el desarrollo de la independencia cognoscitiva.		
Dirige el proceso sin anticiparse a los razonamientos de los alumnos.		
Dirige el proceso sin anticiparse a juicios de los alumnos.		
El maestro utiliza niveles de ayuda que permiten al alumno reflexionar sobre su error y rectificarlo.		
TOTAL		

MEDIOS DE ENSEÑANZA	SI (1)	NO (0)
Emplea láminas educativas orientadas a los aprendizajes esperados.		
Utiliza el software educativo vinculándolos a los aprendizajes esperados.		

Explota las potencialidades del medio.		
Emplea juegos educativos orienta a los aprendizajes esperados.		
Utiliza material escrito de apoyo para favorecer un aprendizaje.		
Emplea material concreto para favorecer el logro del aprendizaje esperado.		
TOTAL		

AMBIENTES DE APRENDIZAJES	SI (1)	NO (0)
Centra la atención en los alumnos.		
Centra la atención en los procesos de aprendizaje de sus alumnos.		
Favorece un clima agradable hacia el aprendizaje.		
Favorece un clima de respeto entre los alumnos.		
Existe un clima en el que los alumnos expresan sus sentimientos.		
Se establece un ambiente en donde los alumnos puedan realizar argumentaciones.		
Las actividades que se realizan contribuyen al desarrollo de las posibilidades comunicativas de sus alumnos.		
Contribuye con su ejemplo a la formación de hábitos.		
Emplea estrategias de trabajo a la correcta formación de hábitos.		
Brinda un ambiente de seguridad para los alumnos.		
Favorece la inclusión educativa para favorecer la diversidad.		
Demuestra respeto a sus alumnos.		
Demuestra respeto a los trabajos realizados por los alumnos.		
Utiliza un lenguaje adecuado.		
TOTAL		

PRÁCTICA DOCENTE	SI (1)	NO (0)
Ejecuta las actividades planeadas.		
Las actividades realizadas conllevan a que el alumno logre los aprendizajes esperados.		
Existe dominio de enfoques.		
Las actividades realizadas apoyan el desarrollo de competencias en el alumno.		
Se observa un dominio de los contenidos o temas.		
Propicia que el alumno establezca nexos entre lo conocido y lo nuevo por conocer (aseguramiento de las condiciones previas).		
Utiliza vías metodológicas que orienten al alumno en el análisis de los procedimientos que habrá de utilizar.		
Los alumnos ejecutan sólo actividades individuales.		
Los alumnos ejecutan actividades por equipos.		
Se realizan actividades grupales.		
Los alumnos ejecutan actividades variadas.		
Se trabajan actividades con niveles crecientes de complejidad.		
Atiende diferenciadamente las necesidades de los alumnos.		
Atiende las potencialidades de los alumnos.		
Existen evidencias de que el maestro propicia la realización de actividades de coevaluación.		
Los alumnos autoevalúan sus tareas.		
Durante la clase el maestro utiliza diferentes instrumentos de evaluación.		
Existen evidencias de que se realiza una evaluación formativa.		
Existen evidencias de que se lleva a cabo una evaluación sumativa.		
Existen evidencias de una evaluación conceptual.		
Tiene evidencias de una evaluación procedimental.		
presenta evidencias de realizar una evaluación		

actitudinal.		
Hace uso efectivo del tiempo.		
Inicia a tiempo la jornada escolar.		
Comunica los aprendizajes esperados con claridad a los alumnos.		
Realiza un tratamiento correcto los procedimientos que trabaja en la clase.		
Permanece dentro del grupo durante la ejecución de las actividades de planeación.		
TOTAL		

La evaluación de los aprendizajes y la formación docente inicial

The evaluation of learning and initial teacher training

Albertico Guevara Araiza¹

Efrén Viramontes Anaya²

Vera Lucía Ríos Cepeda³

Resumen

Se presenta una indagación de corte cuantitativo, como segunda fase de un diseño mixto secuencial exploratorio que contempló en primera instancia una investigación cualitativa, de tipo hermenéutico, ambas con base en la interrogante general: ¿cómo han aprendido a evaluar los aprendizajes los docentes de educación básica? Para la presente se consultó, a través de una encuesta conformada por 24 reactivos, a 305 docentes de 18 estados del país, mismos que informan ser egresados de 54 instituciones de educación superior; se partió de dos posibilidades: la formación inicial o la práctica profesional. Los principales resultados apuntan a que la mayoría de los

¹ Albertico Guevara Araiza. Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Delicias, México. Colabora también con la Universidad Autónoma de Durango, Campus Chihuahua. Tiene producción académica en torno a la evaluación de los aprendizajes y formación docente. Correo electrónico: alberticoguevara70@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-4508-2084>

² Efrén Viramontes Anaya. Profesor-investigador de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Saucillo, Chihuahua, México y de la Universidad Pedagógica Nacional en el Estado de Chihuahua, Campus Delicias. Tienen producción académica en torno a la formación docente, evaluación de los aprendizajes y a enseñanza-aprendizaje del lenguaje. Correo electrónico: efren8000@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0003-4378-3095>

³ Vera Lucía Ríos Cepeda. Estudiante de doctorado en la Universidad Autónoma de Durango Campus Chihuahua, México. Docente frente a grupo en la escuela primaria federal Vicente Guerrero de Delicias y de la UPNECH, Campus Delicias, Chih. Correo electrónico: vera.ricep@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-3919-838X>

docentes han entendido las formas de evaluar los aprendizajes de sus alumnos a través de la propia práctica profesional.

Palabras clave

Formación docente, actualización docente, educación normalista, evaluación, evaluación educativa.

Abstract

Presents an investigation of quantitative cut, it's the second phase of an exploratory sequential mixed design that contemplated in the first instance a qualitative research, hermeneutics type, both based on the general question: How have active and retired teachers in basic education learn to evaluate the learning process? For the present we consulted, through a survey comprised of 24 reagents, 305 teachers from 18 States of the country, who report being graduates of 54 institutions of higher education; we parted in two possibilities: initial training or the professional practice. The main results suggest that the majority of teachers has understood the ways of evaluating the learning of their students through the own professional practice.

Keywords

Teacher training, teacher update, normalista education, evaluation, educational evaluation.

El problema de estudio

Los procesos de formación docente inicial suelen corresponder al tipo de docente que se desea para el tipo de sociedad que se pretende construir. Esto se explica en lo que exponen Guevara, Ríos y Ponce (2016):

El Sistema Educativo Nacional (SEN) respondiente a las dinámicas tanto nacionales como internacionales ha trazado diversos planes y programas de estudio, principalmente en la educación básica. Cada uno de ellos con el afán de formar los ciudadanos que, de acuerdo con el momento histórico, son necesarios. Así planteado pareciera que existe una perfecta comunión entre los proyectos educativos del SEN y la educación normal, sin embargo, la situación suele ocurrir de otra manera (p. 28).

La necesidad y las ventajas de la evaluación, como un medio para la búsqueda de la mejora de los resultados, hoy es indiscutible. Sin embargo, hace algunos años su función en México, a pesar de los estudios

internacionales al respecto, se veía reducida a un sinónimo de medición. Esta diversidad en la conceptualización puede generar confrontaciones tanto teóricas como prácticas, con respecto a su utilidad en los espacios educativos, más aún si se considera que actualmente pueden coexistir en el servicio, docentes egresados de diferentes planes y programas de estudio de las escuelas normales y de otras instituciones de educación superior.

Pregunta y objetivo

La pregunta central del estudio es: ¿Cómo han aprendido a evaluar los docentes de educación básica?

Derivado de la interrogante, el objetivo para la fase cuantitativa pretende: Indagar cómo han aprendido a evaluar los docentes de educación básica.

Con respecto al aprendizaje de los docentes sobre la evaluación, se parte de dos posibilidades: la formación inicial o la práctica profesional. En esta última se consideran varios espacios y procesos: la autoformación (teórica y práctica), la formación con otros (compañeros de escuela o amistades) y los programas de actualización docente, entre varias opciones más.

Diseño metodológico

El antecedente inmediato de la metodología de esta investigación lo constituyó una primera fase, cualitativa, a través de un proceso hermenéutico, con la que se buscó conocer el cómo, los docentes en servicio durante su formación inicial, han aprendido a evaluar los aprendizajes de sus alumnos. Se consideró necesario revisar los diversos planes y programas de estudio para la educación normal en este país.

Una vez recabada y analizada la información, en la segunda fase, cuanti-cualitativa, que se presenta en este documento, se planteó el recurrir directamente a docentes en servicio para indagar los procesos seguidos durante su educación normalista en el aprendizaje de la evaluación, así como a informantes clave (docentes de escuelas normales, activos o inactivos). El diseño general del estudio se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Diseño general del estudio.

Fase	Uno	Dos	
Tipo de estudio	Cualitativo	Mixto	
Método	Hermenéutica	Triangulación: Cuanti=Cuali Variante: Convergencia. Temporalidad: Concurrente (cuanti y cualitativa al mismo tiempo)	
Paradigma	Interpretativo	Pospositivismo	Interpretativo
Enfoque	Cualitativo	Cuantitativo	Cualitativo
Técnicas	Revisión documental	Encuesta	Entrevista a profundidad
Instrumentos		Cuestionario cerrado	Guion de entrevista

Fuente: Guevara, Ríos y Ponce (2016, p. 27).

La necesidad de obtener datos que presentaban dos condiciones excluyentes, a gran escala, y a profundidad, planteó un estudio de tipo mixto, dado que en el primer caso se requirió uno de tipo cuantitativo, mientras que, para el segundo, de tipo cualitativo, a través de las técnicas de la encuesta y la entrevista en profundidad, respectivamente. El diseño específico para la fase dos fue un estudio mixto por triangulación: convergente-concurrente.

Los procesos que corresponden a este método específico se muestran en la figura 1.

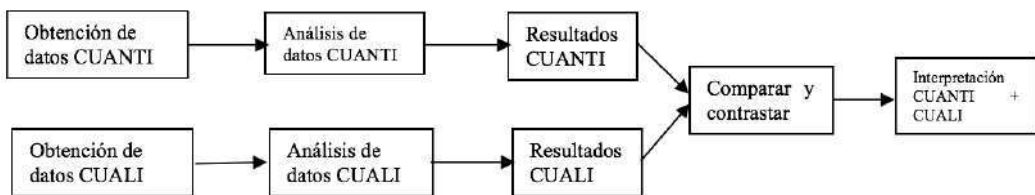


Figura 1. Diseño de triangulación. Modelo de convergencia.

Fuente: Guzmán (2009, p.17).

Como se muestra en la figura 1, en el método de triangulación, de forma simultánea se efectúan, con igualdad de importancia, dos procesos de investigación: cuantitativo y cualitativo. Se pretende así la obtención de datos a gran escala a la vez que indagar a profundidad sobre aspectos específicos de los mismos. Una vez que se cuenta con la información de ambos procesos, entonces se procede a su análisis a través de la

comparación y la contrastación de los mismos. Por lo tanto, el paradigma que cobija la presente fase es el Pragmatismo (desde los aportes de Murphy, 1990, Cherryholmes, 1992 y Creswell, 2003); y el enfoque es el de los métodos mixtos (Creswell, 2003).

Resultados

El diseño de la encuesta se elaboró con base en los aportes de los docentes entrevistados y la tipología propuesta por Casanova (1998), se consideró así tanto los tipos como los momentos, técnicas e instrumentos de evaluación. En la aplicación se utilizó la técnica de bola de nieve, para ello se identificaron posibles informantes clave: jefes de sector e inspectores escolares, tanto del estado de Chihuahua como de otros estados de la república mexicana, y se les solicitó que reenviaran la liga de acceso a la encuesta a los docentes adscritos a su zona de influencia (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeC_vEtq9TWLbzdQPPKkEZ_Rm55Cd5n-brQCndFI00-Eb0KCw/viewform?c=0&w=1).

Se obtuvo la participación de 305 profesores quienes residen en 26 ciudades del país: Aguascalientes, Atlacomulco, Bacalar, Campeche, Canatlán, Ciudad Juárez, CDMX, Cerritos, Chihuahua, Coacalco, Coatzacoalcos, Delicias, Durango, Guadalajara, Julimes, Loreto, Meoqui, Puebla, San Luis Potosí, Saucillo, Toluca, Veracruz, Villa de Pozos, Villanueva y Zacatecas; y que laboran en 12 estados de la república (figura 2).

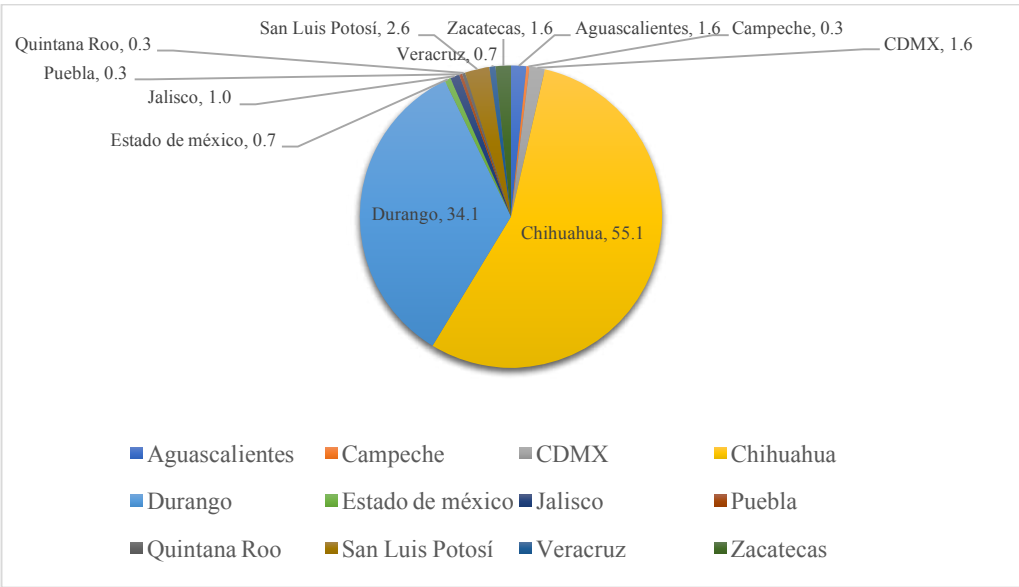


Figura 2. Estados de la república de residencia de los docentes de la muestra.

Con respecto a los estudios realizados, se informa que los docentes egresados de una escuela normal cursaron diversos planes de estudio, aún hay docentes en servicio graduados de los planes 1969, 1972, 1975 y 1975 reestructurado. Sin embargo, los porcentajes mayores corresponden a docentes de los planes 1984, 1997 y 2002, y en menor cantidad al plan 2012 (figura 3).

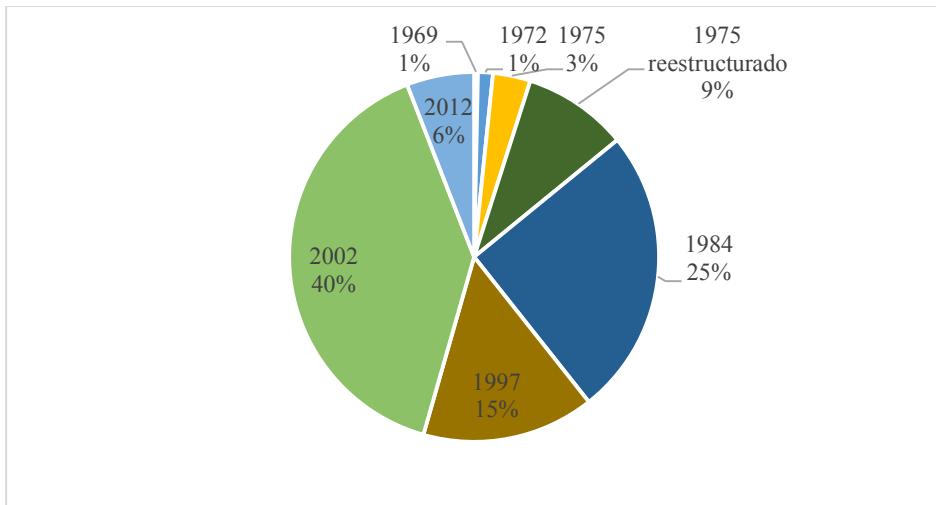


Figura 3. Plan de estudios cursado.

A través de algunos de los reactivos de la encuesta se indagó en los docentes en servicio sobre el recuerdo de algún curso donde se aprendiera sobre la evaluación de los aprendizajes, el 57% reconoce su olvido. Sin embargo, como se aprecia en la figura 4, numeran 14 cursos donde fue posible abordar el desarrollo de estos conocimientos y habilidades, aunque el 13.8% señala que no hubo alguno, el 27.9 acepta haberlo olvidado. Entre quienes no recuerdan y los que indican que no hubo, suman el 41.7% de la muestra. En el resto (con valores superiores al 5% pero inferiores al 10% de la muestra) se reconocen cuatro cursos como aquellos donde fue posible el aprendizaje sobre la evaluación, estos son: Planeación de la enseñanza y Evaluación del aprendizaje, Evaluación para el aprendizaje, Evaluación educativa, y, Didáctica de la enseñanza.

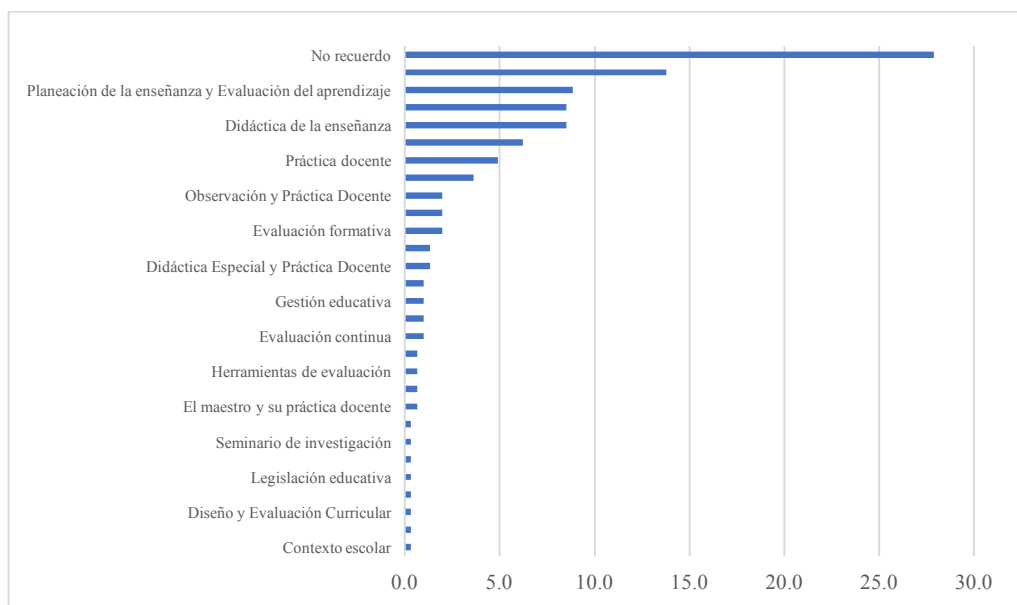


Figura 4. Cursos en la escuela formadora de docentes donde se trataba la evaluación de los aprendizajes.

De la información de la figura 5 se puede concluir que las técnicas observación, cuestionario escrito o examen, son las que, según los docentes, fueron las que más se les sugirió que emplearan durante su formación inicial, para evaluar los aprendizajes durante el ejercicio futuro de su profesión.

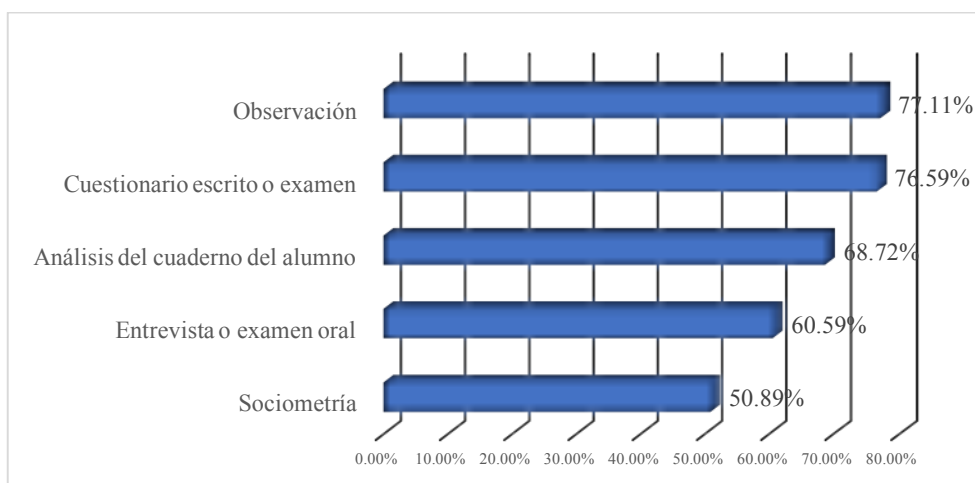


Figura 5. Técnicas de evaluación de los aprendizajes propuestas durante la formación docente inicial.

Lista de control, escala estimativa, cuestionario, diario y carpeta evolutiva son los instrumentos referidos por los informantes, como los que más les proponían en las clases de su formación profesional (ver figura 6).

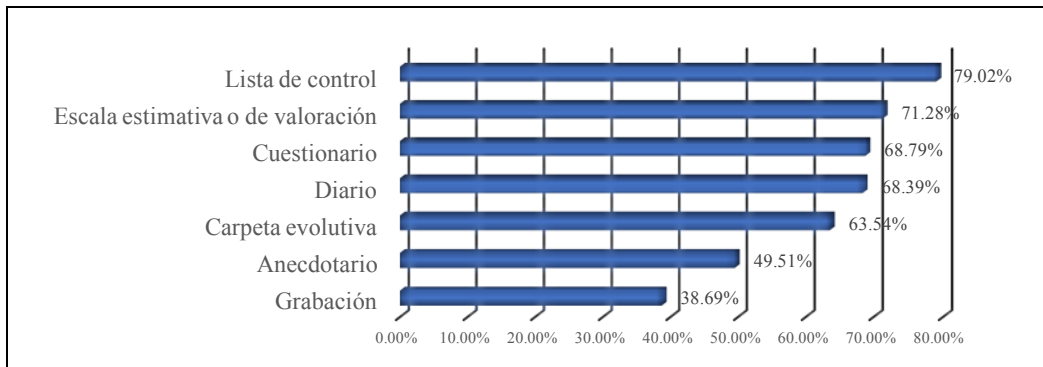


Figura 6. Instrumentos de evaluación de los aprendizajes que se proponían durante la formación docente inicial.

Los elementos de evaluación que más les aplicaron fueron: contenidos o propósitos, participación, asistencia, disciplina, puntualidad e higiene (ver figura 7). Se percibe que la mayoría de estos elementos no se relacionan con los contenidos o competencias de los programas educativos.

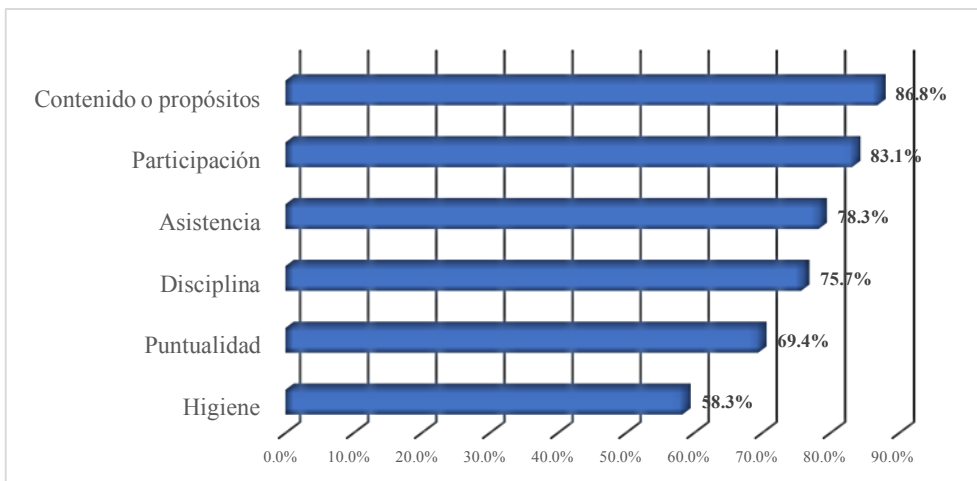


Figura 7. Elementos propuestos durante la formación docente inicial para evaluarlos.

Los principales referentes en la evaluación de los aprendizajes lo constituyen el programa, el grupo y los alumnos. Desde la perspectiva de los

docentes de la muestra, el elemento (figura 8) que se propuso para evaluar mientras cursaban sus estudios iniciales para la docencia fue el programa (51.5%) y el alumno (31.8%). Y en cuanto a los métodos de evaluación (figura 9), tienen un porcentaje similar entre los inductivos (48%) y los deductivos (41%), por lo que se puede creer en la posibilidad del uso de métodos mixtos.

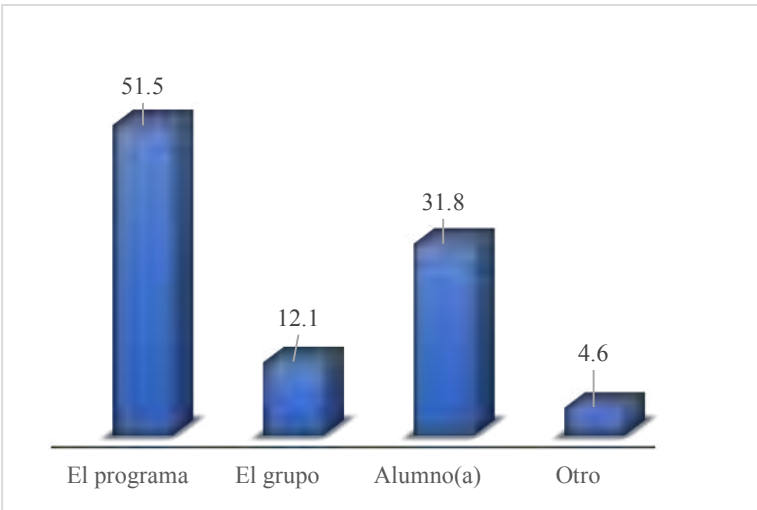


Figura 8. Según su conocimiento actual, ¿cuáles referentes de evaluación se proponían?

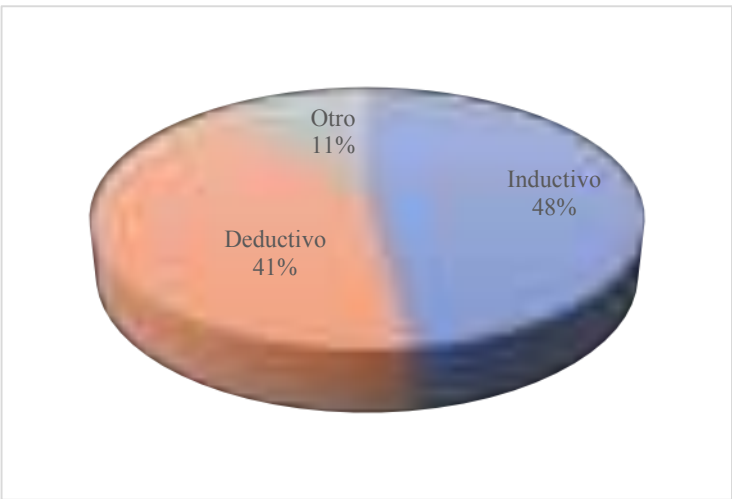


Figura 9. Según su conocimiento actual, ¿cuáles métodos de evaluación se han propuesto en los programas de estudio?

Categoría: Enseñanza/Aprendizaje de la evaluación en las IES

Según la información captada, a la mayoría de los maestros le enseñaron a evaluar los aprendizajes en la escuela formadora de docencia (ver figura 10). Esto implica que no debería haber problema para evaluar, y el conocimiento de esta actividad debería ser más completa que como se percibe.

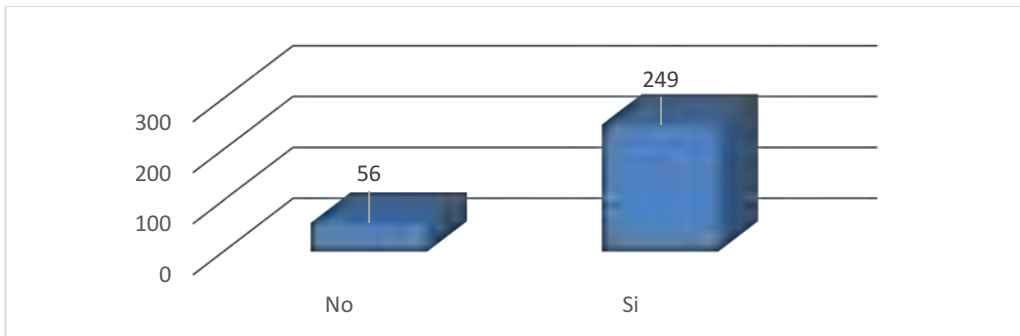


Figura 10. Enseñanza de la evaluación en la formación inicial.

El aprendizaje sobre los procesos para la evaluación que recibió en la escuela formadora de docentes es considerado, en el 71.14% de los casos (217) entre bueno y excelente. No así en 82 casos (26.88%), que declararon formación deficiente o muy deficiente. Sólo 6 de ellos (1.97%) no recibieron capacitación al respecto (ver figura 11).

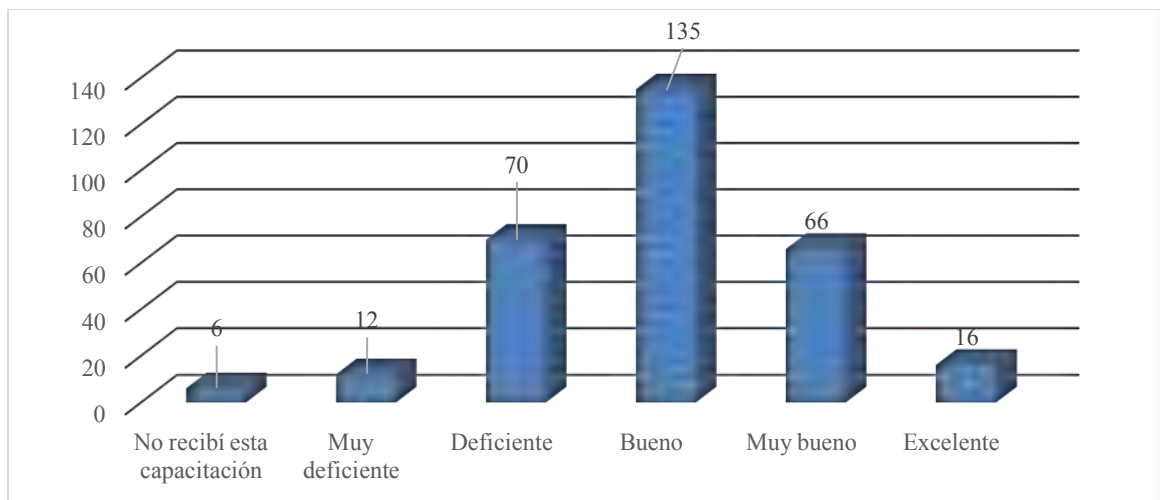


Figura 11. Aprendizaje sobre los procesos para la evaluación en su formación docente.

Categoría 2: Metodología de evaluación

Los métodos de evaluación que más frecuentemente vivieron en la formación docente son el cualitativo (28.52%) y el cuantitativo (25.25%), sin embargo, 100 casos (32.78%) no especificaron cuál, los métodos mixtos fueron vivenciados por el 13.45% de los sujetos (ver figura 12).

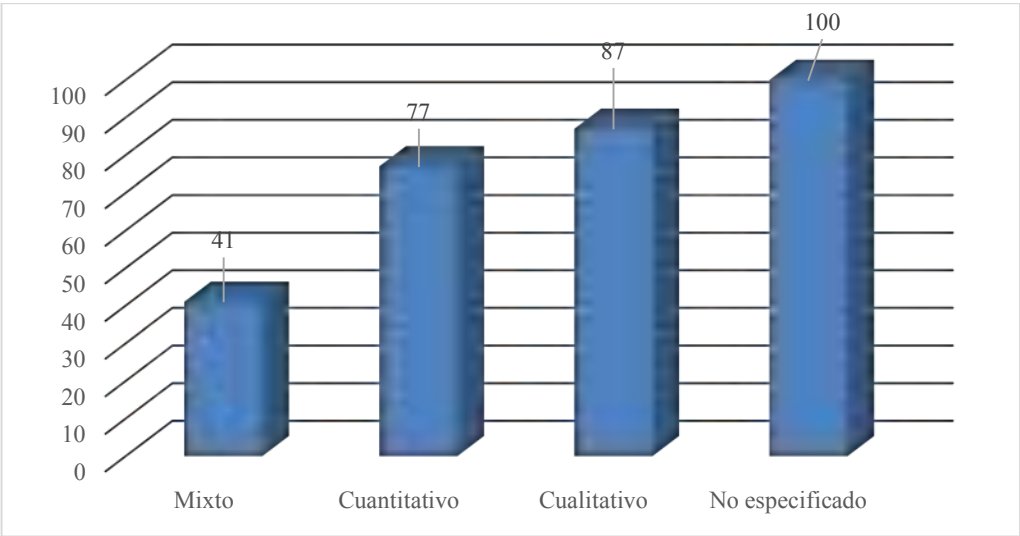


Figura 12. Método de evaluación vivido en su formación docente

Categoría 3. Tipología de la evaluación según Casanova (1998)

Según la tipología de evaluación de Casanova el 62% de la muestra expresa que realiza sus prácticas evaluativas por su funcionalidad. Sin embargo, casi un tercio de la misma manifiesta desconocer sobre alguna de ellas (figura 13). El reactivo que indaga sobre la subtipología empleada, da cuenta que en las acciones evaluativas destacan que las intenciones por parte de los docentes son principalmente de carácter Formativo: 33.8%, en menor medida Sumativa (23.6%) y Procesual (3.3%), aunque un 31.5% (al igual que en el caso de la tipología) no logra especificar las intenciones al respecto en sus prácticas (ver figura 13).

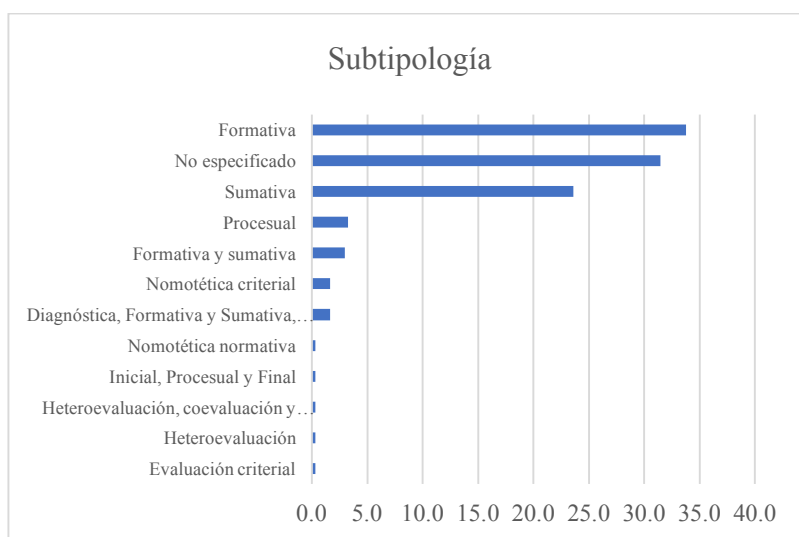


Figura 13. Tipología y Subtipología de la evaluación (Casanova, 1998).

Los docentes encuestados reconocen que los tipos de evaluación, de acuerdo a su normotipo, que se proponían principalmente eran: el normativo (54.43%) y el criterial (21.97%), en menor medida se proponía la evaluación ideográfica (3.28%). Sin embargo, un 20.33% no logró identificar una tipología específica (figura 14).

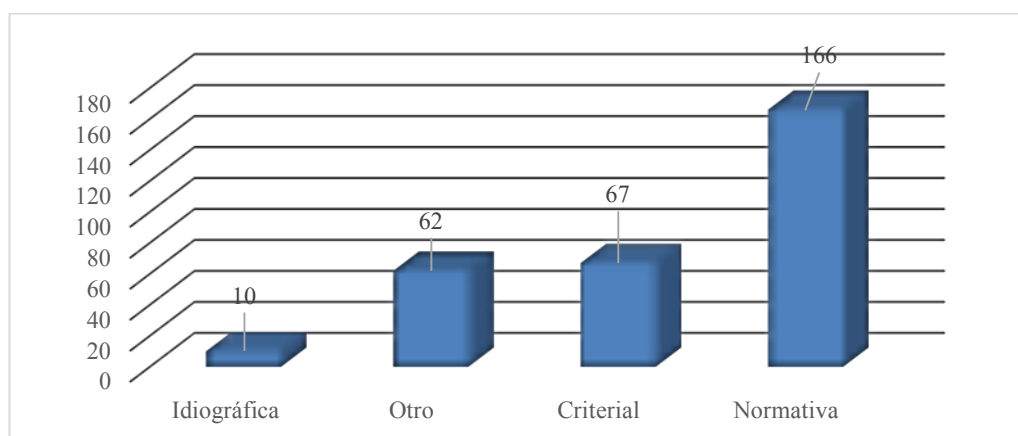


Figura 14. Normotipo de evaluación que se les proponía.

Con relación a la función evaluativa, el 40.32% de los docentes no lograron identificar un tipo específico, el 30.16% manifestaron que se les proponía una evaluación formativa, mientras que un 24.92 señalaron que fue de tipo sumativa, y el resto (4.6%) la diagnóstica (ver figura 15).

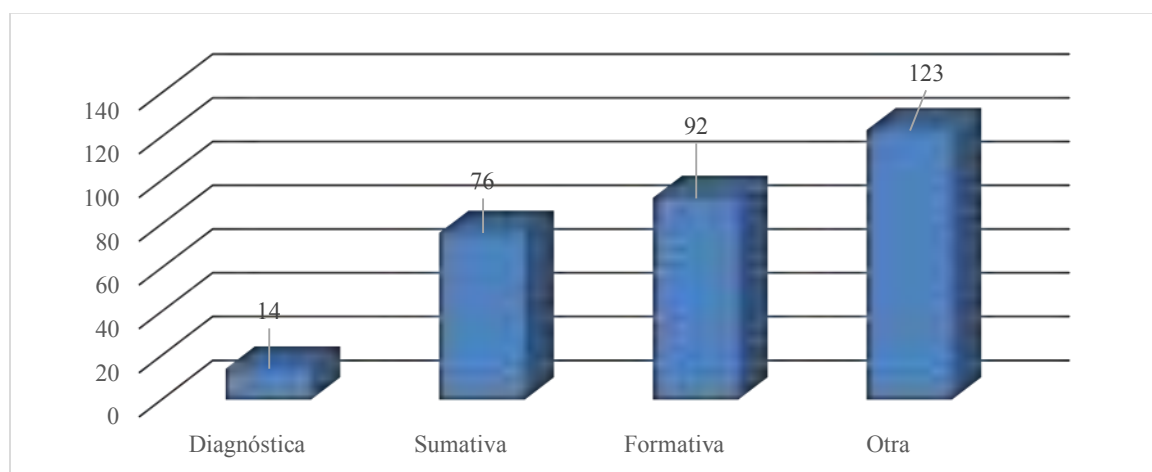


Figura 15. Tipo de evaluación según su función.

De acuerdo con la temporalidad o momento de la evaluación, nuevamente la categoría otra, que representa la ignorancia con respecto a esta tipología, resulta ser la de mayor frecuencia (39.02%), aunque el tipo Procesual casi la iguala con un 38.69%. La evaluación Final corresponde a 19.68% y la Inicial al 2.63%. Lo anterior implica que los docentes le dan mayor importancia a un tipo de evaluación que a los otros, contrario a lo que establece Casanova

(1998) al referir que los tres tipos deben desarrollarse como parte de un solo proceso evaluativo (figura 16).

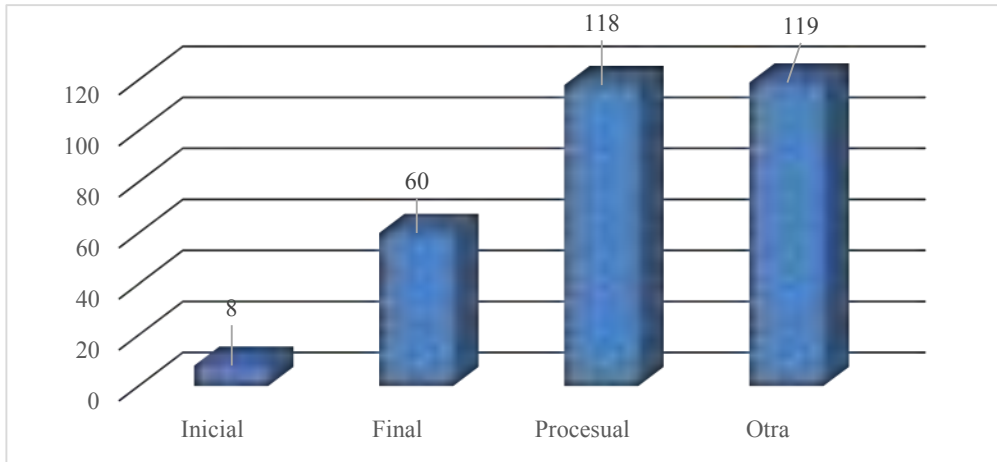


Figura 16. Tipo de evaluación según su temporalidad.

Con respecto a los agentes evaluadores, se percibe que la heteroevaluación es la más común con un 40.98%, en segundo término, la coevaluación aparece con un 30.16%, la autoevaluación con el 11.47%. Sin embargo, la categoría otra se hace presente de nuevo con el mayor porcentaje (40.98%), lo que sostiene la tesis señalada en relación a la ignorancia sobre esta tipología de evaluación propuesta por casanova (1998) y que adoptó el Sistema Educativo Nacional (véase figura 17).

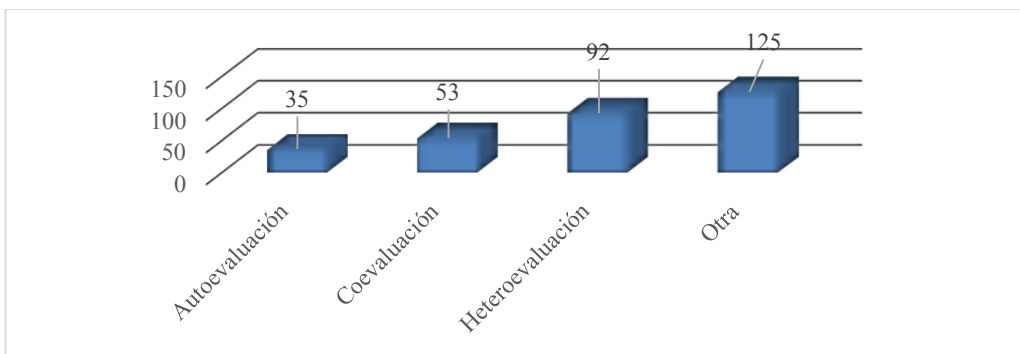


Figura 17. Evaluación según los agentes.

Dado que el referente de evaluación puede ser externo (normativa o criterial) o interno (idiográfica), se hizo necesario averiguar con los encuestados sobre los que se les propuso mientras realizaban sus estudios

de formación inicial, así se consideraron dos externos (el programa – contenidos- y el grupo) y un interno (el propio alumno). Los resultados, como se muestran en la figura 18, indican que en todos los casos el principal referente lo constituye el programa de estudios: Escuela Normal Rural 46.7%, Escuela Normal Urbana 50.4%, Universidad 55.4%, Instituto 55.6%, Centro de Formación 51.5% y Facultad 66.7%.

Categoría 4: Referente de evaluación

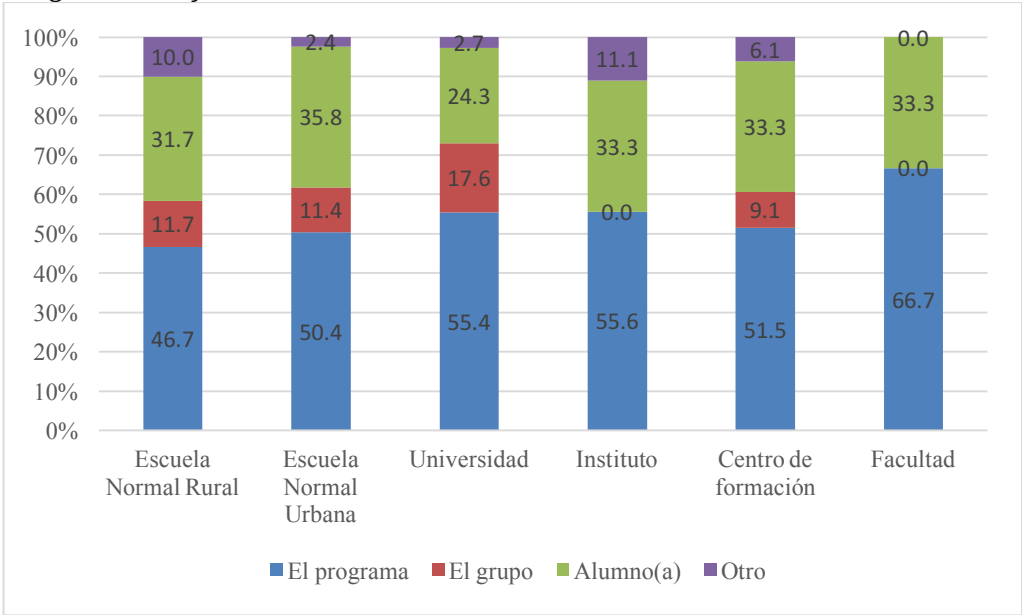


Figura 18. Referente de evaluación por IES.

Sin embargo, destaca que el segundo referente es el alumno (con valores que oscilan entre el 24.3% -Universidad- y el 35.8% -Escuela Normal Urbana-. Es decir que los contenidos continúan contemplados como el principal referente que, desde la perspectiva de los docentes en servicio, se debe estimar al momento de evaluar los aprendizajes de sus alumnos, lo que probablemente contraviene las actuales recomendaciones al respecto: hacer del alumno el centro del proceso.

Aunque esto último obliga a plantearse la interrogante sobre si este comportamiento es común a los docentes en servicio o se corresponde a los egresados de los planes y programas de estudio de la educación normal anteriores (este estudio recibió respuestas de docentes egresados de los planes de estudio de 1969 hasta 2012).

Conclusiones

El presente estudio partió del supuesto que los docentes en servicio durante su formación inicial aprenden prácticas a través de la imitación, mismas que ejercerían después profesionalmente. En concreto, se indagó que las prácticas evaluativas que realizan son resultado de la emulación de las experiencias de este tipo en las que fueron partícipes durante su etapa como estudiantes (tanto en los niveles educativos previos, como en los profesionales).

La revisión de los planes y programas de estudio revela que en el grueso de la población docente en servicio (los egresados de los planes 1975, 1975 reestructurado, 1984, 1999 y 2002) parece que se cumple con este supuesto, dado que en ellos no se contempló alguna asignatura específica para que el futuro docente conociera y aplicara tanto paradigmas como métodos, técnicas e instrumentos de evaluación diversos, además del desarrollo del conocimiento para su necesaria adecuación a las características personales de sus alumnos.

Llama la atención que en el momento presente se considere a los docentes como especialistas en los procesos evaluativos de los aprendizajes y por tanto sujetos sin posibilidad de réplica de los mismos (por el Servicio Profesional Docente de México), si en el plan de estudios de la educación normal correspondiente no se contemplaron los medios y procesos necesarios para garantizar esta experticia. Ello permite la interrogante: ¿cuáles son los procesos de capacitación que ocurren en las instituciones formadoras de docentes para ser garantes del desarrollo de las habilidades y conocimientos necesarios para la atención y fomentos de los aprendizajes de sus alumnos en los futuros docentes?

Considerando que los movimientos educativos a nivel internacional plantean una serie de cambios que deberán ser evidentes a través de su ejecución desde las aulas, ¿por qué realizar reformas educativas a los planes de estudio de la educación normal en tiempo posterior a los de los niveles educativos básicos?, es decir, ¿por qué esperar a generar un tipo de alumno cuyo tipo de profesor aún no existe?, la lógica indica que estos cambios deben realizarse de forma inversa, es decir, primero los nuevos tipos de profesor para que, cuando se plantee la reforma educativa hacia la educación básica se cuente con los docentes que podrán atender dicha necesidad. A la par de ello se debe garantizar que los docentes en servicio reciban las ofertas de capacitación suficientes para garantizar el desarrollo, tanto de sus conocimientos, como de sus habilidades necesarias para

atender con éxito la demanda que genera una reforma educativa, actuar a la inversa es altamente imprudente.

Referencias

- Casanova, M. A. (1998). La evaluación educativa. Escuela básica. (Col. Biblioteca para la actualización del maestro). México: Secretaría de Educación Pública.
- Creswell, John W. (2003). Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Second Edition. Sage Publications, Inc.
- Echegaray Villanueva, M. y Sampe Palomino, J. (2007). Evaluando aprendizajes. ¿Qué, cómo y para qué?. Lima, Perú: Editorial Tarea.
- Guevara-Araiza, A., Ríos-Cepeda, V., y Ponce-Villarreal, J. (2016). La evaluación de los aprendizajes en los programas de formación docente. Ra Ximhai, Vol 12, Num 6. Universidad Autónoma Indígena de México. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194002>
- Guzmán Arredondo, A. (2009). El enfoque de métodos mixtos: Una nueva metodología en la investigación educativa. Centro de Investigación y Docencia.
- Guzmán Arredondo, A. y Alvarado Cabral, J. J. (2009). Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa. Asociación de investigadores en Ciencias de la Educación. Durango, México.

Representaciones sociales de amas de casa en un centro comunitario en Cd. Jiménez, Chihuahua

Social representations of housewives in a community center in Cd. Jimenez, Chihuahua

Blanca Irene Ahumada Maldonado¹

César Francisco Flores Ortiz²

Resumen

Actualmente uno de los problemas económicos mundiales, es acerca de la escasa administración de los recursos financieros personales por parte de los ciudadanos, influenciados por el consumo de bienes y servicios, aunado a la carencia de una Educación Financiera (EF). Un gran porcentaje de la población omite elaborar un presupuesto personal, que les auxilie a visualizar su panorama económico, una gran cantidad de individuos conocen el dinero que perciben y desconocen el monto de sus gastos e inversiones. El objetivo de este trabajo es identificar la representación social (RS) en las amas de casa de un centro comunitario en la Cd. de Jiménez sobre la administración personal de los recursos financieros. En este trabajo investigativo, sus principales hallazgos son los practicas del grupo de RS, que tienen en el núcleo y la información que le llega al sistema periférico. Reconocen el beneficio de elaborar una planeación de gastos, del ahorro, sin embargo en sus prácticas carecen de ellos, reconocen que el crédito tiene costo y recurren a instituciones formales como informales para acceder a este.

¹ Blanca Irene Ahumada Maldonado. Docente del TecNM: Instituto Tecnológico de Ciudad Jiménez, Chihuahua, México. Es contadora publica, maestra en educación y actualmente cursa el cuarto semestre del doctorado. Correo electrónico blancaahu@yahoo.com.mx

ID: <http://orcid.org/0000-0001-7581-3776>

² César Francisco Flores Ortiz. Estudiante de la carrera de Contador Público en el TecNM: Instituto Tecnológico de Ciudad Jiménez, Chihuahua, México. Cuenta con una publicaciones en la Revista de Desarrollo Urbano y Sustentable titulada "Distribución del Gasto Familiar, estudio de caso en familias de Cd. Jiménez, Chihuahua. Correo electrónico: cesarfloresortiz7@gmail.com

ID: <http://orcid.org/0000-0002-6161-5397>

Palabras clave

Representación social, educación financiera, administración.

Abstract

Currently one of the world's economic problems, it is about the poor management of personal financial resources on the part of the citizens, influenced by the consumption of goods and services, coupled with the lack of a Financial Education (FE). A large percentage of the population ignores develop a personal budget, assisted them to visualize their economic landscape, a large number of individuals know the money they perceive and are unaware of the amount of its expenses and investments. The objective of this work is to identify the social representation (SR) in the housewives of a community center in the Cd. de Jiménez on the administration staff of financial resources. In this investigative work, its main findings are the practices of the group of RS, they have in the nucleus and the information that reaches you to the peripheral system. Recognize the benefit of developing a planning of expenses, savings, however in their practices lack them, recognize that the loan has cost and resort to formal and informal institutions to access this.

Keywords

Social representation, financial education, administration.

Introducción

Uno de los problemas económicos actuales es, la falta de planeación de los recursos financieros personales, un gran número de hombres y mujeres viven actualmente sin hacer una distribución de sus ingresos, erogan sus recursos financieros sin saber en qué los gastan, se terminan sus entradas económicas fijas o esporádicas sin conocer el destino de la percepción.

Uno de los beneficios de la Educación Financiera (EF), es proporcionar conocimientos y estrategias para mejorar la situación económica de las personas cuando los apliquen, por medio de estos conocimientos, se pueden adquirir las habilidades de hacer una planificación del dinero personal o familiar, mencionan Muccino y Gaggioli, en el siglo XVIII inicia la EF, algunas corrientes de especialistas comienzan a tomar en cuenta el análisis de los presupuestos familiares así como la forma de vida de las familias de esa época (2014).

Si los sujetos planifican sus recursos económicos, por medio de un pueden tener un plan bien estructurado de adquisiciones, diversiones

personales y familiares a corto, mediano y largo plazo incluyendo su plan de retiro para la vejez, además podrán prever para eventualidades, con la organización de sus finanzas personales, generaran tranquilidad a los que distribuyan su dinero y se apeguen lo más posible al plan económico, como expresan Herrera, Estrada y Denegrí, (2011) cuando una persona siente seguridad económica mejora su calidad.

Planteamiento del problema

La mala administración de los recursos financieros personales de los ciudadanos, es uno de los principales problemas mundiales, influenciados por el consumo de bienes y servicios además carentes de una EF, omite elaborar un presupuesto personal un gran porcentaje de la población, que les auxilie a visualizar su panorama económico, algunos saben cuánto ganan pero desconocen cuál es el monto de sus gastos e inversiones.

Las empresas comerciales e instituciones financieras ofrecen crédito a las personas, dando como resultado, un gran porcentaje de individuos poseen tarjetas de crédito bancarias y comerciales, aunado a la deuda con comerciantes informales, cabe hacer mención que mucho de este crédito es debido a adquirir en exceso o sin planear y hasta sin necesidad del producto o servicio, provocado por la nula habilidad de EF, a lo cual refiere Millán (2012) la EF desde muy temprana edad permitirá conocimientos y herramientas necesarias para el no fracaso financiero de la persona en la sociedad.

El tener la competencia de la administración financiera personal, puede generar un cambio positivo en el ámbito de administración financiera en el individuo, debido que planifica su ciclo de vida económico en el transcurso del tiempo, al adquirir experiencia en las finanzas personales se visualiza y se ejercita de forma diferente el panorama financiero.

Objetivos

Objetivo general

Identificar las Representaciones Sociales (RS) sobre la administración de recursos financieros personales en amas de casa en un centro comunitario de Cd. Jiménez.

Objetivos específicos

Conocer la estructura de la RS de la administración de los recursos financieros personales que tienen las amas de casa.

Estado del arte

Este trabajo investigativo está fundamentado en la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS). “La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o prácticas” (Abric, 1994 p 13).

Dentro de cualquier grupo de personas, existe una RS, se distinguen los integrantes unos de otros no obstante tienen características que los hacen similares. La unión de individuos etiquetados por opiniones priorizadas de acuerdo con ideales, se apropia de la realidad construida en un sistema simbólico, dual de información, opiniones o creencias (Abric, 1993; Moliner, 2016). Por ende, cada representación en la sociedad se identifica de acuerdo con propias reglas y normas establecidas por el mismo grupo. Por ejemplo: las familias, habitantes de colonias, de ciudades, estados, países, con similitudes y discrepancias en cada uno de ellos.

Las partes importantes de la “RS son sus dos componentes: el núcleo central y los elementos periféricos, tales funcionan como una entidad, cada parte tiene un rol específico pero complementario con respecto al otro. El núcleo se compone de número restringido de creencias relativamente estables a través del tiempo, alrededor del cual un fuerte consenso grupal es observado. Por el contrario, las creencias periféricas son numerosas, desigualmente compartidas entre grupos miembros y varían según los plazos (Moliner, 2016). La RS, como entidad posee estructuras mediante las cuales se definen las actividades de la misma como grupo.

Adaptativo, heterogéneo, flexible son características en el contenido del sistema periférico. Al mandar las novedades al núcleo, este permite que los integrantes coexistan con sus propias experiencias, lo consensaran y darán su aprobación para formar parte de ello (Moliner, 2016). La publicidad es un ejemplo de ella, está diseñada con el propósito de mejorar las ventas, ejercer influencia en las personas, por ende sus metas se cumplen.

La familia como ejemplo de una representación, tiene normas, valores y costumbres de antaño, pasadas de una generación a otra, en la forma de administrar dinero, limpieza, elaboración de comida, jerarquía. Sin embargo, si la familia empieza a conocer algo novedoso, lo valora y piensa en practicarlo, para mejorar lo toman como nueva práctica y lo pasan al núcleo, “las representaciones sociales no son causas de comportamiento. Son guías para las conductas sociales” (Morin, 2001 p.100).

La Educación Financiera (EF), proporciona los conocimientos y estrategias para mejorar la situación económica de las personas siempre y cuando los apliquen, ya que con estos conocimientos se puede adquirir la habilidad de hacer una planificación del dinero que tiene la persona o las familias, “la educación financiera como parte de la educación en general, se convierte en uno de los motores del desarrollo social y permite generar capital humano con mejores competencias, facilitan la elección de mejor alternativa para tomar de decisiones inteligentes (Vallejo-Trujillo & Martínez-Rangel, 2016 p. 84).

Refiere López Vera (2016) la EF empodera y permite que las personas de manera individual como familiar puedan manejar de mejor forma sus recursos, tendrán una mejor planificación de largo plazo y una mayor capacidad de respuesta ante la incertidumbre. Los individuos con estos conocimientos pueden tener más estrategias para elaborar una mejor proyección de su dinero, sabrán que para adquirir cualquier necesidad que tengan es conveniente investigar en el mercado la mejor oferta y comprar precios antes de cerrar el trato comercial, de igual manera al momento de invertir el recurso monetario se debe buscar la alternativa que se ajuste más a las propias necesidades.

Cada ente coordina todo tipo de recursos que le pertenecen, “la administración es el proceso de planear, organizar, dirigir y controlar el uso de los recursos para lograr los objetivos organizacionales” (Chiavenato, 2007 p10), Las familias y las personas realizan de manera cotidiana la planeación de su dinero, cada una tiene resultados diferentes.

Administrar el dinero y las finanzas personales con procesos administrativos de un individuo o familia, beneficia su economía, si las decisiones y estrategias practicadas son las adecuadas, esto permitirá destinar un porcentaje de los ingresos al ahorro y tener con el tiempo seguridad financiera. La administración actualmente se considera como la única vía para lograr la prioridad del uso racional de sus recursos, insumos (financieros, económicos, técnicos, humanos) de forma óptima y útil (Montero Montiel, 2003).

Metodología de la investigación

La estrategia metodológica se fundamenta en las Representaciones Sociales uno de sus principales exponentes es Jean Claude Abric, su cimienta refiere en cuanto al núcleo está hecho de un número restringido de creencias estables a través del tiempo, mismas que son consensadas y observadas de forma grupal. (Moliner, 2016, p.3.3) Se desarrolló un estudio descriptivo y estructural, se pretende identificar la estructura de su núcleo así como

proporcionar explicaciones del funcionamiento de la estructura. El proceso en este trabajo investigativo se construyó: Las personas involucradas fueron 11 amas de casa, las edades de las participantes oscilan entre los 28-61 años, son asistentes con regularidad al centro comunitario de la Colonia Héroes de la Revolución; cuentan con un nivel académico de nivel básico el cual se detalla a continuación, educación primaria 3, educación secundaria 8. Antes de iniciar con el taller se le solicitó a cada una de las señoras que llenaran su presupuesto familiar mensual, en seguida se impartió un taller de educación financiera, el objetivo al concluir esta primera sesión es que reflexionen las participantes de lo que pasa en sus hogares con la economía familiar así como todo lo que afecta, y en la segunda reunión, la actividad primordial es analizar los presupuestos que elaboraron cada una de ellas en la sesión anterior además se dan sugerencias y propuestas para eliminar gastos superfluos, al igual que se proporcionaron ideas para aprovechar más eficientemente los recursos financieros, energéticos, provisiones en alimentos, y optimización de recursos no renovables, así como erogar más eficientemente cada uno de los recursos enlistados, aunado a ese análisis y reflexión se entrega un formato de presupuesto para que lo llenen en compañía de su familia analizando cada uno de los gastos que tienen e incluyan aquellas erogaciones que en ocasiones no se les da importancia y con esto tengan realmente cuanto es lo que erogan, se les recomienda que una vez realizado a cabalidad como se tracen como familia metas para tener un mejor rendimiento económico.

Tipo de investigación

Este trabajo investigativo está fundamentado en la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), se entiende por Representación Social (RS) la declaración del sentido de los pensamientos, conductas, hábitos. De la experiencia de un grupo de personas, como lo menciona Abric (1994) "La teoría es testimonio elocuente del renacimiento del interés por los fenómenos colectivos y más precisamente por las reglas que rigen el pensamiento social" (p.6).

Las partes importantes de la "RS son sus dos componentes: el núcleo central y los elementos periféricos tales funcionan como una entidad. Cada parte tiene un rol específico pero complementario con respecto al otro. Su organización, así como su funcionamiento, se rige por un doble sistema" (Abric, 1993, p.75). Una representación es un grupo organizado de manera informal o formal ante la sociedad, con una composición de elementos. La

RS, como entidad posee estructuras mediante las cuales se definen las actividades de este como grupo.

La familia como ejemplo de una representación, tiene normas, valores y costumbres de antaño, pasadas de una generación a otra, en la forma de administrar dinero, limpieza, elaboración de comida, jerarquía. Sin embargo, si la familia empieza a conocer algo novedoso, información recibida en el sistema periférico lo valora y piensa en practicarlo, expresa Moliner (2016) “dos propiedades distinguen elementos periféricos: por un lado, son creencias que toman arraigar en la experiencia concreta y personalizada. De hecho, dependen de los elementos centrales, pero reflejan la experiencia de vida de los individuos” (p.3.1).

La información que permeo en el sistema periférico, una vez validada por este la pasa al núcleo y si están convencidos de la novedad la toman y la hacen suya. “El núcleo está hecho de número restringido de creencias relativamente estables a través del tiempo, alrededor del cual un fuerte consenso grupal es observado” (Moliner, 2016, p. 3.2).

Métodos teóricos

Se utiliza el método analítico-sintético, ya que se va a analizar, valorar y conocer el nivel de la noción financiero que poseen las amas de casa.

Resultados

Se les solicito emitir su opinión de varios postulados, podían expresar más de una, se obtuvo lo siguiente:



Figura 1. Planifica gastos.

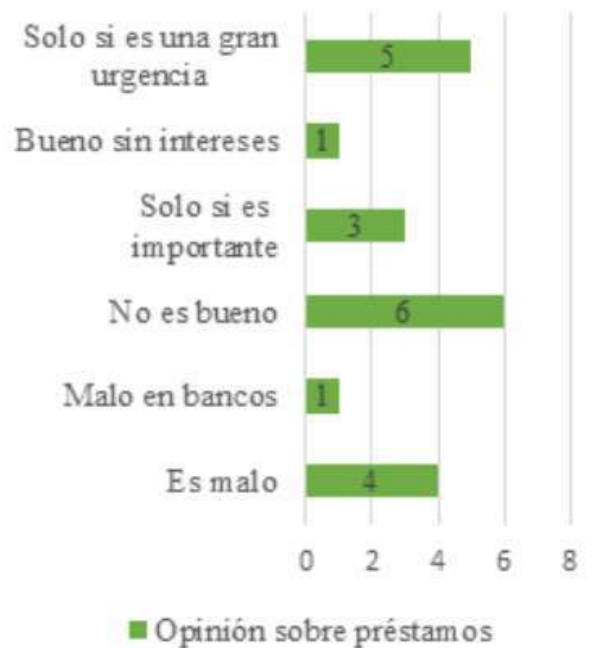


Figura 2. Prestamos.

Este grupo se caracteriza por conocer la importancia de planificar gastos en su gran mayoría, considera las ventajas de la organización de las erogaciones, comentan una de las ventajas de organizar los gastos es evitar las deudas, un gran porcentaje de comentarios son carecen de la organización por considerarlo difícil. En cuanto a los préstamos expresan, no son buenos los conciben como malos, 25% de las opiniones refieren utilizarlo en urgencias o si es importante, la minoría expresa que se pagan intereses y refieren excluir a los bancos, un porcentaje alto 51% es opinión no favorable al préstamo. Esta información es proporcionada desde el núcleo de la representación. Tal como lo expresa Abric (2003) "Una representación social es el conjunto organizado y jerárquico de juicios, actitudes e información que un determinado grupo social desarrolla sobre un objeto" (p.11).

El grupo de amas de casa, considera acerca de comprar en pagos chiquitos: el 37% son solo para lo necesario, un 19% son buenas si se usan correctamente, 31% son mentirosos y elevan el costo, 13% no utiliza esta forma de adquirir. Aunque los resultados de la figura 2, son en su gran mayoría que los prestamos elevan el costo y no son recomendables, en esta

respuesta se aprecia que no descartan las compras en pagos chiquitos además de estar de acuerdo con ellos si los saben utilizar. En cuanto a la concepción del crédito externan que no es muy favorable sin embargo en su práctica si lo llevan a cabo. “la RS se compone de un sistema dual de información, opiniones o creencias” (Moliner, 2016 p. 3.1).

Sobre las comprar a crédito las señoras en cuestión expresan: un 66% adquirir a crédito no es bueno y eleva el costo, un 17% es bueno en urgencias, un 17% el crédito es necesario. Se pidió opinión de los agiotistas sus comentarios fueron 27: un 33% cobran intereses altos, 26% abusan de la necesidad, 26% utilizan sus servicios, 15% son malos. Ellas poseen ideas contradictorias, piensan que las compras a crédito trae costos elevados y no son buenas sin embargo recurren a los préstamos con agiotistas al igual que reconocen el costo por los intereses. Se recomienda reforzar la EF en ellas, para que les proporcione herramientas financieras personales. “Una población que no sabe cómo planear sus ingresos y gastos,... y desconoce cómo endeudarse sin afectar sus finanzas, no puede mejorar su bienestar social y, por consiguiente, no contribuye al desarrollo económico de su país” (Amezcu García, Arroyo Grant, & Espinosa Mejía, 2014, p. 23).

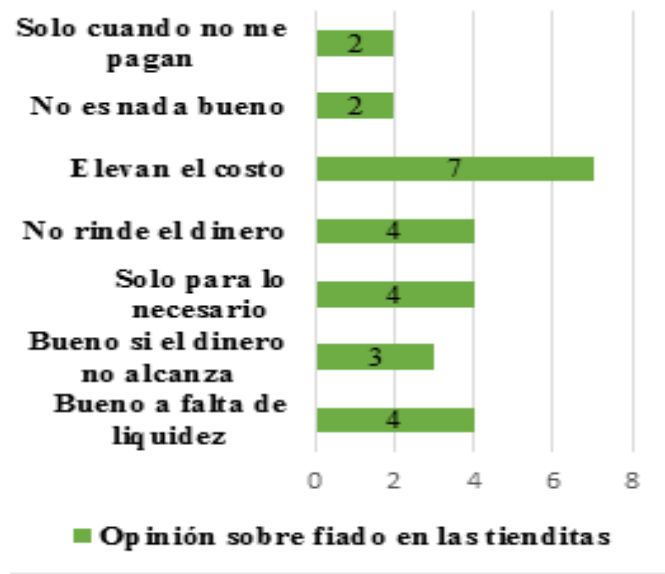


Figura 3. Fiado en las tienditas.



Figura 4. Préstamos en bancos y cajas populares.

Las amas de casa comentan del préstamo en las instituciones financieras legales y el fiado en las tienditas: cobran intereses y elevan el costo, lo utilizan cuando es necesario, aún y con los conocimientos del costo del crédito ambos forman parte de la vida económica de ellas. Al priorizar gastos de forma jerárquica y carecer de ejecutar una planeación y organización en las finanzas puede traer conflictos económicos (Reus González & Reus González, 2017).

En el rubro del ahorro sus opiniones fueron: un 72% es bueno tener ahorrado saca de apuros, 18% refiere no me alcanza para ahorrar, 10% lo practican normalmente. Del ahorro informal (en tandas) 41% no ahorra en ellas, 41% si llevan a cabo este tipo de práctica, 18% desconocen su funcionamiento. Comenta Montoya Coronado “al elaborar un presupuesto, la lista de ingresos y gastos de un cierto periodo de tiempo, debemos incluir una cantidad que cubra una meta financiera específica” (2005. p.19). Esta se puede alcanzar con el ahorro, cabe hacer mención que estan en igualdad de porcentajes las personas que recurren a la practica informal, la cual no tiene seguridad con su dinero.

“La teoría es testimonio elocuente del renacimiento del interés por los fenómenos colectivos y más precisamente por las reglas que rigen el pensamiento social” (Abric, 1994, p.6). En nuestro país, las alcancías en su gran mayoría son en forma de cochinito, en el instrumento se pone una imagen de este animalito, se cuestiona ¿Qué viene a su mente cuando ve esta

imagen?, las amas de casa responden: de forma unanime una alcancía. Después se presenta un logo de una caja de ahorro, un 30% la identifican como ahorro y préstamo, un 30% como préstamos, un 20% ahorro, 20% no acuden allugar. El grupo de amas de casa identifican lugares y objetos para el ahorro de igual manera que para el préstamo, de acuerdo a su pensamiento social.

El logotipo de una cadena de supermercados se les presento y se les cuestiono ¿qué representaba la imagen? Sus respuestas son: 40% ofertas, 40% mandado despensa, 10% engaños, 10% variedad de productos. De igual manera se puso la imagen de una frutería y se cuestiono lo mismo, ellas comentaron: 40% ofertas, 30% negocio propio, 10% productos frescos, 10% precios altos, 10% no contesto. Ellas tanto en tiendas pequeñas como en las grandes identifican ofertas sin embargo en la frutería la perciben como pequeños comerciantes. La unión de individuos etiquetados por opiniones priorizadas de acuerdo con ideales, se apropia de la realidad construida en un sistema simbólico, dual de información, opiniones o creencias (Abric, 1993; Moliner, 2016).

Acerca de una tienda departamental popular a nivel nacional, se les cuestiona, ¿Qué significa para usted este logo?, sus respuestas fueron: 60% deudas, 20% agrado, 10% precios altos, 10% no contesto. “El consumo es un acto natural y necesario. El consumismo es un acto artificial que genera problemas que después no puede solucionar” (Lara González, 2009, p.1).

Conclusiones

El grupo de amas de casa de este estudio, refleja que sus concepciones en cuanto al presupuesto, reconocen ventajas de elaborarlo, sin embargo un porcentaje significativo de ellas manifiesta que se les dificulta la elaboración del mismo, en cuanto al crédito en sus convicciones conocen acerca de los accesorios que se cobran por éste en cualquier comercio que lo otorga, las opiniones están divididas en que es malo y que se usa cuando sea necesario, y por último, reconocen la importancia del ahorro, en porcentajes iguales unas personas lo tienen en instituciones formales y las demás lo hacen en las famosas tandas (ahorro informal). Esta representación tiene sus creencias y experiencias de vida muy definidas. En cuanto a las finanzas personales, se les puede dar información que les proporcione herramientas para auxiliarlos en su situación económica, esta llega primero al sistema periférico de la representación, una vez que lo validen y decidan que es bueno lo pasaran al núcleo para generar un cambio.

Referencias

- Lara González, J. D. (2009). Consumo y Consumismo, Algunos Elementos Traza Sobre Estudiantes Universitarios en México. *Nómadas*(21), 19. Recuperado el 05 de Octubre de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18111521024>
- Chiavenato, I. (2007). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. Tlalnepantla, México, México: MCGRAW-HILL/ÍTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- López Vera, J. (2016). La (Des) educación Financiera en Jóvenes Universitarios Ecuatorianos: Una Aproximación Teórica. *Revista Empresarial*, 10, 36-41. Recuperado el 08 de 03 de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580338>
- Abric, J. C. (Marzo de 1993). Central System, Pheripheral System: Their Functions and Roles in the Dinamics of Social Representations. Recuperado el 30 de Abril de 2018, de <http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/126/90>
- Abric, J. C. (1994). *Las Representaciones Sociales Aspectos Teóricos*. México, D.F., México: Coyoacán S.A. de C.V. Recuperado el 1 de Enero de 2018, de <http://psikolibro.blogspot.com>
- Amezcuca García, E. L., Arroyo Grant, M. G., & Espinosa Mejía, F. (2014). Contexto de la Educación Financiera en México. *Ciencia Administrativa*(1), 21-30. Recuperado el 15 de 02 de 2017, de <http://revistas.uv.mx/index.php/cadmiva/article/view/1606>
- Moliner, P. (2016). From Central Core Theory to Matrix Nucleus Theory. *Papers on Social Representations Peer Reviewed International Journal*, 26, 3.1-3.12. Recuperado el 29 de Abril de 2018, de http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2016/2Moliner%20English_FO RMATTED.pdf
- Montero Montiel, G. (2003). *Tutorial para la asignatura Administración Básica I*. (F. Hernández Mendoza, & A. Gómez Angel, Edits.) Ciudad Universitaria, D.F., México: Facultad de Contaduría y Administración.
- Montoya Coronado, P. (2005). *Educación Finaniera*. Tesis, Universidad Autonoma de Nuevo León, Facultad de Contaduría y Administración Estudios de Post-Grado, Monterrey. Recuperado el 27 de Septiembre de 2017, de <http://eprints.uanl.mx/5567/1/1020151105.PDF>
- Morin, M. (2001). Entre Representaciones y Prácticas: El sida, la prevención y los jóvenes. En J. C. Abric, *Prácticas Sociales y Representaciones* (pág. 113). México: Coyoacan. Recuperado el 03 de Mayo de 2018

- Reus González, N. N., & Reus González, T. (2017). Categorización De Las Finanzas Personales Con Rrelación a los Gastos (1era. ed.). Guadalajara, Jalisco, México: Cenid. Recuperado el 24 de 11 de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5434171>
- Vallejo-Trujillo, L. S., & Martínez-Rangel, M. G. (2016). Perfil de Bienestar Financiero: Aporte Hacia. Investigación Administrativa(117), 1-15. Recuperado el 03 de Enero de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=456046142006>

El trabajo del Consejo Técnico Escolar en la formación y desarrollo profesional de los docentes

The work of the School Technical Council in the training and professional development of teachers

Gloria Lizeth García Rodríguez¹
David Manuel Arzola Franco²

Resumen

El presente texto es el reporte de resultados parciales de una investigación donde se pretende describir el ambiente cultural de los Consejos Técnicos Escolares en el nivel de Educación Preescolar, entendidos como un espacio colegiado, en el que se reúnen los colectivos escolares para intercambiar, discutir y analizar los problemas que surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las reuniones de Consejo tienen la finalidad de propiciar la reflexión y encontrar respuesta a las inquietudes y necesidades pedagógicas que se enfrentan en el quehacer educativo diario. Con esta investigación se intenta conocer y detallar los acontecimientos, las formas de intervención y comunicación, las percepciones, los procesos de interacción y de actuación individual y colectiva de estos grupos colegiados; estar en contacto directo con sus actores, observar la cotidianidad de sus prácticas, formas de organización y funcionamiento. El presente estudio se adscribe a la tradición del paradigma interpretativo con apoyo del método de indagación etnográfico, empleando técnicas de recolección de datos como; la

¹ Gloria Lizeth García Rodríguez. Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Es directora de educación preescolar. Correo electrónico: lizethgarcia20@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0001-7800-1589>

² David Manuel Arzola Franco. Profesor-investigador del Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Coordinador del Cuerpo Académico en Consolidación: Política y Gestión en Educación. Perfil PRODEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Correo electrónico: david.arzola@cid.edu.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0003-2285-099X>

observación participante realizada dentro de diferentes Consejos Técnicos Escolares y entrevista profundidad a Educadoras y Directoras.

Palabras clave

Política educativa, reforma educativa, educación preescolar, trabajo colaborativo.

Abstract

The present text is the report of partial results of a research where it is intended to describe the cultural environment of the Technical School Councils at the level of Preschool Education, understood as a collegial space, in which the school collectives meet to exchange, discuss and analyze the problems that arise in the teaching and learning process. The Council meetings are intended to encourage reflection and find an answer to the concerns and pedagogical needs that are faced in the daily educational task. With this research we try to know and detail the events, the forms of intervention and communication, the perceptions, the processes of interaction and individual and collective action of these collegiate groups; to be in direct contact with its actors, to observe the daily life of its practices, forms of organization and functioning. The present study is ascribed to the tradition of the interpretative paradigm with the support of the method of ethnographic inquiry, using data collection techniques such as; the participant observation made in different School Technical Councils and in-depth interviews with Educators and Directors.

Keywords

Educational policy, educational reform, preschool education, collaborative work.

Introducción

Desde que comenzó el sexenio 2012- 2018 la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció un conjunto de reformas cuyo discurso se centró en la premisa de recuperar la rectoría del Estado en este sector, mejorar la calidad educativa, evaluar el desempeño de los maestros, promover el desarrollo profesional y establecer, a través de la reforma del Artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación, normas para el ingreso, permanencia y promoción de docentes, directores y supervisores escolares. Con respecto al desarrollo profesional, uno de los aspectos destacados sugiere que la formación continua debe darse in situ,

visualizando a la escuela como el espacio donde los docentes aprenden a ser maestros, a partir del diálogo entre iguales y el trabajo colaborativo. Por lo cual se exalta la figura del Consejo Técnico Escolar (CTE), como un espacio que puede contribuir a este fin.

En el documento de los lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica se define como: “El órgano colegiado encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión” (SEP, 2013, p. 8).

De esta manera se plantean estrategias para que los CTE se fortalezcan como espacios para la formación docente y un referente necesario para la transformación de las prácticas escolares y la toma de decisiones sobre los diversos asuntos que permitan mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

El CTE constituye una ocasión para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. Esta última no ocurre sin el fortalecimiento de los saberes de los maestros y el primero no sucede si no se atiende, de manera colaborativa, la resolución de los retos que la enseñanza de los niños y adolescentes plantea día a día. Cada escuela es diferente, cada una exige a su colectivo docente –maestros y director—decisiones distintas, adecuadas a la circunstancia de sus alumnos (SEP, 2013, p.5).

Para ello, las escuelas cuentan con un tiempo dedicado especialmente a las reuniones del CTE, con lo cual se pretende que a partir del encuentro entre el director y sus maestros, apoyados por el supervisor de zona, se genere un espacio formal para el trabajo colaborativo.

Esta posición representa un cambio importante pues de manera tradicional la formación docente y el trabajo colegiado se venían desarrollado por vías diferentes, pero a partir de la Reforma Educativa 2013 se hace énfasis en la importancia de hacerlos converger en un mismo espacio, por lo cual el CTE no solo promueve la comunicación horizontal sino que al mismo tiempo puede ser aprovechado como detonador de procesos formativos dentro de las escuelas.

En la comunidad académica hay un amplio consenso con respecto a la necesidad de realizar cambios permanentes en las prácticas pedagógicas, de tal manera que se ajusten a las transformaciones de los diversos contextos, la profesión docente está presionada para que transite del individualismo al trabajo colectivo (Fullan, 2001; Hepp, Prats, y Holgado, 2015; Youens, Smethem, y Sullivan, 2014), lo cual exige cambios profundos en la cultura organizacional para aprender a trabajar juntos, comunicarse de

manera fluida y eficaz y establecer acciones para mejorar la calidad educativa desde el interior de los centros escolares, creando así un ambiente de colaboración.

Esta tendencia privilegia el espacio escolar como ámbito de desarrollo profesional, un lugar en el que es posible aprender a través del trabajo entre pares, la participación activa en las actividades de análisis y la reflexión compartida de experiencias, que de manera sistemática son enriquecidas con nuevas propuestas. Además se requiere del liderazgo académico del personal en funciones directivas y de supervisión.

Al establecerse de manera oficial que los CTE son una instancia para la formación y colaboración de la comunidad escolar, resulta interesante adentrarse en dicho proceso para conocer cómo se han venido desarrollando las estrategias que la SEP ha promovido y qué papel juegan los diversos actores involucrados en las dinámicas que se tornan cada vez más complejas. Por ello resulta relevante saber ¿Cuál es el impacto del trabajo realizado en el Consejo Técnico Escolar en la formación de los colectivos docentes del nivel de educación preescolar?

Se pretende describir y analizar críticamente el ambiente cultural de los Consejos Técnicos Escolares, entendidos como un espacio colegiado en el que se reúnen un grupo de docentes para intercambiar, discutir y analizar diferentes situaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de encontrar respuesta a las inquietudes y necesidades pedagógicas que se enfrentan en el quehacer educativo diario, se trata de conocer y detallar los acontecimientos, las formas de intervención y comunicación, las percepciones, los procesos de interacción y de actuación individual y colectiva de un equipo académico en y desde el escenario específico, estar en contacto directo con dichos actores.

Metodología

La perspectiva metodológica para abordar esta problemática es la interpretativa, pues busca un conjunto de acercamientos que nos permitan indagar a profundidad los hechos únicos e irrepetibles que presenten en sí tensiones y contradicciones derivadas de la complejidad del proceso.

Como método de indagación se utilizó la etnografía, mediante la cual se busca entender un fenómeno a partir de las percepciones y explicaciones de los actores participantes, para comprender e interpretar los hechos y la dinámica desde la perspectiva y la visión que ellos mismos han construido.

La elección de este tipo de estudio se fundamenta en la descripción y análisis de una situación social determinada, observada desde

diversas perspectivas, comprendiendo la particularidad del caso en un contexto específico. Su principal característica sería que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando que se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación (Hammersley Atkinson, 1994, p. 15).

Para la recopilación de información, la investigación se organizó en tres fases:

La primera fue la recopilación de información para lo cual se realizó un compendio de bitácoras de diferentes Consejos Técnicos Escolares, con diversas características, como un CTE sectorizado dirigido por la Supervisora Escolar y otros dirigidos por directoras así como los de zona escolar dirigidos por las Asesoras Técnico Pedagógicas e integrado por las directoras.

En la segunda fase se aplicó la técnica de la entrevista a profundidad, la cual consistió en realizar diez entrevistas a integrantes de diferentes CTE; entre ellas ocho educadoras y dos directoras. Una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias (Álvarez-Gayou, 2003, p. 109).

En la tercera fase, se tiene contemplado realizar un grupo focal entendido como:

Una discusión informal pero también estructurada, en la cual un pequeño grupo, (usualmente de 6 a 12 personas) de entrevistados, bajo la guía del moderador, habla acerca de temas de especial importancia para el investigador. Los participantes son seleccionados de una población en específico cuyas opiniones e ideas son relevantes para el investigador (Balcázar, 2005, p.18).

Resultados

El presente trabajo es el avance de una investigación en curso, por lo tanto se presentan resultados parciales.

Para revisar a profundidad lo que sucede dentro de los CTE fue necesario conocer las dinámicas que ahí se desarrollan, así como de los detalles internos que caracterizan dicha instancia a fin de recuperar la comprensión y el sentido que los docentes dan a su realidad.

La interpretación generada en primer lugar se dio en relación a la dinámica que se desarrolla en las reuniones del CTE, el discurso de algunas educadoras está centrado en la crítica hacia la labor de coordinación de las actividades, no obstante las opiniones se distribuyen en dos direcciones opuestas, quienes consideran que se requiere precisión y eficiencia en el trabajo directivo, es decir que se fijen normas de participación con el fin de aprovechar el tiempo. En el otro extremo, se encuentran aquellas personas que aprecian las actitudes abiertas, la flexibilidad en la participación del colectivo y tomar en cuenta las opiniones que se vierten en las reuniones, critican el esquema vertical, rígido y autoritario que ha caracterizado tradicionalmente a la organización de las escuelas de educación básica (Beane y Apple, 1997; Vázquez, 2013), los testimonios siguientes dan cuenta de ambas posiciones:

Sí, la dinámica siempre es de trabajo de disposición de repente una que otra nos ponemos al brinco, no pasa de ser un comentario sobre que no se realizó una actividad pero en general se da un CT activo y de participación de todos las compañeras. (P 8: Docente 8:6 12:12).

Mira yo siento que la maestra (Directora) no ha puesto las reglas para seguir el CTE, la maestra es muy buenaza, de más, entonces por ejemplo cuando ella está dando las indicaciones para empezar a veces, una que otra maestra dice eso a mí no me gusta no hay que hacerlo así, entonces ella empieza a tambalear ahí, y dice bueno, que les parece muchachas si lo hacemos de esta manera, ella cambia lo que traía (P 6: Docente 6:6, 17:19).

Como se puede observar en este último caso la directora muestra una actitud abierta y flexible, que admite la participación de las integrantes del colectivo, sin embargo esta postura no siempre es apreciada y se considera como una señal de debilidad o falta de liderazgo. Otro elemento presente en este tipo de críticas tiene que ver con la sensación de pérdida de tiempo, el dialogar analizar, discutir, puede obstaculizar el logro de los propósitos planteados en la reunión, sobre todo si se considera que se dispone solamente de cinco horas de trabajo efectivo, así lo expresaron:

Dentro del CTE se observa que los cuadros no están bien diseñados para poder rendir cuentas a nivel escuela, entonces se pierde el objetivo o se pierde tiempo del CTE, al tener que modificar dentro del tiempo que está destinado para el puro CT, en lo que volvemos a rehacer los cuadros o en lo que podemos todas las escuelas

consensar la información para poder rendir cuentas (P 7: Docente 7:7 15:16).

Otro elemento a destacar tiene que ver con la coordinación entre las personas que están dirigiendo el consejo por mencionar un ejemplo: la Supervisora Escolar y la Asesora Técnico Pedagógica, la crítica apunta hacia la falta de claridad en las responsabilidades y atribuciones que a cada figura le competen. Esta situación se visualiza en algunos CTE de modalidad sectorizada donde cada zona escolar reúne a las escuelas que carecen de un directivo.

En el que estamos ahora es muy diferente la funcionalidad de CT, debido a que existen muchos tiempos muertos, entre la supervisora y la ATP no hay muy buena comunicación en cuanto lo que van a hacer, entonces una hace una cosa y otra hace otra cosa, o una contradice a la otra entonces eso genera incertidumbre entre las educadoras y se pierde el objetivo (P 7: Docente 7:12).

No obstante, esta situación no se percibe de manera tan diferente en los CTE de un plantel educativo donde se deposita toda la responsabilidad en la figura del directivo, en los testimonios se visualiza que el criterio del directivo es fundamental para que la dinámica funcione y el trabajo dentro del consejo se lleve a cabo de manera adecuada.

Siento que para que CTE pueda realmente pueda desarrollarse bien depende mucho del director, entonces ahí siento que es la falla más grande por hay que tener criterio; bueno si esta guía la hicieron en México no sé personas que no están frente a grupo, pensar en eso y tratar de adaptarla a tu centro, igual a tus personas, a tus docentes, ósea es como una planeación, entonces los directivos en eso muchas veces fallan, que no conoces a tu colectivo, a qué hora les da hambre, a qué hora pierden la atención, procurar tener un mejor conocimiento para tener una mejor dinámica y mejores resultados, entonces siento que les falta más preparación a los directivos para poder desarrollar un CTE. (P12: docente 12:11 32:34)

Las opiniones anteriores parecen ser una constante en la organización y desarrollo de estas sesiones, independientemente del nivel en que se desarrollen, tenemos, por ejemplo, la percepción de algunas directoras a quienes se les cita una semana antes del último viernes de cada mes en la supervisión escolar para llevar a cabo el CTE de zona, donde se les da a conocer la guía nacional y se les plantea la forma de abordarla en sus diferentes colectivos. Se detecta una especie de fuga hacia delante en el planteamiento de los problemas, es decir las observaciones que los cuerpos

docentes hacen al equipo directivo, se replican en las directoras con respecto al trabajo de sus supervisoras:

Considero que ir a leer la guía no es de gran utilidad o sea deberían de asesorarnos como dar realmente un CTE en la escuela (P11:Directora 11:6 14:15).

Algunas directoras expresan que se ha construido una práctica rutinaria, centrada en aspectos formales y de poco o escaso contenido pedagógico.

Generalmente es muy igual una sesión de las otras, participan las mismas, trabajan las mismas, simulan las mismas, considero que hay muy poca disposición por algunas directoras al cambio y a la crítica (P11: Directora 11:5 12:13).

Como se expresa no toda la responsabilidad es del directivo escolar, pues si bien es el responsable de dirigir CTE dentro de su centro escolar, no siempre recibe una capacitación adecuada por parte de sus autoridades, situación que desconocen las docentes y por la cual es sujeto de críticas, esta rutinización tiene que ver con la imposición y estandarización de estos procesos por parte de la SEP y la manera en que se interpreta por parte de los directivos y colectivos escolares, los espacios de participación que de origen deben ser flexibles y abiertos, se convierten entonces en una camisa de fuerza para el personal de las escuelas.

Por ejemplo mi directora en este caso es de las que sigue al pie de la letra la guía entonces muchas veces eso hace tediosa la sesión, creo que se debería de dar un poquito de más apertura o no sé si realmente hay más apertura y solo mi directora lo hace así. Pero en si la dinámica comienza así siendo buena estamos todas muy centradas y de repente se dispara la atención, que tenemos hambre y estamos como los niños y después de un rato se vuelve más difícil el trabajo (P12: Docente 12:5 18:20).

Otro aspecto importante para el análisis es el diseño de las guías para los CTE, la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, entrega, vía internet y en forma digital, una Guía del CTE por nivel educativo (Educación Inicial, Preescolar, Primaria y Secundaria). En dichas guías se establecen los propósitos de la sesión y las actividades que se desarrollaran, así como los productos que se elaborarán:

Si se sigue la guía, muchas veces la dinámica es tediosa, porque vienen actividades muy repetitivas o que se pueden obviar (P12: Docente 12:5; 18:20).

La imposición de una guía es visualizada como contradicción a las propuestas de autonomía de gestión y la toma de decisiones del colectivo

escolar, pues de acuerdo con los testimonios, se encuentra alejada de la realidad de las escuelas y limita las acciones que podrían implementar para atender las necesidades de sus alumnos.

Están diseñadas para lograr lo que ellos quieren que logremos, no viendo lo que se necesita en cada escuela, a lo mejor sí nos dan la libertad de hacer la Ruta de Mejora, pero ni siquiera tanta libertad porque por ejemplo con nosotras va la supervisora y nos dice por qué no hacen esto, por qué no buscan favorecer esto. Se hace lo que ellos quieren, lo que ellos necesitan, lo que allá en sus oficinas creen que está pasando, pero realmente sabemos que en las escuelas tenemos problemáticas diferentes (P 8: Docente 8:12 24:25).

Por último se logra rescatar que, aunque hay una crítica a la dinámica que hasta hoy ha imperado en los diferentes CTE, las educadoras visualizan la importancia de contar con un espacio de diálogo entre docentes.

Pues sí es necesario, ese es un tiempo como de a la fuerza ¿me explico? no es así como de no voy a estar, ya vez que nadie puede faltar, siento que eso es bueno, sin embargo la dinámica de los CTE no ha sido la más acertada, o sea trabajándola realmente como debiera ser, más ajustada a la realidad de nosotros daría mejores resultados (P12: Docente 12:11 32:34).

Reflexiones finales

Los elementos de juicio encontrados en este primer acercamiento en las reuniones de Consejo Técnico Escolar y entrevistas a profundidad realizadas, evidencian que aunque son espacios formalmente establecidos, que tienen como propósito generar ambientes de intercambio colegiado, los directivos y docentes actualmente siguen enfrentando grandes dificultades para ajustar las exigencias de este tipo de trabajo a las condiciones de sus centros educativos.

Se percibe al CTE como un dispositivo impuesto por mandato institucional para desarrollar las acciones de la guía, realizar los productos solicitados en un periodo de tiempo determinado. Esto se interpreta como una forma de control de las autoridades educativas, consideran que esta forma de trabajo reduce el papel del directivo a simple ejecutor de un guión, alejándose del liderazgo transformador que se requiere la educación básica, su papel se centra en atender lo requerido en las guías de las sesiones ignorando las necesidades de formación de su equipo de docentes y su contexto escolar.

Los docentes visualizan el trabajo de los CTE como un intento, no siempre exitoso, de instalar una cultura de colaboración; a partir de sus

experiencias proponen reconstruir la dinámica para que funcione como un espacio profesional donde se consoliden sus saberes, experiencias e inquietudes.

Referencias

- Álvarez- Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Alvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). Etnografía. En *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (págs. 76-79). Barcelona: Paidós.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Arzola Franco, D. (ABRIL-JUNIO de 2014). La distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en los centros de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIX(61), 511-535.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2013). *Dialogar y transformar, pedagogía crítica del siglo XXI*. México: Graó.
- Balcazar, P. E. (2005). *Investigación Cualitativa*. México.
- Barba, B. (enero-marzo de 2010). Entre maestros: reforma de la formación docente en Aguascalientes: un análisis de su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XV(44), 251-275.
- Beane, James A. & Apple, Michael W. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. En M. W. Apple, *Escuelas democráticas* (págs. 13-47). Madrid: Morata.
- Bozu, Z., & Imbernon, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 467-492.
- Bromberg, A., Kirsanov, E., & Longueira, M. (2008). *Formación profesional docente, nuevos enfoques*. Argentina: Bonum.
- Caballero Rodríguez, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 391-412.
- Carro, A., Hernández, F., Lima, J. A., & Corona, M. M. (2016). *Formación profesional y competencias docentes en el estado de Tlaxcala*. Educación, XXV(49), 7-28.

- Contreras Domingo, J. (2012). La autonomía del profesorado. Barcelona: Morata.
- Creswell, J. (2007). Procedimiento de la investigación cualitativa. En *Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos* (págs. 163-187).
- Creten, S., & Huyghe, S. (2013). Teaching at the University of Leuven: a case of Teacher Training in Higher Education in Flanders, Belgium. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 73-90.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). Metodología constructivista. En *Técnicas de investigación en ciencias sociales* (págs. 29-31). Madrid: Dykinson.
- Ducoing, P., & Serrano, J. (1996). La investigación de los maestros, una aproximación para su estudio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 88-106.
- Ferreres, V. (1999). Currículo y enseñanza. En V. Ferreres, & F. Imbernón, *Formación y actualización para la función pedagógica* (págs. 35-58). Madrid: Síntesis Educación.
- Fullan, Michael (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Giroux, H. (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- Guzmán Arredondo, A. (2009). Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa. Durango, Durango.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). ¿Qué es la etnografía. En *Etnografía* (págs. 15-37). Barcelona: Paidós.
- Hammersley, Martyn. Atkinson, Paul. (1994). *Etnografía Métodos de Investigación*. 1994. Ed. Paidós. Barcelona.
- Hepp, P., Prats, M., & Holgado, J. (2015). Teacher training: technology helping to develop an innovative and reflective professional profile. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(2), 30-43.
- Hepp, P., Prats, M., y Holgado, J. (2015). Teacher training: technology helping to develop an innovative and reflective professional profile. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(2), 30-43.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). El proceso de la investigación cualitativa. En *Metodología de la Investigación* (págs. 522-747). Mexico: Editorial Mc Graw Hill.
- Jiménez, Y., Hernández, J., & Ortega, J. (2014). ¿Forman los programas de formación docente? CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*(19), 1-27.

- Lorenzo, J., Muñoz, I., & Beas, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757.
- Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones teórico-Metodológicas de la investigación cualitativa.
- Namo de Mello, G. (1998). Nuevas propuestas para la gestión educativa. México: SEP/UNESCO/ORELAC.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.
- PROMEP. (14 de diciembre de 2017). Cuerpos académicos reconocidos por PRODEP. Obtenido de <https://promep.sep.gob.mx/ca1/firmadopalabraMEJORA.php?RELOAD=1>
- Rivas, S., & Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Giores, J., & García Jiménez, E. (1999). Procesos y fases de la investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Savín, M. (2003). Escuelas normales: propuestas para la reforma integral. México: SEP.
- SEP (2013). Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica. México, SEP.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*(22), 39-58.
- Vázquez Recio, Rosa (2013). La dirección de centros: gestión, ética y política. Madrid: Morata.
- Whitty, G. (2014). Recent developments in teacher training and their consequences for the "university Project" in education. *Oxford Review of Education*, 40(4), 1-26.
- Woods, P. (1987). En *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (págs. 18-20). Barcelona: Editoria Paidós.
- Youens, B., Smethem, L., & Sullivan, S. (2014). Promoting collaborative practice and reciprocity in initial teacher education: realising a 'dialogic space' through video capture analysis. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 101-113.

Antecedentes y evolución: el libro de texto y su presencia en la probabilidad

Background and evolution: the textbook and its presence in probability

María Teresa Martínez Acosta¹
Alberto Camacho Ríos²

Resumen

Se describen los antecedentes identificados y su evolución para fundamentar un proyecto de investigación en desarrollo. Se parte de la concepción que se tiene de un libro de texto, como recurso por excelencia dentro del aula. Se aborda como fue su aparición, su desarrollo en el tiempo, de qué manera se introdujo a nuestro país, y los autores que aportaron para que sucediera su encuentro dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se presenta la introducción del libro de texto en las áreas de probabilidad, en qué años y qué situaciones abordaron los primeros escritores, generalmente de formación en la matemática, quienes luego plasmaron sus teorías razonadas y trataron de dejar antecedentes que facilitaran la comprensión de aspectos de la disciplina.

¹ María Teresa Martínez Acosta. Profesora del TecNM: Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, Chihuahua, México. Es egresada de la carrera de Ingeniería Industrial y cuenta con una maestría en administración por TecNM: Instituto Tecnológico de Parral. Tienen participaciones en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (2016) y en el Congreso Internacional de Cuerpos Académicos CICA (2017). Correo electrónico: mtmartineztec@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0001-8934-4843>

² Alberto Camacho Ríos. Profesor titular en el TecNM: Instituto Tecnológico de Chihuahua II, México. Es doctor en Matemática Educativa por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Investigador y profesor invitado en instituciones como el Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada del IPN. Correo electrónico: camachoalberto@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-0685-4723>

Palabras clave

Probabilidad, evolución, libro de texto, antecedentes históricos.

Abstract

This paper describes the previously identified background and its evolution to lay the foundation for a research project in development. It begins with the concept of a book as a resource of excellence in the classroom, addressing its beginnings, development through time, its introduction to our country, and the authors who contributed to its usage in the teaching-learning process, calling it then the book. Introducing the textbook in the area of probability, the years and situations in which they were first studied, usually by mathematicians who shared their theories leaving precedents which would facilitate the comprehension of such topics.

Keywords

Probability, evolution, textbook, historical background.

Introducción

En la actualidad se cuenta con diferentes recursos asociados a las TIC's presentes en el aula. A pesar de ello, el libro de texto sigue siendo el medio que se ha establecido como una invariante para los cursos. Es un material estable, de hecho el patrimonio pedagógico de más larga duración en la historia de la educación (Braga & Belver, 2014).

De aquí nos cuestionamos sobre cuándo apareció y cómo se ha transformado, lo que cualquier estudioso y no estudioso conoce como *libro de texto*. Además, cómo este recurso, que se mantiene hasta nuestra época, aparece dentro del área de la probabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El cuestionamiento anterior se presenta al intentar reconocer el origen de los libros de texto y conformar un marco teórico que sustente una investigación en proceso.

Objetivo General

Identificar y describir el origen del libro de texto, sus transformaciones en la historia, autores importantes y su introducción en la disciplina de probabilidad.

Tipo de investigación

Longitudinal de tendencia (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Peguntas investigación

1. ¿Cuál fue el origen del libro de texto y qué trasformaciones ha presentado?
2. ¿Cómo fue incorporado a la disciplina de probabilidad?

Contenido

Camacho (2005), describe cómo en la elaboración de los primeros manuales para la enseñanza de la matemática, principalmente en Francia, desde finales del siglo XVIII, los autores utilizaban una primera proposición o elemento para organizar la totalidad de aquellas que articularían la *Obra Elemental*, como se les reconocía a los libros de texto en esa época.

Fue Descartes quien, durante el siglo XVII, acuñó la noción de *elemento* al agregar que los principios para reconocer un texto, deberían contar con evidencias a priori, es decir ajenas a la experiencia.

La síntesis Newtoniana del concepto de *cantidad*, por ejemplo, modifica la noción universal de espacio y sus cualidades de extensión, establecidas por los primeros analistas, con apreciación finita. Al considerar el atributo cantidad, se estableció *que cantidad es todo aquello que aumenta y disminuye de manera infinita*, de modo que en su relación con el espacio geométrico, se formula una proposición sintética, como la siguiente: Todo lo que es capaz de aumentar o disminuir es descrito con movimiento continuo (Camacho, 2005).

Las obras elementales, eran escritas por autores que desarrollaban una teoría, así como sus aplicaciones y comprobaciones, en base a esa noción. Eran complejas, minuciosas, iniciaban y terminaban sin salirse del tema central, debían aportar un descubrimiento, o alternativa a un procedimiento establecido sobre el concepto específico que se tratara.

Las primeras obras elementales fueron escritas por profesores de las antiguas escuelas francesas, principalmente con la apertura de la Escuela Politécnica en 1794. De las más destacadas se encuentra el tratado de S.F Lacroix conocido como *Traité Elementaire de Calcul Différentiel*, elaborado a finales del siglo XVIII. Lacroix (1797), preparó una primera proposición para esta obra al proponerla como, “todo aquello cuya magnitud por su naturaleza es comparable con otra de su misma especie”. Con esto último, en el *Traité de* (1819), intentó sintetizar el concepto de límite newtoniano. La tangente de Barrow fue uno de los problemas que sirvieron para que Lacroix pudiera justificar y probar el origen a priori del concepto, ya reconocido por él mismo como límite. Sin que el autor de la tangente tuviera idea de tal concepción, pues su investigación había sido realizada tiempo atrás (Camacho, 2005).

Martínez (2002), aporta: “que las obras técnicas se clasificaban en libros de texto generalmente elementales y libros de consulta más o menos extensos y dedicados a una especialidad dentro de cualquier rama de conocimiento científico”. Un libro de texto, nacía con el objetivo de utilizarse en el aula por el estudiante, que atendiera los temas establecidos en un periodo, pero no eran fácilmente aceptados por los profesores. La pretensión era modificar los métodos clásicos de enseñanza.

Para la enseñanza de la aritmética, en nuestro país existieron libros desde 1850. Se contaba así con el *Compendio Matemático* de Benito Bails, o bien otras obras semejantes como el libro de Puig y Mora. Estos contenían información de las cuatro reglas por enteros y quebrados, la regla de proporción, la regla de tres y ejercicios respectivos. También de utilidad era la obra de Rafael Ximeno, La tabla para los niños que empiezan a contar. Durante el porfiriato, también se agregó a la lista de materiales el catecismo de aritmética de José Urcullu, el Tratado Elemental de Aritmética de José Joaquín Terrazas y Aritmética para los Niños de Anselmo Camacho (Martínez, 2002).

En 1887, la obra de Urcullu, en su 42ª edición, influía en la repetición y memorización de definiciones y reglas, la escritura de números, cantidades y operaciones sin mayor explicación. Otra opción para el alumno fue el libro de Anselmo Camacho, estructurado en tres partes. Compuesto de 78 páginas, no incluía imágenes, era dirigido a jóvenes más avanzados, con temas como la regla de tres simple y compuesta, el interés, el tanto por ciento, las raíces y las potencias. En cada una de estas lecciones había conceptos, explicaciones, ejemplos y ejercicios. Mostraba y daba solución a problemas y propiciaba la comprensión ante una situación planteada (Martínez, 2002).

Otras obras escritas en esta época bajo el signo de la síntesis de conocimientos, en México, son las de F. Echeagaray, tituladas Nociones de Cálculo Infinitesimal, publicadas en 1897, así como El Examen del cálculo infinitesimal desde el punto de vista lógico de G. Barreda, aparecido en 1903, aunque ya reconocido desde 1870 (Camacho, 2005).

Al cerrar el siglo XIX, en México, se incorporaron a la enseñanza elemental varias disciplinas que apoyarían en la formación de los estudiantes, como fueron la moral práctica, instrucción cívica, historia de México, lengua nacional (lectura, escritura y gramática); la aritmética y geometría, geografía, dibujo, canto, ejercicios gimnásticos y labores manuales.

Los textos escolares a los que se recurría, eran variados dentro de las existencias con las que se podía contar. Documentos de carácter enciclopédico fueron útiles cuando no se contaba con los libros de texto en las disciplinas que se requerían. Las enciclopedias eran conocidas como un conjunto de libros, con la intención de clasificar y organizar el saber humano para hacerlo accesible (Area & González, 2015).

En los manuales se empezaron a considerar características graduales, según el avance en grado escolar, los textos podían cambiar el tamaño de letra, la intensidad de la tinta, el abordaje de los contenidos y la extensión de los temas.

En nuestro país, fue en la década de 1920 cuando después de debates pedagógicos, los libros de texto fueron ampliamente impulsados. Las modificaciones en cuanto a enseñanza que buscaban los primeros, eran poner en práctica el procedimiento de preguntas y respuestas, al defender que esta dinámica propicia un análisis más profundo sobre el tema que el alumno aprendía (Martínez, 2002).

Hablar del libro de texto, señala Jaume Martínez, es hablar de ese artefacto o recurso material específico del trabajo de enseñanza en las situaciones de aula en los ámbitos institucionales de la escolarización, utilizado, por tanto, por un profesor en el proceso de organizar el trabajo de enseñanza y aprendizaje con un grupo o colectivo de estudiantes, y que ha sido pensado, diseñado, escrito, editado, vendido y comprado para esta finalidad de la educación institucionalizada. Suele caracterizar al objeto, igualmente, el responder a la organización de las propuestas didácticas de una asignatura o disciplina concreta de las prescritas en el curriculum oficial (Martínez, 2008, p. 62).

Braga & Belver (2016), señalan que el libro de texto contempla dos características en particular, es un mediador del aprendizaje del estudiante, pero también se ha configurado como el material curricular de uso preferente del profesorado.

Para Rodríguez, Clemente, Roda, Beltrán de Tena, & Quintero (1984), se concibe como una idea central, la necesidad de que el diseño del libro de texto se guíe por principios útiles desde los presupuestos de la Tecnología Educativa, entendida ésta no sólo como el uso de instrumentos, sino la aplicación de conocimientos técnicos para su diseño, estructuración, etc. Sería necesario entonces, hablar de una tecnología del libro de texto que se centraría sobre el modo de presentación del discurso escrito que facilite su adquisición.

Los manuales, comenta Negrid (2009), siguen siendo utilizados masivamente, y las prácticas de muchos docentes se caracterizan por la

dependencia profesional de este tipo de materiales. Resulta necesario preguntarse por qué se sigue manteniendo este fenómeno cuando, desde hace tiempo, las voces del campo pedagógico vienen insistiendo en la necesidad de encontrar propuestas alternativas.

Cómo es posible que, siendo tan profundas y radicales las transformaciones que ha ido experimentando el mundo de la cultura y de la comunicación, el artefacto que concreta y presenta el curriculum en el interior de la Institución escolar mantenga su vigencia. Más pequeños o más grandes, con más o menos ilustraciones, nuevos colores, formatos que simulan una pantalla de computadora, nuevos y viejos contenidos, ejercicios de siempre, añadidos para profesores, con pruebas de evaluación o sin ellas, copiados de anteriores, reciclados o recién creados, el libro, en su esencia pedagógica, mantiene el sentido original para el que fue concebido: la distribución de un conocimiento “legítimo” en el ámbito de las escuelas (Negrid, 2009, p. 188-189).

Reflexión

Con lo anterior, se obtiene un panorama de la forma escrita en que los autores plasmaban sus conocimientos y daban a conocer sus investigaciones. Los manuales científicos contenían suficiente información, otros requerían varios tomos, y los cimientos del estudiante debían ser fuertes para la comprensión del contenido del manual, pues su análisis era de principio a fin. El propósito que tienen los libros actualmente no ha cambiado, sigue siendo el de comunicar y facilitar la adquisición de conocimientos, toda vez que presentan diferencias razonables al establecer su redacción.

En el área de la probabilidad y estadística

Los libros aparecen primero dentro de la matemática. A. Campos en el 2004, hace un recuento de las primeras aportaciones en el tema de las probabilidades presentadas en la obra Laplace: *Ensayo filosófico sobre las probabilidades (1814)*. Presenta un análisis de la obra de varios importantes matemáticos, como es el caso de Pierre de Fermat (1601-1665) y Blaise Pascal (1623-1662), quienes en sus aportaciones a la probabilidad ponían en duda fundamentos religiosos, al dudar que ciertos acontecimientos fueran influenciados por mandatos divinos.

Laplace nos deja de sus estudios a la probabilidad conceptos fundamentales que a la fecha son útiles:

“Para el ser humano hay muchas cosas que son inciertas y algunas que son poco más o menos probables. En vista de la imposibilidad de conocerlas todas, he tratado de compensar esto determinando distintos grados de apariencia, de suerte que debemos a la debilidad de la mente humana una de las más delicadas e ingeniosas teorías matemáticas: la ciencia del azar (“chance”) o probabilidad” (Campos, 2004).

Además, tuvo la capacidad de resolver situaciones planteadas por sus antecesores, que aquellos no completaron. Por ejemplo, desarrolló el concepto de *compensación*, que descartaba lo que no parecía preciso en los movimientos del sistema solar. Además, tanto para Newton como para Laplace, la matemática es considerada un instrumento en el descubrimiento científico.

La aportación de Laplace consiste en dejar un atenuante al cálculo de probabilidades. Su consigna: *no hay azar, hay ignorancia*. Con sus avances, tiempo después concretiza una definición del concepto de probabilidad: *“Todos los acontecimientos, incluso aquellos que por su insignificancia parecen no atenerse a las grandes leyes de la naturaleza, no son sino una secuencia tan necesaria como las revoluciones del Sol”* (Campos, 2004).

Para Mateos-Aparicio (2002), “El cálculo de probabilidades surge para resolver problemas de juegos de azar”. En civilizaciones antiguas, como la griega, romana y egipcia, unos 400 años antes de Cristo, los juegos de azar, especialmente mediante la tirada de tabas y dados eran populares. El juego tenía un origen divino, basado en el determinismo, al considerar que no era posible predecir un resultado al jugar, pues se debía a una voluntad divina no cuestionable. Cuando iniciaron los jugadores a querer predecir sus jugadas, se comenzó también a cuestionar la aleatoriedad, pues después de varios intentos sin éxito, se aferraban a que era incalculable predecir los resultados. Lo anterior fue el motivo para que los avances en el cálculo de probabilidades tuvieran un lento desarrollo durante varios siglos.

En el siglo XVI, en Italia, dos matemáticos, Gerolamo Cardano y Galileo Galilei, comienzan a trazar lo que sería la Teoría de Probabilidad, al realizar pequeños experimentos aleatorios y obtener resultados exitosos. Cardano establece la equiprobabilidad en la aparición de las caras de un dado, mientras que Galilei se ve involucrado e intrigado a resolver problemas al realizar combinaciones en el juego de dados (Mateos-Aparicio, 2002).

En castellano, uno de los principales iniciadores de manuales relacionados con el cálculo de la probabilidad, fue el sacerdote jesuita, Tirso González de Santalla (1624-1705), catedrático y teólogo, desafió las ideologías y determinismos de la iglesia para difundir sus aportaciones,

pues sus obras fueron desaprobadas por muchos años, ya que sus aportaciones ponían en duda dogmas y datos establecidos. Al iniciar el siglo XVIII, en España, y sustentándose en obras semejantes de autores franceses, varios profesores de matemáticas publicaron sus propios libros, llamados en ese momento como “Curso de Matemáticas”. En estos últimos, se agregaron algunas páginas con los primeros conceptos de probabilidad, esperanza de sucesos y la idea de la equiprobabilidad (Pliego & Javier, 1997).

N. León asume que sería un error pensar que vivimos en un mundo determinista; al contrario, la incertidumbre está presente en muchas situaciones de nuestra cotidianidad, por ello, aunque su estudio no haya sido abordado formalmente en la escuela, tanto niños como adultos tienen un conocimiento intuitivo sobre temas derivados de esa incertidumbre como lo son: el azar, la aleatoriedad y la probabilidad. Esto se debe a que el hombre se enfrenta diariamente, a situaciones regidas, precisamente, por el azar. Es decir, los fenómenos aleatorios están presentes en cada aspecto de su vida: trabajo, hogar, relaciones sociales, diversiones y entretenimiento; en los cuales se deben tomar decisiones sin tener seguridad absoluta de los resultados que ellas puedan arrojar (León, 2015).

Levanant (2007), hace unas modificaciones a las diez ideas fundamentales de estocásticos que planteaba Heitele en 1975, formando un patrón de currículo en espiral sobre probabilidad y estadística. Para Levanant, la guía fue desarrollada para estudiantes de nivel básico, pero al analizarla podemos observar que podría ser de utilidad en cualquier nivel al evaluar contenidos de probabilidad en un libro de texto. Las 10 ideas revisadas por Levanant son las siguientes:

1. Asignarle un valor a creencias: “estoy seguro de” valor uno, “no creo que suceda” valor cero.
2. Espacio muestra.
3. Combinación/La regla de la adición.
4. Combinación/Independencia.
5. Equidistribución y simetría.
6. Combinatoria.
7. Modelo de urna y simulación.
8. Variable aleatoria.
9. Ley de los grandes números.
10. Muestra.

Conclusión

Los primeros autores que analizaron la probabilidad, fueron en general científicos matemáticos que desafiaron normas establecidas, se sostuvieron contra el determinismo, incluso contradijeron a la iglesia, que en ese entonces jugaba un papel muy importante como autoridad que determinaba la ciencia que se debía estudiar. El azar y la intuición son dos conceptos que marcaron el inicio de la probabilidad como la conocemos hasta nuestros días. El libro sobre juegos de azar, *Liber de ludo aleae*, escrito por Cardano en los años de 1560, publicado de manera póstuma en 1663, constituye el primer tratado serio que guarda el germen de los conceptos de la probabilidad (Restrepo & González, 2003).

El ser humano ha tenido dudas comúnmente de lo que puede pasar en toda circunstancia, para lo cual existen teorías en las cuales se puede apoyar ahora con el estudio de esta disciplina.

Los libros de texto de probabilidad, son un recurso en la enseñanza y razonamiento en los niveles educativos, así por medio de procedimientos, teorías y fórmulas que otros han realizado y compartido, se puede estimar la probabilidad de ocurrencia de los eventos, contribuyendo en la obtención de la seguridad necesaria de los estudiantes para la toma de decisiones en sus tareas y actividades.

Referencias

- Area, M. & González, C. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15-38. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/240791/184451>
- Braga, G. & Belver, J. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688
- Camacho, A. (2005). Sistemas Sintéticos: Lo inteligible en los manuales para la enseñanza. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (22), 1-18. Recuperado de <http://www.moebio.uchile.cl/22/camacho.html>
- Campos, A. (2004). Laplace: Ensayo filosófico sobre las probabilidades. *Revista Colombiana de Estadística*, 27(2), 153-177. Recuperado de https://www.emis.de/journals/RCE/V27/V27_2_153Campos.pdf
- Echeagaray, F. (1897). *Nociones de Cálculo Infinitesimal*. México: Imprenta Hijos de J. F. Jens.

- Hernández R., Fernández C. & Baptista M. (2014). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill Education.
- Lavenant, E. (2007). *Juegos de azar en la enseñanza de probabilidad: La intuición como base del aprendizaje formal*. (Memorias XII CIAEM, pp. 1-8). Recuperado del sitio de internet de Ministerio de Educación Nacional de República de Colombia:
<http://funes.uniandes.edu.co/4575/>
- León, N. (2015). Explorando las nociones básicas de probabilidad a nivel superior. *Paradigma*, 19(2), 125-143. Recuperado de
<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/download/2928/1359>
- Martínez, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), 62-73. Recuperado de
<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8537>
- Martínez, L. (2002). Los libros de texto en el tiempo. Diccionario de Historia de la Educación en México. Recuperado de
http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_29.htm
- Mateos-Aparicio, G. (2002). *Historia de la probabilidad (desde sus orígenes a Laplace) y su relación con la historia de la teoría de la decisión*. *Historia de la Probabilidad y de la Estadística*. España: Edición A.H.E.P.E.
- Negrín, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, lenguaje y sociedad*, 6(6), 187-208. Recuperado de
<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a10negrin.pdf>
- Pliego, M. & Javier F. (1997). Historia de la Probabilidad en España. *Revista de Historia Economica-Journal of Iberian and Latin American Economic History*, 15(1), 161-176. Recuperado de <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/2032>
- Restrepo, L. & González J. (2003). La Historia de la Probabilidad. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, 16(1), 83-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2950/295026121011.pdf>
- Rodríguez, J. L., Clemente, M., Roda F. J., Beltrán de Tena, R., & Quintero, A. (1984). Evaluación de textos escolares. *Enseñanza and Teaching* 19(2), 139-152. Recuperado de
<https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/69181>

Cambios significativos en alumnos universitarios a través del ejercicio físico, evitando el consumo de refresco

Changes significant in collage students habits through exercise and reducing their soda intake

Perla Zukey Hernández Gutiérrez¹
Salvador Jesús López Alonso²
Felipe Valenzuela Jurado³

Resumen

Objetivo: Determinar los cambios del efecto de la actividad física y reducción del consumo de refresco en 39 alumnos de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física, de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Método: El estudio se basó en el enfoque cuantitativo-descriptivo de corte transversal. El procedimiento fue: 1) Revisión bibliográficas; 2) Se realizaron tres mediciones de: circunferencias de cintura, glúteo, muslo, IMC, así como peso en kg, estatura en cm y edad; 3) Restringir el consumo de refresco; 4) Realizar actividad física con instructor guiado mínimo 4 horas por semana 5) Análisis de resultado y conclusiones. Resultados: Las correlaciones de las muestras relacionadas. Entre los 39 pares de datos analizados de la primera y tercera medición se observa un coeficiente de correlación $r=.9$ con una significancia de .000, lo cual implica que el grado de asociación es “significativa”. Conclusiones: En la mayoría de los alumnos se dieron cambios positivos, algunos demasiado rápido, otros moderados y unos un

¹ Perla Zukey Hernández Gutiérrez. Facultad de Ciencias de Cultura Física, Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Correo electrónico: phernandez@uach.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0002-0364-7016>

² Salvador Jesús López Alonso. Facultad de Ciencias de Cultura Física, Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Correo electrónico: salopez@uach.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0002-9637-9179>

³ Felipe Valenzuela Jurado. Facultad de Ciencias de Cultura Física, Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Correo electrónico: fvalenzuela@uach.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0001-6636-9861>

poco más tardado de lo esperado, cultura en la que viven tomar refresco es muy común.

Palabras claves

Hábitos alimentarios, actividad física, ejercicio físico, estilo de vida saludable.

Abstract

Objective: To determine the changes of the changes of the effect of the physical activity and reduction of the consumption of soda drink in 39 students of La Facultad de Ciencias de la Cultura Física, de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Method: The study was based on the quantitative-descriptive cross sectional approach. The procedure was: 1) Bibliographic review; 2) Three measurements of waist circumference, gluteus, muscle, IMC, as well as weight in kg. Height in cm and age were made; 3) Restrict the consumption of soda drink; 4) Hours per week; 5) Analysis of the result and conclusions. Results: The correlation of the related samples among the 39 pairs of data analyzed of first and three measurement $r=.9$ for significance of .000, which implies that the degree of association is "significant". Conclusions: In most of the students too fast, other moderates and a few a little more delayed than expected, culture in which they live taking soda drink is very common.

Keywords

Eating habits, physical activity, physical exercise, healthy life style.

Introducción

El consumo de refresco ha ido en aumento, de 1970 a 1990 aumentado de 195 a 275 mL/día en la población general y de 345 a 570 mL/día entre los adolescentes (Gutiérrez., Vásquez., Romero., Troyo., Cabrera y Ramírez 2009). En la Cd de México, el 82.5% de las personas mayores de 10 años, consumen en promedio 612 mL de refresco al día, traducándose en 488 refrescos al año por persona (Maupome., Sánchez., Laguna., Andrade, y Diez 1995). Los refrescos y las dietas altas en azúcar se asocian con problemas de salud, como lo son caries dental, dislipidemias, obesidad, pérdida ósea, fracturas, entre otras (Johanson, et., al. 2001).

Serra (2004), considera la práctica del ejercicio físico para regular y controlar un bienestar físico social y mental. El ejercicio físico practicado asiduamente mejora la salud cardiovascular, el estilo de vida y la

longevidad. Vidarte (2011), considera la actividad física como un gasto energético que promueve la salud. Por último, para García (2012), la actividad física aparece con el paso del tiempo con una necesidad de movimiento como un bienestar de salud.

En México existe una gran diversidad de factores que han comenzado afectar la salud de los individuos, dejando a un lado la práctica del ejercicio físico y convirtiéndolos en sedentarios Ardilla (2003).

Según datos de la Encuesta Nacional de Salud (ENSANUT), en México existen 26 millones de adultos que presentan sobrepeso y 22 millones obesidad. Estos números se consideran alarmantes, presentándose un reto muy importante para el sistema de salud, teniendo como objetivo modificar la ingesta de estos productos en el país. Ya que estos son caracterizados por ser de fácil acceso al público en general entre los que destacan las bebidas con alto índice calórico, estas bebidas aportan más del 20% de la energía en niños y adultos, la población adulta en México presenta obesidad en más de un 70%, con la prevalencia más elevada en las mujeres. La prevalecía de sobrepeso-obesidad y diabetes ha aumentado con rapidez diariamente con una alta proporción de la población, ingiere refrescos, sin tener conocimiento de las consecuencias que ocasiona en la salud (Rodríguez, Avalos y Ramon, 2014).

Con respecto a la juventud es sedentaria, incrementa el riesgo de enfermedades coronarias (Molina 2016). La vida universitaria debe consolidarse, los hábitos saludables, adquiridos sobre la enseñanza escolar, estos cambios deberán verse reflejados en el profesional adulto (Espinoza 2011). Cambiando sus hábitos de alimentación (Cortes, 2002) Es aquí cuando se observan los efectos nocivos de la influencia del comportamiento alimentario de los compañeros, el consumo de alcohol y refresco.

García-Molina, Carbonell y Delgado, (2010), consideran que la cantidad y calidad del ejercicio físico son necesarios para producir mejoras saludables, tan solo practicarlo de forma regular y con la intensidad adecuada, contribuirá a mejorar la capacidad funcional global del organismo. Es necesario atribuir un programa de entrenamiento planificado permitiendo desarrollar su máximo potencial físico, así como incrementar su salud física y mental.

Por lo tanto, el propósito de este estudio es determinar los cambios del efecto de la actividad física y reducción del consumo de refresco en alumnos de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física.

Objetivo

Determinar los cambios de circunferencias de cintura, glúteo, muslo, peso e IMC (Índice de Masa Corporal) del efecto de la actividad física y

reducción del consumo de refresco en 39 alumnos de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física, de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Método

El estudio se basó en el enfoque cuantitativo-descriptivo de corte transversal. El procedimiento fue: 1) Revisión bibliográficas, en donde se indago primeramente en conocimiento profundo del tema, teniendo bases teóricas sobre el concepto de actividad física, deporte, calidad de vida, sedentarismo, problemas de salud asociados con las enfermedades crónico degenerativas, efectos del consumo de refresco entre otros; 2) Mediciones de circunferencias de cintura, glúteo, muslo, IMC, así como peso en kg, estatura en cm y edad, cabe destacar que estas mediciones se realizaron en el laboratorio de investigación de actividad física de la facultad de ciencias de la cultura física, la toma de las circunferencias se tomó con la cinta métrica Lufkin Executive Thinline 2m/6ft W606ME, se les pidió a los sujetos de estudio que utilizaran short de licra para los hombres y para las mujeres short de licra y top, la circunferencia de cintura, se midió en la parte más angosta de la cintura, la circunferencia de glúteo en la parte más prominente y la de muslo, se tomo a un cm del borde inferior del muslo, para el peso se utilizó la Tanita, de igual modo se pesaron en short de licra y top, sin calcetines, para la talla de estatura se utilizó el estadímetro portatil, para el IMC se utilizó la fórmula de kg/est^2 ; 3) restringir el consumo de refresco, se les pidió a los sujetos de estudio que únicamente bebieran agua natural; 4) realizar actividad física con instructor guiado mínimo 4 horas por semana, esta actividad podría ser la que más fuera de su agrado, como por ejemplo natación, zumba, pesas, spinning, baile latino, entre otros, el único requisito era que fueran clases con instructor 5) análisis de resultado y conclusiones. Se incluyeron a 40 estudiantes de la materia de Investigación en Ciencias Sociales y Salud, del grupo 3M de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física, aparentemente sanos, 29 mujeres y 10 hombres, con un rango de edad de 18 a 22 años (Romani 2010).

Procedimiento

Al finalizar la presentación del programa de la materia, se realizó la medición de las circunferencias de cintura, glúteo, muslo, también se recolecto la estatura, peso y edad. Se utilizó la Tanita BC-601 y el Estadímetro Portátil seca 213 con una amplitud máxima de 205. Se colocó al alumno sobre el piso completamente plano, sin zapatos y sin calcetines, los talones unidos y las puntas de los pies separada aproximadamente 45 grados, con la cabeza derecha mirando al frente en plano Frankfourth, los

hombros relajados y a la misma altura. La cabeza, los hombros, los glúteos y talones mantuvieron en contacto en plano, vertical. En la parte más alta de la cabeza se colocó una escuadra, para tomar la medición en ángulo métrico al antropométrico, con ambos datos se calculó el índice de masa corporal (IMC).

Con respecto al (IMC), se ubicaron los valores en las tablas percentilares de la OMS, asignando las siguientes categorías: bajo peso ≤ 18.49 , normal de 18.5-24.99, sobrepeso 25-29.99 y obesidad ≥ 30.15 , También se consideró, cuando la estatura fue baja (≤ 150 cm en mujeres y ≤ 160 cm en hombres) se clasificó de la siguiente manera: bajo peso ≤ 18.49 , normal de 18.5 a 22.99, sobrepeso de 23 a 24.99, obesidad ≥ 25.16 .

Análisis de datos

En Excel se calcularon la media, mediana y moda, se capturaron los datos en el programa SPSS versión 19, realizándose estadísticas descriptivas de las variables cuantitativas, se estimaron las frecuencias, cajas de extremos, correlación de Pearson, normalidad, y prueba T.

Resultados

Según la hipótesis nula: La distribución probabilística de los datos es normal y la hipótesis alternativa: La distribución probabilística no es normal. El estadístico de prueba: Shapiro-Wilk=.927, por lo tanto, las reglas de decisión son, si la significancia del estadístico de prueba es Menor que el nivel de significancia entonces se rechaza la hipótesis nula, si la significancia del estadístico de prueba es mayor que el nivel de significancia, entonces no se rechaza la hipótesis nula. Según la comparación, la significancia .014 es mayor que 0.05 por lo tanto se rechaza la hipótesis nula de que la distribución probabilística es normal, con un nivel de significancia de .05. Es decir, con un nivel de confianza de 95% se puede afirmar que los datos no se ajustan a una distribución probabilística normal en el IMC (Tabla 1).

Tabla 1. Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Índice de Masa Corporal Primera Medición	.123	39	.140	.927	39	.014

a. Corrección de la significación de Lilliefors

En la tabla 2, se observa una media en el peso de 65.8 kg, con una desviación típica de 14.7 kg, en la medición de la cintura resulto un promedio de 74.7 cm con una desviación típica de 10 cm, en el caso del glúteo fue de 99.9 cm con respecto a la media, en el muslo fue de 56.7 cm y en el índice de IMC una media de 23.9 cm, con una desviación típica de 4.6, solo disminuyendo 0.1 kg/est² para este rubro de la primera medición del IMC (Tabla 3), sin embargo en la tercera medición del IMC hay una reducción de 0.4 kg/est² (Tabla 4). Observándose que en promedio iniciaron en peso con 65.8 kg, con una desviación típica de 14.7 kg, en la segunda medición permanecieron igual y en la tercera medición resulto en promedio de 64.7 kg, con una desviación típica de 14.5 kg.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
Segunda medición peso	65.887	14.7627	39
Segunda medición cintura	74.705	10.0264	39
Segunda medición glúteo	99.944	9.2385	39
Segunda medición muslo	56.769	6.8537	39
Índice de Masa Corporal segunda medición	23.999	4.64482	39

Tabla 3. Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
Primera medición peso	65.874	14.4648	39
Primera medición cintura	75.167	10.3697	39
Primera medición glúteo	97.405	18.1066	39
Primera medición muslo	56.033	6.3205	39
Índice de Masa Corporal primera medición	24.0039	4.57661	39

Tabla 4. Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
Tercera medición peso	64.741	14.5985	39
Tercera medición cintura	73.969	10.2547	39
Tercera medición glúteo	99.526	9.2229	39
Tercera medición muslo	55.567	5.9733	39
Índice de Masa Corporal tercera medición	23.611	4.62386	39

En la tercera medición que se realizó se obtuvo correlación significativa, alta, positiva en: peso-cintura, peso-IMC, cintura-glúteo, cintura-muslo, glúteo-cintura, glúteo-muslo, con correlación significativa, baja, positiva resulto en: peso-glúteo, peso-muslo, cintura-IMC, glúteo-IMC. (Figura 1). Las correlaciones de las muestras relacionadas. Entre los 39 pares de datos analizados de la primera y tercera medición se observa un coeficiente de correlación $r=.9$ con una significancia de .000, lo cual implica que el grado de asociación es “significativa” (Tabla 5). Por lo tanto, se afirma que con un 95% de confianza, esta intervención si redujo medias. Se observa en el análisis estadístico descriptivo si hay una reducción en la media del IMC, ya que en la primera medición fue de 24kg/est^2 , en la segunda medición es de 23.9kg/est^2 y la tercera medición de 23.6kg/est^2 (Figura 2).

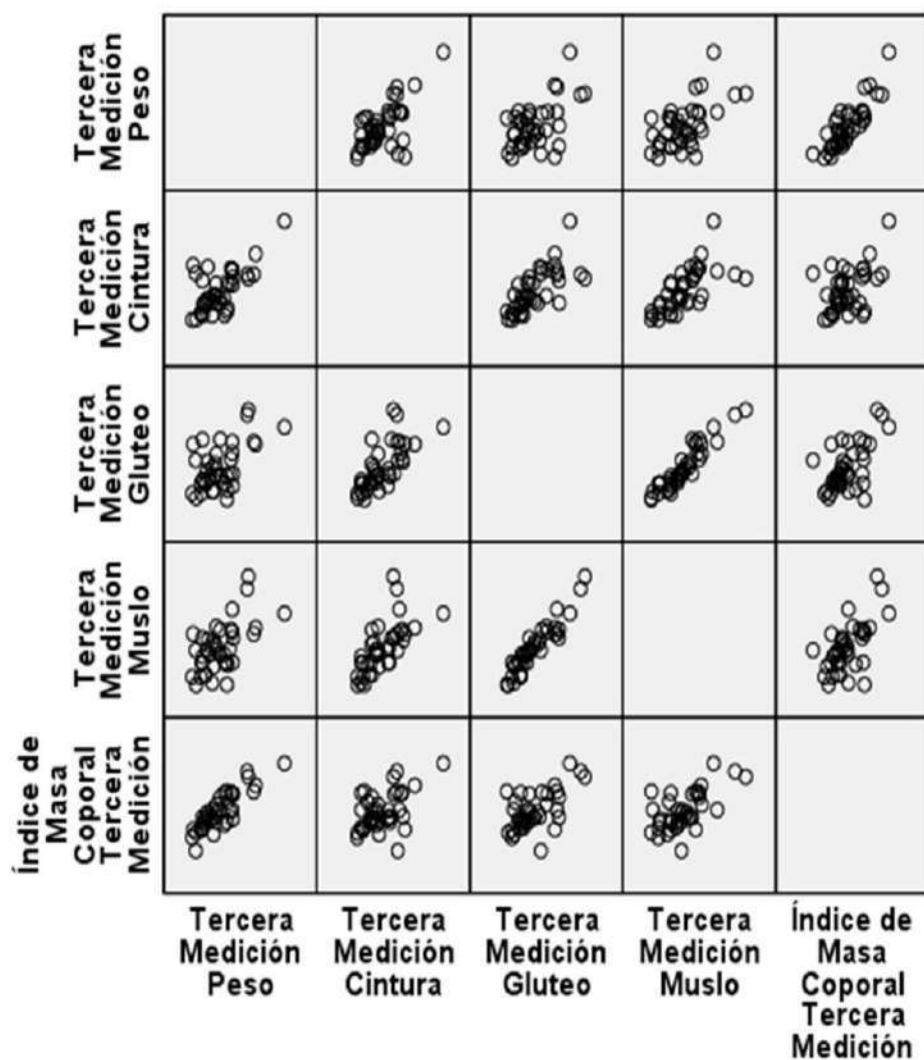


Figura 1. Correlación en la tercera medición.

Tabla 5. Prueba de muestras relacionadas

		gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Primera Medición Peso - Tercera Medición Peso	38	.507
Par 2	Primera Medición Cintura - Tercera Medición Cintura	38	.000
Par 3	Primera Medición Glúteo - Tercera Medición Glúteo	38	.381
Par 4	Primera Medición Muslo - Tercera Medición Muslo	38	.266
Par 5	Índice de Masa Corporal Primera Medición - Índice de Masa Corporal Tercera Medición	38	.540

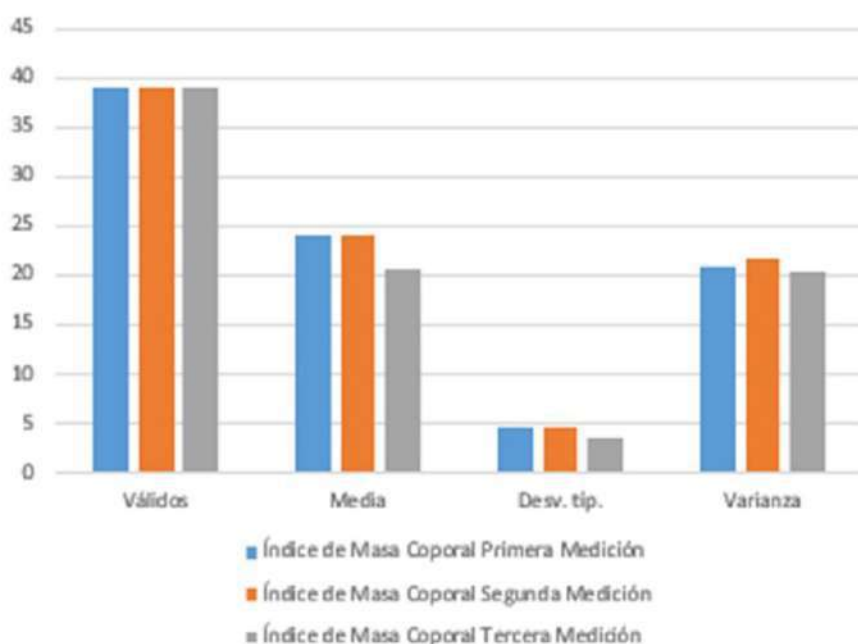


Figura 2. Estadística descriptiva.

Conclusión

En la mayoría de los alumnos se dieron cambios positivos, algunos demasiado rápido, otros moderados y unos un poco más tardado de lo esperado, cultura en la que viven tomar refresco es muy común, ya que el consumo de bebidas energéticas necesidad de reducir el consumo de refresco y bebidas endulzadas, así como alimentarse de forma nutritiva, sin llegar a los excesos. Ante esta problemática actual, que se enfrentan ellos como estudiantes universitarios se observó, que el consumo de refresco está afectando su salud, así como su desempeño en distintas actividades de la vida diaria.

Los datos obtenidos en la presente investigación permiten concluir que la práctica del ejercicio física sistemática mejora la calidad de vida entre los participantes contribuyendo a la disminución de peso y de IMC, además de adquirir el hábito de no consumir bebidas azucaradas. En otras revisiones parece distinguir que los beneficios de la actividad física, en cuanto a la mejora de enfermedades cardiovasculares, hipertensión, aumento y fortalecimiento de la masa muscular, el trabajo aeróbico y el anaeróbico deben ser combinados para obtener más y mejores resultados (Pérez, W.B., 2009). Así mismo, Jiménez, Martínez, Miró, y Sánchez, (2007),

consideran que las personas que realizan regularmente ejercicio físico se perciben más saludables, con menor estrés y presentan mejor estado de ánimo que aquellas otras que no realizan ningún tipo de ejercicio físico. La recomendación de su práctica entre la población general sana teniendo en cuenta la individualización que cabe contemplar para cada sujeto en cuanto a frecuencia, intensidad, tipo de ejercicio y duración de las sesiones. De este modo, el ejercicio físico regular debería utilizarse.

Referencias

- Ardilla, A. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de psicología*, 35 (2), 161-164.
- Cortes,D (2002). *Nutrición en adolescencia y juventud*. España: Universidad Complutense.
- García, J; Fonseca, C. (2012). La actividad física en los y las jóvenes mexicanos y mexicanas: un análisis comparativo entre los universidades públicas y privadas. *Revista en ciencias del movimiento humano y Salud*. Costa Rica. Vol.9. pp. 1-29.
- García-Molina, V.A., Carbonell, A. y Delgado, M. (2010). Beneficios de la actividad física en personas mayores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 10(40), 556-576.
- Espinoza, B., Rodríguez, F., Gálvez, G., y Macmillan, N. (2011). Hábitos de alimentación y actividad física en estudiantes universitarios. 38(4).
- Gutiérrez, C., Vásquez, E., Romero, E., Troyo, R., Cabrera, C., y Ramírez, O. (2009). Consumo de refrescos y riesgo de obesidad en adolescentes de Guadalajara, México.
- Jiménez, M. G., Martínez, P., Miró, E. y Sánchez, A.I (2007). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico? *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 8(1), pp. 185-203.
- Johnson R.K., y Frary, C. (2001). Choose beverage and foods to moderate your intake of sugars: The 2000 dietary guidelines for Americans, What's all the fuss about?. *J Nutr* 131:2766s-2771s.
- Maupome, C., Sánchez, R., Laguna, O., Andrade, D., y Diez-de., C. (1995). Patron de consumo de refrescos en una población mexicana. *Salud Publica Mex*. 37, pp. 323-328.
- Molina, C. y Andrade, H. (2016). El ejercicio para jóvenes Universitarios. *Revista UNIMAR*. 34(1), pp. 161-178.

- Pérez, W.B. (2009). Beneficios del entrenamiento con pesas (contra resistencia). Revista digital efdeportes. 14(134), 1-1.
- Rodríguez. M., Avalos, M. y Ramón, C. (2014). Consumo de bebidas de alto contenido en México: un reto para la salud pública. Salud en Tabasco. 20(1), pp. 28-33.
- Romani F., Marquez J., Wong P. (2010). Uso de los métodos estadísticos en artículos originales de cinco revistas biomédicas peruanas. Revista Peruana de Epidemiología. 14(2).
- Serra,J.(2008). La actividad física en la población adolescente [Tesis doctoral no publicada]. Facultad de Ciencias de la Cultura Física, Universidad Autónoma de Chihuahua. Chihuahua: Mexico.
- Vidarte, J. Vélez, C. Sandoval y Alfonso, M. (2011). Actividad Física: Estrategia de Promoción de la Salud. Hacia la promoción de la Salud. Universidad de Boyacá, 16 (1), pp. 202.

Influencia del relativismo en la instrumentación didáctica y el desempeño escolar

Influence of relativism in didactic instrumentation and school performance

Manuel Suárez González¹

Resumen

Los motivos por los que realizó la investigación se centran en la naturaleza, del relativismo, mismo que se manifiesta en aquellos docentes, que consideran que su método de hacer la instrumentación didáctica es el mejor; algunas veces por el desconocimiento de la metodología, otras en la improvisación, por falta de tiempo, apatía o desinterés. El objetivo de la investigación es buscar en la instrumentación didáctica específicamente en actividades de enseñanza, el aprendizaje y las fuentes de información, indicios del relativismo y cómo repercute en el aprovechamiento escolar. La pregunta que guía la investigación es. ¿Cuáles son las causas de la crisis de la enseñanza y el aprendizaje cuando los docentes al hacer la instrumentación didáctica, adoptando posturas relativistas para transmitir el conocimiento consideran que su método de enseñar es el mejor? Según Nico Hirtt, la pedagogía de las competencias nace del constructivismo filosófico llamado relativismo, no del constructivismo pedagógico. La metodología es descriptiva. Se recurre al cuestionario para aplicarlo a profesores que asistieron al taller de instrumentación didáctica, la intención es conocer los resultados después de la elaboración de dicha instrumentación y aplicación en el aula. El análisis de los resultados es cualitativo, se encontraron tres formas diferentes de entender y aplicar la instrumentación didáctica, se revisaron 30 propuestas de 5 materias, 6 de cada una. Todas son diferentes. Por tanto, se manifiesta la postura relativista. Una conclusiones es, en los profesores predomina la verdad que cada uno tiene en este terreno.

¹ Manuel Suárez González. Docente del TecNM: Instituto Tecnológico de Nuevo Laredo, Tamaulipas, México. Tiene estudios como licenciado en administración, especialidad en docencia, maestría en comercio y doctorado en administración estratégica internacional. Correo electrónico: manuel.suarez7@yahoo.com

ID: <http://orcid.org/0000-0002-9763-9665>

Palabras claves

Relativismo, instrumentación didáctica, educador.

Abstract

The reason of this research is focused on the nature of relativism, which is evident on those educators that believe that their own method to do didactical instrumentation work most of the time due to the use of an unknown methodology, sometimes due to improvisation, lack of time, apathy or lack of interest. The objective of this research is to look for didactical instrumentation mainly in education field, learning and sources of information, basis of relativism and the repercussion on academic development. The main question that rules this research is as follows. Which are the causes of the highest crisis during teaching and learning process when the educator applies didactical instrumentation assuming a relativistic position while teaching and to choose the best option to apply it. According to Nico Hirt, the pedagogy of competency was born from the philosophical constructivism known as relativism, not from pedagogic constructivism. The methodology is descriptive, it uses questionnaires to be applied to educators that previously took didactical instrumentations courses, with the purpose is to know the results after the realization of the instrumentation and application in the classroom. The analysis of the results is quantitative, there were found three different ways to understand and apply didactical instrumentation, there were thirty proposals of five subjects revised, six of each one. All are different and by conclusion the relativism theory is evident. One of the conclusions is that each educator follows their own criteria due to relativism resulting in poor results.

Keywords

Relativism, didactical instrumentation, educator.

“El relativismo es una teoría suicida”
Ortega y Gasset

Planteamiento del problema

Para ubicar el relativismo en el campo de la enseñanza y el aprendizaje se considera importante la opinión de Nico Hirtt, pedagogo belga dirigente del grupo Appel pour une Ecole Démocratique (APED), según Hirtt, la pedagogía de las competencias nace del constructivismo filosófico (también llamado

radical o epistemológico, relativismo o postmodernismo) no del constructivismo pedagógico.

A través de la historia, el relativismo en el conocimiento ha sido considerado por algunos teóricos un mal incurable. Para Karl Popper es la enfermedad filosófica más grande de nuestro tiempo, Ortega y Gasset declara que el relativismo es una teoría suicida, mientras que Gutiérrez Sáenz opina que el relativismo en el conocimiento es una de las mayores plagas filosóficas.

¿Será por eso que la educación en México está en crisis o quizá, en fase terminal?

Realizar esta investigación tiene como objetivo buscar en la instrumentación didáctica, específicamente en actividades de enseñanza, el aprendizaje y las fuentes de información, indicios del relativismo y cómo repercute en el aprovechamiento escolar.

En educación, las causas de la crisis son muchas, entre ellas tenemos, los problemas económicos, el desinterés de los alumnos, los problemas familiares o la deficiente preparación de los maestros, estas son algunas causas de la baja calidad de la educación; una radiografía es el resultado del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos 2016 (PISA) donde se diagnostica que a México le tomará más de 25 años alcanzar el nivel promedio de los 34 países de la OCDE en Matemáticas y más de 65 años en lectura. Se sabe también, que para dicho organismo, los niveles de lectura de los alumnos mexicanos equivalen a primero y cuatro años de formación educativa cuando leen entre 170 y 270 palabras por minuto y su comprensión es entre 5 y 18% respectivamente.

Ante este panorama y sabedores que desde la primera evaluación los resultados colocan en penúltimo lugar la educación de los mexicanos, no se puede negar que está en fase terminal, porque no se trató de manera adecuada. Por todo lo anterior se deduce que existe un problema que debe ser investigado.

Las preguntas centrales a las que esta investigación se propone dar respuesta son las siguientes:

- ¿Cuáles son las causas de la crisis de la enseñanza y el aprendizaje cuando los docentes al llenar el formato de instrumentación didáctica, consideran que su método de enseñar es el mejor; o lo que es lo mismo, adoptan posturas relativistas para transmitir el conocimiento?
- ¿Por qué relacionar los resultados de la educación evaluada por PISA, con la enseñanza superior? Tal vez en algunas de las siguientes razones están las respuestas, mismas que justifican la investigación.

La primera, quizá, porque algunos estudiantes que formaron parte de ese universo evaluado, ahora se encuentran ejerciendo la docencia en Instituciones de Educación Superior (IES).

La segunda. Un considerable número de educadores en las IES sobre todo los recién contratados, están girando hacia el posmodernismo, asumiendo que el mejor método para la enseñanza es ante todo su manera de entender y articular la educación.

La tercera. Se relaciona con el poco interés de algunos maestros por entender la instrumentación didáctica. Recordemos que sobre todo en este nivel de enseñanza, para asegurar el cumplimiento de los programas de las asignaturas del plan de estudios de cada programa educativo impartido, el docente debe hacer la Instrumentación didáctica de la(s) asignatura(s) a impartir, previo al inicio de clases.

Otras razones tal vez menos importantes son: que dichos profesores mantienen el mismo ritmo de lectura, no tienen habilidades para leer textos científicos, poca destreza para redactar, pero sobre todo, poco o nulo interés por la preparación pedagógica.

No se puede negar que en algunas instituciones de educación superior, se contrata a egresados de escuelas de educación superior, mismos que se encuentran limitados para transmitir el conocimiento y para enseñar, amparados en que “todo maestrillo tiene su librillo” adoptan el método que consideran es el mejor.

Al respecto, Margarita Pansza, Porfirio Morán y E.C. Pérez. Opinan lo siguiente. “Para explicarse su práctica docente, con frecuencia los profesores de enseñanza superior se ven obligados a echar mano de su ingenio y su intuición, más que de aspectos teóricos y técnicos. Las razones parecen ser obvias; estos profesores carecen, a menudo, de una preparación específica para realizar su tarea docente.(Pansza, Morán y Pérez 1987) y agregan, en el mejor de los casos, tienen que seguir los modelos de planeación implantados en su institución (índices de temas, cartas descriptivas, formatos rígidos, modelos surgidos de la Sistematización de la Enseñanza, etc.), los cuales en ocasiones son aplicados en forma mecánica, sin profundizar en las concepciones de aprendizaje, enseñanza, conocimiento e incluso de hombre y de sociedad en que ellos se sustentan” Instrumentación didáctica.

Child, Williams, Birch y Boody. En Educational Theory afirman lo siguiente: “Un creciente número de educadores, encontrándose en problemas por los valores y asunciones modernistas, están girándose hacia

el postmodernismo en busca de ayuda para entender y articular sus preocupaciones” (Child, Williams, Birch y Boody, 1995, 167).

Según Nico Hirtt, pedagogo belga dirigente del grupo Appel pour une Ecole Démocratique (APED), la pedagogía de las competencias nace del constructivismo filosófico (también llamado radical o epistemológico, relativismo o postmodernismo) no del constructivismo pedagógico. Para el constructivismo filosófico, la realidad depende de la construcción mental del observador, la cual, a su vez, se basa en las experiencias personales. De manera que para esta perspectiva la ciencia no busca la verdad, ni el conocimiento objetivo, porque existen tantas verdades como observadores haya.

Referentes teóricos

El fundamento teórico para analizar los efectos del relativismo en la educación, está centrado en el relativismo como doctrina filosófica iniciada en la era presocrática que produjo un caos sobre la teoría del conocimiento, teniendo como representante a Protágoras, cuyo aforismo dice "El hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto que son, y de las que no son en cuanto que no son" dicha sentencia sigue influyendo en nuestra sociedad actual, sobre todo en la educación, de tal manera que algunas personas que ejercen la docencia se ven inmersas en un remolino ideológico, que la confunde, la desorienta y le dificulta el arduo camino a la enseñanza y el aprendizaje.

Porlán, Rivero y Martín, hacen una cita de Strauss y Shilony, “ La revisión de la literatura de investigación sobre concepciones y creencias de los docentes, ha mostrado que tanto los profesores ya formados como los alumnos de los profesados, conciben y se forman representaciones del aprendizaje y la enseñanza de modo intuitivo: a través de la práctica profesional en los docentes y del resultado de la propia experiencia como estudiantes, en el caso de los alumnos, lo que no corresponde a las teorías del aprendizaje estudiadas formalmente en los cursos universitarios” (Porlán, Rivero y Martín, 1998; Strauss y Shilony, 1994).

Para abundar más sobre el tema. Raúl Gutiérrez Sáenz, en Introducción a la Filosofía, opina acerca del relativismo y el conocimiento “Una de las mayores plagas filosóficas es el relativismo, según el cual, cada individuo posee sus propias verdades y no hay manera de llegar a un acuerdo” (Gutiérrez, 1997, p 71).

Sin ser categóricos, Raúl tiene razón, hay muchos casos en que los profesores no aceptan sugerencias, ni siguen las recomendaciones que se hacen en los programas escolares, relacionadas con la bibliografía, las

estrategias didácticas o las de evaluación. Esta actitud de algunos docentes fue analizada por Joan Carles Mèlich, en *Antropología narrativa y educación*, de la cual se hace la siguiente cita.

“La posición relativista que late en la pedagogía postmoderna coincide con el punto de vista hermenéutico que se opone a «lo perenne y lo universal, lo que permanece invariante, lo regular y lo objetivo» y valora «la contingencia y el azar, lo singular, la situación y el detalle”. (Mèlich, 2008,121) y para reforzar esta declaración se agrega la opinión que hace Octavi Fullat en su artículo *Pedagogías de la Existencia*. “Si nos centramos en el tema del relativismo, cabe destacar que la hermenéutica filosófica que atraviesa el siglo xx –y su obra fundamental, *Verdad y método*, considerada como una de las bases de la Postmodernidad ya plantea la relatividad como algo insalvable”. (Fullat, 2002b, 127).

Igual lo ha reconocido Karl Popper “seamos o no conscientes de ello, todos tenemos una filosofía propia que no vale gran cosa. Sin embargo, su impacto sobre nuestras acciones y nuestras vidas puede ser devastador, lo cual hace necesario tratar de mejorarla mediante la crítica. Es la única disculpa que puedo dar de la persistente existencia de la filosofía relativista (Popper,1982, p. 42).

Finalmente, Juan Fernando Sellés dice del relativismo. “Quienes profesan esa manera de pensar expresan sus afirmaciones de manera dogmática, como si su verdad fuera absoluta e infalible. Al renunciar a todo compromiso, la persona queda fuera de la realidad, la existencia es superficial, sin contenido, mediocre, y se llega al conformismo. Quien no tiene ideales, pierde el sentido de la vida” (Sellés, 1997, 88).

Metodología

La investigación que se hace en esta propuesta es conocida como descriptiva. Y se define como aquella que toma la experiencia humana a través de encuestas, estudios de casos y etnografías. En este caso, con la intención de conocer la experiencia de los docentes en la planeación y la instrumentación didáctica, el método de enseñanza de los profesores así, como las teorías del conocimiento de su preferencia, se recurre al cuestionario para aplicarlo a profesores que asistieron al Taller de instrumentación didáctica de los programas de estudio para la formación y desarrollo de competencias profesionales. El procedimiento que se siguió en la investigación consta de los siguientes pasos:

Primer paso. Se aplicó un cuestionario para recoger información sobre la manera de hacer la planeación y la instrumentación de las materias que imparten.

Segundo paso. Se aplicaron dos cuestionarios, uno para maestros y otro a estudiantes, para conocer en qué proporción cumplían con la planeación y la instrumentación que propusieron, específicamente en tres rubros: actividades de aprendizaje y de enseñanza, fuentes de información y apoyos didácticos.

Tercer paso. Se aplicó un cuarto cuestionario que constó de una pregunta, que tiene como finalidad conocer ¿Cómo se describiría el profesor ante la teoría de conocimiento que considera más apropiada para su actividad docente?

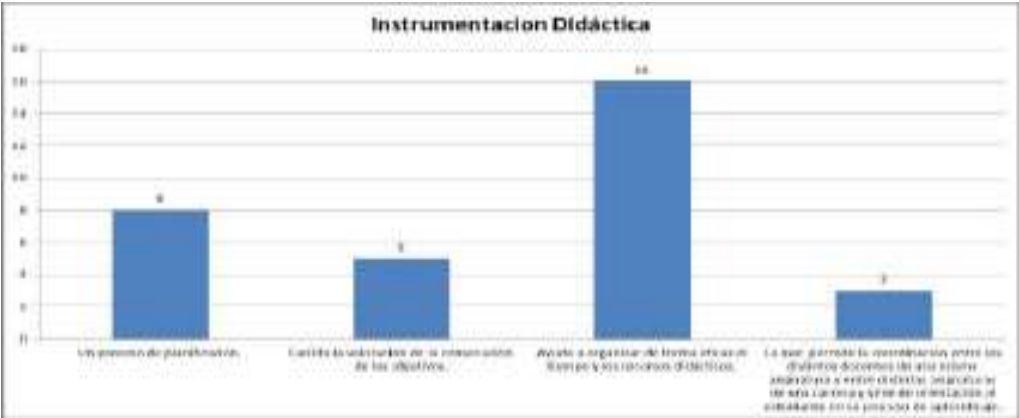
Cuarto paso. Para saber si existe o no uniformidad en los criterios para llevar cabo las actividades de enseñanza, el aprendizaje y las fuentes de información plasmadas en la instrumentación didáctica, se solicitó al responsable de la oficina de docencia, seis copias de la instrumentación didáctica, de cinco diferentes maestros que imparten las materias del Taller de investigación II, Ingeniería económica, Desarrollo empresarial, Formulación y evaluación de proyectos y Economía, total treinta copias.

Último paso Para comenzar a analizar los datos se procedió a organizarlos de manera que se pudieran ver las características de los diferentes valores que han tomado las observaciones. La forma de representar la información es por medio de porcentajes, es decir, tantos por cien en lugar de tantos por uno. En este caso, la suma de los porcentajes deberá ser el 100%.

Resultados

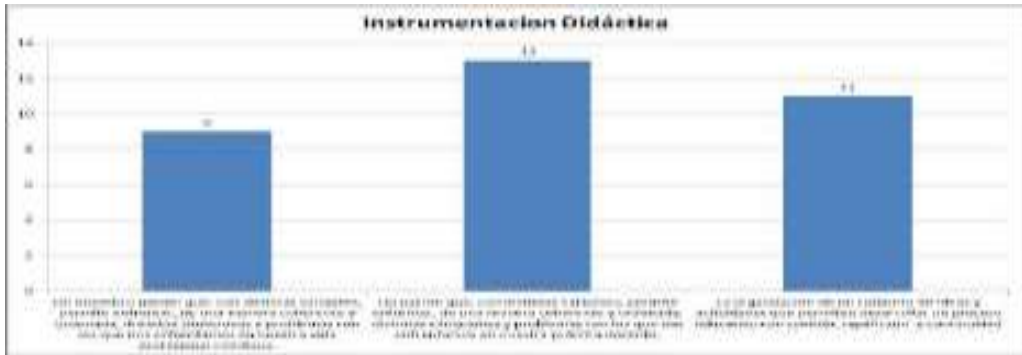
Pregunta No1. ¿En teoría, qué es para Usted la instrumentación didáctica?

Gráfica 1



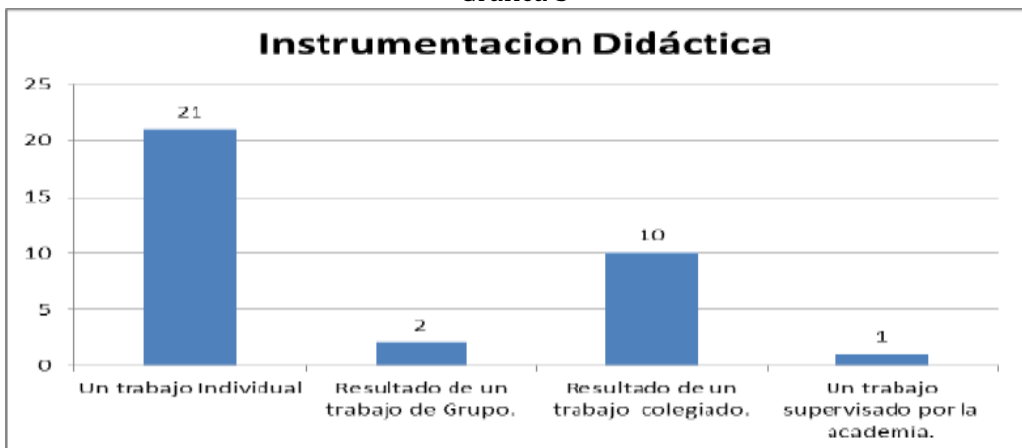
Pregunta No 2. ¿En su práctica docente, qué es la instrumentación didáctica?

Gráfica 2



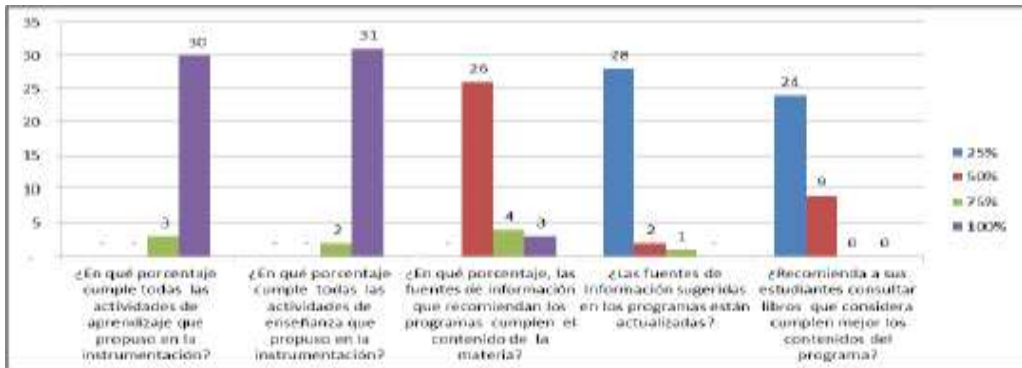
Pregunta No 3. Considera que la instrumentación didáctica debe ser el resultado de un trabajo Individual, de un trabajo de grupo, de un trabajo colegiado o de un trabajo supervisado por la academia.

Gráfica 3



Pregunta No 4. ¿En qué porcentaje cumple todas las actividades de aprendizaje que propuso en la instrumentación didáctica?

Gráfica 4



Pregunta No 5. ¿Qué teoría pedagógica del conocimiento considera más apropiada para su actividad docente?

Gráfica 5



Análisis de los resultados

Preguntas No1 y No 2. Los profesores tienen una aproximación al concepto teórico de instrumentación. Cada maestro entiende la instrumentación a su manera, eso es relativismo. Se encuentran tres formas diferentes de entender y aplicar la instrumentación didáctica, por tanto, se manifiesta la postura relativista, al no encontrar coincidencias para hacer la instrumentación, se da por hecho que "cada maestrillo tiene su librillo".

Pregunta No 3. Un mayor número de profesores considera que la instrumentación didáctica es trabajo individual.

Pregunta No 4. En su mayoría los profesores declaran cumplir las actividades de enseñanza y aprendizaje propuestas en la instrumentación didáctica, pero se contradicen en lo relacionado con las fuentes de información.

En contraste. De los 100 estudiantes encuestados, 60 contestaron que el profesor cumple sólo 25 %, 30 respondieron que el profesor

cumple únicamente 50 %, 15 contestaron que sólo 75% y 5 dijeron que el profesor cumple 100%.

Pregunta No 5 .El mayor número de maestros declara ser relativista, dejando en segundo lugar a los constructivistas.

Propuesta didáctica

La propuesta didáctica es un programa de profesionalización pedagógica centrada en el estudio e investigación de la teoría constructivista del conocimiento, la didáctica orientada a la construcción de la instrumentación didáctica y la lectura de textos científicos, a fin de que con dicha preparación los maestros lleguen a ser los mejores profesionales de su especialidad, capaces de adaptarse a los constantes cambios de la política educativa. Para alcanzar la profesionalización. Se propone un plan estratégico de tres módulos integrales. 1. Aprendizaje basado en constructivismo. 2. Acciones para desarrollar competencias en el aula. 3. Técnicas de lectura y redacción de textos científicos.

Conclusiones

El presente trabajo, ha sido una aproximación con la que se intenta destacar los efectos que el relativismo tiene en la instrumentación didáctica de los programas de estudio y la eficiencia en la enseñanza y el aprendizaje.

Los profesores no son congruentes con lo que plasman en la instrumentación y las acciones en el aula para llevar a cabo actividades de enseñanza, el aprendizaje y las fuentes de información, predomina la verdad que cada uno tiene en este terreno.

Falta de compromiso y de metas. Al ser superficial, el relativista contagia a las personas que se encuentran en su entorno.

El profesor considera que el diálogo consiste fundamentalmente en transmitir ideas, contenidos o impresiones. El relativista no puede mantener una actitud neutral, ya que se reafirma en que “todo es relativo”.

Referencias

- Child, M. Williams, DD. Birch, AJ., y Boody, RM. (1995), Educational Theory, UNED Costa Rica.
- Evaluación de la Calidad (LLECE) y el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (Cívica 2016). Evaluaciones internacionales de resultados educativos, México.
- Full, O. (2002a) Pedagogía existencialista y postmoderna. El siglo postmoderno, España.

- Gutiérrez Sáenz, R. (1997), Introducción a la Filosofía, México
- Hirtt, Nico,(2014). L'approche par competences: une mystification pédagogique". EN: Competencias: un desastre pedagógico. Un debate sobre la política educativa en Europa. Cuadernos de Formación del PRT, Costa Rica.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación,(2016), Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. México
- Mèlich, J.-C. (2008) Antropología narrativa y educación. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, España.
- Pansza Margarita, Morán Porfirio y Pérez E.C (1987) Instrumentación didáctica Germika, México.
- Popper, K. (1985), Realismo y el objetivo de la ciencia. Post Scriptum a la Lógica de la Investigación Científica, Vol. 1, España.
- Porlán Ariza, R. Rivero García, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. Enseñanza de las Ciencias, Argentina.
- Sellés J. F(1982) Curso breve de teoría del conocimiento, Universidad de La Sabana, Bogota.

Currículum y vulnerabilidad social en nivel secundaria

Curriculum and social vulnerability in middle school level

Josefina Madrigal Luna¹
Celia Carrera Hernández²
Yolanda Isaura Lara García³

Resumen

A través del reconocimiento del currículum oculto como ente actuante sobre el currículum formal, el trabajo retoma aspectos que este pasa por alto, pero que están ahí, haciendo mella en el alumnado de secundaria. Desde la teoría del apego de John Bowlby, se examina el conflicto socio-afectivo de la población estudiantil que afrontan procesos de duelo por la pérdida de alguno de sus padres en acontecimientos violentos, actualmente comunes en el estado de Chihuahua. El proyecto de investigación Capacitación in situ a profesores. Una propuesta curricular innovadora, desarrollado en una zona escolar de secundaria de la ciudad de Chihuahua, que atiende jóvenes en estado de alta vulnerabilidad social, permite analizar con una visión

¹ Josefina Madrigal Luna. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México. Obtuvo el grado de Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Baja California. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Correo electrónico: jmadrigal@upnech.edu.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0003-2190-3164>

² Celia Carrera Hernández. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Chihuahua, México. Es Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua y cuenta con Perfil PRODEP. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Correo electrónico: ccarrera@upnech.edu.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0002-2444-2204>

³ Yolanda Isaura Lara García. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México. Obtuvo el Grado de Doctor en Investigaciones Educativas por el ISH de Oaxaca. Cuenta con Perfil PRODEP. Correo electrónico: ylara@upnech.edu.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0002-5250-9517>

crítica cómo alumnos que tuvieron un comportamiento y aprovechamiento escolar aceptable, inician a tener problemas de socialización y de aprendizaje, al ser privados de una figura de apego, ya sea el padre o la madre. La base de seguridad se tambalea en ambientes inicialmente saludables que se tornan conflictivos. El trabajo se desarrolla desde un enfoque metodológico mixto. Los resultados cobran relevancia porque a partir de ellos, el profesorado involucrado en el proyecto, toma como desafío, atender alumnos con este tipo de problemas.

Palabras clave

Aprovechamiento escolar, duelo, violencia.

Abstract

Through the recognition of the hidden curriculum as an active entity over the formal curriculum, this job retake aspects that had been ignored, but are present, and currently affecting middle school students. Taking as a base John Bowlby's evolutionary theory of attachment, the socio-affective conflict of students that face stages of parent's loss in violent events, currently a common scenario in the state of Chihuahua. The research Project On-site training for teachers. An innovative curricular proposal, developed in a middle school location in the city of Chihuahua, which educate teenagers of high social vulnerability, facilitates the analysis from a critical vision of how students that achieved an acceptable academic performance and behavior, begin to experience social and learning difficulties, after they are separated from a parent figure, either the father or the mother. The confidence level deteriorates in initially healthy environments that turns troubled. The work is developed from a mixed methodological approach. The results are relevant because, from them, the teachers involved in the project, take as a challenge, attend students with this type of problems.

Keywords

School achievement, mourning, violence.

Antecedentes

México en la encrucijada del siglo XXI

Terminada la revolución mexicana en el país se vive un periodo de estado de bienestar, lo que permitió a las familias obtener seguridad social, logros laborales, educativos y de salud. En la segunda mitad del siglo XX empieza a gestarse un estado neoliberal, ya a finales del siglo, las políticas de

protección social empiezan a perder fuerza, presentando a principios del XXI un gran deterioro. El nuevo estado dismantela paraestatales, se multiplican los casos de corrupción y enriquecimiento ilícito de gobernantes.

En el tercer milenio, en un contexto social con altos índices de pobreza, pérdida paulatina de derechos laborales, disminución de expectativas en jóvenes profesionales para acceder a un trabajo decoroso. Surgen economías alternas socialmente perjudiciales, el incremento de grupos delictivos arrastra a jóvenes y adultos desesperados por obtener un lugar digno dentro en la sociedad.

De acuerdo a boletín de prensa INEGI (2016), para el 2014 en México los delitos van en aumento, en promedio 41,655 por cada 100,000 habitantes. Chihuahua, para el 2016 se posiciona como uno de los más violentos:

...se registraron 25 mil 900 homicidios en todo el país. Chihuahua ocupó el primer lugar, su tasa de homicidios fue cuatro veces la reportada a nivel nacional: 77 asesinatos por cada 100 mil habitantes. En ese periodo la violencia se concentró en el norte del país. (El Universal, 2016).

En esta entidad la violencia ha desintegrado familias, al arrebatar alguno de sus miembros. Lo cual cobra relevancia, porque dentro del ámbito escolar, actualmente, es ampliamente aceptada la premisa, que el contexto social tiene influencia decisiva en la construcción de los aprendizajes, por ello, este trabajo busca entender ¿cómo enfrenta el adolescente de secundaria la pérdida de un vínculo afectivo parental por violencia dentro del contexto escolar? Dado que en la actualidad, en Chihuahua, la violencia y el crimen se han posicionado como una gangrena social, aumentando exponencialmente las víctimas y familias desintegradas.

La adolescencia es una etapa crítica, los jóvenes están inmersos en procesos de inserción a la vida adulta, consolidación de su identidad, búsqueda de aceptación social. Por tanto, resultan vulnerables a influencias negativas, lo que puede tornarse aún más crítico con la pérdida de alguno de sus padres. Este aporte analiza la expresión de la crisis social en la emotividad del estudiante de secundaria en duelo, por pérdida de uno de los progenitores en contextos de violencia. Lo que se constituye en componente del currículum oculto que incide inexorablemente en los procesos de socialización y construcción de contenidos propios del currículum formal por el alumnado.

Este estudio exploratorio desarrollado desde el método hermenéutico, realiza un balance del modo en que el adolescente enfrenta

pérdidas parentales por sucesos violentos. Las repercusiones colaterales de este fenómeno en su vida socio-afectiva y en la apropiación de conocimientos exigidos dentro del currículum escolar de secundaria.

Contiene una relevancia teórica por considerar esenciales dentro del currículum escolar, los postulados de la teoría del Apego desarrollada por Bowlby (1979), que plantea la trascendencia de los vínculos afectivos establecidos con los padres en la edad temprana para el desarrollo de la personalidad del ser humano y, las implicaciones socioemocionales de los procesos de duelo por pérdida.

Igualmente al enfatizar los problemas socioemocionales y de aprovechamiento escolar enfrentados por el alumnado de secundaria que pierde alguno de sus padres en contextos sociales de violencia, y la importancia del docente como base segura alternativa y soporte integral a jóvenes que viven estos casos. Señalando como exigencia para el profesorado el asumir actitudes empáticas y procesos de profesionalización al respecto.

En Chihuahua en el nivel educativo de secundaria según estadísticas, predominan bajos niveles de aprovechamiento escolar, entre los casos más críticos están alumnos con pérdidas parentales. Los vínculos afectivos son bases de seguridad para desafiar al mundo, su pérdida repercute en diversos aspectos de la naturaleza humana, entre ellos lo cognitivo y afectivo.

Marco teórico referencial

Bases socio - afectivas para conocer el mundo

En los años sesenta del siglo XX, el psicólogo inglés John Bowlby (1969) plantea la teoría del apego o vínculo afectivo. Afirma que las relaciones cotidianas con los padres en la infancia, generan lazos afectivos sólidos que trascienden tiempo y espacio, son la base del desarrollo posterior de la personalidad.

El vínculo afectivo del niño ya presente al año de vida, se expresa como modelo de comunicación inicial, posteriormente utilizado fuera del hogar. Además de servir de base de exploración del mundo.

De acuerdo a Bowlby (1992), el carácter del modelo comunicativo y solidez de la base segura, dependen de la calidad de la relación madre infante que se dio en los primeros años de vida del bebé. Así es posible encontrar jóvenes de secundaria que muestran una gran seguridad en su relación con los demás y asumiendo nuevos retos, ellos tuvieron una madre accesible en los primeros años; otros evitan relacionarse con los demás,

pero muestran capacidad enfrentando nuevas situaciones, este tipo de carácter se relaciona con cuidados infantiles de una madre que le ignoró, incluso pudo maltratarle, desalentando muestras de afecto, y por último está el joven de carácter ambivalente, ambiguo, como fue el cuidado maternal temprano, sus compañeros no tienen certeza de las respuestas que dará en el próximo encuentro.

En el nivel de secundaria, el estudiante que carece de una sólida base de seguridad, se enfrenta con pocos medios a su realidad. Pero este fenómeno también se observa en jóvenes seguros que se ven repentinamente privado de su base de seguridad. Al sufrir pérdidas parentales las crisis del duelo los vuelve inseguros.

El currículum formal y currículum oculto ante pérdidas parentales

Las implicaciones que dificultan al estudiante de secundaria acceder al currículum formal al enfrentar crisis por ruptura de vínculos afectivos debido a pérdidas parentales por violencia, puede resultar pueril para algunos estudiosos que prefieren centrar su atención exclusivamente en los procesos de aprendizajes antes que en los afectos.

Sin embargo, para entender este fenómeno, es una exigencia ver más allá de lo evidente, “El currículum explícito u oficial aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales”, los cuales atiende el maestro en el aula (Torres, 1998:198).

Los estudiantes en vulnerabilidad viven en “... espacios degradados donde la violencia, la soledad y el egoísmo tienen mayores posibilidades de convertirse en el clima dominante” (Torres, 2011: 56). J. Torres asegura que los jóvenes que están en contacto con actos violentos como lo es el asesinato de sus padres, enfrentan desordenes emocionales y pueden desarrollar un resentimiento social que los lleva al aislamiento.

Existe poca empatía ante ellos, la práctica en que algunos jóvenes se alejan de compañeros de clase que han perdido sus padres, es porque se les ha estigmatizado considerándolos peligrosos, sospechosos de delitos. Estos comportamientos se observan de manera recurrente en la clase más acomodada, se alejan de las personas humildes a quienes vinculan con la delincuencia. Un currículum oculto que contiene visiones sociales subyacentes “...acostumbra a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento socio-histórico” (Torres, 1998:198),

Así, “Las dimensiones ocultas del currículum es preciso hacerlas ostensibles para que puedan ser analizadas de manera más crítica y contempladas desde lo que deben ser las verdaderas finalidades del sistema educativo.” (Torres, 1998:210) Atender a comunidades estudiantiles tratando de promover un desarrollo integral.

Especificaciones metodológicas

En esta investigación, el proyecto de base, es la Capacitación in situ a profesores. Una propuesta curricular innovadora, desarrollado de septiembre 2015 a julio 2017, con un alcance de 8 escuelas secundarias pertenecientes a una zona escolar de Chihuahua, donde se atiende alumnado que vive en condiciones de alta vulnerabilidad social. No obstante, este aporte se limita exclusivamente a una de ellas.

El trabajo presenta un enfoque mixto. En primer lugar se desarrolla dentro del paradigma interpretativo, se centra esencialmente en interpretar los discursos de los sujetos participantes con base al método hermenéutico, que de acuerdo a Álvarez Gayou (2003), en esencia es una práctica de la interpretación de los discursos o textos. De manera alternativa, se recurre a la estadística a nivel descriptivo, lo cual permite plantear algunos aspectos involucrados en el problema bajo estudio, al organizar la información desde esta perspectiva metodológica, igualmente se ofrece una visión de la realidad estudiada.

La unidad de análisis son 4 docentes de la escuela participante, que están interesados en entender y apoyar alumnos con problemas socioemocionales por procesos de duelo al perder algún progenitor en forma violenta, asimismo a padres de familia envueltos en estos procesos críticos.

Para la recolección de evidencias empíricas se realizan 4 entrevistas en profundidad a los profesores participantes, igualmente se desarrollan diarios de campo, que permiten documentar en el contexto escolar, la expresión de los conflictos socioemocionales y de aprendizaje que afrontan los estudiantes que han perdido a alguno de sus progenitores en un acto de violencia.

Una mirada a la vida escolar en el nivel secundaria

La educación secundaria en el momento actual

En la escuela secundaria en que se realiza esta investigación, en el ciclo 2014 – 2015 la inscripción ascendió a 593. De ellos, 22 ingresaron ya iniciado el periodo escolar, mientras que la deserción ascendió a un 12.40%.

Cifra alarmante, en caso de que los jóvenes que se retiran, no accedan a otro centro escolar, por contribuir a elevar las estadísticas del rezago educativo, y de mano de obra sub-calificada.

Más del 40% de los alumnos provienen de contextos sociales vulnerables, regiones rurales o colonias marginales, de espacios con altos niveles de violencia. Generalmente de familias en situaciones de pobreza por ausencia de empleos dignos; hijos de padres asalariados, que cubren largas horas de trabajo por un sueldo raquítico que no alcanza a cubrir necesidades básicas. Por otra parte, no tienen posibilidades de convivir y estar al cuidado de los hijos, quienes al estar en solitario por tanto tiempo y lejos de la vigilancia de los padres, son presa fácil de malas influencias. A lo que se agrega problemáticas de desnutrición, drogadicción, vandalismo, alcoholismo, embarazos en jovencitas a temprana edad.

El currículum oficial ante las crisis socioemocionales del estudiantado

En su generalidad, la zona escolar atiende una población estudiantil en condiciones de alta vulnerabilidad social. Retos que limitan la concreción del currículum oficial. De manera específica, en la escuela secundaria bajo estudio se detectaron 34 casos críticos en estudiantes de primero, segundo y tercer grado. En 13 casos existen fuertes problemas de aprendizaje, estando en riesgo de perder el ciclo escolar, 9 sufren depresión aguda, 7 presentan déficit de atención, 2 asma, un caso respectivamente de miopía, trastorno cardíaco y epilepsia.

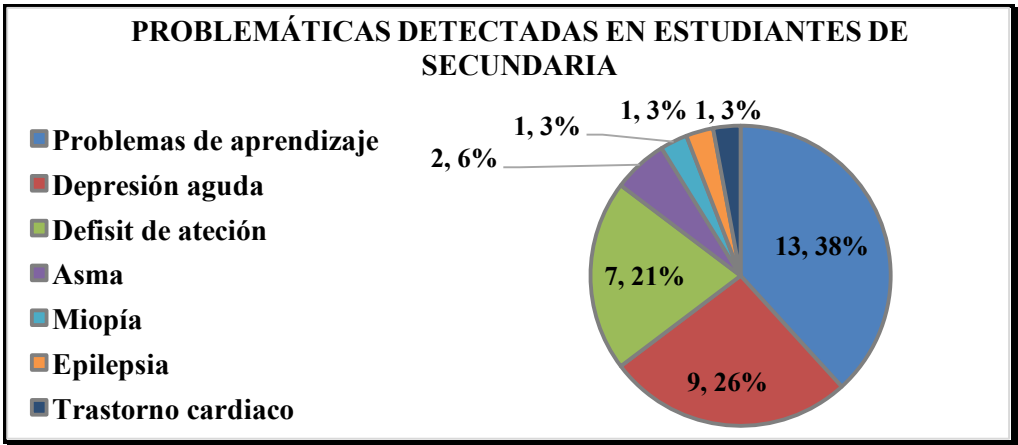


Figura 1: Fuente, banco de datos de la investigación, elaboración propia.

Como puede verse en la gráfica anterior, el 9.26% del total de casos críticos preocupantes para los docentes, corresponde a estudiantes en proceso de

duelo por pérdida de uno de los progenitores al ser asesinados, uno de ellos pierde simultáneamente al padre y la madre, 2 de ellos observan el momento en que su padre es acribillado a tiros, el caso último enfrenta el abandono materno, porque la madre se vio obligada a huir. A causa del clima de violencia, los jóvenes viven una situación socioemocional difícil de enfrentar.

La forma de vida de estos adolescentes ha sufrido un cambio radical a raíz de las experiencias traumática que les ha tocado vivir. Los diarios de campo exponen cambios en el plano relacional, de ser sociables, seguros, se vuelven esquivos, evasivos al contacto y taciturnos, sus semblantes reflejan sufrimiento, en ocasiones, cubren parte del rostro con gorros en un intento por pasar desapercibidos. Otros presentan conductas estereotipadas, en tres ocasiones, se ha observado la práctica del cutting, donde se lesionan a sí mismos hiriendo su cuerpo. Un docente al describir en su diario uno de estos adolescentes expone: su tono de voz es bajo y al mismo tiempo agresivo y tienen muchas dificultades para socializar.

Toda pérdida de una figura de apego somete a los individuos a un proceso de duelo. Es posible afirmar que el escenario al que se enfrentan los jóvenes huérfanos, implica una pérdida de dirección, el camino se torna difuso. Situación tanto más crítica, al perder sus padres a una edad temprana, según Bowlby (1969), no sólo se ven privados de un objeto de amor, de un ser querido, pierden además la base de seguridad desde donde conquistarían su mundo.

Los maestros entrevistados coinciden en que los jóvenes con pérdidas parentales, muestran una actitud de indiferencia y despreocupación, que es generalizada con respecto al logro académico, se observa ausencia de tareas, no aspiran a obtener buenas notas o aprobar el ciclo escolar. Un joven precisa, no quiero venir a la escuela, no me importa si me castigan, ni si me reprueban.

El profesorado enfrenta retos, frenar actitudes poco empáticas y desconsideradas observadas tanto en compañeros como en algunos maestros hacia jóvenes con pérdidas parentales, a quienes se les aísla o estigmatiza. Un maestro llama a uno de ellos ¡a, él emo!

Los jóvenes en situación de vulnerabilidad están expuestos a contextos de violencia, pero no por ser delincuentes. El currículum oculto esconde un fenómeno estructural, producto de "...transformaciones económicas, laborales y sociales que tienen lugar en las sociedades de hoy y que estos sectores sociales sufren más, entre otras cosas por la

marginalidad social en la que se desenvuelven sus vidas cotidianas". (Torres, 2011: 58).

Otro fuerte reto es despertar el interés escolar de alumnos en crisis, pero sobre todo de brindarles apoyo socioemocional. En estos casos, son evidente las dificultades de la concreción del currículo, del aumento de los índices de reprobación y de deserción escolar. No obstante, como profesional puede jugarse un rol importante como apoyo a adolescentes sumidos en fases de duelo.

Cuando para el joven la base segura se esfuma, el hogar ya no es un refugio sólido como antes, la realidad se torna crítica, caótica e incierta, su mundo se hace trizas y reina la sensación de soledad e inseguridad por la pérdida de las figuras con quien estableció vínculos afectivos. En estos momentos el maestro puede constituirse en un sostén; numerosos estudios han estudiado el importante papel que un adulto puede jugar en estos casos. Los trabajos de Bowlby (1969) han demostrado, que existen posibilidades de que los seres humanos, ante la pérdida de una figura de apego establezcan nuevos vínculos afectivos con un amigo, pareja u otro adulto que se interese por él. Si son de calidad estos vínculos, se tornarán sólidos, dando oportunidad a quien sufre una pérdida, recobrar la confianza en sí mismo y en el mundo.

El maestro de secundaria es un adulto que está pocas horas con sus alumnos, pero puede aliviar en mucho el dolor de los que enfrentan soledad, interesándose por ellos. Haciéndoles sentir que aún existen seres humanos para quienes ellos, son importantes y, pueden apoyarlos socioemocionalmente. Tarea que demanda una formación profesional y, la construcción de herramientas para enfrentar estos casos.

En esta investigación, el profesorado de la escuela secundaria bajo estudio y el resto de las escuelas de la zona, participaron en procesos de formación; analizaron desde la teoría del apego, las implicaciones de la pérdida de vínculos afectivos y la importancia del papel que juegan como profesores en estos casos, al asumir actitudes empáticas y de consideración a este tipo de problemas en el alumnado.

Según la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), en el nivel secundaria, Chihuahua mostró avances en el logro educativo en matemáticas durante el periodo que va del 2006 al 2013. Promediando la categoría de excelente y bueno, la modalidad de secundaria general logra un 17.1, la técnica 17.3, telesecundaria 32.6 y la particular escala hasta 35.5. La modalidad particular obtiene el más alto puntaje, mientras que la general va a la zaga. Sin embargo el promedio general llega

solo a 18.4, no logra alcanzar el nacional de 21.9, que igualmente se considera un bajo logro educativo (SEP, 2013-2016).

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) para secundaria, se formaliza en el Diario Oficial de la Federación, en mayo de 2006. Planteando entre algunos de sus propósitos y necesidades para dar respuesta a los retos educativos, la profesionalización de los docentes y directivos del nivel, y una renovación sistemática del currículo escolar.

Conclusiones

El contexto en que se inserta la vida cotidiana de la comunidad estudiantil de la secundaria bajo estudio, son ámbitos de alta vulnerabilidad social, el desempleo y la falta de trabajos dignos sume los hogares en situaciones de miseria y abandono, empujando a alguno de sus integrantes a involucrarse en actos delictivos y de violencia. Por esta razón en los últimos años, ha aumentado el número de niños y jóvenes que pierde alguno de sus progenitores.

Los adolescentes que pierden a sus padres, viven crisis socioemocionales que alteran su socialización, y el interés por las actividades escolares. Muestran apatía a relacionarse con sus iguales, y a la apropiación de contenidos que se le exigen desde el currículum escolar, obteniendo bajos logros en los procesos educativos.

La investigación ofrece un panorama donde la comunidad estudiantil presenta alta vulnerabilidad social, con casos continuos de pérdidas parentales. Es una exigencia al docente asumir actitudes de mayor empatía y respeto hacia estos alumnos, y de un conocimiento profundo de la naturaleza humana, para enfrentar los retos.

Resulta ineludible al profesorado comprometerse en brindar apoyo socioemocional a estos alumnos. De acuerdo a la teoría del apego (Bowlby, 1969), la importancia que juega para los sujetos que enfrentan la pérdida de una figura de apego, los vínculos afectivos alternativos con otras personas para restablecer la salud emocional, coloca al maestro como figura primordial en dicha encomienda.

En este mundo vertiginoso, el docente no debe olvidar que es una figura central en la vida de los estudiantes, con grandes potencialidades de constituirse en un importante vínculo afectivo secundario, una nueva base segura que anime a muchos jóvenes a continuar en la lucha, a hacer las paces con la vida.

Referencias

- Álvarez-Gayou, Juan Luis. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D.F.: Editorial Paidós.
- Behar, Daniel S. (2008). *Metodología de la investigación*. Editorial Shalom
- Bowlby, John. (1998). Capítulo I: Los comienzos de la conducta de apego, en: *El apego y la pérdida*. España: ed. Paidós Psicología Profunda.
- _____. (1969) *El vínculo afectivo* (Vol. I. Attachment). (Trad. por Pardal, I., 1993). Buenos Aires, Paidós.
- _____. (1979). *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida*. (Trad. Por Guerra, M.A., 1986) Madrid, Morata.
- Bowlby y Mary Ainsworth (1992), *Developmental Psychology*, 28, 759-775, Los orígenes de la Teoría del Apego, INGBETERTON.
- CONEVAL, (2010). Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México, en materia de Rezago Educativo 2011. Recuperado de: http://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Documentos%20tem%C3%A1ticos%20IEPDS2011/IEPDS_Educacion_2011.pdf
- CONEVAL, (2016). Índice de Rezago Social 2015. Presentación de Resultados. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Recuperado de: https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Indice_Rezag_o_Social_2015/Nota_Rezag_o_Social_2015_vf.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). Reformas 2017. Diario Oficial Federación. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf
- El Universal. (2016). HOMICIDIOS DOLOSOS EN MÉXICO. Recuperado de: <http://interactivo.eluniversal.com.mx/2016/homicidios-dolosos-mexico/>
- INEGI (2016). Encuesta Nacional de victimización y percepción sobre la seguridad pública (ENVIPE) 2016. Aguascalientes, México: Boletín de prensa Num. 399/16
- Torres, Jurjo. (1998). *El currículum oculto*. (6ª. Ed.). Madrid, España: EDICIONES MORATA, S. L.
- _____. (2011). *La justicia escolar. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, España: EDICIONES MORATA, S. L.
- SEP. (2013-2016). ENLACE. Resultados Históricos Nacionales 2006-2013. 3ro, 4to, 5to y 6to de Primaria. 1ro, 2do y 3ro de secundaria. Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética. Recuperado de: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00_EB_2013.pdf

- SEP. (2015-2016). Estadística del Sistema Educativo. Chihuahua. Ciclo escolar 2015-2016. Consultado en línea, 1º. de mayo de 2017. México: SEP, Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación y Dirección General de Planeación. Recuperado de: http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_08CHIH.pdf
- SEP (2012-2013). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional. 2012-2013. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP.

Secuencia didáctica para graficar la circunferencia con centro en el origen

Didactic sequence to graph the circumference with center at the origin

Oscar Enrique Callejas Melgoza¹
María Guadalupe Amado Moreno²
Ángel García Velázquez³

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo diseñar y aplicar una secuencia didáctica para graficar e identificar las principales características de la circunferencia con centro en el origen utilizando papel y lápiz, material manipulable y Winplot. El método consistió en una intervención en la cual se aplicó la secuencia didáctica en un grupo de estudiantes de educación media superior en el nivel bachillerato, en el estado de Baja California en la asignatura de Geometría Analítica. Los resultados de aplicar una secuencia didáctica que contiene actividades de enseñanza tradicional (papel y lápiz), material manipulable y Winplot favoreció el aprendizaje de los estudiantes, destacándose que al operar el software fue más rápido, ameno, sencillo y

¹ Oscar Enrique Callejas Melgoza. TecNM: Instituto Tecnológico de Mexicali, México. Ingeniero en Mecatrónica con Maestría en Ciencias por la Universidad Autónoma de Baja California. Colaborador del Cuerpo Académico de Educación Superior en Ingeniería. Correo electrónico: oscar.callejas@itmexicali.edu.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0002-0178-4906>

² María Guadalupe Amado Moreno. TecNM: Instituto Tecnológico de Mexicali, México. Ingeniero Químico con Doctorado en Ciencias por la Universidad Autónoma de Baja California. Líder del Cuerpo Académico de Educación Superior en Ingeniería. Correo electrónico: lupitaamado@yahoo.com.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0001-6363-5888>

³ Ángel García Velázquez. TecNM: Instituto Tecnológico de Mexicali, México. Licenciado en Física y Matemáticas con Maestría en Ciencias en Enseñanza de las Ciencias por el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica. Integrante del Cuerpo Académico de Educación Superior en Ingeniería. Correo electrónico: angel.g20@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-8458-7755>

práctico identificar las principales características de la circunferencia con centro en el origen. Con la aplicación de la secuencia didáctica se estimuló la parte socioemocional del estudiante, favoreciendo a través de la situación didáctica el aprendizaje cognitivo y colaborativo.

Palabras clave

Secuencia didáctica, Winplot, circunferencia con centro en el origen, geometría analítica.

Abstract

The objective of this work was to design and apply a didactic sequence to graph and identify the main characteristics of the circle with center at the origin using paper and pencil, manageable material and Winplot. The method consisted of an intervention in which the didactic sequence was applied in a group of high school students at the Bachelor degree, in the state of Baja California, in the subject of Analytical Geometry. The results of applying a didactic sequence that contains traditional teaching activities (paper and pencil), manageable material and Winplot favored the students learning, standing out that when operating the software it was faster, entertaining, simple and practical to identify the main characteristics of the circumference with center at the origin. With the application of the didactic sequence, the socio-emotional part of the student was stimulated, favoring cognitive and collaborative learning through the didactic situation.

Keywords

Didactic sequence, Winplot, circumference with center in the origin, analytical geometry.

Introducción

Actualmente los programas educativos en México están diseñados bajo un enfoque en competencias tomando como base el modelo social - constructivista, por esta razón la aplicación de secuencias didácticas en el aula de clases es una estrategia importante en el que hacer educativo (Secretaría de Educación Pública, 2007).

Para Cabanne “La Didáctica de las Matemáticas es un intento de transmitir algunas reflexiones, producto de la experiencia y de la lectura de especialistas en el tema”, (2008, p.8). Por lo tanto, la Didáctica de las Matemáticas desde un contexto constructivista puede tomar como base tres pilares: la construcción de conocimiento (concreto a lo abstracto),

aprendizaje colaborativo y la relación del conocimiento nuevo con el conocimiento previo (Camarena, 2017).

Cuando el estudiante no logra el aprendizaje de la interpretación geométrica de la circunferencia con centro en el origen, difícilmente puede ligar este conocimiento a la resolución de problemas en Geometría Analítica, dicha asignatura posee un contexto actual en educación media superior; el aprenderla facilitará la comprensión gráfica de situaciones de la vida cotidiana, así mismo los estudiantes desarrollan su forma de razonar y deducir.

Las secuencias didácticas son un reflejo de la planeación y diseño del trabajo en el aula de clases, se considera una herramienta básica para crear un ambiente organizado de aprendizaje.

Una secuencia didáctica tiene “el propósito de ayudar al docente en la planeación y ejecución de varias sesiones de clase, y están desarrolladas desde la perspectiva del aprendizaje basado en la resolución de problemas y la indagación” (Oicata, 2013).

El estudiante efectúa actividades colaborativas de cada sesión que fortalecen su empatía y comprensión con sus compañeros de clase, llevándolos a la construcción del conocimiento y propiciando un aprendizaje socioemocional (Berger, 2014).

El docente realiza de manera consecutiva estrategias didácticas apoyándose del diseño y aplicación de secuencias didácticas las cuales son una serie de procedimientos e instrucciones realizadas por el docente y el estudiante orientadas a la construcción del conocimiento y desarrollo de competencias (Feo, 2010). Contiene tres momentos claves: actividades de apertura, desarrollo y cierre (Camarena, 2017).

Para Herrera, Montenegro y Poveda (2012) “Los procesos internos como la motivación y los pensamientos no son medibles ni observables directamente por lo que no son relevantes para el estudio del aprendizaje”.

En cuanto a los procesos externos o contexto que rodea al estudiante Herrera, Montenegro y Poveda (2012) analizan la aportación de Vigotsky, sobre el desarrollo personal como una construcción cultural que se logra cuando se lleva a cabo la socialización con personas de una determinada cultura y mediante la realización de actividades sociales compartidas. Si el estudiante aprende la interpretación geométrica de la circunferencia en el origen, puede aplicar el nuevo conocimiento en diferentes situaciones: educativas, sociales y laborales.

Si el estudiante resuelve problemas estimula su capacidad metacognitiva ya que utiliza sus recursos cognitivos y los aplica para generar una decisión lo cual favorece su aprendizaje (Cisterna, 2005).

Los resultados de la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (Examen ENLACE) del nivel básico (tercero de secundaria) muestran que los indicadores de logro académico para los reactivos de forma, espacio y medida son en su gran mayoría elementales e insuficientes (Secretaría de Educación Pública, 2014). Razón por la cual los estudiantes ingresan al nivel bachillerato con desventaja en este tema para la asignatura de Geometría Analítica.

Uno de los motivos para diseñar la secuencia didáctica fue favorecer la habilidad matemática (forma, espacio y medida) del estudiante, y que pudiese graficar e identificar las principales características de la circunferencia con centro en el origen.

El uso de la tecnología en la enseñanza de las Matemáticas forma parte del que hacer docente. Para Herrera, Montenegro y Poveda “la tecnología debe ser un eje transversal de la educación matemática y por tanto, debe llevar al replanteamiento de currículos y métodos de enseñanza” (2012, p. 268).

Cuando se aplica la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje los estudiantes logran un mejor desempeño (Martínez, 2010). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC’S) permite que los estudiantes ejecuten procedimientos rutinarios de una manera más rápida.

En esta investigación se utilizó material manipulable (tablero con plano cartesiano y chinchetas) y TIC’S en la enseñanza, diseñándose y aplicando una secuencia didáctica para graficar e identificar las características principales de la circunferencia con centro en el origen. La tecnología de la información y comunicación utilizada en parte del diseño de la secuencia didáctica fue el Winplot. Por ser un software que no requiere instalación, es portable y fácil de utilizar, además es una herramienta útil para graficar funciones en dos y tres dimensiones. Algunas ventajas de Winplot son: (Educar, 2008).

- a) La interfaz para el usuario es amigable.
- b) La sintaxis para introducir las funciones es sencilla.
- c) Está disponible para Windows y en varios idiomas.
- d) Tiene un tamaño aproximado de 1.7 megabyte y es gratuito.

Metodología

Consistió en una intervención con la secuencia didáctica en un grupo de 40 estudiantes de educación media superior en el nivel bachillerato, durante el ciclo escolar 2013-2.

Para realizar la investigación se seleccionó el grupo 3DPI (especialidad técnico en producción) del turno vespertino integrado por 19 hombres y 21 mujeres. Los estudiantes se encuentran en un intervalo de edad de 16 a 17 años.

La secuencia didáctica está desarrollada en 4 sesiones de 50 minutos cada una: tres en el aula de clases y una en el Centro de Cómputo. Las sesiones fueron diseñadas con actividades de apertura, desarrollo y cierre.

La sesión 1 contiene actividades de apertura que buscan identificar y recuperar conocimientos previos. Para favorecer la capacidad de plantear y desarrollar nuevas ideas. Las sesiones 2 y 3 tienen actividades de desarrollo que relacionan los conocimientos previos con el conocimiento actual. Para mejorar la capacidad de trabajo en equipo, la capacidad de análisis y síntesis y las habilidades en el uso TIC'S. Así mismo la sesión 4 contempla actividades de cierre que utilizan los conocimientos construidos durante la secuencia didáctica, para fortalecer la capacidad de aprender y la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

Diseño de la secuencia didáctica

Recursos materiales y equipo:

- a) Papel y lápiz.
- b) Hoja de instrucciones proporcionada por el docente.
- c) Material manipulable (tablero con plano cartesiano y chinchetas).
- d) Software "Winplot".
- e) Proyector Digital.

Sesión 1: Identificando la circunferencia con centro en el origen.

Actividad 1: Individualmente escribe la ecuación de la circunferencia en una hoja de tu cuaderno y contesta las siguientes preguntas.

- a) ¿Qué representa la variable "r" en dicha ecuación?
- b) ¿Qué representan las variables "y" y "x" en la ecuación?

Actividad 2: Reúnanse en equipos de 5 personas, observe las ecuaciones dadas y conteste las interrogantes.

- a) $x^2 + y^2 = 1$
- b) $x^2 + y^2 = 2$
- c) $x^2 + y^2 = 3$
- d) $x^2 + y^2 = 4$

Del inciso "a" al "d"

- a) ¿Qué valor tiene la variable "r"?
- b) ¿Qué valores pueden tomar "x" y "y"?

Sesión 2: Graficando la circunferencia con centro en el origen utilizando material manipulable.

Actividad: En equipo grafica las siguientes circunferencias (puede tabular). Utilice el material manipulable "Tablero con plano cartesiano".

a) $x^2 + y^2 = 1$

b) $x^2 + y^2 = 2$

c) $x^2 + y^2 = 3$

d) $x^2 + y^2 = 4$

Del inciso “a” al “d”.

a) ¿Qué le sucede a la circunferencia cuando “r” aumenta?

b) ¿Qué valor tiene la variable “r”?

c) ¿Qué valores pueden tomar “x” y “y”?

Sesión 3: Graficando la circunferencia con centro en el origen utilizando el software Winplot.

Actividad: De forma individual grafica las siguientes circunferencias con en el software Winplot. Conteste ¿Qué le sucede a la circunferencia cuando “r” aumenta?

a) $x^2 + y^2 = 1$

b) $x^2 + y^2 = 2$

c) $x^2 + y^2 = 3$

d) $x^2 + y^2 = 4$

e) $x^2 + y^2 = 5$

f) $x^2 + y^2 = 6$

g) $x^2 + y^2 = 7$

h) $x^2 + y^2 = 8$

Sesión 4: Aplicando lo aprendido

Actividad 1: De forma individual registra en tu cuaderno 10 ideas que concluiste sobre la circunferencia con centro en el origen y compártelas con un compañero de clases.

Actividad 2: El docente selecciona aleatoriamente a 10 estudiantes que comparten sus ideas con el grupo.

Resultados

Sesión 1

Los estudiantes identificaron el radio (variable r) de la circunferencia con centro en el origen siendo esta variable una de las principales características. Es decir, los estudiantes mostraron la capacidad de plantear y desarrollar nuevas ideas con papel y lápiz.

Sesión 2

Aproximadamente el 75% de los estudiantes identificaron el comportamiento de la circunferencia al incrementar el radio (variable r), así como los valores que toman las variables “x” y “y”. Se observó que los estudiantes poseen la capacidad para trabajar en equipo con material manipulable.

Sesión 3

El estudiante observó que el tamaño y forma de la circunferencia aumenta cuando $r > 0$. Se observó la capacidad de análisis y síntesis y mostró habilidades en el uso de las TIC'S. Lo cual se muestra en Figura 1.

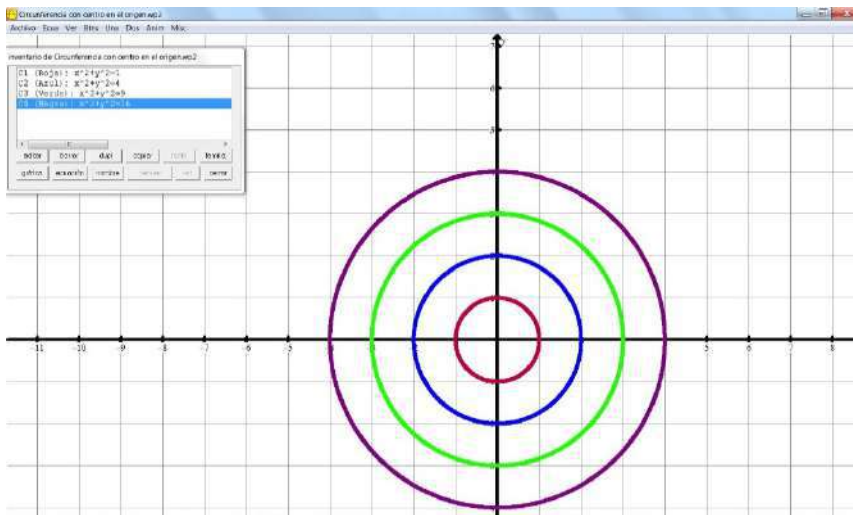


Figura 1. Familia de circunferencias con centro en el origen.

Fuente. Elaboración propia.

Sesión 4

Se observó que los estudiantes tuvieron la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica y de aprender.

Las ideas con mayor frecuencia en las actividades de cierre fueron:

- a) La circunferencia con centro en el origen tiene coordenada en $C(0,0)$.
- b) Si r aumenta la circunferencia es más grande.
- c) Si r aumenta el diámetro también.
- d) Que el radio es una línea del centro hacia cualquier punto de la circunferencia.
- e) Si graficas varias circunferencias en un plano con diferente radio parece un tiro al blanco.
- f) Identificaron que el perímetro del área de un círculo es la circunferencia.

Conclusiones

Se generó una secuencia didáctica para que el profesor de bachillerato la utilice como estrategia de enseñanza en el aula de clases.

La secuencia didáctica permitió al estudiante identificar las principales características de la circunferencia con centro en el origen: el radio, el diámetro es dos veces el radio, el centro, la circunferencia como el perímetro del área del círculo, y que al incrementar el radio el tamaño y forma de la circunferencia aumenta.

La utilización de una secuencia didáctica que contiene actividades de enseñanza tradicional (papel y lápiz), material manipulable y TIC'S mostró que esta última ayuda a identificar de un modo más rápido, ameno, sencillo y práctico las principales características de la circunferencia con centro en el origen, estimulando con ello la parte socioemocional del estudiante.

Un aporte de la secuencia didáctica es que facilita el aprendizaje socioemocional en los estudiantes. El aprendizaje se propicio al realizar las actividades de manera colaborativa discutiendo entre ellos y con el profesor los resultados.

Se recomienda que en la asignatura de Geometría Analítica se utilicen las TIC, sobre todo para los temas de circunferencia con centro fuera del origen, parábola con vértice en el origen y fuera del origen, elipse, hipérbola entre otros.

Referencias

- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (3), 169-177. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80533065004>
- Camarena, G. (2017). Didáctica de la matemática en contexto. *Revista Educación Matemática Pesquisa*, 19(2), 1-26. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/download/33804/pdf>
- Cabanne, N. (2008). *Didáctica de la matemática* (3ª ed.). Argentina: Bonum.
- Cisterna, C. (2005). Evaluación, constructivismo y metacognición. *Aproximaciones teórico-prácticas. Horizontes educacionales*, (10), 27-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573003>
- Educación (2008). Winplot. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/90747/winplot>
- Feo, M. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, (16), 221-236. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3342741>

- Herrera V., Montenegro V., Poveda J. (2012). Revisión teórica sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (35), 254-287. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194224362014>
- Martínez, M., Heredia, E. (2010). Tecnología educativa en el salón de clase: estudio retrospectivo de su impacto en el desempeño académico de estudiantes universitarios del área de informática. Revista Mexicana de investigación Educativa 15(45), 371-390. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n45/v15n45a3.pdf>
- Oicata, O., Castro, M. (2013). Secuencias Didácticas en Matemáticas para Educación Básica Secundaria. Colombia: CORPOEDUCACIÓN.
- Secretaria de Educación Pública (2007). Programa sectorial de educación. Recuperado de http://www.oei.es/historico/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf
- Secretaria de Educación Pública (2014). Resultados históricos 2006-2013, ENLACE 2013, Baja California. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/02_EB_2013.pdf

Un currículo en transición: Licenciatura en Intervención Educativa

A curriculum in transition: Degree in Educational Intervention

Yolanda Isaura Lara García¹

Celia Carrera Hernández²

Josefina Madrigal Luna³

Resumen

El documento presenta la revisión investigativa de la licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional UPN o UPNECH en Chihuahua, México, para el año 2002, momento en que se opera a nivel nacional, a 16 años de experiencia, se detecta una evaluación pertinente sobre este diseño curricular primero, en el nivel universitario en México; programa elaborado bajo el enfoque de competencias avalado en su momento por los educadores de España, al inicio del Siglo XXI. En el trabajo se plantea una averiguación sobre la vinculación entre las herramientas conceptuales promovidas en el perfil de egreso de los Interventores

¹ Yolanda Isaura Lara García. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México. Obtuvo el Grado de Doctor en Investigaciones Educativas por el ISH de Oaxaca. Cuenta con Perfil PRODEP. Correo electrónico: ylara@upnech.edu.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0002-5250-9517>

² Celia Carrera Hernández. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Chihuahua, México. Es Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua y cuenta con Perfil PRODEP. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Correo electrónico: ccarrera@upnech.edu.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0002-2444-2204>

³ Josefina Madrigal Luna. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México. Obtuvo el grado de Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Baja California. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Correo electrónico: jmadrigal@upnech.edu.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0003-2190-3164>

Educativos paralelamente a la formación integral generada a través de las dos áreas de formación inicial, la primera en ciencias sociales y la segunda en educación; además de las seis líneas de especialidad profesional. Se retoman conceptos centrales sobre el enfoque por competencias para la educación superior en México posicionándose en los teóricos de renombre destacados entre los aparecen: De Sousa Santos, Unigarro Gutiérrez, Gimeno Sacristán entre otros. Lo novedoso del artículo resulta ser el análisis que versa sobre la identidad de este nuevo profesionista que ha ido fraguándose a lo largo de 12 generaciones y contando. La riqueza que aporta al campo de conocimiento curricular traspasa barreras metodológicas gracias a que en esta ocasión se sistematizan evidencias de una segunda actualización de las competencias de los programas indicativos de dicho diseño curricular en lo específico del área de formación inicial en ciencias sociales.

Palabras clave

Currículo por competencias, educación basada en competencias, evaluación curricular.

Abstract

The document presents the research review of the Degree in Educational Intervention of the National Pedagogical University UPN or UPNECH in Chihuahua, Mexico, for the 2002, when it is operated nationwide, 16 years of experience, detects a relevant evaluation on this curricular design first at the University level in Mexico; program developed under the competence approach endorsed by the educators of Spain at the time, beginning the 21st century. The work proposes an investigation on the linkage between the conceptual tools promoted in the exit profile of the educational in parallel with the integral formation generated through the two areas of initial formation, the first in social sciences and second in education; in addition to the six lines of professional speciality. It retakes central concepts on the approach by competences for higher education in Mexico positioning it self in the renowned theorists prominent among the appear; De Sousa Santos, Unigarro Gutiérrez, Gimeno Sacristan among many more. The novelty of the paper turns out to be the analysis that deals with the identity of this new professional who has been lurking over 12 generation and counting. The richness that contributes to the field of curricular knowledge transcends methodological barriers thanks to the fact this time it systematizes evidences of a second updating of the competencies of the indicative

programs of that curricular design in the specific of the initial training área in social sciences.

Keywords

Curriculum by competencies, competency-based education, curricular evaluation.

Un problema: La revisión del currículo de la Licenciatura en Intervención Educativa LIE

Al inicio del Siglo XXI, en el 2002, la Universidad Pedagógica Nacional UPN ante la exigencia académica en la sociedad, puso en marcha un programa nacional diferente a los que tradicionalmente había venido desarrollando: Planes 79, 85, 90 y 94 dirigidos a la nivelación del magisterio mexicano. La Licenciatura en Intervención Educativa LIE, Plan 2002, abre sus puertas, por primera vez, a jóvenes bachilleres para formarse como interventores educativos, bajo la lógica de la misión y visión de la UPN y de la ahora Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua UPNECH con el principio de formación de profesionales de la educación en el país.

Este currículo se instaure con el enfoque de la educación basada en competencias, como programa innovador en el espacio universitario, mismo que posiciona a la UPN en la delantera en el país. El programa consta de 37 espacios curriculares, 32 son cursos obligatorios, además de cinco materias optativas, distribuidos entre dos áreas de Formación Inicial, una en Ciencias Sociales y otra en Educación y, seis áreas Líneas de Especialización: Educación inicial, Interculturalidad, Educación de las personas jóvenes y adultas, Inclusión social, Orientación educacional y Gestión educativa.

Ante el avance y el constante cambio de la visión de la educación para la formación de los profesionales, se reclaman ajustes y modificaciones en planes y programas, estos cambios permiten enfrentar las necesidades que la sociedad mexicana ha demandado en las últimas décadas del Siglo XX y del Siglo presente, la LIE se caracteriza por esta constancia al responder a las necesidades sociales e individuales más sentidas por la población. El actual e innovador currículo sigue en transición mismo que se ha orientado epistemológicamente en el Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN (2002) con: "La idea de competencia involucra un replanteamiento acerca de la producción del conocimiento y aprendizaje. Reconoce diferentes formas, vías de acceso y tipos de conocimientos, [...] la validez del conocimiento no se considera aislada de su valor práctico, en cierta forma se cierra la fisura entre los tipos de ciencia e investigación." (p. 21).

Según el Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN (2002), las competencias a lograr en el egresado especifican entre varias acciones:

Crear ambientes de aprendizaje para incidir en el proceso de construcción de conocimiento de los sujetos, [...] responderán a las características de los sujetos y de los ámbitos donde se espera influir profesionalmente, [...] Realizar diagnósticos educativos, a través del conocimiento de los paradigmas, [...] Diseñar programas y proyectos pertinentes para ámbitos educativos formales y no formales, mediante el conocimiento y utilización de procedimientos y técnicas de diseño, [...] Asesorar a individuos, grupos e instituciones a partir del conocimiento de enfoques, metodologías y técnicas de asesoría, [...] Planear procesos, acciones y proyectos educativos holística y estratégicamente en función de las necesidades de los diferentes contextos [...] Identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos que respondan a la resolución de problemáticas específicas [...] Evaluar instituciones, procesos y sujetos tomando en cuenta los enfoques, metodologías y técnicas de evaluación [...] Desarrollar procesos de formación permanente y promoverla en otros, con una actitud de disposición al cambio e innovación...(pp. 29-30)

Para el cometido de este producto, precisan 16 años de trabajo con el programa LIE en Chihuahua, donde han egresado 12 generaciones encontrándose en labores en diversos ámbitos educativos formales, no formales e informales, como recuadro para analizar: ¿El currículo de la LIE ha promovido la generación de una identidad en el interventor educativo? ¿Las ocho competencias profesionales del perfil de egreso se vinculan transversalmente con las competencias de las dos áreas de formación inicial en ciencias sociales y educación? ¿Las áreas de formación inicial han arrojado un perfil de formación al interventor en educación como estudiante de LIE?

Supuesto teórico y metodológico de la indagación

2.1. Teoría del diseño curricular en competencias

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) es una propuesta curricular elaborada por asesores de las Unidades UPN en el país en la perspectiva de reorientar la oferta educativa de la Universidad Pedagógica Nacional en las entidades federativas a fin de atender los problemas y necesidades particulares que en ellas se presentan. Este diseño curricular establece un

cambio en la estructura de las formas de enseñanza llevada a cabo en los programas anteriores. El reordenamiento se bifurca en las cuestiones personales y profesionales con base en la estructura organizativa de las competencias sustentadas desde un posicionamiento lógico referido a lo cognitivo, una perspectiva ética alusiva a lo procedimental y la representación estética con base en todo lo actitudinal de la persona.

Según Gimeno Sacristán, J. Pérez Gómez, A.I. Martínez Rodríguez, A. Torres, S. J. Angulo Rasco, F. y Álvarez Méndez, J.M. (2011) aclaran:

De las competencias se podría llegar a decir aquello que San Agustín pensaba del tiempo: 'Si nadie me lo pregunta, yo lo sé, para entenderlo; pero si quiero explicarlo a quien me lo pregunte no lo sé para explicarlo'. En ciertos casos cabría decir que cuanto más nos lo explican comprendemos que no nos dicen lo que creíamos que querían decir. (p. 33)

De igual forma, Sagredo Pérez, (2004) declara:

El diseño curricular es una tarea compleja, pero que vale la pena emprender. [...] frecuentemente los cambios pequeños son impulsores de cambios mayores. Lo que en ningún caso convendría sería hacer un cambio curricular, pequeño o grande, sin haber considerado todo el marco de referencia. (p. 5)

Lo anterior somete a un análisis y una reflexión sobre el entendimiento de abarcar, que la cuestión curricular es un hacer diario sin importar la fecha histórica existente, el supuesto del aprendizaje ha orientado modificaciones sin una existencia real de cambio en el hacer. Hoy se considera que los alumnos a lo largo de su permanencia en el Sistema Educativo Nacional deben contar con la capacidad para poder hacer algo; la habilidad, la destreza, el conocimiento práctico, la efectividad y sobre todo la aptitud para el logro que está buscándose. Todo lo anterior de igual que en otros niveles se ha perseguido en el diseño en la LIE. Para el caso, Tobón (2008) se sostendría en especificar, hacer cada persona lo que según le corresponda hacer, en el lugar que tenga necesidad de hacerlo.

No obstante, hacer algo bien hecho que en ese mismo momento sea el portador de solucionar una situación conflictiva o problemática, es lo que siempre se ha demandado de la LIE desde el 2002, condición, no resuelta a cabalidad según aparece en las evidencias a presentar más adelante. Material de información analizado de forma cualitativa, promoviéndose una visión comprensiva de la realidad; este escrutinio se fundamenta en cuestionarios, grupos focales con estudiantes, maestros y autoridades, para entender la perspectiva hacia el objeto de investigación delineado en párrafos anteriores.

Como bien lo ha expresado Unigarro (2016), "...las competencias son una serie de habilidades que le permiten a una persona ser exitosa en lo que es, se articulan en tres cosas: conocimientos, actitudes y habilidades como bases para la competencia; si falta una de las tres, entonces no es competencia." Así, es urgente que la educación se comprometa a brindar respuestas a las necesidades de la sociedad, pues estas necesidades requieren contenidos temáticos que solucionen de forma pertinente dichas demandas educativas. Así mismo, la universidad según Unigarro (2016), debe considerarse en "...el enfoque por competencias [...] no enseña tantas cosas impertinentes, enseña lo pertinente, es decir lo que le sirve a la gente para servirle a la gente." Trabajo que les corresponde a los interventores educativos egresados de la UPN o de la UPNECH currículo proceso de evaluación continua.

Este dar respuesta a las necesidades sociales desde la visión estructural del currículo, evidencia un cambio total desde los elementos internos de la formación, puesto que es el aval de la vida universitaria, de tal forma que transitar desde el plano de los contenidos en sus programas es modificar la manera de operatividad en la vida institucional de la UPN a lo largo de sus unidades o en la misma UPNECH; este fundamento se arraiga hacia lo novedoso o diferente pero de manera coherente y abarcativa en todo el currículo.

Resulta necesario un cambio en la universidad y como bien lo ha explicado De Sousa Santos (2015), se requiere: "Reconstruirla, dar visibilidad, siendo necesario un esfuerzo epistemológico del actor colectivo novedoso y protagónico que contribuye a la renovación de la teoría curricular" por ello, es ineludible para un nuevo entendimiento de la LIE a casi dos décadas de haberse creado. De tal forma que la UPNECH en Chihuahua pretende mostrar ideas que revolucionen lo mostrado en el 2002, desde el ofrecimiento radical de sólo formar profesionales para el trabajo dentro del aula o en un espacio de cuatro paredes. La educación en el mundo en la nueva sociedad del conocimiento y de la información está centrada en la autocrítica, por ello, exhorta mirarse al interventor desde otra óptica.

Las competencias en la LIE, son reconocidas por Carrera, Madrigal y Lara (2017) explicándoseles desde: "...el paradigma interpretativo ya que se exige al alumno: iniciativa, transferencia del conocimiento e innovación [...] el aprendizaje se constituye en un acto complejo que demanda del alumno una actitud de reflexión, crítica, participación y búsqueda de información nueva." (p. 40) Las autoras conciben el acto de intervenir en el espacio

educativo como la razón de que la persona se vuelva participe de una posible modificación de la realidad en que vive algún grupo vulnerable desde una posición social-educativa o bien desde una posición psicológica-pedagógica; por tanto, toda intervención, es la generación de una acción diagnosticada, planeada e intencionada con la tendencia a una modificación sustancial de la vida en los participantes.

Paralelamente, Segredo y Reyes (2004), tratan de disgregar el concepto de competencia no como una heredad en cuanto a capacidades sobre los conocimientos adquiridos volviéndose una aptitud visualizada en un desempeño de la labor profesional, con la intención de solucionar una problemática del entorno, organizando el trabajo flexiblemente, puesto que una competencia debiese servir para movilizarse y desarrollarse en el mismo contexto. Estos autores, cierran explicitando que el diseño curricular en competencia exige instrucción, evaluación, conocimiento, actitudes, desempeños bajo evidencia; procesos –individuales y grupales– para una retroalimentación en el medio físico con base en el aval del trabajo, las tareas y funciones.

Evidencias de los resultados de investigación

En UPN (2002), su Programa de reordenamiento de la oferta educativa establece: “...la Licenciatura enmarcaría acciones de carácter institucional, tales como contar con cuerpos académicos consolidados; considerar en su modelo de formación el desarrollo integral de los alumnos, bajo el enfoque de competencias profesionales, más que laborales; sustentar la intencionalidad explícita del mapa curricular en el logro de la intervención e innovación educativa; establecer redes de trabajo en los niveles nacional, regional, estatal y local y fundamentar un nuevo modelo de gestión, planeación y evaluación escolar e institucional.” (pp. 7-8) Circunstancia que aún se haya lejísimos de su consecuencia. En esencia, existen Cuerpos Académicos, al interior de las unidades UPN, no obstante, es casi nulo el desarrollo curricular sobre dicho programa de última oferta educativa a nivel nacional.

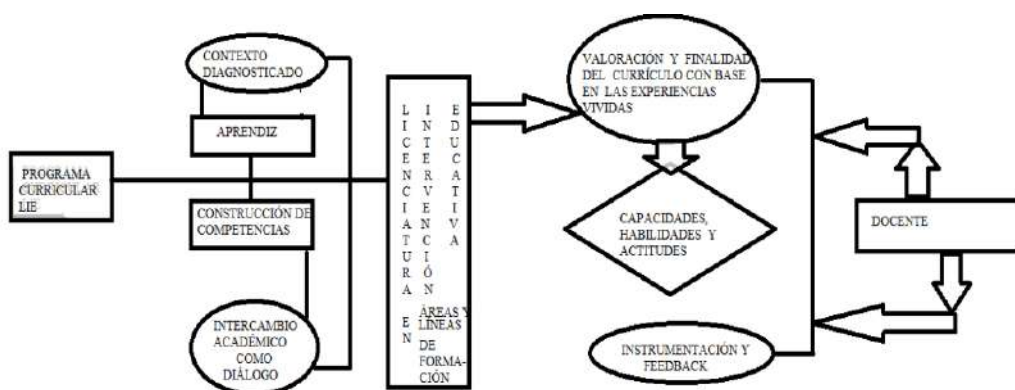


Figura No. 1 Racionalidad de la licenciatura en intervención educativa.
Fuente de elaboración: propia.

Si para Carrera, Madrigal y Lara (2017), el interventor educativo a sí mismo se exige y por parte de otros le demandan: “...análisis de procesos sociales y educativos, [...] diversifica labor atendiendo no sólo [...] aula [...] necesidades del sector social, [...] un ser de relaciones y no sólo de contactos, [...] profesionista que lucha por su transformación [...] en la práctica diaria de reconstrucción de la sociedad”... (pp. 25-26) Luego entonces, la dinámica organizativa de la LIE necesita valoración, modificación y puesta de nuevo en acción.

Para dar secuencia a lo anterior, en 2013 inicia un proceso de valoración y seguimiento que ha continuado hasta la fecha de mayo de 2018, con la búsqueda de una actualización coherente y permanente de las líneas de especialización así como de los diversos programas indicativos. Encontrándose en los grupos focales lo siguiente “...actualmente adolece en su pertinencia social de origen al dejar un tanto de lado el saber ser y convivir. De igual forma, el enfoque permite que se trabaje con la idea de aprender de manera profunda y versátil, atendiendo a las necesidades de los tiempos modernos en materia laboral y profesional.”; “...se percibe la necesidad de reforzar el saber actitudinal (saber ser y convivir) en las competencias, en los programas indicativos y en el trabajo áulico. Los estudiantes no son sensibles a los problemas sociales y a los sujetos con los que interactúan en su quehacer.”(Grupos focales de docentes de 23 Unidades UPN y 184 académicos, además de estudiantes).

Nuevamente palabras De Sousa Santos (2014), dicen: “La universidad tiene que producir conocimiento pero no cualquier conocimiento, tanto que puede ser un medio de producción y tiene a su servicio dos grandes

instrumentos: la enseñanza y la investigación.” Debido a esto, aun en la universidad como la de la UPN o de la UPNECH se encuentran rasgos que le distinguen como democrática con base en una orientación para apoyar al sector de la población de escasos recursos económicos, sin una esencia de la mercantilización, con ello, esta universidad pública incuba de cierto modo una piedra en el camino de la hegemonía absolutista y capitalista del neoliberalismo.

Pareciera que la LIE, programa para la formación de un interventor educativo se encuentra ajena a la clasificación de las universidades que poseen indicadores de desempeño con un valor comercial y de equivalencia para el sector económico, de tal suerte que la esencia del papel de las ciencias sociales y humanidades rema contracorriente en dicho programa curricular. Luego entonces, la valoración después de 12 generaciones se realiza desde el análisis en específico del área de formación inicial de Ciencias Sociales en Chihuahua evidenciándose perseguir lo que Gimeno Sacristán, et al (2011), citan: “Una competencia es más que conocimientos y habilidades, es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, y valores, utilizados eficazmente en situaciones reales.” (p. 77).

Con base en ello se proponen tres principios básicos para la formación del interventor educativo como una persona socio-histórica; su realidad es una construcción social y, por tanto, la persona del interventor y la realidad, son susceptibles de transformarse. A continuación se presentan las competencias tentativas a modificación en los siete cursos del área de formación inicial en ciencias Sociales como elemento de transformación y/o tránsito y transmutación para la mejora del currículo, todo ello, a partir de la valoración en las 40 unidades de UPN y en la UPNECH donde se ha implementado este programa de licenciatura.

SEM	CLAVE	CRED.	CLAVE	CRED.	CLAVE	CRED.	CLAVE	CRED.
1°	1961	10	1962	8	1963	8	1964	8
	Elementos Básicos de Investigación Cuantitativa		Introducción a la Epistemología		Problemas Sociales Contemporáneos		Cultura e Identidad	
2°	1965	10	1966	10		10	1968	8
	Elementos Básicos de Investigación Cualitativa		Desarrollo Regional y Microhistoria		Intervención Educativa		Políticas Públicas y Sistemas Educativos Contemporáneos	

Figura No. 2. Cursos del área de formación inicial en ciencias sociales UPN, LIE 2002.

Las valoraciones respectivas a las interrogantes expuestas son:

Se percibe la necesidad de reforzar el saber actitudinal (saber ser y convivir) en las competencias, en los programas indicativos y en el trabajo áulico. Los estudiantes no son sensibles a los problemas sociales y a los sujetos con los que interactúan en su quehacer tanto en las prácticas profesionales como en el espacio del servicio social; por ello, pretende orientarse a los estudiantes, desde el área de ciencias sociales de formación inicial hasta el área de formación profesional, a fin de avanzar en la comprensión crítica de la realidad, económica, política, cultural y educativa y que así, puedan ser capaces de proponer proyectos de intervención que contribuyan a la superación de los problemas sociales y culturales en su contexto aún más de lo que han hecho.

Esta base conceptual expuesta exige de los académicos que trabajan en la LIE en las diferentes Unidades de UPN y UPNECH, rediseñar las competencias con los aprendizajes esperados, en este caso, el área de formación en Ciencias Sociales con posibles competencias a reelaborarse, sin una aceptación unánime por parte del equipo central de la actualización del diseño nacional. Las competencias genéricas y capacidades a desarrollar en las asignaturas de esta área en formación inicial, radican en la gestión de la información y la generación de conocimiento, el juicio crítico, la comprensión espacio-temporal y el saber hacer asociado a la convivencia.

Dentro de las competencias específicas que han empezado a delinearse por el equipo participante de académicos que laboran en el área de formación inicial que inician esta valoración y actualización son de las entidades federativas de: Baja California Norte, Colima, Chiapas, Chihuahua y Quintana Roo, de este producto comienza a figurarse lo siguiente:

La identificación de las corrientes epistemológicas actuales más importantes con base en su relación con las disciplinas sociológicas, antropológicas, filosóficas, económicas y políticas con la intencionalidad de un acercamiento al conocimiento del contexto de índole local, regional, nacional e internacional tendiente a respetar lo diverso en la expresión social y cultural.

Buscándose el análisis de lo real con base en un enfoque desde diversos planos y disciplinas que se interrelacionen con la educación, para la definición del plano económico, político y social con la finalidad de caracterizar, categorizar y jerarquizar aquellas necesidades educativas y sociales susceptibles de ser consideradas para su atención.

Se precisa el desarrollo de un espíritu investigativo unido a la capacidad para analizar problemas desde una mirada innovadora con base en los instrumentos aprendidos en los cursos de investigación, razonándose rigurosa y sistemáticamente a través del trabajo colectivo y participativo. En aras de la interpretación de procesos y conflictos activos en contextos sociales que faciliten o potencien una valoración de las condiciones y consecuencias visibles y no visibles así como de los posibles resultados del diseño de intervención gracias a la visión crítica y ética en vía de generarse. Además del análisis de la relación entre la política pública y su modo de ejercerse, que apareja consecuencias previsibles y posibles resultados gracias al contexto en el que se sitúa. Por otra parte la interpretación de fuentes históricas del contexto a través del espacio y del tiempo, con la intencionalidad de relacionarlas con el sistema social y cultural, además del económico, sin dejar de la lado la valoración de la dinámica en los cambios culturales así como en sus causas y motivos por medio de la deliberación, la cooperación, el reconocimiento y la aceptación a lo diverso.

Ha ido laborándose sobre las competencias de cada uno de los siete cursos mostrados en el área de formación inicial en ciencias sociales, desde una reorientación hacia la criticidad, el juicio reflexivo, la generación y promoción del análisis de toda la información posible que habilite y capacite al Licenciado en Intervención educativa hacia la resolución de los problemas.

Conclusiones

Se ha detectado que la edificación de la identidad del interventor educativo se ha bifurcado entre la visión de un profesor de grupo en educación básica por la reglamentación que ha promovido la ley de ingreso a la profesión docente facilitándole el espacio para examen de oposición a los egresados de LIE. A partir de ello, se reorienta en el curso de Cultura e Identidad hacia

la conformación del ser y hacer del interventor educativo para su modificación al interior de la reestructuración curricular. En los resultados se ha encontrado información obtenida de alumnos y maestros, destacándose: “Algunos perfiles de no son apropiados a la Intervención Educativa. La ausencia de una vinculación con las entidades en procesos de acompañamiento permanente con acciones bipartitas, e interacción colegiada entre docentes precaria.” La envergadura de esta tarea la ha convertido en una labor de interés personal y profesional, se ha consolidado en un quehacer docente de índole incesante, constante y permanente que se encuentra en franca conformación, e integralidad sin una consumación parcial mucho menos total. Esta actividad encomendada ha de redoblar esfuerzos al interior de los equipos para una concreción estratégica. Resultando necesaria la revisión en y desde las seis líneas de especialización que impulse nuevas argumentaciones investigativas con referencia a la formación inicial en ciencias sociales y educación con fundamento del diseño curricular actual.

Referencias

- Carrera Hernández, Celia. Madrigal Luna, Josefina y Yolanda Lara. (2017) Modelo Pedagógico para el desarrollo de Competencias para la intervención educativa, ed. REDIPE. Red Iberoamericana de Pedagogía: Colombia.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2014), I Encuentro Internacional Ciencias Sociales en Contexto, organizado por la facultad de ciencias sociales y educación, Conferencia Publicado el 17 oct. 2014; consultado el 14 de mayo de 2018.
- (2016), “Transformaciones democráticas, justicia social y progresos de paz”, VII Conferencia Latinoamericana y caribeña de Ciencias Sociales UNRC, de 9 -13 de noviembre 2015 en Medellín Colombia. TV. CLASCO. Publicado 9 de febrero de 2016; [consultado 15 de mayo 2018].
- Díaz Barriga Casales, Ángel. (2018). Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos tiempos, http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1009-F.pdf [consultado el 14 de mayo 2018].
- Gimeno Sacristán, J. Pérez Gómez, A.I. Martínez Rodríguez, A. Torres, S. J. Angulo Rasco, F. y Álvarez Méndez, J.M. (2011) Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?, ed. Morata: Madrid; 231 pp.

- Perrenaud, Phillipe (1999). Construir competencias desde la escuela, Santiago: Dolmen.
- Segredo Pérez, Alina María y Daniel Reyes Miranda (2004) Diseño curricular por competencias, Escuela Nacional de Salud Pública. Cuba.
- Tobón, Sergio (2008). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Universidad Cooperativa de Colombia, Unigarro Gutiérrez, M.A. (2016) “Educación por competencias”, Conferencia Publicado el 5 de agosto de 2016; [consultado 16 de mayo de 2018].
- UPN. (2002), Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades. Licenciatura en Intervención Educativa. 68 pp.

La bioética como alternativa para el aprendizaje significativo de la genética

Bioethics as an alternative for the Meaningful learning of genetics

William Fernando Ceballos Salazar¹
Claudia Andrea García Moreno²

Resumen

Esta comunicación presenta resultados parciales del trabajo de grado fundamentado en la Teoría del Aprendizaje significativo y en la propuesta del Buck Institute For Education (BIE) para el diseño de un proyecto sobre genética utilizando la bioética como alternativa para acercar a los estudiantes a su comprensión. Este trabajo es de tipo cualitativo y se enmarca en el estudio de caso interpretativo, además, se utiliza el mapa conceptual como herramienta para indagar las ideas previas de los participantes. La aplicación de la investigación se realizó con estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Alfonso Upegui Orozco en la ciudad de Medellín, Colombia. Lo anterior surge a partir de la identificación de algunas problemáticas, relacionadas con el contexto de actuación y los reportes encontrados en la revisión de la literatura. Algunos resultados muestran concepciones erróneas acerca de conceptos asociados al campo de la genética y las relaciones que establecen los estudiantes entre los principios de la bioética y aplicaciones en el campo de la genética (mutaciones y organismos genéticamente modificados).

¹ William Fernando Ceballos Salazar. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Trabaja la línea de investigación Aprendizaje Basado en Proyectos. Correo electrónico: wfernando.ceballos@udea.edu.co
ID: <http://orcid.org/0000-0002-5183-0026>

² Claudia Andrea García Moreno. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Está inscrita en la línea de investigación Aprendizaje Basado en Proyectos. Correo electrónico: candrea.garcia@udea.edu.co
ID: <http://orcid.org/0000-0002-3848-7366>

Palabras clave

Aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje significativo, enseñanza de la genética.

Abstract

This communication presents partial results of the work of degree based on the Meaningful Learning Theory and the Buck Institute For Education (BIE) proposal for the design of a project about genetics and using bioethics as an alternative to bring students to their understanding . This work is of a qualitative nature and it is part of the interpretive case study. In addition, the conceptual map is used as a tool to investigate the students' previous ideas. The application of the research was carried out with students of the ninth grade of at Institución Educativa Alfonso Upegui Orozco in the city of Medellín, Colombia. This investigation initiates from the identification of some problems related to the context of action and the reports found in the literature review. Some of the results obtained show erroneous conceptions about concepts associated with the field of genetics and the relationships that students establish between the principles of bioethics and applications in the field of genetics (mutations and genetically modified organisms).

Keywords

Project-based learning, meaningful learning, genetics teaching.

Introducción

El presente proyecto denominado Gen-Ética, se encuentra en fase de implementación en la Institución Educativa Alfonso Upegui Orozco, ubicada en el corregimiento de San Cristóbal (Comuna 60), de la ciudad de Medellín. La institución atiende estudiantes que pertenecen a un estrato socioeconómico entre uno y tres; cuenta con formación técnica en medio ambiente y trabaja bajo un modelo pedagógico crítico social con enfoque constructivista, según lo revisado en su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Tomando como base las características encontradas en el contexto y lo hallado en la revisión de la literatura, se encontró que las ciencias, en particular en la enseñanza de la genética, se han privilegiado estrategias que han dejado de lado las relaciones de los conceptos con los problemas propios del contexto escolar, lo cual dificulta la comprensión de los fenómenos asociados a la genética, en particular a su relación con asuntos

cercanos a los intereses de los estudiantes, como la edición genética, la manipulación de alimentos, la clonación, entre otros.

En este orden de ideas, uno de los problemas emergentes hace referencia a la necesidad de implementar estrategias de enseñanza que favorezcan la motivación, a partir de las posibles relaciones que se puedan establecer en los contextos educativos.

Una posible alternativa para atender esta problemática podría estar relacionada con la resolución de problemas y el trabajo por proyectos, ya que éstas tienden a romper con los enfoques tradicionales y ubican a los estudiantes en el centro del proceso académico; al respecto, Rodríguez et. Al (2010) resaltan el hecho de que estas estrategias favorecen la motivación y la autonomía de los estudiantes.

Por otro lado, a nivel conceptual, en el aprendizaje de la genética se han evidenciado dificultades en la comprensión de conceptos como cromátida, cromosoma y cromatina, ya que no comprenden sus diferencias y similitudes. En este sentido, de acuerdo con Baker y Lawson (2001), en la genética los conceptos se establecen a través de teorías o sistemas abstractos y dentro de éstos los científicos utilizan diversas estrategias para hacer comprensible las funciones que cumplen al interior de los seres vivos. Después de haber enunciado algunos problemas en la enseñanza de las ciencias, particularmente en el campo de la enseñanza de la genética, se plantea como pregunta de investigación ¿Cuál es la contribución del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy) para el aprendizaje de los estudiantes sobre la genética en el marco de un proyecto de aula que incorpora asuntos bioéticos?

Discusión teórica

El marco conceptual se construye a partir de los referentes conceptuales que abordan aspectos sobre la enseñanza de la genética, al igual que, el aprendizaje basado en proyectos y la Teoría del Aprendizaje Significativo, propuesto por Ausubel (1983), como elementos que sustentan este trabajo. En conjunto, estos elementos se constituyen en nuestra base teórica para el análisis de los resultados a obtener.

Enseñanza y aprendizaje de la Genética a partir de la bioética

La enseñanza de la genética es muy importante para comprender los procesos biológicos y particularmente el estudio del ADN, ya que éste contiene la información genética de los organismos. Con relación a, la creciente cantidad de información que circula en los medios de comunicación, invita a fomentar el pensamiento crítico como una

posibilidad para favorecer la argumentación respecto a temáticas objeto de debate, como los organismos genéticamente modificados (OGM). Es en este asunto, donde la bioética podría jugar un papel importante para la comprensión de conceptos genéticos, por mencionar un ejemplo y en concordancia con lo expuesto por Restrepo (2017), incorporar en las aulas de clase problemáticas como el Genoma Humano, de corte socio científico, implica necesariamente tener en cuenta el papel del lenguaje y la argumentación en la construcción del conocimiento.

Con base en lo anterior, es necesario definir la Bioética; en este sentido, Carrasco et, al (2011) la aclaran como el estudio de las conductas humanas, que permiten realizar una reflexión sobre la vida, la cual se hace fundamental para el proceso de crecimiento intelectual en todo ser humano y debe ser fomentada desde los primeros años de vida y en todos los sectores educativos. Además, el uso de la bioética como alternativa para aprender genética, permite un abordaje integral que derive en el mejoramiento de la capacidad de reflexión y crítica. Así, la bioética aporta desde la interdisciplinariedad en la construcción del pensamiento crítico, permitiendo reivindicar los valores humanos y la valoración de oportunidades, generando así acciones que direccionen metas sostenibles y sustentables en las diversas comunidades (Orozco, 2016).

Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos (ABPy), es una estrategia pedagógica que posibilita a los maestros abordar diversos temas desde la interdisciplinariedad (estrategias de enseñanza), respondiendo así a unas características esenciales como lo son: un producto final, la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones, además de esto, los estudiantes poseen autonomía en cuanto a su aprendizaje, teniendo al maestro como un guía- orientador que diversifica sus estrategias de enseñanza en procura de propiciar aprendizajes significativos.

Según el Buck Institute for Education (BIE) en 2015, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy) se define como un método de enseñanza en el cual los alumnos adquieren conocimientos y habilidades trabajando durante un período prolongado para investigar y responder a una pregunta, problema o desafío auténtico, atractivo y complejo. Según los “estándares de oro” propuestos por el BIE (2015), los proyectos se centran en los conocimientos y habilidades e incluyen elementos esenciales para el diseño de los mismos (ver figura 1).



Figura 1. Estándares de Oro para el ABPy Larmer y Mergendoller, (2015).

El proyecto presentado en este reporte fue diseñado atendiendo a las características descritas en la figura 1. Se resalta la elaboración de un sitio web como el producto del trabajo de los estudiantes y la conexión que se realiza con el contexto de aplicación; además, la evaluación, desde los procesos de reflexión y crítica se constituyen en ejes fundamentales para el éxito de este proyecto.

Teoría Aprendizaje Significativo (TAS)

Durante varias décadas el conductismo ha permeado las aulas de clase, al igual que las formas de enseñar, las estrategias y los métodos tradicionales. En este sentido, se podría afirmar que el aprendizaje de los estudiantes va más allá del cambio de conducta y lleva a un cambio en el significado de la experiencia.

En cuenato a, la teoría del aprendizaje significativo aborda los elementos, factores que garantizan la asimilación de todo el contenido que brinda la escuela a los estudiantes, de manera que adquiera un significado para él mismo (Rodríguez, 2004). Por consiguiente, el aprendizaje significativo hace alusión a un reordenamiento del conocimiento del mismo individuo, enfocándose en el aprendizaje a partir de su contexto escolar, ya que se construye a partir de un enfoque constructivista, que genera su aprendizaje a partir de la interacción con el contexto. La teoría de aprendizaje significativo de Ausubel plantea que “el aprendizaje del alumno

depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, entendiéndose la estructura cognitiva, como el conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.” (1983).

En este sentido, una evidencia del aprendizaje significativo reside en las ideas expresadas simbólicamente (mapas conceptuales, Uve de Gowin, imágenes, signos, entre otros) pero sin ceñirse al texto original. Para esta investigación es particularmente importante el trabajo desde los mapas conceptuales, especialmente durante la indagación de ideas previas ya que son una herramienta que permite evidenciar las relaciones entre los conceptos, establecidas por los estudiantes. En este sentido, el mapeamiento conceptual es una técnica muy flexible, y por eso puede ser usado en diversas situaciones y para diferentes finalidades: instrumento de análisis del currículum, técnica didáctica, recurso de aprendizaje, medio de evaluación (Moreira y Buchweitz, 1993).

Metodología

Este estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, ya que permite comprender los fenómenos a partir de una interacción con los participantes en relación a su contexto (Hernández, 2014), basándose en un método de estudio de caso interpretativo y el aprendizaje basado en proyectos. Además, se fundamenta en la propuesta del Buck Institute For Education (BIE) y la teoría del aprendizaje significativo. El objetivo de esta propuesta se enfoca en la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, al igual de que fortalezcan sus habilidades mediante un proyecto que utiliza asuntos relacionados con la bioética como alternativa para aprender genética.

De esta manera, el proyecto tiene como nombre GEN- ÉTICA y se llevó a cabo en la Institución Educativa Alfonso Upegui Orozco, ubicada en el corregimiento de San Cristóbal, municipio de Medellín, Colombia, con estudiantes de estrato 1 y 2. el grupo de estudiantes con quienes se realizó la investigación corresponden al grado noveno (9º1), conformado por 36 alumnos (18 hombres y 18 mujeres) con edades entre los 14 y 17 años.

En concordancia con lo anterior, se partió del diseño de un proyecto orientado por las características esenciales definidas por el BIE, que se emplean para darle estructura y rigurosidad (Ver tabla 1). El proceso investigativo incluye, el seguimiento del avance formativo de los estudiantes, el cual incorpora la realización de diferentes actividades acordes con los intereses de la investigación, también se utilizaron

instrumentos para la recolección de información, entre ellos, el mapa conceptual, la entrevista semiestructurada y la observación participante. Además, se registran algunos momentos de las sesiones utilizando medios audiovisuales. El proyecto se desarrolla en tres fases, (ver figura 2) lanzamiento, aplicación y cierre, las cuales se describen a continuación.

Fase 1: Se presentó la pregunta orientadora y se elaboraron acuerdos con los estudiantes, además, se realizó la conformación de grupos y se asignaron los roles. Igualmente, se propuso construir una molécula de ADN, se aplicó el instrumento de indagación de ideas previas y se realizó una primera selección de posibles casos a ser analizados.

Fase 2: Se aplicaron actividades en las cuales los estudiantes presentaron productos individuales y grupales e iniciaron la construcción de un producto final (sitio web). Las actividades propuestas fueron transversalizadas con otras áreas participantes. En lengua castellana se realizaron reseñas y escritos para el sitio web, en ética se generaron espacios de debate alrededor de los organismos genéticamente modificados (OGM) y en Tecnología se trabajó en la construcción del sitio web.

Investigación continua Los alumnos indagan en diferentes fuentes de información sobre los conceptos asociados a la genética en grado noveno (ADN y el Genoma humano, replicación, transcripción y traducción del DNA, Estructura del RNA, Código genético, Características de las proteínas, Mutaciones, Terapia génica). Este proceso no debe confundirse con una consulta de información, ya que los alumnos deberán seleccionar información pertinente y que les ayude en la resolución de la pregunta orientadora. Reflexión Los alumnos realizarán de manera individual un portafolio en el cual deberán registrar sus avances durante el desarrollo del proyecto, sus dificultades, aciertos y aspectos a mejorar. Crítica y Revisión Asesorías grupales donde se muestren los avances en el producto final, además de la apropiación del conocimiento. De igual manera, se realiza una retroalimentación desde la autoevaluación, la evaluación y la hetero-evaluación.	Nombre del proyecto GEN-ÉTICA Pregunta orientadora ¿Cómo diseñar un sitio Web para evidenciar y divulgar información de la Gen-ética y su importancia en la sociedad? Contenidos y Habilidades De acuerdo con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) del grado 9, específicamente el número 5, se pretende que el alumno pueda explicar la forma como se expresa la información genética contenida en el ADN, relacionando su expresión con los fenotipos de los organismos y reconoce su capacidad de modificación a lo largo del tiempo (por mutaciones y otros cambios), como un factor determinante en la generación de diversidad del planeta y evolución de las especies. Se pretende potenciar en los alumnos competencias del siglo XXI: si bien se desarrollan varias habilidades como la Creatividad y la innovación o el trabajo en grupo, este proyecto hace énfasis en manejo de la información.	Voz y voto del estudiante Para dar voz y voto a los alumnos, estos tendrán la oportunidad de: Participar en la construcción conjunta de rúbricas de evaluación y de actividades específicas sugeridas por los docentes participantes. Seleccionar un grupo de trabajo y roles. Conexión con el mundo real Invitar a un experto externo a dictar una charla sobre las últimas investigaciones sobre ADN, herencia y repercusiones que trae las modificaciones genéticas. Relacionar la genética con la bioética algunas de las investigaciones sobre terapia génica, genoma humano y otras que permitan al estudiante reconocer que esta temática es objeto de estudio a nivel mundial. Producto final Sitio web, que permita evidenciar, socializar y difundir la comprensión de los conocimientos adquiridos a la comunidad.
--	---	---

Tabla 1. Estructura del proyecto con base en las características esenciales propuestas por el BIE.

Fase 3: Durante el cierre, se realizó la exhibición del sitio web a la comunidad educativa y se elaboró el mapa conceptual final.

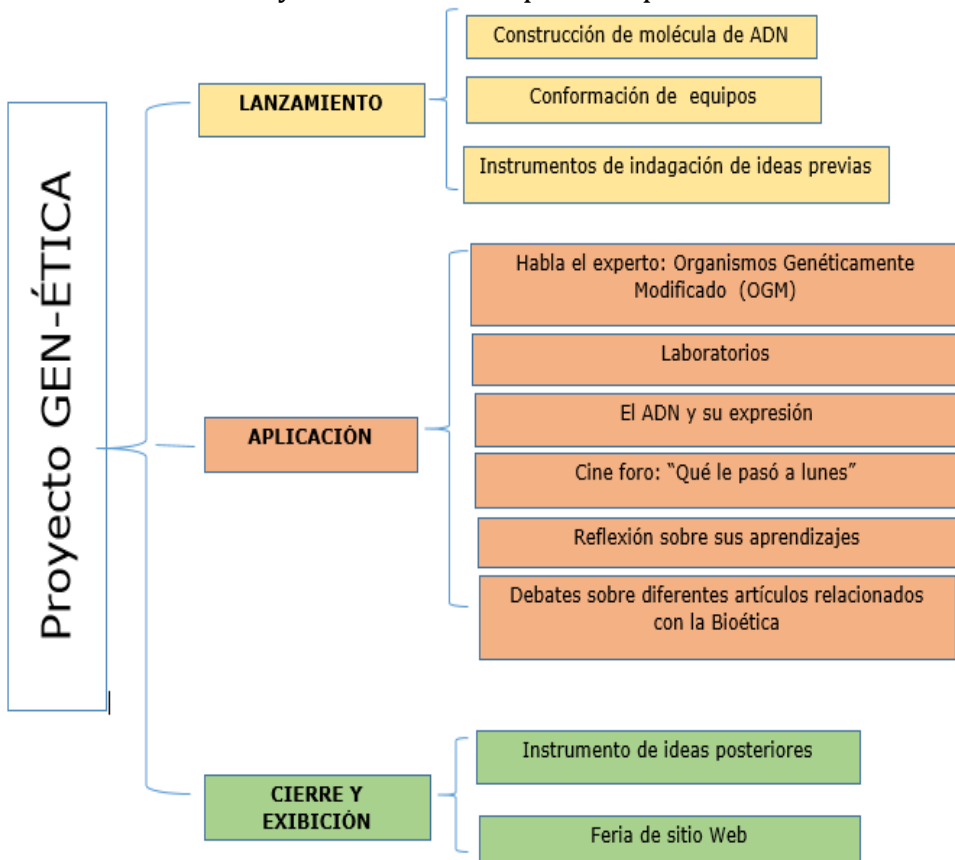


Figura 2. Fases del proyecto GEN-ÉTICA y actividades principales.

Resultados y discusión

En este apartado, se presentan las diferentes concepciones de los estudiantes sobre genética y algunos resultados relacionados con la bioética. Para analizarlos, se tomaron 5 casos. Los resultados propuestos responden a las ideas previas identificadas en el instrumento 1, el cual consistió en la elaboración de un mapa conceptual, anterior a la actividad de lanzamiento. Así, algunas de las cuestiones encontradas se presentan en la tabla 2 y son tomadas directamente de las relaciones que se establecen en los mapas elaborados.

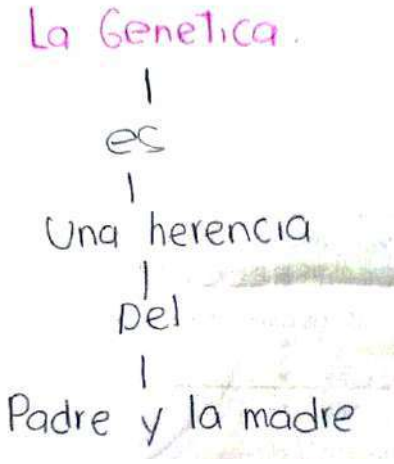
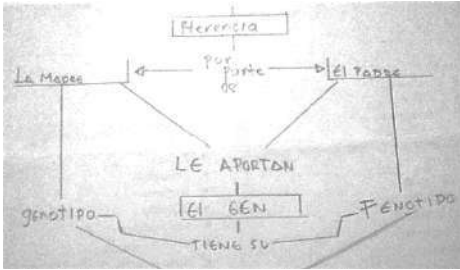
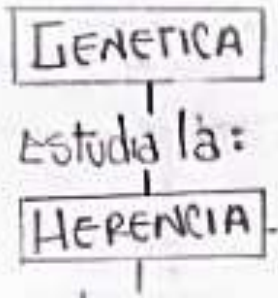
Concepciones de los estudiantes	Evidencias	Casos	Referentes teóricos
Los estudiantes definen la genética como la herencia del padre y la madre.		E1- E3- E4	Driver, 1999
La mayor parte de los estudiantes relacionan el fenotipo con el padre y el genotipo con la madre		E2	
Los estudiantes ligan la genética con el estudio de la herencia y no una rama de la ciencia que se relaciona con los trasplantes, transgénicos y clonación		E5	Montañez, A, et al, 2015; Ayuso & Banet, 2002

Tabla 2. Concepciones de los estudiantes (fragmentos tomados de los mapas conceptuales).

En las relaciones presentadas en los mapas no parecen considerar la genética como una ciencia que se ocupa del estudio del ADN, además, los

estudiantes consideran que el fenotipo y genotipo es aportado por uno de sus progenitores.

Posterior a la indagación de ideas previas, se consideraron durante la ejecución del proyecto, asuntos relacionados con los organismos genéticamente modificados, las mutaciones, la clonación, entre otros. Para este trabajo se utilizó la bioética como alternativa para generar aprendizajes en los estudiantes. a continuación se presentan algunos de los hallazgos sobre esta cuestión.

Actividades sobre bioética

Para este reporte se presentan los resultados de dos actividades aplicadas; la primera, realizada después de hacer lectura del documento de Molina (2011) titulado “¿Qué es la bioética y para qué sirve? Un intento de pedagogía callejera, la cual tenía como propósito discutir en grupo acerca de la definición de bioética expuesta en el documento; los estudiantes reconocieron algunas de las disciplinas que la apoyan, sus problemas y finalidad. En la segunda, se trabajaron los principios de la bioética. Algunos de los resultados se presentan en la figura 3 y corresponden a uno de los grupos analizados.



Figura 3. Los principios de la bioética y su definición, grupo de trabajo 1.

Finalmente, después de reconocer las características de la bioética, se realizó una actividad titulada “bebés a pedido: el problema ético de la competitividad genética”, en la cual los estudiantes tuvieron la posibilidad de formular preguntas, entrevistas a la comunidad y tabular los resultados, además de relacionar la temática propuesta con los principios de la bioética. En la tabla 3, se presentan los resultados para el mismo grupo de la actividad anterior. El análisis de estos resultados se encuentra en etapa de desarrollo.

Pregunta	Principios
¿Cree que la modificación genética formaría una generación con condiciones más aptas para la supervivencia?	Beneficencia El beneficio es alto, se busca mejorar los aspectos como la inteligencia, un talento o el aspecto físico. También busca eliminar enfermedades que se pueden diagnosticar antes del nacimiento.
¿Estarías dispuesto a someter un embrión a una modificación genética?	No maleficencia También trae sus consecuencias, es un proceso que no es 100%. Seguro que puede traer repercusiones graves y daños al embrión/feto.
¿Consideras que bajo el CRISPR se perdería la diversidad genética?	Autonomía Respetar las decisiones de los padres, pero no de los hijos, al final puede que estas decisiones no respeten los intereses de la vida adulta de los seres modificados.

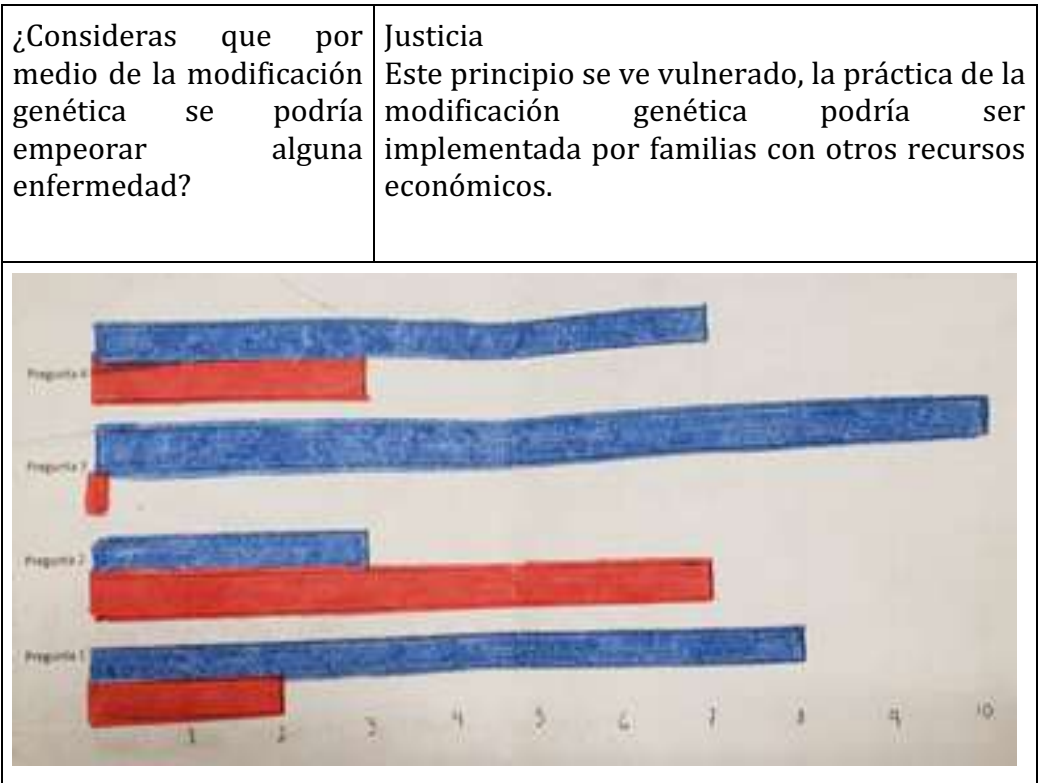


Tabla 3. Preguntas y relación con los principios de la bioética.

Consideraciones finales

La estrategia pedagógica Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy), es una manera de acercar a los estudiantes a aspectos científicos, ya que permite diversificar las estrategias de enseñanza.

Como se observa en los resultados, el mapa conceptual es una estrategia que permite evidenciar las relaciones que los estudiantes establecen entre los conceptos, en este caso, asociados al campo de la genética y cómo se hacen evidentes a través de este los errores conceptuales.

Finalmente, abordar temas como los organismos genéticamente modificados son importantes, ya que son tematicas de interés actual y suelen ser objeto de debate en los medios de comunicación, por consiguiente, se vuelven una potente herramienta para potenciar habilidades científicas que permitan consolidar posturas críticas y reflexivas. Lo anterior, en el caso de esta investigación enmarcado en la bioética.

Referencias

- Ausubel, D. (1983). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo*. México. Editorial Trillas, 235. Recuperado de [http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1J3D72LMF-1TF42P4-PWD/aprendizaje significativo.pdf](http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1J3D72LMF-1TF42P4-PWD/aprendizaje%20significativo.pdf)
- Ayuso, G. E., & Banet, E. (2002). Alternativas a la enseñanza de la genética en educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias* (Vol. 20, pp. 133-157).
- Baker & Lawson. Research on the acquisition of science knowledge Epistemological foundations of cognitions. In D. L. Gabel (ed), *Hándbol of research on science teaching and learning*, N.Y.: Macmillan (2001).
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2014). *Metodología De La Investigación*. México: McGRAW-HILL.
- Íñiguez Porras, F. & Puigcerver Oliván, M. (2013) Una propuesta didáctica para la enseñanza de la genética en la Educación Secundaria. *Eureka*, n. 10(3), p. 307-327.
- Moreira, M, A. & Buchweitz, B. (1993). *Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceituais e o Vê epistemológico*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 114.
- Moreira, M. A. (1998). "Mapas conceptuales y aprendizaje significativo". *Revista Galáico Portuguesa de Sócio-Pedagogía y Sócio-Lingüística Pontevedra/Galícia/España y Braga/Portugal*, No 23 a 28: 87-95.(1988).
- Moreira, M. A.(2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (6), 83-102.
- Ramírez, N. M. (2011). ¿Qué es la bioética y para qué sirve? Un intento de pedagogía callejera, 6(2), 110–117.
- Rodriguez, M. (2004). "La teoría del aprendizaje significativo". 1-10 Documento electrónico, Recuperado Abril de 2018. <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>.
- Rodríguez-sandoval, E., Cortés-rodríguez, M., Vargas-solano, É. M., & Luna-cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia pedagógica "aprendizaje basado en proyectos": percepción de los estudiantes. *Educación Y Educadores*, 13(1), 13–25. Recuperado de [horg/10.1590/S1414-40772010000100008](https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100008).

Aprendizaje basado en proyectos: una estrategia pedagógica que posibilita el aprendizaje de los efectos ocasionados por los microorganismos en la salud

Project based learning: a pedagogical strategy that enables the learning of the effects caused by microorganisms in health

María Alejandra Gómez Úsuga¹
Jessica Yepes Soto²

Resumen

Este artículo hace parte de un trabajo de grado que utiliza el Aprendizaje Basado en Proyectos como una estrategia pedagógica que posibilita el Aprendizaje Significativo acerca de los microorganismos y su relación con la salud, en este reporte se presentan las concepciones previas que tienen los estudiantes de la Institución Educativa Sol de Oriente ubicada en el municipio de Medellín- Antioquia sobre el tema objeto de estudio. La aplicación se realizó con 37 estudiantes, de los cuales se tomaron 3 de ellos para el análisis de la investigación mediante el método estudio de Caso interpretativo. Se presentan resultados parciales de la investigación con base en las relaciones que los estudiantes establecen entre los microorganismos y algunos sucesos de la vida cotidiana; así mismo, se da cuenta de la visión antropomórfica que tienen sobre los mismos.

Palabras clave

Aprendizaje significativo, Aprendizaje Basado en Proyectos, ideas previas.

¹ María Alejandra Gómez Úsuga. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Docente practicante en la Institución Educativa Sol de Oriente, Integrante del Semillero PienCias. Correo electrónico: alejandragomez2908@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0003-1637-3197>

² Jessica Yepes Soto. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Docente practicante en la Institución Educativa Sol de Oriente, Integrante del Semillero PienCias. Correo electrónico: jessicayepessoto94@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0003-3900-030X>

Abstract

This article is part of a degree project that uses project-based learning as a pedagogical strategy that enables meaningful learning about microorganisms and their relationship with health. This report presents the previous conceptions that students of the Institution Educativa Sol De Oriente located in the municipality of Medellín-Antioquia have about the subject under study. This work is carried out with 37 students, of which three of them were taken to perform the analysis of the research using the interpretative-case-study method. Partial results of the research are presented based on the relationships students establish between microorganisms and some events of daily life; likewise, it realizes the anthropomorphic vision they have over them.

Keywords

Meaningful learning, Project Based Learning, previous ideas.

Introducción

Las ciencias naturales vinculan al individuo con el entorno que lo rodea, permitiéndole acercarse a la comprensión de los fenómenos que son objeto de estudio y que se presentan en sus contextos de aprendizaje. Por ello, es importante desde la escuela, fomentar un pensamiento reflexivo y crítico, donde el estudiante pueda cuestionar los problemas que afecten su condición y la de otros seres. Adicionalmente, la tarea de la enseñanza de las ciencias naturales debería estar relacionada con el desarrollo de habilidades científicas (pensamiento crítico, trabajo en grupo, comunicación, creatividad e innovación, entre otras), el desarrollo de talentos y aptitudes.

Este artículo hace parte de un trabajo de grado para optar por el título de Licenciadas en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Antioquia-Colombia, en la cual se abordan los microorganismos y sus efectos en la salud, la importancia del cuidado del cuerpo y de tener hábitos saludables que protejan la integridad física desde la prevención. Byrne (2003) afirma que es un tema que generalmente no se profundiza con estudiantes menores a 10 años, lo que en el contexto colombiano corresponde a la educación básica primaria. Aunque se encuentren incluidos en los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2001), donde se establece de manera general la importancia de relacionar los microorganismos con la salud (p. 135) este es un tema que solo se aborda en el aula desde la diferenciación entre célula eucariota y procariota.

Lo anterior, se corresponde con la lectura de contexto realizada en la Institución Educativa Sol de Oriente, un establecimiento de carácter público, donde se observa que desde la enseñanza de las ciencias no suelen realizarse actividades que favorezcan el aprendizaje de los microorganismos desde la prevención y el cuidado del cuerpo, además, es un tema que se aborda de manera superficial y con poco acercamiento a la experimentación. Adicionalmente, a través de una prueba diagnóstica se evidenció que las concepciones que traen los estudiantes al aula sobre los microorganismos, tienen correspondencia con lo que se describe en la revisión de la literatura, en donde Mayerhofer y Márquez (2009) y Cuadrado y Puig (2016) encuentran que los estudiantes le otorgan actitudes antropomórficas a los mismos, lo cual se ve representado en sus modelos de bacterias con caras de enfado y cuernos, simulando demonios.

Otra de las problemáticas identificadas, hace referencia a la relación casi siempre unidireccional entre el maestro y el estudiante en la cual no se evidencia una interacción que posibilite compartir ideas respecto a los resultados de las actividades aplicadas en el aula. En este sentido, esta investigación toma como referente la Teoría del Aprendizaje Significativo propuesta por Ausubel (1983) quien plantea las condiciones necesarias para favorecer el aprendizaje significativo. Así mismo, se retoman los principios que plantea Moreira (2015) en su visión crítica, haciendo énfasis en el principio de la interacción social y del cuestionamiento, de manera que la práctica educativa esté permeada por preguntas construidas tanto por el maestro como por el estudiante ya que “si el alumno logra formular una pregunta relevante, apropiada y sustantiva, está utilizando su conocimiento previo de forma no arbitraria y no literal, y eso es evidencia de aprendizaje significativo” (Moreira, 2005, p.9).

Dadas las condiciones que anteceden, surge esta investigación que tiene por objetivo analizar las evidencias de aprendizaje sobre los efectos ocasionados por los microorganismos en la salud a partir de la aplicación de un proyecto con estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Sol de Oriente, implementando la estrategia pedagógica Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy). En este sentido, se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son los aprendizajes obtenidos por los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Sol de Oriente sobre los efectos ocasionados por los microorganismos en la salud aplicando la estrategia ABPy?

Referentes teóricos

Este trabajo se fundamenta en tres elementos, que constituyen la base teórica para el análisis. En primer lugar, se presenta el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy); en segundo lugar se adoptan algunas investigaciones sobre las concepciones alternativas y asuntos pedagógicos y didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la microbiología; y por último, se presenta la Teoría del Aprendizaje Significativo propuesta por Ausubel (1983).

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy)

El ABPy es una propuesta de innovación en ciencia que genera tensiones a nivel curricular debido al abandono de ciertas prácticas que se corresponden con un modelo tradicional (Blancas y Guerra, 2016). Esta permite que los estudiantes trabajen en grupos para resolver un problema de su contexto (Rodríguez, luna y Vargas, 2010) con la intención de mejorar la calidad de enseñanza y el aprendizaje. Por su parte, el Buck Institute for Education (BIE) define el ABPy como: “un método sistemático de enseñanza que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y habilidades, a través de un proceso extendido de indagación, estructurado alrededor de preguntas complejas y auténticas, y tareas y productos cuidadosamente diseñados” (Fundación Omar Dengo, 2011, p.14).

Enseñanza y aprendizaje de la microbiología y su relación con la salud

La enseñanza de las ciencias debe ir mucho más allá de la explicación de teorías científicas o modelos enmarcados en el prototipo de clase magistral. Por ello, es necesario proponer nuevas estrategias de enseñanza donde el estudiante tenga una participación activa en su proceso de aprendizaje. Desde los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales se plantean una serie de documentos que aportan al desarrollo de las diferentes áreas del conocimiento. Específicamente, en el grado cuarto, se propone que los estudiantes establezcan relaciones entre los microorganismos y la salud (MEN, 2001) para lograr así, el reconocimiento de otras formas de vida y los efectos producidos por estos en el medio.

Al respecto, se ha investigado sobre las concepciones de los estudiantes sobre el tema, ya que como plantea Pérez, Tosto y Rulli (2004) es muy poco lo que los estudiantes conocen en los distintos niveles de educación sobre los microorganismos. Entre los estudios encontrados, se halló que los estudiantes asocian los microorganismos con animales o personas, otorgando características propias del ser humano (Mayerhofer y Márquez, 2009), lo cual evidencia una así una visión antropomórfica. En ese

mismo sentido, en otro estudio realizado se observó que los estudiantes representaban “las bacterias con caras de enfado, con cuernos en la cabeza simulando demonios, o con espadas” (Cuadrado y Puig, 2016, p.45). Esto puede estar asociado a la falta de conexión con el mundo real que tienen los estudiantes, ya que al no haber una interacción con la experimentación en ciencias, sus ideas previas continúan arraigadas en sus explicaciones.

Teoría del Aprendizaje Significativo

La Teoría del Aprendizaje Significativo propuesta por Ausubel (1983), aborda los elementos, factores y condiciones que favorecen el aprendizaje del contenido educativos que se relacionan con la cotidianidad, de esta manera, el estudiante al estar relacionando lo que ya sabe con el nuevo material que se le presenta en la escuela, construye significados lógicos que le permitirán posteriormente resolver diferentes problemas (Ausubel, 1983). Por su parte, Rodríguez (2004) define el aprendizaje significativo como:

Es el proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva y que requiere como condiciones: predisposición para aprender y material potencialmente significativo que, a su vez, implica significatividad lógica de dicho material y la presencia de ideas de anclaje en la estructura cognitiva del que aprende. (p.4)

Así mismo, Moreira (2005), en su visión crítica, expresa la necesidad de que los estudiantes logren vincular las teorías y conceptos. Y adicionalmente propone un conjunto de principios, pero este estudio se enfoca en el principio de la interacción social y del cuestionamiento.

Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo, del tipo estudio de Caso interpretativo, en donde, la observación, la descripción y el análisis se utilizan para recolectar la mayor cantidad de información a la luz de lo acontecido en el aula de clase. Esta investigación se desarrolló con 37 estudiantes pertenecientes al grado 4° de básica primaria de la Institución Educativa Sol de Oriente, ubicada en la comuna 8 de Medellín, donde predominan los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Para el análisis se tomaron 3 Casos, seleccionados por oportunidad.

En base a lo anterior, la propuesta didáctica se plantea a partir el diseño de un proyecto orientado por los estándares y las características propuestas por BIE. Este consta de tres fases: la primera es el lanzamiento, donde se pretende motivar a los alumnos a participar de la solución de un

problema cercano a su contexto; algunas de las cuestiones que se generan, están relacionadas con el establecimiento de la pregunta orientadora y la conformación de grupos; en un segundo momento se desarrolla el proyecto, en donde se realizan las actividades de profundización que permiten a los alumnos explorar los conceptos emergentes de la problemática identificada, proponer formas de solucionarlos y generar productos individuales y grupales que deriven en la comprensión del fenómeno en el cual están inmersos; por último, el cierre del proyecto, el cual corresponde a la etapa final que permite a los alumnos mostrar a la comunidad académica, los resultados de su proyecto y a su vez se constituye en una oportunidad para socializar y exhibir los productos elaborados.

Además, durante la ejecución del proyecto, se recolectaron datos, usando el cuestionario de indagación de ideas previas, entrevista y diario pedagógico, donde se escriben las observaciones realizadas en el aula.

Resultados

En la presente investigación, inicialmente, se indaga acerca de las concepciones previas que traen los estudiantes sobre los microorganismos y los efectos que ocasionan sobre la salud. Para ello, se realizó una prueba diagnóstica, utilizando un instrumento con el cual se deseaban analizar dos aspectos. El primero son las relaciones que los estudiantes establecen entre los microorganismos y la presencia de estos en los diferentes sucesos que se plantean allí (Fig. 1) y el segundo son las representaciones de microorganismos que los estudiantes elaboran a través de un ejercicio con plastilina.

Presencia de los microorganismos en la vida cotidiana

En la pregunta 1 (P1) se debía identificar a través de una imagen (escena de una cocina), algunas acciones que no se deben realizar mientras se preparan los alimentos. Los estudiantes señalan algunos de los puntos de contaminación y relacionan este hecho con la falta de higiene y aseo, manifestando entre sus respuestas, lo siguiente: "no se puede sopetear la comida porque entonces a la demás gente le da asco", "me parece de muy mala educación sacar mocos en la cocina y a la haciendo comida". Esta es la mayor tendencia que se logró encontrar, sin embargo, también se expresa "no podemos poner el lápiz en la boca porque tiene muchas bacterias"... "no podemos lambernos las cucharas porque tienen muchas bacterias". Lo anterior, nos permite inferir, que asocian la presencia de bacterias en los objetos utilizados en la cocina, pero, no las reconocen como parte de su

cuerpo, en este caso de la boca. Estos resultados obtenidos se vinculan con lo sostenido por Pérez, Tosto y Rulli (2004) sobre lo poco que conoce el alumnado de los distintos niveles acerca de los microorganismos, dado a que es un tema que se enseña en las clases de ciencias, pero solo en algunas ocasiones se estudia en profundidad.

Por otro lado, para conocer el modo en que los estudiantes establecen relaciones entre la presencia de microorganismos con lo referente al lavado de las manos, alimentos y enfermedades, se realizaron un conjunto de preguntas como: ¿por qué nos enfermamos? ¿Cómo podríamos evitar enfermarnos? ¿Por qué al salir del baño debemos lavarnos las manos? ¿Por qué debemos lavar los alimentos antes de consumirlos? En el análisis de estas, se encontró que los estudiantes asocian la influencia del clima y la falta de higiene con la aparición de ciertas enfermedades. Algunos señalan que las enfermedades aparecen como resultado de un cambio en el clima, "porque el frio nos puede dar gripa" o sugieren "no serenarnos porque nos da gripa". Por otra parte, resaltan la necesidad de lavarse las manos para no enfermarse a causa de las bacterias, así lo demuestran sus respuestas en relación a cómo podrían evitar enfermarse, por ejemplo "Labandonos las manos cuando salgamos del baño cuando estamos sucias entre otros." "por que en el baño hay muchas bacterias y mucha cochinada por eso devemos labarnos las manos" Además, explican las razones para hacerlo, "porque al hacer tus necesidades se nos pegan muchas bacterias que hay en el baño".

Con respecto al lavado de los alimentos, los estudiantes expresan que esta práctica debe hacerse "Porque ellos pasan por muchas manos y si no lo comemos asi nos enfermamos" "porque estan sucios con bacterias y despues no la tenemos que comer y nos puede dar una enfermedad o asta nos podemos morir". Esto nos permite inferir que los estudiantes relacionan la contaminación de los alimentos debido al contacto con distintos objetos que poseen bacterias y pueden enfermarlos o hasta ocasionarles la muerte. Según sus concepciones, esto se podría explicar desde la enseñanza, debido, a que generalmente se abordan los microorganismos perjudiciales y no los beneficiosos, además los estudiantes tienen una visión limitada y negativa de estos seres (Ballesteros et al., 2018).

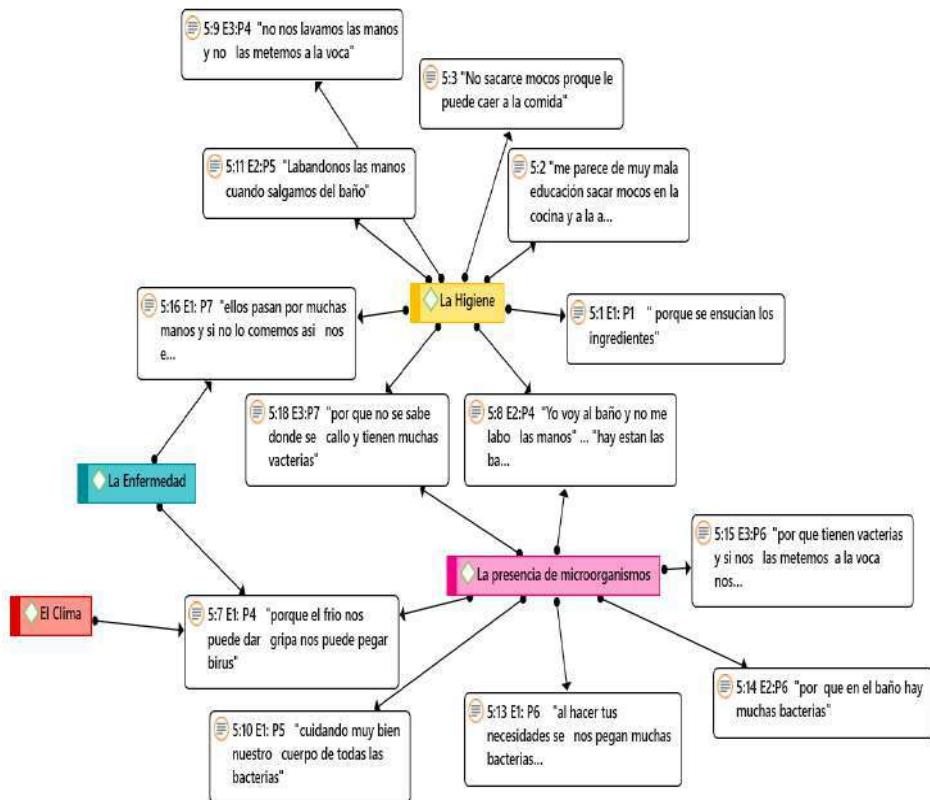


Figura 1. Análisis de cuestionario de ideas previas a través de Atlas ti.

Representaciones o modelos sobre los microorganismos

Con el fin de observar ¿cuál es la representación de microorganismo que tienen los estudiantes?, se les solicitó que en plastilina de diferentes colores plasmarán lo que se imaginaban frente a dicho concepto. En los Resultados se obtuvieron modelos representados en figuras planas.



Figura 2. Representación E1



Figura 3 Representación E2

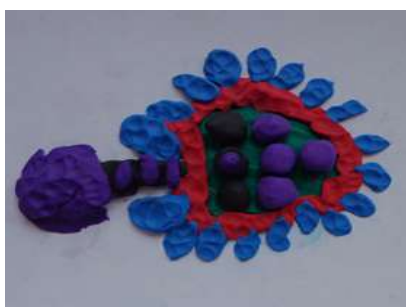


Figura 4. Representación E3

En general, los estudiantes hicieron representaciones de microorganismos con formas redondas, alargadas y curvadas, pero se observa que continúan otorgando actitudes antropomórficas tal y como lo afirman Mayerhofer y Márquez (2009) y Cuadrado y Puig (2016). Esto se corresponde con el modelo realizado por el Estudiante 1 (E1), quien elabora un microorganismo con ojos, boca y hasta una especie de pelos alrededor (fig.2), asimismo, E2 reconoce que las bacterias tienen diferentes formas, pero al igual que en el caso anterior, les atribuye ojos y boca a dos de sus representaciones e incluso le diseña una especie de brazos y piernas (fig.3). Por el contrario, E3, desarrolla un modelo similar a un virus, y se observa que, en el centro, plasma unas esferas de color morado que no explica a que corresponde (fig.4). En cuanto a los colores, algunos autores como Ballesteros et al. (2018), sostienen que el uso de estos podría estar vinculado con el estado de ánimo de la persona que realiza los diseños, y en microbiología el uso de tonos verdes, amarillos o violáceos están vinculados con ideas de “cosas peligrosas”.

Consideraciones finales

Atendiendo a los resultados obtenidos en el instrumento de indagación de ideas previas, se concluye que los estudiantes tienen conocimientos acerca de los microorganismos, pero no logran vincularlos con diferentes sucesos de la vida cotidiana, como la aparición de algunas enfermedades, pues atribuyen estos a cambios a las condiciones climáticas, además no reconocen que en partes del cuerpo, como la boca, hay presencia de microorganismos que pueden transmitirse al tener contacto con algún objeto o alimento, asocian más este hecho con normas de comportamiento e higiene. Esto se puede presentar debido a que los conceptos referentes a los microorganismos se abordan de manera aislada y no se relacionan entre sí, lo cual hace indispensable que los maestros integren tanto conocimientos teóricos como prácticos.

En cuanto a las representaciones se concluye que los estudiantes continúan otorgando a los microorganismos una visión antropomórfica, además utilizan en algunos casos diversos colores que pueden estar asociados al peligro o una imagen negativa sobre los mismos, por ello es oportuno que desde la enseñanza de las ciencias se muestre en el aula una serie de imágenes reales que permitan tener acercamiento hacia el mundo microscópico y se realicen diversas actividades de experimentación en donde se pueda tener un mayor acercamiento con la vida cotidiana desde la observación de hongos y bacterias.

Referencias

- Ausubel, D. y Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Recuperado de <http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1J3D72LMF-1TF42P4-PWD/aprendizaje%20significativo.pdf>
- Ballasteros, I., Paños, E., y Ruiz, M. (2018). Los microorganismos en la educación primaria. Ideas de los alumnos de 8 a 11 años e influencia de los libros de texto. Enseñanza de las Ciencias, 36(1), 79-98.
- Blancas, J., y Guerra, M. (2016). Trabajo Por Proyectos En El Aula De Ciencias De Secundaria. Mexicana de Investigación Educativa, 21(8), 141-166. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100141
- Byrne, J. (2003). Progression of children's ideas and understanding about microbial activity in proceedings of the 4th conference of the European Science Education Research Association- ESERA.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2001). Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. doi: <http://doi.org/0370-3908>
- Mayerhofer, N., y Márquez, C. (2009). La influencia de la palabra microbio en las representaciones iniciales de alumnos de primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, (1), 2086-2092. Recuperado de <http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-2086-2092.pdf>
- Cuadrado, V. A., y Puig, B. (2016). Concepciones y modelos del profesorado de primaria en formación acerca de la tuberculosis. *Enseñanza de las ciencias*, 34(1), 33-52. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1670>
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa. Boletín de Estudios E Investigación*, (6), 83-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/771/77100606.pdf>
- Pérez, C., Tosto, M., y Rulli, F. (2004). De la universidad a la escuela. Innovación en la experimentación escolar en Ciencias Naturales. *Iberoamericana de Educación*, 34(4), 1-7. Recuperado de rieoei.org/deloslectores/836Perez.PDF
- Rodríguez, E., Luna, J., y Vargas, E. (2010). Evaluación del estrategia “aprendizaje Basado en Proyectos”. *Educación Educación*, 13(1), 13-25. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n1/v13n1a02.pdf>
- Rodríguez, M. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. *Memorias del Primer Congreso Internacional Sobre Mapas Conceptuales*. Recuperado de <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>

Recursos utilizados por el profesor de telebachillerato para enseñar álgebra: productos notables

Resources used by of the telebachillerato teacher to teach algebra: notable products

David-Alfonso Páez¹
Teresa de Jesús Cañedo Ortiz²
Daniel Eudave Muñoz³

Resumen

En este documento planteamos como objeto describir cómo el profesor de Telebachillerato utiliza los recursos para enseñar productos notables. Retomamos la discusión sobre el concepto de recurso y su relación con la práctica docente en matemáticas. En el presente documento se reporta un profesor de Telebachillerato, como estudio de caso a profundidad, centrado en la enseñanza de Productos notables. El docente fue observado (videograbación) en dos sesiones de clases con el propósito de, posteriormente, generar una reflexión sobre la utilización que le da a los recursos en matemáticas y sobre su impacto en el aprendizaje. Los resultados muestran que éste utiliza el libro de texto y diapositivas previamente seleccionadas y estudiadas. La interacción que tiene el profesor con los recursos disponibles refleja un interés por generar un

¹ David Alfonso Páez. Catedrático CONACyT incorporado a la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Es doctor en ciencias con la especialidad en matemática educativa. Correo electrónico: dapaez@correo.uaa.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0002-4499-4452>

² Teresa de Jesús Cañedo Ortiz. Profesora de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. UAA, Departamento de Educación. Colaborador en varias investigaciones. Correo electrónico: tjcanedo@correo.uaa.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0002-4555-9321>

³ Daniel Eudave Muñoz. Profesor-investigador de tiempo completo del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Doctor en Educación. Correo electrónico: deudave@correo.uaa.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0003-4070-3109>

aprendizaje matemático, sin embargo existen vacíos entre la práctica del profesor y los recursos disponibles, lo cual dificulta una comprensión de lo que son productos notables.

Palabras clave

Educación media superior, práctica docente, recursos didácticos, enseñanza de las matemáticas, álgebra.

Abstract

In this paper we propose as an object describe how the Telebachillerato teacher uses resources to teach notable products. We start from the discussion on the concept of resource and its relationship to the teaching practice in mathematics. In the document we report a Telebachillerato teacher as a case study, focused on the teaching of notable products. The teacher was observed (videotaped) in two sessions of classes with the purpose of subsequently generating a reflection on the use that he gives to these resources in mathematics and its impact on learning. The results show that this used book text and slides previously selected and studied. The interaction that has the teacher with available resources reflects an interest in generating a mathematical learning, however there are gaps between the practice of the teacher and the resources available, which makes it difficult to understand what are notable products.

Keywords

Higher secondary education, teaching practice, didactic resources, teaching mathematics, algebra.

Introducción

La enseñanza de las matemáticas requiere de profesores que tengan una comprensión profunda del conocimiento matemático que se espera aprendan los estudiantes (NCTM, 2014), y que además estos profesores tengan habilidades para lograr una enseñanza más efectiva en el desarrollo de ese aprendizaje (NCTM, 2014). Lo anterior plantea retos para los docentes que imparten matemáticas en Telebachillerato (TB) de México, pues la mayor parte de ellos cuentan con un perfil ajeno a las matemáticas o a la pedagogía (INEE, 2015), y tienen la responsabilidad de “organiza[r] ambientes de aprendizaje a partir de los cuales los estudiantes pueden estructurar nuevos saberes y desarrollar habilidades” (SEMS, 2015, p. 14).

Como parte de las habilidades que debe tener el docente de TB es seleccionar y disponer de recursos para enseñar matemáticas (Adler, 2000). Al respecto, Gueudet y Trouche (2009, 2010) mencionan que el profesor, como parte de su quehacer, “busca recursos, selecciona/diseña tareas matemáticas, administra los recursos disponibles, etc.” (2009, p. 199), de modo que éstos sean “trabajados (adaptados, revisados, reorganizados...) [para enseñar matemáticas]” (2010, p. 58). Los recursos hacen referencia a los materiales usados en la práctica docente; por ejemplo, libro de texto, pizarrón, escuadras, calculadora, entre otros (Adler, 2000). La falta de recursos, en general, es pensada como la ausencia de esos materiales u otros utilizados en matemáticas. En TB, el profesor cuenta con una variedad de materiales; por ejemplo, el libro de texto oficial, vídeos educativos y guías didácticas (INEE, 2015). En la actualidad, estos recursos son fundamentales en la práctica del profesor de TB, pues le proporcionan actividades y la argumentación matemática necesaria –información conceptual y procedimental– en torno al contenido a enseñar, además, orienta al docente sobre lo que tiene que enseñar y cómo lo deben hacer (Weiss, 2017); sin embargo, la manera de cómo estos u otros recursos sean utilizados pueden “facilitar u obstaculizar el acceso al conocimiento matemático” (Adler, 2000, p. 214).

Aun cuando los recursos de TB están diseñados para guiar la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, la mayoría de las veces el profesor los tiene que adaptar a las condiciones de sus alumnos y del salón de clases (INEE, 2015). Asimismo, el profesor de TB se apoya en sus propios recursos, tales como libros de texto de otros subsistemas, internet, impresiones, entre otros (Weiss, 2017). La adaptación, disposición o falta de recursos está en función de la experiencia del profesor y de la actualización de los programas de matemáticas. Chevallard y Cirade (2010) argumentan que “la falta de recursos puede surgir en la profesión cuando es propuesto un nuevo programa que contiene [...] matemáticas no enseñadas hasta el momento o cuando se introducen nuevos enfoques” (p. 46).

En México se requieren estudios sobre el profesor de instituciones vulnerables, como los TB, que abonen a comprender la práctica docente en el contexto de las matemáticas, en particular, estudiar cómo implementa sus recursos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. En relación con ello, un contenido fundamental para el pensamiento algebraico en EMS son los productos notables. Lo anterior lleva a plantear como objetivo describir cómo el profesor de TB utiliza los recursos disponibles para enseñar productos notables.

Marco teórico

Para estudiar la práctica docente, Adler (2000) y Gueudet y Trouche (2009, 2010) centran su atención en los recursos que usa el profesor para enseñar matemáticas. En educación matemática, el uso común que se le da a la palabra recurso es el referido a los materiales utilizados en la práctica docente, sin embargo Adler (2000) menciona que también puede estar asociada con el verbo re-source, cuyo significado es: “volver al origen [fuente], pero de otra forma” (p. 207). Gueudet y Trouche (2010) afirman que: “la funcionalidad de un recurso en y para la enseñanza de las matemáticas reside en su uso, más que en su simple presencia” (p. 23).

Los recursos son parte fundamental de la práctica docente al ser un apoyo para enseñar o facilitar el aprendizaje de las matemáticas (Adler, 2000). La interacción que el profesor tiene con los recursos disponibles se da a través de una génesis, llamada, documental (Gueudet, & Trouche, 2009, 2010), en la cual el usuario se apropia de los recursos disponibles y, su vez, construye esquemas de utilización. En este sentido, la génesis documental, en términos de Rabardel (1995), es un proceso bidireccional: involucra una instrumentalización y una instrumentación de los recursos. La instrumentalización se refiere a la apropiación o dominio que tiene el profesor sobre los recursos y la instrumentación es la influencia de éstos sobre la práctica docente y el conocimiento del profesor (Gueudet, & Trouche, 2009, 2010). Los esquemas de utilización son reglas de acción e invariantes operatorios (i.e., conocimientos susceptibles de intervenir en la práctica del profesor), para Gueudet y Trouche (2009) se refieren a: “fuerzas impulsoras y resultados de la actividad del profesor” (p. 205).

Metodología

El estudio aquí reportado es de carácter exploratorio sobre la práctica docente como un fenómeno social que ocurre en un momento dado (Schoenfeld, 2007), además, pertenece a un proyecto de investigación más amplio centrado en la reflexión de la práctica docente en matemáticas. En el presente documento se reporta la práctica de un solo profesor de TB como un estudio a profundidad. Como parte de la metodología del proyecto, el profesor, a quien hemos llamado Carlos, fue videograbado impartiendo matemáticas en dos sesiones de clases de primer semestre de TB; para ello, Carlos determinó el contenido matemáticas a trabajar en esas sesiones, así como las fechas de observación. El propósito de las observaciones fue tener una aproximación puntual de la actividad que ocurre en el salón de clases en contextos desfavorables, tomando como referente los recursos disponibles

por el profesor y, principalmente, el uso que estos tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Las videograbaciones se llevaron a cabo tratando de afectar en lo más mínimo el escenario y el contexto natural donde se da el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas (Stake, 1999).

Análisis de datos

Carlos se apoya en el libro de texto (Garrido, Llamas, & Sánchez, 2015) y en un conjunto de diapositivas (imágenes proyectas en el pizarrón) como los principales recursos previamente revisados o diseñados para enseñar productos notables. Aunque estos recursos son los que sobresalen en las clases observadas, el libro de texto solo aparece como un material de consulta.

En el libro de texto, los Productos notables están dados de dos maneras: como productos que se obtienen de reglas definidas y como reglas relacionadas con el algoritmo de la multiplicación, el cual involucra dos o más binomios con expresiones algebraicas particulares (Figura 1). La definición muestra que no todo producto algebraico es notable, sino solo aquellos que siguen una de las siguientes reglas en la multiplicación de sus binomios (Garrido et al., 2015, pp. 184-187):

1. $(a + b)^2 = (a + b)(a + b) = a \cdot a + a \cdot b + a \cdot b + b \cdot b = a^2 + 2ab + b^2$;
2. $(a + 3)(a + 1) = a^2 \cdot a \cdot 1 + 3 \cdot a + 3 \cdot 1 = a^2 + (1 + 3)a + 3 = a^2 + 4a + 3$;
3. $(x + 2)(x - 2) = x^2 + 2x - 2x - 4 = x^2 - 4$;
4. $(a + b)^3 = (a + b)^2(a + b) = (a^2 + 2ab + a^2)(a + b) = a^3 + 2a^2b + a^2b + b^3$.



Figura 1. Definición de Productos notables en el Libro de texto de TB (Garrido et al., 2015, p. 183).

Lo anterior plantea cuatro Productos notables: binomio al cuadrado, con un término común, conjugado y al cubo. De modo que para cada producto

siempre se sigue la misma regla: multiplicar dos o tres binomios entre sí, de término a término. Además, para una mayor argumentación, el libro de texto le proporciona al profesor demostraciones algébricas y gráficas de cómo se obtiene estos productos al efectuar el algoritmo de la multiplicación, también le proporciona la regla implementada en un lenguaje verbal (cfr. Garrido et al., 2015, pp. 184-187). Al tener el procedimiento de manera detallada, al profesor le permite dar cuenta de cómo se obtuvo el producto y justificar a través del procedimiento o de los gráficos de por qué funciona de esa manera la multiplicación con polinomios particulares y por qué con ese tipo de binomios se obtiene tales productos, de modo que se deduzca una regla en cada relación de binomios; por ejemplo, “El binomio con un término en común, es el cuadrado del término común, más la suma de los dos términos distintos multiplicados por el término común, más el producto de los términos distintos” (p. 184).

En comparación con el libro de texto, las diapositivas (imágenes proyectas en el pizarrón) son el recurso fundamental en la clase de Carlos, en ellas se apoya para desarrollar una comprensión del concepto de productos notables y cómo obtener cada producto notable. En general, las diapositivas contienen la definición y tipos de productos notables con su correspondiente regla implementada, así como algunos ejercicios.

Las diapositivas proporcionan una definición general y diferente a la del libro de texto (Figura 2), lo cual podría generar obstáculos en lo que es o no un producto notable. La definición dada en las diapositivas muestra que todo producto podría ser notable, al considerar que éste solo es una multiplicación de expresiones algebraicas. Se deja de lado el uso de reglas relacionadas con la multiplicación o el tipo de expresiones algebraicas; en todo caso, al profesor le corresponde explicitarlo.

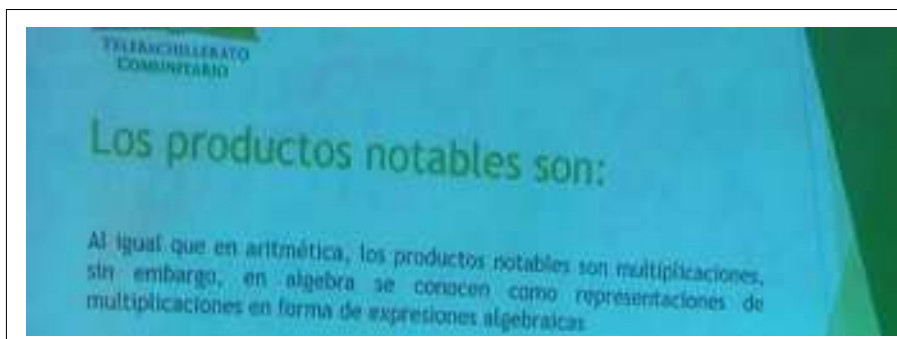


Figura 2. Definición de Productos notable planteada por Carlos.

Al interaccionar con esta definición, y de acuerdo con sus esquemas de utilización, Carlos hace su propia interpretación acerca de qué son productos notables. Él relaciona los productos notables con la multiplicación de polinomios, sin explicitar de qué tipo, y con la o las literales (variables) involucradas en los polinomios; para Carlos, los productos notables vienen de la multiplicación de polinomios y se caracterizan por usar “letras” en comparación con el contexto de aritmética, en el cual solo se usan números. Los esquemas de Carlos hacen referencia a una falta de conocimiento básico en álgebra:

Carlos: Es prácticamente multiplicación de polinomios, pero hay una variante en este tema. Ya saben que un producto es el resultado de una multiplicación. Existen multiplicaciones de términos algebraicos llamados productos notables [...].Vamos a ver qué características tienen. Ya habían visto que las multiplicaciones algebraicas son operaciones aritméticas normales, simplemente que las expresiones algebraicas manejamos algo diferente, ¿qué Karen?

Karen: Los números por letras.

Carlos: Los número cambian por letras. ¿Cómo se llaman las letras? [...] Variables o letras. Los productos notables son operaciones [...] pero con letras.

Carlos hace un recordatorio de los tipos de polinomios, lo cual muestra que los estudiantes tienen un conocimiento sobre estos: “Acuérdense cuántas expresiones algebraicas podemos encontrar..., dependiendo de su número de términos; por ejemplo, las expresiones algebraicas con un término, ¿cómo se llaman? [...] Monomios. Las expresiones con dos términos [...], binomios. Tres términos, [...] trinomios. Las expresiones de cuatro en adelante, [...] polinomios”. Da por hecho que los binomios tienen relación con los Productos notables al considerar que hay cuatro tipos de estos, lo cual coincide con su libro de texto: binomio al cuadrado, con un término común, conjugado y al cubo. Además más que recurrir a la expresión general de cada producto notable, propone un ejemplo: $(2x + 3)^2$, $(x + 4)(x - 1)$, $(x + 2)(x - 2)$ y $(2x + 3)^3$. Llama la atención que en las diapositivas muestra el resultado general (“Forma general”) que se obtiene de cada producto, aunque no lo retoma (e.g., Figura 3).

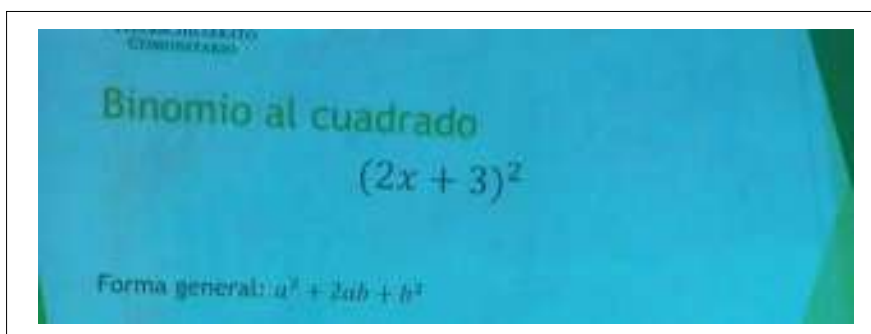


Figura 3. Binomio al cuadrado como producto notable.

Los invariantes operatorios de Carlos están relacionados con explicar las características de la estructura de cada producto notable y generar la multiplicación, más que argumentar y demostrar por qué tal expresión algebraica es un producto notable o qué regla hay inmersa al implementar el algoritmo de la multiplicación. Un ejemplo de ellos, es cuando Carlos trabaja el Binomio al cuadrado:

Carlos: ¿Qué características ven en ese binomio al cuadrado? [...]

Alumnos: Tiene un exponente.

Carlos: Tiene un exponente. ¿Qué significa que esté afuera de los paréntesis? Que se eleva a la potencia de dos. Es un dos afuera de los paréntesis. Si se fijan el binomio al cuadrado no tiene el exponente en el término $2x$ ni tiene el exponente 3 en el término 3, lo tiene fuera de los paréntesis, lo que me indica que estamos elevando al cuadrado todos los términos. Esas son las características de un binomio al cuadrado: [...] es un binomio que se eleva a la potencia.

Aunque Carlos al final de su discurso determina que un binomio al cuadro es un binomio elevado a la potencia de dos, lo cual muestra algunos errores matemáticos que llevan a confundir a los estudiantes. En relación con la ubicación del exponente/potencia, Carlos determina que un binomio está elevado al cuadrado por la ubicación del exponente, sin embargo, su explicación muestra que los términos del binomio no podrían tener exponentes o, a sus vez, tener una potencia mayor o igual que 2.

En el discurso de Carlos es evidente que hace referencia desarrollar la multiplicación para llevar al producto notable: “Ahora sí, viene lo difícil del ejercicio. Lo primero que vamos a solucionar es el binomio al cuadrado. En este caso no es muy diferente a la multiplicación de polinomios como lo veníamos haciendo. [...] El binomio al cuadrado me está indicando que

necesito elevar $2x + 3$ a la potencia de dos que me representa la siguiente manera”. Los esquemas de utilización que posee Carlos sobre el ejemplo expuesto del binomio al cuadrado se relacionan con la multiplicación de polinomios. Él parte de operar este tipo de expresiones mediante el algoritmo de la multiplicación para darle sentido al producto del binomio al cuadrado. Aunque Carlos usa la regla, no la explicita ni reflexiona sobre ella para demostrar por qué algunos productos son notables. El uso de las diapositivas están centradas en mostrar el algoritmo de la multiplicación para solucionar cada producto; como dice Carlos: “vamos a solucionar [por ejemplo] el binomio al cuadrado”.

Conclusiones

La manera en cómo el profesor Carlos utiliza sus recursos en la enseñanza de Productos notables inciden en la experiencia de resolución de problemas por parte del estudiante, de modo que se podrían generar obstáculos; por ejemplo, considerar que todo polinomio multiplicado por otro es un producto notables. El uso que Carlos le da a los recursos disponibles está determinado por el conocimiento y creencias que tiene sobre la matemática y sobre cómo se debe enseñar. Existe una falta de conocimiento matemático y didáctico en el profesor, de modo que el uso que le da a los recursos disponibles lo lleva a errores matemáticos. Aunque el libro de texto de TB está diseñado para que sea un apoyo adecuado para la enseñanza de las matemáticas, Carlos propone su propio recurso. Hay un esfuerzo por el profesor de enseñar productos notables, sin embargo se observó que entre los recursos disponibles hay “vacíos matemáticos” (Guzmán, & Kieran, 2013), los cuales dificultan una comprensión de lo que son productos notables a través de su relación con la multiplicación y bajo un conjunto de reglas en el contexto del álgebra.

Referencias

- Adler, J. (2000). Conceptualising resources as a theme for teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 3, 205-224. ISSN: 1386-4416.
- Chevallard, Y., & Cirade, G. (2010). Les ressources manquantes comme problem professionnel. En G. Gueudet, & L. Trouche (Eds.), *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (pp. 41-55). Lyon: Universitaires de Rennes.
- Garrido, M., Llamas, L. C., & Sánchez, I. (2015). Matemáticas I. DF: SEP. Disponible en <https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios->

- educativos/telebachillerato/LIBROS/1-semester-2016/Matematicas-I.pdf
- Gueudet, G., & Trouche, L. (2009). Towards new documentation systems for mathematics teachers? *Educational Studies in Mathematics*, 71, 199-218. doi: 10.1007/s10649-008-9159-8.
- Gueudet, G., & Trouche, L. (2010). Des ressources aux documents travail du professeur et genèses documentaires. En G. Gueudet, & L. Trouche (Eds.), *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (pp. 57-74). Lyon: Presses Universitaires de Rennes.
- Guzmán, J., & Kieran, C. (2013). Becoming aware of mathematical gaps in new curricular materials: a resource-based analysis of teaching practice. *The Mathematics Enthusiast*, 10(1,2), 163-190. ISSN: 1551-3440.
- Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE). (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México, DF: INEE. Disponible en publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2014). *Principles to Actions: Ensuring Mathematical Success for All*. Estado Unidos de América: NCTM.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies: une approche cognitive des instruments contemporains*. Francia: Armand Colin.
- Schoenfeld, A. (2007). Method. En F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on the mathematics teaching and learning* (pp. 69-109). USA: Information Age.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2015). *Documento base. Telebachillerato Comunitario*. México: SEMS.
- Weiss H., E. (2017). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados*. México: INEE.

Las relaciones bioéticas de los docentes de la zona escolar 074 Xalapa Locales-Norte, Xalapa, Veracruz, México

Bioethical relationships of teachers in the area 074 Xalapa Locales-Norte, Xalapa, Veracruz, México

Gabriela Itzel Ayala Sánchez¹
Elvira Morgado Viveros²
Ignacio García Ferrandis³

Resumen

La bioética y la educación comparten una tarea humanizadora en un momento en el que el ser humano enfrenta la pérdida de su capital natural aceleradamente, por lo que es relevante acercarse a uno de los principales actores educativos: el docente normalista. El presente trabajo muestra resultados parciales de un proyecto de investigación más amplio cuyo objetivo es determinar la influencia de la formación del profesional docente en la construcción de sus relaciones bioéticas con el ambiente. Para ello, se exploraron las relaciones bioéticas con el ambiente en 30 docentes egresados en los últimos 30 años de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) "Enrique C. Rébsamen", con labor actual en escuelas

¹ Gabriela Itzel Ayala Sánchez. Docente titular "B" en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", México. Pertenece al CA BENVECR-CA-05 Tecnologías de la Información y Comunicación en la formación del profesorado. Correo electrónico: gjayala@yahoo.com
ID: <http://orcid.org/0000-0003-2167-9836>

² Elvira Morgado Viveros. Facultad de Biología de la Universidad Veracruzana, México. Sus líneas de investigación son neurobiología y comportamiento humano. Correo electrónico: emorgado@uv.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0001-8560-4329>

³ Ignacio García Ferrandis. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universitat de València, España. Técnico Agrícola e Ingeniero Agrónomo por la Universidad Politécnica de Valencia. Doctor por la Universitat de València. Correo electrónico: ignacio.garcia-ferrandis@uv.es
ID: <http://orcid.org/0000-0003-0201-7837>

primarias ubicadas en un contexto urbano-céntrico. Para la recogida de datos se diseñó una entrevista semiestructurada que junto a la observación en el aula permitieron caracterizar las concepciones ambientales del docente desde la perspectiva de la bioética a partir de cinco valores asociados a la bioética: a) conocimiento, b) respeto, c) responsabilidad, d) solidaridad y e) formación. Se han considerado aspectos ambientales de la formación no formal y de la formación inicial docente. Los resultados iniciales nos permiten establecer que las relaciones bioéticas del docente egresado de la BENV con el ambiente han cambiado en las últimas tres décadas, siendo los egresados de los últimos diez años quienes favorecen la construcción de las relaciones bioéticas con el ambiente.

Palabras clave

Bioética, docencia, educación, formación.

Abstract

Bioethics and education share a humanizing task at a time when human beings face the loss of their natural capital accelerated, so it is relevant to approach one of the main educational actors: the normalist teacher. The present work shows partial results of a larger research project whose objective is to determine the influence of teacher training in the construction of their bioethical relations with the environment. For this, bioethical relations with the environment were explored in 30 teachers graduated in the last 30 years of the Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) "Enrique C. Rébsamen", with current work in elementary schools located in an urban-centric context. For the collection of data, a semi-structured interview was designed which, together with the observation in the classroom, allowed to characterize the environmental conceptions of the teacher from the perspective of bioethics, based on five values associated with bioethics: a) knowledge, b) respect, c) responsibility, d) solidarity and e) training. Environmental aspects of non-formal training and initial teacher training have been considered. The initial results allow us to establish that the bioethical relationships of the teacher graduated from the BENV with the environment have changed in the last three decades, being the graduates of the last ten years who favor the construction of bioethical relations with the environment.

Keywords

Bioethics, education, teaching, training.

Antecedentes

“La pérdida de biodiversidad, el cambio climático y la degradación del ambiente no solo requieren soluciones científicas y tecnológicas sino aquellas que desafían los valores humanos” (ten Have, 2016,p.110). En un escenario de pérdida del capital natural nacional y del mundo, es pertinente conocer la influencia de la formación formal y no formal en la construcción de las relaciones bioéticas con el ambiente del docente de educación básica, ya que son quienes están formando a las generaciones que en un futuro tomarán decisiones respecto a los grandes problemas ambientales. En este contexto de deterioro ambiental, surge en la década de los setenta la bioética como una respuesta a nuevos retos que crean los avances científicos, tecnológicos en torno a la vida en la posmodernidad. La primera aparición del término bioética (bioethics) se debe al oncólogo y humanista norteamericano Van Rensselaer Potter (1911-2002), quien escribe *Global Bioethics: Bridge to the Future*. La preocupación original de la obra de Potter está centrada en los problemas que el inusitado desarrollo tecnoindustrial plantea a un mundo en plena crisis de valores. Potter propuso a la bioética como la ciencia de la supervivencia del hombre en comunión con las otras especies y los entornos abióticos de los que depende para el mejoramiento de la calidad de vida. El término bioética, alude a dos magnitudes de notable significación bios = vida y ethos = ética, ética de la vida. Potter tuvo plena conciencia de la ambivalencia que define la sociedad industrializada y tecnocientífica, la cual se caracteriza por la contradicción esencial de poseer la capacidad para crear grandes recursos de todo tipo, mientras paradójicamente tanto el mundo humano como el ambiente siguen padeciendo problemas de injusticia social, explotación económica y deterioro progresivo e incluso irreversible de la naturaleza (Quintanas, 2009, p.1). A partir de la década de los noventa, la bioética experimentó una ampliación conceptual y de su campo de acción, que la llevó más allá de los límites tradicionales de la investigación biomédica y biotecnológica para encontrarse con diversas problemáticas sociales (Escobar, Sarmiento, & Gordillo, 2008). En esta evolución, la bioética se construye sobre la ciencia de la biología, ampliada más allá de sus fronteras tradicionales para incluir elementos más esenciales de las ciencias sociales y humanidades, es decir, sus dos componentes más importantes son el conocimiento biológico y los valores humanos (Manrique & Domínguez, 2007, p.125).

Marco teórico

En el contexto actual de la sociedad globalizada, Cabrales (2017) indica que:
El comportamiento consumista de las economías urbanas juega un

papel determinante en el creciente deterioro ambiental del planeta, ya que concentra su desarrollo en el uso de mayores recursos naturales. Estas circunstancias se han dado, entre otras cosas, por la aceptación generalizada de la idea de progreso y desarrollo occidental promovida por la globalización y afincada en el consumo desbordado de bienes materiales “efímeros”, cuya producción y desecho han llevado a una creciente contaminación y daño ecológico, aspectos cruciales para tratar por parte de la bioética como ética de la vida (p.170).

En la actualidad se ha extendido el campo de estudio de la bioética a otras problemáticas humanas, más allá del campo de la salud, extendiendo sus horizontes de comprensión, al ámbito educativo. La educación pensada desde la bioética, se convierte en las sociedades contemporáneas en un elemento determinante del desarrollo de los individuos y las colectividades; los procesos de construcción social pasan necesariamente por la mediación de lo educativo (Ovalle, Escobar, & Aristizábal, 2010). En la docencia, más que en otros trabajos, se utilizan e integran los diversos conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona, más allá de la formación profesional como maestro (Rockwell & Mercado, 1988). Ante este panorama, los actores del proceso educativo, en particular docentes y alumnos, podrían reconocerse como parte del cambio ambiental global y del proceso para su transformación y solución a través de la educación, ya que la educación posee un compromiso ético para transformar la realidad a través del conocimiento (Hernández, 2010). La Secretaría de Educación Pública considera que la situación actual del ambiente no está fuera, sino dentro de cada individuo: en sus valores, cosmovisiones, prejuicios, experiencias, etc., ya que estos elementos influyen en la manera de ver la realidad y en la voluntad y capacidad de cambiar hacia una forma de sustentabilidad en el presente y hacia el futuro (SEP, 2012).

Diversos estudios se han preguntado ¿Cómo puede contribuir la escuela en la importante tarea de difundir y pensar la bioética? En primer término González Gaudiano (2000) afirma que hay que reconocer que a partir de que la población esté más informada de la magnitud del problema ambiental se hará más sensible y se interesará en participar en su solución, para ello la educación es un elemento clave.

La educación es por tanto, según Terrón (2000):

Una construcción social, producto de un proceso histórico que varía en el tiempo y en el espacio en relación con el ideal de hombre y sociedad al que se aspira. Asimismo, la historia muestra que los

cambios radicales de la educación son resultado de las crisis de pensamiento cuando las nuevas formas de pensar el mundo no corresponden con las heredadas, se da una ruptura que conlleva a la crisis y al replanteamiento de aquello que se dice, ya no satisface las nuevas necesidades sociales, en cuyo proceso la educación adquiere un papel central (p.38).

En esta perspectiva puede comprenderse que la bioética y la educación mantienen una estrecha relación en cuanto a sus fines, debido a que heredan la tarea humanizadora, y a la vez, comparten valores que orientan sus prácticas encaminadas a mejorar la calidad de vida y, por ende, el bienestar social. Sin embargo, es importante señalar que la bioética, amplía el valor de la vida además de los seres humanos a otras especies, y con ello, de posturas antropocéntricas se desplaza hacia posturas biocéntricas. Por tanto, la bioética viene a ocupar un lugar destacado en aquellos momentos donde se hace necesario evaluar las acciones humanas y los aspectos evolutivos de la vida en el planeta (Ovalle, 2010). Es por ello que la relación dialógica bioética-ambiente-educación cobra relevancia en el escenario educativo actual. El docente se educa al implicarse y reflexionar decididamente en el proceso educativo de los demás, no de forma abstracta y en teoría, sino en los contextos complejos, conflictivos e imprevisibles de las aulas y los centros escolares reales donde se encuentra implicado (Pérez-Gómez, 1998). Con base en lo anterior, las relaciones bioéticas podrían definirse como aquellas interacciones que se espera ver manifestadas en la conducta individual y social motivada por los planteamientos de la bioética, que incentiva entre otros asuntos: el respeto de las diferencias, la lucha contra las desigualdades, la protección de los derechos humanos, la sensibilización de una conciencia ecológica en aras de la supervivencia evolutiva, entre otras (Ovalle, 2010).

Por otro lado, cabe señalar que respecto a la formación del egresado normalista, tanto formal como no formal, éstas se deben complementar para lograr una formación integral en los docentes, ya que la labor de dichos educadores es fundamental para el diseño e implementación de propuestas educativas innovadoras, que permitan comprender la relación entre su entorno inmediato y el ambiente global. En este sentido, el presente trabajo muestra resultados parciales de un proyecto de investigación más amplio cuyo objetivo es determinar la influencia de la formación del profesional docente en la construcción de sus relaciones bioéticas con el ambiente.

Para esta investigación se ha tenido en cuenta la visión sistémica que tiene la Educación Ambiental (EA) del concepto de medio y de los problemas ambientales. Es decir, se entiende el medio como un sistema

constituido por factores naturales y socioculturales, interrelacionados entre sí. En este sentido, una definición amplia de Educación ambiental aparece ya en la década de 1970 la UNESCO, a través de la Comisión de Educación de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN) que la define como:

“La educación ambiental es el proceso que consiste en reconocer valores y aclarar conceptos con objeto de fomentar las aptitudes y actitudes necesarias para comprender y apreciar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su medio biofísico. La educación ambiental entraña también la práctica en la toma de decisiones y en la propia elaboración de un código de comportamiento con respecto a las cuestiones relacionadas con la calidad del medio ambiente”.

Por lo anterior, la EA es un proceso continuo que debe realizarse a lo largo de un periodo educativo, que conlleva a la práctica, a la toma de decisiones y a códigos de comportamiento relacionados con el ambiente. Se observa pues la relación que existe entre la EA y la bioética, ya que se puede afirmar que ésta, es un resultado de dichos procesos de Educación Ambiental, que orientan las elecciones éticas del individuo.

Materiales y métodos

La presente investigación es de tipo exploratorio-descriptivo con un enfoque mixto que permite describir y caracterizar las relaciones bioéticas con el ambiente de los docentes de Educación Primaria egresados del municipio de Xalapa, Ver.

Este trabajo se enmarca dentro de un análisis más amplio que contempla a los planes de estudio 1984, 1997 y 2012 de Educación Normal con los que se formó el profesorado, el Plan y Programas de estudio de Educación Básica 2011 con los cuales imparten clase el profesorado.

Sujetos

Participaron 30 docentes de cuatro escuelas representativas de la zona escolar y que imparten clases de primero a sexto grado de Educación Primaria. La muestra se obtuvo mediante el método de muestreo intencional no probabilístico. Se distribuyeron en dos subgrupos según la fecha de egreso de la licenciatura: a) cohorte formada 15 que cuentan con 1 a 10 años de servicio y b) 15 docentes que cuentan con 11 a 30 años en servicio. El 63.3% de los participantes son mujeres y el 36.6% son hombres y forman parte de una población de 36 escuelas urbanas céntricas que conforman la zona escolar “074 Xalapa Locales Norte”. Para el estudio han

sido seleccionadas cuatro escuelas, representando un 10% aproximadamente de la población de escuelas en la zona. El criterio de selección fue que todas pertenecieran a un contexto urbano-céntrico, sean de organización completa, es decir, que cuenten con un director (a) y un docente para cada grado y con turno matutino.

Instrumento

Los instrumentos de recogida de datos utilizados en este trabajo fueron la entrevista semiestructurada, la observación en el aula y un cuestionario compuesto por 20 ítems tipo Likert con tres opciones de respuesta. En este caso, los resultados que se presentan son los arrojados por el cuestionario. Los reactivos están agrupados en las cinco categorías asociadas a la bioética ambiental (Matas, 2004). La quinta categoría que corresponde a la formación está conformado por cuatro ítems de elaboración propia que pretenden indagar cómo incide la formación formal y no formal en las percepciones ambientales de los docentes (Tabla 1).

Tabla 1. Valores básicos relacionados con la bioética.

Categoría	Valor básicos relacionados con la bioética
1	Conocimiento: implicación del sujeto por el saber
2	Respeto: sentimiento que lleva a reconocer los derechos de la naturaleza y de los demás.
3	Responsabilidad: capacidad de la persona de sentir cierta obligación por realizar una tarea sin la necesidad que exista una presión externa.
4	Solidaridad: sentimiento de tener una estrecha relación con las distintas formas de ver la naturaleza y de convivir con ella.
5	Formación: se relaciona con los conocimientos actitudinales, disciplinares y procedimentales adquiridos a lo largo de una trayectoria académica, de la formación continua y de la educación no formal.

Fuente: elaboración propia a partir de Matas (2004).

Para la elaboración del cuestionario se consultaron: A) “La escala para la evaluación de las actitudes pro-ambientales (EAPA) de alumnos universitarios”, de Castanedo (1995) que cuenta con un instrumento que

mide las actitudes proambientales de estudiantes universitarios. B) “Análisis psicométrico de una escala para medir las actitudes hacia el medio ambiente en estudiantes de secundaria en Baja California” (Contreras, Rodríguez, & López, 2011), del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, México. Este trabajo evaluó los resultados psicométricos de la aplicación piloto de una escala para medir las actitudes hacia el medio, en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria en Baja California. C) “El diagnóstico de las actitudes hacia el ambiente en alumnos de secundaria: una aplicación de la TRI (Teoría de Respuesta al Ítem)” de Antonio Matas (2004) de la Universidad de Sevilla. En este trabajo se trató de valorar el nivel de actitud del alumnado de secundaria hacia el ambiente de un grupo de centros de Málaga, se definieron los valores básicos que se consideraron relacionados con actitudes proambientales: a) conocimiento b) respeto c) responsabilidad y d) solidaridad. Los valores básicos anteriormente descritos, han servido de referente para la realización de este estudio, y como se ha mencionado anteriormente se agregó el apartado e) formación, conformando así las cinco categorías asociadas a la bioética ambiental. La validación del cuestionario se hizo mediante el método alfa de Cronbach cuyo resultado arrojó una fiabilidad de 0.878.

Resultados

Los resultados más significativos se pueden sintetizar: a) En la categoría 1. Conocimiento, en el ítem 2, la mayoría de la cohorte integrada por los egresados > 10 años de servicio, reconocen con un 93.3% estar “de acuerdo”, mientras que la cohorte con <10 años de servicio un 73.3% estuvo “de acuerdo”.

Tabla 2. Concentrado de resultados por categoría Conocimiento.

	De acuerdo	En desacuerdo			No me interesa	
	%	%			%	
	<10	>10	<10	>10	<10	>10
1.Obtener información sobre el ambiente es algo que considero	100	100	0	0	0	0

importante						
2. La conservación de la naturaleza es uno de mis temas favoritos	73.3	93.3	26.6	6.6	0	0
3.El calentamiento global es una consecuencia de la contaminación que genera el ser humano	100	100	0	0	0	0
Promedio de la categoría	91.1	97.7	8.8	2.2	0	0

En el caso de la categoría 2. Respeto, ambas cohortes generacionales coincidieron con los mismos resultados, en promedio 93.3 % manifestaron estar “de acuerdo” y 6.6% “en desacuerdo”.

Tabla 3. Concentrado de resultados por categoría Respeto

	De acuerdo		En desacuerdo		No me interesa	
	%		%		%	
	<10	>10	<10	>10	<10	>10
4. La naturaleza y el ambiente son patrimonio de toda la humanidad y de las generaciones futuras, por lo tanto no tenemos derecho a deteriorarlo y explotarlo como lo estamos haciendo	86.6	86.6	13.3	13.3	0	0
5.Me molesta ver que otras personas hacen mal uso de los recursos naturales	100	100	0	0	0	0
6.Estaría dispuesto a hacer concesiones personales para reducir el ritmo de la	93.3	93.3	6.6	6.6	0	0

contaminación aunque los resultados inmediatos no fueran significativos						
Promedio de la categoría	93.3	93.3	6.6	6.6	0	0

En los ítems 8, 10 y 11 las respuestas fueron similares en ambas cohortes. Sin embargo en las diferencias se aprecian en los ítems 7 donde el 93.3% de la cohorte >10 estuvo “de acuerdo” y en el ítem 9, la diferencia es significativa, ya que sólo el 40% de la cohorte <10 estuvo “de acuerdo”.

Tabla 4. Concentrado de resultados por categoría Responsabilidad

	De acuerdo		En desacuerdo		No me interesa	
	%		%		%	
	<10	>10	<10	>10	<10	>10
7. Me siento responsable del deterioro ambiental	80	93.3	20	6.6	0	0
8. Mi comportamiento puede contribuir a la mejora del ambiente	100	100	0	0	0	0
9. cuando compro algo, me interesa que esté hecho con materiales que se pueden reciclar o reusar	40	80	26.6	13.3	33.3	3.3
10. Debería de controlarse el uso y abuso de las bolsas de plástico	100	100	0	0	0	0
11. Deseo cambiar mis hábitos para reducir la contaminación	100	100	0	0	0	0
Promedio de la categoría	84	94.6	9.3	3.9	6.6	.66

En los ítems 12 al 16, el porcentaje mayor en la opción de respuesta “de acuerdo” la obtuvo la cohorte de <10 años de servicio con un 89.3% en promedio, a diferencia del 77.3% que obtuvo la cohorte de >10 años de servicio.

Tabla 5. Concentrado de resultados por categoría Solidaridad

	De acuerdo		En desacuerdo		No me interesa	
	%		%		%	
	<10	>10	<10	>10	<10	>10
12. Trabajar en equipo en una actividad sobre la conservación del ambiente hacen que me sienta útil	86.6	80	13.3	13.3	0	6.6
13. Me gustaría formar parte de un club o asociación de conservación del ambiente que se reuniera fuera de clase	66.6	53.3	26.6	20	6.6	26.6
14. Me gustaría informar a la gente de la importancia que tienen la contaminación y los problemas ambientales	100	80	0	6.6	0	13.3
15. Me causa satisfacción cuando hago acciones que ayudan al mejoramiento de problemas ambientales	100	93.3	0	0	0	6.6
16. Creo que mis acciones individuales a favor del ambiente si pueden hacer la diferencia para ayudar a resolver problemas ambientales	93.3	80	6.6	6.6	0	13.3
Promedio de la categoría	89.3	77.3	9.3	9.3	1.3	13.3

En relación a los resultados obtenidos en la última categoría de análisis, la diferencia más significativa se encuentra en el ítem 18, en el cual la cohorte <10 años de servicio manifiesta estar “de acuerdo” en un 66.6% , mientras que la cohorte >10 años de servicio respondió con un 26.6% respecto a que

la formación inicial docente que recibieron en la BENV les brindó los conocimientos en materia ambiental necesarios para ejercer la docencia.

Tabla 6. Concentrado de resultados Formación

	De acuerdo		En desacuerdo		No me interesa	
	%		%		%	
	<10	>10	<10	>10	<10	>10
17. La enseñanza de temas relacionados con la naturaleza fuera de la escuela influyeron en mi manera de percibir la problemática ambiental	80	80	20	20	0	0
18. La formación que obtuve en la BENV me brindó los conocimientos en materia ambiental que requiero para ejercer la docencia	66.6	26.6	33.3	66.6	0	6.6
19. La educación continua me ha dado la oportunidad de capacitarme en temas de cuidado del ambiente	73.3	73.3	26.6	20	0	6.6
20. Me gustaría seguir informándome sobre contaminación, ambiente y ecología	100	93.3	0	0	0	6.6
Promedio de la categoría	80	68.3	20	26.6	0	5

Figura 1. Promedio de las cinco categorías asociadas a la bioética.

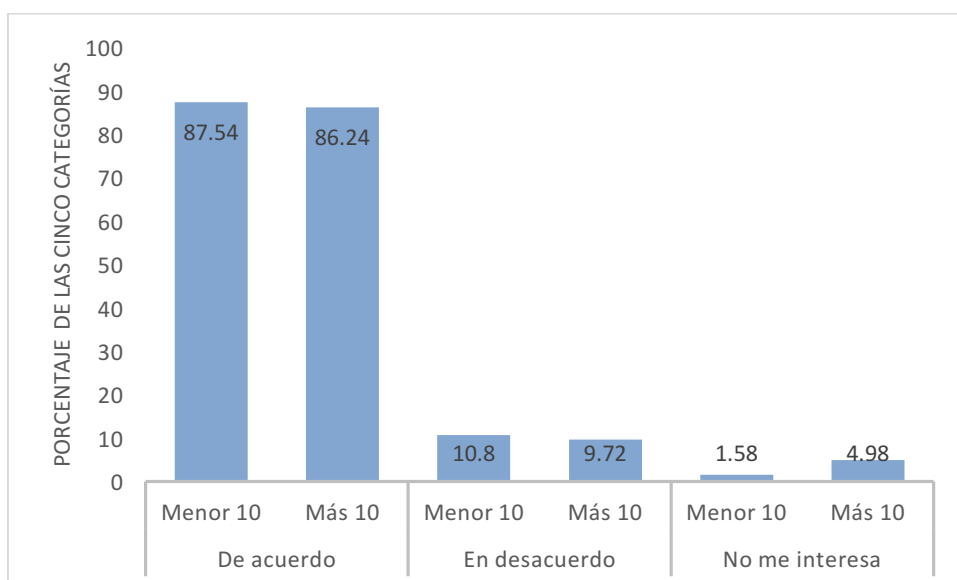


Figura 1. Promedio de las cinco categorías asociadas a la bioética. Una vez obtenido el promedio de las cinco categorías: 1) conocimiento, 2) Respeto, 3) Responsabilidad, 4) Solidaridad y 5) Formación, se puede afirmar que los docentes egresados en ambas cohortes generacionales comparten resultados similares.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, se puede determinar que el profesorado manifiesta tener relaciones bioéticas con el ambiente, sin embargo en categorías como Responsabilidad, aunque afirman estar de acuerdo en que su comportamiento puede contribuir a la mejora del ambiente, al mismo tiempo no es de su interés llevar a cabo acciones como comprar productos que se puedan reciclar o reusar. En lo que respecta a la categoría Solidaridad, es notable que parte del profesorado no está dispuesto a realizar actividades relacionadas con el cuidado del ambiente fuera del aula, y finalmente en la categoría Formación, el profesorado coincide en que la formación inicial docente no les ha brindado los conocimientos necesarios para abordar la temática ambiental en el aula, a su vez que la formación continua ha representado una oportunidad para capacitarse en temas ambientales. Por lo anterior, se puede afirmar que existe una actitud positiva del docente normalista frente a los temas relacionados con el cuidado del ambiente. Aunque se detecta una incoherencia entre los deseos de protección al ambiente y sus actitudes y comportamientos en relación a sus acciones. Por todo ello habría que fortalecer su formación inicial para que la construcción de sus relaciones bioéticas con el ambiente se vean aún más favorecidas.

Finalmente, como se mencionó en un inicio, éstos son resultados parciales que forman parte de una investigación más amplia que tiene también como propósito explorar el contenido bioético ambiental en tres planes de estudio de la formación inicial docente en las últimas tres décadas y de qué manera influyen en la construcción de las relaciones bioéticas del profesorado. Los alcances de ésta investigación se limitarán a realizar una correlación entre los contenidos bioéticos ambientales en planes de estudio y la bioética ambiental en la práctica docente del profesorado. En futuras investigaciones se contemplará diseñar una propuesta o plan de acción para los docentes respecto a la bioética ambiental en su práctica docente cotidiana.

Referencias

- Cabrales O. y Márquez F. (2017). El buen vivir y el no consumo como modelos de desarrollo desde la perspectiva de la bioética global. *Revista Latinoamericana de Bioética* 1(17),168-183. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlb/v17n1/v17n1a09.pdf>
- Castanedo C. (1995). Escala para la evaluación de las actitudes pro-ambientales (EAPA) de alumnos universitarios. *Revista Complutense de Educación* 2(6), 254-278. Recuperado de revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9595220253A/17674
- Contreras S., Rodríguez J. C., & López M. (2011). Análisis psicométrico de una escala para medir las actitudes hacia el medio ambiente, en estudiantes de secundaria en Baja California. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, México, D.F.
- Escobar Triana J., & Sarmiento Sarmiento Y., & Gordillo Bustos M. (2008). La enseñanza de la bioética general como aporte en la construcción de un pensamiento bioético en los maestros. *Revista Colombiana de Bioética*, 3, 11-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1892/189217505002.pdf>
- González-Gaudiano E. (2000). Realidad prospectiva de la educación ambiental formal. En: Calixto, R. (Ed.), *Escuela y Ambiente. Por una educación ambiental* (pp. 55-56) . México, D.F.: UPN.
- Hernández S. (2010). Educación y Ética. *Sociológica*. 72(25):215-227. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018701732010000100010&script=sci_arttext&tlng=en

- Manrique C., y Domínguez O. (2007). Método o métodos para investigar en bioética. Una reflexión. *Acta Bioethica* 13(1),125-126. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=55413114
- Matas A. (2004). Diagnóstico de las actitudes hacia el medio ambiente en alumnos de secundaria: una aplicación de la tri. Universidad de Sevilla. *Revista de Investigación Educativa* 1(22):233-244. Recuperado de revistas.um.es/rie/article/download/98861/94471
- Ovalle Gómez, C. (2010). Un aporte de la educación en bioética a la concepción de ser humano en contextos de mundialización. *Revista Colombiana de Bioética*. 5 (2),118-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=189218186010>
- Ovalle C., Escobar J. y Aristizábal Ch. 2010. Educación en bioética: experiencia de un programa. *Revista Colombiana de Bioética*. 2(5),83-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1892/189218186007/>
- Pérez-Gómez A.I. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Quintanas A. (2009). Reseña de "Bioethics: Bridge to the future" de Van Rensselaer Potter. *Revista electrónica Sinéctica*.32,1-5. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99812141010>
- Rockwell E. y Mercado R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela* 4, 65-78. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59114>
- SEP, Secretaría de Educación Pública (2012). Plan de Estudios 2012. Educación Ambiental para la Sustentabilidad. Licenciatura en Educación Primaria. México. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepree/educacion_ambiental_para_la_sustentabilidad_lepree.pdf
- ten Have, H. (2016). Ethics education and deliberation. *International journal of Ethics Education* 2(1),109-110. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs40889-016-0021-z>
- Terrón E. 2000. Elementos teóricos para pensar la educación ambiental. Pp 38-40. En: Calixto, R. (Ed.), *Escuela y Ambiente. Por una educación ambiental*. (pp. 38-40). México, D.F.: UPN
- UNESCO (1970). Reunión Internacional de trabajo sobre Educación Ambiental en los planes de estudio escolares. Comisión de Educación de la UICN. París.

Agradecimientos

Nuestro más sincero agradecimiento:

A la Dra. Citlalli López Binqüist, Coordinadora del Centro de Investigaciones Tropicales (CITRO) de la Universidad Veracruzana, por sus valiosas aportaciones al diseño de esta investigación.

Al Dr. Javier García Gómez, profesor honorario de la Escuela Universitaria de Magisterio del Departament de Didáctica de les Ciències Experimental y Socials de la Facultat de Magisteri de la Universitat de Valencia por sus valiosas contribuciones a esta investigación.

A Conacyt por el financiamiento recibido para el buen cumplimiento de esta investigación.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario

Cuestionario para docentes					
ENCUESTA DIAGNÓSTICA SOBRE LA CONCEPTUALIZACIÓN LAS RELACIONES BIOÉTICAS CON EL AMBIENTE EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EGRESADOS DE LA BENV "ENRIQUE C. RÉBSAMEN"					
El siguiente cuestionario tiene como objetivo la realización de un trabajo de investigación los estudios bioculturales. Nos interesa saber su opinión respecto a las preguntas que le solicitamos responda sinceramente. La información que nos proporcione confidencial, anónima y únicamente para fines y usos estadísticos.					
Con la finalidad de reducir el uso de papel, el presente cuestionario se encuentra impreso en ambos lados.					
Marque con una "X", la respuesta que usted considere correcta.					
I. Datos generales					
A) Sexo	Femenino ()	Masculino ()	B) Edad ____ años	C) Fecha de egreso de la Licenciatura	
D) Plan de estudios que cursó	1984 ()	1997 ()	2012 ()		
E) Actualmente					
¿A qué grado de educación primaria imparte?	1º ()	2º ()	3º ()	4º ()	5º ()

II. Relaciones Bioéticas			
Categoría 1. Conocimiento			
1. Obtener información sobre el ambiente es algo que considero importante.			
De acuerdo ()	En desacuerdo ()	No me interesa ()	
2. La conservación de la naturaleza es uno de mis temas favoritos.			
De acuerdo ()	En desacuerdo ()	No me interesa ()	
3. El calentamiento global es una consecuencia de la contaminación que genera el ser humano.			
De acuerdo ()	En desacuerdo ()	No me interesa ()	
Categoría 2. Respeto			
4. La naturaleza y el ambiente son patrimonio de toda la humanidad y de las generaciones futuras, por lo tanto no tenemos derecho a deteriorarlo y explotarlo como lo estamos haciendo.			
De acuerdo ()	En desacuerdo ()	No me interesa ()	
5. Me molesta ver que otras personas hacen mal uso de los recursos naturales.			
De acuerdo ()	En desacuerdo ()	No me interesa ()	
6. Estaría dispuesto a hacer concesiones personales para reducir el ritmo de la contaminación, aunque los resultados inmediatos no fueran significativos.			
De acuerdo ()	En desacuerdo ()	No me interesa ()	
Categoría 3. Responsabilidad			
7. Me siento responsable del deterioro ambiental			
De acuerdo ()	En desacuerdo ()	No me interesa ()	
8. Mi comportamiento puede contribuir a la mejora del ambiente			
De acuerdo ()	En desacuerdo ()	No me interesa ()	
9. Cuando compro algo, me interesa que esté hecho con materiales que se puedan reciclar o reusar			
De acuerdo ()	En desacuerdo ()	No me interesa ()	

10. Debería de controlarse el uso y abuso de las bolsas de plástico		
De acuerdo ()	En desacuerdo ()	No me interesa ()
11. Deseo cambiar mis hábitos para reducir la contaminación		
De acuerdo ()	En desacuerdo ()	No me interesa ()
Categoría 4. Solidaridad		
12. Trabajar en equipo en una actividad sobre la conservación del ambiente hacen que me sienta útil		
De acuerdo ()	En desacuerdo ()	No me interesa ()
13. Me gustaría formar parte de un club o asociación de conservación del ambiente que se reuniera fuera de clase		
De acuerdo ()	En desacuerdo ()	No me interesa ()
14. Me gustaría informar a la gente de la importancia que tienen la contaminación y los problemas ambientales		
De acuerdo ()	En desacuerdo ()	No me interesa ()
15. Me causa satisfacción cuando hago acciones que ayudan al mejoramiento de problemas ambientales		
De acuerdo ()	En desacuerdo ()	No me interesa ()
16. Creo que mis acciones individuales a favor del ambiente si pueden hacer la diferencia para ayudar a resolver problemas ambientales		
De acuerdo ()	En desacuerdo ()	No me interesa ()
Categoría 5. Formación		
17. La enseñanza de temas relacionados con la naturaleza fuera de la escuela influyeron en mi manera de percibir la problemática ambiental		

De acuerdo ()	En desacuerdo ()	No me interesa ()
18. La formación que obtuve en la BENV me brindó los conocimientos en materia ambiental que requiero para ejercer la docencia		
De acuerdo ()	En desacuerdo ()	No me interesa ()
19. La Educación continua me ha dado la oportunidad de capacitarme en temas de cuidado del ambiente		
De acuerdo ()	En desacuerdo ()	No me interesa ()
20. Me gustaría seguir informándome sobre contaminación, ambiente y ecología		
De acuerdo ()	En desacuerdo ()	No me interesa ()
¡Muchas gracias por su colaboración		

Importancia y utilidad de la estadística en profesiones del campo de las ciencias sociales

Importance and usefulness of statistics in social sciences majors

Daniel Eudave Muñoz¹
Margarita Carvajal Ciprés²
David Alfonso Páez³

Resumen

La estadística es una disciplina necesaria para el ejercicio profesional, incluidas las carreras del área de Ciencias Sociales. Sin embargo, a las dificultades en el aprendizaje de la estadística en el nivel profesional, en el caso de las Ciencias Sociales se pueden agregar otros elementos, como la predominancia de enfoques cualitativos y por la brecha que con frecuencia existe entre lo que se enseña en la universidad y lo que realmente harán los egresados en el mundo laboral. Se muestran los resultados preliminares de un estudio realizado con profesionistas en ejercicio de los campos de la Sociología y la Comunicación, con el propósito de identificar y caracterizar las actividades estadísticas propias de su entorno laboral a partir de los usos, contextos y situaciones más significativas en cada campo profesional.

¹ Daniel Eudave Muñoz. Profesor-investigador de tiempo completo del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Tiene perfil PRODEP. Líneas de investigación: Educación estadística y matemática y Competencias básicas en educación superior. Correo electrónico: deudave@correo.uaa.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0003-4070-3109>

² Margarita Carvajal Ciprés. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Premio Universitario a la Investigación en Ciencias Sociales y miembro del Cuerpo Académico Competencias académicas e intelectuales básicas. Correo electrónico: mcarvaja@correo.uaa.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0002-3690-7419>

³ David Alfonso Páez. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Línea de investigación: Formación docente en matemáticas y Competencias intelectuales y académicas básicas. Correo electrónico: dapaez@correo.uaa.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0002-4499-4452>

Se encontró que, en general, la estadística es una disciplina utilizada por todos los entrevistados, si bien con diferentes niveles de complejidad. Fue posible identificar los principales usos que se tienen de la estadística en estos dos campos profesionales de los cuales es posible derivar tareas específicas, así como las posibles técnicas y conceptos estadísticos implicados. Se espera a mediano plazo, ofrecer lineamientos curriculares y didácticos para la formación estadística en el campo de las Ciencias Sociales.

Palabras clave

Educación estadística, formación profesional, matemáticas en el trabajo, educación estadística basada en el contexto.

Abstract

Statistics is a necessary discipline for professional practice, including Social Sciences majors. However, to the difficulties in the learning of statistics at the professional level, in the case of the Social Sciences can be added other elements, such as the predominance of qualitative approaches and the gap that often exists between what is taught in the university and what the graduates will really do in the workplace. Here we shows the preliminary results of a study carried out with professionals in the fields of Sociology and Communication, with the purpose of identifying and characterizing the statistical activities of their work environment based on the uses, contexts and most significant situations in each professional field. It was found that, in general, statistics is a discipline used by all interviewees, albeit with different levels of complexity. It was possible to identify the main uses of statistics in these two professional fields from which it is possible to derive specific tasks as well as the possible techniques and statistical models involved. Before long, it is expected to offer curricular and didactic guidelines for statistical training in the field of Social Sciences.

Keywords

Statistics education, vocational education, workplace mathematics, context-based statistics education.

Antecedentes

La importancia de la estadística y por ende la formación estadística en el contexto de las Ciencias Sociales en nuestro país y en América Latina, tiene que ver con la necesidad de comprender y abordar una multiplicidad de fenómenos y con el conocimiento y dominio de la metodología cuantitativa

(Bar, 2010). En la formación universitaria, aunque en muchas escuelas o facultades se privilegian los métodos cualitativos, hay una tendencia hacia dotar a los futuros profesionistas tanto de enfoques cualitativos como cuantitativos, sobre todo con la aparición y generalización de las computadoras personales y los software especializados para el análisis estadístico, que han favorecido un resurgimiento desde finales de la década de los 80 de las metodologías cuantitativas (Cortés, 2015), el cual se ha ido extendiendo gracias a la disponibilidad de grandes bases de datos, los llamados open data, y todas las posibilidades analíticas que éstos conllevan (Ridgway, 2016).

Sin embargo, hay una preocupación general, debido al bajo desempeño en estadística, el cual no es privativo de un campo profesional en especial. Estudios desarrollados en varios países nos muestran que los estudiantes del nivel superior y de las ciencias sociales en particular no le encuentran sentido a la estadística en el contexto de sus futuras profesiones (Parker et al., 2008; Carter, Brown y Simpson, 2017). En buena parte, esto se debe a que los contenidos que habitualmente se incluyen en los cursos de estadística no atienden todos aquellos aspectos (técnicas estadísticas, métodos de investigación, software estadístico, entre otros) que se requieren en la vida profesional, o no se muestran de tal forma que los estudiantes puedan apreciar su valor para el ejercicio de sus carreras (Harraway y Barker, 2005; Carter, Brown y Simpson, 2017).

En las aulas no se trabaja con datos de la vida real y del área de las profesiones. Por lo general los alumnos no participan en la obtención y procesamiento de los datos, limitándose así a utilizar bases de datos de las que desconocen su origen, pertinencia, confiabilidad y validez. Es también muy común que se privilegie el uso de fórmulas y el cálculo de medidas estadísticas, provocándose aprendizajes inertes y poco transferibles (Van Buuren, 2006; Hernández, 2006; Parker et al., 2008; Carver, et al., 2016). Autores como Carver, et al. (2016) sostienen que la enseñanza de la estadística y la matemática en profesiones universitarias requiere estar orientada hacia aquellos campos en donde estos saberes adquieren su sentido y utilidad. No se trata únicamente de mostrar las definiciones y algoritmos de los diferentes conceptos y técnicas estadísticas “con ejemplos” de las áreas de aplicación. Las propuestas que han demostrado propiciar aprendizajes significativos de los estudiantes retoman las tareas propias de cada campo profesional como punto de referencia, incluso se establecen puentes entre las aulas y los centros de trabajo con estancias cortas o con interacciones con quienes hacen un uso constante de las estadísticas en sus campos profesionales (Carter, Brown y Simpson, 2017;

Dierdorp, Bakker, van Maanen y Eijkelhof, 2014). Para lograr estos resultados, es necesario identificar los contextos en que la estadística es utilizada (las necesidades laborales concretas que tienen que enfrentarse con estos saberes, los productos esperados, los usos que se darán a esos productos, los sistemas de representación y las herramientas utilizadas) (Eudave-Muñoz, 2014).

Planteamiento del problema

Aunque en las últimas dos décadas se han incrementado los estudios sobre los usos de la estadística y la matemática en el mundo laboral (Hoyles, Noss, Kent y Bakker, 2013; Wake, 2014), y se ha generado todo un amplio bagaje de conocimientos sobre la educación estadística (Ben-Zvi y Garfiel, 2018), aún hay mucho por aprender, y en especial en el caso de la enseñanza y el aprendizaje de la estadística en el campo de las Ciencias Sociales. A las dificultades ya mencionadas sobre el aprendizaje de la estadística, en el caso de las ciencias sociales habría que agregar otras, como el hecho de existir tensiones permanentes entre los enfoques metodológicos (cuantitativo vs. cualitativo), las brechas entre la investigación académica que se enseña en las universidades y la investigación aplicada que se requiere en el mundo laboral, las deficiencias en los conocimientos matemáticos básicos de los alumnos que ingresan al nivel superior, y el frecuente rechazo y actitudes negativas hacia estas disciplinas, en particular en campos profesionales que supuestamente nada o poco tienen que ver con la matemática y la estadística (Eudave-Muñoz y De Anda, 2013; Tishkovskaya y Lancaster, 2012).

Para construir puentes entre el mundo del trabajo y el escolar, necesitamos saber cuáles son los contextos y situaciones en las que la estadística es parte fundamental en cada profesión, para saber luego hacia dónde dirigir la planeación curricular y didáctica en la universidad. Si buscamos lograr aprendizajes significativos y situados y desde la actividad propia de cada profesión, es necesario trabajar en la búsqueda de puntos de encuentro de los mundos escolar y laboral. Este trabajo muestra un acercamiento al uso de la estadística en el campo laboral de dos profesiones de las Ciencias Sociales: la Sociología y la Comunicación, y partimos de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿En qué situaciones específicas de su ejercicio profesional los egresados de las carreras de Sociología y Comunicación requieren los conocimientos estadísticos?

- ¿Qué conceptos y procedimientos son los más necesarios y pertinentes para el ejercicio de cada profesión?

Propósito de la investigación

Con esta investigación buscamos describir las actividades estadísticas propias del entorno laboral de profesionistas de las ciencias sociales (sociólogos y comunicólogos), a partir de los usos, contextos y situaciones más significativas en cada uno de los campos profesionales. Se busca visibilizar la estadística que realmente requieren estos profesionistas, para proponer lineamientos curriculares y didácticos que favorezcan aprendizajes relevantes y pertinentes. En este reporte se adelantan algunos resultados que dan cuenta de la primera pregunta de investigación y del primer propósito.

Metodología

Se realizaron entrevistas a profundidad a 10 profesionistas del área de las ciencias sociales (cinco Sociólogos y cinco Comunicólogos) para identificar aquellas actividades en las que la estadística juega un rol importante. Las entrevistas fueron semiestructuradas y se desarrollaron con base en una guía de entrevista. La selección de los profesionistas entrevistados se realizó a partir de las recomendaciones de los jefes de los Departamentos de Comunicación y de Sociología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), teniendo como criterio que tuvieran al menos 5 años de haber egresado y se hubieran desempeñado de manera ininterrumpida en el campo laboral de su carrera. La mitad de los profesionistas entrevistados tenían más de 20 años de experiencia laboral, y la otra mitad arriba de los 10 años de experiencia. Únicamente un entrevistado tenía poco menos de cinco años de haber egresado. Todos los entrevistados eran egresados de la UAA, pero de diferentes planes de estudio, aunque todos estudiaron al menos un curso de estadística como parte de su formación profesional. Los diez entrevistados se desempeñan en dependencias públicas, sean federales, estatales o municipales. Cuatro de los entrevistados ocupaban cargos directivos y el resto ocupaban mandos medios (aunque en algún momento de su experiencia laboral previa también habían ocupado algún puesto directivo).

La estrategia seguida para identificar los conocimientos estadísticos necesarios en la profesión seleccionada fue el identificar primeramente los usos que tienen de la estadística en sus actuales trabajos, así como en los que han tenido a lo largo de su trayectoria laboral. Se puso énfasis en identificar las diferentes situaciones y tareas que dan cuerpo a los usos de la

estadística. Se partió del modelo de análisis de situaciones, tareas y conceptualizaciones en la acción desarrollado previamente (Eudave-Muñoz, 2014).

Resultados

El primer resultado que hay que resaltar, es que todos los entrevistados reportan que hacen uso de la estadística en algún momento de su trabajo, aunque con diferentes niveles de complejidad y algunos de manera más constante que otros. Sus concepciones de la estadística son marcadamente utilitarias, al considerar a esta disciplina como una herramienta aplicable que sirve para enfrentar y resolver tareas en su campo laboral.

Hay una gran variedad de usos y aplicaciones de la estadística en el campo profesional de los entrevistados, siendo más variada y de mayor complejidad en el campo de la Sociología (Ver Tabla 1). Una característica de la estadística en el campo profesional es su utilidad para poder definir una situación social problemática (como por ejemplo los niveles de marginalidad de una comunidad, las carencias de servicios básicos, el crecimiento de determinado fenómeno como el desempleo o la violencia intrafamiliar), mediante el acopio y la sistematización de información numérica, ya sea que se obtenga de bases de datos existentes (como las del INEGI o del Sector Salud) o que sea necesario desarrollar un proceso de investigación y de diseño de instrumentos para la obtención de los datos necesarios. A los profesionistas entrevistados les interesa conocer las características, magnitud y las eventuales interconexiones de los factores involucrados en las problemáticas sociales enfrentadas en sus respectivos trabajos.

Tabla 1.
Usos de la estadística en dos campos profesionales

Principales usos de la estadística en el campo laboral	
Sociología	Comunicación
• Diseño e implementación de estudios para el diseño y evaluación de políticas públicas. • Generación de información para propósitos específicos (dictámenes técnicos). • Uso de información demográfica, económica y de desarrollo urbano. • Realización de informes técnicos y de divulgación. • Realización de investigaciones cuantitativas, para fines prácticos o académicos. • Apoyar la toma de decisiones.	• Recopilación y procesamiento de información para la divulgación de diferentes tópicos a diferentes auditorios. • Realización de reportes técnicos de control interno. • Integración y sistematización de información para la toma de decisiones. • Integración y conciliación de información de diferentes fuentes. • Coordinar o participar en áreas de comunicación social.

Fuente: Elaboración propia.

Conviene resaltar que las situaciones en que es utilizada la estadística por los profesionistas entrevistados, tienen que ver con alguna o con todas las fases del ciclo investigativo reportadas por Wild y Pfannkuch (1999) como componentes del razonamiento estadístico: planteamiento del problema, definición de un plan, obtención de datos, análisis, presentación de conclusiones. Aunque sobresale una situación que estos autores apenas mencionan y que es de mucho peso en sus tareas habituales: la comunicación y difusión de la información estadística. Llama la atención que en las aulas universitarias, según reportan los profesionistas entrevistados, en su formación estadística se dio un énfasis a las tareas de análisis (aplicación de fórmulas, procedimientos y métodos estadísticos), mientras que en el mundo laboral se enfrentan, de una u otra forma, todo el ciclo investigativo. En el caso de los sociólogos, están familiarizados con el ciclo investigativo, pero gracias a sus cursos de metodología.

Los usos de la estadística identificados implican una serie de situaciones y tareas que tienen como sustrato varias de las llamadas ideas fundamentales de la estadística: datos, variación, distribución, representación, asociación, muestreo, probabilidad e inferencia (Burril y Biheler, 2011), aunque las dos últimas muy apenas son mencionadas por los entrevistados. Por ejemplo, los profesionistas entrevistados tienen (principalmente como saberes desarrollados en el contexto de su trabajo y en la práctica), conocimientos sobre las condiciones óptimas de recolectar y medir los datos, el sentido o significado de los datos con respecto al contexto que representan, las implicaciones que tienen los diferentes tratamientos y tipos de representación sobre la interpretación de los datos (lo que Wild y Pfannkuch, 1999, llaman “transnumeración”). También encontramos que en las tareas de sistematización de información que llevan a cabo para dar cuenta de una problemática social, hay una concepción –un tanto implícita– de la variación de los datos y sus posibles asociaciones (entendidas como variaciones concomitantes o como relaciones que pudieran sugerir alguna relación causal). Los profesionistas entrevistados trabajan ampliamente con diferentes tipos de representación, lo que los hace sensibles a reconocer en los fenómenos estudiados diferentes tipos de distribución, aunque no lleguen a realizar un tratamiento formal de las mismas (salvo quienes tienen oportunidad de hacer trabajos de investigación más finos). La mayoría se enfrenta a la noción de muestreo, ya sea porque tienen que definir diferentes tipos de muestras para la recolección de datos, o porque tienen que tomar conciencia de las variaciones o sesgos en los datos que pueden explicarse por procesos de muestro inadecuados.

Dependiendo de la institución, el área en que estén asignados y su nivel dentro de la estructura organizacional, los profesionistas entrevistados pueden ser únicamente generadores de la información, o bien pueden procesar y analizar información estadística ya existente o generada por ellos mismos, o pueden difundirla a un público más amplio, o incluso pueden tomar decisiones con base en dicha información. Aún en el caso de quienes no les toca tomar decisiones con base en los datos estadístico, tienen que obtener y procesar dicha información con miras a orientar y fundamentar la toma de decisiones que tarde o temprano se hará en otro nivel. En todos los casos la información es un insumo importante dentro de la institución en la que laboran y su generación, procesamiento y análisis son actividades constantes.

Las herramientas con que cuentan para hacer el acopio, tratamiento y análisis de la información estadística son variables. En algunas

instituciones tienen sistemas de acopio de información en línea, la cual es alimentada por varias áreas, existiendo grupos de expertos en cómputo que son los encargados de procesar dicha información. En todo caso, los entrevistados que cuentan con estos sistemas, sólo tienen que solicitar –ya procesada– la información que requieren, si bien esto implica tener claridad sobre el tipo de información que solicitarán y el tipo de tarea que realizarán con la misma, lo que los obliga tener ciertas nociones estadísticas para una adecuada utilización de la información. En algunas instituciones también se cuenta con el apoyo y asesoría de especialistas en el campo de la estadística y la actuaría. En al menos la mitad de las instituciones la herramienta básica es el Excel, el cual utilizan tanto para elaborar bases de datos, análisis básicos y diferentes tipos de representación tabular y gráfica. En su mayoría los Sociólogos, en algún momento de su trayectoria laboral, han realizado tareas de diseño de proyectos e instrumentos para la obtención de información, y se han encargado de su procesamiento y análisis, lo mismo que de la elaboración de informes y su respectiva divulgación a las áreas correspondientes.

Conclusiones

La revaloración que todos los entrevistados han hecho de la estadística a partir de sus experiencias laborales, nos demuestran la importancia de estos saberes para la práctica profesional de sociólogos y comunicólogos, pero también nos muestran la gran distancia que hay entre lo que se enseña en las aulas y lo que realmente demanda el mundo laboral. En el aula, nos comentan los profesionistas entrevistados, tuvieron contacto con una estadística fragmentada, descontextualizada, rígida y con frecuencia incomprensible. En el mundo laboral, por otro lado, la estadística les ha ayudado a comprender y enfrentar diferentes problemáticas sociales, la búsqueda y análisis de datos tienen una intencionalidad, propósito y utilidad. Los datos utilizados en el aula eran ficticios y carentes de sentido, mientras que en el mundo laboral se sabe de dónde se obtienen, sus posibles sesgos y limitaciones, y se reconoce la importancia de la transnumeración (aunque este concepto esté implícito en su práctica). En el mundo laboral se tiene conciencia de las implicaciones prácticas y políticas de la estadística, puesto que los profesionistas están involucrados en el planteamiento y evaluación de políticas y programas públicos. Hay una conciencia de que la realidad es multifactorial, y que con frecuencia los datos se quedan cortos, por lo que se tiene la conciencia de que estos datos tienen que complementarse con más información (incluso cualitativa).

Todos los entrevistados coinciden que deben permanecer los cursos de estadística en los planes de estudio, pero recomiendan que se les dé una orientación práctica y contextualizada. Un trabajo pendiente por hacer es completar un recuento de las técnicas y modelos estadísticos más pertinentes para cada uno de los campos laborales estudiados, lo que junto con lo anteriormente presentado, nos permitirá establecer elementos de análisis para una planeación curricular y didáctica más pertinente.

Referencias

- Bar, A. (2010). La Metodología Cuantitativa y su Uso en América Latina. Cinta Moebio, 37, 1-14, Disponible en: www.moebio.uchile.cl/37/bar.html
- Ben-Zvi, D., y Garfield, J. (Eds.) (2018). International Handbook of Research in Statistics Education, Switzerland: Springer.
- Burrill, G. y Biehler, R. (2011). Fundamental Statistical Ideas in the School Curriculum and in Training Teachers. En C. Batanero, G. Burril, y C. Reading (Eds.). Teaching Statistics in School Mathematics-Challenges for Teaching and Teacher Education: A Joint ICMI/IASE Study. Dordrecht: Springer, 57-69.
- Carter, J., Brown, M., y Simpson, K. (2017). From the Classroom to the Workplace: How Social Science Students are Learning to do Data Analysis for Real. Statistics Education Research Journal, 16(1), 80-101. Disponible en [http://iase-web.org/documents/SERJ/SERJ16\(1\)_Carter.pdf](http://iase-web.org/documents/SERJ/SERJ16(1)_Carter.pdf)
- Carver, R., Everson, M., Gabrosek, J, Horton, N., Lock, R., Mocko, M., Rossman, A., Rowell, G. H., Velleman, P., Witmer, J., y Wood, B. (2016). Guidelines for assessment and instruction in statistics education (GAISE) college report 2016, Alexandria, VA: American Statistical Association. [Online: www.amstat.org/education/gaise]
- Cortés, F. (2015). Desarrollo de la metodología en ciencias sociales en América Latina: posiciones teóricas y proyectos de sociedad, Perfiles Latinoamericanos, 23(45), 181-202.
- Dierdorp, A., Bakker, A., van Maanen, J.A., y Eijkelhof, H.M.C. (2014). Meaningful statistics in professional practices as a bridge between mathematics and science: an evaluation of a desing research project. International Journal of STEM Education, 1(9), 1-15.
- Eudave-Muñoz, D., y De Anda, L.A. (2013). La formación estadística del trabajador social. En Los retos de la formación de competencias intelectuales básicas en universitarios: escritura, lectura, estadística,

- manejo de la información y tecnologías (pp. 157-179). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Eudave-Muñoz, D. (2014). Desarrollo y aplicación de nociones estadísticas desde la práctica profesional: el caso de los trabajadores sociales. *Educación Matemática* 25 años, 288-313.
- Harraway, J.A. y Barker, R.J. (2005). Statistics in the workplace: a survey of use by recent graduates with higher degrees. *Statistics Education Research Journal*, 4(2), 43-58.
- Hernández, O. (2006). Teaching Statistics to undergraduate student of the social sciences. En *International Conference on Teaching Statistics, ICOTS-7, Brasil*.
- Hoyles, C., Noss, R., Kent, P., y Bakker, A. (2013). Mathematics in the Workplace: Issues and Challenges. En Damlamian, A., et al. (eds.), *Educational Interfaces between Mathematics and Industry, New ICMI Study Series 16* (pp. 43-50). Switzerland: Springer.
- Parker, J., Dobson, A., Scott, S., Wyman, M., y Sjöstedt-Landén, A. (2008). International bench-marking review of best practice in the provision of undergraduate teaching in quantitative methods in the social sciences. Staffordshire, England: Keele University.
- Ridgway, J. (2016). Implications of the Data Revolution for Statistics Education. *International Statistical Review*, 84(3), 528-549. doi:10.1111/insr.12110
- Tishkovskaya, S., y Lancaster, G.A. (2012). Statistical Education in the 21st Century: a Review of Challenges, Teaching Innovations and Strategies for Reform. *Journal of Statistics Education*, 2 (2). Disponible en: www.amstat.org/publications/jse/v20n2/tishkovskaya.pdf
- Van Buuren, H. (2006). Teaching statistics and research methods: an integrated approach. En *International Conference on Teaching Statistics, ICOTS-7, Brasil*.
- Wake, G. (2014). Making sense of and with mathematics: the interface between academic mathematics and mathematics in practice. *Educational Studies in Mathematics*, 86, 271-290.
- Wild, C.J. y Pfannkuch, M. (1999). Statistics Thinking in Empirical Enquiry. *International Statistical Review*, 67(3), 223-265.

Agradecimientos

Esta investigación se desarrolla dentro del Programa de Investigaciones Educativas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (Proyecto PIE 17-6). Agradecemos la colaboración de nuestras asistentes: Martha Cinthia García Gaytán y María Guadalupe Capetillo Plascencia.

Resolución de problemas mediante la psicomotricidad en segundo grado de primaria

Problem solving through psychomotricity in the second grade of elementary school

Diana Fernanda Barrientos Sánchez¹

Miguel Conchas Ramírez²

Yunuen Socorro Rangel Ledezma³

Resumen

La actividad física, se divide en diferentes aspectos según la intensidad, población, objetivos, necesidades e intereses. La psicomotricidad, dentro de la educación es un apoyo para la adquisición de conocimientos y habilidades que requiere la persona a lo largo de la vida. Esto por la relación con acontecimientos cercanos o comunes. El presente trabajo es una investigación sobre el efecto de un programa de psicomotricidad en alumnos de segundo grado de primaria, con el objetivo de analizar el avance en la resolución de problemas mediante actividades motrices. Se trabajó con un grupo de 30 alumnos cursantes de segundo grado de primaria en la ciudad de Chihuahua. En el transcurso de la aplicación del programa, se realizando un diario de campo con los avances en relación con la resolución de problemas, presentados dentro de las actividades del programa.

¹ Diana Fernanda Barrientos Sánchez. Facultad de Ciencias de la Cultura Física, Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es licenciada en motricidad humana.

Correo electrónico: fernandabarrientos275208@gmail.com

ID: <http://orcid.org/0000-0002-0958-4853>

² Miguel Conchas Ramírez. Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física, Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Docente a nivel maestría y licenciatura. Maestro en Ciencias opción Administración. Correo electrónico: mconchas@uach.mx

ID: <http://orcid.org/0000-0003-3005-5830>

³ Yunuen Socorro Rangel Ledezma. Profesora de Medio Tiempo de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física, Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Docente a nivel maestría y licenciatura. Doctora en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras. Correo electrónico: yrangel@uach.mx

ID: <http://orcid.org/0000-0001-6419-1342>

Conforme el avance de las actividades presentadas en el proyecto se observó una mejora en la agilidad e interés por resolver problemas apoyándose entre los mismos alumnos. Lo anterior, junto con una mayor participación y colaboración entre los integrantes del grupo. Entre lo visto, se debió a la falta de consecuencias desagradables si presentaban una equivocación. Por otra parte, la satisfacción de lograr resolverlo, así como el reconocimiento entre pares.

Palabras clave

Actividades escolares, actividades lúdicas, aprendizaje, educación infantil.

Abstract

Physical activity is divided into different aspects according: intensity, people, objectives, needs and interests. Psychomotricity, in the education is a support for the acquisition of knowledge and skills. Those things the persons requires throughout life. This is related to close or common events. In this study is a research on the effect of a psychomotor program in second grade Elementary school student. The objective is analyze the progress in solving problems through motor activities. The participants were a group with 30 children of the second grade of elementary school in Chihuahua's city. In the course of the application of the program, a field diary is made with the advances. The advances relations to the resolution of problems, presented within the activities of the program. As the progress of the activities presented in the project improved, there was an improvement in the agility and interest in solving problems by supporting the children themselves. The results suggest different kind to resolve a problems. It was together with greater participation and collaboration like members of the group. the results confirm the relation, it was due to the lack of unpleasant consequences if they presented a mistake. On the other hand, the satisfaction of being able to solve it, as well as the recognition among peers.

Keywords

School activities, play activities, learning, early childhood education.

Introducción

La educación transmite de manera masiva y eficaz determinados conocimientos teóricos y técnicas para desarrollar habilidades, capacidades y competencias necesarias en la sociedad, basados en la cultura. Por lo cual, existe la necesidad de explorar distintas formas de enseñanza dentro del

ambiente académico (SEP, 2016). Los esfuerzos se dirigen al aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas en la educación obligatoria, debido a que participan en el desarrollo integral del individuo e integración social (Freund, 2011). Para este estudio, es de interés las matemáticas ya que estas apoyan el proceso de toma de decisiones, procesamiento de datos, resolución de problemas y comprensión del entorno social.

Existe la necesidad de una adecuada didáctica, para su transmisión, debido a que es una parte fundamental en la vida cotidiana y la interacción con la sociedad (Godino, Batanero, Cañadas y Contreras, 2015). La didáctica promueve conexiones para la construcción de una inteligencia (Novo, Alsina, Marbán y Berciano, 2017). Por otra parte, el profesor influye en la manera que se transmiten y, posteriormente, se conciben las matemáticas, así como el desarrollo de actitudes y hábitos positivos hacia ellas por la forma de plantear situaciones, resolver dudas, diseñar actividades. En otras palabras, la confianza y tranquilidad que transmita el docente influye en el agrado y aprendizaje de la materia (Berga, 2013; Cardoso y Cerecedo, 2008).

A mediados de los 70's las investigaciones en educación matemática se relacionaban con el proceso de aprendizaje en lugar de la práctica del docente, presentando la importancia en el uso de materiales o métodos didácticos. Para los años 80's, la visión se dirigió a los profesores y la forma de impartir su conocimientos y enseñanza, así como se aprenden y comprenden las matemáticas (Fiorentini y Lorenzato, 2015).

La base del desarrollo matemático en niños consiste en la clasificación, seriación y correspondencia. En ocasiones se forman de manera simultánea, mediante diversas actividades. Para avanzar en ese desarrollo es necesario generar un razonamiento y pensamiento lógico. El razonamiento es el proceso cognoscitivo de demostración, al buscar la razón de lo que se espera conocer o demostrar (Iriarte et al., 2010); el pensamiento lógico, se establece a partir de los sentidos, experiencias con su entorno y consigo mismo, se transfiere en conocimiento, es decir, se relaciona con nuevas experiencias para generar conocimiento (Reyes, 2017). A su vez intervienen en la representación espacial, temporal y medidas. El pensamiento lógico se desarrolla a través de la experiencia y la interacción del niño y/o niña en con su entorno.

Con la actividad física en la educación básica se busca desarrollar el ámbito personal y social con el propósito de adquirir nuevas habilidades motrices a través del movimiento, así como fomentar el pensamiento crítico (Nuño, Sánchez y Morales, 2017a).

La manipulación del entorno colabora con el niño a descubrir las diferencias de los objetos, así como sus relaciones, para generar un proceso de pensamiento lógico como: agrupar, organizar, acomodar, enumerar (Castellanos y Gonzáles, 2015). La psicomotricidad colabora para la manipulación del entorno, ya que esta se encarga de la integración de acciones motoras y psíquicas con el movimiento. Como menciona Durivage (2014), para referirse a las matemáticas, las operaciones se ejecutan a través de la acción como: seriación, clasificación, numeración. Estas actividades requieren percepción espacial, motricidad fina, coordinación.

Entre los beneficios de la educación es el crear ambientes de aprendizajes que favorezcan una sana convivencia, así como una integración con sus compañeros (SEP, 2017b).

Una de las actividades que presenta un beneficio positivo para los alumnos o niños en el aprendizaje es el juego, hablando específicamente en las matemáticas permite que comprendan y un futuro a dominar técnicas que podrán serles útiles para un aprendizaje posterior de conceptos y conocimientos (Maz, Jiménez, Luque, Caballero y Baeza, 2014).

El objetivo general del presente trabajo consiste en analizar el efecto de un programa psicomotor en niños de segundo grado de primaria, en relación con la resolución de problemas. Mediante el análisis cualitativo, por medio de un diario de campo realizado durante la observación de las actividades realizadas por los alumnos. Debido a que, por medio del juego, el alumno aprende a cooperar, conversar, interrelacionarse y a tener tolerancia entre sus iguales (Berga, 2013).

A su vez, propicia una lógica infantil, a partir de situaciones de la vida cotidiana donde intervienen retos individuales, para enriquecer el desarrollo del pensamiento crítico (Samacá, 2016). Es por ello por lo que se generaron las siguientes preguntas de investigación ¿Un programa de psicomotricidad puede apoyar en la interacción de compañeros?, ¿Con el establecimiento de una interacción entre compañeros y el uso de actividades psicomotrices el niño desarrollará la resolución de problemas?

El estudio fue cuasi-experimental, se aplicó un programa de psicomotricidad de corte longitudinal, con el uso de un diario de campo, por lo cual la información es de tipo cualitativo. Éstos diarios fueron realizados durante todo el programa al grupo de 31 alumnos de 2° de primaria. Las sesiones de llevaron a cabo de 3 a 5 veces por semana, para un total de 36 sesiones, para fortalecer los conocimientos académicos mediante la experiencia y conocimientos de la comunidad educativa" (SEP, 2017c).

Se obtuvo como resultado una respuesta favorable ante el estímulo de las sesiones aplicadas, así como una facilidad en la resolución de problemas por parte de los alumnos, cooperación entre ellos mismos para encontrar la solución. Se presentó mayor interés ante las actividades, motivación socio-afectiva, y la relación interpersonal.

El programa de psicomotricidad apoyó y generó nuevas interacciones entre compañeros. Lo cual benefició en la resolución de problemas. Es decir, se relaciona un progreso en las actitudes del alumnado para resolver los problemas planteados. Aumentando el número de participaciones, de quienes en un inicio no lograban establecer un contacto verbal ante las problemáticas planteadas. Al finalizar el programa se logra dicha participación activa durante toda la sesión. Es por ello, el docente tiene un papel importante para dar confianza y tranquilidad hacia los alumnos ya que estos aspectos influyen en el aprendizaje de la materia y en su agrado (Berga, 2013; Cardoso y Cerecedo, 2008).

Con el juego corporal se habla de una modalidad lúdica con la que el psicomotricista se centra en la persona y su manera para resolver los problemas realizando las acciones pertinentes, de esa manera se desarrolla en su dimensión global. El juego corporal es una técnica específica para abordaje psicomotor y se da siempre en un contexto bio-psico-socio-eco-cultural (Bottini, 2008). Como muestra a lo anterior se presentó la siguiente situación: al inicio de la primera actividad de acercamiento se detectó en un principio dos alumnas y un alumno, con una actitud introvertida hacia las actividades. En base al diario de campo se eligieron los aspectos presentes en la tabla 1, solo se presentan diferentes sesiones. Se evaluaron dos aspectos, contar secuencialmente diversas cantidades (2+2, 5+5, 10+10), la agrupación de secciones. Comparado con la sesión número 21 (tabla 2) se establece un aumento de participación asertiva por parte de los alumnos; segundo aspecto la agrupación de alumnos según la cantidad dada por el maestro, comparado con la aplicación de la sesión número 26 (tabla 3).

Tabla 1.- Información es obtenida de la sesión número 2 del programa psicomotor donde se trabaja el aspecto de esquema corporal y fomentar su capacidad de utilizar su cuerpo para representar números, en conjunto con sus compañeros, así como el uso del cálculo mental.

2 "A"	Sesión 2	
SUJETO	SON CAPACES DE SEGUIR UNA CUENTA PROGRESIVA. SI- NO	AGRUPACIÓN POR ALUMNOS
1	SI	SI
2	NO	SI
3	NO	NO
4	NO	SI
5	SI	NO
6	SI	SI
7	SI	SI
8	NO	SI
9	SI	SI
10	NO	NO
11	NO	NO
12	NO	NO
13	SI	SI
14	NO	NO
15	NO	NO
16	NO	SI
17	NO	NO
18	SI	SI
19	SI	SI
20	NO	SI
21	NO	SI
22	NO	NO
23	NO	NO

24	NO	SI
25	NO	SI
26	SI	SI
27	NO	SI
28	NO	NO
29	SI	NO
30	NO	NO
31	SI	NO

TABLA 2.- Información es obtenida de la sesión número 21 del programa psicomotor donde se trabaja el aspecto de psicomotricidad y trabajar agrupamientos con un número igual de elementos de manera sumatoria sucesiva.

2 "A"	Sesión 21
SUJETO	SON CAPACES DE SEGUIR UNA CUENTA PROGRESIVA. SI- NO
1	SI
2	SI
3	SI
4	NO
5	SI
6	SI
7	SI
8	SI
9	SI
10	NO
11	NO
12	SI
13	SI

14	NO
15	NO
16	SI
17	SI
18	SI
19	SI
20	SI
21	SI
22	SI
23	SI
24	SI
25	SI
26	NO
27	SI
28	SI
29	NO
30	SI
31	SI

TABLA 3.- Información es obtenida de la sesión número 26 del programa psicomotor donde se trabaja el aspecto de tiempo y agrupamientos.

2 "A"	Sesión 26
SUJE TO	AGRUPACIÓN POR ALUMNOS.
1	SI
2	SI
3	SI
4	SI
5	SI

6	SI
7	SI
8	SI
9	SI
10	NO
11	NO
12	NO
13	SI
14	SI
15	NO
16	NO
17	NO
18	SI
19	SI
20	SI
21	NO
22	SI
23	SI
24	SI
25	SI
26	NO
27	SI
28	SI
29	SI
30	NO
31	NO

Para la sesión número 3 (tabla 4) se evalúa el cálculo mental de pasos que puede dar el alumno, de un punto a otro, para posteriormente realizar la

acción y corroborar si su cálculo fue acertado, comparado con la sesión número 20 (tabla 5) donde comenzó a establecer una mayor relación social con sus compañeros y maestros, así como la realización de las actividades planeadas. A su vez, dos alumnos comienzan a participar en las actividades, descubriendo que su falta de interés puede deberse a aptitudes sobresalientes.

TABLA 4.- Información es obtenida de la sesión número 3 del programa psicomotor donde se trabaja el aspecto de Psicomotricidad y cálculo mental.

2 "A"	Sesión 3
SUJETO	ACIERTA EN EL CÁLCULO DE PASOS
1	SI
2	NO
3	NO
4	NO
5	SI
6	SI
7	SI
8	NO
9	SI
10	NO
11	NO
12	NO
13	SI
14	NO
15	NO
16	NO
17	NO
18	SI
19	SI

20	NO
21	NO
22	NO
23	NO
24	NO
25	NO
26	SI
27	NO
28	NO
29	SI
30	NO
31	SI

TABLA 5.- Información es obtenida de la sesión número 20 del programa psicomotor donde se trabaja el aspecto de Psicomotricidad y cálculo mental.

2 "A"	Sesión 20
SUJE TO	ACIERTA EN EL CÁLCULO DE PASOS
1	SI
2	NO
3	SI
4	NO
5	SI
6	NO
7	NO
8	SI
9	NO
10	NO
11	SI
12	SI

13	SI
14	SI
15	SI
16	NO
17	SI
18	SI
19	NO
20	NO
21	SI
22	NO
23	SI
24	SI
25	NO
26	SI
27	NO
28	NO
29	SI
30	NO
31	SI



FIGURA 1.- Evidencia de TABLA 5

Estas actividades, influyeron en el área socio-afectiva, por parte de los participantes hacía el docente y entre los mismos compañeros de clase, provocando un estímulo positivo para el aprendizaje de resolución de problemas.

Un ejemplo de avance dentro de la resolución de problemas fueron realizar los conteos secuenciales de diferentes cantidades de manera consecutiva con las diferentes cantidades a sumar ($1+1$, $2+2$, $5+5$, $10+10$). Disminuyeron el tiempo total de respuesta del grupo ante la actividad. Lo que apoya que el alumno llega a aprender, solo cuando experimenta lo que se desea aprender, ya que lo toma como algo que el mismo tiene. Y la enseñanza solo es el medio que les permite a los demás a aprender (García et al., 2015).

Dentro de la educación basada en competencias se fomenta la formación de actitudes, favorecer la satisfacción por el planteamiento y resolución de problemas matemáticos tomando en cuenta su propia diversión, estimulando su creatividad para que lo aprendido lo proyecte en la vida cotidiana (Cardoso y Cerecedo, 2008).

La enseñanza por medio de la resolución de problemas trabaja con los procesos de pensamiento y aprendizaje, por ello es importante que el alumno manipule los objetos, ejercite su creatividad, reflexionar sobre su propio proceso de pensamiento y adquiera confianza en sí mismo (De Guzman, 2007; Marvez, 2008).

Cardoso y Cerecedo (2008), mencionan, que la numérica presenta dos atributos importantes, el primero es el propio guato por los números en donde el alumno, puede hacer uso de sus habilidades matemáticas para la resolución de problemas dentro de la vida cotidiana. Un segundo atributo es que el alumno sea capaz de captar - entender la información para poder comprender y explicar el proceso utilizado.

Es importante mencionar que la educación no es meramente transmisión y adquisición de conocimientos, sino también interviene el pensamiento lógico, emocional y actitudinal, (Baráibar et al., 2003; Travieso y Hernández, 2017) por parte del docente para poder así fomentarlos en el alumno.

En conclusión, un programa psicomotor ayuda en la integración del grupo, es decir las relaciones interpersonales y la resolución de problemas.

Se recomienda seguir utilizando el programa para analizar otros aspectos que puede generar efectos el programa de psicomotricidad.

Referencias

- Acouturier, B. (2015). La práctica psicomotriz. REDALEI, 4(2), 205-211
- Baráibar, J. M., Bonell, L., Casellas, L., Domínguez, R., Gamboa, A. y Lamata, R. (2003). La construcción de procesos formativos en educación no formal.
- Berga, M. (2013). El juego con material manipulativo para mejorar el aprendizaje de las matemáticas en Educación Infantil: Una propuesta para niños y niñas de 3 a 4 años. Emda 0-6 Educación Matemática en la Infancia, 2(2), 63-93.
- Bottini, P. (2008). El juego corporal: soporte técnico-conceptual para la práctica psicomotriz en el ámbito educativo. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 155-163.
- Cardoso, E. O. y Cerecedo, M. T. (2008). El desarrollo de las competencias matemáticas en la primera infancia. Revista Iberoamericana de Educación, 47(5).
- Castellanos, M. T. y Gonzáles, O. E. (2015). Operaciones lógicas y procesos de pensamiento matemático en el pre- escolar. 17 JAEM Cartagena, 2-9.
- De Guzman, M. (2007). Enseñanza de las ciencias y la matemática. Revista Iberoamericana de Educación(43°), 19-58.
- Durivage, J. (2014). Educación y psicomotricidad: Manual para el nivel preescolar (trillas Ed.). México.
- Fiorentini, D. y Lorenzato, S. (2015). Investigación en Educación Matemática: recorridos históricos y metodológicos.
- Freund, M. (2011). Lógica, matemáticas y conceptualismo. Signos filosóficos, XIII(25), 9-45.
- García, F. J., Alonso, L. S., Noriega, R., González, J. R., López, F. y Fonseca, A. A. (2015). La enseñanza y el aprendizaje. CULCyT, 142-184.
- Godino, J. D., Batanero, C., Cañadas, G. R. y Contreras, J. M. (2015). Articulación de la indagación y transmisión de conocimientos en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. ResearchGate, 249-269.
- Iriarte, F., Espeleta, Á., Zapata, E., Cortina, L., Zambrano, E. y Fernández, F. (2010). El razonamiento lógico en estudiantes universitarios. zona proxima(12), 40-61.
- Marvez, J. R. (2008). El cognitivismo y una educación matemática para la inclusión. revista ciencias de la Educación, 19(33).
- Maz, A., Jiménez, N., Luque, L., Caballero, T. y Baeza, A. (2014). Juego y matemáticas: una experiencia en educación infantil. XV Congreso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: el sentido de las matemáticas. matematicas con sentido, 1-5.

- Novo, M. L., Alsina, Á., Marbán, J. M. y Berciano, A. (2017). Inteligencia conectiva para la educación matemática infantil. *Revista científica de Educomunicación*, XXV, 29-39.
- SEP, (2016). Propuesta curricular para la educación básica 2016. In S. d. E. Pública (Ed.), (1° ed., pp. 14-375). México.
- SEP. (2017a). Manual del proyecto "Diversión en movimiento". In S. d. E. Pública (Ed.). México.
- SEP. (2017b). Manual del Proyecto "Formando Campeones". In S. d. E. Pública (Ed.). México.
- SEP. (2017c). Manual del Proyecto "Juego con mi voz". In S. d. E. Pública (Ed.). México.
- Reyes, P. E. (2017). El desarrollo de habilidades lógico matemáticas en la educación. *Polo del conocimiento*, 2(4), 198-209. doi: 10.23857/casedelpo.2017.2.4.abr.198-209
- Samacá, I. (2016). El espíritu científico en la primera infancia. *Revista de investigación y pedagogía*, 7, 89-106.
- Travieso, D. y Hernández, A. (2017). El desarrollo del pensamiento lógico a través del proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*(1), 53-68.

El uso de la cartografía ambiental como estrategia para identificar concepciones alternativas de los estudiantes sobre el concepto Ecosistema

The use of environmental mapping as a strategy to identify alternative ways of thinking about the concept of ecosystem

Mónica Medina Rúa¹
Mariana Muñoz Betancur²

Resumen

Este artículo presenta avances del trabajo de grado con relación al aprendizaje de los estudiantes sobre el concepto ecosistema, a través de la estrategia pedagógica Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy) en la Institución Educativa La Huerta, en Medellín, Colombia. Este reporte presenta las concepciones alternativas de los estudiantes, las cuales fueron indagadas a partir del uso de la cartografía ambiental. La aplicación se realizó con 35 estudiantes de grado séptimo, de los cuales se tomaron 3 casos para el análisis de la información mediante el método estudio de caso interpretativo. Algunos de los resultados obtenidos durante esta fase inicial se relacionan con las categorías biotopo – biótico, y ubicación espacial, las cuales serán descritas en el desarrollo del presente artículo.

Palabras clave

Cartografía, Aprendizaje Basado en Proyectos, aprendizaje significativo.

¹ Mónica Medina Rúa. Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. monica.medina@udea.edu.co
ID: <http://orcid.org/0000-0001-8612-4941>

² Mariana Muñoz Betancur. Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. mariana.munozb@udea.edu.co
ID: <http://orcid.org/0000-0003-4332-282X>

Abstract

This paper are presented the current developments of an undergraduate dissertation about the learning of the ecosystem concept, using the pedagogic strategy of Learning based on projects (PBL) by students of the Institución Educativa La Huerta, Medellín, Colombia. This report presents student alternative conceptions which were discovered from the use of environmental cartography. The research was done with 35 students from the seventh grade, from which 3 case studies were taken for the analysis of the information by the study of interpretative case methodology. Some of the results obtained during this initial phase are related to the categories of biotope-biotic and the spatial position which are going to be described throughout the present article.

Keywords

Cartography, Project Based Learning, meaningful learning.

Introducción

Este artículo hace parte del trabajo de investigación titulado La cartografía ambiental enfocada en la estrategia Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy) para la enseñanza del concepto ecosistema, una mirada hacia lo sustentable, desarrollado durante la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y enmarcada en la línea de investigación Aprendizaje Basado en Proyectos de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En este informe, se hace énfasis en la indagación de ideas alternativas de los estudiantes sobre el concepto ecosistema, mediante el uso de la cartografía ambiental como una alternativa para reconocer el lugar que habitamos y las problemáticas que en estos espacios emergen, en relación con la comprensión del concepto objeto de estudio.

En este sentido, la indagación de concepciones alternativas en los estudiantes ha sido un tema de estudio en diversas investigaciones que adoptan un enfoque constructivista. Desde la Teoría del Aprendizaje significativo, Ausubel (1976) manifiesta en su obra Psicología cognitiva que “si tuviese que reducir toda la Psicología Educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto, y enséñese consecuentemente”.

De esta manera, el conocimiento previo, constituye la base para tener en cuenta por el profesor durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, facilitando la adquisición de nuevos conceptos. Además, estos

conocimientos, erróneos o no, se deberían transformar como concepciones teóricas aceptadas por la comunidad científica.

Para el caso de este reportaje, se tiene en cuenta la lectura del contexto realizada en la Institución Educativa la Huerta, establecimiento público con características rurales, en la cual se han identificado algunas problemáticas como:

- La alta urbanización en el sector que ha implicado repensar la forma como se ven los espacios y como se entienden las relaciones entre lo vivo y lo no vivo.
- La falta de conexión entre lo que se trabaja en el aula de clase alrededor del concepto ecosistema (generalmente de forma conceptual) con el desarrollo de actitudes (protección y preservación de los recursos) y el uso de procedimientos (salidas pedagógicas para reconocer el contexto)
- El uso de estrategias metodológicas que parecen limitarse al trabajo en el aula de clase y que no plantean alternativas de trabajo grupal y que tienen una escasa relación con el contexto.

Además de estas problemáticas generales evidenciadas en el diagnóstico institucional, en la revisión de la literatura se presentan algunos asuntos que han sido objeto de revisión, en relación con las concepciones de los estudiantes alrededor del concepto ecosistema. Es el caso de la investigación de Rincón, (2011), la cual presenta el trabajo de algunos autores que han explorado las dificultades al respecto de este concepto (Ver tabla 1).

Autor/es y año	Ideas
Bell- Basca, Grotzer, Donis, & Shaw, 2000	Centramiento en lo evidente y lo próximo a la experiencia de los estudiantes, destacan más la importancia de los animales que de las plantas
Rincón, Medellín, & Vargas, 2004	La prevalencia dada al reino animal y para el caso de las representaciones gráficas (animales domésticos) se debe principalmente al carácter utilitario que los estudiantes le dan a los mismos.
Bell-Basca et al. 2000; White 2000	Dificultades al razonar acerca de la dimensión espacial en los ecosistemas, ellos tienden a razonar

	localmente y no incluyen escalas mayores y menores.
Leach, Driver, Scott, & Wood-Robinson, 1996 ^a	En cuanto a las interacciones entre los componentes del ecosistema, la mayoría de los estudiantes destacan las relacionadas con la alimentación y unas pocas con el hábitat. En las relaciones tróficas mencionan especialmente la relación predador – presa. Igualmente, se consideran más las relaciones antagónicas que las de cooperación.
Leach et al. 1996b; Grotzer & Basca 2003; Griffiths & Grant, 1985	Las interacciones que se abordan entre los componentes bióticos se dan más a nivel de individuo que de población

Tabla 1. Concepciones alternativas sobre el concepto ecosistema.

Estas dificultades de aprendizaje, en muchos casos persisten y no permiten a los estudiantes reestructurar sus esquemas conceptuales, lo cual puede ser un impedimento para la generación de aprendizajes significativos. Es por esto, que las ideas identificadas se deberían constituir en un insumo para la planeación de las actividades desarrolladas en la estrategia metodológica que se vaya a aplicar, que para el caso de esta investigación está asociado al aprendizaje basado en proyectos.

Atendiendo a lo descrito anteriormente, se propone en este reporte, el uso de la cartografía ambiental como parte del proceso de diseño y ejecución de un proyecto para acercar a los estudiantes a la comprensión del concepto ecosistema. En este sentido, la pregunta que orienta el trabajo de investigación es ¿Cómo a través de la estrategia Aprendizaje basado en proyectos enfocada en la construcción de una cartografía ambiental se puede analizar el aprendizaje de los estudiantes sobre el concepto ecosistema?

Teniendo en cuenta lo descrito anteriormente, uno de los objetivos específicos de la investigación, se relaciona con la descripción de las dificultades de los estudiantes respecto al concepto de ecosistema a partir de la indagación de ideas alternativas. En este sentido, mediante la cartografía ambiental (uso de mapas) se hacen explícitas un conjunto de actividades para indagarlas. En este caso, los mapas utilizados fueron

obtenidos de la herramienta Google Earth y la secretaria de planeación del municipio del Medellín.

Referentes Conceptuales

Para el desarrollo de este trabajo, se revisaron referentes teóricos relacionados con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy), la cartografía ambiental y el Aprendizaje Significativo como referente para sustentar la importancia de la indagación de ideas alternativas. A continuación, se presentan algunas ideas sobre estos asuntos.

Aprendizaje Basado en Proyectos

Este trabajo de investigación retoma la estrategia pedagógica Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy) y emplea los lineamientos propuestos por el Buck Institute for Education (BIE); este instituto, ha venido cooperando como una red profesional y un servicio de apoyo en la educación. En este sentido, la propuesta sugiere planear los proyectos a la luz de un conjunto de características esenciales que comprenden según Larmer y Mergendoller (2015) elementos didácticos que se relacionan con el saber y el hacer (Ver Gráfico 1).



Gráfico 1. Estándares de oro para el ABPy propuesto por Larmer y Mergendoller, (2015).

En concordancia con la propuesta del BIE y con la indagación de ideas alternativas de los estudiantes sobre el concepto ecosistema, se deberán plantear las actividades del proyecto, atendiendo a elementos didácticos, que permitan fortalecer los procesos de enseñanza a través del desarrollo

de competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que capaciten a los sujetos para enfrentarse a los nuevos retos.

Cartografía ambiental en el ámbito educativo

La cartografía ha sido un instrumento de investigación de carácter social que permite hacer un viaje de exploración para visibilizar los diferentes territorios que hay en la escuela, permite dotar al maestro y a la comunidad de insumos para relacionar la práctica pedagógica con la cultura y el territorio, así se evidencian realidades que antes no eran tan visibles. (Ramírez. M, 2012).

De acuerdo con lo anterior, en el estudio de la cartografía se han encontrado experiencias que utilizan el mapa como estrategia de enseñanza. Un caso particular, es la investigación de Jerez (2006), quien planteo: “El lenguaje cartográfico como instrumento para la enseñanza de una geografía crítica y para la educación ambiental “quien sustenta el uso del mapa como instrumento didáctico, y menciona que éste tiene “la función de comunicar una realidad que permita al receptor del mensaje interpretarlo de manera crítica, con el fin de desarrollar sus capacidades intelectuales, cognitivas, procedimentales y actitudinales” (p. 485).

Por esta razón, se hace importante articular la cartografía ambiental como herramienta para identificar las ideas alternativas, ya que estas dan cuenta de las experiencias de los estudiantes con su contexto, y se emplean para enfatizar sobre la existencia de concepciones en el sujeto e indicar que han desarrollado representaciones autónomas.

De acuerdo a lo anterior, Sánchez & Pontes (2010) realizaron una tabla denominada Categorías de ideas sobre términos ecológicos por niveles de extensión para clasificar varias concepciones o ideas alternativas que los estudiantes tienen sobre los términos en ecología, de este modo, se retoman para este estudio los tópicos considerados por estos autores sobre el concepto ecosistema, asignándole un nivel para el análisis de las respuestas que para este caso representa el nivel (I), siendo las categorías principales o ideas preponderantes que afectan a un sector importante de los estudiantes, y un nivel (III) categorías minoritarias que corresponden a frecuencias muy bajas (inferior al 5 por ciento) y se trata, por tanto, de ideas menos relevantes. Por otra parte, las categorías de ideas y ejemplos de frases usadas en las explicaciones son fuente para el análisis del proceso de aprendizaje en los estudiantes (Ver tabla 2).

Tópico	Nivel	Categorías de ideas	Ejemplos de frases usadas en las explicaciones
Ecosistema	I	1. Biotopo-biocenosis. 2. Interacción.	1. Biotopo y biocenosis. Biotopo. Biocenosis. 2. Interacciones entre seres vivos e inertes.
	III	1. Confusión de biotopo y biocenosis. 2. Organización 3. Anfibología.	1. Biocenosis es el medio en el que habitan los animales. Biotopo es el conjunto de animales que ocupan la biocenosis. 2. Organización del medio físico y natural. 3. Condiciones en las que viven diferentes seres vivos.

Tabla 2. Categorías de ideas alternativas del concepto Ecosistema.

Teoría del Aprendizaje Significativo

La indagación de ideas alternativas tiene sustento en la Teoría del aprendizaje Significativo propuesta por David Ausubel en 1976; así mismo Moreira (2015) en el principio denominado del conocimiento previo. Aprendemos a partir de lo que ya sabemos, manifiesta que, para ser crítico de algún conocimiento, de algún concepto, de algún enunciado, en primer lugar, el sujeto tiene que aprenderlo significativamente y, para eso, su conocimiento previo es, aisladamente, la variable más importante.

Por ende, el proceso de indagación de las concepciones alternativas de los estudiantes es un punto de partida para la construcción del conocimiento a través de la participación, percepción, observación y representación del entorno que habitamos. Para la indagación de ideas, se suelen utilizar instrumentos como el mapa conceptual, los cuestionarios, las entrevistas, los esquemas; sin embargo, esta investigación utiliza la cartografía ambiental como un instrumento novedoso que permite no solo revisar las ideas de los estudiantes sobre el concepto científico (ecosistema)

sino, además, reconocer su percepción sobre el espacio que habitan y las relaciones que en él puedan existir.

Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo, del tipo estudio de caso descriptivo e interpretativo el cual fortalece el análisis del estudio investigativo, y es considerado como una estrategia metodológica, según (Merriam, 1998; Stake, 1994) citado por (Martínez. P. 2006). El trabajo se desarrolló con 35 estudiantes pertenecientes al grado Séptimo de la Institución Educativa la Huerta, ubicada en la comuna 60 de Medellín. Para el análisis se tomaron 3 casos, seleccionados al azar.

El eje central de la propuesta se fundamenta en los contenidos y habilidades que se pretenden desarrollar y cuyo soporte curricular se encuentra en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA, 2016) para el grado séptimo, el cual menciona que los estudiantes deben comprender la relación entre los ciclos de carbono, nitrógeno y agua, explicando su importancia en el mantenimiento de los suelos. Además de las habilidades de pensamiento, descritas en los estándares de competencias definidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004), el cuál menciona lo siguiente: “Caracterizo ecosistemas y analizo el equilibrio dinámico entre poblaciones”.

En este sentido, el proyecto se desarrolla en tres fases, lanzamiento, aplicación y cierre. Para este reporte se hace énfasis en la fase I, en la cual, a través de la cartografía ambiental, se indagan las ideas alternativas de los estudiantes a partir de las representaciones que ellos tienen de los elementos de un ecosistema. Esta fase de acercamiento a la iniciativa se realiza en dos sesiones, y tiene como propósito que los estudiantes puedan con ayuda del mapa, observar, identificar, nombrar y resaltar los elementos propios que consideren hacen parte de un ecosistema, dicho trabajo será orientado por unas preguntas (Ver Tabla 3) que hacen referencia a la lectura del mapa (Ver figura 2), por medio de rutas indicadas en el sector occidental de la ciudad, hasta llegar a la Institución Educativa La Huerta en el Corregimiento de San Cristóbal.

Rutas: Ubicación espacial	Preguntas Orientadoras
Verde: Parque Explora, Ecoparque Cerro Volador, Barrio Pilarica.	¿Qué elementos considera que hacen parte de un Ecosistema? ¿Qué lugares identifica (Colegios, universidades, hospitales, barrios, museos,

	parques)?
Roja: Facultad de Minas (Universidad Nacional), Parque Robledo, Barrios Villa Flora, La Pola y Fuente Clara.	Identifique el recorrido hacia su hogar y mencione ¿Cuáles son los elementos que constituyen un ecosistema, en dicho recorrido?
Azul: Barrios de Robledo: El Diamante, Aures, Palenque Y la Huerta.	¿Cuáles quebradas o ríos identifican en esta ruta?
Amarilla: Barrios de Robledo: El Cucaracho y Pajarito.	¿Cuáles son los elementos inertes y cuales los vivos que se identifican en esta ruta?

Tabla 3. Cuestionario # 1. Rutas propuestas y preguntas orientadoras



Figura 2. Rutas que dirigen al Occidente de Medellín. Tomado de Google Earth

Para el segundo encuentro enfocado en la indagación de ideas de manera grupal, se trabaja desde la lectura del mapa que representa la red hídrica de la ciudad de Medellín, la cual delimita los barrios que hacen parte del sector occidental de la ciudad, algunos de ellos van en dirección hacia La Huerta, sector de San Cristóbal. Se usó un mapa en escala relieve, (Ver figura 3), con rutas en colores específicos. Posteriormente, se les asignó la ruta correspondiente con unas preguntas orientadoras, (Ver tabla. 4). Utilizando banderines con imágenes, se representaron elementos que consideraban como parte de un ecosistema.



Figura 3. Mapa de la Red Hídrica, del Municipio de Medellín.

Ruta verde: Parque Explora, Ecoparque Cerro el Volador, Barrio Pilarica.				
¿Cuáles seres vivos habitan en esta ruta?	¿Logra identificar en esta ruta el paso del río Medellín?	¿Cómo interactúan los seres vivos que habitan el cerro el Volador?	¿Qué tipo de Ecosistemas identifica en esta ruta?	Existen las aves migratorias, si conoces de ellas ¿Indica en qué lugar de esta ruta se pueden asentar mientras realizan sus desplazamientos?
Ruta Roja: Facultad de Minas (Universidad Nacional), Parque Robledo, Barrios Villa Flora, La Pola y Fuente Clara.				
Cuando transitas por esta ruta, ¿Qué logra percibir cuando respira?	¿Esta ruta puede hacer parte de un ecosistema?	¿Cuáles quebradas logra identificar en el sector de Fuente Clara?	¿Qué elementos orgánicos identifica en esta ruta?	¿Cuáles elementos inorgánicos identifica en esta ruta?
Ruta Azul: Barrios de Robledo: El Diamante, Palenque, Aures y La Huerta				
¿Reconoce las quebradas que pasan por esta ruta, menciona alguna de ellas?	¿De dónde proviene el agua que recorre los barrios de esta ruta?		¿Qué son huertos urbanos? ubica en la ruta el lugar, donde reconoces se encuentra dicho huerto.	
Ruta Amarilla: Barrios de Robledo: El Cucaracho y Pajarito.				

Una población de Barranqueros fue capturada en el sector de Pajarito y fue llevada a el sector de Moravia, ¿Qué pasará con los pájaros barranqueros, y otros animales que habitan este sector?	¿Qué podría ocurrir con los animales que habitan poblaciones donde hay tala indiscriminada de árboles?	Explica la siguiente afirmación, “Las plantas y los animales del bosque no solo se relacionan entre sí, sino también con el medio en el que viven”	Existen seres vivos que ni producen su propio alimento, como hacen las plantas, ni se comen otros seres, como hacen los animales. Estos seres descomponen a las plantas y los animales muertos. Por esto se les conoce como descomponedores. Crees que existen estos organismos en la ruta amarilla, si la respuesta es “sí” ¿Qué pasaría si no existieran?	Identifica la existencia de relaciones interespecíficas o intraespecíficas en las siguientes imágenes.
--	--	--	---	--

Tabla 4. Cuestionario #2. Rutas y preguntas orientadoras.

Resultados y análisis

A continuación, se presentan los resultados obtenidos con base en la información recogida de los cuestionarios relacionados anteriormente.

Categoría Cuestionari o #1 y #2	Sub categoría	E1 (Ruta Verde)	E2 (Ruta Roja)	E3 (Ruta Amarilla)
Elementos de un Ecosistema	Lo vivo	Vacas- serpientes- chivos- cabras- monos-gatos- perros- pájaros- lagartijas.	Codornices- Gallinas- Gatos- perros- loros- palomas- serpientes- arañas- monos- zorros- gallos- ratas- hámster- pescado- murciélago- mariposa- insecto.	Cerro el volador- perro- gato- cucaracha- arañas- vacas- caballos- lombrices- mariposas- serpientes- ardillas- murciélagos- búhos- lechuzas.
	Lo inerte	Edificios-casa- lapiceros- sillas- camas- mesas- cocinas- neveras- lavadoras.	Lavadora- almacenes- neveras- estufas- edificios- casas- lapiceros- hojas- marcadores- camisas- zapatos- mesas	Rocas- agua- vientos- edificios.
	Interacciones biótico - biotopo	-El cerro volador, las plantas, los humanos, animales, el río. -Interactúan se reproducen los animales. Identifica ecosistema terrestre, y acuático.	-Menciona elementos orgánicos, plantas, semillas árboles frutales, animales -Elementos inorgánicos la calle, los carros, y	-Los animales que viven allí se alimentan de las plantas. -Identifica la imagen del hongo, sin embargo, desconoce la función de esta como organismo

			edificios	descomponedor. no responden la pregunta.
Factores ambientales	Indica la presencia de residuos sólidos en el río Medellín. Identifica el Cerro Volador, lugar para aves migratorias	Señala que el cerro volador es inseguro. Indica contaminación por la zona del colegio Mayor. Considera que la ruta roja no hace parte de un ecosistema.		Indica que el río Medellín está contaminado. Los pájaros se desplazarían
Ubicación espacial	Indica el Parque Cerro Volador, parque Robledo e identifica quebradas como la Iguana y el río Medellín. Indica el paso del río Medellín en la ruta.	Indica parques entre ellos Cerro Volador, Robledo, Juanes y el Parque Explora, e identifica el paso del río Medellín y la quebrada Fuente clara. Identifica la quebrada Fuente clara.		Resalta Parques como el Cerro Volador, Robledo, el Parque Explora y el colegio Mayor. Reconoce el paso del río Medellín, y quebradas que pasan por el sector Pajarito, La Iguana y Fuente Clara. Menciona las quebradas provienen de las altas montañas.

Tabla 5. Categorización de las representaciones de las concepciones alternativas de los casos analizados.

En las respuestas obtenidas en la tabla 5, se observa que los estudiantes identifican lo biótico (plantas y animales) como elementos vivos en un ecosistema urbano e incluso mencionan al ser humano como parte del él, lo cual se puede relacionar con la descripción sobre el concepto ecosistema realizada por Bermúdez & De longhi. (2008), quienes sustentan que este concepto suele ser restringido sólo a los seres vivos, ya que guardan poca relación en cuanto a la interacción entre lo vivo y lo inerte, aludiendo a lo inerte como lo no vivo (puentes, edificios, carros y rocas).

Además, se encontró que, la relación entre los componentes bióticos y el biotopo es escasa, ya que, no reconocen algunas rutas mencionadas como parte de un ecosistema urbano, esto se puede relacionar con la falta de comprensión del concepto de ecosistema, como una unidad dinámica y compleja. Además, aparece lo expuesto por Bell- Basca, Grotzer, Donis, & Shaw, (2000) citado por Rincón (2011) respecto al “centramiento en lo evidente y lo próximo a la experiencia de los estudiantes, destacan más la importancia de los animales que de las plantas”.

Por otro lado, se puede apreciar, la dimensión ubicación espacial, el trabajo de identificación de las fuentes hídricas y problemáticas ambientales. En general, se reconoce poco sobre las coordenadas geográficas, se mencionan algunos de los nombres de los barrios y el paso del río Medellín, dispuestos en la ruta del mapa, aunque no se identifica el nombre de las quebradas, lo que está en concordancia con la descripción de (Jerez, 2006) sobre el uso del mapa, el autor menciona que cuando no se reconocen los aspectos geográficos en una primera instancia esto puede generar el desarrollo de habilidades de investigar e interpretar nuevamente los datos obtenidos.

Otra representación encontrada fue la de la Estudiante (E3), quien menciona el hongo, sin embargo, no tienen en cuenta el término descomposición, ya que no logran asociar la pregunta con la imagen (Ver Tabla #4), en este mismo sentido, en el mapa de red hídrica, el devenir de las aguas que delimitan los barrios en un ecosistema urbano, se relacionaba con las partes altas de la montaña, las lluvias y la filtración del agua a la tierra, lo que podría significar entonces, que desconocen los procesos químicos de la materia orgánica, que de acuerdo a (Sánchez & Pontes, 2010) se relaciona con la confusión entre el biotopo y la biocenosis.

En relación con la categoría de factores o problemas ambientales en el medio urbano, reconocen la tala de árboles, y como esto puede ocasionar la migración de aves. Por otro lado, mencionan la contaminación atmosférica presente en la ruta roja, y la contaminación hídrica solo del río

Medellín, por lo que identifican pocas quebradas propias de esta zona, aunque cabe resaltar que el estudiante (E1), menciona que el río hace parte de los seres vivos.

Consideraciones finales

Los resultados muestran una escasa comprensión en cuanto a las interacciones de los factores bióticos y abióticos presentes en un ecosistema, reflejando a través de la lectura del mapa, la concepción de que los elementos de un ecosistema se limitan solo a los seres vivos, dándole un sentido de belleza y armonía en la naturaleza.

Algunos estudiantes consideran que ciertas representaciones no se trataban de un ecosistema, ya que el ejercicio de ubicación espacial se realiza en un entorno urbano, y no lograban asociar las representaciones correspondientes sobre los lugares que demarcaban la ruta.

Finalmente, se espera que para las fases II y III del proyecto, los estudiantes logren incorporar los elementos descritos y puedan encontrar otro tipo de relaciones que aumenten su dominio conceptual acerca del concepto ecosistema y la mirada a lo que hace sustentable un ambiente urbano. Por otra parte, los insumos obtenidos después de la aplicación de ambas actividades se constituyen en un material necesario para la planeación del proyecto en sus fases II y III.

Referencias

- Bermúdez, G & De Longhi, A. (2008). La Educación Ambiental y la Ecología como ciencia. Una discusión necesaria para la enseñanza. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 7 N°2.
- Jerez, G. (2006). El lenguaje cartográfico como instrumento para la enseñanza de una geografía crítica y para la educación ambiental. Universidad Complutense de Madrid.
- Larmer, J. & Mergendoller, J. (2015). Why We Changed Our Model of the “8 Essential Elements of PBL” Buck Institute for Education.
- Martínez, C. (2006). El método de Estudio de Caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. Revista Pensamiento y Gestión, N ° 20, Universidad del Norte, Colombia.
- Moreira, M. (2010). Aprendizaje significativo crítico. Instituto de Física da UFRGS Caixa Postal 15051, Campus 91501-970 Porto Alegre, RS, Brasil.
- Ramírez, J. (2014). Estrategia didáctica para la enseñanza del concepto Ecosistema en los estudiantes de 4° de la sede el Jardín.

- Rincón, M.E. (2011). Concepciones de los estudiantes de educación básica sobre ecosistema. Una revisión documental Bio-grafía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza, 4 (7),77-93.
- Sánchez, F. & Pontes, A. (2010). La comprensión de conceptos de ecología y sus implicaciones para la educación ambiental. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 7, 270-285.

El trabajo de los docentes con la reforma curricular de 2011

Educational work with the curriculum reform of 2011

Salvador Ruiz López¹
Claudia Celina Gaytán Díaz²
Héctor Mario Armendáriz Ponce³

Resumen

El desarrollo de una nueva propuesta educativa tiene implicaciones muy amplias y diversas, a partir de 2011 las escuelas y particularmente sus docentes, enfrentaron el reto de incorporar un nuevo plan de estudios, con un enfoque, un mapa curricular, contenidos y estilos de gestión diferentes a los que venían implementando. Las autoridades mexicanas desplegaron toda una estrategia de política educativa tendiente a mejorar la calidad de la educación a través de una serie de acciones de organización de los niveles educativos, diseño de una nueva propuesta curricular, difusión del modelo, capacitación a profesores e impresión y entrega de nuevos materiales curriculares, entre otras cosas. A partir de diciembre de 2012 hubo cambio en la administración federal y se instaló un gabinete de gobierno de un partido político diferente al que implementó la reforma curricular aún

¹ Salvador Ruiz López. Docente-investigador del Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua, México. Integrante del Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación en consolidación. Perfil PRODEP. Correo electrónico: salvador.ruiz@cid.edu.mx

ID: <http://orcid.org/0000-0002-5005-7836>

² Claudia Celina Gaytán Díaz. Profesora-investigadora del Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua, México. Integrante del Cuerpo Académico en Consolidación: Política y Gestión en Educación. Perfil PRODEP. Correo electrónico: claudia.gaytan@cid.edu.mx

ID: <http://orcid.org/0000-0002-4669-2888>

³ Héctor Mario Armendáriz Ponce. Profesor-investigador del Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua, México. Integrante del Cuerpo Académico en Consolidación: Política y Gestión en Educación. Perfil PRODEP. Correo electrónico: armendariz58@hotmail.com

ID: <http://orcid.org/0000-0001-7616-2688>

vigente, lo que modificó la visión oficial sobre el tema educativo y la atención se centró en otras cosas. Y entonces ¿Qué sucedió en las escuelas con la propuesta curricular del 2011? ¿Cómo se ha venido trabajando en los últimos seis años?

Palabras clave

Reforma curricular, plan de estudios, enseñanza, educación primaria.

Abstract

The development of a new educational proposal has very broad and diverse implications. As of 2011, schools and their teachers faced the challenge of incorporating a new curriculum, with a focus, a curricular map, some contents and some management styles different from the ones that they were implementing. The Mexican authorities deployed an entire educational policy strategy aimed at improving the quality of education through a series of actions to organize educational levels, design a new curricular proposal, dissemination of the model, teacher training and printing and delivery of new curricular materials, among other things. As of December 2012, there was a change in the federal administration and a government cabinet of a different political party was installed than the one that implemented the curricular reform still in force, which modified the official vision on the educational issue and the attention focused on other things. And then what happened in the schools with the curricular proposal of 2011? How has it been working in the last six years?

Keywords:

Curricular reform, curriculum, teaching, primary education.

Introducción

A través del desarrollo de la práctica docente, y especialmente de la práctica pedagógica, los profesores son los encargados de diseñar las formas de enseñanza pertinentes para lograr los aprendizajes requeridos en los estudiantes. En ellos recae la tarea de transformar el proyecto educativo plasmado en el plan curricular, en aprendizajes para la vida de los educandos. García-Cabrero y otros (2008) definen la práctica docente como “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (p. 4).

En la práctica docente derivada de la concepción curricular del profesor se manifiestan nuevas y antiguas propuestas metodológicas (dictados y copia de textos, mecanizaciones; trabajo por problemas, casos y proyectos; uso pedagógico de las tecnologías de la información, etc.) porque su actuar se ve influido por el avance en las nuevas formas de entender y conducir el aprendizaje. El despliegue de la actividad pedagógica se concretiza diseñando y aplicando nuevas estrategias de intervención y adaptando algunas que aparentemente habían quedado en el pasado, que a pesar de haber sido utilizadas en modelos educativos anteriores ya desechados, con las adecuaciones necesarias apegadas a los nuevos enfoques del currículo actual, tienden a ser una buena opción para los propósitos educativos vigentes.

Y entonces, y siguiendo a Zabala (2000), los efectos educativos logrados dependen de toda una interacción altamente compleja de los diversos factores que participan influyendo en cualquier situación de enseñanza: los tipo de actividad metodológica desplegada, los aspectos materiales y recursos utilizados, el estilo del profesor, las relaciones sociales entabladas entre los sujetos, los contenidos curriculares señalados en los programas, y otros más, como los diversos componentes de la política educativa que contextualiza y orienta los propósitos educativos, los programas de estudio y promueve un cierto tipo de docente con un estilo específico de intervención pedagógica deseable.

En el México del siglo XXI el ciclo de reformas educativas inició en el año 2004 con la educación preescolar a través del Programa de Renovación Curricular y Pedagógica; en la educación secundaria previamente se había dado otro proceso de reforma para incorporarla a la educación básica en 1993, pero la reforma más reciente en este nivel educativo inició formalmente en mayo de 2006. La educación primaria había quedado fuera de esos procesos hasta el 2009, entonces, a través de una estrategia de política educativa conocida como Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se iniciaron los cambios respectivos para ponerla en sintonía con los otros dos niveles. Una de las acciones principales que esta estrategia contemplaba era la de articular curricularmente los tres niveles educativos bajo un enfoque por competencias, pero además se definieron otras dirigidas a la formación de profesores; a la actualización de programas de estudio, enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos; el mejoramiento de la gestión escolar y el equipamiento tecnológico. La estructura curricular de la reforma quedó plasmada en el Plan de estudios 2011 y sus respectivos programas de estudio.

En el 2012 se hicieron modificaciones al Artículo 3º Constitucional y a la Ley General de Educación; derivado de esas modificaciones se expidieron la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente.

De manera adicional, en el verano de 2016 se anunció otra reforma curricular que entraría en operación a partir del ciclo escolar 2018-2019, sin embargo y considerando que los procesos de capacitación, asimilación de la propuesta y operación más o menos informada se lleva todavía un tiempo considerable, por lo pronto resulta importante revisar las opiniones y experiencias vividas por los docentes con respecto al desarrollo e implementación del Plan de Estudios 2011.

Ante este contexto de reformas en educación, surgen los siguientes cuestionamientos: ¿De qué manera se ha aplicado esa reforma curricular en las escuelas? ¿Qué experiencias se han vivido en los salones de clase con la incorporación del enfoque por competencias en la enseñanza? ¿Cuál es la percepción de los docentes respecto de los aspectos curriculares del plan de estudios aún vigente?

Apunte metodológico

Para acceder al conocimiento y la opinión de docentes de educación primaria acerca del trabajo escolar con el proyecto curricular del 2011 durante los primeros tres años de implementación, se hizo una consulta general con el método de la encuesta, para ello, se entregaron cuestionarios autoadministrables a una muestra representativa seleccionada mediante procedimiento aleatorio. Se consideraron 1,112 docentes frente a grupo, 169 directivos, 106 asesores técnico pedagógicos (ATP), 69 supervisores y 1,467 estudiantes de quinto y sexto grados de 150 escuelas primarias federalizadas y estatales de los municipios de Juárez, Ahumada y Chihuahua. Los instrumentos fueron diseñados por un equipo de investigación del cuerpo académico de Política y Gestión en Educación y los alumnos de grupos de maestría del Centro de Investigación y Docencia (CID) y el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCEP), ubicados en los municipios a que pertenecen las escuelas de la muestra. Dichos instrumentos se sometieron a una prueba piloto para conocer su confiabilidad mediante test-retest; los estadísticos de prueba fueron "r" de Pearson para las preguntas de opción múltiple, y Alpha de Cronbach para las escalas.

Los cuestionarios incluían, una serie de aseveraciones que entre otras cosas, indagaban acerca de aspectos de la experiencia personal con la reforma curricular del 2011, de la formación inicial y continua, datos de

infraestructura escolar y relación con los demás sujetos. En la mayoría de los ítems se les pidió que eligieran alguna respuesta de una escala Likert que generalmente contenía cinco opciones, en otros la cantidad de opciones variaba dependiendo del aspecto a que se refería el ítem, y en muy pocos casos la respuesta era libre.

Para llevar a cabo el análisis, inicialmente se concentraron las respuestas de todos los reactivos emitidas por los sujetos encuestados en bases de datos específicas para cada tipo de informante y posteriormente se fueron considerando reactivos o bloques de reactivos específicos relacionados con la temática de interés.

Posteriormente, y tratando de complementar la información obtenida con esa metodología, el equipo investigador diseñó otra fase del estudio con un enfoque cualitativo para que, a través de técnicas de observación y entrevista, se pudiera conocer lo que los docentes hacen y expresan respecto de su experiencia, conocimiento, sentir y práctica en el contexto de aplicación de la propuesta curricular del 2011.

El periodo de recuperación de información se desarrolló también en escuelas primarias de las ciudades de Chihuahua y Juárez entre 2014 y 2017 utilizando guías de observación y de entrevista. Para el procesamiento y análisis se utilizó el programa computacional Atlas ti y a partir del producto alcanzado se construyó el texto etnográfico respectivo.

En este trabajo se presenta solamente una síntesis de los resultados obtenidos en ambas fases, aclarando que debido al propósito que aquí se persigue, solamente se consideraron los posicionamientos declarados en los cuestionarios de la primera fase y el desarrollo de las prácticas de los docentes registradas en los diarios de campo durante la segunda, porque la atención se centra especialmente en describir aspectos concretos de la práctica educativa y la relación pedagógica en el marco de aplicación de la propuesta curricular.

Resultados en la fase de encuesta

- Más de la mitad de los profesores (55%) coincidieron en que las exigencias en el trabajo docente se incrementaron a partir de que se implantó la reforma.
- Arriba de la mitad (53%) había tenido la experiencia de laborar por lo menos con alguna otra reforma por tener antigüedad en el servicio de más de diez años.
- Cerca del 50% manifestó acuerdo en que los alumnos aprenden independientemente del enfoque por competencias.

- Alrededor de las tres cuartas partes de docentes se pronunció a favor de que la articulación curricular de los programas de estudio y el trabajo por proyectos permiten alcanzar los estándares curriculares para cada periodo escolar.
- El 79% de ellos manifestó estar de acuerdo en que la actualización que recibieron favorecía el desarrollo de competencias en los alumnos.
- El 81% estuvo de acuerdo en que el trabajo colegiado favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Un 78% se posicionó positivamente en cuanto a que contemplan situaciones contextuales de los alumnos cuando diseñan su planeación.
- El 29% no está de acuerdo en que lo que cada alumno hace de manera individual en clase y con sus tareas sea el insumo más importante al momento de evaluarlos, pero el 39% sí lo está. El 27% ni estuvo de acuerdo, ni en desacuerdo.
- La mitad de docentes manifestó desacuerdo con que el principal logro del profesor sea que sus alumnos obtengan buenas calificaciones, pero uno de cada cuatro (26%) opina lo contrario.
- A la mitad de ellos les había parecido fácil considerar aspectos sugeridos para llevar a cabo una evaluación integral de sus alumnos, especialmente la manera en que se comportan en clase (63%), las tareas extraescolares (61%) y las destrezas al resolver situaciones de aprendizaje (53%).
- Por el contrario, a una cuarta parte les había sido difícil considerar esas evidencias cuando evalúan, principalmente la coevaluación (27%) y la autoevaluación (24%); los conocimientos adquiridos (25%) y las habilidades mostradas al realizar tareas escolares (24%).
- Casi la totalidad de los docentes encuestados (96%) consideró que su práctica se ha modificado, aunque sea de forma mínima. El 72% de ellos afirmó que se ha modificado suficientemente o mucho.
- Los principios pedagógicos que representan el tipo de tareas en donde los profesores apreciaron mayor modificación fueron: Promover los aprendizajes esperados (82%), Poner énfasis en el desarrollo de competencias (78%), Planificar para generar ambientes de aprendizaje (76%) y Evaluar para aprender (75%).
- En los que apreciaron menor modificación fueron: Reorientar el liderazgo (64%), Favorecer el logro de los estándares curriculares (66%), Favorecer la inclusión para atender la diversidad (68%) y

Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela (69%).

- Solo un poco más de la tercera parte de los maestros (35%) estuvo de acuerdo en que han mejorado los procesos de enseñanza y aprendizaje con la implementación de la reforma. Los que no comparten esa opinión son casi las dos terceras partes restantes (el 61%, incluyendo al 40% de quienes no están de acuerdo, pero tampoco en desacuerdo).
- La cantidad de profesores que apoyaron la premisa de que la reforma impulsa el mejoramiento en la calidad de la educación (49%) es técnicamente igual a la de los que no lo hacen (47%).
- Cuando se les cuestionó a los alumnos acerca del trabajo desarrollado por sus maestros, alrededor del 90% reconocieron muy buen nivel de conocimiento y dominio respecto de la metodología que implementan y los temas que tratan en clase, y se sienten satisfechos con el desempeño de sus profesores, además les agrada asistir a la escuela porque las clases les parecen interesantes.

Resultados en la fase etnográfica

- La llamada reforma educativa (del 2013) y sus líneas de política les genera molestia.
- Se aprecia la clásica relación entre un docente y un cierto número de alumnos (22 a 30). En mesa bancos o sillas individuales, en equipos o filas frente al pizarrón de acrílico.
- Profesores y alumnos siguen trabajando en espacios escolares que no evidencian muestras de una transformación significativa a como estaban antes de la reforma.
- El aula contiene libreros, anaqueles, mesas y repisas con objetos y materiales variados; y calentones o enfriadores. Algunos recientes, otros son herencia de programas educativos anteriores.
- Esporádicamente hay también dispositivos relacionados con las Tic (Cañón proyector, computadoras e internet (algunos envejecidos o inoperantes). No encontramos evidencias de que los alumnos los manipularan.
- Se mantienen rutinas de inicio semejantes a las de antaño: Tomar lista, anotar la fecha y revisar las tareas e introducir luego el primer contenido de la jornada. Aunque no siempre se llevan a cabo de la manera tradicional.
- Tanto en el discurso, como en la práctica, se aprecia muy poco énfasis en la orientación pedagógica de las competencias.

- Aunque pareciera que no hay cambios significativos, las evidencias indican también que:
- Conciben el aprendizaje de los niños en términos de que son ellos mismos quienes construyen su conocimiento.
- Generan ambientes para el aprendizaje y guían el inicio, desarrollo y conclusión de las actividades.
- En todas las etapas de la jornada escolar monitorean la participación y comprensión de los alumnos (Evalúan siempre).
- Ayudan a resolver dudas y comprender mejor los temas y procedimientos.
- Utilizan constantemente la estrategia del “cuestionamiento” como detonante de la curiosidad y el razonamiento.
- Tratan de seguir las recomendaciones psicopedagógicas del plan de estudios 2011.

En cuanto a los estilos de docencia

- En momentos específicos pareciera que el estilo docente asumido fuera más de tipo tradicional porque la actividad se concentra más en el profesor.
- Al analizar la secuencia didáctica completa de toda la jornada se notó que esas actividades son únicamente momentos específicos para cada fase de la estrategia que luego se combinan con estilos más dinámicos en donde interactúan docente y alumnos o directamente los alumnos.

Algunas reflexiones

Derivada de la implementación del Plan y los programas de estudio 2011, ha sido obligación de los docentes planear, desarrollar y evaluar los aprendizajes en concordancia con las sugerencias didácticas y el enfoque definido en los principios pedagógicos que ahí se consignan, razón por la cual se pudiera esperar que las acciones docentes efectuadas en el contexto escolar se correspondieran con tal orientación, sin embargo y aunque en la primera fase de la investigación se obtuvieron datos que indicaban un alto porcentaje de aceptación del enfoque y sus implicaciones metodológicas por parte de los profesores en un tiempo relativamente corto, a través de la revisión de los registros de observación de la segunda fase fue difícil rastrear ampliamente la presencia o ausencia de la propuesta oficial y el cumplimiento de la orientación psicopedagógica sugerida en ella, especialmente el enfoque por competencias; en todo caso se pudo confirmar

la coexistencia de algunos de esos elementos con otros que han aparecido en las prácticas de los maestros a través de las últimas décadas. Esta situación aparentemente se vio influida por los cambios en el gobierno federal donde un partido político diferente al que generó las líneas de reforma del 2011 y con una visión y unos intereses diferentes, ocupó los espacios de ese nivel de la administración.

Aun así, y tomando como referente por lo menos la manera en que interactúan con sus alumnos, y sin considerar la especificidad de los contenidos que abordan, se puede afirmar que en las estrategias y actividades desarrolladas por los profesores en los diferentes momentos de la secuencia didáctica, se aprecian acercamientos a las recomendaciones psicopedagógicas del enfoque constructivista declarado en la propuesta curricular en aplicación.

Por otra parte, la diferenciación en los estilos de docencia al conducir los aprendizajes en cuanto si se pudieran identificar como más tradicionalistas o constructivistas, en realidad la manera en que se manifiestan depende más del propósito y la etapa de desarrollo en que se ubica la actividad dentro de la estrategia didáctica y la secuencia de tareas diseñadas para la jornada escolar, pues generalmente se intercalan momentos en que el profesor aparece como la figura central (cuando presenta los temas, brinda explicaciones o da instrucciones), y en el alumno cuando son ellos (en equipo, de manera grupal o individual) quienes reflexionan, comentan, resuelven ejercicios o construyen productos. O en ambos, cuando interactúan colectivamente o directamente docente/alumno acordando tareas y compromisos, resolviendo ejemplos, comunicando y despejando dudas, y en los momentos de análisis y revisión de productos contruidos a través de cuestionamientos y respuestas o revisión argumentada de ejercicios.

Ante los resultados obtenidos a partir de las respuestas cerradas en cuestionarios y la observación directa de la práctica docente, se puede afirmar que aunque no necesariamente aparece la propuesta curricular tal y como se indica en el plan de estudios, los profesores se notan comprometidos con la tarea de enseñar, esforzándose día con día para atender de la mejor manera a sus alumnos, pero limitados e intimidados por un entorno político, social y laboral amenazante que, aunque en los medios proclama apoyar la educación, no siempre cumple con esa expectativa porque por el contrario, debido al nivel de exigencia y desprestigio social hacia la profesión docente, genera elevados niveles de angustia y decepción que de alguna forma pudieran incidir en su salud, su profesionalización y como consecuencia, en su rendimiento como promotores de aprendizajes.

Referencias

- Zabala, A. (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar. Editorial Gráo, 7ª edición, España.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Díaz Barriga, A. & Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos, en Revista Iberoamericana de Educación No. 25. Profesión docente, enero-abril 2001. OEI.
- SEP (2011a). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Quinto grado. Comisión Nacional de Libros de texto Gratuitos. México, 2012.
- (2011b). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado. Comisión Nacional de Libros de texto Gratuitos. México, 2012.
- (2011c). Plan de estudios. Educación Básica. Primera ed. 2011. Comisión Nacional de Libros de texto Gratuitos. México.
- (2011e). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Diario Oficial del viernes 19 de agosto de 2011 (Segunda Sección).

Comprensión curricular en la escuela secundaria y sus efectos en las prácticas de enseñar y aprender

Curriculum understanding in secondary school and its effects on teaching and learning practices

José Félix Montoya Flores¹

Resumen

Se describen los hallazgos de la investigación “Comprensión curricular en la Escuela Secundaria y sus efectos en las prácticas de enseñar y aprender” resumidos en cuatro componentes de la acción educativa escolar: el marco institucional, los contextos y condiciones, prácticas de enseñanza y aprendizaje y los sujetos en el comportamiento organizacional. Se desarrolló desde un enfoque mixto: la investigación por encuesta y la investigación interpretativa con orientación metodológica etnográfica, fenomenológica y hermenéutica. Las técnicas para el trabajo de campo fueron la encuesta, la observación participante y la entrevista en profundidad. La muestra se determinó por muestreo teórico no estadístico, seleccionando 15 Secundarias Generales para las encuestas y de estas, 5 para el estudio en profundidad. Los procesos de análisis con SPSS y Atlas. Ti. permitieron codificar y categorizar para entender los procesos de comprensión curricular que los docentes llevan a cabo en la institución escolar y cómo éstos se traducen en prácticas concretas de enseñanza y de aprendizaje únicas en función del contexto, las condiciones y los sentidos y significados que los sujetos dan a sus acciones, determinando no sólo su percepción de mundo, sino la propia organización de la escuela y el papel que cada sujeto juega en ella.

Palabras clave

Aprendizaje, comprensión, currículum, enseñanza, escuela secundaria.

¹ José Félix Montoya Flores. Dirección de Investigación Educativa de La Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, México. Es coautor de dos libros y varios artículos. Participa en el diseño de asignaturas de maestría en la enseñanza de la Ciencia en la Universidad Digital de Hidalgo UNIDEH. Correo electrónico: felixmontoyaflores@gmail.com

ID: <http://orcid.org/0000-0003-4016-7254>

Abstract

The findings of the research "Curriculum Understanding in Secondary School and its effects on teaching and learning practices" are summarized in four components of school educational action: the institutional framework, the contexts and conditions, teaching and learning practices and the subjects in organizational behavior. It was developed from a mixed approach: research by survey and interpretative research with ethnographic, phenomenological and hermeneutical methodological orientation. The techniques for the fieldwork were the survey, the participant observation and the in-depth interview. The sample was determined by non-statistical theoretical sampling, selecting 15 General Secondary for the surveys and of these, 5 for the in-depth study. The analysis processes with SPSS and Atlas. You. they allowed to codify and categorize to understand the curricular comprehension processes that teachers carry out in the school and how they translate into concrete teaching and learning practices that are unique according to the context, the conditions and the meanings and meanings that the subjects They give their actions, determining not only their perception of the world, but also the organization of the school and the role that each individual plays in it.

Keywords

Learning, understanding, curriculum, teaching, high school.

Introducción

La Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH), a través de la Subsecretaría de Educación pone en marcha proyectos de investigación para la generación de conocimientos que permitan explicar lo que acontece en escuelas y aulas del estado. Uno de ellos, encomendado a la Dirección de Investigación Educativa y derivado del componente de Calidad de los Programas Federales, es la Comprensión que los docentes de escuela secundaria tienen del currículum y sus efectos en las prácticas de enseñar y aprender.

Esta investigación realizada en Escuela Secundaria General, permite comprender cómo el currículum como proyecto de selección de cultura, manifiesto a través de los contenidos de la enseñanza y del aprendizaje, regula las prácticas educativas a través de actividades, efectos y resultados de la acción pedagógica en escuelas y salones de clases.

Analizar e interpretar las comprensiones que los docentes de Escuela Secundaria General tienen respecto al currículum y sus efectos en las

prácticas de enseñar y aprender, permite reconocer que el currículum es mucho más que un texto escrito; que no es la realidad de los efectos convertidos en significados aprendidos, sino la posibilidad de difundir los códigos acerca de lo que debe ser la cultura en la escuela.

Comprensión que se logra asumiendo que el currículum es una selección de contenidos y de orden en la clasificación de los saberes que evita la arbitrariedad de lo que se enseña; encausa, modela la autonomía del docente; permite distinguir a unos alumnos de otros, agruparlos en categorías, definirlos y clasificarlos; regula el tiempo global de la escolaridad en una sucesión de tramos como pasos ordenados que se dan, todo esto considerando que el currículum se comporta como un instrumento que tiene capacidad para estructurar la escolaridad; la vida de los centros educativos y las prácticas pedagógicas. Que muestra su poder regulatorio en la determinación de usos y hábitos, en el funcionamiento de la organización escolar, en la distribución del tiempo, en la especialización del profesorado, en el orden y profundidad de los aprendizajes, en la participación de los sujetos en la escuela, etc. (Gimeno, 2012)

Metodología

La investigación que se llevó a cabo a partir del problema: ¿Cómo se relaciona la comprensión curricular de los docentes con las prácticas de enseñar y aprender en la Escuela Secundaria General?, se realizó con diseño mixto que permitió construir, analizar y vincular datos cuantitativos y cualitativos y hacer las conversiones necesarias y en el sentido requerido por el mismo proceso de la siguiente manera:

Para llevar a cabo la parte cuantitativa de la investigación, se aplicó una encuesta diseñada a partir de cuatro dimensiones: lo institucional, el contexto y las condiciones de la escuela, las prácticas didácticas y, los sujetos de la institución. Fue planificada y aplicada en 15 Escuelas Secundarias Generales del estado de Hidalgo, a directivos, docentes y otro personal involucrado con el trabajo académico que afecta el aprendizaje de los alumnos.

Para realizar las observaciones y las entrevistas, el criterio que se conservó fue el nivel de representatividad que la escuela tiene en la región a la que pertenece, quedando sólo cinco de las 15 instituciones iniciales.

El trabajo de campo consistió en la aplicación de encuestas a cargo de los responsables del proyecto, con auxilio de algunos compañeros de la DIE. Con la información recabada a través de la encuesta y las informaciones espontáneas que fuimos obteniendo, focalizamos las cinco escuelas donde se llevarían a cabo las observaciones participantes y las entrevistas en

profundidad. Están ubicadas en los municipios de Jaltocán, Ixmiquilpan, Tianguistengo, Emiliano Zapata y El Arenal.

En cada plantel educativo entrevistamos a docentes que trabajan con diferentes asignaturas, que tienen diferente antigüedad en el servicio, que cuentan con un determinado reconocimiento en el cumplimiento y uso de los materiales curriculares y que estuvieron dispuestos a colaborar con la investigación. También se entrevistaron a estudiantes de segundo y tercer grado, con la intención que dieran su versión acerca del desarrollo educativo que se lleva en la escuela.

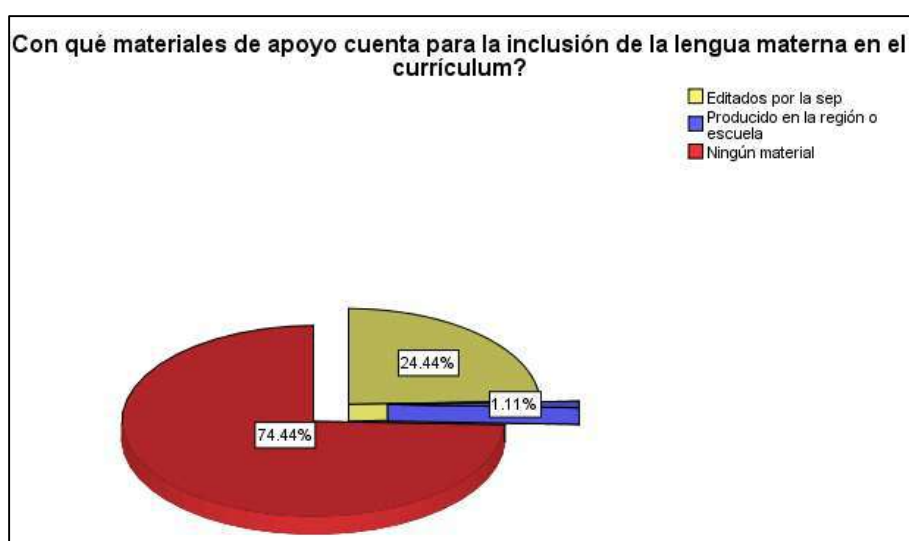
Se realizaron observaciones de clase y de diferentes eventos que daban cuenta del clima escolar tales como la concurrencia de padres de familia a la hora de receso, los carteles que se exhiben en los muros, la interacción de los jóvenes a la hora de intercambiar salón de clase a clase, el equipamiento con que cuentan las aulas y otros espacios escolares, la convivencia que se da entre alumnos y de estos con sus docentes, etc.

En total se aplicaron 267 encuestas a docentes y directivos de 15 escuelas. Se entrevistó a 30 docentes y a 12 alumnos y se realizaron durante el periodo de septiembre a diciembre de 2016 observaciones de clase y otros eventos que daban cuenta del desarrollo curricular en las instituciones referidas, pero especialmente en la cinco que se focalizaron para profundizar la investigación.

El análisis de las encuestas se hizo con el programa informático denominado SPSS creando un banco de datos y haciendo uso de los estadísticos que el propio programa puede diseñar con la finalidad de tener una percepción general acerca de la comprensión curricular de los maestros de secundaria y las condiciones en las que llevan a cabo las prácticas de enseñar y aprender (Castañeda, Cabrera, Navarro y de Vries, 2010).

Los datos se tabularon en tablas y se representaron en gráficas como las que a continuación se muestran para facilitar su manejo y facilitaran la determinación de reducir el campo de investigación:

Cómo valora el plan y programas en que se apoya para dar clases?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pertinente y básico	86	39.6	43.2	43.2
	No es congruente con las realidades	59	27.2	29.6	72.9
	Es un dispositivo de control	7	3.2	3.5	76.4
	Material de apoyo flexible	47	21.7	23.6	100.0
Total		199	91.7	100.0	
Perdidos	Sistema	18	8.3		
Total		217	100.0		



Es decir, se recabó información acerca del personal que labora, la cantidad de alumnos que se atiende, algunos de los principales problemas por los que ha atraviesa la escuela, la carga de trabajo de algunos docentes, la relación con los padres de familia y la comunidad, las fortalezas y debilidades en infraestructura y otros recursos necesarios para llevar a cabo los procesos educativos y percibir algunos datos de comprensión curricular, así como algunas características socio económicas de la región y aspectos culturales que de alguna manera intervienen en el desarrollo del currículum.

Las entrevistas y observaciones se analizaron utilizando el Atlas. Ti. que es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de, principalmente, grandes volúmenes de datos textuales: asignando los registros ampliados, subrayando lo más relevante, codificando, haciendo anotaciones, creando redes conceptuales hasta llegar

a deducir el índice hipotético de donde salió el informe correspondiente (Muñoz, 2017).

La escritura del informe estuvo a cargo de los tres responsables de la investigación que, además de tomar los resultados estadísticos del SPSS y los resultados cualitativos del Atlas. Ti., se valieron del conocimiento y experiencias construidas durante el trabajo de campo pues en los estudios cualitativos el análisis y la interpretación de los datos se enriquece continuamente con las vivencias y la interacción con el contexto durante la construcción de los datos. Sin soslayar, que en un texto de esta naturaleza, además, se sintetiza la práctica llevada a cabo como docentes en escuelas públicas.

Resultados

Al docente no se le exige que analice, que discuta, menos revoque o ignore ni el Plan ni los Programas de Estudio, porque en ellos se expresa la configuración cultural que se pretende implementar desde las escuelas (Eggleston, 1980) El profesor tiene la encomienda de concretar el currículum en la programación de su aula, en las acciones de todos los días, en las lecciones, en los tópicos, en los ejercicios y en cada grupo y cada alumno que le toca atender.

Pero la concreción no es tan directa ni sencilla. Si bien el Plan y los Programas de Estudio representan inicialmente la prescripción curricular que regula las prácticas educativas en escuelas y aulas de toda la República, al llegar a las manos de los docentes, éstos, apoyados en su formación profesional, en sus motivaciones e interés personales, en la experiencia laboral que han construido, y muchos elementos más, resignifican la propuesta, dándole una connotación particular desde el ángulo en que miran la propuesta de cultura oficial.

Luego, esa interpretación que ha hecho el docente sufre modificaciones y alteraciones considerables al llegar a la institución educativa, pues ésta con sus normas, organización, infraestructura, interrelaciones, etc. altera la comprensión que el docente había logrado de la prescripción curricular. Aunado a esto, más o menos al mismo nivel y al mismo tiempo, las condiciones contextuales de la institución hacen lo propio en los procesos comprensivos porque, de manera consciente o no, la prescripción curricular que ya ha sido trastocada por el profesor en lo individual y por la escuela en lo institucional, será nuevamente alterada por los efectos económicos, políticos, sociales y culturales del lugar en el que se lleva a cabo la acción educativa (Kosik, 1985)

Posteriormente, en el aula, la resignificación alterada de la prescripción curricular es comunicada y compartida con los alumnos como grupo clase. Como tal, compuesto por una diversidad ideológica, de sentidos, de significados, de emociones, de procesos de desarrollo, de capacidades de pensamientos, etc. que hacen que el currículum prescrito se practique de una forma específica en cada aula, aun compartiendo rangos de edad, infraestructura, normas y lineamientos.

Discusión

Las múltiples formas en que se concreta el currículum mediante la interpretación y la acción permanente de los sujetos involucrados en los procesos educativos, se puede discutir desde diferentes ángulos. El primero se refiere al currículum como proyecto de selección de cultura que permite regular las prácticas educativas y que sólo tiene sentido en la institución educativa. La construcción de esta noción sólo es posible y tiene fundamento en la medida que se reconoce su origen, sus implicaciones y los sujetos que intervienen en los procesos de enseñar y aprender contextualizados en la institución educativa; construcción por demás controversial que va desde la adopción conceptual que facilita la aprensión del currículum en algunos aspectos de la vida escolar logrando con ello una importante simplificación que dista mucho de proveer de fundamentos para entender esta realidad ampliamente compleja, hasta aquellas posturas que reconocen el entrecruce de muchas dimensiones que plantean dilemas y situaciones ante los que optamos de una manera determinada.

El segundo ángulo de discusión corresponde a la identificación y reconocimiento de las circunstancias contextuales en las que el docente desarrolla su práctica educativa.

En un estado tan diverso como el nuestro posibilita que los procesos educativos tengan un avance diferente y esta diferencia se encuentra en el desarrollo de los contenidos y en el tratamiento de los aprendizajes esperados. Si bien tenemos un Plan y un Programa de estudios que guía y norma las acciones de los docentes en educación básica además de que define las competencias para la vida y el perfil de egreso, su implementación se adecua a las circunstancias contextuales de la región, de cada escuela y de cada aula.

La tercera discusión hace referencia a las prácticas educativas en las que se analizan todos aquellos aspectos que favorecen o limitan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El trabajo de investigación permite reflexionar sobre el imaginario que tienen los docentes que están frente a grupo, quienes sufren y resuelven

las complicaciones que tienen para que alumnos amplíen sus posibilidades de éxito escolar. Por su parte la práctica docente permite situar a cada actor educativo en su propia dimensión, en donde el conjunto de problemáticas se atienden desde sus necesidades y concepciones.

Finalmente, en la cuarta discusión, hacemos un planteamiento donde recuperamos las posturas, preocupaciones y orientaciones que los sujetos del fenómeno educativo tienen en ámbitos diversos.

La acción del sujeto, independientemente si se trata de directivos, maestros, alumnos, padres de familia o personal de apoyo causa efectos en la estructura organizacional y, para bien o para mal, modifican en algo la manera en que se desempeña y cumple sus objetivos.

Conclusiones

1. En mayor o menor medida, el currículum significa el territorio acotado o regulado del conocimiento que representa los contenidos que el profesorado y las escuelas tendrán que desarrollar; es decir, el Plan y los Programas de Estudio propuesto e impuesto en la escolaridad a profesores para que lo enseñen y a alumnos para que lo aprendan. En esta forma de percibir las cosas, el currículum cumple funciones ordenadoras para articular los episodios fragmentados de las acciones, sin la cual, quedarían desordenadas, aisladas unas de otras, yuxtapuestas e indiferentes, logrando un aprendizaje dividido, sin unidad y con poco o nulo sentido. De esta forma, el currículum se convierte en un ente unificador y organizador de la enseñanza y del aprendizaje, pero también, se convierte en un vigilante que refuerza fronteras y murallas que determinan sus componentes tales como las asignaturas, las disciplinas, así como los campos o realidades en que se habrá de movilizar para diferenciarse de otras prácticas que se desarrollan en la sociedad pero que sólo aparecen como marco referencial no definitorio de las prácticas educativas.

Es la escuela el ámbito de realidad donde el currículum tiene significación práctica a través de múltiples acciones que los sujetos llevan a cabo en el afán de educar y ser educados. Acciones que están atravesadas por la forma en que docentes, alumnos y demás sujetos perciben el mundo que se configura en ese espacio impregnado de actividades, sucesos, cosas y elementos que se vuelven valiosos en la interacción y la interdependencia.

2. Según el contexto el docente orienta el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la

inclusión y la pluralidad. El contexto le permite al docente crear los escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. Para ello, se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones (Salinas, 1994).

Identificar y potenciar los saberes locales desde un enfoque valorativo de lo propio ayuda a docentes y alumnos a desarrollar una identidad que le permita acceder a la interculturalidad con bases culturales bien cimentadas y establecer relaciones simétricas con grupos o individuos de otras culturas, enriquecerse con los conocimientos de otros, dialogar y aportar sus saberes.

Conocer el contexto permite al docente la recuperación de conocimientos de los migrantes, identificar y encausar la problemática que enfrentan los niños y las niñas que se encuentran en situación vulnerable; dar tratamiento diferenciado a las personas con necesidades educativas especiales, etc.

El conocimiento del contexto permite al docente frenar la erosión cultural y lingüística que históricamente se ha dado en las escuelas de educación, principalmente en regiones de adscripción indígena, y en las que reciben población indígena y en situación migrante, donde ha predominado el currículo y la visión de una nación homogénea y urbana.

3. El desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje la podemos caracterizar por diversos aspectos, de los cuales citaremos sólo algunos: en primer lugar influye la reflexión consciente del alumno en la que el docente decide seguir con ese método y no cambiarlo por otro. También en el proceso de aprendizaje el docente evalúa constantemente las situaciones que determinan el proceso, en el que controla continuamente el curso de la acción efectuando cambios deliberadamente con la finalidad de garantizar la consecución de los objetivos. En este proceso el docente verifica que los estudiantes satisfagan las demandas de aprendizaje.

Para que el docente avance sin grandes dificultades hacia el logro educativo, es necesario que cuente con materiales que orienten su quehacer docente. Al respecto Solé y Coll, (1998) indican... necesitamos teorías que nos sirvan de referente para conceptualizar y priorizar metas y finalidades; planificar la actuación; para analizar su desarrollo e irlo modificando en función de lo que ocurre y para tomar decisiones acerca de la adecuación de todo ello” se trata de analizar teorías que nos lleven a reflexionar sobre nuestras creencias y prácticas pedagógicas con el propósito de mejorar

nuestra incidencia en el ámbito de la educación, para de esta forma, nos permitan acercarnos a las concepciones que tienen los docentes sobre ellos, y sobre los propios alumnos, establecer un acercamiento sobre sus sentimientos, motivaciones, intereses, gustos y las expectativas que tienen sobre la profesionalización y su puesta en práctica en el desarrollo de diversas acciones en, y sobre la escuela.

4. En general, los aportes de esta investigación pretenden ser una reflexión de múltiples realidades que acontecen en la Escuela Secundaria; reflexión que parte del análisis de prácticas educativas concretas donde se movilizan saberes, acciones, sentimientos y muchas cosas más, para entender la visión que los docentes tienen acerca del currículum y cómo ésta va afectando y hasta definiendo lo que se hace en las aulas.

Se trata de ver cómo la intervención de los sujetos en los procesos de enseñar y aprender, modifica el diseño original del currículum, dándole un sentido específico en cada aula, con cada grupo de escuela, en los diferentes tiempos y lugares en que se lleva a cabo la acción educativa institucionalizada.

Es constatar cómo el currículum atraviesa los diferentes momentos de la institución, desde lo instituido hasta lo institucionalizado, pasando por lo instituyente, generando niveles de concreción que se observan desde lo más abstracto hasta la concreción en el aula, para posteriormente, pasar a la síntesis de realidades que se movilizan en la escuela, pero que pueden agregar otros elementos, procesos, recursos, perspectivas, etc. a fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y las competencias de enseñanza de los docentes.

Es constatar que, a pesar del poder de control y vigilancia que pueda asignarse al currículum como regulador de las prácticas educativas, no hay una sola escuela; no hay una sola aula, ni un solo maestro o maestra que de forma abrumadora y totalizante sea condicionado y minimizado a la acción prescrita; siempre habrá rendijas por las que entren los rayos de luz de la creatividad, de la innovación y de la consciencia que movilizan al mundo. Pero de igual forma, es constatar que las prácticas de enseñar y aprender en tanto prácticas llevadas a cabo en la institución educativa, indefectiblemente, tienen algo de condicionamiento curricular desde su concepción hasta sus propios resultados.

Referencias

- Castañeda, M. B., Cabrera, A. F., Navarro, Y y de Vries W. (2010) Procesamiento de datos y análisis estadístico utilizando SPSS. Un libro práctico para investigadores y administradores educativos. Porto Alegre, Brasil. EDIPUCRS.
- Eggleston, J. (1980) Sociología del currículum escolar. Buenos Aires: Troquel.
- Gimeno, S. J., Feito, A. R., Perrenoud, P. y Linuesa, M. C. (2012) Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid, España. Ediciones Morata.
- Kosik, K. (1985) El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción. En Dialéctica de lo concreto. México, D. F. Grijalbo.
- Muñoz, J. J. y Sahagún, P. M. (2017) Hacer análisis cualitativo con Atlas. Ti. Manual de uso. Recuperado de <http://manualatlas.psicologiasocial.eu/atlasti7.pdf>
- Salinas, D. (1994) La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentidos común o saber profesional? En José Félix Angulo (1994) Teoría y desarrollo del currículum. Universidad de Valencia, España: Aljibe.
- Solé, I., Coll, C., Martín, E. et. al. (1998) El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.

La vocación profesional en las Instituciones Formadoras de Docentes frente a la socioformación

Professional vocation in Teacher Training Institutions facing socioformation

Leticia Magdaleno Arreola¹
Alma Delfina González Mendoza ²
Laura Irene Dino Morales³

Resumen

El propósito de la presente investigación documental fue profundizar sobre la contribución de la vocación como factor importante ante la formación profesional del docente desde la socioformación. La metodología fue el análisis documental con apoyo en la cartografía conceptual, implicó una búsqueda y organización de información que respaldó el análisis, facilitando la comparación, interpretación y aplicación de la misma. Se concluye que la vocación docente no es un factor necesario en la formación profesional, pero juega un papel importante.

¹ Leticia Magdaleno Arreola. Profesora-investigadora del Centro Regional de Educación Normal Marcelo Rubio Ruiz, Loreto, BCS, México. Posee título de Maestría en Educación Basada en Competencias en la Universidad del Valle de México. Correo electrónico: letymagdalenoa@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-9524-4600>

² Alma Delfina González Mendoza. Docente y asesora del del Centro Regional de Educación Normal Marcelo Rubio Ruiz, Loreto, BCS, México. Se tituló en Maestría en Educación Basada en Competencias en la Universidad del Valle de México. Correo electrónico: alma.d.glez@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0001-5056-4822>

³ Laura Irene Dino Morales. Profesora-investigadora en el Centro Universitario CIFE, Morelos, México. Se tituló de la maestría con acentuación en procesos de enseñanza aprendizaje del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Correo electrónico: LaurisDino@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-1659-4937>

Palabras clave

Formación docente, institución formadora, perfil profesional, socioformación, vocación.

Abstract

The purpose of the present documentary research was to deepen the contribution of the vocation as an important factor in the professional training of the teacher from the socioformación. The methodology was the documentary analysis with support in the conceptual cartography, involved a search and organization of information that supported the analysis, facilitating the comparison, interpretation and application of the same. It is concluded that the teaching vocation is not a necessary factor in professional training, but it plays an important role.

Keywords

Teacher training, training institution, professional profile, social formation, vocation.

Introducción

Profundizar sobre la vocación en las instituciones formadoras de docentes, permitirá analizar la relación existente entre la personalidad del sujeto y su desarrollo profesional, visto desde la socioformación, para potenciar al máximo sus posibilidades y talentos. Las prácticas docentes hoy día son cada vez más exigentes, por la necesidad de responder a los requerimientos más allá de lo individual, donde surgen nuevos y grandes retos. La SEP a través de la DGESPE (2012) considera que reflexionar la vocación en las instituciones formadoras de docentes, es un tema de interés debido a que la formación y desarrollo de competencias en los educadores es trascendental, como respuesta a una exigencia social que va en incremento respecto a la preparación y desenvolvimiento del nuevo alumno, fenómeno derivado de la globalización (González, Pirela, González & Pérez, 2016).

El factor vocacional es uno de los aspectos que lleva al estudiante a elegir la profesión docente (Said-Hung, Gratacós, & Cobos, 2017), se indagó en distintas fuentes con el apoyo de la cartografía conceptual, si esta aseveración es real y se valoró la forma en que puede evidenciarse en un óptimo logro del perfil profesional. Se identificó que es un factor de motivación en el proceso de formación de los docentes, recayendo en la atención brindada a su proyecto ético de vida, lo que conduce a reflexionar

en su elección y la vocación para tener mayor claridad de su razón de ser en la docencia (Tobón, 2012b).

La vocación en complemento con el esfuerzo, son factores considerados como motores que permiten al docente buscar la calidad en su desempeño profesional, reconociéndose como parte de un equipo de trabajo al que debe incorporarse de manera interna como externa para potenciar su labor (Cerón, 2016). Otro aspecto relevante es la respuesta de la educación normal a través de la reforma curricular, considerando diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que se trabajan en la educación básica; la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas y de las procedentes de los nuevos problemas derivados de múltiples contextos (García, 2016).

La formación de nuevos docentes en educación básica requiere sumarse a las transformaciones sociales, culturales, científicas y tecnológicas, demanda desarrollar en el maestro las competencias más allá del propio proceso enseñanza – aprendizaje, se debe responder a las particularidades de cada alumno y a las necesidades del contexto del que forman parte, es decir, se habla de una tarea docente que, desde la vocación, despierte la sensibilidad y empatía que para ello es requerida (Vera, 2016). Ante esto emerge la preocupación derivada de una posible crisis vocacional que parecen vivir los jóvenes; Robles (2015) expone que en el país la crisis educativa que viven las escuelas normales surge a partir de que tres de cada cinco jóvenes que estudian para ser profesores, provienen de familias de ingresos económicos debajo respecto a la línea de bienestar definida por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. La solución propuesta por este instituto de evaluación consistió en promover becas académicas, así como programas propedéuticos y de reforzamiento.

Frente a la crisis en este ámbito, se empieza a escuchar con fuerza la socioformación, como un enfoque que tiene elementos que pueden ayudar a revalorizar el rol del docente, sin descuidar la evolución de la sociedad llamada, sociedad del conocimiento (Tobón, González, Nambo & Vázquez, 2015). Por su parte Ruiz (2007) plantea que el término vocación refiere a “una inclinación que las personas tienen hacia el ejercicio de la enseñanza. No es un mito, sino una realidad que resulta de condiciones de vida y contextos determinados” (p.1), por lo que se considera importante analizar su pertinencia para optimizar la formación docente, señala que la docencia es un fenómeno auténtico y que quien la ejerza deberá construir y desarrollar un conjunto de factores, concluye que la vocación debe asumirse desde distintas perspectivas y tendrá que ser el docente quien tenga

claridad sobre la misma, para poder buscarla y promoverla en los aspirantes.

Es necesario identificar los principales factores que pueden incidir en la elección de la carrera, uno de los estudios revisados, se centra en analizar y comparar porcentajes que señalan hacia dónde hay más inclinación y los porqués, se concluye que puede identificarse una marcada inclinación a que la mayoría piense que la vocación es el factor número uno para dicha elección (Mungarro & Zayas, 2009). Ahondar en el lugar que ocupa la vocación en el futuro docente, implica cuestionar la identidad, el significado de docencia para ellos, y reflexionar sobre el compromiso con el que se asume su formación y la profesión (Guerrero & González, 2017). Los estudios anteriores son punto de partida para profundizar en las razones por las que los jóvenes eligen la profesión docente, permiten excavar en el reconocimiento de la vocación para lograr el perfil deseado que requieren el tiempo actual. Para Hortal (2015), resulta difícil disociar la formación docente de la vocación, ya que la considera el componente ético del ejercicio profesional, independientemente de cualquier reforma, a su juicio, el educador representa un ejemplo a seguir, ser docente alude a una tangible coherencia entre el saber, el hacer y el ser.

Una de las principales metas es identificar si la vocación es un factor necesario para la formación docente que optimice el logro del perfil profesional en la tarea de educar. La segunda considera la necesidad de identificar la vocación, así como las distintas razones, expectativas y/o condiciones sociodemográficas e histórico familiar que conducen a la elección de la formación profesional docente. Una tercera se centra en profundizar en el análisis de la relación que se puede dar entre la vocación docente y la socioformación. Todo lo anterior con el propósito de clarificar, a través de un estudio teórico, la contribución que tiene la vocación ante la formación profesional como docente frente a la socioformación.

Metodología

Tipo de Estudio

La investigación documental es esencial cuando se trata de profundizar en un tema determinado como lo es “la vocación profesional en las instituciones formadoras de docentes frente a la socioformación”, viene a ser una estrategia metodológica implementada en el campo de la investigación científica para llegar a las reconstrucciones conceptuales derivadas de análisis exhaustivos que brinden una mirada crítica (Urbano, & Yuni, 2014). Para la investigación cualitativa, su propósito radica en

profundizar, comprender y socializar los aprendizajes que pueden surgir, con la intención de mejorar las condiciones de desempeño profesional. Algunas de las características de esta investigación se centran en la flexibilidad, adaptabilidad a preguntas de investigación, buscando el entendimiento del fenómeno a estudiar, conllevando a la metacognición, teniendo como base la búsqueda, organización, análisis e interpretación de la información (Tobón, 2014). Esta investigación, como se aprecia, se organiza por etapas para darle un orden lógico que oriente el proceso: Planteamiento, diseño metodológico, levantamiento de campo, análisis y síntesis, diálogo teórico-empírico y/o conclusiones (Vargas, 2011).

Técnica de Análisis

La Cartografía Conceptual es una de las propuestas más actuales para guiar la indagación documental, ésta puede ser descrita en forma de ensayo, la intención sustantiva reside en promover la gestión de la información, así como la construcción del conocimiento respecto a un concepto o teoría considerado relevante (Tobón, 2012a). Ésta genera la apropiación y manejo del conocimiento a través de 8 ejes clave: noción, categorización, caracterización, diferenciación, división, vinculación, metodología y ejemplificación, que facilita la sistematización, construcción, comunicación y apropiación del conocimiento profundo de temas considerados relevantes (Hernández, 2014).

Tabla 1
Ejes de la Cartografía Conceptual y explicación

Eje	Pregunta central	Componentes
Noción	¿Cuál es la definición de la vocación desde de la formación profesional docente frente a la socioformación?	Etimológico, se indagará respecto a los términos que digan qué es la vocación y la importancia que ha retomado, en la formación docente.
Categorización	¿En qué clase superior se encuentra la vocación en la formación profesional docente frente a la socioformación?	Clase; establecer las principales características de la vocación y el lugar que ocupa en la formación docente. Explicitar la clase a la que pertenece.
Caracterización	¿Qué aspectos le dan identidad al concepto de	Identidad, enunciación de aquellas características clave

	vocación en la formación profesional docente frente a la socioformación?	que dan particularidad al término.
Diferenciación	¿De qué otros conceptos se diferencia y cuáles son esas diferencias?	Conceptos que están en su misma categoría o aquellos que dejan ver en claro lo que lo diferencia de otros.
Clasificación	¿En qué ámbitos se divide el concepto de vocación en la formación profesional docente frente a la socioformación?	División, indagar si tiene subdivisiones o clases que lo describan a detalle y faciliten su análisis.
Vinculación	¿Con qué enfoques se relaciona el concepto de vocación en la formación profesional docente frente a la socioformación?	Relaciones con otros términos que faciliten su comprensión y construcción; enfoques diferentes que logran tener relación con el término.
Metodología	¿Cuáles son los ejes esenciales para aplicar el concepto de vocación en la formación profesional docente frente a la socioformación?	Aplicabilidad del término en una situación concreta; Se alude a las implicaciones propias de la vocación en la formación profesional docente frente a la socioformación.
Ejemplificación	¿Ejemplo de la aplicación de la metodología sobre la vocación profesional como docente frente a la socioformación?	Evidencia de lo que considera el sujeto es su vocación profesional como docente, durante el transcurso de la formación profesional.

Fuente: Adaptado de Manual de Cartografía Conceptual, por Tobón, 2015, CIFE, p. 7.

Criterios de selección de los documentos

La investigación se llevó a cabo en respaldo de las siguientes fases de análisis:

Fase 1.- En esta primera fase se realizó una búsqueda exhaustiva respecto al tema, fueron diferentes bases de datos las que se consultaron y que se consideraron de validez para lograr la conformación de un análisis documental a conciencia; lo más empleado fue Google Académico, Redalyc, SciELO y Dialnet, al tiempo que se verificó que derivaran de fechas recientes (entre 2015-2017).

Fase 2.- Identificadas diferentes investigaciones consideradas insumo para el análisis documental, se procedió con uno de los pasos de mayor peso durante el proceso, la selección de aquellos que aportaran información relevante para lograr pleno conocimiento del tópico en estudio; se tuvieron en cuenta algunos criterios como: a) debían poseer información sobre la vocación docente y la socioformación; especificar autor y ser de fecha reciente. b) se buscó arrojar información para ir dando respuesta a alguno de los 8 ejes de la cartografía conceptual propuesta por Tobón (2012a).

Fase 3.- Esta fase es la parte medular del estudio, es el momento en el que se empieza a dar forma a la cartografía conceptual, para tener un conocimiento más profundo respecto a la vocación en la formación profesional docente frente a la socioformación; cabe mencionar que los ejes de la diferenciación y la metodología fueron los que generaron cierto grado de incertidumbre frente al vacío existente de información.

Fase 4.- Llegar a esta fase resultó complicado, pero al mismo tiempo satisfactorio, representó la identificación de hallazgos, fue el momento en el que se logró la elaboración de conclusiones, mismas a las que permitió llegar el tránsito por los ocho ejes propuestos en la cartografía conceptual, estrategia que guio la investigación. En esta etapa, el resultado fue puesto a consideración de expertos para una revisión final general, de la que se derivaron sugerencias que debieron ser atendidas en tiempo y forma, para la mejora.

Documentos analizados

Una gran diversidad de documentos fueron los que se tuvieron que buscar, analizar y seleccionar para poder profundizar en la investigación: La Vocación Profesional, en las Instituciones Formadoras de Docentes Frente a la Socioformación. La base de datos de consulta se concentra a continuación en dos tablas que facilitaron y dieron validez a los hallazgos del tópico en cuestión. En la Tabla 2 se listan los documentos claves seleccionados para el estudio conceptual apoyado en la cartografía conceptual, ya que se consideró cumplieran con los criterios establecidos.

Tabla 2. Listado de documentos claves seleccionados para el estudio conceptual apoyado en la cartografía conceptual y considerando las normas APA.

Documentos	Sobre el tema	De contextualización o complemento	Latinoamericanos	De otros contextos
Artículos Teóricos	10	3	13	6
Artículos Empíricos	11	4	15	7
Libros	7	0	7	1
Manuales	0	0	0	0
Diccionarios	1	0	0	1
Páginas Web	1	0	1	0

Fuente: Construcción personal

Resultados

Noción

Con el fin de profundizar el análisis respecto al vínculo existente entre vocación y profesión docente, se considera pertinente iniciar con su etimología. Vocación: Del lat. *vocatio*, -*ōnis* lo que significa la 'acción de llamar'. Es decir, la inclinación intrínseca que tiene la persona para realizar algo. Profesión: Del lat. *professio*, -*ōnis*. Referente al profesar, tener o mostrar un sentimiento o una actitud hacia alguien o algo. Docente: Del lat. *docens*, -*entis*, part. act. de *docēre* 'enseñar'. Alude a la labor de compartir, a prestar un servicio en la enseñanza, dicho servicio llega a ser considerado un sacerdocio. Se dice del individuo que se dedica a enseñar o que realiza acciones referentes a la enseñanza. RAE (2015).

La vocación, puede ser entendida como un proceso que se desarrolla por toda la vida, despierta gustos, intereses y aptitudes; que permite a las personas descubrir esa parte de la personalidad que, en la edad adulta, puede ayudar a elegir el camino profesional; de esta forma la vocación podrá ser concebida como toda inclinación manifiesta del individuo hacia una profesión concreta (Díaz, 2016). La persona al ingresar en la etapa de formación profesional, entra en un proceso de perfeccionamiento de sus

capacidades de sentir, actuar, aprender, imaginar; es decir, empieza un crecimiento de formación en lo individual (Ferry, 1991).

La docencia, como elección profesional, es una tarea que va más allá de la enseñanza, asume un compromiso de alta responsabilidad, participación activa, empatía y vinculación con los padres de familia y la comunidad en general; ser docente es ser un gestor de todo el proceso educativo (Cifuentes, 2014). La docencia requiere de un fuerte grado de vocación, ya que es una labor que implica entrega y sacrificio por ser una tarea que impacta de forma directa en potenciar las capacidades del individuo (Vaillant, 2010). La vocación en la formación profesional docente, en el siglo XXI, está siendo desvalorizada por la sociedad, ya que la elección profesional no es asociada con este factor, sino más bien con la incapacidad para desempeñarse en otra profesión; lo que da origen a una crisis en la identidad profesional, generando un sentimiento de pertenencia en un mundo diferenciado (Tenti, 2010).

Vista la vocación profesional docente desde la socioformación, se considera como parte del proyecto ético de vida; por lo que este enfoque contribuye fuertemente a considerar dicho proyecto como un pilar fundamental en la formación profesional, orientando al futuro docente a reconocer y potenciar sus talentos, optimizando la autorregulación, disfrutando su labor y preparándolo para ser promotor de cambios en sus propias actividades en pro de concretar metas acordes a sus expectativas (Tobón, 2012d). La meta, pues, del futuro docente en la socioformación, es abrir y disponer espacios de formación que optimicen en el educando, su compromiso frente a los retos que la vida le presente (Acosta, 2015). Al pensar en la tarea de educar, Marques (2006) alude al binomio del arte y de la técnica que se aprende a través de una preparación formal y con la práctica misma, donde la vocación en la formación profesional docente resulta indispensable para optimizar el desempeño en la función. Desde el enfoque socioformativo, todo educador necesita ser competente en su tarea, que su actuar sea integral y coherente con idoneidad y ética, asumiendo un rol de mediador que promueva en sus estudiantes las competencias para alcanzar una formación completa (Tobón, 2012c).

Categorización

La vocación en las instituciones formadoras de docentes se asienta de manera específica en el campo de la educación, se aprecia como una imposición intrínseca, gestada dentro del sujeto mismo con una fuerza irresistible, para algunos es considerada como el camino a nuestro destino de lo que debiéramos llegar a ser de nuestra vida (Gracia, 2007). La

profesión docente requiere de una vocación para que esa inclinación natural sea base para generar el entusiasmo, confianza y una satisfacción para enseñar, lo que exige complementarse con una formación profesional científica y disciplinar, una actitud de servicio individual y colaborativo, una preparación y actualización permanente, y un sólido conocimiento de su compromiso moral ante la sociedad (Martínez, 2010). La vocación, como una dosis que todo docente requiere, hace imperante su formación profesional y actualización constante, con la intención de que sean reflexivos, críticos y constructivos, así como competentes para convertir áreas de oportunidad en fortalezas; e innovadores al grado de llevar a sus estudiantes a querer y lograr trascender sobre sus propias potencialidades (Tobón, 2011).

Caracterización

Al precisar el término vocación docente, Larrosa (2010) la considera una tendencia natural que todo individuo posee para desempeñarse en la educación de manera profesional con entusiasmo, apasionamiento, compromiso, entrega y responsabilidad. Conlleva la excelencia al verse respaldada de principios fundamentales que, promovidos por amor al servicio, podrán ser fomentados en los estudiantes a su cargo (Rivas, 2016). La vocación, en la formación profesional docente, alude a una misión con la enseñanza; labor que conducente al aprendizaje y comprensión de necesidades e intereses de los alumnos (Zamora, 2009).

Algunos puntos clave que refieren al docente como un facilitador, orientador del proceso, promotor de la identidad derivada de la vocación en su formación profesional como docentes, son 1) Gusto por el área de especialización. 2) Capacidad para la enseñanza. 3) Pasión por la educación. 4) Realización como persona. 5) Deseo de comunicar conocimientos. 6) Interés en trabajar con gente joven (Ávalos, 2012). La vocación para el profesional de la educación, comprendida como un deseo interno, conlleva un logro personal que trasciende más allá de las aulas al ser base de la constante transformación y avance de toda sociedad (Torres, 2017).

La vocación hacia la docencia alude a un conjunto de características particulares de la persona que generan una inquietud o interés por la tarea docente, posiblemente evidentes o quizás, en algunos casos permanezcan de manera latente; aun así, no todas las personas que poseen estos talentos optan por esta profesión, las razones son diversas, dependen de las influencias que reciben desde las distintas realidades de las que forman

parte: Las características de las que se habla pueden ser: a) Cognitivas; b) Afectivas; c) Volitivas; d) De orden social (Fuentes, Valdés & Campos, 2016).

- a) Cognitivas: El futuro docente reconoce la importancia de construir y complementar conocimientos pedagógicos y disciplinares para cumplir cabalmente su labor.
- b) Afectivas: Siente la facilidad para desarrollar la parte empática hacia sus semejantes, asume su corresponsabilidad en la promoción de la convivencia social.
- c) Volitivas: De manera intrínseca siente atracción y motivación por el arte de la enseñanza, por compartir saberes a través de un servicio encaminado a resultados positivos.
- d) De orden social: Siente fuerte necesidad de promover un cambio por medio de resaltar las cualidades del ser humano como ente social: la comunicación, la vinculación, la colaboración y la responsabilidad, modeladas a través del ejemplo.

Desde el enfoque de la socioformación, las características requeridas de un profesional en este ámbito, refieren a una educación valoral, generadora de un desarrollo integral que potencie el espíritu innovador y emprendedor de los educandos; para lograr lo antes expuesto se debe reconocer como una tarea de profundo respeto, promotora de autonomía, libertad y colaboración. El rol del docente es el de mediador del proceso, con intenciones muy bien definidas y contextualizadas encaminadas a derivar un cambio en el individuo desde tres vertientes: a) Personal; b) Social; c) Moral (Tobón, 2010).

- a) Personal: Centra su atención en la formación integral del estudiante en la que se potencian la autorregulación y conciencia en sí mismo.
- b) Social: Preparar para hacer frente a los retos contextuales que se presenten; se da especial importancia a la convivencia en sociedad, la conducta y los valores, que en su conjunto impactan de manera directa en la formación personal.
- c) Moral: Parte esenciales en el desarrollo del sujeto, es la interiorización que se hace del saber vivir en sociedad respetando lo que en conjunto direcciona su camino. Es un proceso que se aprende a lo largo de la vida.

La vocación para la profesión docente y el enfoque de la socioformación, tienen la intención de responder a las condiciones sociales que se afrontan en los tiempos actuales, y concebido el educador como el mediador del proceso de construcción y desarrollo de competencias, será quien tomará decisiones y reflexionará respecto a su hacer diario, es decir, deberá acoger pues, la responsabilidad de contribuir al desarrollo integral en los

educandos, centrando dicho desarrollo en la metacognición, gestión del conocimiento, la toma de decisiones, el enfrentamiento de las consecuencias y al manejo de una libertad con responsabilidad (Hernández, Tobón & Vázquez, 2014).

Diferenciación

La vocación profesional como docente, conlleva la satisfacción personal en la loable labor que representa al ser uno de los servicios que se brinda con mayor responsabilidad y compromiso ante la sociedad. Hay personas que ingresan a esta formación profesional con la convicción respecto a su vocación, sin embargo, puede haber quién por distintas circunstancias sociales, culturales, familiares y/o demográficas, confunda la vocación docente con: a) Entusiasmo por la enseñanza; b) Beneficios económicos. A continuación, se explica la razón (Sánchez, 2003). La determinación del ingreso a la profesional, coloca a la mayoría de los estudiantes de nivel medio superior en un trance de inseguridad y confusión. En lo que refiere a la elección de la docencia, la vocación puede ocupar un lugar privilegiado, y a su vez elegir, de acuerdo a ella; sin embargo, habrá ocasiones en los que diversos factores como económicos, geográficos, familiares, entre otros, desviarán dicha elección. Dentro de la propia vocación, pueden también surgir condiciones que causen confusión: 1.-Preferencia; 2.- Aspiración; 3.- Decisión (Sánchez, 2002).

1. La preferencia: más que la vocación misma, encamina al sujeto a elegir entre varias alternativas.
2. La aspiración: más bien refiere a un deseo, que hasta cierto punto puede estar apartado de la realidad. Es subjetivo, puede quedar en una inquietud de la persona.
3. Decisión: es parte de la elección que hace el individuo, más no corresponde a una reflexión frente al compromiso y la responsabilidad que se asume con la tarea de educar.

Desde el punto de vista de la socioformación, de nada sirven las preferencias, aspiraciones, ni las decisiones; y ni hablar de vocación profesional como docente, si frente a las necesidades de una sociedad que va cambiando vertiginosamente, se omiten términos esenciales como el de innovación, emprendimiento e investigación; de la misma manera resultaría incongruente si se mencionara la construcción del conocimiento, y la metacognición, y no se concretaran cambios sustanciales en los contextos, las formas de promover competencias y en los valores universales propios de todo ser humano (Hernández, Tobón, & Vázquez, 2014).

División o clasificación

La vocación, considerada muchas veces como una característica con la que se nace, también se cree se desarrolla con el tiempo; ahora bien, si se hace referencia a la vocación dentro de la formación profesional como docente, cabe mencionar que es vista como una de las principales cualidades pedagógicas que debe tener el docente, Tenti (2003) supone existen dos tipos de vocación: 1) Vocación natural 2) Vocación artificial. Las divisiones que pueden versar frente a la identidad con la docencia son diversas, esto depende según el momento del proceso formativo que se está reflexionando. Así como la vocación puede sentirse y ser evidente, o logra adoptarse durante un proceso, igualmente se consigue identificar que para tener plena certeza de que se posee, es válido analizar desde distintas perspectivas. Díaz (2016) habla de tres momentos que pueden intervenir para que la vocación docente logre su proceso de construcción y concreción con bases sólidas: 1) Pre-vocacional 2) Peri-vocacional y 3) Vocacional. A continuación, se explica cada una de estas divisiones.

1. Pre-vocacional: Es el descubrimiento que hace al estar por ingresar a la institución de nivel superior, en la que, al conocer la labor docente a través de la observación, se genera el gusto y el entusiasmo por la misma. Se llega a la elección de la carrera en la búsqueda de su meta.
2. Peri-vocacional: Por diversos factores el estudiante ingresa a la institución formadora de docentes, y es sobre la misma que va logrando la interiorización y el interés por la profesión.
3. Vocacional: Se empieza a satisfacer la vocación cuando la persona se inicia en el ejercicio de la profesión que eligió en respuesta a sus inclinaciones.

La tarea de formar a los docentes con vocación, para Castilla (2015) implica potenciar en todo profesional de la educación las competencias pedagógicas; así como es inherente a las buenas intenciones y al gusto genuino por ser parte del proceso de aprendizaje de los educandos, la formación disciplinar e investigativa, para poder considerar la labor de educar con profesionalismo. Desde el enfoque de la socioformación, una vocación bien encaminada a la profesión docente exige saber responder a problemas pedagógicos y científicos que atiendan reclamos sociales de una comunidad cada vez más centrada en la información y el conocimiento (Amaristas, 2014).

Vinculación

1. Enfoque Humanista

Desde el humanismo el docente representa un rol de guía, mediador, promotor del pensar, el actuar y el sentir de manera coherente con la tarea de educar, por lo que la vocación será considerada un generador que contribuya a ello. En esta labor las características personales son un factor determinante en las formas que como educador adopte, debiendo buscar la optimización de las potencialidades de sus alumnos (Ayala, 2012). Esta perspectiva permite que el docente construya su identidad profesional, derivado de una convicción genuina frente a la tarea y el placer por ejercerla; serán la autoconciencia y el autoconocimiento orientadores del enseñante para reconocer fortalezas y debilidades mismas que, con responsabilidad y compromiso, hará frente para convertirlas en áreas de oportunidad que le permitan mejorar sus prácticas (Zahonero & Martín, 2012). En tiempos actuales, sobre todo lo que refiere a la educación en niveles superiores, son varios los modelos de enseñanza que se esfuerzan porque la calidad humana de la docencia no se pierda en respuesta a las exigencias de los nuevos tiempos (Zabalza & Beraza, 2003).

2. Pensamiento Complejo

La realidad en la que el alumno se desenvuelve en el siglo XXI representa un fenómeno complejo, y como educador, se tiene el compromiso de guiar para encontrar explicaciones de esta complejidad, para lograrlo se requiere de ética, solidaridad, mentalidad activa y positiva; condiciones que deben ser parte de la vocación docente, de manera más específica, del docente necesita ser capaz de actuar en armonía consigo mismo y con el contexto del que es parte; de romper viejos paradigmas y estar dispuesto al cambio; impera que sea un orientador crítico, y un incansable promotor de los valores universales para poder comprender las exigencias de una sociedad globalizada (Chaves, 2010). Ahora bien, la vocación profesional docente frente a la sociedad del conocimiento, refiere que como profesional en la educación se asuma un verdadero rol de liderazgo, corresponsabilidad en el trabajo colaborativo y promueva el mismo, gestione con impacto en el contexto los aprendizajes; fortalezca en todo momento su proyecto ético de vida, así como el de sus alumnos, y potencie la conciencia del compromiso con la investigación, la innovación, la creatividad y sobre todo la gran responsabilidad que apremia ante los retos que se deriven de la sustentabilidad en el desarrollo de la humanidad. (Tobón, 2007).

Metodología de Aplicación

La vocación profesional docente no es identificable y perceptible de una manera sencilla y clara, sino que resulta un proceso complejo de ser comprendido; una vocación auténtica dentro del ámbito educativo genera un equilibrio entre lo atractivo, lo emotivo, las aptitudes, capacidades y las cualidades que todo docente debe mantener al máximo de sus posibilidades para poder lograr sus metas personales y profesionales. Dentro de estas inclinaciones que se consideran inherentes a la vocación docente están: 1) Reconocerse profesor; 2) La motivación; 3) El esfuerzo; 4) La voluntad; 5) La autoestima, (Sánchez, 2002). Desde las nuevas necesidades educativas de la época de la sociedad del conocimiento, se deben evidenciar nuevas competencias, para ello son considerados diferentes ejes esenciales en el perfil esperado del profesorado para dar respuesta a los distintos desafíos que ya está asumiendo: 1) Atención a la aparición de una mayor diversidad en las aulas; 2) Uso de las tecnologías de la información y comunicación; 3) Enfrentar nuevas realidades en los centros educativos; 4) Asumir un compromiso con la formación inicial y permanente (Bozu, 2009).

Centrando la vocación del docente dentro de la socioformación, se alude a un líder mediador y dinamizador dentro de la comunidad educativa. Urgente es la necesidad de que el futuro docente se piense y se forme en competencias que se encaminen a gestionar el conocimiento de manera idónea y pertinente. La metodología sugerida para lograr un liderazgo educativo desde este enfoque, depende en mucho del contexto en el que la función se desempeñe; no se lleva un orden rígido ni intransigente, más bien es noble y adaptable a situaciones contextuales y potencialidades del sujeto que construye; para ello se proponen 9 ejes transversales: 1. Establecimiento de las metas a alcanzar. 2. Implementar el trabajo colaborativo. 3. Gestionar el conocimiento. 4. Revisión y análisis de la normatividad. 5. Identificación de las prácticas educativas y/o administrativas a transformar. 6. Diseño de los instrumentos para la documentación del proceso. 7. Análisis metacognitivo de los resultados obtenidos. 8. Construcción del proyecto ético de vida. 9. Reestructuración institucional para garantizar el emprendimiento (Hernández, Tobón & Vázquez, 2016).

1. Establecimiento de las metas a alcanzar: Como líder en lo educacional requiere claridad en los retos del contexto que se plantearán, identificando las distintas necesidades que serán el insumo idóneo para responder a las metas establecidas en el ámbito educativo de impacto comunitario.

2. Implementar el trabajo colaborativo: Promover en todo momento la corresponsabilidad, el establecimiento de roles y la asignación de tareas considerando las potencialidades de los responsables.
3. Gestionar el conocimiento: Tener plena conciencia y conocimiento del enfoque a implementar, considerando su pertinencia, eficacia y consistencia, que guíen de forma objetiva hacia la meta que se desea lograr, es decir al ámbito que se quiere transformar.
4. Revisión y análisis de la normatividad: Desde el momento de iniciar el tránsito por determinado camino, resulta imperante conocer la normatividad institucional, organizacional y comunitaria para establecer, de acuerdo a los potenciales de los participantes, los roles que se asumirán durante el proceso.
5. Identificación de las prácticas educativas y/o administrativas a transformar: En el ámbito educativo, las prácticas sugeridas, deberán encaminarse a la mejora, con criterios de actuación muy bien determinados que permitan potenciar las posibilidades de los estudiantes en formación profesional como docentes, para alcanzar el perfil deseado.
6. Diseño de los instrumentos para la documentación del proceso: Refiere a la valoración de las competencias que se tienen que construir para responder a las metas profesionales establecidas; asume el compromiso de diseñar instrumentos que validen lo que se esté formando, cómo y hacia dónde se dirige el proceso en cuanto a las metas establecidas; de tal forma que se dé objetividad a toda acción promotora de la gestión del talento humano y la formación integral.
7. Análisis metacognitivo de los resultados obtenidos: Se hace necesaria la participación de todos los involucrados en el proceso, incluida la comunidad, factor indispensable para lograr verdaderos cambios. La sensibilización, colaboración, análisis de resultados en lo personal (metacognición), así como las distintas modalidades de los procesos de evaluación y los valores universales, se tomarán en cuenta para ser socializados, y a partir de los niveles obtenidos, establecer nuevas acciones de mejora.
8. Construcción del proyecto ético de vida: La vocación profesional como docente es ya por sí mismo considerado un proyecto personal, que, asumido como parte del liderazgo en la socioformación, exige la preparación que ayude a hacer frente a

problemas de contexto que favorezcan la gestión del conocimiento, y la dinamización del propio proceso de formación en cuanto al análisis y reflexión del mejoramiento continuo dentro de todo el trayecto.

9. Reestructuración institucional para garantizar el emprendimiento: Implica que el futuro docente con vocación, proyecte su genuino liderazgo dentro de la socioformación como algo inherente a su perfil, debido a que a través de su formación será como podrá ir contribuyendo y garantizando la formación de sujetos con mentalidad emprendedora, creativa e innovadora, propias de las exigencias de la sociedad del conocimiento de la que formará parte.

Ejemplificación

En las escuelas normales se forma a docentes con distintas licenciaturas, pueden ser Lic. Educación Primaria (LEP), Lic. En Educación Preescolar (LEPRE), Lic. En Educación Especial (LEE), entre otras; de igual forma, muchos son los factores que llevan al estudiante del nivel medio superior a tomar la decisión frente a la elección profesional; esperando que, por idoneidad, la elección responda al factor vocacional. Dentro del Plan de estudios para las Escuelas Normales 2012 (LEP y LEPRE), en la malla curricular se encuentra el curso El sujeto y su Formación Profesional como Docente, en el que el estudiante realiza un análisis introspectivo que le permite indagar respecto a las razones sobre su decisión. De acuerdo con los ejes señalados por Sánchez (2002); esto se hace evidente de la siguiente forma 1) Reconocerse profesor. 2) La motivación. 3) El esfuerzo. 4) La voluntad. 5) La autoestima.

Haciendo alusión a las circunstancias que existen entorno a la formación profesional del docente frente a las transformaciones que trae consigo el siglo XXI, se requiere de una vocación e identidad docente que considere lo imperativo de evidenciar competencias para cubrir el perfil deseado del educador, que satisfaga las necesidades de una sociedad protagonista de vertiginosos cambios ideológicos, demográficos, y sobre todo, tecnológicos, Bozu (2007), señala los siguientes 4 ejes como esenciales en todo el proceso de la formación del futuro profesionista en educación. 1) Atención a la aparición de una mayor diversidad en las aulas. 2) Uso de las tecnologías de la información y comunicación. 3) Enfrentar nuevas realidades en los centros educativos. 4) Asumir un compromiso con la formación inicial y permanente.

La vocación profesional docente, analizada desde el enfoque de la socioformación, enfrenta la ardua tarea de ajustarse más a estas competencias por parte del docente, es decir, partirá de un cambio en lo personal y profesional, para poder verdaderamente contribuir a la formación de mentes innovadoras, creativas y sobre todo emprendedoras. Los ejes que se deben seguir para su concreción de acuerdo con Hernández, Tobón & Vázquez (2016) son los siguientes:

1. Establecimiento de las metas a alcanzar: Se examinan las condiciones de infraestructura, personal administrativo y docente con el que se cuenta, así como los niveles académicos y formas de trabajo que traen los estudiantes. Se analiza el contexto y se implementan estrategias para mejorar la infraestructura; el personal administrativo se ubica en áreas correspondientes a su preparación; los docentes atienden cursos propios de sus perfiles, al tiempo que se les permite y promueve la actualización para fortalecer áreas de oportunidad. Los estudiantes se preparan para la movilización de saberes, autorregulando sus procesos de formación.
2. Implementar el trabajo colaborativo: Se genera la necesidad de analizar perfiles, asignar roles de acuerdo a los mismos, se apuesta a la corresponsabilidad y confianza en todos los involucrados: docentes, directivos y administrativos, al tiempo que se requiere del apoyo de un consultor externo.
3. Gestionar el conocimiento: Resulta importante, valorar los perfiles de los docentes, jefes de departamentos y directivos; se reconocen las áreas de oportunidad que se deben de atender con urgencia para dar respuesta a las necesidades académicas de los futuros docentes en formación.
4. Revisión y análisis de la normatividad: Para comprender las nuevas propuestas, indispensable resulta conocer y analizar los antecedentes institucionales, que de alguna manera no se puede considerar una debilidad, ya que estas formas son una constante dentro de la dinámica cotidiana. Lo anterior es determinante para reflexionar y entender las normas y lineamientos que vienen con las propuestas vigentes oficiales que involucran aspectos indispensables a ser cubiertos por docentes, directivos, administrativos y estudiantes.
5. Identificación de las prácticas educativas y/o administrativas a transformar: Se realiza un análisis de compatibilidad entre los

tiempos asignados a las distintas comisiones, el número de horas invertidas, la productividad, las horas clase, la dedicación para la organización de las mismas, así como la productividad, dinamismo y movilidad lograda frente a los estudiantes, en cuanto a lo que respecta a su identidad con la docencia. La parte directiva asume su compromiso y responsabilidad para gestionar mayores oportunidades de organización para los docentes, que por añadidura propician resultados más idóneos, que permiten la construcción de competencias que favorecen el logro del perfil de egreso.

6. Diseño de los instrumentos para la documentación del proceso: Revisadas las formas de evaluación que se realizan desde los distintos cursos, de percibirse vacíos se procede a la elaboración de rúbricas de evaluación que respondan de manera general, clara, precisa y objetiva, respecto a las verdaderas posibilidades docentes y vocacionales del estudiante; a este proceso deben sumarse todos los involucrados en la formación.
7. Análisis metacognitivo de los resultados obtenidos: Derivado de un análisis sobre las introspecciones que hacen los estudiantes de normal durante su proceso de formación, se puede percibir el grado de reflexión de lo aprendido, si avanzan con comprensión, si cuestionan las distintas experiencias que van viviendo, identifican los aprendizajes que van construyendo, para de ello, determinar las áreas que falta fortalecer. Con el fin de optimizar este momento, dentro de los distintos cursos se requiere implementar una evaluación completa y objetiva que conlleve a que el alumno analice, sintetice, evalúe lo que realiza, y de manera ética y responsable valore el alcance de logro, así como que identifique debilidades a ser fortalecidas. A través de la metacognición el estudiante aprende a dirigir su propio proceso de formación generando con ello mayor identidad profesional.
8. Construcción del proyecto ético de vida: Este aspecto puede ser hasta cierto punto controversial, ya que recae en el compromiso con el que se asume la docencia, pero al mismo tiempo involucra la voluntad y el esfuerzo por romper paradigmas y cambiar las formas bajo las que el sujeto se ha formado como docente. Frente a tal situación, institucionalmente se brinda apoyo para que la actualización sea progresiva, se pueden desarrollar cursos dentro de la misma escuela, abriendo la oportunidad para asistir a cursos nacionales e internacionales, promoviendo que los formadores de

docentes, tengan las competencias propias para realizar esta misión.

9. Reestructuración institucional para garantizar el emprendimiento: Reconocidas las debilidades y fortalezas, la institución se encuentra con la necesidad de actualizar las áreas, reubicar perfiles, desechar prácticas docentes obsoletas. Lo anterior da pie a que nuevas áreas se instituyan dentro del organigrama, la participación colaborativa se considera un aspecto medular para crecer como personas e institucionalmente; y que la corresponsabilidad frente a los roles y tareas asignadas se incremente en todos los involucrados. El profesional docente con vocación se mantiene dispuesto al cambio y así es como lo proyecta a los jóvenes que están en formación.

Conclusiones

La vocación en la profesión docente le da un valor agregado, más no es el único factor que lleva a su elección

La formación docente, se ha ido considerando como una verdadera profesión, misma en la que la vocación juega un papel trascendental, que permite, a quien la ejerce, disfrutar de lo que a través de ella puede lograr transformar dentro de la sociedad. Algunos autores le dan a la vocación un lugar privilegiado, consideran es como responder a una motivación intrínseca que permitirá al futuro docente realizar su tarea con verdadero amor y compromiso, la docencia representa servir, dar y recibir con amor (Tenti, 1999, citado por Gélvez, Paternina & Ipia, 2016). El perfil de todo docente debe ser un conjunto de sensibilidad, flexibilidad, conocimiento, sumado a los avances tecnológicos y científicos que contribuyan a la formación disciplinar, con el fin de brindar objetividad en la respuesta a las necesidades sociales demandantes que día a día son más amplias y complejas, por lo que los paradigmas de una formación inicial del profesional en la docencia, deben transformarse para poder cambiar las formas de desempeño en el terreno educativo de cara al siglo XXI (Gélvez, Paternina & Ipia, 2016).

La vocación profesional docente puede adoptarse durante el trayecto de la formación

Es una realidad que muchos son los estudiantes en formación profesional docente que no cuentan con la vocación, sin embargo, el servicio que se brinda es tan noble y tan humano, que tiene la bondad de fácilmente ser

adoptada. Algunas decisiones que llevan a los estudiantes a elegir esta profesión, regularmente estriban en dos alternativas que no son propias de la vocación: por no tener otra opción o por la posibilidad pronta del empleo; los que ingresan por convicción, van incrementando su entusiasmo, responsabilidad y compromiso frente a su labor; en tanto los de la otra opciones, debido a lo humano del hacer docente y al avanzar en el conocimiento de lo que la profesión implica, van adoptándola y ejerciéndola de igual manera (Suárez, & Zuluaga, 2016).

La práctica afianza la vocación profesional como docente

Tal vez muy trillada se sienta la frase “La práctica hace al maestro”, sin embargo, es una realidad comprobada a base de estudios y registro de innumerables experiencias docentes; cabe destacar que dentro de los hallazgos que derivan de la presente indagación, surge este referente, en el que se expone la expresión de jóvenes que están en una formación profesional como educadores. Es precisamente la práctica constante, los acercamientos con los niños o adolescentes, la interacción en el campo de acción, las experiencias de vida que llegan a conocer y tal vez de las que les toca ser parte, lo que ha ayudado a que se despierte ese amor y pasión por la labor para la que se están preparando; la práctica docente es un factor determinante ya que les permite reconocer lo trascendental que llega a ser su trabajo dentro y fuera de las aulas, se reconoce el impacto social que logrará a través de la educación, se valora la esperanza de una mejor calidad de vida que se tiene oportunidad de brindar a todo aquel educando que recibes, atiendes y del que al mismo tiempo, aprendes día a día (Barrios, Camacho, Padilla, & López, 2017).

La vocación profesional como docente es un factor que motiva a la mejora y actualización de las prácticas educativas

Tener la oportunidad de elegir la formación profesional docente por vocación permite mantener vivo el interés y el compromiso por ser mejor cada día, por estar a la vanguardia y reconocer la necesidad imperante de que la actualización y el aprendizaje permanente es inherente a su labor, para poder preparar de manera óptima a las nuevas generaciones con la intención de que puedan desenvolverse y hacer frente a los retos que las nuevas sociedades les presenten. Recientes investigaciones, establecen una estrecha vinculación entre los aspectos que un docente con vocación considera para ser mejor en su profesión, tales como la preparación para satisfacer las necesidades inmediatas de sus estudiantes, impregnar amor a su tarea, promover la autonomía, generar altos grados de motivación por la

superación personal, así como por considerarlo un punto clave para crecer en lo personal y en las relaciones sociales; potenciando, desde luego, lo que compete a disciplina, contenidos y dominio de las clases (Caballero & Sime, 2016).

Finalmente, se pudo establecer que la vocación no es única ni exclusiva para que un docente tenga éxito en su formación profesional; son muchas las razones que pueden determinar la elección profesional y no es precisamente ésta la número uno, sin embargo eso no asegura que se llevará una desventaja en su proceso de preparación, ya que como se ha analizado y comparado con los hallazgos de diferentes investigaciones, la vocación puede ser descubierta o adoptada durante el proceso de formación, o tal vez hasta el momento en el que se está inmerso en la propia práctica docente; lo que de igual manera promoverá el gusto y pasión por la enseñanza, por ayudar a los estudiantes a encontrarse a sí mismos y a construir sus propios proyectos de vida.

Se considera que se ha logrado un avance en la reflexión del lugar que ocupa la vocación en la formación del docente, aun cuando se reconoce que la amplitud del estudio va mucho más allá, sobre todo en los nuevos tiempos que están enfrentando los docentes del siglo XXI, tiempos que verdaderamente hacen urgente el desarrollo de competencias docentes que encaminen a los estudiantes a saber enfrentar las problemáticas que la sociedad misma deriva, analizar y reflexionar las realidades que se viven, las condiciones en las que se encuentran, las posibilidades que se tienen, de tal manera que al hacer una toma de decisión se tenga conocimiento y responsabilidad de los resultados que de su implementación deriven. La investigación hasta el momento realizada, se basó en datos empíricos considerados confiables y pertinentes para las necesidades del objeto de estudio, éste es descriptivo e interpretativo, pero se tiene pleno entendimiento que hay mucho por profundizar en cuanto al mismo.

Referencias

- Acosta, H., Tobón, S. & Loya, J. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55. Recuperado de <http://goo.gl/561SKJ>
- Amarista, M. (2014). Competencias investigativas en maestrantes en docencia universitaria desde su cosmovisión contextual. A. Jaik y S. Malaga (Coords.), *Las competencias y su relación con la Gestión, la Investigación, la docencia y el Desarrollo Profesional*, 89-116. Recuperado. <https://goo.gl/pLPxAA>

- Ávalos, B. & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 57-86. Recuperado de <http://goo.gl/6DEq1P>
- Ayala, E. (2012). La Formación del docente bajo el paradigma de una educación humanística. Lima, Perú. Recuperado de <http://goo.gl/LAS468>
- Barrios, B., Camacho, N., Padilla, A. & López, G. (2017). Acción y Reflexión: Un estudio de caso con docentes en formación inicial (practicantes) de la sed. Ted: Tecné, Episteme y Didaxis. Recuperado de <http://goo.gl/sfSq6P>
- Bozu, Z. (2007). El perfil de las competencias profesionales del profesorado de la ESO. Recuperado de <http://goo.gl/sWciRg>
- Caballero, R. & Sime, L. (2016). "Buen o buena docente" desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 75-97. Recuperado de <http://goo.gl/uTPByh>
- Castilla, J. (2015). Valoración de la enseñanza y uso del recurso didáctico docente por estudiantes de una universidad pública de Lima, y estudio de su rendimiento académico. *EDUSER*, 2(1). Recuperado de <http://goo.gl/zLWPsK>
- Cháves, J. (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morín, en la educación. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 67-75. Recuperado de <http://goo.gl/K5CvL3>
- Cifuentes, C. (2014). Impacto del Nuevo Estatuto de Profesionalización en la función docente en Colombia. Análisis de los dos estatutos vigentes: Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 del 2002. *Revista Colombiana de Sociología*, 37(2), 213-250. Recuperado de <http://goo.gl/g4Vmhg>
- De Parada, A. (2016). Competencias del docente universitario. Desafíos para las universidades privadas de El Salvador. *Ciencia, Cultura y Sociedad*, 3(1) Recuperado de <http://goo.gl/3SEjQv>
- Díaz, M. (2016). Origen y configuración de la vocación docente: análisis de la Asociación "La Tribu Educa". (Trabajo fin de grado inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla. Recuperado de <http://goo.gl/AsJPSX>
- Ferry, G., Eisenberg, R. & Jiménez Silva, M. (1991). El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.
- Fuentes, R., Valdés, A. & Campos, C. (2016). Aproximación al concepto de talento pedagógico: Un paso en la selección de personas con potencial docente para la FIP en Chile. *REXE-Revista de Estudios y*

- Experiencias en Educación, 12(23), 61-74. Recuperado de <http://goo.gl/98kq33>
- García, E. (2016). Programa de capacitación docente crítico, reflexivo y democrático para mejorar la formación continua de las profesoras, en la Institución Educativa Estatal N° 1600 de la Provincia de Pacasmayo-2015. Recuperado de <http://goo.gl/SjSPKD>
- Gélvez, D., Paternina, S. & Ipia, I. (2016). El rol del docente para fortalecer el aprendizaje emocional en población en situación del posconflicto (Bachelor's thesis). Recuperado de <http://goo.gl/86CaQV>
- Guerrero, A. & González, M. (2017). "Engagement" y bienestar en el profesorado universitario. Hacia la delimitación de indicadores evaluativos. Contextos Educativos. Revista de Educación, (20), 183-199. Recuperado de <http://goo.gl/VKAVAx>
- Gracia, D. (2007). La vocación docente. Anuario jurídico y económico Escorialense, (40), 807-816. Recuperado de <http://goo.gl/TX1Zzq>
- González, N., Pirela, C., González, R. & Pérez, Y. (2016). Fundamentos y Rasgos del Perfil Profesional del Docente por formar en Educación Superior. SINOPSIS EDUCATIVA. Revista venezolana de investigación, 5(1-2), 111-144. Recuperado de <http://goo.gl/n7kJLL>
- Hernández, J., Tobón, S. & Vázquez, A. (2014). Estudio Conceptual de la Docencia Socioformativa. Ra Ximhai, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, pp. 89-101. Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, México. Recuperado de <http://goo.gl/NikrYg>
- Hernández, J., Tobón, S. & Vázquez, J. (2016). Estudio del Liderazgo Socioformativo mediante la Cartografía Conceptual. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 8(2). Recuperado de <https://goo.gl/y3Sggk>
- Hortal, A. (2015). Docencia. En A. Cortina y J. Correll. 10 palabras clave en ética de las profesiones. (pp. 55-78). España: Verbo divino. Recuperado de <http://goo.gl/x21FB9>
- Márques, R. (2006). Saber educar. Un arte y una vocación. Narcea, S.A. de ediciones. Madrid. España.
- Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 13(4), 43-52. Recuperado de <http://goo.gl/VAuNwW>
- Mungarro, G. & Zayas, F. (2009). Elección de carrera docente. In X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz (México), 21 al 25 de septiembre. Recuperado de <http://goo.gl/WwoMQY>

- Rivas, L. (2016). El Docente de Ayer y Hoy Ante las Innovaciones Educativas. SINOPSIS EDUCATIVA. Revista venezolana de investigación, 12(1), 80-87. Recuperado de <http://goo.gl/nL7TzY>
- Robles, L. (2015). La crisis educativa inicia en normales; sin perfil para dar clases, 60% de egresados. Recuperado de <http://goo.gl/kC6oBU>
- Ruiz, J. (2007). La vocación, el perfil de ingreso y la formación de nuevos docentes. En revista electrónica UPN en línea. Recuperado. Recuperado de <http://goo.gl/ofooC5>
- Said, E., Gratacós, G. & Cobos, J. (2017). Factors affecting the choice of teaching programs in Colombia. Educação e Pesquisa, 43(1), 31-48. Recuperado de <http://goo.gl/jn9dnK>
- Sánchez, E. (2002). Elegir magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación. Escuela abierta: revista de investigación educativa, (5), 99-120. Recuperado de <http://goo.gl/P6sDYq>
- Sánchez, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. Educación xx1, (6). Recuperado de <http://goo.gl/WnPjYi>
- SEP, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Recuperado de <http://goo.gl/KEkbSK>
- Suárez, P. & Zuluaga, Y. (2016). Inicio y roles en un quehacer pedagógico: el maestro de las escuelas normales de caldas 1963-1978. Revista Palobra," palabra que obra", 16 (16). Recuperado de <http://goo.gl/UU6ah6>
- Tenti, E. (Ed.). (2010). El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI.
- Tenti, E. (2003). El oficio del maestro: contradicciones iniciales. Universidad de Buenos Aires. Capítulo publicado en Alliaud y Duschatzky.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. Universidad de Los Andes (ULA).
- Tobón, S. (2011). El modelo de las competencias en la educación desde la socioformación. AJ Dipp y A. Barraza (Coords.). Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación, 14-24.
- Tobón, S. (2012a). Cartografía conceptual: Estrategias para la formación y evaluación de conceptos y teorías. Instituto CIFE. México.
- Tobón, S. (2012b). El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación. S. Tobón y A. Jaik Dipp (Coords.). Experiencias de Aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional. ReDIE.
- Tobón, S. (2012c). Modelo CENIT de formación y evaluación de competencias docentes: una experiencia en Iberoamérica desde el

- Instituto CIFE. Experiencias de Aplicación de las Competencias en la Educación y el Mundo Organizacional.
- Tobón, S. (2012d). Modelo CENIT de formación y evaluación de competencias docentes: una experiencia en Iberoamérica desde el Instituto CIFE. Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. & Vázquez, J. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29. Recuperado de <http://goo.gl/YxpTdc>
- Tobón, S., Prieto, J. & Fraile, J. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson educación.
- Torres, J. (2017). El bienestar emocional del docente. *Revista de Educación Inclusiva*, 9 (2). Recuperado de <http://goo.gl/dWx1zB>
- Urbano, C. & Yuni, J. (2014). Técnicas para investigar 2. Córdona, Argentina: Brujas.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 22 (234). Recuperado de <http://goo.gl/nSQNaN>
- Vargas, B. (2011). ¿Cómo hacer investigación cualitativa? Guadalajara, México: ETXETA.
- Vera, A. (2016). Competencias docentes en el uso de las Tic's. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. Recuperado de <http://goo.gl/rRysBf>
- Zabalza, M. & Beraza, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional (Vol. 4). Narcea Ediciones.
- Zahonero, A. & Martín, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas*, (20), 51-70. Recuperado de <http://goo.gl/2AEWmV>
- Zamora, G. & Zerón, A. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual: una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 171-180. Recuperado de <http://goo.gl/kBUeXm>

Formación pedagógica y construcción de identidad en líderes educativos comunitarios del CONAFE

Pedagogical training and identity construction on communitarian educational leaders

David Herrera Figueroa¹
Juan Carlos Mijangos Noh²

Resumen

En este trabajo presentamos los resultados preliminares del estudio realizado en torno a los procesos de formación pedagógica y la identidad construida por los jóvenes que participan como Líderes Educativos Comunitarios (LEC) en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) del estado de Yucatán. En la introducción, se aborda la temática de los procesos de formación y su incidencia en la identidad docente. Se enfatiza en el caso de aquellos profesores que no cuentan con formación pedagógica de base. En el segundo apartado, se contextualiza el caso particular del CONAFE y los LEC. Posteriormente, se aborda el concepto de identidad como construcción intersubjetiva; se describe el desarrollo de la identidad como LEC en procesos de socialización secundaria y su estudio desde el enfoque de comunidades de práctica (Wenger, 2001). En el apartado siguiente, se presenta a la etnografía (Spradley, 1980) como el método utilizado en la descripción y análisis de dos casos particulares; y las técnicas de observación participante, entrevista semi-estructurada y análisis documental como estrategias de acopio de información. En el apartado de resultados, se presentan los contrastes y similitudes existentes, en cuanto a

¹ David Herrera Figueroa. Universidad Autónoma de Yucatán, México. Es maestro en psicología aplicada en el área escolar por la Universidad Autónoma de Yucatán. Correo electrónico: david.herrera.fid@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0001-8490-854X>

² Juan Carlos Mijangos Noh. Profesor-investigador de la Facultad de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán, México. Es doctor en ciencias de la educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, programa Cuba. Correo electrónico: juancarlosmijangos@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0003-3454-8771>

perspectiva, entre la normatividad institucional y los actores con respecto al LEC sus características, sus prácticas y procesos de participación. Con base en los datos obtenidos se concluye que la identidad construida por los LEC se elabora, de manera significativa, a partir de las identificaciones generadas socialmente con respecto a las prácticas específicas que aprenden y despliegan en el ejercicio de su labor.

Palabras clave

Educación comunitaria, identidad, formación inicial de profesores, práctica educativa, participación del profesor.

Abstract

This paper presents the preliminary results of the study carried out around the processes of pedagogical formation and the identity constructed by the young people who participate as Community Educational Leaders (LEC in Spanish language) in the National Council of Educational Promotion (CONAFE) in the state of Yucatán. In the first part of the document, the subject of training processes and its impact on teacher identity is addressed. It is emphasized in the case of those teachers who do not have basic pedagogical training. In the second section, the particular case of CONAFE and the LEC is contextualized. Subsequently, the concept of identity is addressed as intersubjective construction. We describe the development of identity as LEC in secondary socialization processes and its study from the communities of practice approach (Wenger, 2001). In the following section, ethnography (Spradley, 1980) is presented as the method used in the description and analysis of two particular cases; and the techniques of participant observation, semi-structured interview and documentary analysis as information gathering strategies. The results section presents the contrasts and similarities, in terms of perspective, between the institutional regulations and the actors regarding the LEC, its characteristics, its practices and participation processes. Based on the data obtained, it is concluded that the identity constructed by the LEC is elaborated, in a significant way, from the socially generated identifications with respect to the specific practices that they learn and deploy in the exercise of their work.

Key words

Comunitarian education, identity, profesors initial formation, educational practice, profesor participation.

Introducción

Los cambios y reformas que en las últimas décadas han tenido lugar en el campo educativo; han generado una renovada inclinación por el estudio de la identidad de quienes ejercen la docencia. Dicho interés no resulta gratuito; tres aspectos resaltan su relevancia: 1) los docentes son los agentes sociales encargados de ejercer una mediación entre lo establecido por los proyectos educativos nacionales y las realidades, características e intereses de sus alumnos (Lizama y Solís, 2008), 2) su identidad es el elemento central en su labor pedagógica; ya que esta guía sus acciones, valores y prácticas dentro y fuera del aula (Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme, 2016) y 3) el papel crucial que juegan, así como sus acciones, en la calidad y significatividad del aprendizaje de sus estudiantes (Marcelo, 2009).

La actual gama de estudios con respecto a la identidad de docentes de distinto tipo ha brindado un panorama más amplio sobre quienes ejercen la docencia, como vivencian y significan esta. Sin embargo, en el caso de México, existen agentes educativos respecto de los cuales aún se sabe poco. Es el caso de los jóvenes que participan como LEC³ en el CONAFE, quienes por el tipo de servicio social educativo que realizan cuentan con características que los distinguen: 1) desarrollan su labor educativa en las localidades con mayor rezago social y educativo en el país (INEE, 2016; Mejía y Martín del Campo, 2016); 2) en la mayoría de los casos no cuentan con formación profesional; 3) se encuentran insertos en dos contextos de práctica: el institucional y el comunitario; y 4) cuentan con una formación pedagógica inicial de cinco semanas y una de tipo permanente que acompaña su práctica educativa a lo largo de un ciclo escolar (CONAFE, 2016). A pesar de los aspectos mencionados, al momento la literatura respecto a los LEC y su identidad es casi inexistente, el tema solo lo hemos encontrado en los trabajos de Molina (2012) y Mijangos (2012) que tocan aspectos vinculados a la misma.

A partir de los argumentos presentados y en un intento de comprensión respecto de los procesos de construcción de identidad que los LEC vivencian a lo largo de su servicio social educativo, se plantea como objetivo del presente trabajo el aportar información que responda las siguientes preguntas: 1) ¿Cuáles son las distintas características, prácticas,

³ Joven de 16 a 29 años de edad que ha recibido una formación inicial relacionada al desarrollo de habilidades para la enseñanza y presta su servicio social en localidades atendidas por el CONAFE impartiendo clases de educación básica, en una comunidad rural (mestiza o indígena), en un campamento agrícola migrante, circo o albergue indígena (CONAFE, 2016).

contextos y formas de participación; identificados personal y socialmente con el rol del Líder Educativo Comunitario? y 2) ¿Cómo inciden estas en el proceso de construcción de identidad de los jóvenes que participan, como LEC, en el CONAFE?

La formación de los Líderes Educativos Comunitarios

De acuerdo con lineamientos operativos del CONAFE (2016) la formación de los Líderes Educativos Comunitarios se encuentra estructurada en dos momentos. El primero, denominado formación inicial tiene lugar previo a que los LEC inicien su labor docente, su duración es de cinco semanas, y su objetivo es brindarle a los LEC las habilidades básicas para impartir clases de acuerdo con los principios del Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD)⁴. Las actividades planteadas por el manual de formación inicial son de tipo práctico-reflexivo. Estas propician la vivencia de las estrategias del modelo ABCD por parte de los LEC; al ejercer estos los roles de aprendices y tutores durante el trabajo de las Unidades de Aprendizaje Autónomo a lo largo de la formación inicial (CONAFE, 2017).

El segundo momento es la formación permanente, la cual tiene lugar a lo largo del ciclo escolar. Esta consiste en visitas de acompañamiento pedagógico a los LEC en sus Centros Educativos Comunitarios y en reuniones bimestrales de formación y seguimiento. El objetivo de la formación permanente es fortalecer la práctica educativa de los LEC a través de procesos de reflexión, estrategias de nivelación y mejoramiento académico de acuerdo con los principios del modelo ABCD.⁵

⁴ El modelo ABCD es una metodología pedagógica, basada en el concepto de comunidades de aprendizaje, la cual es de carácter personalizado. En ella el alumno aprende a partir de su propio interés y propio ritmo compartiendo, a través de la estrategia de tutor-aprendiz, los temas que conforman el currículo de la educación comunitaria y que se encuentran distribuidos en Unidades de Aprendizaje Autónomo (CONAFE, 2017).

⁵ Los principios del ABCD son: 1) promover desafíos intelectuales, 2) confiar en la capacidad que todos tienen de aprender y enseñar, 3) favorecer los encuentros cara a cara, 4) generar acuerdos para el aprendizaje, 5) brindar la mayor equidad educativa posible a partir de la atención personalizada, 6) Experimentar el aprendizaje a partir del diálogo y 7) ofrecer en tutoría solo los temas que se conocen a profundidad (CONAFE, 2017, pp. 51-52).

Identidad y formación

La adquisición de los repertorios culturales para ejercer la enseñanza y la construcción de una identidad en relación a esta, son los elementos claves para constituirse como maestro (Jarauta Borrasca, 2017). La identidad ha sido un constructo abordado de manera amplia y exhaustiva en las diversas ciencias sociales. La problemática en torno a su construcción y desarrollo se ha analizado en distintos ámbitos y desde distintas perspectivas (Dubet, 1989). Dentro de la educación esta temática ha sido abordada principalmente para explicar el proceso de identificación de quienes enseñan con esta labor (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004). No obstante la complejidad y pluralidad del concepto identidad, existen rasgos comunes identificados entorno a él: En primera, su carácter de constructo dinámico intersubjetivo (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004). En segunda, su función orientadora de acciones con base en significados (Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme, 2016).

La identidad en tanto constructo implica una serie de elementos que la constituyen. Para Giménez (2009) estos elementos son el conjunto de repertorios culturales que el individuo adquiere a través de la socialización y que lo distinguen e identifican socialmente. El mismo autor señala que estos repertorios se encuentran conformados por la combinación de saberes, actitudes, conductas, alternativas de acción y pensamiento que el individuo internaliza (Giménez, 2009, p 52). No obstante, este proceso de internalización no se realiza de manera indiscriminada ya que el individuo se apoya de marcos o modelos preexistentes⁶, que funcionan como esquema de referencia, los cuales contrasta con sus experiencias personales de tal forma que le permitan establecer cierta coherencia y sentido entre los repertorios previamente adquiridos y aquellos a incorporar (Galaz, 2015, p. 309). A nivel simbólico, esta estructuración de repertorios representa la base a partir de la cual los individuos construyen los significados que identifican y guían el propósito de sus acciones (Castells, 2010, p. 6-7).

La construcción que los individuos realizan del concepto de Sí se encuentra mediada por los procesos de socialización de los que forman parte, esta condición alude al carácter intersubjetivo de la identidad. Para Melucci (1989) la dimensión social de la identidad se encuentra conformada por el proceso de negociación entre autoidentificaciones (construidas por el individuo sobre sí) y heteroidentificaciones (construidas por los demás

⁶ Para Galaz (2015), las normas institucionales, las tradiciones profesionales y el imaginario social con respecto al ser y hacer docente representan los marcos de referencia a través de los cuales los educadores construyen su identidad.

actores sociales con respecto al individuo) en torno a determinados rasgos de distinción (pertenencia a colectivos, atributos idiosincráticos o relacionales e historia personal). En el caso de los jóvenes que participan en el CONAFE este proceso es fundamental, ya que en él se pone en juego su reconocimiento como LEC a partir de la sanción que socialmente se realice de su identificación o no con los atributos que constituyen a esta categoría social.

La gestación de los elementos que constituyen la identidad de los LEC; inicia desde la socialización primaria, en la cual se generan las primeras experiencias en torno a lo que es aprender y enseñar; y continúa en la socialización secundaria. Es en la socialización secundaria donde los jóvenes, al incorporarse a espacios socio-relacionales distintos al seno familiar, adquieren los atributos correspondientes a determinadas categorías sociales, en este caso la de LEC, las cuales se asumen mediante el ejercicio de un rol así como las prácticas y participaciones a él vinculadas (Berger y Luckmann, 1966/2003).

Para quienes no cuentan con una formación pedagógica de base, como es el caso de los LEC, la práctica educativa representa el espacio y la vía a través de la cual construir su identidad como docente (Fajardo Castañeda, 2011; Madueño-Serrano, 2014; Cabrera Bellido, 2015). Sin embargo, este proceso no se encuentra libre de dificultades e incertidumbres. De acuerdo con Gómez (2004) quienes se inician en la docencia sin una formación previa corren el riesgo de formar una identidad parcial, intermedia o no asumida del todo, lo cual conlleva interpretaciones equívocas sobre esta y sus funciones. Para Madueño-Serrano (2014) estas dificultades pueden ser superadas a partir de la inserción de los docentes no profesionales en comunidades de práctica. La participación en estas comunidades, según lo propuesto por Wenger (2001), brinda a los docentes la oportunidad de adquirir aquellos elementos que fortalezcan su práctica e identidad como tales.

De acuerdo con Wenger (2001) la identidad es un proceso co-construido, el cual tiene lugar cuando las personas aprenden y se conciben como participantes. Este proceso, de acuerdo con el mismo autor, se sustenta en los siguientes supuestos: 1) El aprendizaje como proceso mental mediado culturalmente el cual transforma a las personas a partir del desarrollo de nuevas significaciones y 2) el sentido de pertenencia adquirido a partir de la participación en prácticas específicas. Esta perspectiva se considera pertinente para el estudio de los procesos de construcción de la identidad de los LEC; al ser estos quienes, con escasa

formación pedagógica, se insertan en dos contextos de práctica, el institucional y el comunitario, en los cuales a partir del ejercicio de prácticas específicas aprenden los elementos socialmente vinculados al rol que ejecutan.

Método

El estudio se realizó desde un enfoque cualitativo. El método utilizado fue el etnográfico lo cual respondió a los siguientes objetivos: 1) analizar el fenómeno de la construcción de la identidad como un todo integrado, inserto y en relación con un contexto socio-cultural e históricamente determinado (Spradley, 1980) y 2) presenciar de manera directa y detallada las características, actitudes, acciones y comportamientos desplegados por los Líderes Educativos Comunitarios a través de su práctica en distintos contextos de participación.

La recopilación de datos se realizó en torno a tres categorías generales: 1) características, 2) prácticas y 3) participaciones vinculadas socialmente al rol del LEC. La recopilación y análisis de información de cada una de las categorías se llevó a cabo desde la perspectiva de la normatividad y de los actores: 1) LEC, 2) alumnos 3) madres de familia, 4) Capacitadora Tutora⁷, 5) Coordinador regional⁸, 6) familiar LEC. La multi-referencialidad en la recopilación y análisis de datos atendió a la necesidad, señalada en investigaciones anteriores, de evidenciar el carácter social del proceso de construcción de identidad (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Fajardo Castañeda, 2011).

El estudio se llevó a cabo de julio de 2017 a junio de 2018 en dos emplazamientos: 1) la Coordinación Regional (03) del CONAFE y 2) la localidad de estudio. Su elección se realizó bajo los siguientes criterios: para el primer caso, contar con baja deserción de LEC y para el segundo, presentar características sociodemográficas así como de participación propias de un caso típico; y contar con dos Centros Educativos Comunitarios (preescolar y primaria) cuyos LEC no contaran con experiencia previa en el

⁷ Capacitador Tutor (CT): joven de 16 a 35 años que ha participado en ciclos escolares anteriores como Líder Educativo Comunitario (LEC) y que a partir de su destacado desempeño fue seleccionado por el CONAFE para realizar acciones de formación y acompañamiento pedagógico dirigidas a los jóvenes que se incorporan como LEC (CONAFE, 2016).

⁸ Coordinador regional: servidor público de una delegación estatal del CONAFE, responsable de coordinar las actividades técnico-pedagógicas y operativas de una región específica del estado (CONAFE, 2016).

CONAFE. A lo largo del estudio se implementaron las siguientes técnicas de recopilación de datos: 1) análisis de documentos institucionales, 2) observación participante en los contextos escolar y comunitario y 3) entrevistas semi-estructuradas dirigidas a las LEC, alumnos, madres de familia, Coordinador regional, Capacitadora Tutora y madres de familia de las LEC.

Resultados

En la categoría características de identificación del LEC se observó un contraste, a excepción de la disposición hacia la labor, entre los rasgos y atributos señalados en la normatividad institucional y aquellos considerados por los actores. En el caso de la normatividad considera como características de identificación aquellas relativas a rasgos personales, de disposición y formación (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Características de identificación LEC en la normatividad institucional.		
Características de identificación	Elementos	
Rasgos personales.	1.	Nacionalidad mexicana.
	2.	16 a 29 años.
	3.	Originario del medio rural.
	4.	Originario del estado en el que presta el servicio.
	5.	Buena salud física.
	6.	Hablante de lengua indígena en el caso de modalidad indígena.
Disposiciones.	1.	Compromiso y liderazgo para llevar oportunidades educativas a las localidades con la población escolar más vulnerable del país.
	2.	Voluntad de colaborar con el CONAFE.
Formación.	1.	Estudios de preparatoria concluidos o universitarios en curso.
	2.	Haber participado en el proceso de captación y selección realizado por el CONAFE.
	3.	En el proceso de selección, haber obtenido el nivel suficiente en la evaluación diagnóstica realizada por el CONAFE.
	4.	Haber recibido el curso de formación inicial

intensiva que realiza la Delegación Estatal CONAFE.

5. Haber recibido formación extemporánea como caso de excepción.

6. Haber participado en una evaluación previa a su habilitación como LEC.

Fuente: Elaboración propia. Con base en CONAFE (2016).

Desde la perspectiva de los actores, las principales características de identificación en torno a las LEC participantes en el estudio fueron la disponibilidad hacia su labor y la responsabilidad desarrollada a lo largo de esta (Ver Tabla 2).

Tabla 2.

Disponibilidad y responsabilidad LEC desde la perspectiva de los actores.

Actor	Disponibilidad	Responsabilidad
LEC.	“...nosotros profundizamos más, nos involucramos al dialogar con las mamás, al invertir nuestro tiempo, a platicar con los niños, hacer dinámicas con los niños, no es como un horario normal. Estamos aquí para despejar las dudas, para enseñarles, para acompañarlos, para educarlos, para conocer, para formar una amistad” (Entrevista LEC PC, 24/01/2018).	“Pues sí han sido los cambios que han afectado en mí, ser más responsable en el sentido de que sé que tengo que hacer mis planeaciones, sé que tengo que hacer mis registros, sé que tengo que hacer mi material y todo eso en una hora estipulada” (Entrevista LEC PC, 24/01/2018).
Alumnos.	“...a la maestra le gusta estar con nosotros, jugar y enseñarnos cosas” (Entrevista Alumno PC2, 16/04/2018).	No mencionada.
Madres de familia.	“...trabaja todos los días, todos los días le echa muchas ganas... tiene muchas más ganas de trabajar tanto con los	“Ya ahora, es más responsable con su trabajo” (Entrevista MDF PC2, 27/02/2018).

	niños como con las mamás...” (Entrevista MDF PC5, 27/02/2018).	
Capacitadora Tutora.	“...sí hay cosas que tienen en común, lo principal..., como que el gusto que tienen por estar acá [en CONAFE]...” (Entrevista CTS, 13/03/2018).	“...de manera personal, siento que, ya se ha centrado igual un poquito más en el trabajo...sí he visto como que esa responsabilidad” (Entrevista CTS, 13/03/2018).
Coordinador regional.	“...tratar de hacer su mejor labor posible de acuerdo al modelo, el "ABCD", considero que sería la característica general, la más adecuada” (Entrevista CR, 14/02/2018).	“...un sentido de responsabilidad, ha habido una adaptación [al trabajo]” (Entrevista CR, 14/02/2018).
Familiar LEC.	“Yo veo que se siente bien. Le gusta. Yo así lo veo” (Entrevista MDF LEC PC, 20/03/2018).	“...como que ahorita la veo más responsable. Más responsable, desde que entró [al CONAFE]” (Entrevista MDF LEC PC, 20/03/2018).

Fuente: Elaboración propia.

Otras características de identificación señaladas por los actores, con respecto a las LEC, fueron la condición socio-económica como limitante para continuar sus estudios (LEC primaria y Coordinador regional), la relación de empatía y compromiso establecida con los alumnos (LEC preescolar y LEC primaria), el respeto y buen trato (alumnos y madres de familia).

En la categoría de prácticas se observaron similitudes en los tipos de prácticas señaladas por la normatividad institucional (Ver Tabla 3) y aquellas percibidas por los actores como atribuibles al LEC en el ejercicio de su labor. Una excepción fueron las de tipo lúdico, al no encontrarse mencionadas en la normatividad.

Tabla 3.
Prácticas LEC en la normatividad institucional.

Tipo de práctica	Prácticas
Pedagógica en el aula.	1. Cumplir con las actividades del programa educativo. 2. Utilizar los materiales proporcionados por el CONAFE. 3. Identificar los avances y las dificultades de los alumnos para reorientar sus procesos de aprendizaje. 4. Detectar y canalizar a alumnos con Necesidades Educativas Especiales. 5. Evaluar a las alumnas y a los alumnos bimestralmente.
Pedagógica comunitaria .	1. Incorporar la participación de las madres y padres de familia en aspectos educativos y en aquéllas actividades tendientes a elevar el desarrollo cultural, recreativo y de salud. 2. Promover las condiciones que favorezcan la interculturalidad, equidad de género y la no discriminación, a través de la promoción y el ejercicio de los derechos humanos.
Pedagógica formativa.	1. Generar un plan de fortalecimiento académico.
Pedagógica gestión.	1. Coordinarse con otras figuras educativas del CONAFE, para que se apoyen mutuamente en el cumplimiento de los propósitos de aprendizaje de los alumnos.
Administrativa.	1. Rendir los informes periódicos al CONAFE. 2. Realizar diagnósticos de los espacios educativos. 3. Recibir útiles escolares, auxiliares didácticos y mobiliario escolar para el centro educativo comunitario. 4. Realizar un inventario de los materiales didácticos, bibliografía y mobiliario al inicio y término del ciclo escolar. 5. Realizar una entrega formal al Presidente de la APEC: del aula, de los materiales didácticos y escolares, así como del mobiliario y equipo que existen en el Centro Educativo Comunitario.

Fuente: Elaboración propia. Con base en CONAFE (2016 y 2017).

Los actores identificaron tipos de prácticas similares a las expresadas en la normatividad. Sin embargo, no consideraron las de tipo administrativo (Ver Tabla 4). Cabe mencionar que las prácticas identificadas por los actores, en su mayoría, se enmarcan dentro de las señaladas por la normatividad, como aquellas propias del programa educativo y aquellas tendientes a incorporar a madres y padres de familia en aspectos educativos. No obstante, en sus afirmaciones resaltaron aquellas que de manera particular, han vivenciado frecuentemente o les han resultado significativas.

Tabla 4.
Prácticas LEC perspectiva actores.

Tipo de práctica	Prácticas
Pedagógica en el aula.	1. Pase de lista. 2. Enseñanza de hábitos de limpieza y convivencia. 3. Atención grupal o personalizada a los alumnos. 4. Organización e implementación de las actividades acorde al tipo, complejidad y necesidades de los alumnos. 5. Pegado de trabajo de alumnos en las paredes del aula. 6. Elaboración de manualidades. 7. Lectura de cuentos y cantos. 8. Huerto escolar. 9. Realización de tareas para entregar a madres de familia. 10. Elaboración de registros y expedientes. 11. Planeación de clase y elaboración de material didáctico.
Pedagógica comunitaria.	1. Al momento de ir a buscar su comida platicar con las madres de familia sobre el avance de los alumnos y las actividades que realizan en la escuela. 2. Realizar reuniones para organizar eventos escolares y dar a conocer el avance de los alumnos. 3. Aclarar dudas a alumnos y madres, en horario extraescolar, con respecto a aspectos tratados en clase. 4. En caso de ser solicitado brindar consejo a las

	madres de familia sobre como apoyar a sus hijos con respecto algún aspecto académico o situación personal.
Lúdica.	1. Juego libre. 2. Juegos de mesa. 3. Contar chistes. 4. Busca-busca (jugar a las escondidillas). 5. Fútbol.
Pedagógica a formativa.	1. Investigación por cuenta propia de actividades para implementar con alumnos y su forma de aplicación.
Pedagógica a gestión.	1. La organización de las dos LEC para realizar actividades pedagógicas en conjunto (demostraciones públicas y tutorías). 2. La organización de la LEC de primaria con la Asesora Pedagógica Itinerante con respecto a horarios y actividades de fortalecimiento académico dirigido a los alumnos con rezago. 3. La gestión de una donación de libros con una asociación civil.

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de las prácticas mencionadas por los actores: el pegado de trabajos en la pared y envío de trabajos a las madres de familia, fueron valorados de forma positiva por estas últimas; en ese mismo sentido fueron valorados los cantos y juegos por parte de los alumnos y madres de familia. Una práctica que resultó valorada como muy significativa por las LEC, las madres de familia, los alumnos y la Capacitadora Tutora fue el diálogo y convivencia generado a la hora en que las LEC van por su comida a los domicilios de sus alumnos; esto debido a que fortalece la confianza y comunicación entre las LEC y las familias de los educandos. En contraste, las prácticas de tipo lúdico implementadas por parte de la LEC de primaria (juegos de mesa y fútbol) fueron valoradas de forma negativa por parte de ella misma; al señalar que las implemento con un fin pedagógico y fue tomado únicamente como juego por parte de los alumnos. En consonancia las madres de familia no consideraron de forma positiva estas actividades, al ser realizadas en el horario de clase y no en el descanso; lo cual generó en la LEC dificultades de identificación con su labor.

En la categoría de participaciones se observaron diferencias entre las actividades en las cuales participan las LEC señaladas normativamente y

aquellas identificadas por los actores. En el caso de la normatividad señala aquellas pertenecientes al ámbito de lo institucional e interinstitucional (Tabla 5). Cabe mencionar que en la normatividad no se menciona la forma de participación de los LEC en las actividades en ella plasmadas, aspecto que sí fue referido por los actores.

Tabla 5.

Actividades de participación LEC en la normatividad institucional.	
Ámbito de participación	Actividad
Institucional	1. Formación inicial. 2. Impartición del servicio educativo. 3. Reuniones de formación permanente.
Interinstitucional	1. Campaña de alfabetización y reducción del rezago educativo.

Fuente: Elaboración propia. Con base en CONAFE (2016).

En contraste con lo señalado por la normatividad las LEC, los alumnos, las madres de familia y la Capacitadora Tutora identificaron las actividades correspondientes a los ámbitos: institucional, escolar-comunitario y comunitario; como aquellas en las que las LEC participan. Solamente en el caso del Coordinador regional consideró los cuatro ámbitos de participación, sin referir la forma en que las LEC participaban en cada uno de ellos (Ver Tabla 6).

De acuerdo con lo señalado por los actores y las observaciones realizadas en campo, el impartir clases es la actividad central en torno a la cual estructuran las LEC las demás acciones que realizan. Las reuniones de formación permanente fueron identificadas por las LEC y CT como espacios para compartir experiencias así como para cubrir las exigencias administrativas. En el caso de las actividades de tipo interinstitucional no fueron consideradas como significativas por parte de las LEC y miembros de la localidad. Al igual que las visitas domiciliarias, las reuniones escolares fueron consideradas como relevantes por la mayoría de los actores, a excepción de los alumnos, ya que era el espacio de diálogo en el cual las LEC proponían las actividades a realizar y se tomaban acuerdos respecto a ello. Los eventos escolares fueron considerados como espacios de esparcimiento y convivencia por parte de la mayoría de los actores en los cuales las LEC

participan de forma activa. Por último, los eventos comunitarios son considerados, por las madres y alumnos, como aquellos en que los LEC tienen escasa o nula participación.

Tabla 6
Actividades de participación LEC perspectiva actores.

Ámbito de participación	Actividad	Forma de participación	Referido por
Institucional.	1. Dar clases.	1. Diseñador as y ejecutoras.	1. LEC.
	2. Reuniones de formación permanente.	2. Motivada o no motivada en función de la acción a realizar.	2. Capacitadora Tutora y LEC.
Interinstitucional.	1. Desfile 20 de noviembre	Activa y autónoma.	Coordinador regional y Capacitadora Tutora.
	2. Homenaje en palacio municipal		
	3. Campañas de salud.		
Escolar-comunitario.	1. Reuniones con padres de familia.	Activa, como organizadoras, coordinadoras y ejecutoras.	LEC, madres de familia, alumnos, Capacitadora Tutora y Coordinador regional.
	2. Eventos escolares: desfile de independencia, Hanal Pixán, Halloween, ramada, Navidad, Día de Reyes, Día del Niño y de la Madre.		
Comunitario.	1. Misa y procesión en honor de los santos patronos de la localidad.	No participan o son espectadoras.	LEC, madres y alumnos.

Fuente: Elaboración propia.

A modo de conclusión y con base en las evidencias presentadas se puede afirmar que la participación de los LEC en dos comunidades de práctica (la institucional y la comunitaria) a través de prácticas específicas (impartir clases, convivir con los miembros de la localidad y asistir a reuniones de formación permanente), les permite la adquisición de ciertos repertorios (conocimientos, habilidades, actitudes y valores con respecto a su labor), los cuales son puestos en acción en su práctica educativa. Estos repertorios son sancionados socialmente generando determinadas identificaciones sociales con respecto a cómo los LEC asumen su labor, lo cual genera un impacto en la construcción que estos realizan de sí.

Referencias

- Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (mayo, 2004). Reconsidering research on teachers professional identity. [Reconsiderando la investigación en la identidad profesional de maestros]. *Teaching and Teacher Education*, 20(2004). Recuperado de https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11190/10404_07.pdf?seque
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad* (Trad. S. Zuleta, reimp.). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1966).
- Cabrera Bellido, O. (2015). La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base. *Revista Educación*. Departamento de Educación PUCP, 24(46). Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12246/12812>
- Castells, M. (2010). *The power of identity* (2ª ed.) [El poder de la identidad 2da edición]. Singapur: Wiley-Blackwell.
- CONAFE. (2016). Lineamientos operativos del programa de prestación de servicios de educación inicial y básica bajo el modelo de educación comunitaria. Diciembre 2016. Recuperado de https://cnfsiiinafe.conafe.gob.mx/Normateca/Archivos/LINEAMIEN_TOSOPERATIVOSVF.PDF
- CONAFE. (2017). *Guía Formación Inicial 2017*. Ciudad de México: Autor.
- Dubet, F. (septiembre/diciembre, 1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. En *Estudios Sociológicos*. 7(21). Recuperado de <http://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/1088/1088>

- Fajardo Castañeda, J. A. (2011). Teacher identity construction: exploring the nature of becoming a primary school language teacher [Construcción de identidad docente: explorando la naturaleza de convertirse en maestro de lenguas en una escuela primaria] (Tesis doctoral, Newcastle University, Newcastle, Reino Unido). Recuperado de <https://theses.ncl.ac.uk/dspace/bitstream/10443/1326/1/Fajardo%20Castaneda%2011.pdf>
- Galaz, A. (2015). Evaluación e identidad profesional del profesor ¿Un juego de espejos rotos? *Andamios*, 12(27). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v12n27/v12n27a15.pdf>
- Giménez, G. (2009). Identidades sociales. México: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes e Instituto Mexiquense de Cultura.
- Gómez, E. N. (abril/junio, 2004). El ingreso a la docencia y la construcción de la identidad. *Revista de Educación y Desarrollo*, 2(2004). Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/pdf/no_2/002_Re_d_Gomez.pdf
- INEE. (2016). Panorama educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior [versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf>
- Jarauta Borrasca, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56750681006.pdf>
- Lizama, J. J., y Solís, G. (2008). Los maestros indígenas frente al ejercicio docente. En J.J. Lizama (Coord.), *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas* (pp. 89-125). México: CIESAS, Colección Peninsular-Archipiélago.
- Madueño-Serrano, M. L. (2014). La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario (Tesis doctoral, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores del Occidente, Puebla, México). Recuperado de https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1170/III_Ma_Luisa_Madue%C3%B1o.pdf?sequence=2
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación*

- del Profesorado, 13(1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>
- Mejía, F y Martín del Campo, A. (2016). CONAFE: una apuesta para la cobertura escolar y, ¿para la calidad educativa? Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. XLVI (4). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27049500003>
- Melucci, A. (1989). Nomads of the present. [Nómadas del presente]. Londres: Hutchinson.
- Mijangos, J. C. (2012). Relato sobre la escuela y la identidad maya a partir de una historia de vida. En A. Lopes, F. Henández, J.M. Sancho, J.M y J.I. Rivas, (Eds.). Histórias de Vida em Educação: A Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida [Historias de Vida en Educación: La construcción de conocimiento a partir de historias de vida]. Recuperado de http://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/pdf/4_Relato%20sobre%20la%20escuela%20y%20la%20identidad%20maya.pdf
- Molina, A. (2012). Social service community education as an area of training and participation for social development. [Servicio social educación comunitaria como área de entrenamiento y participación para el desarrollo social]. En N. Popov (Ed.). BCES Conference Books. Vol. 10. International perspectives on education. (pp. 182 – 186). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567040.pdf>
- Quilaqueo, D; Quintriqueo, S. y Riquelme, E. (2016). Identidad Profesional Docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 42(2). Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000200015
- Spradley, J. (1980). The participant observation [La observación participante]. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy) como línea de práctica pedagógica en un programa de formación de maestros en Ciencias Naturales

Project Based Learning as a line of pedagogical practice in a Teachers Training Program of Natural Sciences

Christian Fernney Giraldo Macías¹
Diana Paola Martínez Salcedo²

Resumen

Este reporte, presenta una iniciativa para estructurar e implementar una línea de práctica pedagógica, orientada por la estrategia Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy), sustentada en la Teoría del Aprendizaje Significativo y los “estándares de oro” para el diseño de proyectos, propuestos por el Buck Institute for Education (BIE) en el programa de Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en la ciudad de Medellín, Colombia. Se presenta el proceso de formulación y postulación de la propuesta, el grupo de trabajo conformado y los proyectos estructurados y aplicados en diferentes instituciones educativas de la ciudad.

Palabras clave

Aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje significativo, práctica pedagógica.

¹ Christian Fernney Giraldo Macías. Docente de cátedra en la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Es docente adscrito a la Secretaría de Educación de Medellín. Correo electrónico: fernney.giraldo@udea.edu.co
ID: <http://orcid.org/0000-0002-1778-517X>

² Diana Paola Martínez Salcedo. Docente de cátedra en la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Es docente adscrita a la Secretaría de Educación de Medellín. Correo electrónico: dianap.martinez@udea.edu.co
ID: <http://orcid.org/0000-0003-4946-5012>

Abstract

This report presents an initiative to structure and implement a line of pedagogical practice oriented by the strategy project-based Learning (ABPY), supported by the theory of meaningful learning and the "gold standards" for The design of projects, proposed by the Buck Institute for Education (BIE) in the program of Bachelor of Basic education with emphasis in natural sciences and environmental education, attached to the Faculty of Education of the University of Antioquia, in the city of Medellin, Colombia. The process of formulation and postulation of the proposal is presented, the Working group formed and the projects structured and applied in different educational institutions of the city.

Keywords

Project based learning, meaningful learning, pedagogical practice.

Introducción

En la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía y específicamente en el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, los maestros en formación, en su programa curricular, realizan su práctica profesional y trabajo de grado atendiendo a las disposiciones del Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación (Acuerdo 284 del 18 de septiembre de 2012). A partir de esta disposición se realiza una convocatoria pública, en la cual diferentes docentes proponen líneas de investigación en el ámbito educativo, que atiendan a las áreas de interés definidas por el comité de carrera del programa (Historia y epistemología de las Ciencias, Relaciones CTSA, Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación de las Ciencias, entre otras).

En este orden de ideas, las Prácticas Pedagógicas pueden ser desarrolladas a través de una propuesta de docencia, de investigación o de extensión. Para el caso de este reporte, se presenta una práctica pedagógica en docencia, la cual centra su acción pedagógica en la enseñanza en una institución, en unos niveles educativos, en un grado escolar y en un saber por enseñar. Además, el asesor de práctica según reglamentación institucional, deberá ser un profesor de planta, ocasional o de cátedra, con título de pregrado, posgrado y con experiencia profesional en educación, en investigación y en el saber específico propio de la práctica del Programa.

Continuando con el proceso anterior, cada semestre los programas académicos ofertados en la facultad de educación, realizan una convocatoria

pública para la presentación de líneas de investigación en práctica pedagógica, luego, según el número de estudiantes inscritos y bajo una escala de valoración que incluye la revisión del currículo del docente, la coherencia de su propuesta de práctica y una sustentación oral, se asigna un puntaje que oscila entre los 0 y los 100 puntos.

Tomando como referente las áreas de interés del programa, en este reporte se presenta el proceso de postulación y puesta en marcha de una línea de investigación enmarcada en el componente Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación de las Ciencias, específicamente, mediante la estrategia pedagógica Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy) y sustentada teóricamente desde la Teoría del Aprendizaje Significativo (Ausubel, 2002) y la visión crítica propuesta por Moreira (2015), referentes académicos que están relacionados con el proceso de formación de los maestros que postulan la línea de investigación.

Con base en lo planteado anteriormente, se formula como pregunta orientadora de esta propuesta ¿Cuál es el papel de un docente de Ciencias Naturales en un proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por proyectos? esto, debido a que la formación que reciben los docentes en su pregrado, pareciera estar inmersa en el discurso tradicionalista, lo cual no es malo, pero si resulta problemático pensar en este discurso, como único enfoque de enseñanza. Por otro lado, si se va a trabajar bajo el ABPy, los maestros en servicio deberían ser informados sobre las estrategias pedagógicas que han sido señaladas como efectivas para la implementación de las actividades y ser guiados para diseñar e implementar las clases, Han, et al. (2015).

Además, emplear el ABPy como estrategia pedagógica, se asume como una apuesta pertinente en la experiencia educativa, debido a que éste permite el logro de aprendizajes significativos, porque surgen de actividades relevantes para los estudiantes y contemplan muchas veces objetivos y contenidos que van más allá de lo estrictamente curricular. Por otro lado, aunque el ABPy es una poderosa herramienta de enseñanza, muchos docentes no lo usan porque no es abordado en los programas de formación de maestros. Luego, en la práctica se observan estudiantes que suelen utilizar modelos científicos simplificados, que tienen significado para el nivel de erudición del profesor, pero que no encuentran referente en la estructura cognitiva de los estudiantes. En estas circunstancias, los estudiantes deben incorporar memorísticamente un modelo que no es completamente científico y que, además, les resulta escasamente significativo, Galagovsky & Adúriz-Bravo (2001).

De acuerdo con los razonamientos que se han presentado, resulta necesario un maestro que entienda los campos pedagógicos, didácticos y científicos y es en este sentido, que los propósitos de formación de la licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, juegan un papel importante; específicamente, desde el espacio denominado “Práctica Pedagógica”, en el cual se debe formar un docente que potencie en los estudiantes su interés por aprender y motive desde su quehacer la producción de conocimiento, pero que adicionalmente, genere en el docente en formación una actitud crítica y propositiva de acuerdo a su contexto de actuación y a las problemáticas que se identifiquen en el mismo (Número de estudiantes por salón, desmotivación, estudiantes con capacidades diversas, entre otros). A continuación, se presenta la propuesta, los participantes, los proyectos adelantados y las reflexiones del proceso.

Referentes conceptuales

Para la formulación de la propuesta, se revisaron referentes teóricos que se consideran centrales para la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy), entre ellos, la teoría del aprendizaje significativo (TAS) (Moreira, 2000; Ausubel, 2002) y la propuesta de ABPy del Buck Institute for Education (BIE).

Inicialmente, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy), consiste en plantear a los estudiantes un proyecto que sea percibido por ellos como ambicioso pero viable, que deben llevar a cabo en pequeños equipos. El proceso de enseñanza y aprendizaje se organiza entonces en función de las necesidades de aprendizaje de estos. Así mismo, el ABPy, introduce elementos adicionales de motivación para que los estudiantes realicen las actividades planificadas y se introduzca en el proceso con relativa facilidad el desarrollo de habilidades transversales tales como el trabajo en grupo, el aprendizaje cooperativo o la comunicación eficaz, Garrigós y Valero-García (2012).

Al tratarse de una metodología activa son múltiples las ventajas que ofrece a los estudiantes. En este sentido, Imaz (2014), define el ABPy como una estrategia didáctica, en la cual los estudiantes, organizados en grupos, desarrollan proyectos basados en situaciones reales (Boss y Krauss, 2007; Bender, 2012; Patton, 2012; Garrigós y Valero-García, 2012). Además, se crean grupos de estudiantes para investigar proyectos y proponer soluciones, trabajando de esta forma habilidades que necesitarán para su

carrera profesional y para su vida: cooperación, investigación, pensamiento creativo, comunicación, gestión del tiempo, entre otras.

Los planes de trabajo se estructuran de acuerdo a las características de un contexto y se rigen por los principios del ABPy, definidos por Remacha, Irure y Belletich (2015): la globalización, la contextualización de los aprendizajes, la organización del contenido, los recursos, los materiales, los espacios, los tiempos, la significatividad del aprendizaje, la intencionalidad educativa, el papel del educador/a y la evaluación.

Aunque los principios mencionados anteriormente son tenidos en cuenta al momento de diseñar un proyecto. Para la estructuración de esta práctica en particular, se retoma la propuesta del Buck Institute for Education (BIE), la cual se fundamenta en lo que ellos definen como los “estándares de oro” o características esenciales para el diseño de proyectos (Larmer J., and Mergendoller J. (2015) (Ver figura 1)



Figura 1. Estándares de Oro para el ABPy. Larmer y Mergendoller (2015).

Bajo esta perspectiva metodológica, se parte de los contenidos y las habilidades que se desean potenciar y se destaca dentro de esta propuesta, el papel protagónico de los estudiantes (voz y voto), la pregunta orientadora y el producto para un público. La tarea de los estudiantes y el docente será conectar con su contexto el problema, realizar procesos de investigación continua y por supuesto pensar el proceso evaluativo desde los procesos de reflexión, crítica y revisión.

De forma complementaria, La Teoría del Aprendizaje Significativo en el marco del trabajo por proyectos juega un papel importante ya que está enmarcada en un enfoque constructivista y tiene como sustento, el supuesto de que los individuos construyen su propia noción de la realidad que viven.

Ausubel resume este hecho en el epígrafe de su obra mediante la siguiente frase: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente" (Moreira, 2000, p. 9). Asunto que resulta relevante para la fase de diseño de un proyecto, ya que se debería partir de las ideas previas de los estudiantes, para generar proyectos que atiendan de manera efectiva a sus exigencias.

Así mismo, se dice que para que se dé en el sujeto un aprendizaje significativo, es necesario que la información que adquiere el estudiante del mundo exterior interactúe de manera no arbitraria y no literal con información ya existente en su estructura cognitiva (subsumidores); y es en este proceso donde actúa el maestro como intermediario entre los estudiantes y los conceptos científicos, al diseñar una serie de materiales y ponerlos en práctica en el aula de clase, los cuales deberán ser potencialmente significativos.

En el ámbito de este trabajo, el aprendizaje significativo juega un papel fundamental, debido a que permite:

- a. Indagar las ideas previas de los estudiantes para el posterior lanzamiento del proyecto a desarrollar.
- b. El diseño de material potencialmente significativo, que en este caso puede ser elaborado por ellos mismos durante el desarrollo del proyecto.
- c. La implementación de mapas conceptuales, diagramas V, diagramas de argumentación, software de gestión de proyectos, como instrumentos que permiten evidenciar el AS.
- d. La revisión y evaluación permanente del interés de los estudiantes por resolver la cuestión planteada. (predisposición)

Además, desde la visión crítica propuesta por Moreira (2005) se intentan establecer relaciones entre los once principios que él propone y las características esenciales para el diseño de proyectos.

Metodología

Contexto de actuación

La propuesta presentada, se llevó a cabo en el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental para el semestre 2017-2, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en Medellín, Colombia. Entidad de carácter público y vinculada al Ministerio de Educación Nacional en lo que tiene que ver con las políticas y la planeación del sector educativo.

Propuesta

Para la conformación y puesta en marcha de la línea de práctica, se siguieron tres fases: convocatoria y presentación de soportes ante el comité de carrera, socialización con estudiantes y diseño e implementación de la línea.

Fase I: se presentó una propuesta escrita que consideraba asuntos relacionados con la problemática o ámbito de reflexión, justificación, objetivos, referentes conceptuales, contexto y metodología. Posteriormente, se realizó una sustentación oral frente al comité de carrera de la licenciatura, los cuales, evaluaron, además, las hojas de vida de los dos docentes proponentes y finalmente se entregó un resultado (ver tabla 1).

HOJA DE VIDA		
	CONCEPTO	MÁXIMO PUNTAJE
A	Formación académica (título de pregrado y postgrado en educación).	(Hasta 30 puntos)
B	Experiencia en docencia universitaria certificada. (mínima de 2 años)	
C	Experiencia investigativa (asesoría de proyectos en pregrado y posgrado; participación en eventos; y publicaciones)	
PROPUESTA DE PRÁCTICA		
	CONCEPTO	MÁXIMO PUNTAJE
A	Propuesta escrita	(Hasta 50 puntos)
	Coherencia de la propuesta con los propósitos de formación del programa	
	Fundamentación teórica	
	Aportes a la línea de investigación	
	Correspondencia con las actuales tendencias en educación en ciencias	
B	Sustentación oral	(Hasta 20 puntos)

Tabla 1. Criterios de Evaluación.

El puntaje mínimo establecido para asesorar maestros en formación en la práctica pedagógica es de 70 y el valor obtenido fue de 79 (21, 38 y 20 para cada ítem evaluado).

Fase II: Para la socialización con estudiantes, se realizó una presentación con los aspectos más relevantes de la línea, enfatizando en la estrategia ABPy. La intención inicial era motivar a los maestros en formación a adscribirse a la línea, presentar la fundamentación teórica, la puesta en marcha, los procesos de integración con las instituciones educativas y la evaluación (Ver figura 2).

El ABP como línea de trabajo



Figura 2. Presentación línea ABPy.

Fase III: El proceso de implementación de la línea, se desarrolló en tres espacios de formación, denominados práctica pedagógica I, práctica pedagógica II y trabajo de grado. Además, se plantearon algunas preguntas orientadoras como: ¿Cuál es el rol del ABPy en los procesos de enseñanza y aprendizaje de conceptos científicos?, ¿Cuál es el papel de un docente de ciencias naturales en un proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por proyectos?, ¿Cómo aportar en la construcción de actividades significativas para los estudiantes desde sus contextos a partir de proyectos que les permitan enfrentar los retos de una sociedad heterogénea y cambiante?

Adicionalmente, los cursos diseñados fueron tipo seminario y atienden a tres componentes: el investigativo, en el cual se discuten asuntos relacionados con paradigmas en investigación educativa, métodos de investigación, instrumentos de recolección y análisis de información, entre otros; la docencia, que rescata la importancia de reflexionar alrededor de las actividades ejecutadas en los centros de práctica, el rol del maestro, los retos y las limitaciones; por último, asuntos pedagógico - didácticos que permiten ubicar al maestro en formación en su rol de sujeto activo que es capaz de secuenciar contenidos, innovar en el aula y reconocer las potencialidades de su quehacer.

Además, la duración de cada seminario es de 4 horas semanales para la práctica I y II y de 2 horas para el trabajo de grado. Se programan asesorías con los estudiantes para la revisión y presentación de avances y los maestros en formación a sus centros de práctica 6 horas semanales para las prácticas I y II. Se espera que, en Práctica Pedagógica I, los estudiantes puedan avanzar en la formulación de su pregunta de investigación,

definición de objetivos y revisión bibliográfica. Para la práctica pedagógica II, la configuración de un marco conceptual y metodológico y aplicación de la propuesta de intervención y finalmente en el trabajo de grado, profundicen en el análisis de los datos obtenidos y en la redacción del informe final.

Resultados obtenidos

Después de la fase II, se inscribieron 8 estudiantes a la línea, con edades entre los 23 y 30 años, 7 mujeres y un hombre. Se estableció, además, un convenio con el Parque Explora, una entidad definida por ellos mismos como “un parque de ciencia y tecnología, un acuario, un planetario. Un espacio con salas premiadas nacional e internacionalmente por sus experiencias poco convencionales, que permiten vivir el significado más profundo y verdadero de la innovación”, además de esta definición, es el lugar de encuentro de estudiantes quienes presentan sus proyectos de investigación en una feria que se realiza cada año y que involucra a docentes e instituciones educativas de la ciudad. Este escenario sirvió como centro de práctica durante el primer semestre de los estudiantes, el cual prestó asesoría en el diseño de los proyectos.

Por otro lado, al iniciar la Fase III, los estudiantes en su práctica pedagógica II, definieron los objetivos de sus trabajos e iniciaron el diseño y posterior implementación de los proyectos. Para la presentación de los resultados obtenidos, se resumen en la tabla 2, el número de participantes, título, objetivo, producto esperado, número de estudiantes, grado e institución educativa.

Trabajo de grado	Objetivo general	Producto	Número de estudiantes	Grado e Institución Educativa
La cartografía ambiental enfocada en la estrategia aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza del concepto	Analizar la potencialidad de un proyecto enfocado en la cartografía ambiental para el aprendizaje de los estudiantes sobre el	Cartografía	35 estudiantes de grado séptimo	Séptimo La Huerta

ecosistema, una mirada hacia lo sustentable.	concepto ecosistema.			
Proyecto gen-ética, una posibilidad para comprender ¿quiénes somos? y ¿de dónde venimos?	Analizar el aprendizaje que tienen los estudiantes sobre la genética al aplicar un proyecto que incorpora asuntos bioéticos.	Sitio Web	36 estudiantes de grado noveno	Noveno Alfonso Upegui Orozco
Una estrategia pedagógica que posibilita el aprendizaje de los efectos ocasionados por los microorganismos en la salud.	Analizar las evidencias de aprendizaje de los estudiantes sobre los efectos ocasionados por los microorganismos en la salud a partir de la aplicación de un proyecto.	Revista digital	40 estudiantes de grado cuarto	Cuarto Sol de Oriente
Aprendizaje basado en proyectos: estrategia pedagógica que posibilita el aprendizaje significativo crítico de la primera ley de la termodinámica	Analizar el aprendizaje que logran los estudiantes de grado octavo sobre la primera ley de la termodinámica a través de la estrategia pedagógica		90 estudiantes de grado octavo	Octavo Alfonso Upegui

	Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy)			
--	---	--	--	--

Tabla 2. Trabajos de grado línea ABPy.

Los trabajos elaborados se realizaron en parejas. Además, cómo se puede apreciar en la tabla 2, los conceptos ecosistema, genética, microorganismos y primera ley de la termodinámica, aparecen como protagonistas de cada uno de los proyectos. Adicionalmente, cada grupo se puso como reto, evidenciar algunos de los principios de la Teoría del Aprendizaje Significativo Crítico (TASC) propuesto por Moreira (2015), asunto que se discute de manera particular en cada trabajo en la fase de análisis e interpretación de la información.

Consideraciones finales

Si bien las líneas de práctica cambian con el paso de los semestres académicos, los intereses del programa de formación y las demandas de la sociedad, se sentó un precedente y se logró dar a conocer una práctica profesional desde un campo que se explora por primera vez en este programa, articulando la universidad y específicamente el programa de Licenciatura en Ciencias Naturales, con entidades como el Parque Explora y algunas Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín.

En este sentido, se han impactado alrededor de 200 estudiantes, 4 instituciones educativas, 8 maestros en formación y 4 docentes cooperadores, gracias a la aplicación de proyectos contextualizados. Se espera ofertar la línea de investigación para el semestre 2019-1.

Finalmente, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy) sustentado teóricamente desde la Teoría del Aprendizaje Significativo, intenta resaltar la importancia de diseñar proyectos de manera rigurosa, pertinente, contextualizada, sin dejar de lado el rol del docente y el voz y voto de los estudiantes durante el diseño y la ejecución de estos.

Referencias

Galagovsky, L y Adúriz, B, A (2001). Modelos y analogías en la enseñanza de las ciencias naturales el concepto de modelo didáctico. Revista Enseñanza de las ciencias. 19 (2), 231-242

- Garrigós S. y Valero G. (2012). Hablando sobre Aprendizaje Basado en Proyectos con Júlia. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol.10 (3) Octubre-diciembre 2012, 125 – 151. ISSN:1887-4592
- Han, S., Yalvac, B., Capraro, M., & Capraro, R. (2014). In-service Teachers' Implementation and Understanding of STEM Project Based Learning. *Eurasia Journal Of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(1), 63-76.
- Imaz, Jose Ignacio. (2015) Aprendizaje Basado en Proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: "¿Cómo ha cambiado tu ciudad? *Revista Complutense de Educación Volumen 26 Núm. 3* (Pp. 679-696).
- Larmer J., and Mergendoller J. (2015). Why We Changed Our Model of the "8 Essential Elements of PBL". Buck Institute for Education.
- Moreira, M. A. (2000). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, núm. 6, pp. 83-102.
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, núm. 6, pp. 83-102.
- Moreira, M. A. (2010). Aprendizaje significativo crítico. Versión revisada y extendida de la conferencia Publicada en las Actas del III Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, pp. 33-45. Traducción de Ileana Greca y María Luz pp. 1-25.
- Remacha I. y Belletich (2015). El método de ABP en contextos educativos rurales y socialmente desfavorecidos de la educación infantil. *Perspectiva educacional*, Vol 54, No 1.

El perfil multirreferencial de docentes universitarios: Una reflexión colectiva en el seno de un proyecto de investigación-acción

The multireferential profile of university professors:
A collective reflection within an action research project

Juan Andrés Elías Hernández¹

Resumen

Este documento ofrece elementos para discutir las condiciones en que se realiza la docencia universitaria y los procesos de formación del profesorado, especialmente en el nivel de educación superior, a partir de una experiencia de investigación-acción fundamentada en el paradigma participativo-cooperativo. El eje central lo constituye el análisis colegiado que se realizó en el seno del grupo sobre de las creencias educativas de los maestros participantes, en las dimensiones epistemológica, sociológica, psicoeducativa y pedagógica. La experiencia, haciendo uso de diversas técnicas de recopilación-construcción de información, como la entrevista, el taller investigativo y el diario de reflexión compartido, permitió comprender la manera en que se articulan las creencias educativas de los docentes, y a partir de esto, determinar una ruta de reflexión y formación que facultara al profesorado, discutir sus vacíos y debilidades, así como trazar rutas para el desarrollo de mejores concepciones educativas, y en consecuencia, mejores procesos de enseñanza-aprendizaje; además fue posible implementar una propuesta alternativa para —y desde— la práctica docente, y con esto sentar un precedente que ofreciera elementos para la discusión de las oportunidades y los desafíos que se presentan en este tipo de procesos formativos a contracorriente

¹ Juan Andrés Elías Hernández. Docente de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Unidad Ciudad Juárez, México. Es licenciado en Educación, Maestro en Investigación Educativa Aplicada (PNPC) por la UACJ. Correo electrónico: andres.elias@uacj.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0002-0876-3542>

Palabras clave

Docencia universitaria, perfil del profesor, investigación-acción, formación docente.

Abstract

This document offers elements to discuss the conditions in which university teaching is carried out and the processes of teacher training, especially at the level of higher education, based on a research-action experience based on the participatory-cooperative paradigm. The central axis is the collegial analysis that was carried out within the group on the educational beliefs of the participating teachers, in the epistemological, sociological, psychoeducational and pedagogical dimensions. The experience, making use of diverse techniques of information gathering and construction, such as the interview, the investigative workshop and the shared reflection journal, allowed to understand the way in which the educative beliefs of the teachers are articulated, and from this, to determine a route of reflection and training that empowers teachers, to discuss their gaps and weaknesses, as well as to trace routes for the development of better educational conceptions, and consequently, better teaching-learning processes; it was also possible to implement an alternative proposal for -and from- the teaching practice, and with this to set a precedent that offered elements for the discussion of the opportunities and challenges that arise in this type of training countercurrent processes.

Keywords

University teaching, teacher profile, action research, teacher training.

Problema de estudio

La educación superior en México es un complejo sistema que agrupa a 4,430,248 estudiantes y 460,272 docentes en sus distintos niveles, modalidades y tipos de sostenimiento, con una cobertura total —sin incluir posgrado— del 37.3%; para el caso de Chihuahua incorpora a 134,680 estudiantes y 14,024 docentes (SEP, 2017). Ante estos datos es evidente el limitado avance que el Sistema Educativo Superior posee en términos de cobertura, pese a concebirse como uno de los elementos fundamentales para “el desarrollo democrático, social y económico del país” (SEP, 2013, p. 8).

No obstante, si bien se reconocen los limitados alcances, es indudable el crecimiento en cuanto a oferta educativa y cobertura en el nivel de

educación superior en México; respecto al último indicador cabe contrastar que en 1950 la cobertura era apenas del 1.3%, unas décadas después, en 1998, se alcanzó el 16.8% (ANUIES, 2000), y en las décadas posteriores se ha logrado elevar la cobertura en poco más del doble. Este avance ha traído consigo la posibilidad de que muchos jóvenes ingresen, cursen y concluyan sus estudios universitarios, coadyuvando en un incremento de sus alternativas para acceder a mejores condiciones de vida.

Para algunos teóricos este cambio en cuanto a cobertura y a las características de la población con acceso a la educación superior, conlleva un elemento problemático; en las aulas universitarias actuales se encuentran estudiantes que poseen capitales académicos y culturales notoriamente acotados, con deficientes hábitos de estudio, y limitadas aspiraciones y expectativas educativas, que se distancian del tradicional perfil alineado a la cultura y rigor académico (Biggs, 2005). Este estudiante con características distintas le ofrece mayores retos al docente universitario, que en adelante habrá de desarrollar estrategias para la motivación, para la recuperación de saberes indispensables no adquiridos en fases previas, y para el favorecimiento de aprendizajes profundos, todo en el marco de un contexto sociocultural también distinto y cambiante.

Aunado a lo anterior es importante señalar que de acuerdo con la tendencia educativa actual —y hegemónica—, el docente asume una serie de funciones más allá de la propia enseñanza, al menos para el caso de profesores universitarios de tiempo completo. Estos actores educativos son exigidos, auditados e incentivados en términos de su desempeño en tareas de docencia, investigación, tutoría y extensión; lo que en suma deriva en una práctica demandante, tanto en cuestiones administrativas y organizativas, como en las académicas propias del acto de educar, deviniendo en un detrimento de la docencia (Monreal, 2009).

Otro elemento en este entramado problemático lo conforman las características propias del docente de educación superior. De acuerdo con Jiménez, Hernández y Ortega (2014) el maestro universitario es, principalmente, un profesional en su área de conocimiento y en los procesos de investigación propios de su campo; sin embargo sus saberes didáctico-pedagógicos son limitados, y en algunos casos nulos, lo que tiene por consecuencia que su práctica docente se construya principalmente de su experiencia como estudiante —replicando patrones que concibe adecuados—, y de las experiencias que recupera “sobre la práctica” (p. 7).

Desde una perspectiva teórica Caballero (2013) coincide en que la formación del profesorado atraviesa por cuatro fases:

La fase pre-formativa, que engloba el conjunto de experiencias escolares previas que influyen en el desarrollo de una concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como de los agentes implicados en ambas. La segunda fase es la formación inicial, que es aquella que tiene lugar en una institución específicamente orientada a la formación de profesorado. La tercera fase, de inducción o de iniciación del principiante, abarca las primeras experiencias dentro de la profesión. Y, finalmente, la fase de desarrollo profesional o aprendizaje a lo largo de la vida, comprende todas aquellas actividades en las que el profesorado se implica con el fin de mejorar y perfeccionar su actuación profesional (p. 392).

De acuerdo con esta tipología es evidente que la fase de formación inicial constituye un vacío para el profesorado universitario, que resulta en un débil basamento paradigmático, teórico, técnico e instrumental para el desarrollo de experiencias educativas efectivas. Por su parte, las distintas universidades buscan subsanar a través de diversas vías estas debilidades, ya sea en la fase de inducción, como en la etapa de desarrollo profesional.

Como fue planteado, la fase preformativa se constituye de todas las experiencias escolares previas al ejercicio de la docencia, no obstante se considera, desde una perspectiva ampliada, que la conformación paradigmática de un docente trasciende los espacios escolares y se hunde en la propia complejidad de la vida; es decir, el ser docente responde, al menos, a las creencias de orden epistemológico, sociológico, psicoeducativo y pedagógico construidas en el lento trajín de la vida, que por mucho rebasa las experiencias escolares.

Se ha llamado con el término “creencias” a esta compleja red de esquemas cognitivos a través de los cuales el ser humano se explica la realidad circundante, o en su caso el docente, explica, comprende o construye el fenómeno educativo. En el estudio de estas creencias educativas se han utilizado diversos conceptos, como ideas y creencias (Ortega y Gasset, 1940), compromisos e implicaciones (Ardoino, 1980), teorías implícitas (Pérez, Mateos, Scheuer, y Martín, 2006) o concepciones (Peme-Aranega et al., 2009), sin llegar a acuerdos concluyentes o a la unificación de criterios. Sin embargo, todos los estudiosos del fenómeno coinciden en el carácter orientador de estas creencias en la práctica docente, como un “componente relevante en las decisiones educativas y la configuración de las prácticas de enseñanza de los maestros” (Fernández, Pérez, Peña, y Mercado, 2011, p. 572), y su reflexión constituye el “primer

paso para generar en ellos, por un lado, concepciones más adecuadas y, por otro, un mejoramiento en las prácticas áulicas” (Peme-Aranega et al., 2009, p. 285).

Dos elementos adicionales contribuyen a la construcción del problema de estudio, en primera instancia la hegemonía de la formación docente centrada en aspectos técnico-instrumentales, y en segundo término, la concepción del docente como objeto de formación y no como sujeto de su transformación. Para Feixas (2013) las propuestas de formación docente “presentan una tendencia predominantemente técnica, prescriptiva, concebida para el desarrollo puntual de habilidades (p. 231). Este tipo de formación, de acuerdo con Gatti (2008) no promueve la autogestión de los procesos formativos, ni el análisis profundo y reflexivo del complejo fenómeno educativo, además de constituirse en un “instrumento de control social” (p. 75). En suma, dichas experiencias de capacitación o entrenamiento resultan limitadas si se concibe a los docentes como profesionales autónomos, críticos y creativos, y no únicamente como “sujetos pasivos, sumisos, obedientes: buenos técnicos que aplican lo que proponen los expertos (Guzmán, 2005, p. 6).

Referentes empíricos y teóricos

La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) concluyó a finales del año 2000 el desarrollo de su modelo educativo denominado UACJ Visión 2020, que en su componente pedagógico establecía un proceso educativo de corte constructivista (UACJ, 2000). Paulatinamente dicho modelo fue revitalizando la vida académica y para el año 2004 tuvo un mayor impulso a través del Programa de Implementación de Modelo Educativo, que tenía por objeto formar a la planta docente en el nuevo modelo pedagógico (Silva, 2007); dicho programa se constituye de una serie de cursos teórico-prácticos que abordan como temas centrales 1) Modelo pedagógico, 2) Planeación didáctica, 3) Estrategias de enseñanza-aprendizaje, 4) Materiales didácticos, 5) Uso de tecnologías de la información y comunicación en el aula, 6) Evaluación educativa, 7) Desarrollo de habilidades docentes y 8) Equidad de género; estas experiencias formativas en conjunto constituyen la Certificación en Modelo Pedagógico UACJ.

Tanto el modelo pedagógico, como su correspondiente difusión e implementación no han estado exentas de problemáticas que han llevado a la propia institución a repensar, entre otros aspectos, su proceso de formación docente. En este tenor, Elías, Rodríguez y Solís (2015) desarrollaron una evaluación del modelo pedagógico que, respecto a la formación de docentes, concluyó que: a) los docentes participantes no

habían construido saberes suficientes que les permitieran comprender la propuesta pedagógica, b) el nivel de transferencia de los contenidos de los cursos de formación docente al aula era limitado, y c) el proceso formativo del profesorado exhibía deficiencias que dificultaban el logro de sus propósitos.

Estos hallazgos detonaron el establecimiento de nuevas líneas de investigación e intervención, en específico sobre los contenidos y los procesos que se habrían de asumir para el desarrollo de una formación docente que respondiera a los retos actuales de la educación superior. La mirada se dirigió, por un lado a las creencias educativas que los docentes poseían como uno de los contenidos centrales en su formación, y por otro lado, a la investigación-acción como la vereda a recorrer-construir para coadyuvar en la conformación de un profesorado autónomo, reflexivo y crítico.

Como previamente fue esbozado, las creencias educativas constituyen el basamento donde se yergue la práctica docente, son el continente, el terreno sobre el que acontece (Ortega y Gasset, 1940), de ahí que la reflexión sobre las mismas constituya el punto de partida para la transformación de la enseñanza. Tomando como eje central esta perspectiva se elige el análisis multirreferencial de la práctica docente (Elías, 2016), como la propuesta teórica para emprender el estudio de los posicionamientos epistemológicos, sociológicos, psicoeducativos y pedagógicos que los docentes manifiestan como el sustento de su actuar, y que responden a los siguientes cuestionamientos:

Tabla 1. Cuestionamientos a la docencia desde los distintos referentes

Referente Epistemológico	Referente Sociológico
¿Qué es el conocimiento?, ¿es posible llegar a conocer?, ¿el objeto de conocimiento es independiente del sujeto cognoscente?, ¿qué determina que un conocimiento sea verdadero?, ¿cómo se llega a conocer?, y ¿qué construye el conocimiento, el razonamiento o la experiencia?	¿Qué es la realidad?, ¿qué implica concebir a la educación como un hecho social?, ¿cuál es la función social de la educación?, ¿cuál es la función social del educador?, ¿cuál es el objetivo de su asignatura?, y ¿en qué abona a los estudiantes en el marco de la sociedad?
Referente Psicoeducativo	Referente pedagógico

¿Qué es el aprendizaje?, ¿cómo se lleva a cabo el aprendizaje en las personas?, ¿qué elementos son los que influyen en el aprendizaje?, ¿cuál es el papel del docente y del estudiante?, y ¿qué estrategias de enseñanza-aprendizaje son las que permiten mejores resultados?	¿Cuál es la finalidad última de la educación?, ¿cómo se alcanza esta finalidad (medios)?, ¿qué interacciones y tareas son las que es recomendable que realice el docente?, ¿Cuáles son las características idóneas de un estudiante?, y ¿cómo se distribuye el poder en el aula?
---	--

Fuente: Tomado con adecuaciones de Elías (2014).

La respuesta que el maestro ofrezca a estas interrogantes configura su perfil multirreferencial, dilucidando sus creencias educativas y la forma en que se articulan e interrelacionan en su discurso y en su práctica docente. Dicho perfil se analiza a través de tres bandas de consistencia interna que atraviesan las distintas disciplinas y configuran una tipología de la práctica docente, a saber, docencia tradicionalista, constructivista y crítica. Dichas bandas de consistencia se definen como un “conjunto de posicionamientos teóricos provenientes de distintas disciplinas, que de acuerdo con un análisis lógico, resultan complementarios, mostrando coherencia en conjunto, de manera que puedan integrarse en un perfil más o menos exento de contradicciones internas” (Elías, 2016, p. 85).

Figura 1. Visión Multirreferencial de la Práctica docente

	DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA			DIMENSIÓN SOCIOLÓGICA		DIMENSIÓN PSICOEDUCATIVA		DIMENSIÓN PEDAGÓGICA			
	POSIBILIDAD	ESENCIA	ORIGEN	FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA	REFLEXIÓN DOCENTE	TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	PARADIGMAS PSICOEDUCATIVOS	PARADIGMAS EDUCATIVOS	EJERCICIO DEL PODER	ENFOQUE DE ENSEÑANZA	
PERFIL DOCENTE TRADICIONALISTA	DOGMATISMO	REALISMO <i>Intelectual</i> <i>Natural</i>	EMPÍRISMO	FUNCIONALISTAS	EMPÍRICO ANALÍTICA	TÉCNICA	AMBIENTALISTAS	CONDUCTISTA	CENTRADO EN LA ENSEÑANZA	COERCITIVO	EJECUTIVO
PERFIL DOCENTE CONSTRUCTIVISTA	ESCEPTICISMO	IDEALISMO	RACIONALISMO		ENFOQUE COMPRENSIVO INTERPRETATIVO	PRÁCTICA		HUMANISTA	CENTRADO EN EL APRENDIZAJE	PERSUASIVO	CULTIVADOR
		REALISMO CRÍTICO			TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN		COGNITIVO				
PERFIL DOCENTE CRÍTICO	CRITICISMO	REALISMO HISTÓRICO	APRIORISMO	TEORÍA DE LA RESISTENCIA	CRÍTICA	INTRACCIONISTAS	SOCIOCULTURAL	CENTRADO EN EL PROCESO	COLECTIVO	ENFOQUE LIBERADOR CRÍTICO (EMANCIPADOR)	

Fuente: Adecuado a partir de Elías (2016).

Para la construcción de este perfil multirreferencial se tomaron elementos, principalmente, de Hessen (2001) para la dimensión epistemológica; Bravo, Díaz-Polanco, y Michel (1985) y Feito, (2001) para la dimensión sociológica; Martínez (2009) y Hernández (2004) para la dimensión psicoeducativa; y, Barr y Tagg (1995), Martínez (2007) y Fenstermacher y Soltis (2007) para la dimensión pedagógica. Para profundizar en cada una de estas dimensiones se recomienda la lectura de Elías (2016).

Preguntas y objetivos

Este documento se desprende de una investigación más amplia que se planteaba como pregunta general: ¿Cómo desarrollar un proceso de formación de docentes desde una perspectiva participativa que fomente la autodeterminación y la autogestión de los procesos formativos en un grupo de maestros de educación superior? Para responder a esta interrogante se desarrolló un ejercicio de investigación-acción, que entre otros objetivos específicos establecía: Realizar un diagnóstico que permita conocer las concepciones educativas y modelos didácticos de maestros de los cuatro institutos de la UACJ, así como las problemáticas y obstáculos que expresan en el ejercicio de su función docente. Este objetivo específico es al que responde el presente documento.

La metodología empleada

Como fue planteado, este ejercicio se concibió como un proceso de investigación-acción, cuyo eje central fue una experiencia formativa denominada Taller Integral de Formación Docente. Este taller se propuso como una experiencia alternativa de formación para —y desde— la práctica del profesorado, estableciendo de manera participativa los principios que orientarían el trabajo; algunos de ellos fueron el carácter participativo y horizontal en cuanto a los procesos de construcción y reconstrucción de saberes, el diálogo abierto y respetuoso como la estrategia central, y la articulación armónica entre la teoría y la experiencia viva en una dinámica dialéctica. En tal sentido, se coincide con Vázquez-Bernal y Jiménez-Pérez (2013) cuando afirman que:

Las investigaciones que tienen la mayor capacidad para aumentar la formación del profesorado y la mayor probabilidad de influir en la práctica son los que se realizan "por" y "con" los docentes, en equipos que cruzan disciplinas y niveles, donde los profesores no son consumidores de conocimiento externo, sino coproductores y

agentes de cambio en los problemas que realmente les afectan en sus clases (p. 714).

En sintonía, se convino utilizar el paradigma participativo/cooperativo propuesto por Heron y Reason (2008), que ontológicamente concibe una “realidad participativa: subjetiva-objetiva; cocreada por la mente y el universo dado” (Guba y Lincoln, 2012, p. 45); epistemológicamente incorpora conocimientos experienciales, proposicionales y prácticos en una transacción participativa con el mundo; y metodológicamente se adhiere a la investigación-acción participativa o colaborativa, en la que el control de la acción por parte de los miembros es el propósito primordial.

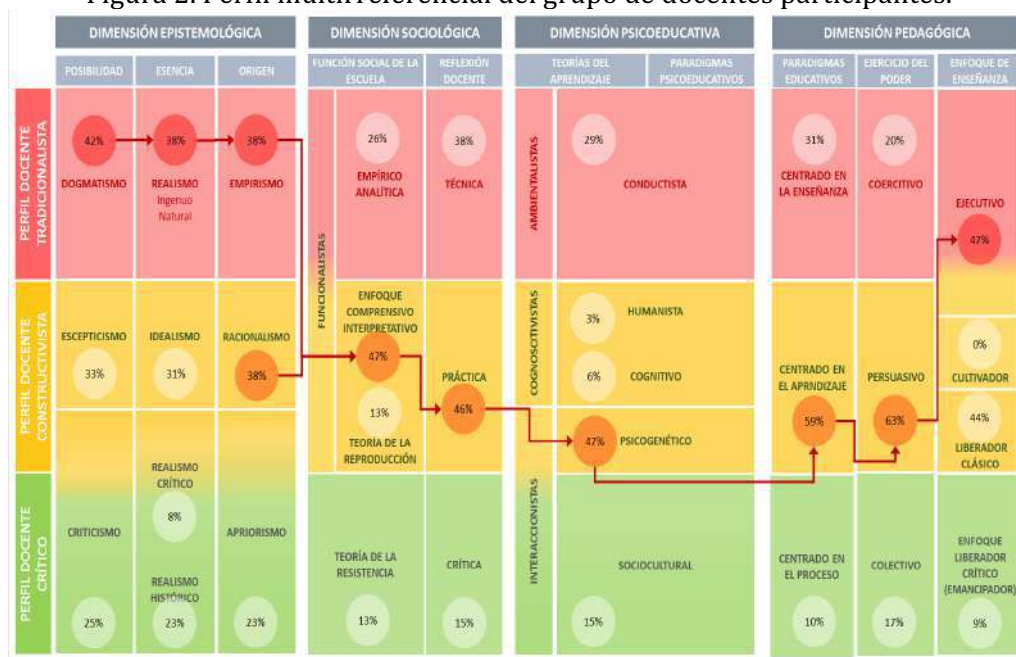
La investigación-acción se define como un estudio participativo de una situación social, con la intención de comprender y resolver una problema, en el que la práctica sobre la que se investiga y el proceso investigativo, son uno mismo (Elliott, 2005). La pertinencia de esta investigación radica pues, en la posibilidad de desarrollar ejercicios alternativos e innovadores de formación docente, que respondan de manera oportuna y efectiva a las necesidades que el contexto histórico presenta y que el maestro determina como acuciantes. Respecto a las técnicas de recopilación-construcción de información se utilizaron la entrevista a profundidad, el taller investigativo y los diarios de reflexión compartidos a través de la Herramienta Teams del paquete Office 365.

Discusión de los resultados

En el estudio participaron 25 docentes, 16 hombres y nueve mujeres, entre los 32 y 65 años de edad, principalmente del estado de Chihuahua (14), todos mexicanos; la experiencia frente a grupo que poseían fluctuó entre los cuatro y 38 años, en específico tres con menos de 10 años, catorce entre 10 y 20 años, y ocho de ellos con más de veinte años en función docente; dos maestros adscritos al Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte (IADA), cinco a Ingeniería y Tecnología (IIT), ocho a Ciencias Biomédicas (ICB), y finalmente 10 de ellos al Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSA); como última característica, 22 docentes estaban certificados en modelo pedagógico y los tres restantes al menos habían acreditado un curso de formación didáctico-pedagógica.

A partir de las entrevistas a profundidad realizadas al inicio de la experiencia se construyó un perfil multirreferencial del grupo que arrojó los siguientes resultados:

Figura 2. Perfil multirreferencial del grupo de docentes participantes.



Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente el análisis, tanto individual como colectivo, mostró que los distintos posicionamientos o creencias educativas de los maestros, explícitas e implícitas, resultaban paradigmáticamente incompatibles, derivando en contradicciones al interior de su discurso, y con relación a su práctica docente. Asimismo, no pocas creencias manifiestas, aun cuando consistentes en su propia banda, resultaron discordantes con la propuesta constructivista que promueve la institución, es decir, las creencias, principalmente de corte tradicionalista, se enfrentan a las orientaciones constructivistas derivando en conflictos internos o prácticas distantes del actuar esperado por el docente.

Otro elemento que resulta importante señalar es que la reflexión referente a las dimensiones epistemológica y sociológica, es, a excepción de algunos casos, preponderantemente limitada. La dimensión epistemológica es fundamental para comprender las perspectivas educativas constructivistas, que en esencia constituyen una prolongación práctica de una teoría de conocimiento. Por otro lado, los posicionamientos sociológicos permiten comprender el carácter sociocultural, contextual y diacrónico de la educación, y desplegar en consecuencia, procesos conscientes orientados por principios como la equidad, la justicia social y la dignidad humana. Por

tanto, se considera que estos vacíos constituyen un obstáculo para aspirar a mejores procesos educativos.

El estudio también permitió la reflexión en torno a la manera en que la práctica docente es condicionada por el contexto sociocultural, institucional-normativo, escolar y áulico, que en no pocas ocasiones contraviene las propias creencias y aspiraciones del profesorado, estableciendo una distancia entre las aspiraciones del docente y las posibilidades reales de llevarlas a cabo.

Finalmente, la experiencia permitió comprender la riqueza de los ejercicios en los que el profesorado se apropia de la voz, en donde sus necesidades acuciantes son objeto de estudio, en las que el diálogo respetuoso y la reflexión crítica son el proceso y el fin, y en donde la horizontalidad y el reconocimiento de los saberes individuales son un principio insoslayable. Después de esta experiencia se reafirma la convicción de que la aspiración de la formación de docentes es, ante todo, constituirse en un proceso de deconstrucción, que propicia el tránsito del sujeto-sujetado por los discursos instituidos, al sujeto crítico que construye su propio discurso. Al viabilizar esa des-sujetación, la formación permanente... pero no continua, favorece la construcción de una autonomía y una identidad profesional lúcidamente asumidas, con fundamentos teóricos, técnicos y axiológicos. (Gatti, 2008, p. 75).

Referencias

- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11(2), 391-412.
- ANUIES. (2000). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Distrito federal, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación. Recuperado el 2018 de Mayo de 29, de <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf>
- Ardoino, J. (1980). *Perspectiva política de la educación*. Madrid, España: Narcea.
- Barr, R., & Tagg, J. (1995). *De la Enseñanza al Aprendizaje. Un nuevo paradigma para la educación de pregrado*. Change.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. España: Narcea.
- Bravo, V., Díaz-Polanco, H., & Michel, M. A. (1985). *Teoría y Realidad en Marx, Durkheim y Weber* (Sexta ed.). DF, México: Juan Pablos.

- Elías, J. (2014). Ideas y creencias epistémicas, sociológicas, psicoeducativas y pedagógicas que subyacen a la práctica docente en el nivel medio superior. Memorias del IV Congreso Internacional de Educación Superior. La formación por competencias. San Cristobal de las Casas, Chiapas, México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Elías, J. (2016). Compromisos e Implicaciones que Subyacen a la Práctica Docente en Educación Media Superior. Una mirada desde la multirreferencialidad. Ciudad Juárez, Chihuahua, México: UACJ. Obtenido de <http://erecursos.uacj.mx/handle/20.500.11961/3589>
- Elías, J., Rodríguez, J., & Solís, F. (2015). Evaluación del modelo pedagógico UACJ 2020: La perspectiva docente. Memorias del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, Chihuahua, México: Congreso Mexicano de Investigación Educativa.
- Elliott, J. (2005). La investigación-acción en educación (Quinta ed.). (P. Manzano, Trad.) Madrid, España: Morata.
- Feito, R. (2001). Teorías sociológicas de la educación. En M. Rodríguez (coord.), Temas de sociología I (págs. 421-436). Madrid: Huerta Fierro Editores.
- Feixas, M., Durán, M., Fernández, I., Fernández, A., García, M., Máquez, M., . . . Lagos, P. (2013). Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. Revista de Docencia Universitaria. REDU., 11(3), 219-248.
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (2007). Enfoques de la enseñanza. (A. Bixio, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Fernández, M., Pérez, R., Peña, S., & Mercado, S. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clase de ciencias naturales de educación secundaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16(49), 571-596.
- Gatti, E. (2008). La Formación docente como eje ideológico de las políticas educativas: Formación permanente v/s capacitación continua. Docencia, hacia un movimiento pedagógico nacional(36), 69-76.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin, & Y. Lincoln, Manual de investigación Cualitativa, Volumen II. Paradigmas y perspectivas en disputa (V. Weinstabl, Trad., págs. 38-78). Barcelona, España: Gedisa.
- Guzmán, C. (19 de Septiembre de 2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. Revista Iberoamericana de Educación, 1-11.

- Hernández, G. (2004). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. D. F., México: Paidós.
- Heron, J., & Reason, P. (2008). Extending Epistemology within a Co-operative Inquiry. En P. Reason, & H. Bradbury, *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (págs. 366-380). London: Sage Publications.
- Jiménez, Y., Hernández, J., & Ortega, J. (2014). ¿Forman los programas de formación docente? CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 1-27.
- Martínez, R. (2007). *Educación, poder y resistencia. Una mirada crítica a la vida escolar*. Chihuahua, México: Doble Hélice.
- Martínez, R. (2009). *Un Acercamiento Crítico a las Teorías del Aprendizaje*. Recuperado el 03 de Diciembre de 2015, de Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/AporTeoDAprend_NTec/unidad3/AcercamientoCriticoTeoriasAprendizaje_U3_ETE013.pdf
- Monreal, M., & Ruiz, E. (2009). La Formación del Profesorado en el marco de la innovación docente universitaria. El caso de la Universidad Pablo de Olavide. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*.(4), 1-12.
- Ortega y Gasset, J. (1940). *Ideas y creencias*. Argentina: Espasa-Calpe.
- Peme-Aranega, C., Mellado, V., De Longhi, A., Moreno, A., & Ruiz, C. (2009). La interacción entre concepciones y la práctica de una profesora de Física de nivel secundario: Estudio longitudinal de desarrollo profesional basado en el proceso de reflexión orientada colaborativa. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 283-303.
- Pérez, M., Mateos, M., Scheuer, N., & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (págs. 55-94). Barcelona: Grao.
- SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2017). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017*. Ciudad de México: SEP.
- Silva, C. (2007). Evaluación y burocracia. Medir igual a los diferentes. *Revista de Educación Superior*, XXXVI(3), 7-24.
- UACJ. (2000). *Modelo Educativo UACJ Versión intermedia*. Ciudad Juárez: UACJ-Dirección General de Apoyo Académico.

Agradecimientos

Esta investigación fue posible gracias al apoyo de la Dirección General de Planeación y Desarrollo Institucional de la UACJ, y en especial al titular, el Mtro. Ángel Fernando Gómez Martínez, a quien le debo mi más profundo agradecimiento.

El diario de aprendizaje como instrumento narrativo para la reflexión y el fortalecimiento de la formación docente en estudiantes del posgrado de la UPN 097 Sur, CDMX

The learning diary as a narrative instrument for the reflection and strengthening of teacher training for post-graduate students at UPN 097 South Unit, CDMX

Ana Magdalena Solís Calvo¹

Juan Manuel Sánchez ²

Julio Cesar Lira González³

Resumen

Diversidad y cambio son las constantes en la vida de las escuelas, ante estos hechos los profesores se han visto en la necesidad de reflexionar su práctica docente, con la finalidad no sólo de adaptarse a las condiciones liquidas de la educación, sino de generar procesos de enseñanza y aprendizaje que detonen la mejora del hacer de las y los maestros. Este artículo recupera materiales narrativos extraídos de los diarios de aprendizaje elaborados, de manera individual y colectiva, por las estudiantes de la Maestría en

¹ Ana Magdalena Solís Calvo. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097 Sur CDMX, Mexico. Cuenta con perfil PROMEP y es miembro del cuerpo académico Prácticas educativas y procesos culturales en educación. Correo electrónico: anamsoliscalvo@hotmail.com

ID: <http://orcid.org/0000-0003-0844-6130>

² Juan Manuel Sánchez. Profesor de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, México. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología. Correo electrónico: direccionupn097@gmail.com

ID: <http://orcid.org/0000-0003-3411-7808>

³ Julio Cesar Lira González. Profesor Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097 CDMX Sur, México. Coordinador de la especialidad de competencias docentes en la Maestría en Educación Básica. Correo electrónico: ildiscipulo@gmail.com

ID: <http://orcid.org/0000-0002-1021-2862>

Educación Básica de la Unidad UPN 097 Sur, CDMX. Pensar los diarios de clase como diarios de aprendizaje desde la perspectiva teórica sociocultural los convirtió en foros de resignificación y negociación de los marcos interpretativos utilizados usualmente por ellas al momento de vivir y pensar lo escolar. Con la información obtenida fuimos capaces de reconstruir historias y trayectorias; pero, sobre todo de identificar el carácter transformador de la reflexión en la resignificación de los procesos formativos. Contrario al reducido uso administrativo generalizado en la educación básica, la investigación develó que los diarios de aprendizaje son una herramienta metodológica con el potencial necesario para mejorar y fortalecer la acción docente.

Palabras clave

Formación de profesores, estudiantes de posgrado, narrativa, metodología de la enseñanza, diario de aprendizaje.

Abstract

Diversity and change are the constants in the life of schools. Faced with these facts, teachers have had to reflect on their teaching practice, with the aim not only of adapting to the liquid conditions of education, but also of generating processes of teaching and learning that trigger the improvement of the teachers' work. This paper recovers narrative materials extracted from the learning journals produced, individually and collectively, by the students of the Master's Degree in Basic Education of the UPN 097 South Unit, CDMX. Thinking the class journals as learning journals from the sociocultural theoretical perspective turned them into forums of resignification and negotiation of the interpretive frameworks usually used by them when living and thinking school issues. With the information obtained we were able to reconstruct stories and trajectories; but, above all, to identify the transforming nature of the reflection in the resignification of the formative processes. Contrary to the reduced generalized administrative use in basic education, the research revealed that the learning journals are a methodological tool with the necessary potential to improve and strengthen the teaching action.

Keywords

Teacher training, postgraduate students, narrative, teaching methodology, learning diary.

Introducción

Uno de los principales propósitos de la formación docente es el desarrollo de la capacidad reflexiva de los profesores sobre su propio hacer. En los últimos veinticinco años la reflexividad se ha considerado piedra angular del crecimiento profesional y eje transversal en la formación inicial de los maestros. Desde la mirada de las instituciones supranacionales, que guían las currículas de los programas educativos en la región de América Latina y el caribe, se define y entiende al profesor como profesional reflexivo, que debe ser preparado sobre la base de un aprendizaje profesional permanente (Rufinelli: 2017).

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fomenta esta línea de formación reflexiva en su programa de Maestría en Educación Básica (MEB), misma que se imparte en todo el territorio mexicano, a través de sus unidades; el principal rasgo de este posgrado es, el formar y profesionalizar a profesores que se encuentra en servicio, como se puede leer en el documento fundacional:

“Que el profesional de la Educación Básica profundice en la comprensión de los procesos educativos y desarrolle la capacidad reflexiva para transformar su práctica profesional, renovar y construir conocimientos, desarrollar actitudes, valores y habilidades que integren los saberes propios de su práctica, en el marco de una formación por competencias” (UPN, 2009 p. 3).

La reflexividad de los docentes se pone al centro y se le considera esencial para que los maestros logren profundizar en la comprensión de los procesos educativos. Desde esta visión los profesores tendrían que ser capaces de transformar el conocimiento que poseen de su práctica y utilizarlo para mejorar día con día en la cotidianidad de su aula.

A partir de comprender la formación docente como proceso reflexivo y continuo es que la investigación se ha erigido como soporte fundamental para el autoconocimiento de la práctica, y la construcción de herramientas metodológicas el medio para su transformación. Enseñar a los profesores en servicio a mirar lo que pasa en sus aulas, además de no ser tarea fácil, se ha establecido como uno de los retos que enfrentan los maestros encargados de acompañarlos en el camino de su formación.

Uno de los aspectos evidentes dentro de los escenarios educativos hace referencia a que la realidad escolar no genera condiciones para que el profesor en servicio haga investigación, las dificultades son múltiples, no obstante, dentro de las aulas de formación se continúa señalando la importancia central de que los docentes comprendan sus escenarios escolares, aunque sean pocas las herramientas que se dan para ello.

Reconocer la relevancia y saber la potencia transformadora del profesor-investigador no es suficiente, hace falta pasar de la potencia al acto – transición compleja si se agrega el hecho de que quien indaga es quien realiza la acción y reflexiona sobre la misma – de la reflexión a la acción, ya que sólo así se formarán profesionales capaces de transformar su propia práctica. (Schön, 1998). Reconocer los saberes tácitos que poseen los docentes y utilizarlos como medio para el análisis del propio hacer, genera dinámicas virtuosas del hacer-investigar-mejorar.

Al problema de investigar la propia práctica y reflexionar sobre la acción se suma la cuestión de la escolarización como mecanismo de acción formativa que deja sin voz a los sujetos, al privilegiar “toda clase de reglas normas y requisitos que con frecuencia bloquean la capacidad y el deseo expresivo” (Hernández, 2016 p. 31). Los posgrados en educación pretenden generar espacios para la transformación de la práctica educativa de los profesores en activo, a través de diferentes estrategias.

La MEB UPN Unidad 097 Sur ha apostado por la profesionalización docente y ha centrado sus esfuerzos en la generación de herramientas teórico-metodológicas que detonen procesos autoreflexivos de transformación. A continuación, se presenta una experiencia de formación profesional con profesoras en servicio en educación básica, sostenida sobre procesos de escritura a través del diario de aprendizaje, pretexto y a la vez fin último, con el que se provocó y se recopiló la voz de las estudiantes-maestras para recuperar, repensar en la práctica, reconstruir significados y sentidos de su hacer.

Propósito de investigación

La investigación, de la cual se desprende este trabajo, tuvo como propósito la generación de un instrumento metodológico para el fortalecimiento de la formación docente de las estudiantes de la MEB UPN Unidad 097 Sur. Durante la indagación se identificó, al diario de clase como el medio institucional utilizado por las maestras de educación básica para registrar lo acontecido durante su práctica (Solís, Torres, Quesada, Feria y Parra: 2012 p. 32); por ello, se decidió recuperarlo, reformularlo y darle un sentido diferente; el de la resignificación y la transformación.

La reorientación y re-enfoque del diario de clase llevó a cambios semánticos significativos. Al dejar de representar una técnica administrativa, un requisito que cumplir, para convertirse en un dispositivo de aprendizaje, individual y colectivo en la transformación de la práctica, fue

necesario definirlo de otra manera, como diario de aprendizaje capaz de fortalecer los procesos de formación docente.

Las preguntas de investigación que guiaron el estudio fueron:

- ¿Cuáles son las estrategias metodológicas más adecuadas para la generación de narrativas que propicien la reflexión de la práctica docente propia?
- ¿Cómo y de qué manera se contribuye a la recuperación de la voz de las estudiantes a través de los diarios de aprendizaje?
- ¿De qué manera la escritura colectiva de los diarios de aprendizaje contribuyó a la formación de estas estudiantes?

Método

La perspectiva sociocultural y la narrativa biográfica fueron las bases teórico-metodológicas de la investigación. A través de éstas fue posible dar cuenta de los procesos vividos por once profesoras que cursaron el primer cuatrimestre de la MEB. Las narrativas biográficas plasmadas en los diarios de aprendizaje se analizaron con estos andamiajes, lo que facilitó el conocimiento y la reflexión profunda de lo sucedido en los centros de trabajo de las estudiantes del posgrado de la UPN-097 Sur.

En un primer momento se recuperaron los diarios de clase, se analizaron, se identificó la información contenida se clasificó y después de observar el carácter descriptivo, fragmentario, abigarrado y desprolijo, se diseñaron estrategias para dar unidad de sentido y comprensión de la propia práctica. Del diario de clase se pasó a la relatoría en la cual las estudiantes describían, pero también emitían sensaciones, emociones e interpretaciones; el resultado fue un diario de clase ampliado; es decir, narrativas más extensas que incluían reflexiones sobre lo que sucedía durante la acción docente. Conforme se hizo habitual la narración se fue agudizando o ilustrando la observación, aparecieron inferencias, permaneció la descripción del espacio, de las interacciones, del lenguaje corporal, lo que Geertz (1991) denomina la descripción densa del trabajo etnográfico. Fue así como el diario de clase se transformó en diario de aprendizaje.

El diario de aprendizaje se convirtió en una herramienta que, por un lado, condensó el trabajo diario de las educadoras durante una semana; es decir, contenía las observaciones y reflexiones de su vivir en las aulas de lunes a viernes; por otro lado, se convirtió en un instrumento que se fue gestando a lo largo de tres meses y que se trabajó todos los sábados en las sesiones correspondientes al apoyo de competencias docentes de la MEB-097 Sur.

El apoyo de competencias docentes forma parte del programa de la maestría y tiene una duración de tres meses, doce sesiones, en las últimas se realizaron narraciones colectivas, que desde la visión de Suárez y Ochoa (2003 p.10), el relato compartido reaviva la voz de los sujetos con experiencias profesionales, porque las narraciones colaborativas revelan sus “conocimientos tácitos y sus saberes pedagógicos”.

El corpus de datos recogido se presenta en el cuadro siguiente.

Cuadro 1. Corpus de datos		
Instrumentos	Elaborados por cada participante	Total
Diarios de aprendizaje individuales.	10 (uno por cada sesión de trabajo).	120 individuales
Diarios de aprendizaje elaborados en triadas.	3	3 diarios en total, uno por cada equipo.
Diarios de aprendizaje colectivos.	2	2 diarios de aprendizaje, uno por cada equipo. El grupo se dividió en dos equipos de seis integrantes cada uno.

Cuadro 1. Elaboración propia. Fuente: Diarios de aprendizaje realizados en el curso.

Discusión y análisis de la información

Para analizar las narrativas biográficas de las clases, se retomó a Suárez y Ochoa (2005) quién desde la narrativa autobiográfica recupera fragmentos de los textos elaborados por los docentes y los clasifica en categorías que permitan su análisis. El estudio de los datos a través de estas líneas temáticas en un primer momento nos permitió clasificarlos en situaciones donde se observan procesos de apropiación del diario de clase como herramienta metodológica, en segundo las narrativas donde se recuperaban las voces de las estudiantes como protagonistas de acciones de reflexión y aprendizaje a través de la escritura y por último dar cuenta de los procesos gestados en la escritura colectiva. Para el análisis transversal de los datos se contempló la experiencia personal y la reflexión colectiva desde la visión de Seda y Pastor (2013 p. 171) para quien “un profesional reflexivo tiene una visión de sí mismo/a y de su trabajo que sistemáticamente le lleva a examinar sus pensamientos acciones, fortalezas y necesidades.”

Bruner (2013) distingue dos modalidades del pensamiento, el narrativo y el paradigmático. Al primero le atribuye la capacidad de dar sentido y significado al mundo; al segundo, lo identifica con las habilidades cognitivas necesarias para la explicación de la realidad. Mientras el pensamiento narrativo habilita a las personas para actuar en la vida, el paradigmático ordena y sistematiza la experiencia; una modalidad no es más importante que la otra y ambas coexisten de manera indisoluble. En esta ocasión, se exponen las evidencias obtenidas, en la investigación, sobre los sentidos, significados y procesos de resignificación de las estudiantes, consecuencia de usar los diarios de aprendizaje como instrumento metodológico para reflexionar la práctica docente y fortalecer su formación.

El inicio de la comprensión no es la incorporación plena a otra realidad, es sólo el paso que nos incita a continuar por el camino del cambio. Durante la primera semana de investigación se solicitó a las estudiantes llevar sus diarios de clase y externar por escrito las emociones y pensamientos que les generaba escribirlos. Respecto a sus emociones el factor común fue la molestia por realizar textos técnicos que, en palabras de ellas, propiciaban el descuido de los procesos formativos de sus estudiantes al perder tiempo redactándolos, en lugar de dedicarlo a pensar y buscar maneras prácticas de solucionar los problemas cotidianos del aula. (S-Diario 1).

Cuando las estudiantes se referían al diario de clase como instrumento técnico lo hacían pensando en un escrito breve, descriptivo y con la mínima información de lo sucedido; bastaba enlistar la problemática o acontecimiento. Asociaban el carácter técnico con el hecho de ser solicitado por las autoridades de la institución y no con un documento conciso, estructurado que presenta información de manera eficaz. Asimismo, las autoridades de las instituciones donde laboraban pensaban el diario de clase como reporte que daba respuesta a las exigencias de la SEP y no como medio para organizar y gestionar el aprendizaje basado en el enfoque por competencias. (I-Diario 1).

Al asociar el diario con la autoridad las profesoras no reportaban los hechos observados; más bien, mencionaban aquello que consideraban no les afectaría o les traería problemas; por tanto, en los escritos no se describían las interacciones escolares ni los procesos de enseñanza-aprendizaje; por el contrario, se reflejaba el temor de perder el trabajo, sobre todo de aquellas que laboran en el sector privado. (A-Diario 1).

Analizar lo escrito nos hizo pensar sobre lo vivido y pasar por la razón lo que ya sabíamos y parecía ignorábamos: que las necesidades de la institución no son las de las personas que la viven y la hacen. La realidad

escolar se nos presenta como una apariencia que oculta y trasgrede el poder hacer y creativo de los profesores al dar agencia a la institución y negársela a los sujetos. El diario de clase ha sido concebido como dispositivo de control y no de transformación. No obstante, reconocer el problema no implica su solución y el ejercicio de pensar el instrumento, identificar sus limitaciones y escribirlo, propició la transformación del diario de clase en diario de aprendizaje.

El andamiaje del modo de resignificar

Los marcos cognitivos conformados a lo largo de la vida de las estudiantes fueron el reto principal a vencer. No fue difícil concebir los diarios de clase como acción pedagógica de control, lo complicado fue comprender que podían ser instrumentos de aprendizaje para fortalecer la formación docente. Los actos siguen a los significados, por ello fue necesaria la resignificación. La estrategia consistió, una vez reflexionado el diario de clase y su paulatina significación a diario de aprendizaje, se pretendió conocer que entendían y con qué asociaban la formación docente y la reflexión.

La formación docente es una ocurrencia de las autoridades [...] lo único que quieren es justificar los despidos, los no ingresos a la SEP. Mi hermana mayor hizo el examen para entrar a trabajar como maestra en escuela pública y no se quedó, ella estudio en la normal de maestros; pero, un amigo que estudió ingeniería si fue aceptado [...] yo he tenido que descuidar a mi familia por la exigencia de ir a cursos de actualización [...] para mí la formación docente en profesores que se encuentran en servicio tiene que ver más con hacer sólo por cumplir, que con mejorar (D-Diario 3).

Entre líneas las estudiantes expresan la transformación que se está viviendo del hacer docente; ha pasado de ser un arte, un oficio a una profesión en la que se ingresa no por gusto o vocación. Trabajar de maestro se ha convertido un empleo que ofrece lo básico para sobrevivir. Cualquier profesionista puede legalmente dar clases, basta seguir las reglas establecidas, actualizarte y aplicar el modelo educativo:

[...] ingresé a la MEB porque no entendía el modelo por competencias; no saberlo significaba que tarde o temprano perdería mi trabajo. En las evaluaciones me iba mal y mis estudiantes siempre salían bajos en las pruebas estandarizadas. Mi directora llegó a decirme que si no hacía algo y salía mal en las siguientes evaluaciones me correría. La MEB para mi fue una manera de

mantener mi empleo y una posibilidad de acceder a un puesto mejor pagado (E-Diario 3).

Sobre la reflexión de la práctica docente existía desánimo, ya sea porque pensaban solo en mantener sus trabajos o porque intuían que de nada les serviría; ya que, las autoridades y las reglas de funcionamiento del sistema educativo no les permitirían hacer cambios o intervenir de manera diferente.

Cuando le comenté a mi directora que en la maestría me pedían hacer un proyecto de intervención y que tenía que hacer un diagnóstico del aula, de la institución; ella me dijo que no me daba la autorización para hacerlo, que me dedicara a hacer mis funciones... (F-Diario - 5).

También existían sentimientos de desánimo “reflexionar me hace creer que es posible hacer las cosas de manera diferente, me hace soñar, el problema es que al despertar nada ha cambiado y sigo en mí misma realidad” (L-Diario 6).

Conocer sus sentimientos y emociones permitió ser sensibles con ellas y plantear estrategias de resignificación con objetivos visibles a corto plazo. El proceso se había iniciado, la construcción narrativa de sus sentimientos y pensamientos plasmados en los diarios de aprendizaje detonaron procesos de reflexión, que ellas mismas comenzaron a reconocer. Reflexionar su práctica fue para ellas conocer y con ello se dio la posibilidad de generar cambios y tomar conciencia de las consecuencias de su actuar. En este sentido (Fenichel, 1992 en Pastor, 2013) señala que “un profesional reflexivo comprende las implicaciones de sus intervenciones y la importancia de reflexionar sobre éstas para aprender de las experiencias y profundizar su entendimiento”. El diario de aprendizaje se estaba convirtiendo en foro de resignificación el cual se potencializó al colectivizar la escritura.

Escribir nuestras voces y compartirlas hizo que entendiéramos que las dificultades vividas durante nuestros procesos de formación eran similares, compartíamos temores, angustias y perspectivas, pudimos conocer la manera en que otras profesoras de educación básica afrontaban la cotidianidad escolar, entre todas logramos pasar del concepto del diario de aprendizaje a la construcción del significado de éste y nos hicimos conscientes del potencial de escribir cuando se hace para conocer y no para cumplir con una exigencia institucional. (An-Diario 11)

Bruner (2012) muestra la importancia de los otros en la construcción social del yo, y como la narrativa biográfica influye en la resignificación y negociación de la cultura, al tener que plantearse quien escribe sobre sí

mismo y sus procesos lo que puede, quiere y debe compartir; generándose una tensión y con ésta la reflexión. Las estudiantes al ir compartiendo sus experiencias y emociones fueron disolviendo dicha tensión, convirtiendo el ejercicio de reflexión en un acto potencialmente significador de ellas mismas, de lo educativo y de la formación.

Reflexiones finales

El potencial del diario de aprendizaje está en el poder pensar lo educativo desde la agencia del profesor y las estructuras sociales. Con la investigación se logró avanzar de manera lenta y solamente algunos pasos; pero, ello no debe desanimarnos ni sorprendernos, porque desde las lógicas de la transformación debemos considerar que las culturas escolares no se crearon ayer, más bien se han ido construyendo desde antes que muchos de nosotros nacióramos, por ende, su transformación es lenta, atemporal y sin lógicas de sentido lineal (Sánchez y Rodríguez, 2011).

Las estudiantes reconstruyeron el sentido de los diarios e identificaron en ellos, el papel que tiene la escritura en el proceso de comprensión y conceptualización, últimos que son en sí mismos mecanismos propios del pensamiento. La escritura fungió como dispositivo de mediación entre la cultura y la mente. El diario de aprendizaje trascendió la idea del diario de clase y cuestionó la función de éste al interior de la institución escolar, por ser (el diario de clase) una manera de reforzar la simulación, la sujeción institucional y la burocratización de la escuela.

Los diarios de aprendizaje también representaron testimonios contundentes de las construcciones identitarias del ser docente y evidenciaron las representaciones de la presión social, así como las múltiples violencias que se generan desde lo institucional y que transgreden el espacio educativo en su acepción más amplia. Transformar los escenarios escolares conlleva necesariamente a reconstruir y resignificar los instrumentos impuestos por el poder y signarlos como herramientas de liberación, tarea continua de docentes e investigadores.

Referencias

- Bruner, J. (2012). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Argentina. Gedisa.
- Bruner, J. (2013). La educación puerta de la cultura. España. Antonio Machado.
- Hernández, G. (2016). Literacidad académica. Ciudad de México. México. Universidad Autónoma Metropolitana.

- Pastor, R. (2013). La formación de profesionales reflexivos. En: Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil. (pp. 171-186) México. UNAM.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa En: Educação e Pesquisa. Universidad de São Paulo São Paulo, Brasil. Vol. 43, núm. 1, enero-marzo, 2017, pp. 97-111.
- Sánchez y Rodríguez (2011) (Comp.). Proyecto Andamios Curriculares: Hacia una nueva cultura de la formación universitaria. México. UNAM
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Madrid. España. Paidós.
- Solís, A., Torres, R., Quesada, R., Feria, E., Parra, M. (2012). Análisis textual para el desarrollo de las competencias lectoras. México. Secretaría de Educación Pública.
- Suárez D., Ochoa, L. (2005). Una carta de invitación. En La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes (11-24). Buenos Aires: Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Suárez, D., Ochoa, L. (2003). Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica Módulo II. Buenos Aires. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Organización de los Estados Americanos Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.
- UPN. (2009a). Maestría en Educación Básica. México: UPN.

Agradecimientos

Agradecemos a las docentes: América Griselda Álvarez Téllez, Anahí Sánchez Muñiz, Dolores Carolina Aranda Vázquez, Diana Hernández Ríos, Eva García Álvarez, Ingrid Jocelyn Ruiz Lorenzo, Irene Arce González, Jazmín Guadalupe Vázquez Reyes, Silvia Landeros Ramírez, integrantes de la MEB, sin su participación este estudio no hubiera sido posible.

Referentes históricos de la formación de profesores de arte en Cuba

Historical referents of the training of art teachers in Cuba

Pavel Roel Gutiérrez Sandoval¹

Evangelina Cervantes Holguín²

Ivis Nancy Piedra Navarro³

Resumen

Se analizaron los referentes históricos de la formación de profesores de arte en Cuba. El programa de formación de instructores de arte se retomó en Cuba en el año 2001, pues, hay una experiencia anterior en 1961 con los educadores en las artes. Esta vez, el programa se desarrolla en un contexto muy particular que se denominó Batalla de Ideas, que reconoce el arte como un arma política. Lo cierto es que, para la formación de instructores de arte, el Estado cubano aprobó la apertura de una Escuela de Instructores de Arte (EIA) en cada provincia nacional en 2001, destinando un presupuesto para dotar a las escuelas del material y recursos humanos necesarios para la formación de especialistas en las manifestaciones: música, artes plásticas, teatro y danza. Es hasta 2015 que se reconoce prioritaria la formación de un

¹ Pavel Roel Gutiérrez Sandoval. Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (SNI-Nivel I). Correo electrónico: pavel.gutierrez@uacj.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0003-0437-1549>

² Evangelina Cervantes Holguín. Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Coordinadora del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Unidad Juárez. Correo electrónico: evangelina.cervantes@uacj.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0001-6980-2210>

³ Ivis Nancy Piedra Navarro. Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas, Cuba. Profesora-Investigadora adscrita al Departamento de Educación Artística. Miembro del claustro de la Maestría en Didáctica de las Humanidades de la Universidad de Matanzas. Correo electrónico: ivisnancy.piedra@umcc.cu
ID: <http://orcid.org/0000-0002-8613-0791>

Licenciado en Educación Artística. Se concluye que las escuelas de artes representan tanto una arquitectura patrimonial como una historia viva de la Revolución Cubana, pues, mediante la recuperación historiográfica de los procesos formativos postrevolucionarios y de entrevistas con ocho profesoras y seis profesores cubanos se documentaron los sucesos históricos: intenciones políticas, leyes y adecuaciones curriculares necesarias para llevar desarrollar el potencial artístico y creativo en todas las comunidades, así como educar en las artes a la niñez cubana bajo los principios del pensador José Martí, la Batalla de las Ideas del Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz y del sentido del voluntariado humanitario del médico Ernesto Che Guevara.

Palabras clave

Formación de profesores, instructores de arte, educación artística, escuelas, Revolución Cubana.

Abstract

This paper aims to analyze the historical moments of the training of art teachers in Cuba. The training program for art instructors was resumed in Cuba in 2001, since there is previous experience in 1961 with educators in the arts. This time, the program takes place in a very particular context that was called the Battle of Ideas, which recognizes art as a political weapon. The truth is that, for the training of art instructors, the Cuban State approved the opening of a School of Art Instructors (EIA) in each national province in 2001, allocating a budget to provide schools with the necessary material and human resources for the training of specialists in the manifestations: music, plastic arts, theater and dance. It is until 2015 that the formation of a bachelor's in art education is recognized as a priority. Thus it is concluded that arts schools represent both a patrimonial architecture and a living history of the Cuban Revolution, because, through the historiographic recovery of the post-revolutionary formative processes and interviews with eight professors and six Cuban professors, historical events were documented: intentions policies, laws and curricular adjustments necessary to develop artistic and creative potential in all communities, as well as to educate Cuban children in the arts under the principles of the philosopher José Martí, the Battle of the Ideas of the Commander in Chief Fidel Castro Ruz and of the meaning of the humanitarian volunteering of the medic Ernesto Che Guevara.

Keywords

Teacher training, art instructors, art education, schools, Cuban Revolution.

Introducción

La investigación histórico-patrimonial es un enfoque que posee una amplia gama de pautas y directrices metodológicas para recuperar la historia del patrimonio y el significado que las personas le otorgan. Los “sujetos que aprenden [y enseñan] pueden convertirse en historiadores, en constructores del conocimiento histórico” (Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), 2009, p. 126). Se considera que la investigación histórico-patrimonial será el tipo metodológico de carácter cualitativo que facilitará el estudio de las escuelas de formación en artes en Cuba desde el enfoque de la educación patrimonial y los estudios históricos de la formación docente. Por lo que la pregunta de investigación será ¿Cómo se han constituido filosóficamente y curricularmente las escuelas de arte, las escuelas de instructores de arte y las Universidades cubanas para responder a las demandas de la educación artística en Cuba y en América Latina?

A nivel nacional, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2011) distingue a la historia e historiografía de la educación como el área que incluye estudios sobre ideas, sujetos, instituciones, procesos y demás temas que contribuyan al conocimiento de la historia de la educación, en sentido amplio. Recientemente, a la investigación histórica se suma una línea de investigación: el estudio del patrimonio histórico-educativo, como se ha denominado en el contexto español (SEDHE, 2009), o del patrimonio cultural escolar, que atiende a la propuesta mexicana de Mancera-Valencia (2012).

El artículo tiene como finalidad ofrecer al lector la oportunidad para conocer, comprender, respetar, valorar, cuidar, disfrutar y transmitir los pilares filosóficos y orientaciones metodológicas que orientan la práctica educativa, la formación docente y los proyectos comunitarios de educación artística cubana. Se analizó el patrimonio tangible de las escuelas de arte y escuelas de instructores de arte, documentando y reflexionando alrededor de sus ideas pedagógicas, arquitectura, programas curriculares y materiales escolares que dieron sentido a la formación de instructores de arte y educadores artísticos cubanos, así como un compromiso sólido con la Revolución Cubana.

Bajo la necesidad de construir una comunidad de receptores del arte –entendida esta como la conjunción de individualidades capaces de compartir códigos ético-estéticos y artísticos semejantes–, surge en 1961 el programa de educadores en las artes; en 1985 inició la Licenciatura en

Educación en las especialidades de Educación Musical y Educación Plástica; 1992 hay un perfeccionamiento de las carreras anteriores que perduraron hasta 2008; en 2001 se crean las Escuelas de Instructores de Arte para la formación media-superior; en 2004, se apertura la Licenciatura en Educación: Especialidad Instructores de Arte; y, en 2015 comenzó la Licenciatura en Educación Artística ofrecida por las universidades cubanas.

En 1961, con el triunfo de la Revolución Cubana se creó el Departamento de Educación Artística de la Dirección de Servicios Técnicos Docentes de la República de Cuba, mismo que llevó la orientación metodológica de la educación artística en la enseñanza general y, en 1977, se amplió al nivel politécnica y práctica laboral. Entre estos años, la primera brigada por las artes había logrado ya un desarrollo cultural de educadores, artistas aficionados y otros grupos profesionales en la Habana, Cuba.

Paradiso (2016) señala que el Instituto Superior de Artes (ISA) en la ciudad de la Habana, Cuba, constituye la llamada vanguardia artística de la escuela cubana actual. Así como las Escuelas Nacionales de Artes (ENA) en las manifestaciones teatro, música, artes plásticas, Ballet y danza moderna que comenzaron a construirse del triunfo de la Revolución Cubana en 1961 y se detuvieron en 1965 debido a la situación económica del país [debido al embargo o bloqueo estadounidense]. Sin embargo, estas edificaciones hoy en día son reconocidas entre los proyectos arquitectónicos más importantes para la formación en las artes en América Latina. Al respecto, Alysa Nahmias y Ben Murray en su documental *Unfinished Spaces* producido al 2011 hacen mención que los arquitectos Ricardo Porro, Roberto Gottardi y Vittorio Garatti responsables del proyecto han sido galardonados por el *World Monuments Fund* en 2000, 2002 y 2016. Actualmente, los edificios de las manifestaciones Artes Plásticas y Danza concluyeron su proceso de restauración en 2010. Por otro lado, la Universidad de las Artes está reconocida entre los centros de enseñanza artística de mayor calidad académica en Latinoamérica.

En 1998, se incorporó una visión estética hacia la vida y hacia las artes, la cual fortaleció la colaboración entre el Ministerio de Educación (MINED) y el Ministerio de Cultura (MINCULT) para definir dos directrices del plan de educación estética en el país, a saber: 1. El reconocimiento del valor de las distintas expresiones culturales derivadas de la herencia cultural africana, indígena, española e inglesa colonial, de la Revolución Cubana y de las relaciones sociales comunistas; 2. La inclusión de los lenguajes artísticos en el proceso educativo, por ende, en la formación

integral y, en especial, desarrollo de la personalidad del educando acorde con los valores filosóficos martianos, marxistas y fidelistas.

José Martí (1853-1895) fue un revolucionario, poeta, periodista y educador que consideraba que el aula es el corazón de la historia, es decir, el pedagogo será responsable de enseñar a cada estudiante a crear por sí mismo una visión personal de los fenómenos que le permitan aprender para hacer historia. Comenzó dándose a conocer a través de los periódicos latinoamericanos destacados en su época, siempre comprometido con la lucha contra el dominio español y el imperialismo estadounidense, expresaba que la educación no debía ser dogmática ni estática ante los problemas de la sociedad. La educación necesita ser para la vida misma, con estrategias que permitan experimentar, indagar y participar activamente en el proceso de construcción del aprendizaje para su liberación.

La Revolución Cubana no solo asume el pensamiento martiano, sino que considera la educación artística bajo un enfoque cultural y patriótico. Pues, considera que la extensión de la cultura a todo el pueblo cubano es una de las tareas que sostendrá el proceso de formación técnico-media y profesional de las y los instructores de arte, así como su compromiso con la calidad educativa del sistema educacional cubano y la concepción de la escuela como el centro cultural más importante de la comunidad.

Para 1985 y con el perfeccionamiento de 1992, la malla curricular del Programa de Licenciatura en Educación con Especialización Educación Musical contempló disciplinas del área de formación general, como: Pedagogía, Psicología, Didáctica, Filosofía, Informática, Idioma y Educación Física. Así como disciplinas de la especialidad musical, entre las que se incluyeron: Teoría y Práctica Musical, Coro, Instrumento (Piano y Guitarra), Historia de las Artes, Apreciación de las Artes, Metodología de la Educación Musical, entre otras más. La titulación exigió la defensa de un trabajo investigativo desde el que se propusieran vías de solución para problemas identificados en la práctica pedagógica de la música.

Desde 1985, las políticas para la formación docente procuraron fortalecer una comunidad de receptores del arte en los claustros de profesores, identificándose así ciertos códigos ético-estéticos, formativos y artísticos detrás de las identidades heterogéneas que prevalecen entre las y los profesores de instrumento, educadores musicales, educadores plásticos, educadores artísticos, artistas revolucionarios e instructores de arte. Esta es una comunidad educada en/desde/para las artes, de tal modo que todas/os quieren desarrollar prácticas culturales sostenibles; colaborar en programas nacionales e internacionales; y, nutrirse espiritualmente con las

creaciones artísticas del colectivo, asumiendo de esta manera la misión de educar en y para el disfrute del arte.

Puede identificarse que la formación de las y los educadores en el área de las artes ha sido una aspiración permanente del Estado cubano. A finales de los años ochenta, la República de Cuba atravesó por una difícil situación económica, llamado Periodo Especial, el cual fue producto del declive de las economías socialistas y la agudización del bloqueo impuesto por Estados Unidos contra Cuba y otros países socialistas. Lo anterior obligó al Estado a asumir una política de profesionalización del profesorado cubano a través del Bachillerato en el área de las Humanidades –con certificación Técnico en Danza, Teatro, Música o Plástica–, así como el estudio del Programa de Licenciatura en Educación con Especialización en Educación musical –o en Educación plástica–, quienes asumían un compromiso por la musicalización de la niñez en las escuelas primarias cubanas y la secundaria general. Este programa de estudio tuvo un perfeccionamiento curricular profundo en 1992, un impulso complementario derivado del Programa Batalla de las Ideas implementado de 2000 al 2010 para formar 30 mil instructores de arte, así como un replanteamiento curricular en 2008.

Recordando, en 1961, la Revolución Cubana formó alrededor de seis mil profesores de arte, quienes durante más de 40 años trabajaron incansablemente por hacer realidad la extensión de la cultura a todo el pueblo cubano. A partir de 1999, se presentan experiencias diversas de formación en el campo de las artes y la educación en cada provincia del país. El Cmte. en Jefe Presidente Fidel Castro Ruz, bajo el lema “Una Revolución solo puede ser hija de la cultura y las ideas”, por ende, la Revolución Cubana asumió una Batalla de las Ideas para destruir mentiras y sembrar verdades, que la libertad del ser humano se vivencializa día a día a través del trabajo de las y los Instructores de Arte, fortaleciendo a la República de Cuba como una nación culta y con independencia cultural ante la globalización de la educación y la cultura estadounidense.

La Batalla de las Ideas tuvo una inversión inicial de alrededor de 13.6 millones de dólares, lo cual apoyó la base material bibliográfico –más de 150 obras monografías garantizadas entre las asignaturas de Formación General y las de Especialidad–, recurso humano –una planta de profesores fijos y cooperantes–, instrumentos musicales –guitarras, piano acústico, tambores, entre otros más– y equipamiento tecnológico –televisores, grabadoras, videograbadoras y equipo de computación– de las 16 Escuelas de Instructores de Arte con una matrícula inicial de 4,000 Instructores de Arte,

quienes iniciaron formación 04 de septiembre de 2000 y sumando 30,000 Instructores de Arte formados al 2010. Una vez graduados del bachillerato en humanidades ellas/ellos desarrollaron su labor docente en las escuelas de educación infantil, primaria y secundaria general, así como en las Casas de Cultura de las 15 provincias y el municipio especial –Isla de la Juventud– de la República de Cuba.

En el marco de la apertura de la Escuela de Instructores de Arte “Manuel Ascunce Domenech” de la Provincia de Villa Clara, el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz (18/02/2001) mencionó que “ [...] estas escuelas tienen la misión de convertir a este país de ciudadanos libres y cultos, a los que jamás puedan manipular, esclavizar, capaces de apreciar que la felicidad no radica solo en bienes materiales, sino en lo espiritual, en la riqueza que aporta la cultura”. Por lo cual, el 18 de febrero de 2001 se declaró oficialmente como el Día Nacional del Instructor de Arte.

La Escuela de Instructores de Arte tiene un diseño curricular vanguardista en comparación con otras ofertas del nivel medio-superior en América Latina, cuenta con duración de cuatro años y tiene un fuerte rigor en la práctica de las artes. Es decir, el fin principal es crear hacedores del arte bajo un enfoque integral de las cuatro manifestaciones artísticas: música, teatro, danza y artes plásticas. El perfil de egreso de las y los Instructores de Arte, contempla las siguientes competencias: Preparación pedagógica; Promoción de las manifestaciones artísticas; Estimulación de la creación en el lugar de trabajo; Sentimientos, gustos estéticos y protección ambiental; Principios ideopolíticos y morales; Actitud comunista ante el trabajo, el estudio, la sociedad y la propiedad social; Capacidad de defender la patria ante cualquier circunstancia; Habilidades de comunicación oral y escrita; Actuación en correspondencia con las tradiciones revolucionarias, patrióticas, martianas, culturales y laborales de nuestro pueblo; Ser justo, creador, educador y promotor; Vocación por el trabajo comunitario; Sentido de la responsabilidad y laboriosidad.

La malla curricular de las Escuelas de Instructores de Arte, incluye las siguientes asignaturas: Lengua y Literatura; Idioma extranjero; Informática; Panorama de la cultura cubana; Historia y culturas locales; Fundamentos ideológicos de la Educación; Historia de la Filosofía; Marxismo-Leninismo; Talleres Martianos; Fundamentos Científicos de la Educación; Fundamentos sociológicos, pedagógicos y didácticos de la Educación; Psicología para Educadores; Taller de Comunicación Educativa; Historia de la Educación y de la Enseñanza Artística; Metodología de la Investigación Educativa y Cultural; Didáctica Especial; Promoción Cultural;

Educación Física; Formación Militar; así como otros Cursos Optativos y Taller de Tesis.

Cuadro 1. Talleres de la Escuela de Instructores de Arte.

Manifestaciones	Talleres
Música	Lectura Musical Taller de Guitarra Taller de Coro Instrumento Opcional: Percusión, Teclados y Vientos Taller de Práctica Musical Integral
Danza	Taller de Danzas Folklóricas y sus metodologías Taller de Creación Danzaria Taller de Danza Moderna y Contemporánea y su Metodología
Teatro	Taller de Dirección y Actuación Taller de Dramaturgia Taller de Teatro para niños
Artes Plásticas	Panorama y Teoría de las Artes Plásticas Taller de Orientación y Técnicas de las Artes Plásticas

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas con egresadas/os de la Escuela de Instructores de Arte.

Otro aspecto que resaltar es la constitución de la Brigada de Instructores de Arte “José Martí”, al graduar las y los instructores de arte serán ellas/os quienes asuman la creación de los proyectos socioculturales más importantes del país. Por lo cual, esta fuerza juvenil funciona como un ejército de la cultura cuyo teatro de operaciones fundamentales es la escuela, lleva el nombre de José Martí debido a que la idea que rige todo el Programa y que se centraliza en la misión de las Escuelas de Instructores de Arte parte de su pensamiento más profundo y revolucionario que se sintetiza en frases como: “Ser culto es el único modo de ser libre”, “[...] nuestro deber es mucho. Seamos dignos de lo que de nosotros se espera”, “¿Qué es el arte? Sino el modo más corto de llegar al triunfo de la verdad, y de ponerla a la vez, de manera que perdure y centellee en las mentes y en los corazones” (Castellanos y Machín, 2008).

El aprendiz de instructor de arte, en tanto, creador, educador y promotor trabaja en función de formar en él cualidades asociadas a una profunda preparación política ideológica y una marcada vocación por el trabajo social. El programa de estudios retoma el marco ideoestético que

favoreció el desarrollo de la educación estética en Cuba a principios de la Revolución Cubana, los cuales se reflejan en la corriente denominada Educación por el Arte. Además, el aprendiz debía conocer los programas educativos de la escuela primaria y secundaria, así como estudiar las características psicológicas del desarrollo de la niñez y adolescentes para garantizar efectividad en la labor que desarrollan en el aula en búsqueda de que esta sea el corazón de la historia cubana.

El instructor de arte deberá impartir los talleres de creación-apreciación artística en las instituciones de enseñanza general y los talleres de intervención terapéutica para la modalidad de educación especial. Nutriendo el movimiento de artistas aficionados al arte a través del seguimiento de la niñez y adolescentes en los talleres de creación. Así como la promoción de la cultura artística en la escuela y en la comunidad. Por lo que la labor del instructor de arte impactará en la formación de una comunidad de espectadores críticos y en la inclusión de la niñez con necesidades educativas especiales.

El contexto histórico social en Cuba a comienzos del siglo XXI obligó a tomar un nuevo modelo educativo en la secundaria básica, el cual exigió de un profesor general integral cuya tarea principal consiste en promover la educación de la personalidad de los escolares a través de la dirección del proceso pedagógico en general, y del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, concebidos como totalidades o sistemas íntegros. Para esto debe ser un profesor revolucionario, sensible y comprometido con el mejoramiento humano, con la formación cultural e ideológica propia y de sus educandos, con dominio del proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que pueda guiar la educación de las y los adolescentes, potenciándola a través de la instrucción, dirigiendo el proceso de aprendizaje desarrollador con un enfoque interdisciplinario y con el uso eficiente de los medios didácticos a su disposición (MINED, 2007).

El profesor general integral de este nivel educacional además de dirigir el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura Educación Artística, una de las del currículo escolar en la Secundaria Básica en Cuba, debía ejecutar actividades de promoción y difusión cultural (MINED, 2003 y 2004). Estudios realizados por Piedra (2008) en materia de perfeccionamiento de la formación del profesional de la educación para su desempeño como director del proceso de la educación artística en el contexto de la secundaria básica trajo consigo que se revele como una realidad que asumir tales responsabilidades requiere de profesores que cursen estudios de Licenciatura en Educación Artística.

En 2014, destaca el convenio entre el MINCULT de la República de Cuba y el Ministerio del Poder Popular para la Cultura de la República Bolivariana de Venezuela, donde el instructor de arte cubano Gabriel Suárez cumplió misión en el Programa Cultura Corazón Adentro en la ciudad Anzuati, localizada en la región oriente del país. Dirigiendo actividades artísticas o musicales para la niñez y juventudes de las comunidades de El Tigre, Barcelona y Puerto la Cruz en la zona de Anzuati, así como labores de enseñanza de piano con estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertadora de Anzuati. Además del intercambio con músicos de la Orquesta Sinfónica de Anzuati, Venezuela. Dicha experiencia y muchas otras han demostrado que la Batalla de Ideas está presente en el contexto internacional.

Desde 2015, se introduce en las Universidades de Cuba el programa de formación profesional, Licenciatura en Educación Artística. La Asociación Nacional de Profesores de Artes de Cuba se manifiesta a favor de la educación artística y reclama también el papel que tienen las artes en la educación de la ciudadanía. Este programa tiene una duración de cinco años, durante los cuales se propone acompañar la formación teórica e ideoestética con una práctica laboral-investigativa que permita al estudiante egresado llevar a las escuelas cubanas los procesos de formación de públicos con un sentido crítico de las artes y actitud responsable frente al uso de las TICs. La malla curricular profundiza en el marxismo-leninismo e ideario martiano –así como el pensamiento de Fidel Castro y Ernesto Che Guevara, manifestados en el patriotismo, la solidaridad, el humanismo y la intransigencia ante cualquier forma de explotación, enfrentando los pseudo-productos culturales desde la defensa de la cubanía.

Conclusiones

El principal desafío metodológico fue generar conocimiento del patrimonio de la educación artística cubana que rebasará la creencia que lo patrimonial es solamente la contemplación estética y la recuperación fetichista de la arquitectura escolar, los programas educativos u otros objetos materiales. Se empleó un enfoque patrimonial con sentido social, actitud crítica y comprometido con la narración histórica de las escuelas de formación de profesores de artes en el marco de la Revolución Cubana, por ende, la escuela es el objeto de estudio y a la vez el espacio de construcción de los cambios sociohistóricos defendidos por el gobierno del Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz (1959-2011).

Sin duda, el instructor de arte es la figura más relevante de la formación de profesores de arte en América Latina al comienzo del siglo XXI. Su función prioritaria es trabajar en talleres de creación con las y los adolescentes con aptitudes artísticas sobresalientes y otros con gusto e interés por alguna manifestación artística, creando grupos de estudiantes que constituyen el movimiento de aficionados de la escuela, quienes son capaces de representar a la escuela en festivales y otros eventos. Respecto a la gestión cultural, frecuentemente, el instructor de arte dirige visitas a museos, galerías, casas de cultura, palacios de pioneros, bibliotecas, talleres de creadores y otras instituciones culturales de la comunidad. Además de la inclusión educativa de la niñez con discapacidades, destaca la musicalización de estudiantes ciegos o sordos con implante coclear atendidos desde los centros comunitarios y en las escuelas.

A través de las entrevistas se pudieron identificar las siguientes posiciones personales frente a la experiencia formativa: haber alcanzado competencias profesionales para el desempeño artístico y de creadores, pues, haber cursado cuatro años de formación técnica-media en la Escuela de Instructores de Arte y cinco años más en la Licenciatura en Instructores de Arte ofrecida por la Universidad de Matanzas permitió la certificación de saberes relacionados con las manifestaciones artísticas en general, la teoría y técnica musical en particular. También destaca en las profesoras-investigadoras de la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas una titulación profesional como Licenciadas en Educación con Especialidad en Educación Musical que ha permitido no solo el perfeccionamiento metodológico, sino la creación del programa de Licenciatura en Educación Artística con una enorme valía en América Latina.

Referencias

- Castellanos, L. y Machín, A. (2008). Escuela de Instructores de Arte “René Fraga Moreno”, Matanzas, Cuba.
- Castro, F. (1991). Palabra a los intelectuales. Departamento de Ediciones de la Biblioteca Nacional José Martí, La Habana.
- Castro, F. (2001). Discurso pronunciado en el acto de inauguración de la Escuela de Instructores de Arte de Villa Clara.
- Mancera-Valencia, F. (2012). Patrimonio cultural escolar de Chihuahua. Chihuahua, México: Instituto Chihuahuense de la Cultura.
- MINED (2004). Carrera: Licenciatura en Educación, especialidad Profesor General Integral de Secundaria Básica. Curso 2003-2004 y modificado para los alumnos continuantes de ingreso 2002 – 2003.

- MINED (2007). Modelo de escuela Secundaria Básica: proyecto. Cuba: Ed. Molinos Trade, p. 55
- MINED (2015). Modelo del profesional de la carrera de Licenciatura en Educación: Educación Artística. (E. Musical o E. Plástica)
- MINED (2015b). Modelo del Profesional para la Carrera de Licenciatura en Educación: Educación Artística. (E. Musical o E. Plástica). Cuba: Ministerio de Educación.
- MINED, UJC y MINCULT (2000). Proyecto para la formación de Instructores de Arte. Cuba: La Habana
- Ministerio de Educación de Cuba (MINED, 2001). Contenidos de educación musical propuestos en el programa de para la educación primaria. Cuba: Editorial Pueblo y Educación
- Ministerio de Educación de Cuba (MINED, 2014). RESOLUCION No.186/2014. Cuba: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Cuba (MINED, 2015a). Currícula de educación primaria en Cuba. Primero a Sexto Grado. Cuba: Cuba Educa.
- Paradiso, M. (2016). Las Escuelas Nacionales de Arte de la Habana. Pasado, presente y futuro. Dipartimento di Architettura Università degli Studi di Firenze, con la parcial contribución financiera de la Embajada de Italia en La Habana, Cuba, P. 1-148. Italia: DIDAPRESS Dipartimento di Architettura Università degli Studi di Firenze/ Ministerio de Cultura de la República de Cuba.
- Piedra, I. (2008). La cultura musical de los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación, especialidad Profesor General Integral de Secundaria Básica." Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Matanzas. Cuba.
- Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE, 2009). Cuadernos de Historia de la Educación. No. 6 El patrimonio histórico-educativo y la enseñanza de la historia de la educación. España: Autor.

Evaluación formativa de los aprendizajes esperados en educación primaria: ventajas y desventajas

Formative evaluation of the expected learning in primary education: advantages and disadvantages

Susana Alejandra Rocha González¹
Juan Antonio De La Cruz y Trejo²

Resumen

Este estudio se plantea, desde una perspectiva formativa, como una manera de dar sentido a la evaluación de los aprendizajes esperados, esto para desarrollar un proceso que determine el nivel de los alumnos, además, de conocer qué sucede con este debido a los resultados arrojados, y a su vez, que estos le permitan al docente tomar decisiones para orientar el curso de acciones a futuro, ya sea para consolidar el aprendizaje logrado o para corregir y replantear el rumbo al modificar su práctica; estos son algunos de los fines de esta investigación, a alcanzar a través de la búsqueda y análisis de las ventajas y desventajas de la evaluación formativa.

Palabras clave

Evaluación formativa, aprendizaje basado en competencias, educación primaria.

¹ Susana Alejandra Rocha González. Docente frente a grupo de la Escuela Primaria Licenciado Melchor Ocampo, Piedras Negras, Coahuila de Zaragoza, México. Es egresada de la Escuela Normal Experimental, de San Juan de Sabinas en la misma entidad. Correo electrónico: susanaalejandra.rocha9510@docentecoahuila.gob.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0002-4842-4035>

² Juan Antonio De La Cruz y Trejo. Profesor Investigador de la Escuela Normal Experimental, Villa de San Juan de Sabinas, Coahuila, México. Es Maestro en Educación por la Universidad Autónoma del Noreste. Correo electrónico: tonodelacruz@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-6904-7670>

Abstract

This research is considered, from a formative perspective, as a way to make sense of evaluation of the expected learnings, this to develop a process that determines the level of the students, in addition, to know what happens with it due to the results found, and at the same time, that these data allow the teacher to make decisions to guide the course of future actions, either to consolidate the learning achieved or to correct and rethink the path by changing their practice; These are some of the aims of this research, to be achieved through the search and analysis of the advantages and disadvantages of formative evaluation.

Keywords

Formative evaluation, competence-based learning, primary education.

Introducción al problema de estudio

Actualmente la temática de evaluación es revisada y constantemente actualizada, se ha buscado un tipo de evaluación que sea parte de los procesos de aprendizaje y enseñanza, que proporcione información relevante del avance de los niveles de desempeño en el estudiante, que nos arroje datos sobre lo que resulta exitoso y lo que falta por mejorar de la práctica docente, por último, que coadyuve a que los aprendizajes sean permanentes.

Es deber de quien enseña, realizar evaluaciones periódicas para obtener información referente al logro de las competencias e interpretarla, así mejorar el aprendizaje mediante una eficaz retroalimentación; ante esto se considera, en primera instancia, llevar al alumno de la mano para que aprenda a ritmo propio, de una forma particular que le permita alcanzar los estándares planteados de manera general para todos en un grupo, lo que nos remite a algo fundamental, evaluar a cada uno en torno a sus capacidades y logros.

No obstante, desde la perspectiva de la práctica profesional para la formación docente en la licenciatura en Educación Primaria, en este caso realizada en la escuela primaria José María Morelos, T.M., de Ciudad Melchor Múzquiz, Coahuila de Zaragoza, en escasas ocasiones se realizó una evaluación eficiente, a causa de que la puesta en práctica presentó limitantes, por ejemplo, al momento de evaluar productos en vez de procesos, al solamente sumar calificaciones y pasar por alto las competencias logradas por los niños; en otros casos las restricciones sucedieron por carecer de información sobre temas de evaluación, falta de

tiempo o de experiencia para llevarla a cabo en forma eficiente, todo esto como obstáculos para obtener datos confiables y válidos para una retroalimentación efectiva de los aprendizajes que no se lograron, reformulaciones necesarias para el desarrollo de competencias y consolidación de aprendizajes significativos a partir de la evaluación.

Ante este planteamiento, surge la preocupación por determinar y generar un análisis sobre las ventajas e inconvenientes al momento de intentar evaluar de manera formativa, una investigación que permite crear una propuesta para ser utilizada por docentes en servicio, así como estudiantes normalistas, además, que atienda a la diversidad de alumnos de Educación Primaria.

Marco teórico

La evaluación está lejos de considerarse como una pieza clave en los esfuerzos por mejorar la calidad educativa; en la década de los sesenta, diversos autores como Eisner, Cronbach, Stenhouse, Guba, Elliot, Parlett y Hamilton, entre otros, muestran cómo los test estandarizados no aportan la información necesaria para contribuir a la mejora de la calidad en educación (Escamilla y Llanos, 1995).

Por otra parte, algunos pensamientos destacados de Tyler sugieren el procedimiento para una evaluación formativa efectiva y la plena realización de su función: el logro de objetivos establecidos, hoy denominados aprendizajes esperados en el Plan y Programas de Estudio 2011 (Escudero Escorza, 2003).

Evaluación auténtica

Díaz Barriga (2006) propone una evaluación auténtica centrada en el desempeño como alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza, a través de la relación entre enseñar y evaluar, ya que plantea la necesidad de evitar separarlas; establece como premisa central evaluar aprendizajes contextualizados, además busca un cambio en la cultura de la evaluación, que esté centrada en el desempeño con diversas estrategias: los portafolios, las pautas de observación o autoevaluación, las pruebas situacionales, los registros observacionales y anecdóticos, los diarios de clase y las rúbricas; todas estas permiten explorar el aprendizaje de tipo conceptual, procedimental y actitudinal (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002).

Darling-Hammond, Ancess y Falk (1995, citados por Díaz Barriga, 2006) plantean cuatro características de la evaluación en verdad auténtica: está diseñada para representar el desempeño real en el campo en cuestión, sus criterios permiten valorar los aspectos esenciales en distintos niveles, la

autoevaluación representa un papel muy importante, por último, logros compartidos y discutidos públicamente en la comunidad de aprendizaje.

Resta considerar que la evaluación auténtica, al estar diseñada para representar el campo en cuestión, resulta una opción excelente para valorar el nivel académico del grupo, alumnos con rezago educativo, así como alumnos superdotados, por lo que contribuye a la puesta en práctica del enfoque formativo.

Referentes curriculares del Plan y Programas de Estudios 2011, Educación Básica

El Plan y los Programas de Estudio 2011 aportan distintos referentes respecto a lo que se espera que aprendan y desarrollen los alumnos en su tránsito por la Educación Básica y también acerca de cómo se espera que lo logren; lo anterior presenta expectativas de aprendizaje de largo, mediano y corto plazos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012). Figura 1.

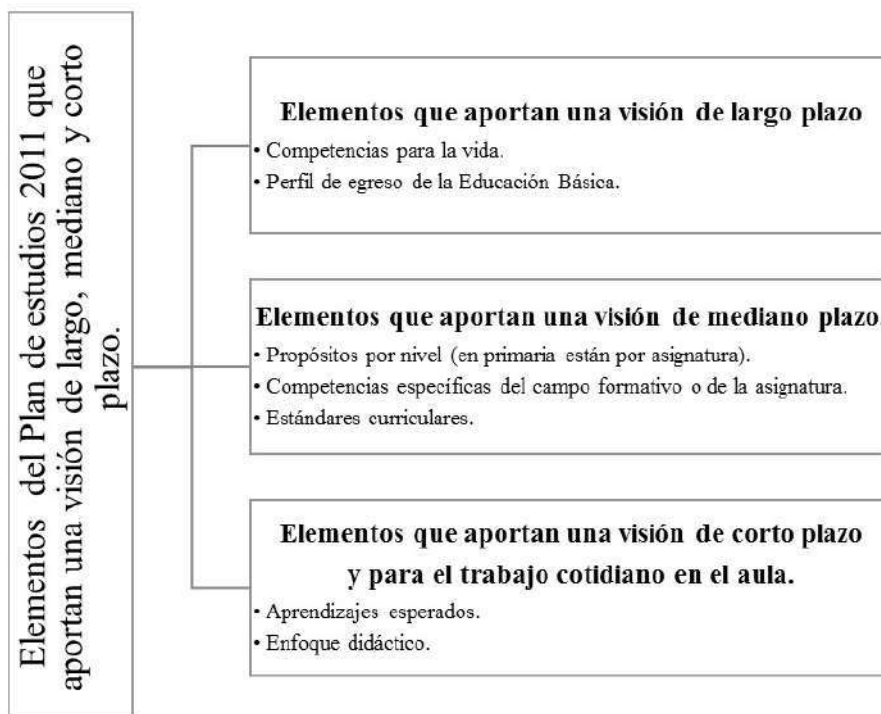


Figura 1. Referentes esperados de aprendizaje y desarrollo de los alumnos de Educación Básica. (SEP, 2012).

La SEP “plantea que los aprendizajes esperados son el elemento central del currículo; sin embargo, es importante conocer los distintos elementos que ofrecen el Plan y Programas de Estudio, ya que contextualizan a los aprendizajes esperados y les dan un sentido específico” (2012, p.18) desde el enfoque formativo de la evaluación.

Valorar la progresión de los referentes respecto a lo que se espera que aprendan y desarrollen los alumnos, permitirá al docente elaborar juicios y brindar retroalimentación al alumnado que así lo requiera, para un enfoque formativo de la evaluación, donde las decisiones respecto al aprendizaje y enseñanza permiten mejorar el desempeño de los estudiantes.

Evaluación en la planificación didáctica

La planeación didáctica como diseño de un plan de trabajo que contempla la organización de los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje y enseñanza (Alonso Tejeda, 2009), debe ser adecuado, entre una gran cantidad de elementos, al proceso y a las técnicas de evaluación (Airasian, 2002).

“La planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente” (SEP, 2011, p.27), así la describe el principio pedagógico Planificar para potenciar el aprendizaje, con el propósito de llevar al alumno hacia el desarrollo pleno de sus competencias; porque si el docente considera los productos, el momento y la forma de evaluación, será mucho más efectivo realizar el proceso y obtener una evaluación eficiente del desarrollo de la enseñanza.

Además de plantear aspectos sobre cómo mejorar la evaluación desde la planificación, Airasian (2002), establece dos tipos de problemas que afectan la calidad de la evaluación desde la perspectiva de la planificación, los que afectan la validez y los que dañan la confiabilidad. Figura 2.

Aspectos para mejorar la evaluación desde la planificación	1. Realizar evaluaciones diagnósticas.
	2. Utilizar la información diagnóstica cuando se planea.
	3. No se base en forma exclusiva ni acrítica en el libro de texto.
	4. Incluir una combinación de objetivos de bajo y alto nivel.
	5. Incluir actividades y estrategias de enseñanza acordes a las necesidades.
	6. Integrar los objetivos, las estrategias de enseñanza y la evaluación planeada.
	7. Admitir las limitaciones pedagógicas y de conocimientos propias.
	8. Incluir estrategias de evaluación en la planificación.

Figura 2. Ocho aspectos para mejorar la evaluación desde la planificación (Airasian, 2002, p.63).

Al considerar estos elementos, en lo particular como en lo general, se hace del proceso de evaluación una tarea sencilla para el docente, puesto que desde un inicio se determina la congruencia entre enseñanza-evaluación, lo cual permite cumplir con el objetivo primordial, que es ofrecer evaluación pertinente y de calidad a todo el alumnado.

Pregunta central y objetivo general

Mediante qué instrumentos evaluar, las características de los mismos, la validez de la información que se puede obtener con cada uno y, si es necesario hacer una diferenciación en cada asignatura, son inquietudes e interrogantes que justifican esta investigación; de esto se desprende la pregunta central de este estudio:

¿Cuáles son las ventajas y desventajas de realizar una evaluación formativa para el desarrollo de aprendizajes esperados en la escuela primaria José María Morelos, T.M., de Cd. Melchor Múzquiz, Coahuila de Zaragoza?

Posteriormente se determinó el objetivo general que se llevó a cabo para obtener respuesta a esta pregunta:

Analizar las ventajas y desventajas de realizar evaluación formativa con el fin de generar una propuesta con base en sugerencias y recomendaciones en la construcción de procedimientos de evaluación que contribuyan al logro de los aprendizajes esperados.

De este se desglosaron objetivos específicos necesarios para la consecución del mismo, entre los que destaca la elaboración de conclusiones y recomendaciones sobre el planteamiento del problema que ayude a solucionarlo en un futuro inmediato.

Metodología

Ante todo se enunciaron los supuestos de este estudio, los cuales brindaron en primera instancia, respuestas a la pregunta central; en seguida se elaboró una serie de marcos -contextual, institucional, conceptual, teórico- que fundamentan el desarrollo de la investigación; posteriormente se llevó a cabo el diseño y aplicación de los instrumentos necesarios para la obtención de información suficiente y pertinente para la generación de respuestas a la pregunta planteada y los supuestos; se analizaron e interpretaron los datos recopilados a través de la aplicación de los instrumentos a docentes, alumnos normalistas y alumnos de Educación Básica, en torno a la

evaluación formativa; finalmente se elaboraron las conclusiones y una propuesta de evaluación con base en los resultados del proceso.

El alcance de esta investigación puede definirse del tipo correlacional; las variables a correlacionar son los aprendizajes esperados como variable dependiente, y la evaluación formativa como variable independiente; este estudio, por sus características, responde al enfoque cualitativo, de acuerdo a los procedimientos empleados para la recopilación y el análisis de la información; en este mismo orden, desde una tipología de diseños, se orientó hacia el tipo investigación acción; la categoría del diseño también es definido como no experimental y de carácter transversal.

Así, la metodología de este trabajo es entendida como una serie de procesos flexibles, recurrentes a manera de espiral, los cuales son: detección del problema de investigación, elaboración del plan para atacar la situación del problema, la evaluación del mismo y la retroalimentación (Sandín, 2003, citada por Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2012).

En la investigación de campo se trabajó con una muestra no probabilística para la aplicación de una entrevista a todos los docentes de la escuela primaria José María Morelos, turno matutino, en el municipio de Múzquiz, Coahuila de Zaragoza, México, un total de 12 educadores entrevistados, de los cuales dos son individuos del sexo masculino y el resto femenino; además, se entrevistó a cinco alumnas de la Escuela Normal Experimental ubicada en el municipio de San Juan de Sabinas, de la misma entidad antes mencionada, tres de ellas realizaban sus prácticas en la misma escuela primaria; respecto a la población total de alumnos, se consideró también una muestra no probabilística, el grupo de segundo grado sección A, grupo donde se desarrolló la práctica profesional con 32 estudiantes, 15 niños y 17 niñas.

En relación a las técnicas e instrumentos de investigación, se realizó una entrevista a docentes y alumnos normalistas con el objetivo de obtener información de manera directa sobre la percepción acerca de evaluar mediante el enfoque formativo, además de conocer su experiencia en el proceso de evaluación y la manera en cómo realizan la fusión de los elementos sustantivos de la práctica educativa como lo son la planificación y evaluación para contribuir al logro de aprendizajes esperados.

Por otra parte, se desarrolló la técnica de grupo focal, donde se generó la discusión de los alumnos, subdivididos en dos grupos, sobre el objeto de estudio en un ambiente adecuado; el objetivo fue conocer la opinión, ideas y conocimiento del alumno en su proceso de evaluación, cuál es su participación en la misma, así como los sentimientos provocados al ser

evaluados; los ítems se dividieron en tres aspectos: conocimientos, nivel de satisfacción y atención del evaluador al ver los resultados de evaluación.

Resultados

En respuesta a la pregunta central se presenta una serie de ventajas y desventajas encontradas con el análisis de la información:

Ventajas de realizar evaluación formativa:

- Permite la observación y posterior monitoreo de las actitudes, habilidades y la interacción al cuestionar al grupo o pedir su contribución para explicar sus conocimientos.
- Se tiene el control exacto de cuánto y qué tan rápido aprenden los alumnos.
- Se tiene una visión más amplia de la formación del alumnado.
- A partir de la detección de fortalezas y barreras para el aprendizaje y la participación –BAP-, se desarrollan estrategias para que los niños continúen con su aprendizaje.
- Posibilita la retroalimentación de aquellos aprendizajes no logrados, con todos los alumnos o con quien lo necesite.
- El darle a conocer a los alumnos qué se espera que aprenda y sus resultados, permite que participen en su evaluación.
- El docente es capaz de analizar su práctica y transformarla en una enseñanza situada para cumplir con el objetivo de brindar educación de calidad.
- Permite eliminar los problemas de validez y confiabilidad que presentan los profesores cuando se basan simplemente en la observación y cuando no se evalúa formativamente, en sus tres momentos y mediante la implementación de instrumentos.
- Se verifica si el alumno es capaz de aplicar lo aprendido.

Desventajas para realizar evaluación formativa:

- No existe un tiempo determinado para evaluar durante la jornada escolar.
- Leer cada uno de los trabajos de los alumnos, analizarlos minuciosamente, registrar los resultados y atender al grupo al mismo tiempo, provoca pérdida de tiempo efectivo de clase.
- La indisciplina de algunos niños dificulta que el docente se concentre en el proceso de aprendizaje de cada estudiante con el objetivo de evaluar.

- La suspensión de clases, debido a eventos institucionales, los documentos administrativos extra que deben realizar los docentes, son contratiempos para evaluar, acción que se reduce para cumplir con la enseñanza de los contenidos curriculares.
- El ausentismo escolar impide monitorear adecuada y sistemáticamente a los alumnos.
- El exceso de aprendizajes esperados planeados impiden elaborar una buena evaluación.

En este sentido y con base en los supuestos se determina que, aunque los docentes reconocen el nivel obtenido para conseguir el alcance total de los aprendizajes esperados, se demostró que los alumnos desconocen el proceso de evaluación, por lo tanto, no participan en él; no obstante, además de que los docentes afirmaron obtener buenos resultados una vez que realizan la retroalimentación de los aprendizajes no logrados, los alumnos reconocieron que cuando su profesor explica más de una vez, ellos pueden aprender más y mejor.

Lejos de imponer la primacía de las desventajas de la evaluación formativa y con la comprensión de que se debería comprobar, que la falta de organización en el diseño de planificaciones y de todo el proceso de evaluación, son motivo de la falta de validez y confiabilidad de los resultados, cierto es que al ser una carga más en la jornada educativa se realiza de forma inadecuada y tiende a reducir tiempo efectivo de clase en detrimento de la calidad educativa, entendida como el desarrollo de las competencias y el logro de los aprendizajes en tiempo y forma.

En conclusión, se afirma que las ventajas tienen mayor impacto, debido a que las desventajas presentadas como barrera para evaluar pueden ser disminuidas mediante una planificación congruente con la evaluación, y viceversa, evaluar a partir de lo que se espera que deban aprender los estudiantes, facilita el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.

Propuesta de evaluación

A continuación, se enuncian solamente los postulados principales de la propuesta de evaluación que se construyó con base en los resultados, integrada de forma más completa en el informe de esta investigación:

- Planifique a partir de la obtención de resultados obtenidos de una evaluación diagnóstica confiable.
- Comparta con los alumnos los aprendizajes que se pretenden lograr al concluir un proyecto didáctico.

- Ponga en práctica la planificación elaborada.
- Evalúe auténticamente los aprendizajes.
- Permita nuevamente la participación del alumno mediante la autoevaluación final de sus aprendizajes esperados.
- Elabore un diario de evaluación.
- Considere que el logro de los de aprendizajes esperados favorece el desarrollo de competencias a largo plazo.
- Realice una retroalimentación eficaz.

Referencias

- Airasian, P. W. (2006). La evaluación en el salón de clases. México: SEP.
- Alonso Tejeda, M. E. (2009). La planeación didáctica. Cuadernos de formación de profesores, (3). Recuperado de http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/LA%20PLANEACION%20DIDACTICA.pdf
- Díaz Barriga, A. (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. Perfiles Educativos, 37, 3-15. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1987-37-problemas-y-retos-del-campo-de-la-evaluacion-educativa.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Escamilla, A., & Llanos, E. (1995). La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula. España: Luis vives.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, RELIEVE, 9(1), 11-43. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2012). Metodología de la investigación (Quinta ed.). México: McGraw-Hill.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación. México: SEP.

Anexos

Los autores, Lic. Susana Alejandra Rocha González y el Mtro. Juan Antonio De La Cruz y Trejo, agradecen las facilidades para la realización de esta investigación a la escuela primaria José María Morelos, turno matutino, de Ciudad Melchor Múzquiz y a la Escuela Normal Experimental de la villa de San Juan de Sabinas, ambas instituciones ubicadas en el estado de Coahuila de Zaragoza, México.

Identificación de las experiencias adversas a las que se enfrentan los estudiantes de la Carrera de Cirujano Dentista, de la FES Zaragoza, UNAM y su vinculación con su rendimiento académico: abordaje desde la perspectiva de la resiliencia

Identification of the adverse experiences faced by the students of the Dentist Surgeon Career of the FES Zaragoza, UNAM and their vinculation with their academic performance: approach from the perspective of resilience

Willebaldo Moreno Méndez¹
Carmen Lilia Sánchez González²

Resumen

El estudio parte de la concepción de que el rendimiento académico en los estudiantes está determinado por múltiples factores, entre los que se pueden considerar los de tipo personal, familiar y social; entendiendo que cualquier situación adversa que viva el estudiante durante su formación tendrá un impacto, en mayor o menor medida, en su rendimiento académico. El objetivo fue identificar el tipo de adversidades a las que se enfrentan los estudiantes de la Carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza, UNAM, y si éstas impactan su rendimiento académico. Asimismo,

¹ Willebaldo Moreno Méndez. Profesor de Tiempo Completo Titular “B”, en la FES Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México. Tiene maestría en Administración Organizaciones y Doctorado en pedagogía. Miembro de comisiones dictaminadoras en la UNAM. Correo electrónico: wmorenoster@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0003-0934-2958>

² Carmen Lilia Sánchez González. Profesor de Tiempo Completo Titular “A”, en la FES Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México. Tiene doctorado en pedagogía y diversas publicaciones en revistas nacionales sobre investigación educativa. Correo electrónico: carmenlilis@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-1284-4636>

identificar los elementos que les ayudan a minimizar el impacto de las adversidades; todo ello a partir del marco teórico de la Resiliencia. Se trata de un estudio observacional, que a través de un instrumento denominado "Resiliencia 2017-2018" aplicado en línea a una muestra de 200 estudiantes de los 4 años de la carrera, se identificaron las principales adversidades a las que se enfrentan los estudiantes, y los factores resilientes que poseen. Las principales adversidades que más impacto presentaron en su rendimiento académico fueron las de tipo familiar y personal. Los factores resilientes que más poseen los estudiantes fueron la posesión de redes sociales y modelos a imitar, así como la autonomía, los cuales les ayudaron en mucho a superar sus adversidades. Como conclusiones preliminares se puede mencionar que los estudiantes que poseen más factores resilientes y en mayor grado, son los que superan de mejor manera las adversidades, evitando que esto derive en impacto negativo en su rendimiento académico.

Palabras clave

Rendimiento académico, resiliencia, formación profesional.

Abstract

The study starts from the conception that academic performance in students is determined by multiple factors, among which can be considered the personal, family and social; understanding that any adverse situation that the student experiences during their training will have an impact, to a greater or lesser extent, on their academic performance. The objective was to identify the type of adversities faced by the students of the Dentist Surgeon Career of the FES Zaragoza, UNAM, and if these impact their academic performance. Also, it identified the elements that help them minimize the impact of adversities; all from the theoretical framework of Resilience. This is an observational study, which through an instrument called "Resilience 2017-2018" applied online to a sample of 200 students of the 4 years of the career, identified the main adversities that students face, and the resilient factors they possess. The main adversities that had more impact on their academic performance were family and personal. The resilient factors that most students possess were the possession of social networks and models to imitate, as well as autonomy, which helped them greatly to overcome their adversities. As preliminary conclusions, it can be mentioned that students who possess more resilient factors and to a higher

level, are the ones that better overcome adversities, preventing this from having a negative impact on their academic performance.

Keywords

Academic performance, resilience, professional training.

Rendimiento Académico

El rendimiento académico del estudiantado universitario constituye un factor imprescindible en el abordaje del tema de la calidad de la educación superior, debido a que es un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa. (Díaz, Peio, Arias, Escudero, Rodríguez, Vidal, 2002).

Al respecto, es evidente que investigaciones sobre el desempeño estudiantil permiten conocer un gran número de variables que entran en juego en lo que a calidad y equidad de la educación superior pública se refiere, por lo que aportan importantes elementos que repercuten en la gestión y prestigio institucional, sobre todo cuando la inversión estatal es fundamental. (Garbanzo y Guiselle, 2007).

De ahí la importancia de conocer los diferentes factores que inciden en el rendimiento académico en el campo de la educación superior de una manera más integral, lo que permitiría obtener resultados tanto cualitativos como cuantitativos para propiciar un enfoque más completo en la toma de decisiones para mejorar los niveles de pertinencia, equidad y calidad educativa. La determinación de indicadores de índole cuantitativa y cualitativa no implica que los factores asociados al rendimiento académico que se tomen en cuenta sean exclusivos del campo universitario. Por su complejidad, algunos de ellos son fácilmente adaptables a otras realidades, lo que muestra su capacidad explicativa y analítica en relación con el éxito académico en cualquier sector educativo, independientemente de si se trata de instituciones públicas o privadas. (Abascal, López y Zepeda, 2016).

El presente estudio parte de la conceptualización de que el rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las asignaturas o materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico (Pérez, Ramón y Sánchez, 2000; Vélez van, Roa, 2005).

Factores que intervienen en el rendimiento académico

El rendimiento académico, por ser multicausal, envuelve una enorme capacidad explicativa de los distintos factores y espacios temporales que intervienen en el proceso de aprendizaje. Existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, los cuales se clasifican en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales. (Garbanzo y Guiselle, 2007).

Sin embargo, la mayoría de las investigaciones centran el abordaje de sus estudios a partir de los factores que pudieran incidir en el rendimiento académico, pero nunca lo hacen tomando en consideración las posibles causas que determinan dichos factores. En este sentido, el presente estudio intenta conocer, a partir de identificar el tipo adversidades y sus manifestaciones en los estudiantes, la génesis de algunos factores personales, sociales o institucionales que impactan en el rendimiento académico de los estudiantes, a partir del marco teórico de la “resiliencia”.

Resiliencia

El término resiliencia tiene su origen en el latín, “resilio” y significa: volver atrás, dar un salto, rebotar. En física, expresa la cualidad de los materiales a resistir la presión, doblarse con flexibilidad, recobrar su forma original, no deformarse ante presiones y fuerzas externas y a su capacidad de resistencia al choque (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

Al final de la década de los setenta surgió un creciente interés por conocer acerca de aquellas personas que a pesar de vivir en condiciones severamente adversas lograban superarlas y además, transformarlas en una ventaja o estímulo para su desarrollo biopsicosocial (Grotberg, 2006; Gallesi, 2012; Muñoz, 2015; Pulgar, 2010).

Las primeras investigaciones para estudiar este fenómeno en relación a las ciencias sociales aparecieron en el campo de la psicopatología, y la tendencia era centrarse en la descripción exhaustiva de las enfermedades y en el intento de descubrir causas y factores que pudiesen explicar resultados negativos.

A partir de estas investigaciones surge el concepto de resiliencia, el cual “alude a la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir transformado por ellas” (Peralta, Ramírez, Castaño, 2006). El enfoque de la resiliencia se explica a través de

lo que se ha llamado el modelo “del desafío o de la resiliencia”, el cual muestra que las fuerzas negativas, que se expresan en términos de daños o riesgos, no encuentran a una persona inerte que asume, inevitablemente, daños permanentes, sino que describe la existencia de escudos protectores (factores resilientes) que harán que dichas fuerzas se transformen en factor de superación de la situación difícil. (Pulgar, 2010; Peralta, Ramírez y Castaño, 2006).

En este sentido, la resiliencia en educación se concibe como un resorte moral, y se constituye en una cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir y que se supera a pesar de la adversidad (Mateu, 2005). En otras palabras, es la capacidad de resistir, es el ejercicio de la fortaleza para afrontar las adversidades de la vida personal, familiar, profesional y social. (Noriega y Angulo, 2015).

Al respecto, varias investigaciones reportan que los estudiantes con capacidad resiliente muestran facilidad para establecer relaciones, resolver problemas, desarrollar un sentido de identidad, hacer planes y determinar expectativas. Además, poseen mayor tolerancia a la frustración y son cooperativos. Asimismo, tienen madurez intelectual, son activos, seguros, competentes, flexibles y expresan interés por nuevos retos, confían en ellos mismos y en el ambiente que los rodea. (Plata, et al, 2014).

A partir de lo anterior, se puede inferir que, la resiliencia en la educación juega un papel importante, ya que mediante la promoción de ésta se puede favorecer el desarrollo de competencias sociales, académicas y personales, que permitan al estudiante sobreponerse a situaciones adversas y salir adelante en la vida (Aitken, 2010).

Factores resilientes

Son aquellos que posee toda persona y que le ayudan a reducir los efectos negativos de la exposición a riesgos, de modo que algunos sujetos a pesar de haber vivido en contextos desfavorecidos y de sufrir experiencias adversas, llevan una vida normalizada. También se trata de recursos internos y externos que modifican el riesgo. El tipo y nivel de posesión que las personas tengan de los factores resilientes dependerá del entorno en el cual se han desarrollado, estos hacen referencia a la interpretación que harán de las situaciones adversas vividas de acuerdo a su historia personal. (Rodríguez, 2017).

Estos factores se clasifican en: personales (autoestima, convivencia, asertividad, creatividad, autocontrol, iniciativa), familiares (apoyo, comprensión, estabilidad emocional), escolares (actividades extraescolares,

calidad en la formación, aprendizaje eficaz) y sociales (normas sociales, medio socioeconómico, medio geográfico).

Planteamiento del problema

El rendimiento académico en las instituciones de educación superior, principalmente cuando incide en la eficiencia terminal, constituye a través de todos los tiempos una gran problemática social que repercute no solo en una sociedad cada vez más inconforme, sino también en un gasto social infructuoso por no derivarse beneficios palpables (Pérez, 2017).

En este sentido, una de las mayores preocupaciones de las Instituciones de Educación Superior, ha sido lograr mejorar sus indicadores de eficiencia terminal y logro educativo, así como abatir el rezago y deserción escolar, al respecto, la ANUIES (2007), menciona que solo el 39% de los estudiantes termina su carrera de manera eficiente.

En la FES Zaragoza, y específicamente en la Carrera de Cirujano Dentista, existen módulos (asignaturas) que presentan un índice de reprobación cercano al 30%, lo que a su vez determina un rezago del 15%, a nivel general, y, como consecuencia, una eficiencia terminal del 55%.

Es imperativo para la FES Zaragoza realizar estudios que posibiliten identificar los factores que inciden en el rendimiento escolar de los estudiantes, para poder, en la medida de lo posible, implementar estrategias encaminadas a su control.

Para lo cual se establecieron las siguientes preguntas que guiaron la presente investigación:

- ¿Cuáles son las experiencias adversas a las que se enfrentan los estudiantes?
- ¿Cuál es el impacto que dichas experiencias tienen en el rendimiento académico de los estudiantes?
- ¿Cuáles son las conductas que siguen los estudiantes para afrontar y superar sus experiencias adversas?
- ¿Qué factores resilientes poseen los estudiantes?
- ¿Cuál es el nivel de posesión de los factores resilientes en los estudiantes?

Objetivos

General

Identificar las experiencias adversas a las que se enfrentan los estudiantes de la Carrera de Cirujano Dentista durante su formación, vinculándolas con su rendimiento académico, desde la perspectiva de la resiliencia.

Específicos

- Identificar las experiencias adversas a las que se enfrentan los estudiantes, clasificándolas por tipo de adversidad.
- Identificar la relación de las experiencias adversas de los estudiantes con su rendimiento académico.
- Identificar los principales sentimientos generados por las adversidades enfrentadas por los estudiantes.
- Identificar los factores resilientes que poseen los estudiantes.
- Identificar las conductas resilientes que muestran los estudiantes para afrontar las adversidades.

Metodología

Estudio transversal, prolectivo y descriptivo, realizado en una muestra aleatoria simple de 200 estudiantes de los 4 años de la Carrera de Cirujano Dentista, de la FES Zaragoza.

Para la obtención de los datos se elaboró un instrumento denominado “Resiliencia 2017-2018”, que constó de tres apartados con 100 items, y que se aplicó en línea. En el primer apartado se identificaron aspectos generales de los estudiantes, en especial los relacionados con situación académica con tres categorías: promedio, estatus, y número de módulos adeudados. El segundo apartado se dirigió a identificar las adversidades a las que se han enfrentado los estudiantes, para lo cual se establecieron 9 categorías de análisis: familiares, personales, escolares, sociales, ambientales, laborales, sentimientos y actitudes, impacto en el rendimiento académico y conductas para superar las adversidades. El tercer apartado se abocó a identificar el nivel de resiliencia de los estudiantes, a partir del modelo de verbalización de Grotberg, e incluyó dos categorías: factores resilientes que poseen los estudiantes y el nivel de posesión de dichos factores.

Resultados

El cuadro 1 muestra el comportamiento de la población de estudiantes en cuanto al género, se presenta por año escolar. Los cuales evidencian que la población en la carrera sigue siendo preponderantemente femenina.

Cuadro 1 Género de la población estudiada				
Género	Año escolar (%)			
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
Femenino	68.9	68.1	66.7	72
Masculino	31.1	31.9	33.3	28

Fuente. Elaboración Propia.

Los cuadros 2, 3 y 4, muestran la situación académica de los estudiantes al momento de realizar el estudio, solo se muestran los porcentajes más elevados de cada categoría por año escolar.

Como puede observarse en el cuadro 2, la mayoría de los estudiantes se ubica en el rango de promedio entre 7.1 y 8.0. Solo los estudiantes de primer año tienen una población importante con calificaciones que se ubican entre 8.1 y 9.1. Para los demás años los resultados son poco significativos, para éste y los demás rangos de calificación.

Cuadro 2 Promedio Escolar de los Estudiantes				
Promedio	Año escolar (%)			
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
7.1 a 8.0	57.9	72.3	73.3	70
8.1 a 9.0	29.7			

Fuente. Elaboración Propia

El cuadro 3 muestra que los estudiantes de primer año en su mayoría son regulares debido a que el estudio se realizó durante el ciclo escolar, es decir, antes de que obtuvieran cualquier calificación final. El porcentaje mínimo que aparece en el mismo año refleja a los estudiantes que están recurriendo en ese año; no así para los demás años, ya que dichas cifras muestran el total de estudiantes irregulares, independientemente si están o no recurriendo algún módulo.

Cuadro 3					
Estatus Académico de los Estudiantes					
Estatus	Año escolar (%)				Total (%)
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	
Regular (Reg)	99.6	46.8	44.4	38	57
Irregular (Irreg)	0.4	53.2	55.6	62	43

Fuente. Elaboración propia.

El cuadro 4 muestra el total de módulos que adeudan los estudiantes irregulares. Es evidente que a partir del segundo año los resultados no concuerdan con el total de estudiantes irregulares del cuadro 3, lo cual se debe a que un 3%, aproximadamente de ese total, adeudan más de 5 módulos.

Cuadro 4					
Total de Módulos que adeudan los Estudiantes					
Número de módulos	Año escolar (%)				Total %
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	
Ninguno	99.6	57	44.5	38	57
1 a 5	.4	40	51.2	60	40

Fuente. Elaboración propia.

En el cuadro 5 se muestran las adversidades que presentaron los porcentajes más elevados. Los resultados evidencian que las adversidades que más se presentaron para los cuatro años son las relacionadas con los tipos: Ambiental, con sismos (seguramente por la experiencia vivida tan reciente en la Ciudad de México); Social, con inseguridad; y Laboral, con falta de empleo, todas ellas para los cuatro años de la carrera. Y las de tipo familiar, con divorcio de los padres y muerte de un familiar, solo para primero y tercer año escolar.

Cuadro 5
Principales Adversidades a las que se han enfrentado los Estudiantes

Tipo	Año Escolar							
	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
	Adversidad	%	Adversidad	%	Adversidad	%	Adversidad	%
Familiars	Divorcio de los padres	61	Divorcio de los padres	36	Muerte de algún abuelo	62	Enfermedad de algún abuelo	32
	Muerte de algún abuelo	40	Muerte de algún abuelo	34	Adicción de algún amigo	57	Enfermedad del padre	26
					Enfermedad de la madre	32		
Personales	Enfermedad	30	Enfermedad	23	Enfermedad	26	Enfermedad	30
	Accidente	13	Accidente	19	Accidente	17	Accidente	
	Asalto	34	Asalto	38	Asalto	35	Asalto	36
Escolares	Mala relación con algún profesor	36	Mala relación con algún profesor	36	Mala relación con algún profesor	31	Mala relación con algún profesor	46
	Falta de motivación	30	Falta de motivación	23	Falta de motivación	24	Falta de motivación	40
	Mala relación con algún compañero	26					Mala relación con algún compañero	26
Sociales	Inseguridad en la comunidad	63	Inseguridad en la comunidad	72	Inseguridad en la comunidad	60	Inseguridad en la comunidad	58
	Distancia demasiado extensa entre el domicilio y la Facultad	32	Distancia demasiado extensa entre el domicilio y la Facultad	27	Distancia demasiado extensa entre el domicilio y la Facultad	28	Distancia demasiado extensa entre el domicilio y la Facultad	32
Ambientales	Sismo	70	Sismo	85	Sismo	95	Sismo	85
	Inundación	24	Inundación	27	Inundación	11	Inundación	28
Laborales	Falta de empleo	60	Falta de empleo	78	Falta de empleo	59	Falta de empleo	54
	Sueldo insuficiente	17	Sueldo insuficiente	19	Sueldo insuficiente	28	Sueldo insuficiente	32

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 6 muestra los principales sentimientos generados por las adversidades enfrentadas por los estudiantes. Es evidente que las adversidades familiares, sociales y escolares son las que generaron mayores sentimientos en los estudiantes; siendo estos el dolor emocional, y el estrés.

Cuadro 6
Principales Sentimientos generados en los Estudiantes por tipo de Adversidad

Tipo de Adversidad	Año Escolar							
	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
	Sentimientos	%	Sentimientos	%	Sentimientos	%	Sentimientos	%
Familiars	Dolor Emocional	55	Dolor Emocional	57	Dolor Emocional	57	Dolor Emocional	56
	Frustración	29	Frustración		Frustración	17	Frustración	46
	Estrés	40	Estrés	51	Estrés	22	Estrés	36
	Tristeza		Tristeza	31	Tristeza		Tristeza	
Personales	Dolor Emocional	34	Dolor Emocional	38	Dolor Emocional	28	Dolor Emocional	38
	Frustración	39	Frustración	42	Frustración	31	Frustración	42
	Estrés	36	Estrés	36	Estrés	28	Estrés	36

	Euforia e Impaciencia		Euforia e Impaciencia		Euforia e Impaciencia	33	Euforia e Impaciencia	
Escolares	Frustración	48	Frustración	42	Frustración	42	Frustración	60
	Estrés	51	Estrés	51	Estrés	40	Estrés	64
	Dolor emocional	22	Dolor emocional		Dolor emocional		Dolor emocional	
Sociales	Estrés	56	Estrés	61	Estrés	42	Estrés	56
	Frustración	38	Frustración	39	Frustración	26	Frustración	44
Ambientales	Estrés	31	Estrés	42	Estrés	33	Estrés	48
	Impaciencia		Impaciencia	53	Impaciencia	51	Impaciencia	64
	Dolor emocional	32	Dolor emocional		Dolor emocional		Dolor emocional	
Laborales	Estrés	39	Estrés	32	Estrés	33	Estrés	55
	Frustración	28	Frustración	26	Frustración	37	Frustración	
	Impaciencia		Impaciencia		Impaciencia		Impaciencia	42

Fuente. Elaboración propia.

El cuadro 7 muestra los resultados referentes al impacto generado por las adversidades en el rendimiento académico de los estudiantes. Las adversidades que más impacto negativo presentaron en el rendimiento académico de los estudiantes fueron las personales, ocasionando distracción, lo mismo que las familiares; las escolares, ocasionando disminución en el promedio, lo mismo que las familiares; y finalmente las ambientales, con incremento en la inasistencia.

Cuadro 7								
Impacto de las adversidades en el Rendimiento Académico de los Estudiantes								
Tipo de Adversidad	Año Escolar							
	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
	Aspectos académicos afectados	%	Aspectos académicos afectados	%	Aspectos académicos afectados	%	Aspectos académicos afectados	%
Familiares	Disminución del promedio escolar	42	Disminución del promedio escolar	34	Disminución del promedio escolar	40	Disminución del promedio escolar	34
	Distracción	41	Distracción	48	Distracción	48	Distracción	42
	Inasistencia a algún módulo	13	Inasistencia a algún módulo	18	Inasistencia a algún módulo		Inasistencia a algún módulo	32
Personales	Disminución del promedio escolar	34	Disminución del promedio escolar	21	Disminución del promedio escolar	28	Disminución del promedio escolar	30
	Distracción	52	Distracción	66	Distracción	60	Distracción	50
	Reprobación de algún módulo	2	Reprobación de algún módulo	15	Reprobación de algún módulo	17	Reprobación de algún módulo	11
Escolares	Disminución del promedio escolar	55	Disminución del promedio escolar	53	Disminución del promedio escolar	57	Disminución del promedio escolar	56
	Reprobación de algún módulo	3	Reprobación de algún módulo	26	Reprobación de algún módulo	35	Reprobación de algún módulo	40
Sociales	Disminución del promedio	29	Disminución del promedio	28	Disminución del promedio escolar	26	Disminución del promedio	34

	escolar		escolar				escolar	
	Inasistencia a algún módulo	13	Inasistencia a algún módulo		Inasistencia a algún módulo	44	Inasistencia a algún módulo	61
Ambientales	Inasistencia a algún módulo	24	Inasistencia a algún módulo		Inasistencia a algún módulo	31	Inasistencia a algún módulo	86
	Disminución del promedio escolar	57	Disminución del promedio escolar		Disminución del promedio escolar	67	Disminución del promedio escolar	
	Distracción		Distracción	89	Distracción		Distracción	
Laborales	Reprobación de algún módulo		Reprobación de algún módulo	11	Reprobación de algún módulo	53	Reprobación de algún módulo	15
	Disminución del promedio escolar	60	Disminución del promedio escolar	29	Disminución del promedio escolar		Disminución del promedio escolar	34

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro 8 se muestran los resultados referentes a las fuentes a las que recurrieron los estudiantes para intentar superar las adversidades a las que se enfrentaron. Es evidente que todos los estudiantes eligieron las mismas fuentes de apoyo para superar sus adversidades. Asimismo, que en la mayoría de los casos la primer fuente de apoyo que buscaron, independientemente del origen de la adversidad, fue la familia.

Cuadro 8								
Fuentes de Apoyo que emplearon los Estudiantes para superar sus adversidades								
Tipo de Adversidad	Año Escolar							
	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
	Fuentes de Apoyo	%	Fuentes de Apoyo	%	Fuentes de Apoyo	%	Fuentes de Apoyo	%
Familiares	Familia	64	Familia	57	Familia	55	Familia	52
	Amigos	34	Amigos	44	Amigos		Amigos	32
	En sí mismos	48	En sí mismos	61	En sí mismos	40	En sí mismos	42
Personales	Familia	60	Familia	51	Familia	55	Familia	52
	Amigos	27	Amigos	27	Amigos		Amigos	36
	En sí mismos	39	En sí mismos	40	En sí mismos	31	En sí mismos	34
Escolares	Familia	53	Familia	46	Familia	44	Familia	44
	Amigos	46	Amigos	40	Amigos	42	Amigos	50
	En sí mismos	31	En sí mismos		En sí mismos		En sí mismos	
Sociales	Familia	60	Familia	59	Familia	51	Familia	58
	En sí mismos	45	En sí mismos	36	En sí mismos	37	En sí mismos	38
Ambientales	Familia	36	Familia	30	Familia	57	Familia	36
	En sí mismos	26	En sí mismos	42	En sí mismos	25	En sí mismos	52

Laborales	Familia	60	Familia	27	Familia	56	Familia	56
	En sí mismos	55	En sí mismos	60	En sí mismos	45	En sí mismos	46

Fuente: Elaboración propia.

Con base en la escala que se muestra a continuación se determinó el nivel de posesión de los factores resilientes en los estudiantes.

Escala de Medición Factores Resilientes		
0%-59%	60%-85%	86%-100%
Malo	Regular	Bueno

El cuadro 9, muestra los resultados referentes al nivel de posesión de los factores resilientes que tienen los estudiantes, de acuerdo al Modelo de Resiliencia de Grotberg.

Es evidente que los estudiantes poseen en mayor o menor medida todos los factores resilientes. Al ponderar el nivel de posesión, con la escala mencionada, ningún factor muestra una posesión mala. Sin embargo, los únicos factores resilientes que muestran un nivel de posesión “bueno” en los estudiantes de los cuatro años son: autonomía, redes, modelos, metas, autoeficacia, y generatividad.

Cuadro 9					
Nivel de posesión de los Factores Resilientes en los Estudiantes					
Categorías del Modelo de Resiliencia	Factores Resilientes	Año Escolar			
		Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
Yo Soy	Identidad	Regular	Regular	Bueno	Regular
	Autonomía	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
Yo estoy	Satisfacción	Regular	Buena	Regular	Regular
	Pragmatismo	Regular	Regular	Regular	Regular
Yo tengo	Vínculos	Regular	Regular	Buena	Regular
	Redes	Buena	Buena	Buena	Buena
	Modelos	Buena	Buena	Buena	Buena
	Metas	Buena	Buena	Buena	Buena
Yo puedo	Afectividad	Regular	Regular	Mala	Regular
	Autoeficacia	Regular	Buena	Buena	Buena
	Aprendizaje	Regular	Buena	Buena	Regular
	Generatividad	Buena	Buena	Buena	Buena

Fuente: Elaboración propia.

Discusión de resultados

Los datos al ser contrastados con otros estudios como los de González-Arratia, (1996); Peralta, Ramírez y Castaño (2006); Pérez (2017) y Pulgar (2010), concuerdan con aspectos como, el tipo de factores resilientes que poseen los estudiantes, que las adversidades sí tienen en la mayoría de los casos un impacto negativo en los estudiantes, pero que en la medida que se posean más factores resilientes y que dicha posesión sea elevada, se tendrán más oportunidades de superar las adversidades con menor detrimento del rendimiento académico de los estudiantes.

Conclusiones

- Analizando los datos, de acuerdo a las adversidades que presentan los estudiantes, el impacto de estas en su rendimiento académico con respecto a los factores resilientes y el estatus académico de los estudiantes, se puede llegar a las siguientes conclusiones. (Cuadro 10).
- Las principales adversidades a las que se enfrentaron los estudiantes fueron: sismos, inseguridad en la comunidad, muerte o enfermedad de un familiar, problemas con los docentes o los compañeros, y problemas económicos ocasionados principalmente por falta de empleo.
- Los principales sentimientos generados por las adversidades en los estudiantes fueron el dolor emocional, el estrés, y la frustración; siendo las adversidades de tipo familiar, sociales y escolares las que generaron mayores sentimientos.
- Las adversidades personales, familiares, escolares, y las ambientales son las tuvieron mayor impacto en el rendimiento académico de los estudiantes.
- Los rubros del rendimiento académico mayormente impactados por las adversidades fueron: el promedio, la concentración y la asistencia, y en menor medida la reprobación.
- Las principales fuentes de apoyo a las que acudieron los estudiantes como estrategia para superar las adversidades a las que se enfrentaron fueron: la familia, los amigos y en sí mismos.
- De los factores resilientes, los estudiantes mostraron un nivel de posesión adecuado, es decir bueno, para autonomía, redes sociales, modelos, metas, autoeficacia, y generatividad.
- Los estudiantes regulares presentan un mayor nivel de posesión de los factores resilientes.

- Los estudiantes irregulares presentan un mayor impacto en su rendimiento académico como resultado de las adversidades enfrentadas.

Cuadro 10												
Impacto de las adversidades en el Rendimiento Académico de los estudiantes												
Rubro Afectado	Afectación por tipo de adversidad, y estatus académico de los estudiantes (%)											
	Familiares		Personales		Escolares		Sociales		Ambientales		Laborales	
	Reg	Irreg	Reg	Irreg	Reg	Irreg	Reg	Irreg	Reg	Irreg	Reg	Irreg
Inasistencia	5	10	2	3	0	1	7	18	14	21	0	1
Falta de entrega de tareas	4	6	2	8	2	3	3	5	10	11	0	2
Incumplimiento de los objetivos de Clínica	6	8	4	5	3	7	3	8	2	9	3	5
Concentración	25	19	22	35	0	2	2	3	1	2	0	1
Reprobación de exámenes	3	12	2	6	0	1	1	2	0	0	0	1
Baja de promedio	15	22	8	20	20	35	11	18	10	21	6	24
Baja Temporal	0	2	0	2	0	1	0	0	0	0	0	2
Rezago	2	5	2	10	0	1	0	0	0	0	0	1
Reprobación de módulos	2	4	1	10	8	19	0	0	0	0	4	15

Fuente: Elaboración propia.

Referencias

- Abascal, R., López, E., Zepeda, S. (2016). Análisis cualitativo para la detección de factores que afectan el rendimiento escolar: estudio de caso de la licenciatura en tecnologías y sistemas de información. Pistas Educativas, No. 120, noviembre. México, Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de Celaya.
- Aitken, N. (1982). College student performance, satisfaction and retention: specification and estimation of a structural model [Rendimiento escolar estudiantil, satisfacciones y retención: especificación y estimación de un modelo estructural]. Journal of Higher Education; 53 (1), 32-50.
- ANUIES (2007). Retención y deserción en un grupo de Instituciones Mexicanas de educación superior: Consideraciones conceptuales para abordar el estudio de la deserción escolar y el rezago estudiantil: México: Edit. Tenayuca
- Díaz, M., Peio, A., Arias, J., Escudero, T., Rodríguez, S., Vidal, G. J. (2002). Evaluación del Rendimiento Académico en la Enseñanza Superior.

- Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. En: Revista de Investigación Educativa, 2(20), 357-383.
- Gallesi G, Matalinares M. (2012). Resiliencia y Rendimiento Académico en estudiantes del quinto y sexto grado de primaria. Revista IIPSI. Vol. 15 - N.º 1. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3677/2949>
- Garbanzo G., Guiselle M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública Educación, vol. 31, núm. 1, pp. 43-63 Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.
- González-Arratia, L. F. N. I. (1996). El autoconcepto y la autoestima en madres e hijos, sus repercusiones en el rendimiento escolar, en niños de 6º año de primaria, de tres diferentes tipos de escuela. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Grotberg, E. (2006). La resiliencia en el mundo de hoy. Barcelona: Gedisa
- Kotliarenco, A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). Estado de arte en resiliencia. 1ª Edición. OPS.
- Mateu R.G. (2005) ¿Hacia una escuela resiliente?: Un estudio a través del profesorado de Educación Infantil y Primaria. Tesis de master. Universitat Jaume I.20 Peralta, S.
- Muñoz V. (2015). Educar para la resiliencia. Revista Complutense de Educación. 16(1):107-124.
- Noriega G., Angulo B., Angulo G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. En Textos y Contextos. Dialnet 58. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6349252.pdf>
- Peralta S., Ramírez A., Castaño H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). Revista Psicología desde el Caribe, 17: 196-219
- Pérez, G. (2017). La Educación Superior en México: el rendimiento académico versus la deserción escolar. Rev. Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos. Vol. 2; Núm. 6.
- Pérez-Luño, A., Ramón J., Sánchez J. (2000). Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico. Sevilla, España: Universidad Pablo de Olavide.
- Plata L., González-Arratia N., Oudhof van Barneveld H., Valdez J., González S. (2014). Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar

- en estudiantes de educación básica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 16, núm. 2, julio-diciembre. Universidad Intercontinental. Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80231541008.pdf>
- Pulgar L. (2010). Factores de resiliencia presentes en estudiantes de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán.
- Rodríguez H. (2017). Análisis del papel de los diferentes actores educativos del colegio parroquial San Pedro Claver, en la construcción y fortalecimiento de ambientes escolares favorables a partir del enfoque resiliente. Universidad del Valle. Santiago de Cali, Colombia. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/11219/1/CB-0575263.pdf>
- Vélez Van, M., Roa, N. (2005). Factors associated with academic performance in medical students. En: *PSIC. Educación Médica*. 2(8), 1-10.

Profesionalización e idoneidad del profesor en el
Departamento de Humanidades y Sociedad y su
impacto en la evaluación del desempeño
docente por parte de los estudiantes.
Caso Preparatoria 12 de la Universidad de Guadalajara

Professionalization and suitability of the professor in the
Departamento de Humanidades y Sociedad and its impact
on the evaluation of teaching performance by students. Case of
Preparatoria 12 de la Universidad de Guadalajara

Hortensia Álvarez Jiménez¹
Carlos Gabriel Gutiérrez Ramírez²
José Guadalupe Martín del Campo Becerra³

Resumen

En este estudio se partió del supuesto de que existe una relación entre la profesionalización docente, la idoneidad y la calidad del desempeño evaluada por los estudiantes. Se trató de una investigación explicativa, correlacional, en la que se expuso la situación y características de la profesionalización y la idoneidad de los docentes del Departamento de Humanidades y Sociedad de la Escuela Preparatoria No.12 (EP12) de la Universidad de Guadalajara (UDG), y cómo éstas influyeron en las evaluaciones que los alumnos realizaron al final de los ciclos 16B y 17A. Los

¹ Hortensia Álvarez Jiménez. Profesora de tiempo completo en la Preparatoria No. 12 de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara y Maestra en educación por la Universidad el Valle de Atemajac. Correo electrónico: hortealvarez@hotmail.com

² Carlos Gabriel Gutiérrez Ramírez. Profesor de tiempo completo en la Preparatoria No. 12, de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Es Licenciado en Filosofía y Maestro en Planeación de la Educación Superior. Director editorial de la Revista Literántropo Doce. Correo electrónico: raraavis700@gmail.com

³ José Guadalupe Martín del Campo Becerra. Profesor de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Es Licenciado en Derecho y Maestro en Educación Ambiental. Responsable de la Academia de Ciencias Sociales. Correo electrónico: jmartindelcampob@gmail.com

resultados nos indicaron que los docentes con perfil idóneo fueron mejor evaluados por los alumnos. Sin embargo, la profesionalización no resultó ser un factor decisivo para la obtención de una mejor evaluación.

Palabras clave

Profesionalización docente, perfil del profesor, evaluación de profesores.

Abstract

This study was made under the assumption that there is a relationship between teachers' professionalization, suitability and the quality of their performance evaluated by students. It was an explanatory and correlational investigation, where was exposed the situation and characteristics of the professionalization and the suitability of teachers from the Departamento de Humanidades y Sociedad de la Escuela Preparatoria No.12 (EP12) of the Universidad de Guadalajara, and how these influenced evaluations that students made at the end of cycles 16B and 17A. Results indicated that teachers with the best profile were better evaluated by the students. However, professionalization did not turn out to be a decisive factor in obtaining a better evaluation.

Keywords

Teacher's professionalization, teacher's profile, teacher's evaluation.

Problema de estudio

Son varios los autores que han señalado la importancia que tienen la profesionalización docente para el éxito de los programas educativos, Núñez (2012) et al ha señalado que: "el desarrollo profesional docente (DPD) no deja de ser un tema candente en la medida que de él depende el éxito de las reformas educativas y, en forma directa, el éxito o bien el fracaso de la experiencia escolar de niños y jóvenes. En el mismo sentido la Secretaria de Educación Pública (SEP), al establecer los mecanismos de gestión de la Reforma para crear el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), reconoce que se requiere, para ser implementada de manera exitosa, de acompañarse de ciertas medidas para fortalecer el desempeño académico de los alumnos, pero también de los profesores (Acuerdo 442). El citado documento propone seis mecanismos para la gestión de la reforma, de entre los que destaca, la formación y actualización de la planta docente, como una de las principales condiciones de posibilidad del cambio esperado. Específicamente suscribe la necesidad de que "los profesores, además de

dominar su materia, cuenten con las capacidades profesionales que exige el enfoque de competencias” (p 52). En este contexto la profesionalización docente es percibida esencialmente como la medida en que un profesor se acerca y domina las habilidades para la impartición de una educación basada en este enfoque. Así, ésta (...) “va más del conocimiento profundo de su disciplina o profesión”. Esta visión comprometió a la SEP a reconocer la conveniencia de desarrollar (...) “materiales de apoyo para la enseñanza que puedan ser aprovechados por los profesores de distintas escuelas y modalidades por igual” (Acuerdo 442, p. 52). Producto de este reconocimiento, se crea el Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS), que tiene como propósito precisamente la formación de los profesores en este nivel, a través del Diplomado “Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior”. Igualmente se pide a los profesores que acrediten ese diplomado y sean certificados, por una de las Comisiones Evaluadoras Externas (CEE). Este procedimiento es conocido como CERTIDEMS.

Este estudio reconoce que existe una literatura teórica que problematiza la conceptualización y el valor que se le debe dar a la “profesionalización docente”. Reconocemos la importancia de otros enfoques del término, como los de Paulo Freire, quien la visualiza como “pensar la práctica” y demerita el valor de los cursos estandarizados como la mejor forma de adquirirla. Núñez (2012), parafraseando a (Freire, 2002; Lieberman y Wood, 2006) señala que:

Pensar la práctica sería, entonces, la mejor manera de generar desarrollo profesional. No cabe duda que después de tal apreciación, la valoración de una capacitación bajo el formato de cursos de verano y/o de extensión, ofrecidos por las universidades, se presenta como una fórmula añeja que no responde de fondo a las necesidades de la comunidad docente.

La determinación de qué es un profesional educativo o en qué debe basarse la profesionalización de los maestros, tiene tras de sí una carga ideológica, política y aún económica que debe reconocerse. Asumirla como una categoría objetiva puede conducir a una incorrecta comprensión de sus implicaciones. Contreras (1997) citado por (Nemiña et al 2009) reconoce que: “palabras como profesional y sus derivados (...) no son ni mucho menos expresiones neutras, sino que esconden en su seno opciones y visiones del mundo y del papel de la educación” (p.1). Pese a lo anterior el presente estudio se ha limitado a reducirlo, por razones metodológicas, a la concepción institucional antes explicada, derivada de los acuerdos y procedimientos establecidos de manera oficial por la SEP: PROFORDEMS Y CERTIDEMS. En este sentido la profesionalización docente es definida en

términos llanos, como la formación didáctica y pedagógica adquirida mediante este diplomado y el ejercicio de certificación.

Por su parte y por las mismas razones la concepción de qué es un “profesor idóneo” se ha reducido también al concepto de idoneidad o afinidad académica derivado del documento denominado Profesiograma 2017, de la Comisión para la Evaluación de la Educación Media Superior (COPEEMS), mismo que da cuenta de la importancia que tienen las habilidades y capacidades del docente. El citado documento del COPEEMS se alinea al Acuerdo Secretarial 447, de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS); dicho Profesiograma enfatiza la importancia que tiene la articulación de los perfiles y saberes de los docentes con las UAC que imparten. El citado documento es una referencia institucional para lograr que los planteles de la UDG y en general de todo el SEMS, accedan a la certificación. Cabe aquí también reconocer de este concepto su equivocidad y polisemia, pues las definiciones sobre éste presentan algunas diferencias significativas: en algunos países la descripción de profesor idóneo pone su acento en la posesión específica de un título de profesor o educador. En otros contextos más laxos, el énfasis está en la formación didáctica adquirida como parte de la propia actividad laboral. En nuestro estudio se limita a la afinidad disciplinar definida por el documento del COPEEMS.

El presente estudio tampoco ignora el debate sobre la validación de los instrumentos con los que los alumnos evalúan el desempeño de sus profesores, Luna y Torquemada (2008) han identificado que:

(...) en México muchos de los cuestionarios actualmente en uso, carecen de rigor metodológico en su elaboración (...) Además, los administradores agregan reactivos con un marcado interés de control administrativo o determinados por las exigencias de programas especiales de compensación salarial. Así, un elemento crítico a considerar, es la calidad técnica del diseño del cuestionario que asegure su confiabilidad, validez y utilidad (p 2).

La Escuela preparatoria 12 ha usado para la evaluación de sus profesores el instrumento estandarizado propuesto por el SEMS. No ha sido nuestro interés cuestionar a este instrumento por considerar que el enfoque esencial de nuestra investigación se centra en otro tema. No obstante reconocemos que los resultados que se obtuvieron pueden aportar evidencia que ayude a evaluar su pertinencia o no para definir la calidad del desempeño de los profesores.

Actualmente la EP12 de la UDG se encuentra en una etapa de transformación, encaminada a generar las condiciones óptimas para solicitar la evaluación para el ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), al que se han incorporado casi todas las preparatorias de la Universidad. Con ese objetivo la escuela ha buscado mejorar todos sus procesos, de entre los que sobresale la idoneidad y la formación pedagógica de la planta docente por su importancia durante la formación de los estudiantes. Es importante reconocer que el grueso de los profesores que se incorporan al Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la UDG, cuentan con estudios a nivel superior, pero adolecen de una formación didáctica pedagógica para fungir como profesores. Aunado a lo anterior debe reconocerse también que muchos profesores van incrementando su carga horaria, como una forma de estímulo a su trabajo, pero con materias que no son necesariamente acordes a su perfil profesional.

De igual manera, en la UDG se ha venido realizando un proceso que busca generar los datos que permitan determinar la calidad del desempeño docente, para lo cual ha desarrollado un instrumento estandarizado, con el que los alumnos evalúan el nivel de calidad de sus profesores, en seis áreas específicas: enseñanza, experiencia, cumplimiento, motivación, conocimiento y material didáctico. Lamentablemente en nuestra escuela se ha carecido de una sistematización completa en el análisis de esos resultados. Esta investigación buscó relacionar la idoneidad y la profesionalización, con la evaluación de la calidad del desempeño docente, desde la perspectiva del alumno. Una motivación adicional para la realización de este estudio fue el número de quejas de profesores del Departamento de Humanidades, por parte de los alumnos, las cuales consistían en evaluaciones académicas arbitrarias, maltrato, pero principalmente una carencia didáctica, metodológica, y de motivación en sus cursos. Queríamos indagar si éstas podrían ser explicadas, en parte por lo menos a una incorrecta afinidad disciplinar de los profesores o a una falta de profesionalización docente.

Preguntas:

General

¿Existe relación entre los resultados obtenidos en la evaluación al desempeño docente y la profesionalización e idoneidad de los profesores?

Particulares

¿Cuál es el nivel de profesionalización e idoneidad del docente del Departamento de Humanidades y Sociedad en la EP12?

¿Cuáles son los resultados en cada una de las áreas contempladas en el instrumento de evaluación del desempeño docente?

Supuesto

Los profesores del Departamento de Humanidades y Sociedad de la EP12, que cuentan con idoneidad y/o profesionalización, obtienen mejores resultados en su evaluación al desempeño docente, en contraste con aquellos que no cuentan con esta formación.

Objetivos

Objetivo principal:

1. Relacionar la profesionalización e idoneidad de los profesores del Departamento de Humanidades y Sociedad con la evaluación al desempeño docente realizada por parte de los estudiantes.

Objetivos secundarios:

- Determinar el nivel de profesionalización del docente del Departamento de Humanidades y Sociedad.
- Conocer el estado que guarda la idoneidad de la planta docente del Departamento de Humanidades y Sociedad.
- Identificar en la evaluación del desempeño docente efectuada por parte de los estudiantes, las áreas en las que se los docentes del departamento requiere capacitación.

Metodología

Descripción del diseño experimental

La presente investigación es de corte explicativo, debido a la necesidad de establecer la existencia de relaciones entre variables y medir el grado de estas relaciones (Fassio, Pascual y Suarez, 2006). También es correlacional, puesto que para Salkind (1998), este tipo de investigación describe la relación lineal entre dos o más variables, sin tratar en absoluto de atribuir a una variable el efecto observado en otra. Y transversal, toda vez que según lo expuesto por Fassio, Pascual y Suarez, (2006), los estudios transversales no pretenden medir cambios en las variables o sus relaciones, por el contrario recogen información en un periodo determinado de tiempo.

Los datos base para la investigación se obtuvieron a partir del instrumento estandarizado de evaluación del desempeño docente realizado por los estudiantes de la EP12, durante los ciclos 16B y 17A.

En un primer momento, para validar el instrumento y que los datos arrojados estuvieran en un grado de confiabilidad posible, se utilizó la metodología del Alpha de Cronbach (Cronbach, 1951), que asume que los ítems medidos en escala tipo Likert (valores: excelente, muy bueno, bueno, regular y pésimo) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados, toda vez que para George y Mallery (2003), cuanto más se encuentre el valor alfa a 1, mayor es la consistencia de los ítems analizados y que para el estudio en cuestión se obtuvo en los dos calendarios valores cercanos a 1.

Luego en un segundo momento, se hicieron cálculos de estadística descriptiva con la ayuda del programa Excel, cuya meta fue estructurar e inferir conclusiones para rechazar o aceptar las tesis propuestas.

Por último, utilizando el programa SPSS para Windows versión 2017, se establecieron variables y la relación de éstas, valiéndose de la creación de un modelo matemático de regresión lineal calculado bajo la metodología de la Correlación de Pearson, que expresa en qué grado los sujetos tienen el mismo orden en dos o más variables (Morales, 2011).

Variables de estudio

Los conceptos (representaciones) de la investigación, al expresarse en forma de hipótesis, se convierten en variables al considerarlos dentro de una serie de valores.

Variable dependiente

La Enseñanza que se define según la RAE (2017) como:

1. f. Acción y efecto de enseñar.
2. f. Sistema y método de dar instrucción.
3. f. Ejemplo, acción o suceso que sirve de experiencia, enseñando o advirtiendo cómo se debe obrar en casos análogos.
4. f. pl. Conjunto de conocimientos, principios, ideas, etc., que se enseñan a alguien.

En el modelo matemático propuesto se tomó la variable enseñanza (ENS) como la variable dependiente, para relacionarla con las otras que resultan independientes, pero afectan la evaluación de los docentes.

Variables independientes

En este estudio se tomaron las variables siguientes como independientes en la evaluación de los docentes.

1. Exigencia

2. Cumplimiento
3. Motivación
4. Conocimiento
5. Material

Universo de Estudio

El universo de estudio comprende a todos los docentes adscritos al Departamento de Humanidades y Sociedad: 119 docentes en el ciclo 16B, y 108 en el ciclo 17A.

Muestra

En el caso de la muestra, se tomó para el cálculo de la información la totalidad de la población del Departamento de Humanidades y Sociedad, que para el calendario 16B fueron, 290 datos, y para el calendario 17A, 357 datos.

Instrumento de medición

Se empleó el instrumento de evaluación utilizado en el plantel a nivel institucional, con el que los alumnos evalúan a los profesores al final de cada ciclo escolar. Consta de un link en línea, al entrar se les presentan las materias que cursaron en el ciclo en particular y evalúan de cada una en una escala de Excelente, Muy Bien, Bien, Regular, y Pésimo: nivel de enseñanza, nivel de exigencia, nivel de cumplimiento, capacidad de motivación, conocimiento de la materia y material didáctico.

Resultados

Análisis de datos
Calendario 17A

Estudio de Confiabilidad

Se realizó un estudio para determinar la validez del cuestionario que se aplicó mediante el alfa de Cronbach. El alfa de Cronbach es un índice usado para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados (Cronbach, 1951).

Tabla 1.
Estudio de confiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.952	357

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1 se muestra el estudio de confiabilidad que se calculó con los valores del cuestionario aplicado en la investigación. El valor obtenido de 95.2% indica que el resultado es altamente aceptable según los valores que Cronbach considera aceptables en el estudio.

Tabla 2
Estadísticas Descriptivas

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Enseñanza	357	29	50	45.4062	3.4487
Exigencia	357	23	40	36.1204	2.43789
Cumplimiento	357	23	40	36.4342	2.46646
Motivación	357	15	30	27.2045	2.25737
Conocimiento	357	12	20	18.6078	1.24645
Material	357	12	20	18.1625	1.31176

N válido (según lista) 357

Grafico 1
Resultados de la evaluación al desempeño docente 2017 A

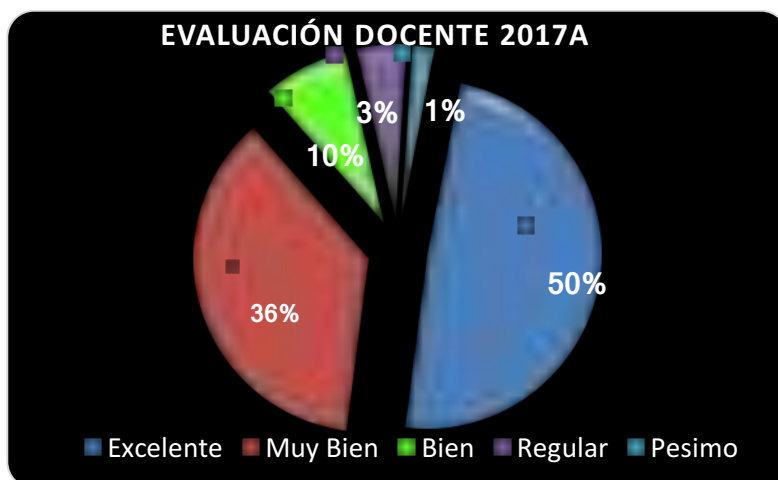
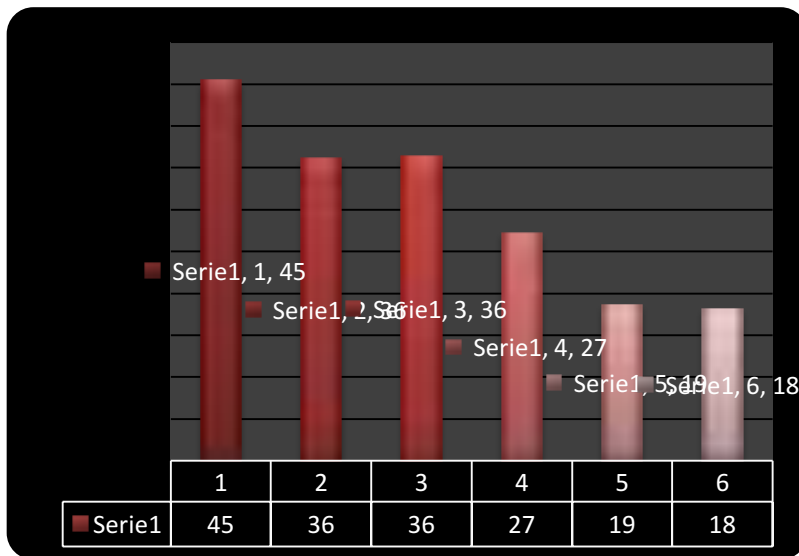


Gráfico 2

Resultados por categorías del instrumento de evaluación del desempeño docente



Categorías:

1 Enseñanza 2 Experiencia 3 Cumplimiento 4 Motivación 5 Conocimiento 6 Material

Modelo de Regresión Lineal

En el cálculo de este modelo se tomó la variable dependiente o de respuesta Enseñanza (ENS) a partir de las otras 5 variables independientes o predictoras Experiencia (EXP), Cumplimiento (CUM), Motivación (MOT), Conocimiento (CON) y Material (MAT).

Modelo matemático de regresión lineal total es: el promedio de la enseñanza está en función de la experiencia, cumplimiento, motivación, conocimiento y material.

$$\overline{ENS}_i = \alpha * (\overline{EXP}_i^{\beta 1}, \overline{CUM}_i^{\beta 2}, \overline{MOT}_i^{\beta 3}, \overline{CON}_i^{\beta 4}, \overline{MAT}_i^{\beta 5}) + \varepsilon_i$$

Tabla 3

Porcentajes de correlación por categorías evaluadas en el instrumento.

		Enseñanza	Exigencia	Cumplimiento	Motivación	Conocimiento	Material
Enseñanza	Correlación de Pearson	1	.929(**)	.900(**)	.923(**)	.905(**)	.870(**)
	Sig. (bilateral)		0	0	0	0	0
	N	357	357	357	357	357	357

Siendo que según el Modelo y el resultado de Correlación de Pearson se considera que el los porcentajes son altamente significativos dado que las variables EXI, CUM, MOT Y CON resultaron en un rango de 90% y 92.9% toda vez que el máximo es el 100% de relación y la variable MAT quedo en un porcentaje de 87%.

Calendario 16 B

Estudio de Confiabilidad

Igualmente para los datos obtenidos del calendario 16 B, se aplico el cálculo del Alpha de Cronbach para evaluar la magnitud en que están correlacionadas las variables.

Tabla 4. Estudio de confiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.958	6

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 4 se muestra el estudio de confiabilidad que se calculó con los valores del cuestionario aplicado en la investigación. El valor obtenido de 95.8%, indica que el resultado es altamente aceptable según los valores que Cronbach considera aceptables en el estudio

Tabla 5
Estadísticas descriptivas

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Enseñanza	289	25	50	45.18	3.81
Exigencia	289	20	40	35.88	2.68
Cumplimiento	289	20	40	36.39	2.66
Motivación	289	15	30	26.9	2.41
Conocimiento	289	12	20	18.08	1.35
Material	289	12	20	17.86	1.46
N válido (según lista)					

Gráfico 3
Evaluación de Profesores, calendario 16 B

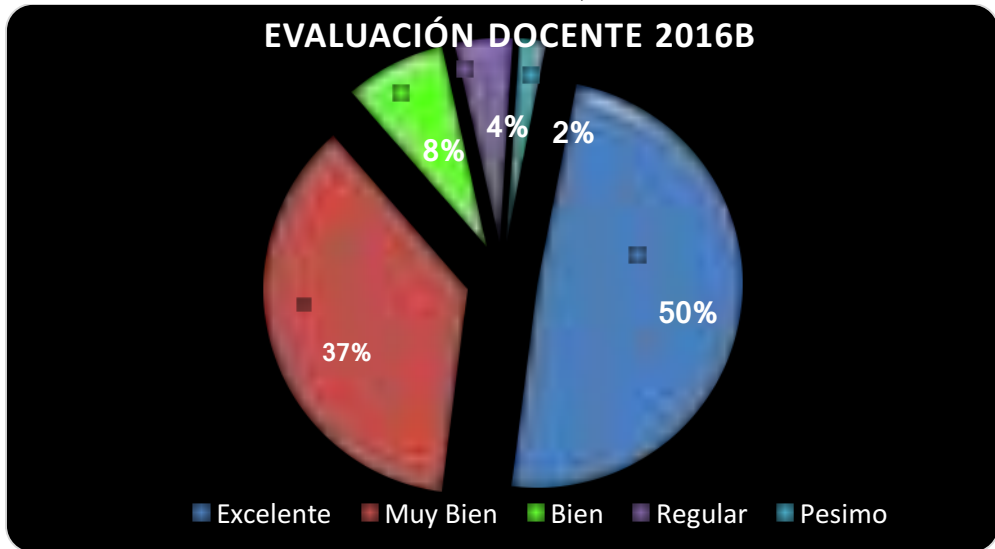
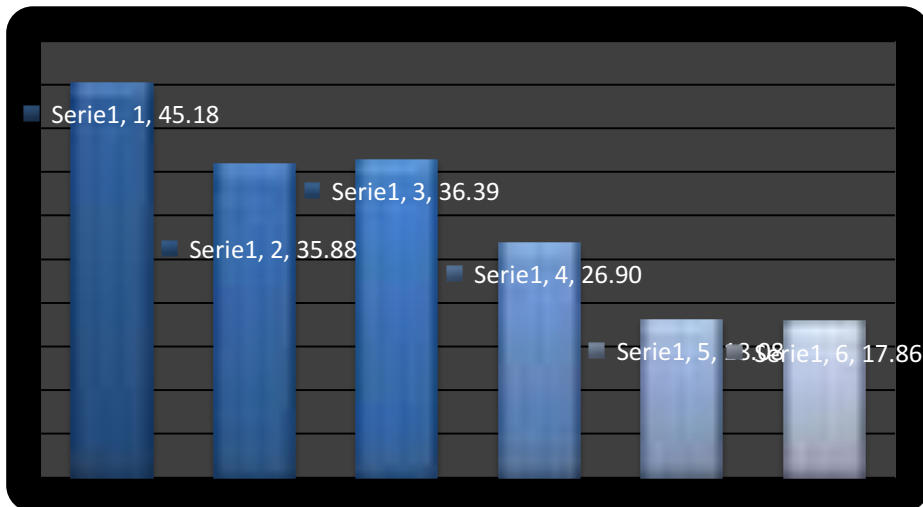


Gráfico 4
Resultados por categorías del instrumento de evaluación del desempeño docente, calendario 2016 B



1 Enseñanza 2 Experiencia 3 Cumplimiento 4 Motivación 5 Conocimiento 6 Material

Modelo de regresión lineal

En el cálculo de este modelo se tomó la variable dependiente o de respuesta Enseñanza (ENS) a partir de las otras 5 variables independientes o predictoras Experiencia (EXP), Cumplimiento (CUM), Motivación (MOT), Conocimiento (CON) y Material (MAT).

Modelo matemático de regresión lineal total es: el promedio de la enseñanza está en función de la experiencia, cumplimiento, motivación, conocimiento y material.

$$\overline{ENS}_i = \alpha * (\overline{EXP}^{\beta1}_i, \overline{CUM}_i^{\beta2}, \overline{MOT}_i^{\beta3}, \overline{CON}_i^{\beta4}, \overline{MAT}_i^{\beta5}) + \varepsilon_i$$

Tabla 6
Porcentajes de correlación por categorías evaluadas en el instrumento.

		Enseñanza	Exigencia	Cumplimiento	Motivación	Conocimiento	Material
Enseñanza	Correlación de Pearson	1	.939(**)	.931(**)	.959(**)	.922(**)	.841(**)
	Sig. (bilateral)		0	0	0	0	0
	N	289	289	289	289	289	289

Siendo que según el Modelo y el resultado de Correlación de Pearson mostrado por la tabla 6, se considera que los porcentajes son altamente significativos dado que las variables EXI, CUM, MOT Y CON resultaron en un rango de 92.2% y 95.9% toda vez que el máximo es el 100% de relación y la variable MAT quedo en un porcentaje de 84.1%.

Discusión de los resultados

El supuesto de la investigación contemplaba que los docentes con perfil idóneo y/o profesionalizado, obtendrían mejores resultados en sus evaluaciones al desempeño docente por parte de los estudiantes. Los datos obtenidos nos indican que una evaluación alta o baja, no depende de su profesionalización, sin embargo, sí se relaciona con su idoneidad.

En el departamento, en los ciclos 17A y 16B el promedio de profesores que obtuvieron calificaciones altas (Excelente a Muy Bien) fue de 86.5%. Solamente el 13.5 % de los profesores fueron evaluados con calificaciones consideradas bajas. Esto pareciera indicar una aparente contradicción con una de las problemáticas que originaron la investigación, la referente al alto número de quejas que se presentaban por parte de los alumnos. Una explicación posible a esta inadecuación es precisamente la recurrencia de quejas de un mismo profesor en diferentes UAC y durante

distintos ciclos escolares, que puede ser también atribuida precisamente a la falta de perfil o profesionalización de estos profesores.

Con respecto a la idoneidad, el 82.5% de los profesores cuentan con perfil idóneo para impartir sus UAC, de acuerdo con lo establecido por el COPEEMS. Significa que sólo el 17.5% es no idóneo.

Nuestro supuesto sugería que los profesores con perfil idóneo obtendrían mejores resultados en sus evaluaciones del desempeño, lo cual se confirma, según se desprende de los datos obtenidos en nuestra investigación, que exhiben una correlación de la idoneidad con el tipo de resultados obtenidos en la evaluación. Al respecto el 15% de los profesores idóneos tuvieron resultados bajos, frente al 50% de los profesores que no están ubicados en su área de formación disciplinar. Este alto porcentaje de profesores mal evaluados que no tienen una formación disciplinar afín a sus UAC, puede presumirse como un dato que confirma la importancia de la idoneidad en la calidad del desempeño docente en educación. Estos resultados muestran también que el dominio disciplinar incide favorablemente en la percepción que sobre sus profesores, tienen los alumnos.

Por su parte, el 43% de los profesores cuentan con formación didáctica certificada (PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS); por tanto, el 57% restante, no la tuvo. El hallazgo encontrado fue que el 40% de los profesores con certificación docente, obtuvieron un mal resultado en la evaluación, frente al 14% de profesores sin certificación docente con evaluación baja. Es decir, cuatro de cada diez profesores certificados fue mal evaluado, pese a contar con cursos oficiales de formación didáctica, mientras que, sólo menos de dos profesores de cada diez, sin dicha formación tuvo un resultado desfavorable. Esto pareciera mostrar que la profesionalización no influye en el resultado de la valoración realizada por los estudiantes.

Estos inesperados resultados sugieren algunas posibles explicaciones que posteriores investigaciones deberían explorar, entre las que destacan las siguientes:

- a) La posibilidad de que los cursos de formación didáctica puedan estar mal orientados, o que por cualquier razón no estén siendo aprovechados al máximo por quienes los toman.
- b) Igualmente, es factible pensar el instrumento aplicado a los estudiantes no esté midiendo de forma adecuada las competencias docentes adquiridas por los maestros, por lo cual sugerimos pertinente su revisión.

c) De acuerdo a los resultados de la evaluación, se observó que los estudiantes evalúan de manera sesgada, pues a la mayoría de los profesores son evaluados en el mismo nivel en las diferentes categorías del instrumento sin considerar diferencias que se supondría deberían reflejar las fortalezas y debilidades del desempeño docente. El porcentaje obtenido en todas las áreas fue prácticamente igual para todos los campos.

d) En la implementación del instrumento se están dando procesos inadecuados que vician sus resultados: falta de laboratorios de cómputo para llevarlo a cabo, tiempo disponible para realizar la evaluación, la fecha en que se lleva a cabo, falta de concientización por parte de los alumnos sobre la importancia de la información para los docentes.

e) Existe la posibilidad de coacción hacia los estudiantes por parte del profesor para asegurar resultados favorables.

Conclusiones y Recomendaciones

Se identificó que los resultados altos en la evaluación del desempeño de los profesores del Departamento de Humanidades y Sociedad de la Escuela Preparatoria No. 12 de la Universidad de Guadalajara, realizada por los estudiantes, no están ligados necesariamente con la profesionalización. Por lo cual es posible que otros factores influyan en la percepción de los alumnos cuando emiten un juicio de valor sobre el desenvolvimiento de sus profesores; por ejemplo, aspectos como la experiencia, la vocación, el interés, entre otros; que no fueron estudiados en esta investigación.

Asimismo, se identificó que la idoneidad de la planta docente, influye de manera positiva en los resultados de la evaluación del desempeño. Por tanto es necesario que la administración escolar siga perfilando a los profesores de acuerdo a su formación.

El presente estudio es un trabajo innovador en el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, ya que no existen indagaciones previas encaminadas a identificar la relación entre la formación pedagógica y disciplinar de los académicos y la manera en que son evaluados por sus alumnos. Se considera que los resultados podrán ser empleados para mejorar el desempeño de los profesores de esta escuela, a partir de la toma de decisiones de los órganos colegiados del plantel.

Adicionalmente, fue posible identificar el nivel de profesionalización e idoneidad de la plantilla docente de la preparatoria, y recomendar la capacitación pedagógica de quienes podrían necesitar apoyo en su práctica docente.

Finalmente, resultaría interesante que otras escuelas identificaran la relación existente entre la profesionalización e idoneidad de sus docentes y los resultados que éstos obtienen en las evaluaciones efectuadas por sus estudiantes. Información que podría ser contrastada con los resultados de otras planteles, para tratar de establecer puntos en común, que podrían permitir generalizaciones sobre los tópicos estudiados, que den insumos e información, para la toma de decisiones relacionada con la formación docente y la importancia de la afinidad disciplinar.

Referencias

- Núñez, M; Arévalo, A; Ávalos, A. (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 14, Núm. 2, 2012.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16-3. <http://cort.as/-AAEC>.
- Fassio, A., Pascual, L., Suárez, F. (2006). Introducción a la Metodología de la Investigación. Buenos Aires, Argentina: Macchi.
- George, D., & Mallery, P. (2003) SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11. update (4th ed.). Boston.
- Luna, E; Torquemada, A (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. Servicios Personalizados. Revista electrónica de investigación educativa, versión On-line ISSN 1607-404.1 REDIE vol.10 Ensenada. Recuperado de: <http://cort.as/-A5UD>.
- Students' Evaluations of University Teaching: Balance and Perspectives of their Agenda2.
- Morales, P., (2011). El coeficiente de correlación. Recuperado de: <http://cort.as/-6WU7>
- Núñez, M; Arévalo, A; Ávalos, A. (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 14, Núm. 2, 2012. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/302/659>
- Nemiña R, García, H; y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y Profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado. VOL. 13, Nº 2. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711798016.pdf>
- Salkind, N. (1999). Métodos de Investigación. México: Prentice Hall

Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior. A. C. (2017). Perfiles Profesiográficos [archivo PDF]. Recuperado de: <http://cort.as/-6WX1>

Secretaría de Educación Pública. (2008). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada [archivo PDF]. México, D.F.: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: <http://cort.as/-AA6t>.

Secretaría de Educación Pública. (2008). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. [archivo PDF]. México, D.F.: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <http://cort.as/-AA6k>.

Agradecimientos

Al Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara por impulsar la investigación educativa en sus preparatorias, a través de la dirección de formación docente e investigación a cargo del Dr. Víctor Manuel Rosario Muñoz, así como al Mtro. Oscar Zaragoza Vega responsable del área de investigación.

Al Mtro. Rubén García Becerra, director de la Preparatoria 12 y a su equipo de trabajo por brindar todo el apoyo para la concreción del proyecto.

Ingreso a nivel superior, indicador de desarrollo de competencias en los alumnos de nivel medio superior

Admission at the superior level, indicator of development of competences in medium superior level students

Juan Pablo Anaya Ortega¹
Alberto Guadarrama Herrera²
Becerril Morales Fernando³

Resumen

En la actualidad el ingreso a nivel superior en Universidades públicas es un problema, pues la cobertura es muy baja, por ejemplo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) el 91.06 % de los sustentantes son rechazados y en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) son rechazados el 66.8% de los aspirantes. El objetivo de la investigación fue determinar el ingreso a nivel superior de los egresados del Plantel Pablo González Casanova de la UAEMex en el EXANI II 2016. Los resultados obtenidos indican que sustentaron 506 egresados del Plantel Pablo

¹ Juan Pablo Anaya Ortega. Profesor de Asignatura del Plantel Pablo González Casanova de la Universidad Autónoma del Estado de México, México. Doctor en Ciencias Agropecuarias y Rurales por la (UAEMex). Correo electrónico: jpanayao@uaemex.mx

ID: <http://orcid.org/0000-0002-6525-447X>

² Alberto Guadarrama Herrera. Profesor-investigador del del Plantel Pablo González Casanova de la Universidad Autónoma del Estado de México, México. Ingeniero Electromecánico y Maestro en Educación. Correo electrónico: aguadarramah@uaemex.mx

ID: <http://orcid.org/0000-0001-6782-9989>

³ Fernando Becerril Morales. Profesor-investigador del Plantel Pablo González Casanova de la Universidad Autónoma del Estado de México, México. Químico por la UAEMex, Maestría en Ciencias del Agua y Maestría en Práctica Docente por la UAEMex. Correo electrónico: fbecerrilm@uaemex.mx

ID: <http://orcid.org/0000-0003-1737-2196>

González Casanova, el 69.8% fueron rechazados. Los alumnos aceptados representan el 30.2%. Las habilidades evaluadas son pensamiento matemático (PMA), pensamiento analítico (PAN) y las competencias comunicativas del español: estructura lengua (ELE) y comprensión lectora (CLE). En promedio se obtuvo 54.1% para PMA, 54.8% para PAN, 54.6% ELE y 64.0% CLE, estos resultados superan la media nacional y estatal cuyos valores están por debajo 52.0 puntos en cada habilidad evaluada. El 60.7 % de los sustentantes obtuvieron menos 60 puntos y pertenecen al nivel insuficiente, el 31.0 % de los sustentantes obtuvieron un puntaje entre 61 a 80 puntos incluidos en el nivel suficiente y el 8.3 % de los sustentantes obtuvo un puntaje entre 81 a 100 puntos pertenecientes al nivel de sobresaliente. Ante esta situación los directivos y docentes deben realizar trabajo colaborativo y diseñar estrategias para incrementar el número de aceptados a nivel superior, centradas en el desarrollo de las habilidades evaluadas.

Palabras clave

Ingreso, nivel superior, egresados, rechazados, aceptados.

Abstract

Currently, the admission to public universities is a problem for young students; this is because only a limited amount of applicants is accepted. For example, at the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 91.06% of the applicants are rejected, and at the Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) 66.08% of the applicants are rejected. This research aimed to establish the acceptance into a superior level of education for the graduates from the school Plantel Pablo González Casanova, UAEMex, during the EXANI II 2016 test. The results indicate that, from the 506 graduates from Plantel Pablo González Casanova who applied, 69.8% was rejected. The students who were accepted represent only 30.2%. The skills evaluated are pensamiento matemático, PMA (mathematical thinking); pensamiento analítico, PAN (critical thinking); competencias comunicativas del español: estructura de la lengua, ELE (Spanish communicative skills: language structure); and comprensión lectura, CLE (Reading comprehension). The average of the PMA was 54.1%, PAN was 54.8%, ELE was 54.6%, and the CLE was 64.0%. These results exceed the national and state median, whose values are under 52.0 points in each evaluated skill. 60.7% of the appliers obtained less than 60 points. This score is categorized as an unacceptable level. 31.0% scored in a sufficient level with a score

between 61 to 80 points. On the other hand, 8.3% of the students were placed in an outstanding level with a score between 81 to 100 points. Considering this situation, the managing and the teaching teams of the school must collaborate and strategize to increase the number of accepted students to a superior level education, while remaining focused on the development of the evaluated skills.

Keywords

Admission, superior level, graduated, rejected, accepted.

Antecedentes

Como en muchos otros países de América Latina, y otros más en vías de desarrollo, el acceso a la educación media superior y superior es una limitante para los jóvenes que desean continuar sus estudios. En México sigue representando a la vez un problema para los que no ingresan a las universidades públicas y un privilegio para los que son aceptados en dichas universidades.

La educación básica es obligatoria esta comprende del nivel preescolar, primaria y secundaria; para el periodo 2007-2008 la cobertura en el grupo de edad de 6 a 14 años (equivalente a primaria y secundaria) era de 99.8%, para la educación media superior (grupos de edad de 15-18 años) esta proporción fue del 60.1% y del 24.6% para la educación superior (grupo de edad de 19 a 23 años), en el mismo periodo (Ceneval, 2008). Hoy en día el continuar con estudios profesionales resulta una amenaza, la falta de espacios educativos y lugares insuficientes en las universidades públicas para cubrir la alta demanda en este nivel.

Algunas universidades como la UNAM han desarrollado esfuerzos suficientes para contrarrestar esta problemática, de 2007 a la fecha la cifra de estudiantes de primer ingreso a las carreras universitarias –mediante las dos modalidades– creció 22 por ciento. En agosto de ese año fueron admitidos 37 mil 787 alumnos de primer año en alguna licenciatura, mientras en 2015 el número fue mayor a 46 mil (Emir-Olivares, 2016), sin embargo, estos esfuerzos no han contribuido a disminuir esta situación.

La desigualdad de oportunidades para ingresar al nivel superior ha sido un problema que enfrentan diversos países desde hace décadas; al paso del tiempo, lejos de encontrarse respuestas satisfactorias a esta situación, se ha ido agudizando. Hoy en día, la desigualdad educativa se inserta en un contexto económico, político y social muy distinto al que había hace cuatro décadas, por tanto, este fenómeno cobra nuevos matices y genera nuevos procesos; al tiempo que el debate también se ha renovado, ahora se cuenta

con nuevas herramientas y con categorías que abarcan mayor información. En este contexto, abordamos las desigualdades educativas a partir del análisis de los factores socioeconómicos y culturales que inciden en el ingreso al sistema educativo de nivel superior de los jóvenes mexicanos. (Guzmán y Serrano, 2011).

En México, la exclusión de los jóvenes para acceder al nivel superior es cada día mayor, la competencia se intensifica ya que el número de estudiantes que egresan del bachillerato se incrementa, mientras que las instituciones públicas de educación superior no aumentan su oferta.

Anualmente el ingreso a las Universidades Públicas por egresados de nivel medio superior es desalentador, pues los aspirantes rechazados ven truncadas sus expectativas (Guzmán y Serrano, 2011). En 2016 el Examen Nacional para el Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II), diseñado por el Ceneval para atender los requerimientos de los procesos de admisión de alumnos de nuevo ingreso en las instituciones de educación superior, fue sustentado por 766 507 personas, de los cuales 471, 566 son sustentantes egresados de bachillerato general, representando el 62.3 %. (Ceneval, 2016).

La principal problemática que se enfrenta todo egresado de Nivel Medio Superior es la reducida disponibilidad de espacios que ofertan las universidades públicas, aunado a la alta demanda en el ingreso a universidades. En ese tenor, Los resultados, publicados en la página de la máxima casa de estudios UNAM, indican que de los 136 mil 388 estudiantes que presentaron la prueba, sólo fueron seleccionados 12 mil 197; en tanto, 124 mil 191 (91.06 por ciento) no fueron admitidos. (Emir-Olivares, 2016). Únicamente logra ingresar 11.4% de quienes sustentan el examen de la UNAM, sin embargo, esta problemática se presenta en nuestro país. En China para ingresar a una de universidades chinas sólo logra hacerlo un aspirante entre 50 mil (Flores-Sánchez, 2017). La desigualdad de oportunidades para ingresar al nivel superior ha sido un problema que enfrentan diversos países desde hace décadas; al paso del tiempo, lejos de encontrarse respuestas satisfactorias a este problema, se ha ido agudizando (Guzmán y Serrano, 2011).

Con respecto al Estado de México, la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) En el año 2016 satisface una cobertura estatal de 57, 041 estudiantes que representan el 12.9 % de la población de jóvenes entre 19 – 23 años a nivel estatal. Sin embargo, esta Universidad no ésta exenta de esta problemática, pues de los 41,824 sustentantes del EXANI-II en esta institución, solo 15,361 aspirantes fueron aceptados; que representa

un índice de aceptación real de 33.2% en la convocatoria 2016. (Adenda estadística, 2016).

En ese tenor, en el nivel medio superior y en el nivel superior la cobertura es aún baja y no se ha podido satisfacer la demanda de los jóvenes que desean ingresar. Por su parte, los problemas de reprobación, rezago educativo y baja eficiencia terminal aquejan al sistema. (Guzmán y Serrano, 2011).

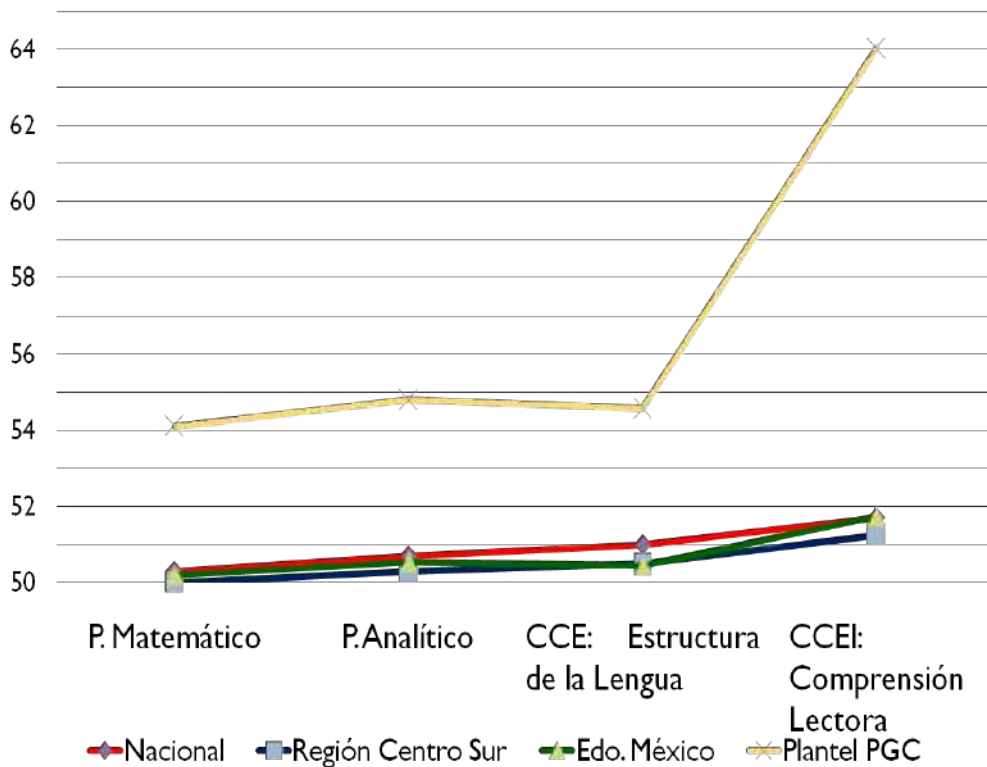
Es necesario ante esta situación, que las instituciones o subsistemas de nivel medio superior, diseñen estrategias enfocadas a incrementar el número de aceptados a estudios profesionales, siendo este el objetivo a principal del bachillerato general, el cual debe ser atendido de manera oportuna. Por otro lado, también se deben destinar recursos federales y estatales para la creación de nuevas instalaciones o ampliación de las existentes considerando la exigencia de la sociedad actual. Ante este escenario la pregunta de investigación ¿Cuántos alumnos ingresaron a la Universidad Autónoma del Estado de México de los que sustentaron el Exani-II en el año 2016?

El objetivo de esta investigación es determinar el nivel de ingreso al nivel superior por los estudiantes del Plantel “Dr. Pablo González Casanova” a las diferentes licenciaturas que oferta la Universidad Autónoma del Estado de México en la convocatoria Exani-II.

Resultados

En el año 2016, del Plantel Pablo González Casanova de la UAEMex sustentaron examen 506 alumnos, de los cuales el 33.2% fue aceptado y el 66.8 % fue rechazado, ante esta situación los subsistemas del nivel medio superior; espacialmente del bachillerato general, deben proporcionar a los alumnos las habilidades para enfrenar estos desafíos. La estructura del EXANI II está constituido por dos partes, la primera corresponde al examen de admisión y la segunda corresponde a la evaluación diagnóstica esta parte del examen se divide en cuatro módulos según la licenciatura que van a ingresar. En relación con el examen de admisión evalúa cuatro habilidades PM, PA, EL y CL. En ese tenor, los resultados obtenidos superan los de la media nacional y regional, sin embargo, no son resultados muy alentadores, pues para PMA la media fue de 54.1%, en el caso de PAN el valor fue de 54.8%, con respecto a ELE se obtuvo una media de 54.6% y finalmente para la CLE la media obtenida fue de 64.0%. Estas cifras indican el porcentaje de aciertos contestados correctamente, esto nos da una idea del déficit que existe en el desarrollo de las habilidades evaluadas, pues solo la habilidad aprobada fue la CLE (ver fig.1).

Fig. 1. Media de las habilidades evaluadas en el EXANI II 2016 obtenidas por los egresados del Plantel Pablo González Casanova de la UAEMex (porcentaje).



Fuente: elaboración propia, con datos de la UAEMex (2016).

Una de las habilidades con mayor problema es el pensamiento matemático, con el antecedente que la media nacional es de 50.3%, el desempeño de los sustentantes pertenecientes al PGC reflejan que el 67.2% tienen un desarrollo insuficiente, pues su porcentaje obtenido es menor de 60. El 24.9% de los alumnos tienen un desempeño suficiente y solo el 7.9% representa un desempeño sobresaliente en relación con el PMA (Ver. Cuadro 1).

Cuadro 1. Puntaje obtenido en la habilidad de pensamiento matemático, de los sustentantes del Plantel Pablo González Casanova de la UAEMex (frecuencia: fi y porcentaje %).

# Int.	Puntaje obtenido en intervalos		Pensamiento matemático		Porcentaje total	Indicador
	Límite inferior	Límite superior	fi	%		
1	11	20	10	2.0	67.2	Insuficiente
2	21	30	34	6.7		
3	31	40	103	20.4		
4	41	50	92	18.2		
5	51	60	101	20.0		
6	61	70	56	11.1	24.9	Suficiente
7	71	80	70	13.8		
8	81	90	22	4.3	7.9	Sobresaliente
9	91	100	18	3.6		

Fuente: elaboración propia

Otro factor que se evaluó en el examen de admisión EXANI-II 2016, es el pensamiento analítico, esta habilidad también refleja un bajo nivel nacional pues la media se encuentra en 50.7%. Los egresados del PGC, obtuvieron el siguiente desempeño el 64.4% de manera insuficiente, el 27.5% de forma suficiente y el 8.1% su resultado fue sobresaliente. En ese tenor, se identifica los egresados con respecto al PAN, presentan dificultades y es necesario diseñar estrategias para mejorar esta actividad en generaciones posteriores (Ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Puntaje obtenido en la habilidad de pensamiento analítico, de los sustentantes del Plantel Pablo González Casanova de la UAEMex (frecuencia y porcentaje).

# Int.	Puntaje obtenido en intervalos		Pensamiento analítico		Porcentaje total	Indicador
	Límite inferior	Límite superior	Fi	%		
1	11	20	15	3.0	64.4	Insuficiente
2	21	30	36	7.1		
3	31	40	85	16.8		
4	41	50	73	14.4		
5	51	60	117	23.1		

6	61	70	59	11.7	27.5	Suficiente
7	71	80	80	15.8		
8	81	90	33	6.5	8.1	Sobresaliente
9	91	100	8	1.6		

Fuente: Elaboración propia

En relación con las competencias comunicativas del español se evalúa lo relacionado a la estructura de la lengua. En esta habilidad fue la que obtuvo un mayor porcentaje en insuficiente siendo este de 68.4%, con respecto al nivel suficiente es 28.3% y con respecto a al nivel sobresaliente es 3.4%. Ante estos resultados se identifica que los egresados presentan deficiencias con relación a ELE.

Cuadro 3. Puntaje obtenido en la habilidad estructura de la lengua, de los sustentantes del Plantel Pablo González Casanova de la UAEMex (frecuencia y porcentaje).

# Int.	Puntaje obtenido en intervalos		Estructura de la lengua		Porcentaje total	Indicador
	Límite inferior	Límite superior	Fi	%		
1	11	20	6	1.2	68.4	Insuficiente
2	21	30	24	4.7		
3	31	40	70	13.8		
4	41	50	96	19.0		
5	51	60	150	29.6		
6	61	70	75	14.8	28.3	Suficiente
7	71	80	68	13.4		
8	81	90	14	2.8	3.4	Sobresaliente
9	91	100	3	0.6		

Fuente: Elaboración propia

Con relación a las competencias comunicativas del español, otro factor que se evalúa es la comprensión lectora. En esta habilidad fue la que obtuvo un menor porcentaje en insuficiente siendo este de 42.7%, con respecto al nivel suficiente es 43.3% y con respecto a al nivel sobresaliente es 14.0%. Ante estos resultados se identifica que los egresados presentan mejor desempeño con relación a CLE, pues el nivel insuficiente disminuyó aproximadamente un 25% con respecto a las otras habilidades que se evalúan en EXANI-II.

Cuadro 4. Puntaje obtenido en la habilidad comprensión lectora, de los sustentantes del Plantel Pablo González Casanova de la UAEMex (frecuencia y porcentaje).

# Int.	Puntaje obtenido en intervalos		Comprensión lectora		Porcentaje total	Indicador
	Límite inferior	Límite superior	Fi	%		
1	11	20	3	0.6	42.7	Insuficiente
2	21	30	6	1.2		
3	31	40	37	7.3		
4	41	50	61	12.1		
5	51	60	109	21.5		
6	61	70	95	18.8	43.3	Suficiente
7	71	80	124	24.5		
8	81	90	51	10.1	14.0	Sobresaliente
9	91	100	20	4.0		

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes antes de concluir sus estudios de nivel medio superior deben elegir la licenciatura a la que desean ingresar. En este ámbito las licenciaturas a las que presentan mayor número de sustentantes son las que tienen relación con las Ciencias de la Salud, identificando a 192 sustentantes en licenciaturas relacionadas a esas disciplinas como lo son Médico Cirujano, Licenciado en Enfermería, Cirujano Dentista, Licenciado en Nutrición, entre otras, debido a la gran demanda que tienen estas licenciaturas solo 25 aspirantes fueron aceptados. Las licenciaturas que tienen relación con ciencias administrativas son las licenciaturas más buscadas por los alumnos de la generación 2013-2016, pues sustentaron 86 alumnos de los cuales fueron aceptados 55 alumnos, siendo esta área disciplinar con mayor nivel de aceptación. En el área de ciencias sociales, las licenciaturas como Derecho, Psicología, Comunicación y Ciencias Políticas los sustentantes fueron 67 alumnos de los cuales solo 16 fueron aceptados. En el área de Ingeniería y Tecnología los sustentantes fueron 59, siendo 20 aspirantes los que fueron aceptados a licenciaturas como Ingeniero Civil, Ingeniero Mecánico, Ingeniero en Electrónica. Otras áreas que tienen menor demanda son las que tienen relación con áreas Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la educación, Arquitectura Urbanismo y Diseño, Docencia y Humanidades y Arte, sin

embargo, presentan niveles de rechazo de entre 28 a 69.2%. Una de las razones que se presente esta gran cantidad de alumnos rechazados (350 alumnos) es por la alta demanda de los aspirantes a ingresar a nivel superior. Es necesario identificar cuáles son los aspectos que impactan para la obtención de estos resultados, si bien nos damos cuenta de que los alumnos que participaron en el EXANI-II en la convocatoria 2016 presentan altas deficiencias en habilidades como PMA, PAN Y ELE, pues en entre el 60 a 68% de sustentantes se encontraron en el desempeño insuficiente.

Cuadro 5. Sustentantes aceptados y rechazados en las diferentes áreas del conocimiento del Plantel Pablo González Casanova de la UAEMex (porcentaje).

Disciplinas	Sustentantes	Aceptados	Rechazados	% aceptados	% de rechazados
Arquitectura, Urbanismo y Diseño	13	4	9	30.8	69.2
Ciencias Administrativas	86	55	31	64.0	36.0
Ciencias Agropecuarias	23	12	11	52.2	47.8
Ciencias de la educación	18	4	14	22.2	77.8
Ciencias de la salud	192	25	167	13.0	87.0
Ciencias naturales y exactas	31	14	17	45.2	54.8
Ciencias sociales	67	16	51	23.9	76.1
Docencia	10	1	9	10.0	90.0
Humanidades y arte	7	5	2	71.4	28.6
Ingeniería y Tecnología	59	20	39	33.9	66.1
Total	506	156	350	36.7	63.3

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

El ingreso a Nivel Superior, para continuar con los estudios profesionales, se ha dificultado en los últimos años, principalmente por la alta demanda y poca oferta en las instituciones de educación superior. Este reto al que se enfrentan los egresados del nivel medio superior debe ser vislumbrado por

los directivos y docentes de cada subsistema o modalidad de la educación superior. Los alumnos que egresaron en 2016 del Plantel Dr. Pablo González Casanova de la UAEMex solo ingresaron el 36.7 %. Ante esta situación, los actores involucrados docentes, directivos deben definir un plan de acción a fin de incrementar el número de alumnos aceptados en generaciones posteriores. Este plan de acción debe definir las estrategias y acciones a seguir, lo cual exige un trabajo multidisciplinario entre los docentes de diversas áreas del conocimiento. Las estrategias deben ir enfocadas en la elaboración de material, la creación de plataformas educativas y evaluaciones, para lograr el empoderamiento del alumnado, pues solo puede contribuir a la modificación de estas cifras.

Referencias

- Emir-Olivares A. (11 de abril, 2016). De 136 mil aspirantes a licenciatura de la UNAM, sólo 8.94% lograron quedarse. La jornada. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2016/04/11/sociedad/036n1soc>
- Flores-Sánchez R. (Marzo-Abril 2017). El gaokao un examen chino. Boletín Ceneval Segunda Época, 27: 20-21
- Guzmán Gómez, Carlota, & Serrano Sánchez, Olga Victoria. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. Revista de la educación superior, 40(157), 31-53. Recuperado en 30 de agosto de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100002&lng=es&tlng=es.
- UAEMex (2016). Agenda Estadística 2016. Universidad Autónoma de Estado de México. Recuperado de http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE/2016/AE_2016.pdf

Agradecimientos

A la maestra Ana Luisa Gómez Ávila Profesora del Plantel Pablo González Casanova de la Universidad Autónoma del Estado de México por su colaboración en la traducción del resumen.

Las condiciones laborales de los maestros y su relación con su satisfacción laboral

The working conditions of teachers and their relationship with their job satisfaction

Daniel Alarcón Nakamura¹
Claudia Celina Gaytán Díaz²
Salvador Ruiz López³

Resumen

En este estudio se presentan los resultados sobre las opiniones que tienen los docentes de educación primaria, en los municipios de Ahumada, Chihuahua y Juárez en relación con percepción que tienen sobre la satisfacción laboral y las condiciones laborales que le acompañan ya que de acuerdo con la literatura el rendimiento del docente se debe a distintas variables organizacionales, normativas y personales que impactan con la satisfacción y bienestar y al mismo tiempo se relacionan en el desempeño laboral y como consecuencia se refleja en las condiciones laborales de los docentes. Son los resultados de un estudio cuantitativo, con el método de la encuesta, aplicado a docentes de escuelas primarias federalizadas y estatales en los municipios de Chihuahua, Juárez y Ahumada, presentado en un análisis utilizando el método de la regresión lineal múltiple que permite

¹ Daniel Alarcón Nakamura. Profesor-investigador adscrito al Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua, México. Es integrante del Cuerpo Académico Política y gestión en educación, incorporado al PRODEP. Correo electrónico: daniel.alarcon@cid.edu.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0003-0579-9176>

² Claudia Celina Gaytán Díaz. Profesora-investigadora del Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua, México. Doctora en Educación por la Universidad de Durango. Integrante del Cuerpo Académico en Consolidación: Política y Gestión en Educación. Perfil PRODEP. Correo electrónico: claudia.gaytan@cid.edu.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0002-4669-2888>

³ Salvador Ruiz López. Docente-investigador del Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua, México. Maestro en educación. Correo electrónico: salvador.ruiz@cid.edu.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0002-5005-7836>

establecer una relación que se produce entre una variable dependiente y un conjunto de variables independientes. Podemos encontrar entre los resultados obtenidos que las condiciones laborales se relacionan sistemáticamente con las obligaciones y derechos de los profesores, a partir de lo cual ellos reflejan su desempeño en su labor cotidiana en el acontecer de sus escuelas.

Palabras clave

Satisfacción en el trabajo, condiciones de trabajo.

Abstract

This study presents the results on the opinions of primary school teachers in the municipalities of Ahumada, Chihuahua and Juarez in relation to their perception of job satisfaction and the working conditions that accompany them, given that according to the literature the teacher's performance is due to different organizational, normative and personal variables that impact on satisfaction and well-being and at the same time are related to job performance and as a result is reflected in the working conditions of teachers. They are the results of a quantitative study, with the survey method, applied to teachers of federalized and state primary schools in the municipalities of Chihuahua, Juarez and Ahumada, presented in an analysis using the multiple linear regression method that allows to establish a relationship that occurs between a dependent variable and a set of independent variables. We can find among the results obtained that the working conditions are systematically related to the obligations and rights of the teachers, from which they reflect their performance in their daily work in the occurrence of their schools.

Keywords

Satisfaction at work and working conditions.

Introducción

En este siglo XXI la educación pública mexicana ha estado sujeta a una serie de reformas que han generado transformaciones de diversa índole en todos los niveles del Sistema Educativo. Estos movimientos forman parte de una dinámica desarrollada a escala internacional.

Los elementos anteriormente expuestos han generado condiciones laborales inéditas en la educación básica y teniendo como marco este escenario, se presenta este trabajo de investigación donde se indagó las

condiciones laborales de los docentes de nivel primarias y su satisfacción laboral.

En donde las condiciones laborales aluden a un área interdisciplinaria relacionada con la seguridad, la salud y la calidad de vida en el empleo. Son todos aquellos efectos derivados de elementos normativos que determinan obligaciones y derechos a los trabajadores contratados para ejercer su función (Ezpeleta, 1992).

Que es la satisfacción laboral

Se ha encontrado que la satisfacción laboral es un elemento de gran utilidad para las organizaciones ya que a través de su medición entran en contacto con la experiencia de su capital humano; ésta a su vez, se transforma en una percepción y una carga emotiva dirigidas hacia el entorno o ambiente organizacional. Esta interacción influye determinadamente en la manera de actuar del trabajador. Velásquez (2001), a su vez, señala que el índice de satisfacción lo establecen las condiciones de trabajo donde permite determinar los principales elementos deficientes sobre los que se debe actuar para lograr mejoras en el ambiente laboral.

La utilización del capital humano en las empresas como impulso hacia el crecimiento internacional, afirman que los líderes se involucran con su capital humano (conocimiento, habilidades, y valores) para avanzar en los intereses de sus organizaciones. Lo anterior significa que si el propósito de la organización es crecer, se debe conocer a las personas que laboran dentro de ella, lo que implica valorar el capital humano. Para ello es importante saber el punto de vista del trabajador y el grado de satisfacción laboral que experimenta. Ruzzier, Antoncic, Hisrich y Konecnik (2007).

Por lo tanto, el capital humano comprende todas las capacidades individuales, los conocimientos, las destrezas y la experiencia de los empleados y directivos, así como de la organización laboral como un todo, incluyendo sus valores. Lo anterior engloba todo aquello relacionado con la parte humana de la empresa. Santos, Rodríguez y Paz (2007).

Y de acuerdo con Spector (2002), la satisfacción laboral produce importantes aspectos vinculados con los empleados y las organizaciones, desde el desempeño laboral hasta la salud y la longevidad. Por eso, es importante el estudio de la satisfacción laboral de los trabajadores y el impacto que produce en la organización.

La satisfacción está centrado en ciertos y determinados factores laborales, pero siempre enunciando que la satisfacción se logra a través de los diversos factores motivacionales, de ahí se desprende que el bienestar laboral se descompone en dos columnas básicas: la satisfacción de las

necesidades y las aspiraciones de los individuos, ambos en relación con el trabajo.

La satisfacción laboral es un término muy amplio y son realmente numerosas las definiciones al respecto y las variables que se incluyen en ella. Hegney, Plank y Parker (2006), por ejemplo, aluden a una de esas tantas variables cuando señalan que “la satisfacción laboral en el área de trabajo es ampliamente determinada por la interacción entre el personal y las características del ambiente”.

En efecto, la relación entre el medio laboral y el trabajador es una constante en todas las definiciones. Otro ejemplo es la propuesta por Herzberg (1987): “La satisfacción es la concordancia entre la persona y su puesto”, y puede estar relacionada las tareas del puesto, así como las prestaciones y el salario.

Un ingrediente que también resalta dentro de las definiciones es la actitud, la cual es el resultado de la experiencia del trabajador en su interacción con el medio organizacional. Así, según Blum (1990), la satisfacción en el trabajo es el resultado de diversas actitudes que poseen los empleados; esas actitudes tienen relación con el trabajo y se refieren a factores específicos tales como los salarios, la supervisión, la constancia del empleo, las condiciones de trabajo, las oportunidades de ascenso, el reconocimiento de la capacidad, la evaluación justa del trabajo, las relaciones sociales en el empleo, la resolución rápida de los motivos de queja, el tratamiento justo por los patrones y otros conceptos similares.

Factores que inciden en la satisfacción laboral

Para Moré, Carmenate y Junco (2005) la referida satisfacción laboral es una actitud general que engloba la interacción de una serie de elementos medulares del trabajo, tales como la naturaleza del trabajo, el salario, las condiciones de trabajo, la estimulación, los métodos de dirección, las relaciones interpersonales, las posibilidades de superación y el desarrollo profesional, entre los fundamentales. Así, el medio laboral está constituido primordialmente por las condiciones laborales, las cuales constituyen un elemento de gran importancia para el desarrollo de todos los procesos donde interviene el recurso humano.

Tales autores concluyen: Las variables ligadas a las “relaciones interpersonales” (conflictos con superiores o compañeros, apoyo social y reciprocidad han dado origen a una amplia literatura donde se ha evidenciado su papel en la predicción no sólo de la satisfacción laboral y el bienestar general de los empleados, sino también de los resultados organizacionales y el desempeño individual de los trabajadores. La

comunicación podría ser incluida dentro de este rubro; así, tal cuando se da una buena comunicación se produce mayor satisfacción laboral, pero, sobre todo, en aquellos trabajadores que están más implicados con su trabajo.

Maslow (1954) señala que existen factores de motivación relacionados con el trabajo hacia la satisfacción laboral, tales como los logros y reconocimientos recibidos por su desempeño, las relaciones satisfactorias con sus compañeros, la responsabilidad en el trabajo y el salario. Aunque Herzberg (1987) menciona, el trabajo no sólo debe contemplar la remuneración y la seguridad, sino que debe versar sobre promoción personal y carrera profesional para ser motivado.

Como vimos existen diversos modelos explicativos sobre el concepto de satisfacción laboral, los cuales proponen que la misma está basada en diferentes causas, entre las que podemos mencionar: satisfacción de las necesidades, cumplimiento positivo de las expectativas, relaciones, valores, emociones, actitudes, obtención de resultados, etc.

Jhon Perry (1961), especifica que entre las causas que producen satisfacción o insatisfacción tienen que ver con la seguridad en el Empleo, o sea el grado de satisfacción que el trabajador encuentre en la organización donde trabaja será el grado de sentimiento que le produzca su seguridad laboral que le esté brindando la empresa.

Entonces la satisfacción laboral está basada en la satisfacción de las necesidades como consecuencia de factores laborales y siempre estableciendo que dicha satisfacción se logra mediante diversos factores motivacionales como el resultado de diversas actitudes que tienen los trabajadores en relación al salario, la capacitación, el reconocimiento, oportunidades de ascensos (entre otros) ligados a otros factores como la edad, la salud, relaciones familiares, posición social, recreación y demás actividades en organizaciones laborales, políticas y sociales.

Estrategia metodológica

Para desarrollar esta etapa del proyecto se optó por trabajar con un estudio tipo encuesta, que es uno de los métodos más utilizados en investigación debido a que a través de ella se pueden obtener una gran cantidad de datos de manera relativamente económica.

La encuesta permitió recabar información general, relacionada con las opiniones de los actores sobre temas tales como: la organización y funcionamiento de los centros educativos; las prácticas escolares; la formación continua; la evaluación; el desarrollo profesional y la vida laboral.

Para ello se tomó una muestra representativa de docentes, en las escuelas primarias, de los subsistemas estatal y federalizado, ubicadas en los municipios de Juárez, Ahumada y Chihuahua.

De acuerdo con la encuesta aplicada dentro de la investigación realizada por el cuerpo académico de política y gestión del CID, nos damos cuenta que los maestros mencionan en un 75% que ellos se sienten satisfechos laboralmente, pero no mencionan porque motivo se expresan de esa manera, por lo que nos dimos a la tarea de buscar de acuerdo con lo que ellos mencionan dentro de la encuesta el motivo o la razón por la cual se sienten satisfechos laboralmente, y estadísticamente iniciamos a cruzar variables que podrían dar indicios de su satisfacción como: el tipo de nombramiento que tienen los docentes ya que eso les genera estabilidad laboral al tener una plaza base, otra variable es la de antigüedad por considerarse importante y que pudiera abonar a la variable satisfacción laboral otra variable es la de capacitación y actualización ya que ellos dicen que deben estar capacitados para desarrollar mejor su desempeño docente, otra variable es la de vivienda propia ya se considera que tener cubiertas sus necesidades de vivienda los hace más estables en su trabajo, como también la variable de si padece alguna enfermedad crónica nos parecían importante anexarla al estudio ya que estando sanos pueden estar mejor satisfechos con lo que hacen, otra variable que se anexo al estudio fue la de si sienten que están bien distribuidas las cargas de trabajo, ya que esa variable es fundamental para sentirse motivado para desarrollar sus funciones, y por último la variable de los sistemas de promoción, porque de acuerdo esta variable está unida a su crecimiento laboral y personal al tener mejor salario y se sientan más satisfechos y así por medio del método de correlación de Pearson para descubrir cual variable estaba más relacionada con la variable de satisfacción laboral.

En este trabajo se tuvo la siguiente hipótesis: entre más índices favorables, mayor será el grado de satisfacción de los trabajadores. Si se toma en cuenta la hipótesis planteada, se puede inferir los docentes experimentan un mayor grado de satisfacción laboral.

Análisis con el programa SPSS de las variables satisfacción laboral y condiciones laborales

Con apoyo del programa estadístico SPSS se presenta un análisis utilizando el método de la regresión lineal múltiple que permite establecer una relación que se produce entre una variable dependiente y un conjunto de variables independientes ($X_1, X_2, \dots, X_k$). Y este método de regresión lineal

múltiple a diferencia del simple, se aproxima más a situaciones de análisis real puesto que los fenómenos, hechos y procesos sociales, por definición, son complejos en consecuencia, deben ser explicados en la medida de lo posible con la serie de variables que, directamente o indirectamente participan en su concreción. Además posibilita poder introducir por el investigador las variables independientes y definir aquellas que se utilicen como dependientes. Por otro lado es factible eliminar en cada uno de los modelos de análisis las variables menos significativas. Para el desarrollo de este trabajo se utilizan los siguientes elementos estadísticos que arroja el programa:

Coeficiente de correlación de Pearson. Es un método estadístico que permite analizar la relación entre dos variables que fueron medidas por datos cuantitativos. “El coeficiente de correlación de Pearson se calcula a partir de las puntuaciones obtenidas en una muestra de dos variables. Se relacionan las puntuaciones obtenidas de una variable con las puntuaciones obtenidas de otra variable, en los mismos sujetos e Indica la dirección de la correlación (positiva-negativa) y el valor numérico o magnitud de la correlación entre las variables.”

Esta indica la relación de la correlación entre la variable satisfacción laboral y la de condiciones laborales (positiva o negativa) y el valor numérico o magnitud de la correlación entre variables y puede variar de -1.00 a +1.00.

Regresión lineal. Tiene una gran relación con el método anterior y su característica principal es que permite establecer el efecto de una variable sobre otra. Al contrario del anterior se pueden constituir una variable independiente y otra dependiente con el fin de conocer la causalidad de estas. Permite trabajar con datos expresados en intervalos o razón al igual que el método anteriormente descrito.

Nivel de significancia.- Este nos muestra el grado de error y por lo tanto el nivel de confianza que se puede tener de la validez de la correlación entre las dos variables de estudio.

Con la ayuda de estos elementos estadísticos es posible establecer un orden de importancia de los indicadores de condiciones laborales respecto a su relación con la variable satisfacción laboral, que permite observar cuales de estos indicadores tiene mayor influencia en el logro de la satisfacción laboral en cada docente y cuales son menos importantes. Este proceso de jerarquización se realiza eliminando en cada uno de los modelos el indicador de condiciones laborales que tiene menor importancia para el logro de la satisfacción laboral, hasta lograr obtener un orden descendente de todos los indicadores de condiciones laborales.

El procedimiento utilizado consiste en introducir en un primer modelo los siete indicadores de condiciones laborales para compararlos con la variable satisfacción laboral. En segundo modelo se elimina del análisis el indicador de condiciones laborales que haya obtenido el menor valor de significancia y así sucesivamente hasta obtener los dos principales indicadores de condiciones laborales que explican de mejor manera la existencia de la satisfacción laboral que sienten los docentes de las escuelas con las que fue factible utilizar el modelo de análisis.

Hallazgos y conclusiones

Una vez analizados los seis modelos para establecer la relación entre las variables de condiciones laborales y satisfacción laboral es factible mencionar el orden de importancia en que los docentes mencionan cuales indicadores de condiciones laborales influyen en la satisfacción laboral. Y el orden de importancia queda de la siguiente forma:

1. Tipo de nombramiento
2. Sistemas de promoción
3. Antigüedad
4. Cargas de trabajo
5. Padece alguna enfermedad crónica (SALUD)
6. Vivienda propia
7. Capacitación y actualización

Conclusiones

Las personas tienen una serie de motivaciones y necesidades que esperan ver satisfechas en el transcurso de su vida, tanto en el ámbito personal como en el laboral, y para los docentes encuestados los siete indicadores de condiciones laborales que más influyen su satisfacción laboral son los siguientes en orden de importancia: el tipo de nombramiento o su seguridad de tener una plaza base, en segunda instancia son los sistemas de promoción y la tercera es la antigüedad ya que con la antigüedad adquiere algunos beneficios, en cuarta posición es la distribución de cargas de trabajo, en quinta posición es sobre su salud, si padece alguna enfermedad crónica, en sexta posición si tiene vivienda propia y por último en la posición siete, es la capacitación y actualización.

Los contratos temporales son a menudo considerados como un importante componente del mercado laboral y en el caso cuando los docentes tienen el tipo de contratación temporal pueden ser despedidos sin incurrir en pago o restricciones impuestas por la legislación sobre derechos,

y eso se refleja también en una menor posibilidad de formación y promoción, no generan antigüedad laboral y reciben salarios más bajos, mientras al contar con una plaza base con una alta protección sindical, los docentes disfrutan de una mayor estabilidad laboral y eso les genera su seguridad en el empleo, teniendo más beneficios o prestaciones y sin estar estresados con que su contrato terminara en cualquier momento dando por resultado mayor satisfacción laboral.

Las promociones horizontales o ascensos dan la oportunidad para el crecimiento personal, mayor responsabilidad e incrementan el estatus social de la persona. En este rubro también es importante la percepción de justicia que se tenga con respecto a la política que sigue. Tener una percepción de que la normatividad seguida es clara, justa y libre de ambigüedades favorece la satisfacción de los docentes.

Otro beneficio potencial para la satisfacción laboral es la antigüedad que se genera con el tiempo de laborar diariamente, y es que los docentes con un alto nivel de antigüedad tienden a tener alta seguridad de trabajo y esto se debe a las normas específicas, ya que por lo general la antigüedad te hace llegar a alcanzar mayor ingreso por las promociones y tener mayores prestaciones.

Las exigencias de las funciones del docente, la organización del trabajo, las relaciones del grupo de trabajo. son aspectos que influyen en la consecución de las necesidades humanas, por lo tanto, el trabajo debe diseñarse de manera que dé respuesta a estas necesidades. El trabajo, como una actividad más de las personas, ha de ser capaz de ofrecer lo que se espera de él, no sólo una recompensa económica, sino también la posibilidad de aplicar las capacidades y conocimientos, poder relacionarse con otras personas, sentirse útil y reconocido. En estas condiciones, la persona está motivada y satisfecha, y realiza su trabajo de forma eficaz. Es más estas condiciones permiten desarrollar las capacidades y personalidad logrando un estado de bienestar.

Salud y trabajo son dos aspectos estrechamente relacionados, un buen estado de salud permite el adecuado desarrollo de la actividad laboral y constituye la base para conseguir el bienestar en el trabajo; sentirse saludable te hace realizar mejor nuestras actividades en el ámbito laboral, permite desarrollar nuestras capacidades físicas e intelectuales, aunque el trabajo también constituye una fuente de riesgo para la salud. Es por eso que los docentes encuestados mencionan que tener una buena salud tanto como física como mental te hace desarrollar mejor tu trabajo diario y por lo tanto sentirte más satisfecho laboralmente.

Los docentes mencionan que para sentirse satisfechos laboralmente es necesario tener una vivienda propia ya que los costos de vivienda consumen una gran proporción del presupuesto familiar y representan el gasto individual más grande para muchas personas y familias, al sumar elementos como el alquiler, gas, energía eléctrica, agua o reparaciones es por eso que contar con una vivienda adecuada es uno de los aspectos más importantes en la vida de una persona. La vivienda es esencial para cubrir las necesidades básicas, como la necesidad de abrigo, pero no se trata sólo de tener cuatro paredes y un techo. La vivienda debe ser un sitio para dormir y descansar en el que las personas se sientan protegidas y gocen de privacidad y un espacio personal; en pocas palabras, un lugar donde puedan formar una familia. Todos estos elementos ayudan a hacer de una casa un hogar.

Los docentes opinan que si no cuentan con su preparación continua la cual es la actualización y capacitación de manera permanente, caen en la obsolescencia. Es por eso la importancia de la capacitación y actualización de docentes y se entiende como aquellos espacios de trabajo académico que permiten a los profesores recuperar sus saberes y prácticas, ponerse en contacto con los de otros y conocer o reconocer nuevos aspectos de la práctica docente con lo cual los maestros están en posibilidades de desarrollar más eficazmente su labor.

Referencias

- Hernández Sampieri Roberto, "metodología de la investigación", Ed. McGraw Hill, México, 1996, p.384.
- Blum, M.L. y Naylor, J.C. (1990). Psicología Industrial: sus fundamentos teóricos y sociales (2ª ed.). México: Trillas.
- Hegney, D., Plank, A. y Parker, V. (2006). Extrinsic and intrinsic work values: Their impact on job satisfaction in nursing. *Journal of Nursing Management*, 14, 271-281.
- Herzberg, F.I. (1987). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 65(5), 109-120.
- Moré L., G., Carmenate V., G. y Junco C., A.M. (2005). La satisfacción laboral y el empleo de herramientas de dirección en el perfeccionamiento empresarial.
- Ruzzier, M., Antoncic, B., Hisrich, R.D. y Konecnik, M. (2007). Human capital and SME internationalization: A structural equation modeling study. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 24(1), 15-29.

- Santos C., A., Rodríguez A., I. y Paz L., C.R. (2007). Capital humano y e-RRHH. *Ingeniería Industrial*, 28(1), 3-8.
- Ezpeleta, Justa. "Factores que Inciden en el Desempeño Docente: Las condiciones de trabajo de los Maestros". Córdoba - Argentina, 1987.
- Velásquez Z., R. (2001) La satisfacción con las condiciones de trabajo, una propuesta para su medición. *GestioPolis.Com.*, 10. Disponible en línea:
<http://www.gestiopolis.com/canales/derrhh/articulos/25/seghso.htm#mas-autor> (Revisado en octubre de 2007).
- Perry JW. La psicosis como estado visionario. Los métodos de tratamiento en la psicología analítica. Editor Panadero SI, 1980.
- Maslow Abraham, *Motivation and Personality* , first edition, 1954.

Factores y significados de la deserción escolar en el nivel superior. Caso: Facultad de Odontología de la UACH

Factor and meanings of school dropout at the higher level. Case: Facultad de Odontología of UACH

María Deniza Medina Soto¹
Claudia Celina Gaytán Díaz²

Resumen

En México al igual que en otros países, la creciente demanda de ingreso a la educación superior trajo como consecuencia el incremento de la matrícula y la diversificación del sistema en este nivel educativo. En el caso del estado de Chihuahua, en el año 2011, el ejecutivo estatal fijó una política para la cobertura total de demanda, generando progresivamente y de manera acelerada el incremento de la deserción escolar, que ha alcanzado niveles nunca antes registrados y que constituye el objeto de estudio de la presente investigación, centrada en el alumnado desertor de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Esta problemática ha sido analizada desde diversos enfoques teórico metodológicos que han derivado en la identificación de los aspectos fundamentales que conllevan a los estudiantes a tomar la decisión de abandonar sus estudios profesionales, entre las cuales destacan las situaciones personales, familiares, socioeconómicas, aspectos curriculares e institucionales. Metodológicamente la investigación en proceso se adscribe al enfoque cualitativo o interpretativo a partir de la hermenéutica como método y la entrevista a profundidad y narrativa biográfica como técnicas

¹ María Deniza Medina Soto. Profesora de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Correo electrónico: denizamedina@hotmail.com.

ID: <http://orcid.org/0000-0002-2501-3962>

² Claudia Celina Gaytán Díaz. Profesora-investigadora del Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua, México. Integrante del Cuerpo Académico en Consolidación: Política y Gestión en Educación. Perfil PRODEP. Correo electrónico: claudia.gaytan@cid.edu.mx

ID: <http://orcid.org/0000-0002-4669-2888>

de investigación. Las transcripciones iniciales, de las cuales se presentan los primeros avances, se analizaron en el programa Atlas ti, donde se identificaron dos categorías: a) La transición del nivel medio superior al superior y, b) Malestares físicos y emocionales de los estudiantes, que constituyen los hallazgos iniciales que resaltan algunos aspectos relevantes hacia la búsqueda de los factores y significados de la deserción estudiantil en educación superior.

Palabras clave

Educación superior, deserción, eficiencia terminal, abandono escolar.

Abstract

In Mexico as in other countries, the growing social demand for admission to higher education has resulted in the growth of enrollment and the diversification of the system at this educational level. In the case of the state of Chihuahua, in 2011, a decisive element was implemented in the political discourse of the state executive that focused on the total coverage of enrollment, progressively and accelerating increase school dropouts, which it has reached levels never before raised and that constitutes the object of study of the present investigation, centered in the deserting students of Dentistry major at Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). This problem has been analyzed from various theoretical-methodological approaches that have led to the identification of the fundamental aspects that lead students to make the decision to abandon their professional studies, among which personal, family, socioeconomic, and curricular aspects stand out. Institutional methodologically research in process is ascribed to the qualitative approach based on hermeneutics as a method and the in-depth interview and biographical narrative as research techniques. The initial transcripts were analyzed in the Atlas ti program, where two categories were identified: a) The transition from the intermediate education to higher education b) Academic stress, these categories constitute the first findings and highlight some aspects relevant to the search of the factors and meanings of student desertion in higher education.

Keywords

Higher education, dropout, terminal efficiency, school dropout, career choice.

Introducción

Es importante resaltar que la deserción escolar entendida como la acción de abandonar los estudios en un plantel educativo antes de terminar cualquier grado educativo (SEP, 2012; Zúñiga, 2006 citado por Ruiz, García y Pérez, 2014) ha sido considerada una cuestión trascendental, debido al progresivo aumento y al alto costo personal e institucional que tiene su repercusión en la sociedad, además de haberse convertido en un indicador de baja calidad en las universidades.

Existen múltiples y diferentes indicadores para indagar acerca de las condiciones que obligan al estudiantado a abandonar sus estudios profesionales a partir de momentos, tiempos, espacios y, por supuesto, sobre los factores que inciden de manera significativa para que continúe presentándose este fenómeno educativo de manera importante en las aulas universitarias.

Desde una perspectiva situada en la psicología social, diversos autores (Corominas, 2001; Patiño y Cardona, 2012; Bask y Aro, 2013; Passailaigue, Amechazurra y Galarza, 2014; Medina, et al, 2014) coinciden en que el fenómeno de la deserción escolar es multifactorial, es decir, influyen muchas situaciones y agentes que interactúan desencadenando una situación de alto riesgo para los estudiantes que, por lo general, abandonan sus estudios. Por esta condición de complejidad, la deserción escolar es un problema que no solo atañe de manera intrínseca o personal a los estudiantes, también existen factores externos o extrínsecos, de tipo social o de pertenencia a un grupo, que pueden condicionar su permanencia.

Entre los factores intrínsecos a los que se hace alusión, es posible identificar el grado de motivación personal que el estudiante muestre hacia sus estudios profesionales, su proyecto de vida y las expectativas que tiene con respecto a la carrera universitaria de su elección (Londoño, 2013).

Entre los factores extrínsecos, se encuentra la situación socioeconómica de la familia del estudiantado como un importante detonante de la deserción escolar; actualmente a nivel mundial se muestra una severa crisis económica que aflige, sobre todo, a los países en vías de desarrollo, principalmente en los países latinoamericanos, situación que orilla a los estudiantes a trabajar y estudiar simultáneamente ocasionando en muchos casos que el estudiante tenga que abandonar sus estudios (De los Santos, 2004; Londoño, 2013; Leyva, 2007). Además, entro otros factores extrínsecos que es posible mencionar se encuentran el aspecto institucional (Donoso, Donoso-Díaz y Arias, 2010) concerniente a las condiciones y relaciones interpersonales que prevalecen en las escuelas y el político, en donde la estabilidad del país es fundamental (Rinne y Järvinen, 2011), este

último factor también está relacionado con las condiciones socioeconómicas y culturales de las sociedades.

En este contexto, la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Chihuahua no ha estado exenta del incremento del índice de deserción escolar, mismo que se ha visto acentuado a partir de una política educativa estatal para dar apertura a la totalidad de estudiantes que desean ingresar a esta institución educativa, por lo que resulta importante preguntar: ¿Cuáles han sido los factores asociados a la deserción escolar de los estudiantes de la Facultad de Odontología de la UACH y qué repercusión ha tenido en su vida personal y laboral la decisión de abandonar sus estudios profesionales?

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo general

Identificar los factores que han incidido para que los estudiantes de la Facultad de Odontología de la UACH abandonen sus estudios profesionales, así como las repercusiones que esta decisión ha tenido en su proyecto de vida.

Objetivos particulares

1. Puntualizar el índice de deserción de la Facultad de Odontología de la UACH durante el periodo comprendido del 2012 al 2017.
2. Identificar y describir los factores asociados a la deserción escolar de las y los alumnos en la Facultad de Odontología.
3. Conocer las experiencias de los estudiantes que han tomado la decisión de abandonar los estudios en la Facultad de Odontología de la UACH
4. Comprender el significado que ha tenido la deserción escolar en sus proyectos de vida
5. Proponer medidas remediales que contribuyan en la disminución de las tasas de deserción escolar con base a los resultados obtenidos.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles aspectos son determinantes para el ingreso de los estudiantes a la Facultad de Odontología de la UACH?
2. ¿Cuáles son los factores asociados a la deserción escolar en la Facultad de Odontología de la UACH?
3. ¿Cómo ha sido el proceso vivido por los estudiantes desde que ingresan a la facultad hasta que deciden truncar sus estudios profesionales?

4. ¿Qué ha significado el abandono de sus estudios en la vida de los alumnos de la facultad de Odontología de la UACH?
5. ¿De qué manera se puede coadyuvar en la permanencia y conclusión de los estudios profesionales de los estudiantes de la Facultad de Odontología?

Justificación

La deserción es un problema complejo dentro de la Facultad de Odontología de la UACH, que va más allá de las normas o reglas de la institución o de políticas públicas locales, por lo que el abordar esta problemática permitirá generar conocimientos sobre la existencia de situaciones vinculadas con la deserción y el por qué se viene dando como una situación cada vez más alarmante, lo cual nos da la pauta para reflexionar acerca de estos fenómenos y hacer un esfuerzo en la búsqueda de información encaminada a coadyuvar en la comprensión hacia de fenómeno educativo, enmarcado en el actual momento histórico, político y social.

La investigación descrita en el presente trabajo, pretende aportar información y posibles soluciones, ubicándola en el contexto sociocultural actual, tal como lo expresa Morín, (2008):

Todo objeto de conocimiento no se puede estudiar en él mismo, sino en relación con su entorno, por ello, la realidad es sistema, del tal forma que las situaciones de organización social solo pueden comprenderse a partir de la relación todo, es decir, las interacciones entre individuos producen la sociedad, pero es la sociedad la que produce al individuo. He aquí un proceso de recursividad, referido a los productos y los efectos (individuos y sociedad), son necesarios para su propia realización (p. 106).

Muy posiblemente para los estudiantes truncar sus estudios es sinónimo de fracaso lo que conllevará a otro problema mayor como: el enojo, la decepción, el estrés y la frustración. Por lo que es importante identificar los aspectos o factores que causan esta situación con el fin de poder analizar y contribuir en la solución de la problemática, sobre todo, para coadyuvar en el objetivo de que los estudiantes puedan concluir exitosamente su carrera de cirujano dentista, con el fin, no solo de conseguir el impulso a nivel personal y profesional, sino impactar positivamente a nivel institucional y social contribuyendo al logro de la formación de más y mejores profesionales en esta área del conocimiento.

Diseño metodológico

La investigación en proceso se adscribe al enfoque cualitativo que tiene sus fundamentos en una perspectiva interpretativa centrada en el

entendimiento del significado de las acciones de los seres humanos y postula que “la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 17).

La hermenéutica es el método que guía la presente investigación y es definida por Dilthey (1900, citado por Rueda s/f) como el “el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación” (p. 2) al mismo tiempo que “involucra un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada” (Packer, s/f, p.3), en este caso, la deserción escolar representa dicho fenómeno. Las técnicas utilizadas son la entrevista a profundidad y las narrativas biográficas de diez estudiantes que abandonaron sus estudios en diferentes semestres de la carrera de Odontología de la UACH para tratar de tener un mejor acercamiento a la problemática identificada a partir de las y los sujetos que han vivido, de manera directa, la experiencia truncar sus carreras universitarias en congruencia con el enfoque de adscripción.

Resultados parciales

Hasta el momento, ha sido posible identificar dos categorías que se describen a continuación:

Transición del nivel medio superior al nivel superior

Sin duda, el proceso de cambio que viven los estudiantes al pasar del nivel medio superior al nivel superior es trascendental y debe tener una articulación con base en un planteamiento de conocimiento de las carreras universitarias, el tiempo de duración, los costos, la existencia de becas, los horarios, así como resaltar la importancia de los resultados de test vocacionales que les permita conocer sus atributos, habilidades, además de la evaluación de su preparación previa en el nivel medio superior. En este sentido los estudiantes que se sienten apoyados presentan menos riesgo a desertar al estar informados y apoyados desde el nivel medio superior, en contraste con los estudiantes que no reciben información alguna y cuando ya están adentro de la universidad perciben un panorama desalentador y desconocido, ambiente que los hace sentir inseguros y confundidos.

Además se advierte que al ingreso a la universidad las interacciones con otros estudiantes de diversas escuelas con formaciones y trayectorias heterogéneas hacen que el estudiante tenga que adaptarse no solo a los requerimientos de un nivel superior sino también al nuevo contexto que le

rodea. Al respecto, varios estudiantes comentan acerca de la orientación que recibieron cuando cursaron el nivel medio superior.

“Si, si la recibí y mi resultado fue orientado a ciencias de la salud. Más bien a algo biológico o químico” (EI, EHD 2017, S8).

“Si nos hacían un test para ver que vocación presentábamos y yo salí del Bachilleres cuatro, más o menos a los 18 años hice el examen en odonto y me quedé...” (EI, EMD2015, S6).

“Vengo del Cbta 90 de Cuauhtémoc (...) Sí, me hicieron...pues mi tutor me hizo una solamente y los resultados fueron...este...fueron muy diferentes, en sí me dijo que yo pudiera hacer bastantes cosas, pero como me gustaban muchas cosas pero de diferentes áreas, yo podía dedicarme a cualquiera de las cosas que yo quisiera hacer pero que no me iban a llenar al cien por ciento, por lo mismo, porque me gustaban muchísimas áreas. Entonces pues yo entré al bachillerato emm...de... como para medicina. Aja, del área biológico, porque dije bueno, si yo realmente quiero...yo pensaba que quería odontología en ese entonces y dije: Yo quiero ayudar a las personas y pues esa es una bonita forma. Y me fui con la idea y ese sueño...” (EI, EMD 2017, S3).

“Del Bachilleres diez, Eee eran paquetes que llevaban materias un tanto específicas, algunas trataban de matemáticas, otras más de áreas de la salud, entonces se podría decir que si, un poco...” (EI, EMD 2017, S8).

“Siempre había aspirado a estar en la mejor universidad del país o estudiar en el extranjero pero mis recursos y la falta de información para obtener una beca me hicieron tomar la decisión de estudiar en la UACH, la cual es la única universidad que ofrece la carrera (de odontología) en Chihuahua...” (EI, EMD 2016, S4).

De acuerdo con López y Moncada (2012) y Figuera y Torrado (2015), la transición del contexto del nivel medio superior al nivel superior tiene distintas fases complejas y multidimensionales, una de ellas es el conocimiento de las necesidades e intereses de los estudiantes en donde es importante brindar una información adecuada y una orientación a profundidad para que sirva como un mecanismo de prevención ante el fracaso que lleva finalmente a la deserción.

De igual manera, existen planteamientos hechos por Corominas (2001) y Huesca y Castaño (2007) acerca del papel fundamental de las instituciones de educación superior en el diseño de estrategias y acciones que se articulen al propósito de orientar al estudiante proveniente de la educación preparatoria y que va a cursar la carrera universitaria.

Malestares físicos y emocionales de los estudiantes

En la carrera de odontología, constantemente algunos estudiantes manifiestan que se sienten presionados y estresados, debido a distintas causas: en los primeros semestres por la carga excesiva de trabajo en las materias teóricas y, a partir del cuarto semestre, atribuyen la generación de malestares físicos y estrés a la realización de sus prácticas clínicas en donde el nivel de exigencia es mucho mayor. Esto conlleva, muchas veces a la afectación directa de la salud y el bienestar del alumnado.

Algunos estudiantes entrevistados comentan como experimentaron dichos malestares físicos y estrés emocional en su vida universitaria:

“A media noche todos llegamos a un punto en la carrera en que nos levantamos a las dos, tres de la mañana, soñando con que no regresamos un expediente o que nos trajimos un cavitron, o que nos trajimos un expediente o que no regresamos un libro a la biblioteca o que dejamos elbajium en la clínica o que... algo así, o que dejé el instrumental en la tarja, pero a las dos, tres de la mañana te levanta el terror; así abres los ojos y “traigo en la mochila el expediente de mi paciente de hoy” y vas y lo ves y no, no lo traes, pero ya te despertaste, a todos nos ha pasado eso, ¡a todos! O que se te olvidó la caja del instrumental en la clínica, también sueñas con eso...”(EI, EMD 2017, S8).

“(...) No miedo a la sangre, pero...me daba miedo por ejemplo...eeee... realizar la técnica de anestesia y no realizarla bien y que el paciente sintiera molestia o sentir algún dolor, eso era de las cosas que me preocupaban o fracturar o no se... o sea hacer algo que dañara al paciente...” (EI, EMD 2017, S8).

“Mi salud se empezó a afectar desde... mmm... un poco en sexto semestre...emm... yo tenía problemas de salud en cuestiones hormonales... eee... que se desencadenaron pues con más fuerzas a partir de que yo empecé a dedicar tanto tiempo; empecé a preocuparme tanto por mis pacientes y por aprobar y...eee... al final en octavo semestre pues también se hizo más presente el estrés. Yo acudí a consultas médicas para saber por qué, por ejemplo, cambio, subidas de peso o bajas de peso pues muy, muy preocupantes y no me sabían decir nada más que pues es el estrés. Las hormonas te están afectando pero las está despertando el estrés, pues estas muy preocupada. Nunca llegué a tomar un medicamento, solo de que pues algún complejo vitamínico que me recomendaban tomar y esas nunca los pude dejar porque eran los que me daban un poco de energía y

los que me relajaban un poquito para dormir en la noche; pero siempre fueron vitaminas o cosas naturales. Pero si ya mi salud ya estaba muy, muy afectada...” (ED, EMD 2017, S8).

“Me resfrié y luego me enfermé del estómago y luego me resfrié otra vez así que yo supongo... ¡ah! y aparte me lesioné la espalda bueno eso es externo pero si sentía que tenía el sistema inmunológico más debilitado de lo normal.” (ED, EMD 2017, S8).

Los estudiantes que dejaron inconclusos sus estudios universitarios coinciden en haber tenido múltiples manifestaciones de afectación hacia su salud cuando se encontraban cursando la carrera, desde malestares físicos, hasta trastornos emocionales y estrés que, de acuerdo a Kushner, Abramsy Borchardt (2002) son factores de riesgo que pueden derivar en comportamientos tales como el consumo de tabaco, alcohol, cafeína, ésta última por la necesidad de mantenerse despierto y estar en alerta. Además, se puede establecer que los trastornos emocionales (trastornos de depresión y ansiedad) son problemas de salud mental de alta prevalencia y frecuencia que requieren una rápida intervención para lograr su resolución a corto o medio plazo (Martín, 2007).

Reflexiones iniciales

Partiendo de los resultados obtenidos hasta el momento, se avanza hacia la identificación de los aspectos o factores que desencadenan la decisión de abandonar los estudios profesionales además de los significados que esto representa en la vida, no solo académica, sino personal, profesional y social del alumnado. Se advierten aspectos que atañen directamente a las instituciones educativas, desde las que ofertan estudios a nivel medio superior hasta la misma universidad, en el sentido de brindar mayor apoyo durante el proceso de transición de un nivel educativo a otro. Al mismo tiempo, se advierte la posibilidad de estar frente a una problemática de salud pública en el ámbito escolar: los malestares físicos y emocionales a los que se ven sometidos los estudiantes, lo que provoca indisposición para el logro de aprendizajes significativos y que además, puede desencadenar problemas mayores, por lo que se advierte como una situación que debe ser tomada en cuenta por toda la comunidad educativa en beneficio y apoyo sobre todo, del alumnado universitario.

Referencias

Bask, A. y S. Aro, (2013). Burned out to drop out: exploring the relationship between school burnout and school dropout, *European Journal of*

- Psychology of Education, 28(1), 511-528.doi: 10.1007/s10212-012-0126-5.
- Corominas, R. E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 1, 127-151.
- De los Santos, J. E. (2004). Procesos de permanencia y abandono escolar en la educación superior. Universidad de Colima. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Donoso, G. Donoso-Díaz, S. & Arias, O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Calidad en la educación* No. 33, diciembre 2010. Chile.
- Figuera, P. Torrado, M., Dorio, I. y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 107-123.
- Hernández, S., R., Fernández-Collado, C. & Baptista, L., P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta edición. Mc Graw Hill: México.
- Huesca, M.& Castaño, M. (2007). Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad privada. Consultado el 15 de febrero de 2018 en: <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319582164causas%20de%20desercion%20en%20una%20universidad%20privada.pdf>
- Kushner M. G., Abrams K. & Borchardt C. (2000). The relationship between anxiety disorders and alcohol use disorders: a review of major perspectives and findings. *Clinical Psychology*.
- Leyva Piña, M.A. (2007). La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar. *El Cotidiano*, 22 (142). 98-111.
- Londoño, A. L. (2013). Factores de riesgo presentes en la deserción estudiantil en la Corporación Universitaria Lasallista *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 38, febrero-mayo, 2013, pp. 183-194 Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia.
- López, C. M. & Moncada, L. Z. (2012). Expectativas de acceso a la universidad en los jóvenes de sectores populares de Bogotá. *Educ. Educ.* Vol. 15, No. 3, 383-409.

- Martín, M. (2007). Estrés académico en los estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*. Colegio Oficial de Psicología 2007, Vol. 25, número 1, págs. 87-99. ISSN 0213-3334.
- Medina, S. C.; Medina, J. J; Sánchez, A.; Asencio, V. A.; De la Rosa, S. R.; Mendoza, R. M.&Maupomé, G. (2014). Estudiar para cirujano dentista en una universidad pública Los costos relacionados. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS)*. 2014; 52 (1):76-83.Español (México).
- Morín, E. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo. Consultado el 20 de mayo de 2018 en: http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf
- Packer, M. (s/f). La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. Consultado el 20 de marzo de 2017 en: <http://docplayer.es/11942269-Psicologia-cultural-la-investigacion-hermeneutica-en-el-estudio-de-la-conducta-humana-1-martin-packer.html>
- Passailaigue B., R., Amechazurra, O., & Galarza, J. (2014). La repetición en las instituciones de Educación Superior: algunas experiencias investigativas en el Ecuador." *Universidad y Sociedad, Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*: 6 (1) 102-107.
- Patiño, G. L. & Cardona, P. A. (2012). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Theoria*, Vol. 21 (1): 9-20, 2012 Issn 0717-196x Revisión / Review.
- Rinne, R., & Järvinen, T. (2011). Dropout and Completion in Upper Secondary Education in Finland. *School Dropout and Completion: International comparative studies in theory and policy*, 1 (2), 215-232. doi: 10.1007/978-90-481-9763-7_12.
- Rueda. P. (s/f). El método hermenéutico dialéctico, una estrategia para las ciencias de la conducta. Consultado el 21 de marzo de 2017 en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a3n5/3-5-4.pdf>
- Ruiz, R., García, J. &Pérez, M. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10 (5), 51-74.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. México, D.F. 184 p. Disponible en: <http://www.siguele.sems.gob.mx/siguele/encuesta.php>
- Zúñiga, V. M. G. (2006). Deserción Estudiantil en el Nivel medio Superior, Causas y solución. Trillas. México. 128 p.

La (in)definición de las funciones del subdirector escolar mexicano

The (in) definition of the functions of the Mexican deputy principal

Claudia Navarro Corona¹
Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante²
Karina Alejandra Cruz Pallares³

Resumen

A seis años de operación de la Reforma Educativa en México, aún existen lagunas respecto a la conceptualización que se hace de los puestos directivos. El planteamiento encontrado en los Perfiles Parámetros e Indicadores (PPI) especifica dos tipos de subdirector: uno académico y uno de gestión con áreas de competencias diferenciadas; sin embargo, en la práctica existe una dificultad por delimitar los campos de trabajo de estas figuras. El presente trabajo, expone resultados parciales de una investigación ya concluida en la que se analizan las funciones reportadas por subdirectores en el noroeste de México y se analiza el rol que desempeñan en sus centros educativos. A la luz de la literatura, los

¹ Claudia Navarro Corona. Profesora-investigadora de la Escuela de Humanidades y Educación del Tecnológico de Monterrey, Nuevo León, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Correo electrónico: c.navarrocorona@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-5077-8879>

² Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante. Profesora-investigadora de la Red de Investigación en Gestión Educativa, Hermosillo, Sonora, México. Tiene doctorado en innovación educativa por el TEC de Monterrey y es especialista en proyectos de innovación, gestión y dirección escolar. Correo electrónico: nopesque@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-0751-9513>

³ Karina Alejandra Cruz Pallares. Profesora-investigadora de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, México. Líder del CAEC "BCENELUB-CA-3". Correo electrónico: cruzaleka@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0003-2512-7609>

resultados muestran que las funciones realizadas por los subdirectores son poco enriquecedoras, fraccionadas y no son homogéneas en los distintos planteles. La principal aportación de este trabajo es la visibilización de que, en la práctica la configuración de las funciones del puesto de la subdirección escolar aún se encuentra en tránsito hacia el logro de los perfiles definidos en los documentos oficiales por lo que coexisten dos realidades: la de la práctica y la de la política educativa.

Palabras clave

Gestión escolar, subdirección escolar, educación secundaria, funciones directivas, México.

Abstract

After six years of operation of the Educational Reform in Mexico, there are still gaps regarding the conceptualization of management positions. The approach found in the Parameters and Indicators Profiles (PPI) specifies two types of sub-director: one academic and one management with areas of differentiated competences; however, in practice there is a difficulty in delimiting the work fields of these figures. This paper presents partial results of a research already completed in which the functions reported by sub-directors in northwestern Mexico are analyzed and the role they play in their educational centers is analyzed. In the light of the literature, the results show that the functions performed by the deputy directors are not very enriching, fractionated and are not homogeneous in the in the different schools. The main contribution of this work is the visibility that, in practice, the configuration of the functions of the position of the school sub-direction is still in transit towards the achievement of the profiles defined in the official documents so that two realities coexist: that of practice and that of educational policy.

Keywords

School management, school deputy principal, secondary education, managerial functions, Mexico.

Introducción

En septiembre de 2013 se aprobó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Este instrumento legal redefinió los procesos de promoción a los puestos directivos en educación básica (DOF, 2013), con lo que se dejó de lado el antiguo Sistema Escalonario que había venido

operando desde 1973. Adicionalmente, por mandato de la misma Ley se instituyó un “Marco General de una Educación de Calidad” que, en su operación, quedó definido como el conjunto de perfiles, parámetros e indicadores que se establecieron “a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio, con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación” (DOF, 2013, p. 2).

En este marco de procesos, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, estableció perfiles para las distintas figuras directivas en los distintos niveles educativos. La definición de dichos perfiles, no solo redibujó los rasgos profesionales de subdirectores, directores y supervisores, sino que dio existencia a nuevos puestos y diversificó las funciones.

Como resultado, se incorporaron subdirectores escolares a los niveles de educación primaria y preescolar, en los que originalmente, no existía dichos puestos. En el caso de educación secundaria, el puesto de la subdirección escolar se diversificó, pues se establecieron las figuras de subdirector académico y subdirector de gestión (SEP, 2014a; 2015a; 2016a; 2017a).

Si bien, esta diversificación de funciones es aparentemente coherente con el discurso de política educativa transmitido en 2016 por el Secretario de Educación de México, Aurelio Nuño Mayer, cuando anunció la estrategia de poner La Escuela al Centro del sistema educativo y de contar con “una nueva organización de la escuela con menos burocracia. Buscaremos que cada plantel cuente con subdirectores de gestión escolar y un subdirector académico” (Nuño, 2016, p. 2), en la práctica, la selección de los candidatos para estos puestos se ha realizado por medio de un solo examen no diferenciado en el que no se distingue entre las funciones que realizan estas figuras en la subdirección.

Si bien, la SEP ha ratificado la intención de poner en operaciones los distintos tipos de subdirección en los diferentes niveles educativos, por medio de la publicación anual para la evaluación al año 2017 no se había generalizado la instalación de dicho puesto en las estructuras organizacionales que operan en las escuelas.

La posición de la subdirección escolar tampoco se describe de forma explícita en el Modelo Educativo publicado en 2017 y que se puso en operaciones en 2018; sin embargo, dicho modelo recupera la aspiración de establecer una nueva organización escolar orientada a dejar de lado la tradicional perspectiva de burocracia, las formas estandarizadas de gestión

y la subordinación de lo pedagógico para dar lugar a una gestión más autónoma y con preponderancia en el liderazgo pedagógico (SEP, 2017c).

En este marco, las autoridades educativas locales de las entidades federativas de México están obligadas por la ley a ofrecer formación sobre desarrollo de liderazgo y gestión a quienes ocupan los puestos directivos, durante los primeros dos años de ejercicio (DOF, 2013, art. 8). Así mismo, la Secretaría de Educación tiene la responsabilidad de emitir los lineamientos generales de estos programas (DOF, 2013, art. 10).

En síntesis, el sistema educativo ha generalizado en los organigramas de educación básica la subdirección escolar y la ha diversificado generando dos puestos casi homólogos con la pretensión de otorgarles tareas más enfocadas en la gestión o en lo académico; sin embargo, actualmente se cuenta con un solo perfil de ingreso para seleccionar a los aspirantes a la promoción a estos dos tipos de puesto. Dada la obligatoriedad que las autoridades locales y federales tienen de formar a los directivos y a las aspiraciones expresadas por la SEP a que la gestión se presente de forma más autónoma y orientada al liderazgo pedagógico, tal como se señalaba en décadas pasadas, se justifica el estudio de las funciones de los subdirectores de educación secundaria, como el único antecedente de la función de subdirección en educación básica.

El presente trabajo tiene como objetivo identificar las funciones de los subdirectores en educación secundaria y describir el enfoque de las funciones que se realizan. Se trata de un estudio de alcance exploratorio para reconocer la operación y la orientación de este puesto. En este conjunto de consideraciones surge como pregunta de investigación: ¿Qué funciones realizan los subdirectores de escuelas secundarias? ¿Qué orientación tiene la función de subdirección escolar que se ejerce en la escuela secundaria? Los resultados que aquí se exponen se derivan de una investigación más amplia desarrollada en un estado del noroeste mexicano.

El rol del subdirector escolar

A nivel internacional, los estudios sobre el trabajo de subdirectores escolares son escasos; no obstante, es posible identificar algunos inventarios sobre las funciones que realizan en las escuelas como lo es el caso documentado en Estados Unidos por Glanz (1994), Reed y Himmler (1985) y Hausman, Nebeker, McCreary y Donalson (2002) en donde los autores identificaron que se centran en actividades de control disciplinario tanto de los estudiantes como de las conductas de los docentes.

Estas aportaciones difieren de los resultados obtenidos en estudios más recientes. Kwan (2009) encontró que los subdirectores japoneses tienen un rol más participativo que el descrito por Glanz (1994), Reed y Himmler (1985) y Hausman y otros (2002). El autor documentó que los subdirectores intervienen activamente en la elaboración de políticas y estrategias para el desarrollo de las instituciones en las que trabajan.

Así también, las investigaciones de Bukoski, Lewis, Carpentier, Berry y Sanders (2015) y de Carpenter, Bukoski, Berry, y Mitchell (2017), analizaron el liderazgo y participación de subdirectores en comunidades marginadas y la intervención de los subdirectores en la promoción de la justicia en el marco de transformaciones ocasionadas por reformas educativas. Los resultados de ambos estudios señalaron que los subdirectores se encuentran posicionados para construir alianzas efectivas entre las comunidades educativas, incluso cuando se encuentran trabajando en medio de ambientes prescriptivos.

En este sentido, es posible considerar, que la investigación educativa originada en distintos países ha comenzado a documentar una transición en el rol que desempeñan los mandos medios en las escuelas, de uno enfocado en el control a otro de mayor de mayor participación en el gobierno de la institución educativa. Una aportación relevante a estas consideraciones es la realizada por Poirel, Yvon, Lapointe, y Denecker (2017), quienes realizaron estudios en Quebec con el objetivo de analizar los factores estresores que enfrentan los subdirectores educativos en sus puestos. Los autores documentaron que estas figuras directivas “suelen sufrir más por la falta de información con la que cuentan para realizar su trabajo” (p. 231) que, por temas como las tareas administrativas, e incluso la resolución de conflictos.

Estos resultados invitan a considerar con mayor detenimiento el rol que tienen los subdirectores dentro de las instituciones educativas y reflexionar sobre esta figura como un agente que estructuralmente está posicionado para la movilización de las comunidades educativas y el cumplimiento de los objetivos institucionales. Así, una noción relevante para este trabajo es el de “rol”. No se encontró una definición uniforme sobre lo que se entiende acerca del rol de los subdirectores en la escuela; sin embargo, se retoman las aportaciones de Watson (2005), que establece roles a partir del posicionamiento jerárquico que el subdirector crea en relación con la interacción del director de la escuela y el tipo de tareas con las que participa. Watson (2005) define tres roles: (a) Subdirector asistente, cuando colabora y comparte responsabilidades con el director; (b) Subdirector subordinado, cuando atiende y ejecuta indicaciones sin intervenir en las decisiones; y (c) Subdirector asesor, cuando participa

auxiliando y orientando las decisiones como lo haría un experto. Cada uno tiene implicaciones al grado de autonomía con la que se realizan las acciones en la escuela (Oleszewski. Shoho y Barnett, 2012).

La figura del subdirector y el puesto de la subdirección escolar ha sido escasamente revisada en México, tanto por la investigación sobre la gestión escolar como por la política nacional. En el contexto mexicano, existen pocas referencias al rol de los subdirectores. En este sentido se retoman las aportaciones sustantivas realizadas en la década de los noventa por Santos Guerra, que, sin centrarse específicamente en los subdirectores refirió los tipos de actividades que realizan los directivos escolares.

De acuerdo con Santos Guerra (1994), existen dos tipos de actividades realizadas por directivos. Por un lado, están las actividades enriquecedoras que se orientan hacia la profesionalización de la práctica docente y favorecimiento de las interacciones como la coordinación de proyectos educativos, cohesión del equipo de trabajo, investigación sobre la práctica, favorecimiento de climas positivos para el trabajo, desarrollo de los valores, impulso del entusiasmo y establecimiento de esquemas de apoyo a quienes lo necesiten; por otro lado, las actividades empobrecedoras se centran en la fijación de formas de funcionamiento y el control como controlar al profesorado, atender la burocracia, representar a la institución, exigir el cumplimiento e tareas, arreglar desperfectos, imponer castigos, suplir ausentes, velar por la limpieza y otras similares. Desde la perspectiva del autor estas tareas no son relevantes, aunque frecuentemente, son las más apremiantes (Santos Guerra, 1994). Sirven estas aportaciones como marco de referencia para el análisis de las funciones que realizan estas figuras educativas.

Método

El estudio se enclava en el paradigma cualitativo. Fue desarrollado en uno de los estados pertenecientes al noroeste mexicano. El diseño metodológico estuvo compuesto por seis fases. La primera fue la revisión documental con la que se buscó la definición del marco metodológico, la construcción del marco normativo y la delimitación del marco teórico desde el que se interpretaría la información recabada en el estudio.

En la segunda fase se desarrolló la gestión de entrada al campo de estudio. En esta fase se identificó el universo del estudio y se integró el grupo de participantes. Se buscaba a subdirectores que se encontraran en el final de su trayecto en el puesto, de forma que pudieran dar cuenta total de esta posición en su experiencia laboral y que tuvieran disposición para

participar en el estudio. Para identificarlo, se recurrió a las autoridades educativas, quienes otorgaron los cinco nombres de los subdirectores que estaban por obtener su plaza como directores. Todos los subdirectores fueron visitados en sus escuelas para presentarles el objetivo del estudio y el bosquejo metodológico. A todos se les garantizó confidencialidad y anonimato. Accedieron cuatro de los cinco sujetos invitados.

La tercera fase consistió en el diseño de una batería de guiones de entrevistas. Se diseñaron tres guiones para recabar información con los sujetos. La información que aquí se presenta fue recaba con apoyo del segundo guion, cuya finalidad era conocer el puesto de la subdirección escolar desde la perspectiva del experto.

La cuarta fase, consistió en la recolección de la información por medio de entrevistas a profundidad. Todas fueron semiestructuradas y se grabaron en audio para su registro. Posteriormente, las grabaciones fueron transcritas en su totalidad.

En la quinta fase, para el análisis de la información que aquí se expone, se emplearon técnicas de análisis de contenido, en el que se identificaron códigos abiertos que posteriormente fueron clasificados en categorías de acuerdo a los planteamientos de Strauss y Corbin (2002).

Funciones de la subdirección escolar

Se identificaron 17 actividades que los subdirectores reportaron en las entrevistas. Dichas actividades son clasificables en cuatro categorías que se asumen como ámbitos de la función del subdirector escolar en secundaria. La Tabla 1 muestra los códigos asignados, las categorías y las frecuencias con las que los subdirectores participantes mencionaron las actividades.

Tabla 1. Actividades realizadas por los subdirectores en su jornada diaria.

Dimensión de funciones	Función	Número de sujetos que lo mencionaron
Asociadas con los estudiantes	Atender casos de indisciplina	2
	Atender a padres de familia por motivos relacionados con los estudiantes	3
	Supervisar la presentación personal de los estudiantes	3

	Supervisar la permanencia en el aula	1
	Verificar que los estudiantes permanezcan en la escuela	1
Asociadas al personal	Otorgar o negar permisos para que el personal salga y entre de la escuela.	1
	Observar las clases	1
	Vigilar la permanencia del profesor en el salón de clase	2
	Verificar que el profesor cumpla su horario	1
Asociadas al funcionamiento del servicio	Atención a personas externas al plantel	1
	Buscar profesores sustitutos o en defecto, sustituir por sí mismo a profesores faltantes.	2
	Dar instrucciones al personal sobre sus responsabilidades	2
	Sustituir al director	1
Asociadas a las condiciones del plantel	Observar las condiciones del plantel	3
	Abrir el plantel, las aulas y las oficinas	1
	Vigilar la condición de limpieza del patio	1
	Vigilar la condición de limpieza de las aulas	2

Fuente: Elaboración propia.

Ninguna de las actividades fue mencionada por la totalidad de los sujetos participantes: las funciones varían entre los distintos subdirectores. Esta indefinición dificulta la construcción de un modelo único del puesto. Si bien, esta es una ausencia de conocimiento, este resultado es consistente con lo identificado por otros investigadores en países como Estados Unidos, o Japón, durante la década pasada. Autores como Reed y Connors (1982), Reed y Himmler (1985), Harvey (1994), Glanz (1994), Mertz (2000), Weller y Weller (2002), Johnson (2004), Read (2012). Kwan y Walker (2012) coinciden en que el rol de los subdirectores no está claramente definido y que los estudios sobre inventarios de funciones de los subdirectores presentan inconsistencias por lo que es difícil definir el puesto que ocupan estos actores.

Las actividades reportadas por los subdirectores de escuelas secundarias se vinculan a cuatro áreas de la vida escolar: la asociada a los estudiantes, al personal, al servicio y al plantel. Se observa que las funciones que realizan en dichas áreas tienen una tendencia hacia el control y la supervisión. En este sentido, el trabajo desarrollado por Watson (2005) respecto a los roles que los subdirectores desempeñan en la escuela, permite concluir que la figura del subdirector de secundaria en México se desarrolla para la asistencia de los directores y desde una posición de franca subordinación, conceptos empleados por el autor para referirse al papel que juegan los actores cuando sus actividades se realizan para ayudar a una parte del trabajo del director o para cumplir sus demandas. El tercer rol descrito por Watson (2005) no es edificable en las funciones de los subdirectores participantes; ninguno reportó fungir como asesor en un campo dado para hacer recomendaciones específicas a los directores para la toma de sus decisiones. Este rol ha sido observado en los sistemas educativos de otros países como el norteamericano, por ejemplo (Reed y Himmler, 1985; Harvey, 1994).

Por otro lado, al comparar el conjunto de actividades reportadas por los subdirectores con los resultados de investigaciones como la de Santos Guerra (1994), se tiene que todas estas se sitúan en el tipo de actividades poco relevantes, que, según la opinión del autor, resultan empobrecedoras para la estructura escolar. Este contraste invita a la reconsideración de la función, antes de instituir la en el resto de los niveles educativos del tipo básico.

Conclusiones

La revisión de las funciones de los subdirectores de educación secundaria y su análisis con referencia a la producción científica en el tema, deriva las

siguientes conclusiones: En primer término, se concluye que el rol de subdirector escolar se encuentra todavía en definición, dado que se encontraron diferencias relevantes entre las funciones que reportan los subdirectores participantes. Este resultado es coherente con los estudios presentados en la década de los ochenta, noventa e inicio de los años dos mil, en la que los inventarios de funciones no eran coincidentes entre los reportes de investigación.

En segundo término, se requiere un análisis de las funciones que realizan los subdirectores escolares para la definición de los puestos de subdirector de gestión y académico establecidos en los perfiles, parámetros e indicadores. Las funciones reportadas por los participantes, concentran las actividades en la disciplina y el control, más que en la toma de decisiones para la mejora en la gestión o en lo académico. Las funciones reportadas no reflejan un alto grado de participación en el gobierno de la escuela o en la incidencia en la participación de la comunidad educativa como lo sugieren los estudios de Bukoski y otros (2015), Carpenter y otros (2017) y Poirel y otros (2017). Esto sugiere la necesidad de revisar el rol que se espera cumplan los subdirectores educativos en el marco de la reforma y la implementación del Modelo educativo 2017.

Por otro lado, las funciones reportadas, además de corresponder a modelos de gestión centralizados, como los que se presentan por autores de décadas pasadas, permiten identificar que la tarea de los subdirectores se centra en la realización de tareas que son apremiantes para la continuidad del servicio, pero que poco aportan para enriquecer a las escuelas y a las comunidades que en ellas participan, tal como lo señaló Santos Guerra (1994).

Aunado a las conclusiones, es razonable considerar que los cambios introducidos en la estructura escolar y en el funcionamiento de la escuela como resultado de la LGSPD y la operación del Modelo Educativo 2017, generan incertidumbre, cuestionamientos y necesidad de toma de decisiones que superan la definición de los puestos de la subdirección escolar.

Tal como lo ha expresado la SEP en distintas ocasiones, es necesario migrar a otros escenarios educativos, en los que la figura del subdirector escolar asuma un rol estratégico que fomente la participación de docentes, estudiantes y la comunidad en general en la toma de decisiones para el cumplimiento de los objetivos institucionales y educativos; sin embargo, para ello, se requiere clarificar la función del subdirector y posibilitar su

participación en el establecimiento de las rutas de acción y mejora para la escuela.

Por otro lado, es recomendable el levantamiento de datos e información, el desarrollo de estudios y evaluaciones diagnósticas que permitan comprender mejor las potencialidades de esta figura. El vacío de conocimiento en torno al subdirector, sus funciones y su rol en la escuela dificulta identificar el amplio espectro de acción y posibilidades para la innovación, la mejora y la sostenibilidad del liderazgo.

Tal como se manifiesta en las investigaciones citadas la función del subdirector es una oportunidad para ejercer un liderazgo académico en pro de la mejora de las instituciones y el servicio educativo. Quedan pendiente los estudios vinculados a las relaciones que se establecen entre directores y subdirectores que permitan identificar rutas para el fomento del trabajo colegiado, de reconocimiento y respeto a las ideas, a la diversidad y a la individualidad, la procuración de sinergias y la disminución de rivalidades para establecer ambientes donde se propongan y desarrollen proyectos que lleguen a hacerse realidad.

El estudio deja entrever que las funciones realizadas limitan el rol de los subdirectores, con lo que existe una pérdida de oportunidades y beneficios que podría representar esta figura para el crecimiento y la consolidación de las comunidades escolares. Las actividades cotidianas realizadas en atención y control de estudiantes, del personal y del funcionamiento del plantel, lo posicionan como un asistente, con poca participación en el gobierno de la escuela y en la toma de decisiones en cualquiera de los ámbitos de la gestión escolar, un agente de representación y apoyo. Dejar de considerar la participación de los subdirectores conlleva a la concentración del poder, a que se coarten las iniciativas de innovación de otros miembros de la comunidad y a que se dificulte la sostenibilidad de liderazgos relevantes.

Referencias

- Bukoski, B. E.; Lewis, T. C.; Carpenter, B. W.; Berry, M. S.; Sanders, K. N. (2015). Community Leaders in Persistently Low-Achieving Schools. *Leadership and Policy In Schools* 14(4). 411-436. DOI: 10.1080/15700763.2015.1021053
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2013). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Secretaría de Gobernación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

- Glanz, J. (1994). Where did the assistant principalship begin? Where is it headed? *NASSP Bulletin*, 78 (564), 35-40.
- Harvey, M.J. (1994), The deputy principalship: retrospect and prospect. *The International Journal of Educational Management*, 8 (3), 15-25.
- Hausman, C. Nebeker, A. McCreary, J., y Donalson, Jr., G. (2002). The worklife of the assistant principal, *Journal of Educational Administration*, 40 (2/3), 136-157.
- Johnson, C. (2004). Reflections on the vice principalship. *Leadership*, 34 (1), 32-34
- Kwan, P. (2011). Examining the mediating effect of job satisfaction on the relation between responsibilities and career aspiration of vice-principals. *International Journal of Educational Research*, 50, 349-361.
- Kwan, P. y Walker, A. (2012). Linking vice-principals' perceptions of Responsibilities. Job Satisfaction and Carrer Aspirations. *ISEA*, 40 (1), 3-18.
- Mertz, N. (2000). Contextualizing the position of assistant principal. Trabajo presentado en el Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, Albuquerque, NM.
- Nuño, A. (2016). La escuela al centro. Recuperado de <http://www.gob.mx/sep/articulos/la-escuela-al-centro-19049>
- Oleszewski, A. Shoho, A. y Barnett, B. (2012). The development of assistant principals: a literature review: *Journal of Education Administration* 50 (3), 264-286.
- Poirel, E.; Yvon, F.; Lapointe, P. & Denecker, C.(2017). Assistant school principal according to the stressors at work. *Revue des Sciences de L'Education* 43(2). 231-260.
- Read, S. (2012). Factors that influence the preparedness of teachers for vice-principal role. Chapter 2. En Autum K. Tooms; Bruce G. Barnett y Alan, R. Shoho. *Examining the Assistant Principalship: New Puzzles an Perennial Challenges for the 21st Century*. Unites States: Information Age Publishing Inc.
- Reed, D.B. y Connors, D.A. (1982). The vice-principalship in urban high schools. *Urban Education*, 16(4), 465-481.
- Reed, D.B. y Himmler, A. (1985). The work of the secondary vice principal. *Education and Urban Society*, 18 (1), 59-84.
- Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre Bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Granada: Aljibe.

- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2014a). Perfil, Parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica en educación básica. Autor, México.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2014b). Perfil, Parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión. Autor: México.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2015a). Perfil, Parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica en educación básica. Autor, México.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2015b). Perfil, Parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión. Autor: México.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2016a). Perfil, Parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica en educación básica. Autor, México.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2016b). Perfil, Parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión. Autor: México.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017a). Perfil, Parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica en educación básica. Autor, México.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017b). Perfil, Parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión. Autor: México.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017c). Modelo educativo para la educación obligatoria. México: Autor.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquía-Contus.
- Watson, K. (2005). How are assistant heads affecting primary school management and how do their opinions, attitudes and beliefs affect their work? *Management in Education*, 19(4), 24-7.
- Weller, L. D., y Weller, S. J. (2002). *The assistant principal: Essentials for school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Modelo de transferencia de conocimiento como herramienta para potenciar las Instituciones de Educación Superior

Knowledge transfer model as a tool to enhance Higher Education Institutions

Erslem Armendariz Nuñez¹
Juan Daniel Machin-Mastromatteo²
Gerardo Ascencio Baca³

Resumen

En este artículo se analizan las características de la Transferencia de Conocimiento como herramienta de valor para su implementación en disciplinas de las Ciencias Sociales y las Humanidades y su respectiva aplicación y vinculación con distintos sectores de la sociedad. En primer lugar, se presentan los elementos que intervienen en un proceso de Transferencia de Conocimiento como son sus mecanismos, incentivos y barreras, así como los distintos modelos disponibles en la literatura. En segundo lugar, se presenta una propuesta de modelo de Transferencia de Conocimiento que puede ser de utilidad para que las Instituciones de

¹ Erslem Armendariz Nuñez. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es coordinador de la Maestría en Innovación Educativa, programa adscrito al PNPC del Conacyt. Tiene estudios como Maestro en Ciencias de la Información y Administración del Conocimiento. Correo electrónico: earmendarizn@uach.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0003-3177-9195>

² Juan Daniel Machin-Mastromatteo. Profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Doctor en Ciencias de la Información y Comunicación (Tallinn University, Estonia). Correo electrónico: jmachin@uach.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0003-4884-0474>

³ Gerardo Ascencio Baca. Profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Jefe del Departamento de Recursos de la Universidad y Doctor en Comunicación y Cultura en la Sociedad de la Información (Universidad de Sevilla). Correo electrónico: gbaca@uach.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0001-7817-4412>

Educación Superior puedan desempeñar un nuevo rol en una sociedad en la que el conocimiento es considerado un valor estratégico y, por tanto, comiencen a desempeñar un papel más activo acorde a su misión.

Palabras clave

Transferencia de conocimiento, relación universidad-comunidad, ciencias sociales, humanidades.

Abstract

This contribution analyzes the characteristics of knowledge transfer as a value tool that can be implemented for the Social Sciences and Humanities, as well as its application and relation with several society stakeholders. Firstly, it presents the elements of a knowledge transfer process, such as its mechanisms, incentives and barriers, as well as the diverse models available in the specialized literature. Secondly, it presents the proposal of a knowledge transfer model that can be useful for higher education institutions to perform a new role in a society that considers knowledge as a strategic asset and hence, achieving a more active role, more consistent with their mission.

Keywords

Knowledge transfer, university-community relationship, social sciences, humanities.

Introducción

A finales del siglo XX hubo un par de expresiones que representaron a la sociedad moderna: sociedad de la información y sociedad del conocimiento. Toffler (1981) en su libro la Tercera ola, menciona que, tras haber superado la primera y la segunda ola, que dieron lugar respectivamente a la era de la agricultura y la era industrial, actualmente la sociedad se encuentra en la Tercera ola conocida como la era de la información. Pero la información por sí sola no es suficiente para afrontar los cambios actuales. Si bien el surgimiento de la sociedad de la información abría la posibilidad de que la sociedad tuviera un mayor acceso a información a través de las tecnologías, por sí misma, el acceso a este recurso no garantiza el éxito de una organización.

En este contexto, se hace necesario que en las Instituciones de Educación Superior (IES) formen personas, tanto para gestionar información, como para saber qué hacer con esta y cómo generar y

transferir conocimientos, de manera que ayude a dar solución a los problemas en las propias IES, así como a la sociedad en la que sirven y participan. La Universidad, por su capacidad de liderazgo en el desarrollo, innovación y difusión del conocimiento, se constituye en orientadora por excelencia en la relación entre los distintos actores al formar profesionistas competentes y comprometidos que cumplan con su responsabilidad ante la sociedad (Hernández-Arteaga, Alvarado-Pérez y Luna, 2015).

Por lo antes expuesto, el objetivo del presente trabajo se enfoca en analizar cuáles son las características de un modelo de transferencia de conocimiento para impulsar esta actividad en unidades académicas de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chihuahua (HCS-UACH). Asimismo, esta investigación examina cuáles son las características y situación del conocimiento producido por HCS-UACH y cómo influyen estos factores en su transferencia a las entidades empresariales, gubernamentales y sin ánimo de lucro. Por último, analiza los mecanismos para realizar transferencia de conocimiento, así como los factores que inhiben y/o motivan este proceso. Este trabajo se divide en 2 apartados: el primero contiene una revisión de la literatura que sustenta los objetivos de este trabajo; a continuación, se expone la propuesta de un modelo de Transferencia de Conocimiento para IES, con un enfoque a las Ciencias Sociales y las Humanidades.

La gestión del conocimiento en las Instituciones de Educación Superior

En las últimas décadas, los cambios que se han dado entre los distintos sectores de la sociedad han ido configurando un nuevo panorama de actuación, donde los distintos actores que participan en esta economía, deben desempeñar para hacer frente a los escenarios que se les presentan. Las sociedades actuales se están volviendo cada vez más dependientes del conocimiento, por lo tanto, las organizaciones solo tendrán éxito si están en condiciones de identificar, valorar, crear y desarrollar sus activos de conocimiento.

Si bien es cierto, la gestión del conocimiento ha cobrado mayor relevancia en el ámbito empresarial, las IES y en especial la de nivel superior, no deben ser la excepción. Las IES deben ser líderes en la generación de conocimiento, específicamente “en la producción científica y tecnológica, la transferencia de conocimiento y la innovación”, además de “ser la conciencia crítica de la sociedad; centros de reflexión, análisis y prospectiva sobre la evolución de la propia sociedad” (Pérez-Cabaní, Juandó y Palma, 2014, p. 156). Ante este contexto, la gestión del conocimiento como herramienta de las IES y de acuerdo con lo señalado por Kidwell, Vander y

Johnson (2000) las universidades tienen oportunidades de apoyar cada parte de la estructura institucional, desde su misión, la educación, hasta el servicio público y la investigación.

Transferencia de conocimiento

Actualmente las universidades experimentan una transformación importante como consecuencia del contexto que la rodea. Además, de su función tradición de ser generadora de conocimientos, de ella se espera que contribuya a la solución de las necesidades sociales. Ante este hecho surge un nuevo paradigma, la llama economía de conocimiento, el cual impone a los sistemas de educación superior ciertos desafíos centrales, para las IES ubicadas casi en cualquier parte del mundo. Rodríguez-Ponce y Palma-Quiroz (2010) presentan estos desafíos de la siguiente manera:

1. Las IES deben constituirse en un elemento básico para generar mayores niveles de competitividad en el país.
2. Las IES deben constituirse en una fuente esencial de las oportunidades de formación continua y de movilidad social
3. La investigación y la creación de conocimiento asociada a investigación, desarrollo e innovación permiten la creación de nuevos productos y nuevas tecnologías y, por ende, tiene una alta rentabilidad privada y social

Así mismo, Castro-Martínez, Fernández, Pérez-Marín, y Criado-Boado (2008) mencionan que en las economías basadas en el conocimiento:

El papel de las universidades y organismos de investigación es contribuir a tres funciones clave: generación del conocimiento - mediante las actividades de I+D-, transmisión del conocimiento - mediante la formación y la publicación de los resultados- y transferencia del conocimiento -para proporcionar soluciones a los problemas de las empresas-. Esta 'tercera misión' de las universidades conlleva un fuerte componente de servicio hacia la colectividad, lo cual la transforma en un polo importante en las estrategias de desarrollo local y regional (p. 620).

Por su parte, Echeverría (2008) sostiene que:

[...] ya no basta la ciencia académica, en la que lo importante eran los descubrimientos científicos, las teorías y los hechos. Los expertos en política científica aceptan que siga habiendo investigación básica, porque es la que posibilita las innovaciones de ruptura, pero prefieren una investigación científica más fecunda, que genere avances tecnológicos y, sobre todo, innovaciones (p. 539).

Pero ya sea que la producción científica que se desarrolla sea básica o fecunda, es a través de la transferencia de conocimiento la que permitirá desarrollar ambas modalidades. Así mismo, Zulueta, Medina, y Negrin (2015) sugieren que “la clave del éxito de (...) la transferencia, no radica en la propiedad individual del conocimiento, sino en la capacidad obtenida como resultado de la integración de ese conocimiento al crear nuevos conocimiento” (p. 307). Bayona y González (2010) sostienen que las universidades pueden intervenir activamente en los siguientes tres aspectos dentro de este proceso de interacción con las empresas:

1. Generando nuevo conocimiento científico básico y también aplicado a través de sus propios grupos de investigación con el apoyo del sector público y privado.
2. Dando formación con alta calidad de científicos, ingenieros, técnicos, administradores y demás profesionales, que satisfagan las demandas del comercio y la industria.
3. Cristalizando los avances de la investigación, creando una red de empresas industriales y de nuevos negocios.

Sin embargo, en la búsqueda de una definición consensuada, encontramos que la “Transferencia de Conocimientos también puede ser denominada como ‘transferencia de la investigación’, ‘transferencia de tecnología’, ‘utilización del conocimiento’, ‘traducción del conocimiento’ e ‘intercambio de conocimientos’” (Jacobson, Butterill y Goering, 2004, p. 246). Así mismo, las aportaciones de varios investigadores han servido para formular una definición propia de Transferencia de Conocimiento (Christensen, 2003; Bayona y González, 2010; Pinto, 2012; Krylova, Vera y Crossan, 2016), la cual puede entenderse como la utilización de un conocimiento aprendido previamente y que se encuentra en la mente de un individuo y como éste puede ser compartido, transmitido o transferido a un agente ya sea individual o grupal, para que a su vez éste pueda aplicarlo en la resolución de un problema dentro de su propio contexto. Es así como, la Transferencia de Conocimiento se convierte en la nueva herramienta de esta sociedad y de la cual, las IES están llamadas a hacer suyas, ya que el capital intelectual no debe quedarse dentro de las universidades, sino debe salir y ayudar a resolver los retos que enfrenta la sociedad.

Incentivos para la transferencia de conocimiento

Los incentivos como parte fundamental en el proceso de Transferencia de Conocimiento, son analizados por Kankanhalli, Tan y Wei (2005), al señalar que los incentivos o beneficios están asociados positivamente con el

intercambio de conocimientos. Nebus (2004) lo señala de manera similar, al concluir que existe una relación positiva entre la expectativa de obtener conocimiento y el comportamiento una vez adquirido.

En esta misma línea, Stezano-Pérez (2012), propone una serie de incentivos que pueden motivar la Transferencia de Conocimiento en las Universidades. Estos incentivos ayudan a entender la importancia que conlleva establecer una relación entre las Universidades y los distintos sectores con el objetivo de ganar-ganar y obtener los beneficios que cada uno puede aportarles. A continuación, se enumeran los incentivos que Universidades pueden alcanzar mediante la colaboración y la TC:

- Aumento de las capacidades de los académicos para resolver problemas tecnológicos concretos
- Ayudar con conocimientos científicos e innovadores a las empresas
- Exposición a nuevos temas de investigación
- Evaluación externa del potencial real de las investigaciones desarrolladas en los laboratorios.
- Comprensión del contexto de aplicación de la investigación;
- Avance en temas clave de investigación
- Volverse parte de una red.
- Acceso a oportunidades para manejar y operar instrumentos y recursos especiales
- Obtener experiencia práctica
- Obtenga apoyo financiero por parte de la industria
- Proporcionar oportunidades de trabajo para los graduados
- Obtener una educación orientada a la práctica
- Obtener apoyo práctico en forma de recursos
- Establecer vínculos con la industria
- Integrar la teoría académica con la práctica industrial
- Búsqueda de ingresos personales adicionales
- Obtención de derechos de propiedad intelectual

Mecanismos de transferencia de conocimiento

La lista de mecanismos de transferencia varía según el propósito específico, el enfoque y la perspectiva adoptada en estos estudios. Estos mecanismos generalmente resultar muy variados y pueden comprender desde laboratorios académicos y empresariales, spin-offs, licencias de propiedad intelectual, contratos de investigación, movilidad de investigadores,

coediciones, conferencias, exposiciones y medios especiales, redes profesionales, flujo de graduados a la industria, entre otros más.

Feria (2009), Rubio (2014), Gilsing, Bekkers, Bodas y Van Der Steen (2011) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2010), proponen una serie de mecanismos para llevar a cabo el proceso de Transferencia de Conocimiento con la finalidad de fortalecer el desarrollo de misión de las universidades:

- Consultoría, desarrollo e innovación a través de investigación bajo contrato con terceros
- Comercialización de la tecnología generada
- Creación de nuevas empresas de base tecnológica (spin-off)
- Movilidad de profesores e investigadores al sector industrial
- Estructuras de apoyo a los mecanismos de la TC
- Pasantías, formación de estudiantes en las empresas, contratación de graduados
- Eventos, seminarios, conferencias, publicaciones, publicaciones conjuntas
- Cooperación en investigación y desarrollo, contratos de investigación, intercambio de investigadores, redes formales de trabajo, parques científicos y tecnológicos
- Patentes, oficinas de transferencia tecnológica (OTT)
- Investigación contratada y conjunta
- Infraestructura

La esencia de la transferencia es la posibilidad de movilizar el conocimiento, desde un proveedor hacia un receptor. Esto con la finalidad de generar nuevo conocimiento para la resolución de una necesidad y por tanto para la generación de valor y ventaja competitiva.

Barreras en la transferencia de conocimiento

Los factores que se presentan tienen como finalidad clarificar los motivos que enfrentan los individuos a nivel personal e institucional y que original que los conocimientos no sean compartidos aun y cuando de ello dependa en beneficio de la organización. En algunos de los factores se abordan desde la perspectiva de las IES, a manera de ejemplificar su impacto en las mismas.

Motivación

El factor de motivación es abordado por Bock, Zmud, Kim y Lee (2005) quienes llevan a cabo una síntesis de la literatura sobre la falta de atención

dada al papel de los factores motivacionales que influyen en los comportamientos de transferencia de conocimientos y proponen tres niveles de fuerzas motivacionales:

- Beneficio individual, que tiene que ver con el interés propio y su ganancia personal.
- Beneficios de grupo, relacionado con el comportamiento recíproco entre sus integrantes, relaciones con otros y los intereses de la comunidad.
- Beneficio organizacional, es decir, ganancia y compromiso hacia la organización.

Incentivos/recompensas

A menudo los individuos se comportan por interés propio, de tal manera que los empleados llegan a desarrollar una actitud más positiva si se cree que recibirán beneficios relacionados con una recompensa monetaria, una promoción u algún otro tipo de oportunidad a partir de su intercambio de conocimientos (Bock y Kim, 2002). En el ámbito académico, Jacobson et al. (2004) señalan que las principales barreras descritas en la literatura es lo que tiene que ver con el sistema de recompensas e incentivos, en donde en general, se continúa valorando más los tipos tradicionales de actividad dentro del grupo como la publicación en pares y actividades de divulgación y producción más que las actividades orientadas a la Transferencia de Conocimientos.

Cultura

El aspecto cultura es un factor sustancial para entender porque los individuos y las organizaciones limitan sus esfuerzos para llevar a cabo la Transferencia aun y cuando son conscientes de su importancia. Gilsing, et al. (2011) y Bruneel, D'Este y Salter (2010) resumen de la siguiente manera las barreras identificadas por los investigadores universitarios desde la perspectiva cultural:

- La I+D conjunta se ve obstaculizada por los conflictos entre los investigadores académicos que solo quieren publicar sus investigaciones.
- La investigación universitaria está muy orientada hacia la ciencia pura.
- La Universidades tiene un sentido de urgencia distinto a las de los distintos sectores.

- Existe una falta de comprensión mutua entre Universidades y la Industria sobre las expectativas y las prácticas de trabajo.

Además de los factores expuestos en los puntos anteriores, Ho, Yu y Mey (2008) se inclinan hacia las barreras técnicas ligadas a la tecnología, como el software y el hardware utilizados en la actividad de transferencia y como estos impactan en la manera en que el conocimiento puede ser almacenado, organizado y puesto a disposición de los trabajadores para su utilización.

La transferencia de conocimiento en las Ciencias Sociales y las Humanidades

La importancia que ha cobrado la Transferencia de Conocimiento en los últimos años no solo se ve reflejada en los ámbitos privados como las empresas o la industria, sino que comienza a cobrar fuerza en otras esferas distintas a estas. La ciencia aplicada que es donde encuentra la Transferencia de Conocimiento su mayor relevancia a través de la innovación y el desarrollo, se empieza a trasladar a otros escenarios como las Ciencias Sociales y las Humanidades; ya que la mayoría de los estudios, políticas y debates académicos se suelen centrar en las transferencias de conocimiento científico y tecnológico y tienden a ignorar las Ciencias Sociales y las Humanidades (Olmos-Peñuela, Castro-Martínez, y D'Este, 2014).

Con la finalidad de caracterizar la Transferencia de Conocimiento y su importancia en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanidades, Serrano-Velarde y Krücken (2012) identificaron que la visibilidad y el prestigio, la capacidad de absorción y la reciprocidad, son factores que contribuyen al fortalecimiento de la Transferencia, toda vez que permite que los grupos sociales conozcan las posibilidades que el mercado ofrece a sus resultados y líneas de investigación.

Modelos de transferencia de conocimiento

Los modelos de Transferencia de Conocimiento resultan útiles para clarificar los procesos de transferencia, ayudando a la identificación de actores y elementos que intervienen en dichos procesos. Por tanto, en este apartado se enlistan algunos modelos que, de acuerdo a su análisis, cuentan con los elementos esenciales para su aplicación en IES.

- Contingent effectiveness technology transfer model (Bozeman, 2000)
- Modelo de Transferencia de Conocimiento (Bedman, 2008)
- Modelo de Transferencia de Conocimiento en Instituciones Académicas (Cheng, Ho y Lau, 2009).

- Modelo de Transferencia Tecnológica para Universidades Mexicanas (Necoechea, Pineda-Domínguez y Soto-Flores, 2013).
- Modelo de Transferencia de Conocimiento para IES (Abdullah y Haron, 2014)
- Modelo Internacional de Transferencia de Tecnología (Laine, Leino, y Pulkkinen, 2015)

Modelo de transferencia de conocimiento para IES en áreas de las Ciencias Sociales

Las IES están llamadas a encaminar la enseñanza y la investigación a la solución de los problemas sociales, económicos, políticos y de cualquier otra índole, todo esto, dentro de su área de influencia a través de mecanismos que permitan la Transferencia de ese Conocimiento generado. En este escenario, el presente modelo tiene como objetivo que las Ciencias Sociales y las Humanidades cuenten con una herramienta que les permita ser partícipes de este cambio y convertirse en factor de impacto y cambio social.

De acuerdo con la propuesta de este modelo, el proceso de Transferencia puede darse en dos vías: interno o externo. El primero se da cuando la necesidad de satisfacer una necesidad de conocimiento surge al interior de una institución educativa. El segundo cuando la necesidad se origina en alguno de los sectores de la sociedad.

Dependiendo de la vía de su origen, el proceso de Transferencia inicia con un (1) inventario de conocimiento los cuales pueden de ser transferido por parte de los docentes/investigadores y/o sectores de la sociedad. Una vez identificado el origen, se hace necesario (2) identificar aquellas instituciones de la sociedad o aquella IES con las que es posible vincularse para llevar a cabo procesos de Transferencia. El (3) factor de incentivos y barreras, representan una de las etapas fundamentales de este modelo, debido a que en la medida en que se identifican los beneficios o las barreras para lleva a cabo este proceso, en esa medida será posible establecer una colaboración.

Cubierta esta primera etapa, se socializan las (4) necesidades de conocimiento que pueden ser satisfechas y/o resueltas mediante la Transferencia de Conocimientos y se (5) define un plan de acción el cual deberá ser (6) validado por las instituciones participantes. Durante la aplicación de las (7) actividades de Transferencia, estas deberán ser (8) evaluadas con la finalidad de garantizar que se está efectuando una adecuada Transferencia de Conocimientos y, por lo tanto, se resuelvan las necesidades planteadas. Concluido el proceso de Transferencia, las buenas

prácticas deben ser (9) almacenadas en el repositorio institucional con la finalidad para después ser dadas a (10) conocer mediante algún mecanismo de promoción.

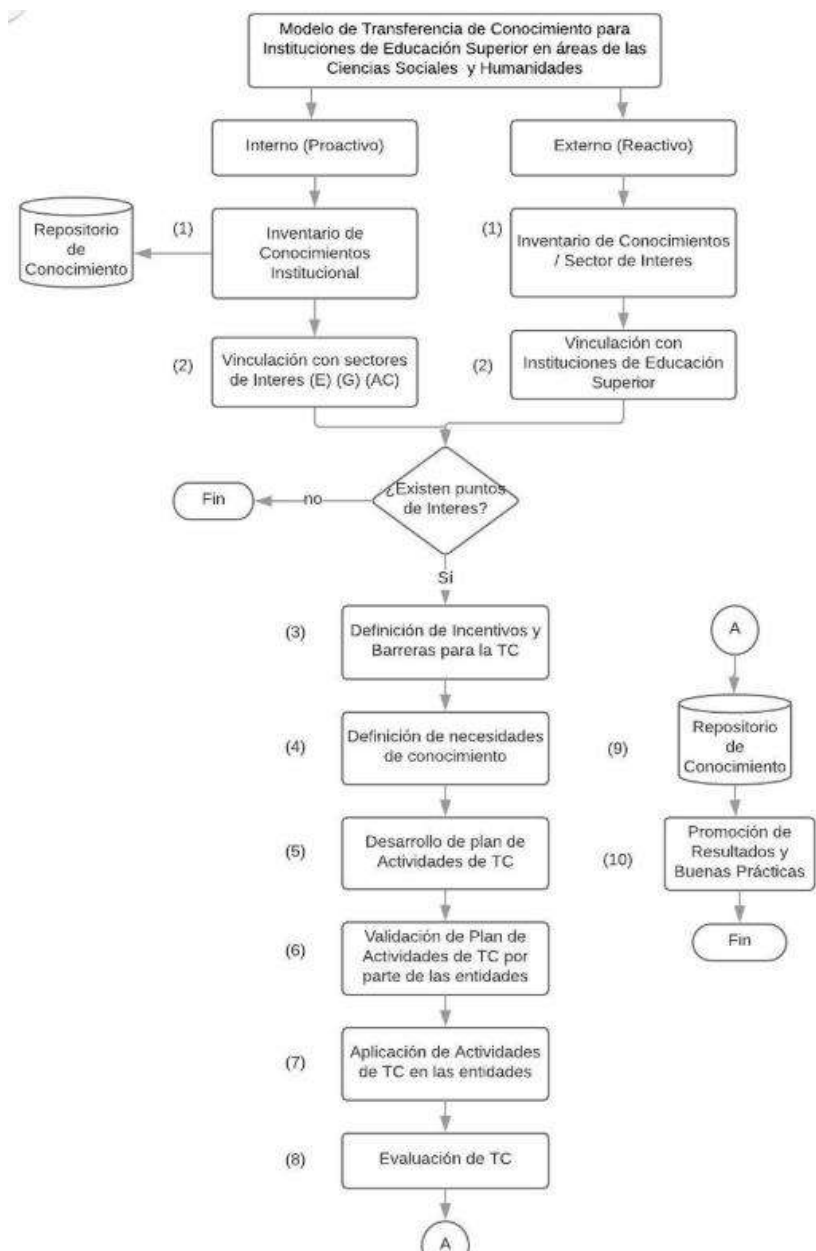


Figura 1. Modelo de Transferencia de Conocimiento para IES en áreas de las Ciencias Sociales.

Referencias

- Abdullah, S., y Haron, H. (2014). Knowledge sharing system model for higher learning institutions: Case study. En 2013 International Conference on Advanced Computer Science Applications and Technologies, ACSAT 2013 (pp. 97-102). s.l.: IEEE. DOI: 10.1109/ACSAT.2013.27.
- Bedman, N. (2008). Knowledge transfer in developed-developing country interfirm collaborations: A conceptual framework. *Journal of Knowledge Management*, 12(3), 78-91. DOI: 10.1108/13673270810852403.
- Bayona, C., y González, R. (2010). La transferencia de conocimiento desde la Universidad Pública de Navarra. Recuperado de https://www.unavarra.es/digitalAssets/180/180811_100000TransferenciaConocimientoUPNA.pdf
- Bock, G., Zmud, R., Kim, Y., y Lee, J. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing: Examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *MIS Quarterly*, 29(1), 87-111. DOI:10.2307/25148669.
- Bock, G., y Kim, Y. (2002). Breaking the myths of rewards: An exploratory study of attitudes about knowledge sharing. *Information Resources Management Journal*, 15(2), 14-21. Recuperado de <http://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1161&context=pacis2001>
- Bozeman, B. (2000). Technology transfer and public policy: A review of research and theory. *Research Policy*, 29(4-5), 627-655. DOI: 10.1016/S0048-7333(99)00093-1.
- Bruneel, J., D'Este, P., y Salter, A. (2010). Investigating the factors that diminish the barriers to university-industry collaboration. *Research Policy*, 39(7), 858-868. DOI: 10.1016/j.respol.2010.03.006.
- Castro-Martínez, E., Fernández, I., Pérez-Marín, M., y Criado-Boado, F. (2008). La transferencia de conocimientos desde las Humanidades: Posibilidades y características. *Arbor*, 184(732), 619-636. DOI: 10.3989/arbor.2008.i732.211.
- Cheng, M., Ho, J., y Lau, P. (2009). Knowledge sharing in academic institutions: A study of Multimedia University Malaysia. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 7(3), 313-324. Recuperado de <http://www.ejkm.com/volume7/issue3/p313>
- Christensen, P. (2003). Knowledge sharing time sensitiveness and push-pull strategies in a non-hype organization. En 19th EGOS Colloquium (pp.

- 1-17). Copenhagen. Recuperado de <http://openarchive.cbs.dk/cbsweb/handle/10398/6331>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2010). Espacios iberoamericanos: Vínculos entre universidades y empresas para el desarrollo tecnológico. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1417/S2010990_es.pdf;jsessionid=EB607500C45CE4E22DBB24E06CADB410?sequence=1
- Echeverría, J. (2008) Transferencia de conocimiento entre comunidades científicas. *Arbor*. 184(731), 539-548. DOI: 10.3989/arbor.2008.i731.203.
- Feria, V. (2009). Propuesta de un modelo de transferencia de conocimiento científico tecnológico para México (Tesis de Doctorado). Valencia: España: Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de http://www.ingenio.upv.es/sites/default/files/tesis/t_doctoral-victor_feria.pdf
- Gilsing, V., Bekkers, R., Bodas, I., y Van Der Steen, M. (2011). Differences in technology transfer between science based and development-based industries: Transfer mechanisms and barriers. *Technovation*, 31(12), 638-647. DOI: 10.1016/j.technovation.2011.06.009.
- Hernández-Arteaga, R., Alvarado-Pérez, J., y Luna, J. (2015). Responsabilidad social en la relación universidad-empresa-Estado. *Educación y Educadores*, 18(1), 95-110. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4424/385>
- Ho, J., Yu, C., y Mey, L. (2008). Knowledge sharing in knowledge-based institutions. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/283674917_Knowledge_sharing_in_knowledge-based_institutions
- Jacobson, N., Butterill, D., y Goering, P. (2004). Organizational factors that influence university-based researcher's engagement in knowledge transfer activities. *Science Communication*, 25(3), 246-259. DOI: 10.1177/1075547003262038.
- Kankanhalli, A., Tan, C., y Wei, K. (2005). Understanding seeking from electronic knowledge repositories: An empirical study. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 56(11), 1156-1166. DOI: 10.1002/asi.20219.

- Kidwell, J., Vander, K., y Johnson, S. (2000). Applying corporate management knowledge in higher education practices. *Educause Quarterly*, 23(4), 28–33. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ621669>
- Krylova, K., Vera, D., y Crossan, M. (2016). Knowledge transfer in knowledge-intensive organizations: The crucial role of improvisation in transferring and protecting knowledge. *Journal of Knowledge Management*, 20(5), 1045-1064. DOI: 10.1108/JKM-10-2015-0385.
- Laine, K., Leino, M., y Pulkkinen, P. (2015). Open innovation between higher education and industry. *Journal of the Knowledge Economy*, 6(3), 589–610. DOI: 10.1007/s13132-015-0259-2.
- Nebus, J. (2004). Learning by networking: Knowledge search and sharing in multinational organizations. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.203.773&rep=rep1&type=pdf>
- Necoechea, H., Pineda-Domínguez, D., y Soto-Flores, R. (2013). A conceptual model of technology transfer for public universities in Mexico. *Journal of Technology Management & Innovation*, 8(4), 24-35. DOI: 10.4067/S0718-27242013000500003.
- Olmos-Peñuela, J., Castro-Martínez, E., y D'Este, P. (2014). Knowledge transfer activities in social sciences and humanities: Explaining the interactions of research groups with non-academic agents. *Research Policy*, 43(4), 696–706. DOI: 10.1016/j.respol.2013.12.004.
- Pérez-Cabaní, M., Juandó, J. y Palma, M. (2014) La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: Afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional. En C. Monereo (Coord.). *Enseñando a enseñar en la universidad* (pp. 15-38). Barcelona: Octaedro.
- Pinto, H. (2012). Instituciones, innovación y transferencia de conocimiento: contribuciones de los estudios sobre las variedades del capitalismo. *Arbor*, 188(753), 31–47. DOI: 10.3989/arbor.2012.753n1003.
- Rodríguez-Ponce, E. y Palma-Quiroz, Á. (2010). Desafíos de la educación superior en la economía del conocimiento. *Ingeniare*, 18(1), 8-14. DOI: 10.4067/S0718-33052010000100002.
- Rubio, T. (2014) Recomendaciones para mejorar el modelo de transferencia de conocimiento en las Universidades españolas. Recuperado de http://www.oepm.es/export/sites/oepm/comun/documentos_relacionados/Publicaciones/monografias/2014_12_01_Recomendac_mejora_modelo_de_transferencia_Univ.pdf

- Serrano-Velarde, K. y Krücken, G. (2012). Private sector consultants and public universities: The challenges of cross-sectoral knowledge transfers. *European Journal of Education*, 47(2), 277-289. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2012.01523.x.
- Stezano-Pérez, F. (2012). Construcción de redes de transferencia ciencia-industria en el sector de biotecnología en México: Estudio de caso sobre las vinculaciones tecnológicas entre investigadores de CINVESTAV Irapuato y LANGEPIO y empresas del sector agro biotecnológico. *Estudios sociales*, 20(39), 9-38. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/estsoc/v20n39/v20n39a1.pdf>
- Toffler, A. (1981). *La tercera ola*. Ciudad de México, México: Edivisión.
- Zulueta, J., Medina, A., y Negrin, E. (2015). La integración del conocimiento en la transferencia tecnológica universitaria: Modelo y procedimiento. *Ingeniería Industrial*, 36(3), 306-317. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360442335008>

Satisfacción de las egresadas de la Licenciatura en Educación Preescolar de la IByCENECH

Satisfaction of the graduates of the bachelor's degree in Preschol Education of the IByCENECH

Karen Varela Gardea¹
Anabell Sosa Fierro²

Resumen

La presente investigación se realiza en el periodo 2017-2018, donde el objetivo principal es determinar el nivel de satisfacción con respecto a la formación de las egresadas de la Licenciatura en Educación Preescolar de las generaciones 2015 y 2016 de la IByCENECH. La metodología empleada es mixta. Se emplea debido a que al tratarse de las percepciones de las egresadas en el cuestionario de escala tipo Likert se establece dentro de un rango la opinión de las egresadas, por otro lado en el grupo focal se puede contrastar la información al establecer contacto personal con los sujetos. Participan 71 egresadas, de la generación 2015 son 22 y a la generación 2016 le corresponden 49 que responden el cuestionario. Así mismo para recabar información en la parte cualitativa se realiza un grupo focal con 12 participantes. Los resultados se presentan en 5 categorías, satisfacción, modificaciones al plan, evaluación a docentes, organización académica y administrativa de la Normal, así como la motivación que se les da a lo largo de la Licenciatura. En las diferentes categorías las egresadas responden en rangos intermedios, por lo que se muestra una tendencia positiva en la valoración de la institución. Dentro de los hallazgos se encuentra que las Licenciadas en Educación Preescolar resaltan los aciertos de su institución

¹ Karen Varela Gardea. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin, México. Correo electrónico: karen_belem@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0001-5198-3295>

² Anabell Sosa Fierro. Profesora-investigadora de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin, México. Jefa del área de Seguimiento y Evaluación de la IByCENECH del 2006 al 2009. Actualmente responsable del proyecto de Seguimiento de Egresados de la institución. Correo electrónico: anabellsofi@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-6939-5157>

formadora, como los conocimientos adquiridos, los docentes que les dieron clases, el impulso a la investigación, entre otros, pero a la vez manifiestan inconformidades y aportaciones que bien podrían mejorar la calidad de lo que ofrece la IByCENECH.

Palabras Clave

Satisfacción, egresados, educadoras, formación académica.

Abstract

The present investigation realizes in the period 2017-2018, where the main aim is to determine the level of satisfaction regarding the training of the graduates of the Degree in Preschool Education of the generations 2015 and 2016 of the IByCENECH. The methodology employed is mixed. It employs due to the fact that when treating of the perceptions of the graduates in the questionnaire of scale type Likert establishes inside a rank the opinion of the graduates, on the other hand in the focal group can contrast the information when establishing personal contact with the subjects. They participate 71 graduates, of the generation 2015 are 22 and to the generation 2016 correspond him 49 that answer the questionnaire. Likewise to collect information in the qualitative part realizes a focal group with 12 participants. The results present in 5 categories, satisfaction, modifications to the plan, evaluation to educational, academic and administrative organization of the Normal, as well as the motivation that gives them along the Degree. In the different categories the graduates answer in intermediate ranks, by what shows a positive tendency in the assessment of the institution. Inside the findings finds that the Graduates in Preschool Education stand out the hits of his training institution, like the knowledges purchased, the educational that gave them classes, the impulse to the investigation, among others, but at the same time manifest nonconformities and contributions that well could improve the quality of what offers the IByCENECH.

Keywords

Satisfaction, graduates, educators, academic training.

Introducción

El seguimiento de egresados ha maximizado su relevancia en la última década, las Universidades comienzan a percatarse del sentido, funcionalidad e importancia, es decir lo que implican los estudios de

seguimiento. Por lo tanto contar con investigaciones de este carácter permite a las instituciones de Educación Superior tener información de lo que se realiza en sus instalaciones y fuera de ellas, el marketing educacional expone que, para poder conocer el verdadero comportamiento de la institución es necesario realizar un diagnóstico con todo lo que la conforma, además un aspecto muy importante en la educación es que las instituciones desarrollan y crean su propio valor en función de los estudiantes, padres, apoderados y de la opinión pública (Bustos & Becker , 2009). Por otro lado, en ANUIES (2017) se menciona el seguimiento de egresados y se destaca que hacen posible conocer la inserción en el mercado laboral de los nuevos profesionistas, las condiciones bajo las cuales se incorporan, sus experiencias y opiniones, lo que permite mejorar la calidad de la formación universitaria.

Al ver esa necesidad la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin (IByCENECH) comienza a diseñar un proyecto institucional de seguimiento de egresados. En lo que respecta al presente estudio, gira en torno al nivel de satisfacción de las egresadas de las generaciones 2011-2015 y 2012-2016 de la Licenciatura en Educación Preescolar acerca de la formación académica, la organización académica y administrativa de la institución.

Problema de estudio

Las instituciones de Nivel Superior además de desarrollar funciones sustantivas como la docencia, investigación y difusión, tienen múltiples actividades que competen a la formación de los estudiantes, no obstante, el área encargada del seguimiento de los egresados en muchas ocasiones se ve desatendida. En este caso la preocupación nace de la falta de información que tiene la IByCENECH acerca de sus egresadas y es que al concluir con la formación de las alumnas se camina en terreno incierto, ya que no se cuenta con datos que permitan conocer el tipo de formación y servicios que se ofertan, esto desde la perspectiva de las egresadas, cómo valoran su trayecto formativo, con respecto a esto Jiménez (como se cita en Álvarez, Chaparro & Reyes , 2014) hace énfasis en cuanto a la importancia de dicha valoración al decir que:

La satisfacción del estudiante es elemento clave en la valoración de la calidad de la educación, ya que refleja la eficiencia de los servicios académicos y administrativos: su satisfacción con las unidades de aprendizaje, con las interacciones con su profesor y compañeros de clase, así como con las instalaciones y el equipamiento (p. 6).

El estudio gira en torno a las egresadas de las generaciones 2015 y 2016, desde estas dos perspectivas se pretende que la valoración y opiniones respondan a la siguiente interrogante: ¿Qué tan satisfechos se sienten las egresadas de las generaciones 2011-2015 y 2012-2016 de la Licenciatura en Educación Preescolar con su formación dentro de la IByCENECH?

En estas dos generaciones ocurre una transición de planes de estudio; la generación 2015 es la última que se forma con el plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar 1999 y la generación 2016 es la primera con el plan de estudios 2012 y por ende resultados diversos, que pueden enriquecer la investigación. Por lo tanto son distintos aspectos que analizar y que se pretenden responder por medio de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tan satisfechas se sienten las egresadas con su formación académica?
2. ¿Qué modificaciones sugieren las egresadas al plan de estudios que cursaron?
3. ¿Cuál es el nivel de satisfacción de las egresadas con respecto a los docentes que les dieron clases durante la Licenciatura?
4. ¿Qué tan satisfechas se evalúan las egresadas con la organización académica y administrativa de la IByCENECH?

Objetivo General

1. Determinar el nivel de satisfacción de las egresadas de la licenciatura en educación preescolar de las generaciones 2015 y 2016 de la IByCENECH con respecto a su formación.

Objetivos Específicos

1. Identificar el nivel de satisfacción de las egresadas de la generación 2015 con respecto a su formación académica, administrativa y los servicios que le ofertó la IByCENECH.
2. Conocer el nivel de satisfacción de las egresadas de la generación 2016 con respecto a su formación académica, administrativa y los servicios que le ofertó la IByCENECH.

Metodología

La metodología que se emplea es mixta, su relevancia recae en que se representa por medio de distintos fenómenos, el primero es por el uso de números, variables numéricas, gráficas entre otros, la otra es por medio de textos, símbolos y elementos visuales (Hernández, Fernández & Baptista ,

2014). Además, en los métodos mixtos se habla de una triangulación, expansión o ampliación, es decir el incremento de evidencia por medio de la utilización de diversos enfoques metodológicos, lo que proporciona mayor certeza en las conclusiones.

En conjunto con lo anterior Todd y Lobeck (citado en Hernández, Fernández & Baptista , 2014) dicen que “si se emplean dos métodos con fortalezas y debilidades propias que llegan a los mismos resultados, aumenta nuestra confianza en que éstos son una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre con el fenómeno considerado” (pág. 537). Por lo tanto este tipo de investigación se fundamenta en las bondades de cada uno de los enfoques y no en los riesgos que conllevan.

Instrumentos

Al tratarse de una investigación mixta se emplean diversos instrumentos para recabar la información, por un lado, en la parte cuantitativa se aplica un cuestionario cerrado de auto reporte, con escala tipo Likert que contiene 80 ítems, debido a que dicho cuestionario integra preguntas de las cinco líneas de acción que conforman el proyecto de seguimiento de egresados de la IByCENECH, sin embargo al presente estudio de nivel de satisfacción, le corresponden 31 de las preguntas (de la 24 a la 42 y de la 52 a la 63) y se responde en línea. Dicho instrumento se basa en el libro esquema básico para estudios de egresados de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y se adapta y se realiza un pilotaje con la finalidad de detectar errores y corregirlos.

En cuanto a la parte cualitativa se lleva a cabo un grupo focal con 12 egresadas de la Licenciatura en Educación Preescolar para rescatar diferentes aspectos, entre estos la satisfacción en cuanto a la formación académica y la organización de la institución, para ello el instrumento que se utiliza es una entrevista abierta que consta de 9 preguntas que se basan en recuperar información que enriquezca la obtenida en el cuestionario cerrado.

Análisis de los datos

El instrumento que se utiliza es un cuestionario de 80 ítems, como ya se mencionó se responde por medio de los formularios de google, dicha aplicación cuenta con un proceso que además de contabilizar cuántas egresadas han respondido y quienes faltan, simultáneamente grafica los datos, por lo que ya no es necesario aplicar algún otro procedimiento estadístico. En cuanto al análisis de la parte cualitativa, es decir los grupos focales, se realiza una transcripción de los comentarios textuales que las

egresadas mencionan y se realiza una triangulación de la información para obtener metainferencias que junto con la parte cuantitativa se relacionen entre sí en las 5 categorías que se dividen los resultados, las cuales son, satisfacción, modificaciones al plan, evaluación a docentes, organización académica y administrativa de la Normal, así como la motivación que se les dio a lo largo de la Licenciatura.

Para la parte cuantitativa la muestra se compone de 71 egresadas de una población de 276 que corresponde a dichas generaciones. De la generación 2015 contestaron 22 egresadas de los 143 que son, es decir un 15.38% y de la generación 2016 fueron 49 los participantes de los 133 egresadas que forman parte de dicha generación, eso es un 36.84%. Por otro lado al grupo focal acuden 12 egresadas de las que nueve concluyeron sus estudios en 2015 y tres en el 2016.

Resultados

Para plasmar los resultados se realiza una triangulación de la información, de esta manera se integran las preguntas que coinciden del cuestionario (cuantitativo) con los comentarios que las egresadas realizaron en los grupos focales (cualitativo), relacionado con el nivel de satisfacción que tienen con su formación académica y con la organización de su institución. En la figura 1 se muestra qué tan satisfechas se sienten las egresadas con los conocimientos que adquirieron durante la Licenciatura, 11 de las egresadas de la generación 2015 mencionan están en el rango de satisfecho, lo que representa un mayor parte. Por otro lado 25 de las egresadas de la generación 2016 se encuentran en el rango de satisfecho. Lo que muestra una valoración alta en cuanto a los conocimientos que consideran haber desarrollado. (Véase en figura 1)

En lo que le compete al grupo focal de preescolar, la egresada G de la generación 2015 opinó sobre los conocimientos que creen poseer y dijo: “Yo creo que salimos preparadas para diseñar planeaciones didácticas y con el conocimiento del plan de estudios y con la capacidad de realizar evaluaciones con instrumentos de evaluación...pero aquí en Juárez... okay nos faltaba mucha experiencia, pero en teoría teníamos el conocimiento, pero en teoría” (GF2. Egres.pree-20/02/18).

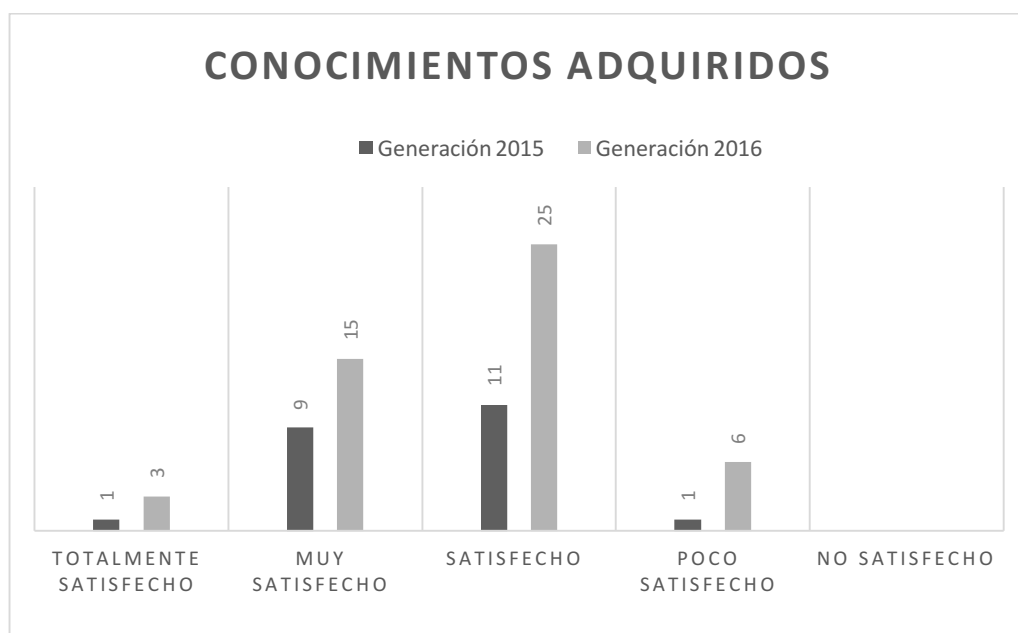


Figura 1. Nivel de satisfacción de los conocimientos adquiridos

Fuente: Construcción propia.

Luego, otra de las preguntas se centra en que las egresadas mencionen los cambios que consideran necesarios dentro de los planes de estudio, en cuanto a los contenidos teóricos donde la generación 2015 cuenta con la mayor parte en ampliar con 12 participantes, de igual manera la generación 2016 los participantes se distribuyen en su mayoría en ampliar con 26, lo que denota el predominio en esta posibilidad. (Véase en tabla 1).

Tabla 1 Modificaciones a los contenidos teóricos del plan de estudios que cursó.

	Generación 2015	Generación 2016
Ampliar	12	26
Mantener	2	9
Reducir	4	9
Ninguna	1	1
Otras		
Enfocarse en lo que realmente se necesita cuando uno consigue su plaza	1	0
Más específico	1	0

Ver algo relacionado con lo Administrativo (dirección) algunos les toca trabajar en escuelas unitarias y no se tiene ni idea de cómo se debe hacer.	1	0
Asignaturas que realmente sirvan una vez ingresando al servicio	0	1
Cambiar algunos asuntos, ya que estas nuevas generaciones no están saliendo como salimos nosotros y en vez de que sea mejor es todo lo contrario.	0	1
Contenidos con apego a la práctica	0	1
Otro idioma	0	1

En lo que se relaciona a las modificaciones, a los contenidos teóricos, en el grupo focal la egresada V de la generación 2015 realiza una aportación en cuanto a algo que ella considera la Normal debe integrar: “Yo pienso que en la normal se fortaleció más que nada la teoría, cómo aprende el niño, bueno lo que interviene en el aprendizaje, el niño, la familia, el contexto, toda la teoría, entonces considero que lo que nos hizo falta es saber cómo utilizar eso de acuerdo a cómo aprende el alumno, cómo llevarlo a la práctica” (GF2. Egres.pree-20/02/18).

La siguiente pregunta es en función de la evaluación a docentes, en cuanto a si tenían un amplio conocimiento de la materia que impartían, en el rango del 76 al 100% son 16 las egresadas de la generación 2015 que lo señalan así. En el caso de la generación 2016 la mayor parte de los participantes que son 21 docentes se colocan en un rango del 51 al 75%. (Ver figura 2).

En relación con el conocimiento amplio de los docentes en su materia, un comentario del grupo focal de la egresada D (2016) va ligado a esto ya que señala dos puntos: “siento que preescolar tuvo pocas maestras (os) que de verdad estuvieron inmersos en lo que es preescolar y primaria, tenía todos los que estaban en preescolar, no sé, según yo, entonces cómo alguien va a venir a enseñarte de tu área, si nunca ha estado en tu área, no que necesites ser un especialista, pero necesitas vivirlo para entenderlo y poder repetirlo” (GF2. Egres.pree-20/02/18).

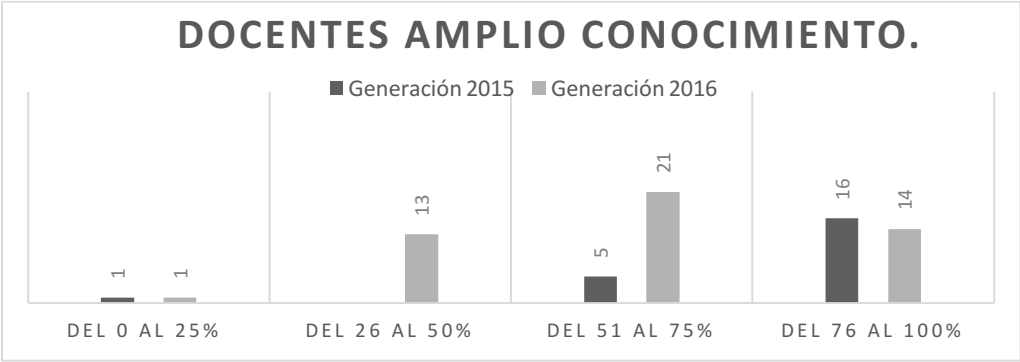


Figura 2. Evaluación a docentes amplio conocimiento
Fuente: Construcción propia.

Posteriormente se encuentra una interrogante sobre la organización académica y administrativa, donde se evalúa el impulso que se le dio al trabajo de investigación, para la generación 2015 son 13 los participantes que integran el mayor grupo y se establecen en el rango de bueno, luego en la generación 2016 en el rango de bueno son 30 los que lo valoran de esta forma obteniendo la mayor cantidad, de esta forma ambas generaciones destacan dicha valoración. (Ver figura 3).

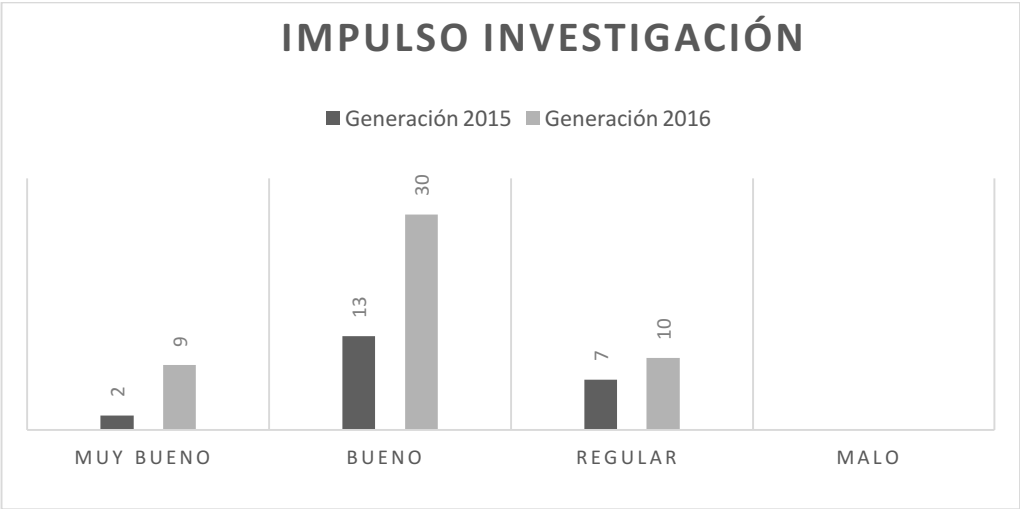


Figura 3. Organización académica y administrativa al impulso investigación
Fuente. Construcción propia.

En lo que respecta al impulso que se les dio en cuanto a la investigación la egresada P de la generación 2016 señala un comentario congruente a este aspecto, en el que menciona “Yo me titulé por informe, la modalidad de

informe, y me sirvió mucho la investigación que realicé, me gustó mucho y si sentí que como que me abrió el panorama y ahora pues investigo o sea me gusta” (GF2. Egres.pree-20/02/18).

La última pregunta, se traduce como qué tanto se le estimuló el pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y toma de decisiones, en la generación 2015 son 8 participantes que señalan que bien en cuanto a lo mencionado, mientras que en la generación 2016 son 31 los que lo valoran como bien este aspecto. (Ver figura 4)

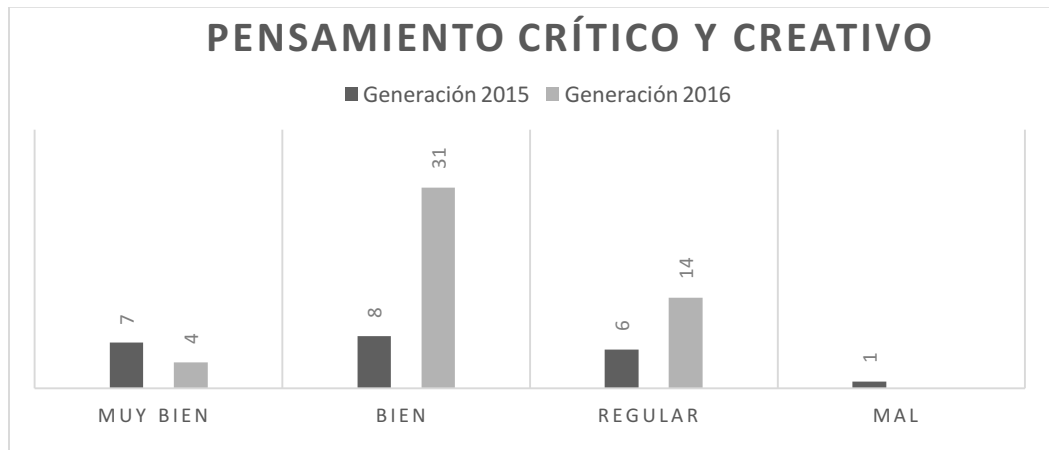


Figura 4. Motivación al pensamiento crítico y creativo
Fuente. Construcción propia.

Conclusiones

Se puede concluir entonces, que las egresadas valoran de manera positiva y en rangos elevados la formación que se brinda en la IByCENECH, además de la organización académica y administrativa. La investigación tiene un panorama amplio para futuras líneas de acción, una de ellas es poner más énfasis en el nivel de satisfacción en cuanto a la organización académica y administrativa, es decir funciones más concisas de lo que los departamentos realizan y la valoración en función de ello. También un aspecto muy importante para profundizar es en los servicios que la institución brinda a sus usuarios, desde las instalaciones, el mobiliario con el que se cuenta y sus condiciones para poder realmente tener una visión más completa de la percepción que las egresadas tienen.

La formación de los maestros constituye una pieza clave dentro de la educación, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2015) menciona que los docentes representan el primer y más importante punto

de contacto del Sistema Educativo Nacional (SEN) con los niños y jóvenes. Debido a que son los responsables de entablar la relación pedagógica mediante la cual el Estado mexicano contribuye a la formación intelectual, moral y afectiva de los alumnos. De ahí que la formación docente sea tan importante o al menos se le adjudica un gran peso y por ende la satisfacción con la calidad de los servicios que se ofertan en la institución inicial.

Aun cuando la subjetividad está presente en los estudios de nivel de satisfacción, es decir como un cúmulo de percepciones, donde los sujetos comentan, opinan y valoran según sus experiencias, pero además la riqueza de los mismos recae en que al conformar un grupo de personas con experiencias similares pueden establecer ciertas tendencias al haber compartido situaciones, servicios, establecido relaciones con los que integran las instituciones y demás (Jiménez, Terriquez & Robles, 2011). Entonces las instituciones de nivel superior son las beneficiadas y las catalizadoras de toda la información que se pueda obtener para entonces utilizarla para conocer lo que opinan sus egresadas y llenar ese vacío.

Referencias

- Álvarez, J., Chaparro, E., & Reyes, D. (2014). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- ANUIES. (2017). Esquema Básico para Estudios de Egresados en Educación Superior. Obtenido de ANUIES: www.anui.es.mx
- Bustos, H., & Becker, R. (2009). *Marketing educacional*. Santiago de Chile.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- INEE, I. N. (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. Obtenido de INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación : <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/101/P1F101.pdf>
- Jiménez, A., Terriquez, B., & Robles, F. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente*

La formación docente en educación inicial: una prioridad urgente

Teacher training in early education: an urgent priority

Socorro Alonso Gutiérrez Duarte¹

Mara Ruiz León²

Rocío Araceli Duarte Baca³

Resumen

La primera infancia es la etapa de la vida del ser humano que abarca del nacimiento a los 6 años de edad, considerada por los científicos como la más importante en el desarrollo humano por ser el periodo en que se conforman las estructuras neurofisiológicas que serán la base para el desarrollo de la personalidad; se ha demostrado que el entorno donde el niño se desenvuelve es el principal generador de estímulos que favorecen las conexiones nerviosas indispensables para el aprendizaje y desarrollo. En este proceso el papel del docente es fundamental, él se encarga de crear condiciones óptimas para potencializar el desarrollo integral; por ello se requiere de una formación profesional que responda a las necesidades propias de la primera infancia para que organice, planee, dirija y conduzca actividades pedagógicas con sustento teórico y metodológico, y que asuma una actitud de respeto a la diversidad y a las diferencias individuales del niño. El estudio tiene como objetivo principal describir la formación de los docentes de educación inicial y la manera en que desarrolla el proceso

¹ Socorro Alonso Gutiérrez Duarte. Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México. Doctor en Ciencias de la Educación. Correo electrónico sagutierrez@upnech.edu.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0001-7436-9204>

² Mara Ruiz León. Profesora de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México. Candidata al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Correo electrónico: mruiz@upnech.edu.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0001-9723-0862>

³ Rocío Araceli Duarte Baca. Profesora de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México. Maestra en Educación. Correo electrónico: rduarte@upnech.edu.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0003-3588-4814>

docente educativo; la investigación se realizó con 233 educadores de 10 centros infantiles y con promotores del programa de Educación Inicial No Escolarizada de CONAFE. La metodología empleada es de corte cualitativo con enfoque fenomenológico. El método triangulación de la información es múltiple integrado por triangulación metodológica y teórica. Los resultados apuntan sobre la existencia de una carente formación de los docentes, lo que repercute en una práctica educativa arbitraria y sin sustento teórico-metodológico.

Palabras clave

Formación docente, educación inicial, primera infancia.

Abstract

Early childhood is the stage of human life from birth to 6 years of age, considered by scientists to be the most important in human development because it is the period in which the neurophysiological structures that will be the fundamentals of personality development are formed; it has been shown that the environment where the child develops is the main generator of incentives that promote the nervous connections essential for learning and development. In this process, the role of the teacher is essential; he or she is in charge of creating optimal conditions to strengthen the integral development; therefore, professional training is required to respond to the needs of early childhood so that the teacher can organize, plan, direct and conduct pedagogical activities with theoretical and methodological support, and assume an attitude of respect for the child's diversity and individual differences. The main objective of the study is to describe the training of pre-school teachers and the way in which the educational teaching process develops; the study was done with 233 educators from 10 nursery schools and with promoters of CONAFE's Non-School Early Education program. The methodology used is qualitative with a phenomenological perspective. The information triangulation method is multiple and consists of methodological and theoretical triangulation. The results of this study show that there is a serious lack of teacher training, which has repercussions on an educational practice that is arbitrary and without theoretical and methodological support.

Keywords

Teacher training, early education, early childhood.

Introducción

La Educación Inicial en México es el servicio educativo que se brinda a niños y niñas desde los 45 días de nacido hasta los 6 años de edad; el propósito central es potencializar al máximo el desarrollo integral; para ello, es preciso crear un ambiente enriquecido que le brinde al infante experiencias que garanticen la conformación de estructuras neurofisiológicas que den soporte a los procesos afectivos, cognitivos y motrices indispensables para el aprendizaje y el desarrollo.

Actualmente, los resultados científicos han demostrado que la primera infancia (de 0 a 6 años de vida) es la etapa de la vida en que el cerebro se encuentra en el periodo de mayor sensibilidad para la adquisición de conocimientos, habilidades y hábitos como en ninguna otra. Hoy por hoy, se reconoce que la función cerebral está predispuesta por una carga genética, y a la vez que el contexto social donde el infante se encuentra inmerso es el principal responsable de que el cerebro funcione como tal.

En este sentido, la educación inicial cobra importancia y exige que los docentes de este nivel, posean los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para garantizar que se brinde una atención educativa integral a los niños en la primera infancia; así, el maestro se convierte en el responsable de cimentar las estructuras que soportarán los procesos psicológicos, por lo que se considera fundamental que su preparación sea de la más alta calidad por tratarse de la etapa de mayor importancia para el desarrollo armónico y ulterior del sujeto.

Es preciso resaltar que la educación es una pieza clave para el desarrollo y mientras el personal docente sea más profesional, podrá transformar el entorno y propiciar el desarrollo integral de los infantes. La transformación activa del docente permitirá a la vez la transformación activa del niño, lo cual amerita que su formación sea revisada y analizada. En México, los servicios educativos destinados a la educación inicial tiene un desarrollo incipiente, sin embargo existe el reconocimiento de su enorme potencial por la estrecha relación que guarda con el bienestar de los niños y niñas; asimismo como resultado de una adecuada estimulación temprana hay evidencias de un mayor aprovechamiento escolar. Para ello, es necesario contar con profesionales de la educación debidamente formados y capacitados que propongan estrategias que estimulen el desarrollo integral y que al mismo tiempo muestre actitudes de autenticidad, disponibilidad y empatía.

La Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) dentro del Proyecto Iberoamericano para Colaborar en la Atención Integral a la Primera Infancia y a la Educación Inicial 2014-2017, plantea la existencias

de una fuerte problemática relacionada a la formación de los docentes que atiende a los niños de la primera infancia, y asegura que "...bastantes educadores no han alcanzado la cualificación necesaria" (OEI, 2014, p. 12). En el año 2000 la problemática en el contexto mexicano era similar, tras un estudio realizado por la Universidad Pedagógica Nacional se pone en evidencia la falta de formación y preparación de los docentes de educación inicial para asumir tal responsabilidad. En el estudio se detectó que la formación de los docentes del nivel presentaba carencias e insuficiencias tanto en la formación inicial como en las acciones de formación continua, sin una visión teórica, metodológica y organizativa bien definida, que vincule, jerarquice y haga congruente el tránsito por diferentes fases y acciones según las necesidades educativas.

Esta problemática es un mal que afecta a la gran mayoría de los países, pues la carente formación de educadores infantiles no ha despuntado, y pese a la importancia de la etapa, no se han implementado programas de formación profesional que contribuyan en la adquisición de las competencias docentes requeridas, así lo afirma la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI) "La insuficiente calificación y preparación del personal educador de este nivel educativo continua siendo un problema no resuelto... incluso en los países altamente desarrollados, aunque, claro está, la situación es mucho más dramática en los del llamado Tercer Mundo" (AMEI, 2018).

En este marco surge el interés de investigar a los docentes de los centros infantiles, situación problemática que se enmarca en las siguientes preguntas ¿Cuál es la formación de los docentes que se desempeñan en educación inicial en Hidalgo del Parral, Chihuahua? Y ¿Cómo se desarrolla la práctica educativa de los docentes de educación inicial?

Los objetivos que se pretende alcanzar en la investigación son: describir la formación de los docentes de los centros infantiles, y a partir de ello, analizar la forma en que desarrollan la práctica educativa.

Formación docente de educación inicial

Como se ha señalado, la primera infancia es la etapa que abarca del nacimiento a los 6 años de edad, considerada por los científicos y especialistas del desarrollo infantil como la de mayor significatividad para la formación de la personalidad, en este periodo se estructuran las bases neurofisiológicas para formación psicológica. A la vez, se presentan una serie de cambios y transformaciones de forma espectacular en periodos de

tiempo muy cortos donde una cualidad puede sobrepasar a otra casi de manera desapercibida y conformar una estructura de mayor complejidad.

Reconocidas personalidades como López y Siverio (2005) y Martínez (2010) han demostrado que el cerebro durante el primer año de vida se desarrolla más rápido como en ningún otro momento, y afirman que el sistema nervioso se encuentra en el periodo de mayor sensible a los estímulos del ambiente. En este proceso el adulto juega un papel prioritario, pues es el principal generador de condiciones favorables impactando de forma determinante en el desarrollo psíquico del individuo. Caso contrario, cuando las condiciones sociales y de vida son adversas se ocasionan daños que pueden llegar a ser irreversibles. Melograno (2007) afirma que “la falta de estimulación adecuada durante la infancia temprana (...) impide un correcto desarrollo cerebral, pues altera su organización, y las posibilidades de configurar las estructuras funcionales que ha de constituir la base fisiológica para las condiciones positivas del aprendizaje” (p. 45).

Para potencializar el desarrollo en los primeros 6 años de vida, es esencial que los educadores infantiles posean un amplio conocimiento sobre los procesos evolutivos de desarrollo así como de las características de la actividad nerviosa superior, con base en ello, crear ambientes enriquecidos que posibiliten la conformación de redes neuronales indispensables para el aprendizaje. Melograno (2007) menciona al respecto “Esto obliga a conocer profundamente los rasgos que significan a la edad, a fin de poder aplicar los procedimientos pedagógicos más efectivos para guiar de manera eficiente el desarrollo” (p.38).

Por lo anterior, la formación del educador infantil debe estar conformada por elementos teóricos y metodológicos con fundamento científico, y a partir del pleno reconocimiento de los derechos que posee el infante, pueda organizar actividades que favorezcan su aprendizaje y desarrollo, haciendo uso de materiales adecuados y metodologías pertinentes que potencialicen las habilidades y destrezas motrices, cognitivas, sociales, afectivas, nutricionales y de salud; además de adquirir herramientas que le permitan promover un clima socio-afectivo con igualdad de oportunidades de participación a niños y niñas y respetando ante todo las características individuales, físicas, psicológicas, culturales y sociales. (Gutiérrez, 2015).

La creación de espacios enriquecidos por parte del docente, ofrece grandes posibilidades a niños y niñas de vivir experiencias sensorio-perceptivo-motrices, lingüísticas y sociales, que serán el punto de partida para que construyan nociones básicas para el establecimiento de una comunicación dialéctica entre él y el mundo que lo rodea.

De acuerdo con Melograno (2007) se puede concluir que un docente de educación inicial debe ser un “educador con una personalidad especial, afectuoso y creativo, con una sólida formación académica, competente, capacitado intelectual y psicológicamente para ejercer su rol” (p.129). esto garantizaría en cierta forma el máximo desarrollo integral de los infantes.

Metodología

Para la realización del estudio se asume el paradigma de investigación cualitativo a través del cual se pretende “describir e interpretar algunos fenómenos humanos” (Balcazar & Cols., 2013, p. 21); mediante este paradigma existe la posibilidad de conocer los fenómenos en la realidad estudiada y a la vez permite recuperar las experiencias, sentimientos, vivencias, percepciones y emociones de los sujetos investigados. Para ello es imprescindible la utilización de un método que permita el acercamiento para la obtención de los datos empíricos. Para tal caso, se hace uso del método fenomenológico el cual desde la perspectiva de Álvarez-Gayou (2003) se centra en la experiencia personal trascendiendo de cómo el sujeto piensa el fenómeno a cómo lo vive.

En concreto, lo que se pretende es analizar la formación de los docentes de educación inicial y la manera en que llevan a la práctica los conocimientos que poseen. Para la recopilación de la información se realizaron registros de observación y entrevistas semi-estructuradas, además la aplicación de una encuesta.

Para el análisis de la información se utilizó la técnica de triangulación, que consiste en la recogida y análisis de datos desde diferentes ángulos lo que posibilita compararlos y contrastarlos entre sí, pudiendo así observar los acuerdos y las diferencias existentes.

Particularmente la presente investigación se empleó la triangulación múltiple en la que se combinan diversos tipos, en este caso particular se utiliza la triangulación metodológica en la que se aplican distintos métodos y se analizan, así como la triangulación teórica mediante la que se analiza el objeto de investigación desde la perspectiva de teorías alternativas, lo que permite una mayor interpretación y comprensión del fenómeno.

Los sujetos investigados son docentes de 10 centros infantiles así como promotores educativos del Programa de Educación Inicial No Escolarizada de CONAFE, de la ciudad de Hidalgo del Parral, Chihuahua.

Los resultados se presentan a continuación en forma de categoría donde los datos empíricos y teóricos se sintetizan, quedando de la siguiente manera.

La falta de formación profesional de los docentes

El acercamiento a los centros infantiles permitió identificar la urgente necesidad existente en la formación de los docentes; los datos arrojaron que de los 233 sujetos investigados el 42.4 % tiene estudios de nivel secundaria, el 42 % cuenta con Bachillerato, el 0.42 % presenta estudios de Normal Básica, el 13.7 % de Licenciatura, el 0.42 % tienen estudios de Especialización y el 0.84 % alcanzó el Grado de Maestría. Hay que resaltar que los docentes que cuentan con estudios de Licenciatura son afines al ámbito educativo y no con un perfil profesional a la educación inicial.

Es evidente que la mayor proporción no posee formación profesional, algo similar sucede en los países de América Latina, tras un estudio realizado por G. Fujimoto y M. Cormack quienes fueron referidas por Melograno (2007) señalaron que

...con una frecuencia alarmante, particularmente en los países en vías de desarrollo, se ubica personal a trabajar con los niños que no tienen un título idóneo para realizar estas funciones, siquiera de nivel técnico medio, y que con una simple preparación básica, en el mejor de los casos se le considera apto para desempeñar esta tarea. (p. 98).

Como forma compensatoria, la educación permanente surge como una actividad que tienen como propósito atender las carencias en la formación o en su defecto completar conocimientos no adquiridos que son indispensables para mejorar su desempeño (Añorga, 1999). En este sentido las respuestas de los sujetos investigados permiten afirmar la inexistencia de un programa de formación y capacitación continua que de manera sistemática les proporcione elementos indispensables para el desarrollo de su función.

De la teoría a la práctica

La categoría da cuenta de los referentes teórico-conceptuales que poseen los docentes y que son la base para la implementación de actividades pedagógicas que contribuyan en el desarrollo integral del niño. Por un lado, el conocimiento de los procesos evolutivos en el desarrollo infantil, permite que el docente comprenda de forma objetiva y científica las regularidades que se presentan en el desarrollo de los infantes, así como de la identificación de los diferentes factores que inciden, tanto internos como externos, mismos que caracterizan las etapas que transita. En este sentido, en la indagación realizada se percibe el total desconocimiento de los docentes de los procesos señalados.

Por otro lado, el conocimiento de las particularidades de la actividad nerviosa en la primera infancia es esencial, Martínez (2010) afirma que el

docente de educación inicial “en su práctica docente, tenga la necesidad de apropiarse de estos conocimientos, que sin convertirlo en un neurofisiólogo o en un especialista de las neurociencias requiera poseer un mínimo de estos conocimientos para realizar una acción pedagógica y competente” (p. 25).

De acuerdo a los datos recabados en el estudio, se puede llegar a la conclusión del vacío existente con respecto a los referentes teóricos de los docentes, lo cual no es otra cosa que el reflejo de la falta de formación profesional en educación inicial.

Los enfoques pedagógicos y didácticos en la educación inicial deben responder a las características evolutivas de los niños y a la actividad nerviosa, es aquí donde la actividad cobra mayor importancia, la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI) mencione que la actividad directriz “es aquella actividad que juega el papel determinante en la formación de los procesos y cualidades psíquicas de la personalidad en cada periodo del desarrollo” (AMEI, 2018, p. 5). En este sentido, la acción pedagógica y didáctica que se debe realizar de acuerdo a la edad para que con mayor facilidad se potencialice el desarrollo, es la siguiente: en el primer año de vida la actividad directriz es la comunicación emocional de adulto con el niño; del 1 a 3 años la manipulación de objetos; y de 3 a 6 años el juego es la actividad directriz.

Al observar las prácticas docentes en diferentes centros infantiles se puede apreciar la ausencia de estas actividades como las detonantes del desarrollo; aunado a lo anterior hay un abandono generalizado de la planeación de actividades, y a respuesta de los docentes hay un desconocimiento de cómo llevarlo a cabo.

Respeto a la diversidad cultural y a las características individuales

Referirse a la diversidad es mirar la cultura y la realidad humana de una persona, grupo y/o comunidad, misma que se ha constituido por múltiples contactos culturales. López y Siverio (2005) mencionan que el proceso educativo en la primera infancia debe ser contextualizado, considerando en todo momento las experiencias de los niños y sus tradiciones, lo que contribuye al desarrollo de su identidad. En entrevistas manifiestan su preocupación al no saber cómo atender estas características, aunque reconocen que es un derecho fundamental, el desconocimiento los hace proponer actividades iguales para todos.

Cada sujeto posee características propias e individuales que lo convierte en un sujeto único, aspecto que se debe considerar en la ejecución

del proceso docente educativo, respetando en todo momento sus posibilidades, deseos e intenciones. Con la inclusión educativa es común encontrar en las aulas niños que presentan discapacidad y/o barreras para el aprendizaje que requieren ser atendidas. Al cuestionarle acerca de qué estrategias implementan para la inclusión de estos infantes, señalan abiertamente no saber qué hacer, sólo satisfacen las necesidades básicas de higiene, alimento y sueño, acción que corroboró en las observaciones realizadas.

Conclusiones

A partir de la investigación realizada se concluye que hay una fuerte contradicción entre la carente formación de los docentes de educación inicial y las funciones que debe desarrollar, con las necesidades que presentan los niños y niñas de 0 a 6 años en cuanto a potencializar al máximo el desarrollo integral. Lo anterior se configura en una brecha importante entre lo que es y lo que se hace. Es decir, el proceso docente educativo que se desarrolla en los programas de educación inicial, no responde a las tendencias pedagógicas actuales, si bien el crecimiento científico en el campo de la educación inicial y la primera infancia ha revolucionado el conocimiento, este no se ha concretado en un proceso de formación docente sólido que garantice el máximo desarrollo de los niños.

Referencias

- ÁLVAREZ-GAYOU, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México. Editorial Paidós.
- ASOCIACIÓN MUNDIAL DE EDUCADORES INFANTILES. (s/f). Las actividades directrices del desarrollo. Encontrado el 4 de mayo de 2018 en <http://waece.org/enciclopediasonline/enc7/2.php>
- AÑORGA, J. (1999). *Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad: educación avanzada*. La Habana, Cuba. CENESEDA-Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- BALCAZAR, P., GONZÁLEZ, N., GURROLA, G., MOYSÉN, A. (2013). *Investigación cualitativa*. México. Universidad Autónoma del Estado de México.
- GUTIÉRREZ, S.A. (2015). *Sistema de formación en atención educativa integral, con énfasis en motricidad humana para los agentes educativos de educación inicial*. Tesis para obtener el Grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma España de Durango. Victoria de Durango, Durango, México.

- MARTÍNEZ, F. (2010). Neurociencias y educación inicial. México. Trillas.
- MELOGRANO, L. (2007). La formación profesional del maestro de educación infantil. España. Editorial de la infancia. AMEL.
- LÓPEZ, J. Y SIVERIO, A. (2001). El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- OEI. (2014). Proyecto Iberoamericano para colaborar en la atención integral a la primera infancia y a la educación inicial 2014-2017. MEDUCA. Encontrado el día 27 de abril de 2018 en www.oei.es/historico/xxiii/cie/proyectoinfancia.pdf
- UPN. (2002). Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN. Encontrado el día 14 de mayo de 2018 en www.lie.upn.mx

Caracterización de las habilidades sociales en estudiantes de odontología como competencia social

Characterization of social skills in dentistry students as social competence

Carmen Lilia Sánchez, González¹
Willebaldo Moreno Méndez²

Resumen

Cuando una persona tiene habilidades sociales y las pone en un contexto determinado para resolver problemas específicos en sus relación con los demás, se dice que posee la competencia social suficiente para alcanzar sus metas y objetivos sin perjuicio de sus semejantes. La escuela constituye uno de los ámbitos más relevantes para el desarrollo social de las personas y, por tanto, para potenciar y enseñar las habilidades de relación. La práctica profesional del odontólogo, dadas sus características, implica que se pongan en juego permanentemente habilidades sociales para poder interactuar con los pacientes, principalmente, y así lograr relaciones de beneficio mutuo. De ahí que el objetivo del presente estudio fue el de identificar las Habilidades Sociales que poseen los estudiantes de la Carrera de Cirujano Dentista, de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Para ello se realizó un estudio descriptivo, observacional, transversal y proyectivo, en el cual se aplicó un Instrumento de Evaluación de Habilidades Sociales en estudiantes Universitarios a 200 estudiantes de odontología, encontrándose que las habilidades con los porcentajes más elevados que posee dicha población

¹ Carmen Lilia Sánchez González. Profesor de Tiempo Completo Titular "A", en la FES Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México. Tiene doctorado en pedagogía y diversas publicaciones en revistas nacionales sobre investigación educativa. Correo electrónico: carmenlilis@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-1284-4636>

² Willebaldo Moreno Méndez. Profesor de Tiempo Completo Titular "B", en la FES Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México. Tiene maestría en Administración Organizaciones y Doctorado en pedagogía. Miembro de comisiones dictaminadoras en la UNAM. Correo electrónico: wmorenoster@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0003-0934-2958>

fueron: empatía y toma de decisiones, y las que presentaron los porcentajes más bajos, pensamiento creativo y pensamiento crítico.

Palabras clave

Competencias sociales, habilidades sociales.

Abstract

When a person has social skills, and puts them in a specific context to solve specific problems in their relationship with others, it is said that they have sufficient social competence to achieve their goals and objectives without prejudice to their peers. The school is one of the most relevant areas for the social development of people and, therefore, to promote and teach relationship skills. The professional practice of the dentist, given its characteristics, implies that social skills are permanently put into play to be able to interact with patients, mainly, and thus achieve mutually beneficial relationships. Hence, the objective of the present study was to identify the Social Skills possessed by the students of the Dentist Surgeon Career, of the Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. To this end, a descriptive, observational, cross-sectional and projective study was carried out, in which an Instrument for the Evaluation of Social Skills in University Students was applied to 200 dental students, finding that the skills with the highest percentages of this population were: empathy and decision making, and those that presented the lowest percentages, creative thinking and critical thinking.

Keywords

Social competences, social skills.

Introducción

Las habilidades sociales son las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los demás de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. Es decir, son un conjunto de hábitos o estilos (que incluyen comportamientos, pensamientos y emociones), que permiten a las personas mejorar sus relaciones interpersonales, sentirse bien, obtener lo que desean y conseguir que los demás no les impidan lograr sus objetivos, consiguiendo un máximo de beneficios y un mínimo de consecuencias negativas, tanto a corto, como a largo plazo.

Por otra parte, el concepto de habilidades sociales incluye temas afines como la asertividad, la autoestima y la inteligencia emocional. Destaca

la importancia de los factores cognitivos (creencias, valores, formas de percibir y evaluar la realidad) y su importante influencia en la comunicación y las relaciones interpersonales.

Cuando una persona tiene habilidades sociales y las pone en un contexto determinado para resolver problemas específicos en sus relación con los demás, se dice que posee la competencia social suficiente para alcanzar sus metas y objetivos sin perjuicio de sus semejantes. Es decir, adecúa sus conductas al contexto y circunstancias, poniendo en práctica sus habilidades sociales.

Por tanto, la familia es la primera unidad social donde el sujeto se desarrolla y donde tienen lugar las primeras experiencias sociales. La escuela es el segundo agente de socialización donde el ser humano va a aprender y desarrollar conductas de relación interpersonal. Los objetivos de la escuela, por tanto, no deben enfocarse solamente hacia los contenidos, sino hacia un desarrollo integral del estudiante como persona, y para ello es necesario el entrenamiento en habilidades sociales. Además, los comportamientos interpersonales adecuados se consideran requisitos imprescindibles para una buena adaptación a la vida, en lo personal, familiar, social y profesional.

La escuela constituye, por ende, uno de los ámbitos más relevantes para el desarrollo social de las personas y, por tanto, para potenciar y enseñar las habilidades de relación con pares, maestros, autoridades. Esta enseñanza tiene que hacerse del mismo modo que se hace la enseñanza de otros módulos o asignaturas, es decir, de un modo directo, intencional y sistemático, por lo que es importante que se contemple en las currícula.

La práctica profesional del odontólogo, dadas sus características, implica que se pongan en juego permanentemente habilidades sociales para poder interactuar con los pacientes, principalmente, y así lograr relaciones de beneficio mutuo⁷. De ahí la importancia de identificar la competencia: habilidad social que posee el estudiante de la Carrera de Cirujano Dentista, de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Competencia

El concepto de competencia es conductual, fácilmente objetivable y operativo que se traduce en ejecuciones, en rendimientos, en resultados. Las competencias se aprenden, se adquieren con la práctica¹³. Sin embargo, además de elementos de aprendizaje, toda competencia supone factores motivacionales. Para llegar a ser competente en cualquier área hace falta hallarse motivado a ello.

La competencia es, en términos generales, la capacidad de ejecución, de rendimiento. Es decir, la “capacidad aprendida para realizar de manera adecuada una tarea” (Calatrava, 2010). Britos (2012), define competencia como un saber hacer en contexto, es una capacidad para poner en escena una situación problemática y resolverla. En éste sentido, con el enfoque de competencia se busca formar personas que sean capaces de reconstruir significativamente el conocimiento existente, aprendiendo: a aprender, a razonar, a tomar decisiones, a resolver problemas, a pensar con rigurosidad y a valorar de manera crítica el conocimiento y su impacto en la sociedad y en el ambiente (Britos, 2012). Así, se puede hablar de competencias intelectuales, relativas al rendimiento académico y cognitivo, y de competencias sociales relativas a la interacción eficaz con el medio social; es por tanto la capacidad para interactuar eficientemente con el propio entorno. Ordaz (2013), clasifican a las competencias en: a) Genéricas: habilidades sociales, capacidad para trabajar en equipo, comunicación oral y escrita y capacidad para trabajar con personal de diferente procedencia; b) Específicas: dominio de las técnicas propias de la profesión, e Instrumentales: manejo de idiomas y nuevas tecnologías. Entendiendo que no se trata de formar profesionales por formar, sino de responder a la necesidad sentida de una sociedad⁸, teniendo en cuenta que la educación es un proceso para el desarrollo de ciudadanos capaces de ayudar a la construcción de una realidad mejor, es evidente que los profesores en general, y los universitarios en particular, tienen que preocuparse por los problemas prioritarios de la sociedad.

La importancia de la adquisición de conocimientos y habilidades por parte de una persona, está en la habilidad de aplicarlos en su práctica profesional y en la resolución de problemas¹⁰, que soporte la interrelación de todas las disciplinas.

Competencia Social

El término competencia social hace referencia a un juicio valorativo que emite un sujeto respecto al grado de adecuación del comportamiento social de otro en un contexto determinado (Gil, y Rubio, 1998, Monjas Casares, 2000). Asimismo, también se refiere al conjunto de habilidades que se poseen y que se pondrán en juego al enfrentarse a situaciones interpersonales. Un individuo puede tener en su repertorio determinadas habilidades sociales, pero para que su actuación sea competente, ha de ponerlas en juego en una situación específica. No es más hábil el que más conductas tenga, sino aquel que es más capaz de percibir y discriminar las

señales del contexto y elegir la combinación adecuada de conductas para esa situación determinada.

En el ámbito educativo, durante los intercambios sociales los estudiantes ganan en conocimientos y experiencias de las normas sociales. Es por ello que la formación de competencias sociales se inserta en el proceso del desarrollo social del estudiante, y conlleva cambios paulatinos principalmente en tres áreas: social-afectiva, social-cognitiva y comportamiento social.

Habilidades Sociales

Hacen referencia al conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto individual o interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 2002).

De igual modo, las habilidades sociales se orientan a la posesión y desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten a la persona desempeñarse eficientemente en su área profesional, así como adaptarse a nuevas situaciones^{6,7} y, de ser necesario, transmitir sus conocimientos, habilidades y actitudes a áreas profesionales vinculadas. Además integra las capacidades para desarrollar funciones y situaciones de trabajo en el nivel requerido por el empleo e incluye la anticipación de problemas, la evaluación de consecuencias y la posibilidad de participar activamente en la mejora de su actividad. (Arroyo, 2014).

En éste caso, las habilidades sociales le permitirán al futuro odontólogo superar los retos que enfrentará en su entorno social para tener un desempeño profesional y personal exitoso en el desarrollo de su práctica profesional^{2,5}. La inclusión de la capacitación en habilidades sociales para la vida cotidiana en los currículos de Educación Superior, son elementos que pudieran ayudar a los estudiantes a hacer frente a riesgos, a tomar decisiones en situaciones de emergencia y a desarrollar estrategias de mejora profesional (Britos, 2012).

Habilidades Sociales que deben adquirir los estudiantes

Al respecto, existen diversas propuestas de varios autores sobre cuáles deberían ser las habilidades que toda persona tendría que poseer, existiendo coincidencia en la mayoría de ellas. La OMS propone diez habilidades sociales para la vida que son indispensables para que los

adolescentes y jóvenes adquieran la capacidad de elegir estilos de vida saludables (Mantilla, 1993):

1. Autoconocimiento. Es la habilidad de conocer los pensamientos propios, reacciones y sentimientos, gustos, límites de acción, y puntos fuertes/débiles de la persona.
2. Empatía. Es la habilidad de ponerse en el lugar de la otra persona en una situación muy diferente del de la primera. Esta habilidad ayuda al estudiante a comprender mejor al otro y por tanto, responder de forma consecuente con las necesidades y circunstancias de la otra persona.
3. Comunicación asertiva. Es la habilidad para expresar con claridad y de forma adecuada los sentimientos, pensamientos o necesidades individuales.
4. Relaciones interpersonales. Es la habilidad de establecer, conservar e interactuar con otras personas de forma positiva, así como dejar de lado aquellas relaciones que impiden un desarrollo personal normal.
5. Toma de decisiones. Es la habilidad de evaluar las distintas posibilidades, teniendo en cuenta necesidades y criterios, y estudiando cuidadosamente las consecuencias que pueden acarrear las diferentes alternativas, tanto en la vida individual como ajena.
6. Solución de problemas y conflictos. Habilidad para buscar la solución más adecuada a un problema/conflicto, identificando en ello oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.
7. Pensamiento creativo. Es la habilidad que permite buscar alternativas diferentes de manera original, ayudando a realizar una toma de decisiones adecuada.
8. Pensamiento crítico. Es la habilidad que permite preguntarse, replantearse, analizar objetivamente la situación existente de la forma más objetiva posible para llegar a conclusiones propias sobre la realidad.
9. Manejo de emociones y sentimientos. Es la habilidad de reconocer las propias emociones y sentimientos y saber cómo influyen en el comportamiento, aprendiendo a manejar las emociones más difíciles como ira, agresividad, entre otros.
10. Manejo de tensiones y estrés. Es la habilidad de conocer qué provoca tensión y estrés en la vida y encontrar formas de canalizarlas para que no interfieran en la salud.

Justificación

Las habilidades del siglo XXI son esenciales para que los individuos logren un aprendizaje a fondo. Esto permite poder transferir el aprendizaje de conocimientos y procedimientos adquiridos en una situación específica a una situación completamente nueva. Además, esto implica saber cómo, cuándo y por qué utilizar una competencia específica para resolver un problema. Las personas que desarrollan competencias socioemocionales contribuyen a la cohesión social, son ciudadanos menos violentos y más activos, y llevan un estilo de vida saludable. El equilibrio socioemocional, además, potencia la productividad. Y las habilidades y las competencias para resolver problemas complejos, como el pensamiento crítico, creatividad, resolución de problemas y trabajo en equipo. Otro aspecto, se relaciona con la forma en cómo los alumnos se enfrentan a los cambios de su entorno; es decir, su curiosidad, adaptabilidad, persistencia, conciencia social y liderazgo.

Para lograr la armonía social, tan necesaria en la cotidianidad humana, es ineludible desarrollar un grupo de habilidades a través de las cuales se generen emociones agradables, se controlen las desagradables, se expresen adecuadamente criterios desfavorables al contexto respetando juicios ajenos, se trabaje en equipo, así como se resuelvan eficazmente problemas profesionales y personales, entre otras muchas destrezas.

Según Goleman (1995, p. 141) [...] las habilidades de la persona maduran. Estas son las capacidades que contribuyen a la eficacia en el trato con los demás; aquí los déficits conducen a la ineptitud en el mundo social o a los desastres interpersonales repetidos. En efecto, es precisamente la ausencia de estas habilidades lo que puede hacer que incluso los más brillantes intelectualmente fracasen en sus relaciones, apareciendo como arrogantes, desagradables o insensibles. Estas habilidades sociales le permiten a uno dar forma a un encuentro, movilizar e inspirar a otros, prosperar en las relaciones íntimas, persuadir e influir, tranquilizar a los demás.

La educación, en cualquier nivel de enseñanza, sin el aprendizaje de habilidades sociales que fortalezcan las dimensiones intra e interpersonales, no prepara integralmente para la vida, teniendo en cuenta que no es posible una convivencia social adecuada sin que la preceda un aprendizaje sistemático y consciente de aquellas prácticas que la hacen posible. Además, se ha declarado de manera constante, que la educación superior aspira a formar personas socialmente responsables, donde la enseñanza de habilidades sociales cobra vida propia pues, sin éstas, no es posible lograr el compromiso de sus estudiantes con el mundo en que viven.

No basta el desarrollo de conocimientos y habilidades técnicas que preparen al hombre para el desempeño laboral vinculado estricta y concretamente al objeto de su profesión, es necesario propiciar una disposición permanente para el análisis y perfeccionamiento del comportamiento comunicativo individual, también asumir una concepción “del otro” que implique respeto, consideración, transparencia, tolerancia y disfrute por las relaciones humanas y a la vez el desarrollo de determinadas cualidades de la personalidad que favorezcan la eficiencia de las relaciones humanas en el contexto laboral y en el ámbito de formación profesional.

Bajo esta premisa teórica conceptual, se consideran los siguientes planteamientos:

1. ¿Cuál es el tipo de pensamiento, que el estudiante considera poseer como parte de la habilidad social de autoconocimiento?
2. ¿Cuál es la respuesta que el estudiante considera poseer como parte de la habilidad social empatía?
3. ¿Cuáles son las características que el estudiante considera poseer como parte de la habilidad social de comunicación asertiva?
4. ¿Cuáles son las capacidades que el estudiante identifica como parte de la habilidad social para las relaciones interpersonales?
5. ¿Cuáles son las cualidades que el estudiante considera como parte de la habilidad social de toma de decisiones?
6. ¿Cuáles son las capacidades que el estudiante considera como parte de la habilidad social de solución de problemas y conflictos?

Objetivo

Identificar las Habilidades Sociales que poseen los estudiantes de la Carrera de Cirujano Dentista, de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Metodología

Tipo de Estudio. Descriptivo, exploratorio, transversal y proyectivo.

Población. Estudiantes de los cuatro años de la Carrera de Cirujano Dentista inscritos en la generación 2016-2017.

Muestra. La muestra se constituyó por muestreo aleatorio estratificado, con reemplazo simple. El total de los estudiantes que constituyeron la muestra fue de 200, correspondiendo, 50 a cada uno de los cuatro años de la carrera.

Método. Se empleó un Instrumento para Evaluar Habilidades Sociales en Estudiantes Universitarios (IHSEU) que fue adaptado del propuesto por

Gismero (2000), Escala de Habilidades Sociales. El IHSEU se estructuró en 100 ítems, divididos entre las 10 habilidades sociales propuestas por la OMS (Mantilla, 2007) para promover estilos de vida saludables en estudiantes. Los ítems están redactados en el sentido de la falta o presencia de habilidades sociales, escala tipo Likert, con Alfa de Cronbach $\alpha = .901$. A mayor puntuación global, el individuo expresa la posesión de más habilidades sociales y, por ende, más capacidad de inserción en distintos contextos.

Variables. Las variables a investigar estuvieron incluidas en cada una de las diez habilidades sociales propuestas por la OMS y se consideraron cinco categorías de análisis:

1. Autoconocimiento, se identificaron aspectos: tipo de pensamiento, carácter, tipo de reacciones, gustos, límites de acción, fortalezas y debilidades.
2. Empatía, se identificaron aspectos: entender a los demás, preocupación por los demás, sentir lo que el otro siente, condolerse por los demás, consecuentar a los demás, amor por el prójimo, paciencia.
3. Comunicación asertiva, se identificaron aspectos: buena autoestima, seguridad en sí mismo, inteligencia, franqueza, extroversión, sinceridad, respeto así mismo.
4. Relaciones interpersonales, se identificaron aspectos: hacer y conservar amistades, desechar relaciones nocivas o conflictivas, saber escuchar, respeto por los demás, tolerancia.
5. Toma de decisiones, se identificaron aspectos: seguridad en sí mismo, determinación, responsabilidad, interés, autonomía, criterio propio, evaluación de alternativas, confianza, análisis.
6. Solución de problemas y conflictos, se identificaron aspectos: autoridad, respeto, identificación de oportunidades de cambio, desarrollo personal y social, responsabilidad, seguridad, compromiso, seguridad.
7. Pensamiento creativo, se identificaron aspectos: búsqueda de información, análisis de información, respeto a la diversidad, toma de decisiones.
8. Pensamiento crítico, se identificaron aspectos: autocuestionamiento, análisis objetivo de las situaciones, problematización, identificación de la realidad, elaboración de conclusiones, congruencia, abstracción.
9. Manejo de emociones y sentimientos, se identificaron aspectos: conocimiento de las propias emociones, conocer y mostrar los

sentimientos propios, manejo de emociones difíciles (ira, agresividad, hostilidad), amor, paciencia, seguridad.

10. Manejo de tensiones y estrés, se identificaron aspectos: la categoría permitió identificar variables como: conocimiento de aspectos estresantes, conocimiento de medidas preventivas y correctivas del estrés, preocupación por el mantenimiento en salud, planeación.

Resultados

Los resultados se analizaron por frecuencias y porcentajes, y se presentan en gráficas que incluyen los porcentajes totales por categoría de análisis y por año de la carrera.

Categorías de análisis

1. Autoconocimiento: Los estudiantes del 3er año de la carrera presentaron el porcentaje más alto con respecto a las variables que les permiten conocerse a sí mismos y los del 1º, el más bajo. La variable que obtuvo el más bajo porcentaje de esta categoría fue el conocimiento de fortalezas y debilidades 60%. (Gráfico 1).
2. Empatía: Los resultados de esta categoría son muy similares, los estudiantes de 1º, 3º y 4º año presentaron porcentajes muy similares, y los de 2º presentaron el porcentaje más elevado, 89%. En esta categoría la variable que obtuvo el porcentaje más bajo fue la de “consecuentar a los demás” 52%. (Gráfico 2).
3. Comunicación asertiva: el 4º año presenta el porcentaje más alto, 83%, y de ahí los porcentajes van descendiendo del 3º al 1º año, 74%, 65% y 63%, respectivamente. La variable que presentó el porcentaje más bajo de esta categoría fue la de seguridad en sí mismo, 72%. Gráfica 3.
4. Relaciones interpersonales: los datos muestran que los estudiantes del 4º año poseen más capacidad para establecer relaciones interpersonales, 91%, y los de 1er año la menor capacidad, 56%. Siendo la tolerancia la variable que presentó el menor porcentaje en todos los años, 43%. (Gráfico 4).
5. Toma de decisiones: en esta categoría los resultados muestran que los estudiantes del 3er año poseen más factores que los capacitan para tomar decisiones, y, no así los de 1º quienes muestran el menor porcentaje, 65%. La variable de esta categoría que se cumplió en menor porcentaje fue la de autonomía, 61%. (Gráfico 5).

6. Solución de problemas y conflictos: los estudiantes del 4° año de la carrera muestran que poseen mayor capacidad para la solución de problemas y conflictos, y los del 2°, el porcentaje más bajo, 63%. La variable que se presentó con menor porcentaje fue la de autoridad, 72%. (Gráfico 6).
7. Pensamiento creativo: los estudiantes del 4° año muestran que poseen mayor capacidad para el desarrollo del pensamiento creativo, 67%, y los del primer año la menor capacidad, 51%. Las variables que presentaron el menor porcentaje en esta categoría fueron toma de decisiones y respeto a la diversidad, 56%. (Gráfico 7).
8. Pensamiento crítico: nuevamente los estudiantes del 3er año presentaron el mayor porcentaje de esta categoría, 79%, y ahora los de segundo año la menor, 60%. La variable que presentó el menor porcentaje fue identificación de problemas. (Gráfico 8).
9. Manejo de emociones y sentimientos: el año que cumplió en la mayoría de los casos con ésta categoría fue el 2°, y el que presentó el menor porcentaje, el de 1°. La variable que presentó el menor porcentaje fue la de manejo de emociones difíciles, 54%. (Gráfico 9).
10. Manejo de tensiones y estrés: los estudiantes del segundo año mostraron una mayor capacidad para el manejo de las tensiones y el estrés, 72%, y los del primer año la menor, 57%. La variable que presentó el menor porcentaje de respuestas fue el de preocupación por el mantenimiento en salud, 57%. (Gráfico 10).

Conclusiones

Los resultados de prácticamente todas las habilidades sociales, muestran que los alumnos del primer año carecen o tienen deficiencia de las mismas, y a medida que avanzan en su trayecto por la carrera van adquiriendo en mayor significancia dichas habilidades. Lo cual es congruente con lo que se espera en la formación de los estudiantes en el área de la salud.

Las habilidades sociales que se relacionan más con su vida social, muestran resultados buenos de posesión por parte de los estudiantes. Sin embargo, existen dos, que se relacionan más con aspectos cognitivos, que muestran los más bajos porcentajes de posesión.

El modelo de habilidades sociales dota a los estudiantes de capacidades para la resolución de conflictos, control de estrés, manejo de situaciones peligrosas, autocuidado y mejores relaciones interpersonales con los pacientes.

Las Habilidades para la Vida responden a las necesidades actuales de la educación de “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a hacer”, “aprender a convivir”, contribuyendo a la formación de seres integrales.

Discusión

El propósito de este estudio fue identificar habilidades sociales que poseen los estudiantes universitarios de Odontología. Para A. León, C. Rodríguez, F.R. Ferrel, G.A. Ceballos (2009), demostraron que la comunicación asertiva y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia) estaba muy relacionada con el autoconcepto profesional en estudiantes de Ciencias de la Salud (Medicina, Psicología, Enfermería y Odontología). Lo cual coincide con el presente estudio, donde los estudiantes tienen una alta comunicación asertiva y autoconcepto.

En las respuestas al instrumento, los estudiantes, mostraron un nivel inicial de habilidades sociales muy por debajo de la media. Este hecho coincide con estudios anteriores que muestran los bajos niveles de habilidades sociales iniciales en estudiantes de Ciencias de la Salud (A. Pades, 2003). Esto refuerza la idea de que las personas que eligen estas profesiones no tienen por qué presentar altas habilidades sociales, y que además sería de interés incluir contenidos de estas características en el currículo académico de estos futuros profesionales, tal y como lo han mostrado estudios previos (A. Pades, 2003). En cuanto a su nivel de habilidad social, este resultado concuerda con los obtenidos por estudios internacionales, pero realizados con estudiantes de otras especialidades de Ciencias de la Salud (Medicina).

Este estudio también ha mostrado que las habilidades sociales son competencias que pueden ser identificadas en estudiantes de Odontología de manera expedita. Por tanto, la importancia de adquirir habilidades sociales radica en que deberían plantearse, dentro de la currícula de estos profesionales, contenidos específicos relacionados con estas habilidades que le aporten al estudiante competencias sociales que de manera conjunta con las técnico-profesionales, le permitan desempeñarse en el campo laboral como lo han demostrado estudios anteriores. Esto llevará a un incremento imprescindible en competencias para que estos futuros profesionales de la salud ahonden en el valor humano de su disciplina.

Tablas y cuadros

El cuadro 1 presenta los promedios de todos los años con respecto a cada una de las habilidades sociales que poseen o no los estudiantes, anexando los factores que caracterizan a cada habilidad.

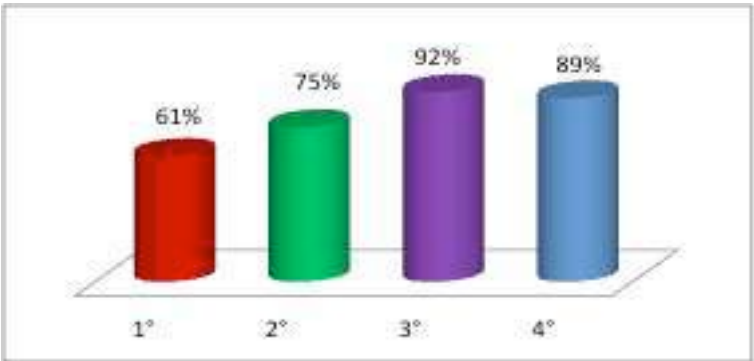
Cuadro 1.
HABILIDADES SOCIALES Y SUS FACTORES DETERMINANTES

HABILIDAD SOCIAL	SÍ LA POSEEN %	FACTORES DETERMINANTES	NO LA POSEEN %	FACTORES DETERMINANTES
Autoconocimiento	79.2	- tipo de pensamiento - carácter - tipo de reacciones - gustos - limites de acción - fortalezas - debilidades	20.8	- inconstancia - inseguridad - influenciabile - manipulable - apatía - dependencia
Empatía	84	- tolerancia - paciencia - amor por el prójimo - estima	16	- intolerancia - indolencia - insensibilidad - egoísmo
Comunicación Asertiva	71.2	- autoestima - seguridad - inteligencia - franqueza - extroversión - autorespeto - sinceridad	28.8	- inseguridad - aislamiento - introversión - apatía - baja autoestima - mentira - traumas
Relaciones Interpersonales	76.5	- amistad - relaciones positivas - escucha - respeto - tolerancia - seguridad	23.5	- inseguridad - miedo - relaciones negativas - asilamiento - soledad - intolerancia
Toma de Decisiones	82.2	- seguridad - respeto - inteligencia - desarrollo personal - confianza	17.8	- inseguridad - desconfianza - ignorancia - aprehensión - estancamiento

Solución de Problemas y Conflictos	72.2	27.8	- análisis	- miedo
			- autoridad	- apatía
Pensamiento Creativo	60.7	39.3	- respeto	- individualismo
			- desarrollo personal	- irresponsabilidad
Pensamiento Crítico	68	32	- responsabilidad	- inseguridad
			- seguridad	- falta de compromiso
Manejo de Emociones y Sentimientos	77.2	22.8	- trabajo en equipo	- sumisión
			- compromiso	- estancamiento
Manejo de Tensiones y Estrés	65	35	- búsqueda	- mediocridad
			- interés	- estancamiento
			- estudio	- ignorancia
			- análisis	- desinterés
			- tolerancia	- intolerancia
			- respeto	- inseguridad
			- seguridad	- conformismo
			- autocuestionamiento	- conformismo
			- objetividad	- subjetividad
			- análisis	- incongruencia
			- problematización	- tolerancia
			- realistas	- respeto
			- congruencia	- seguridad
			- síntesis	
			- abstracción	
			- autoconocimiento	- autodesconocimiento
			- congruencia	- incongruencia
			- extroversión	- desamor
			- manejo de emociones	- agresividad
			- seguridad	- hostilidad
			- amor	- inseguridad
			- paciencia	- venganza
			- transparencia	- intolerancia
			- tolerancia	- impaciencia
			- autoconocimiento	- desconocimiento
			- prevención	- falta de control
			- autocontrol	- enfermedad
			- salud	- descuido personal
			- cuido personal	- sedentarismo
			- planeación	

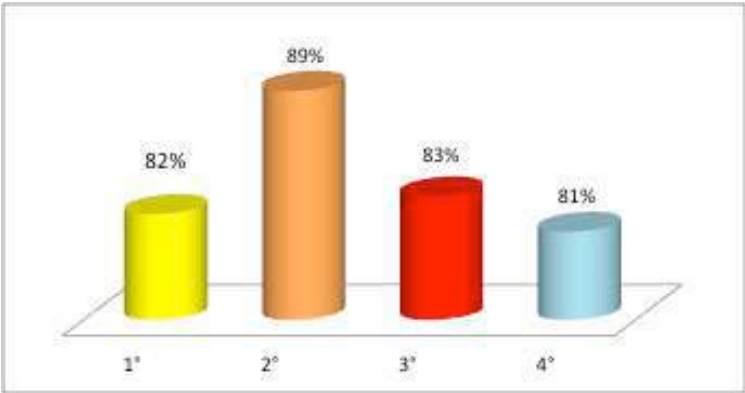
Gráficas e imágenes

Gráfico 1.



AUTOCONOCIMIENTO

Gráfico 2.



EMPATÍA

Gráfico 3.
Comunicación asertiva

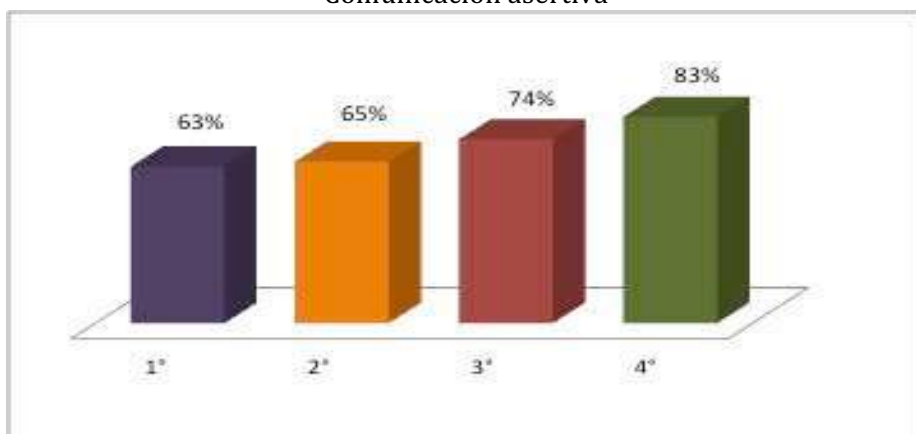


Gráfico 4.
Relaciones Interpersonales

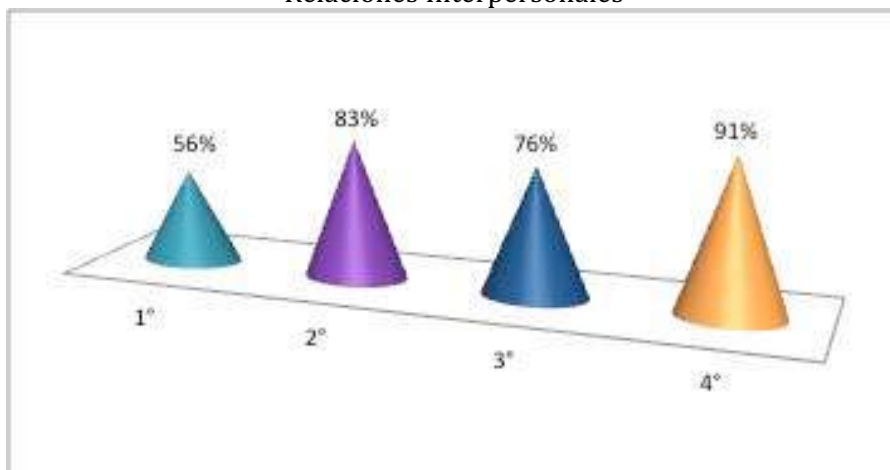
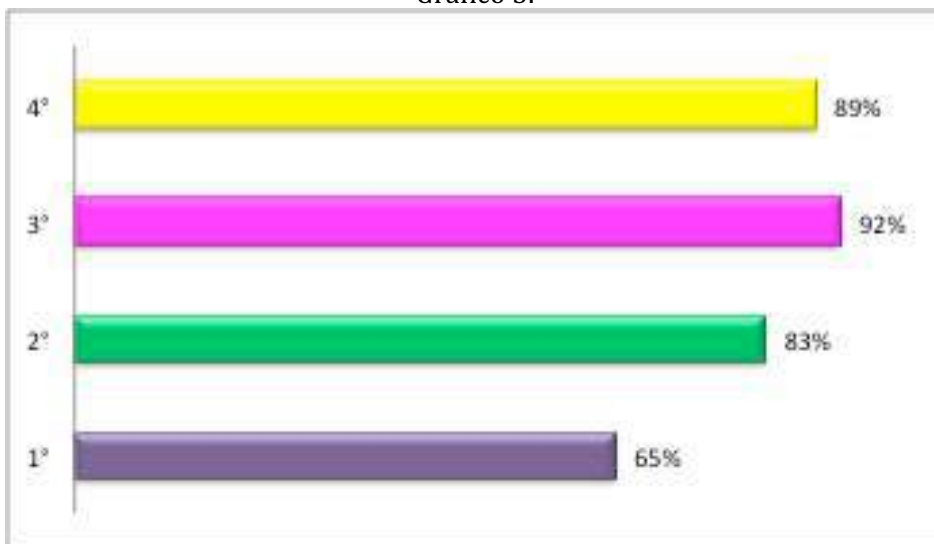


Gráfico 5.



Toma de decisiones

Gráfico 6.
Solución de problemas y conflictos

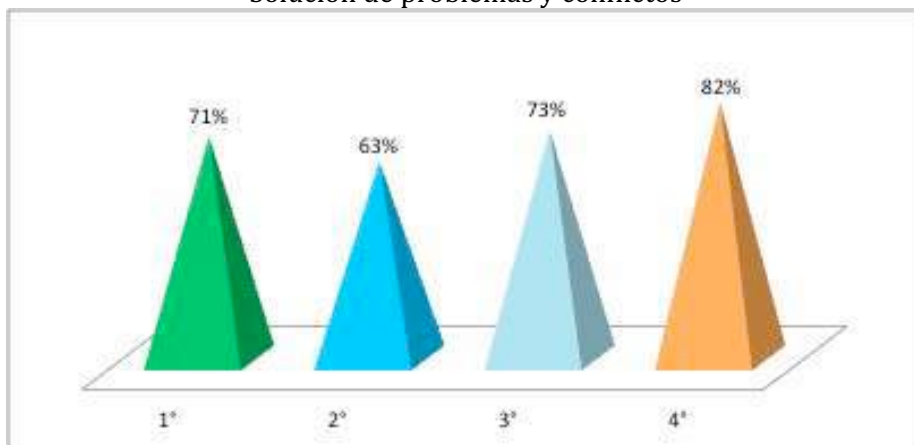
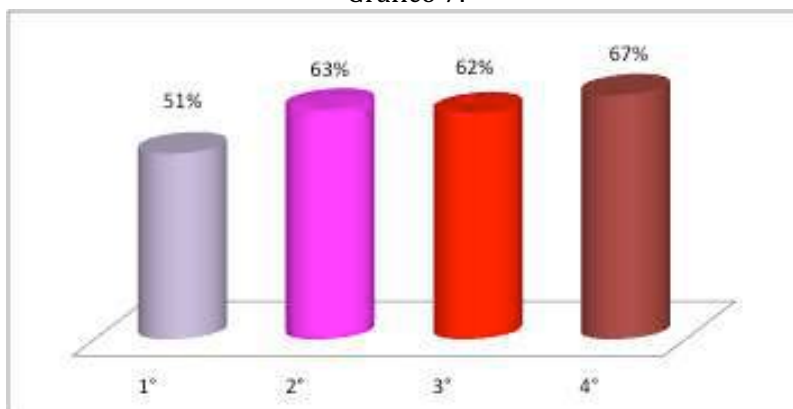


Gráfico 7.



Pensamiento creativo

Gráfico 8.
Pensamiento crítico

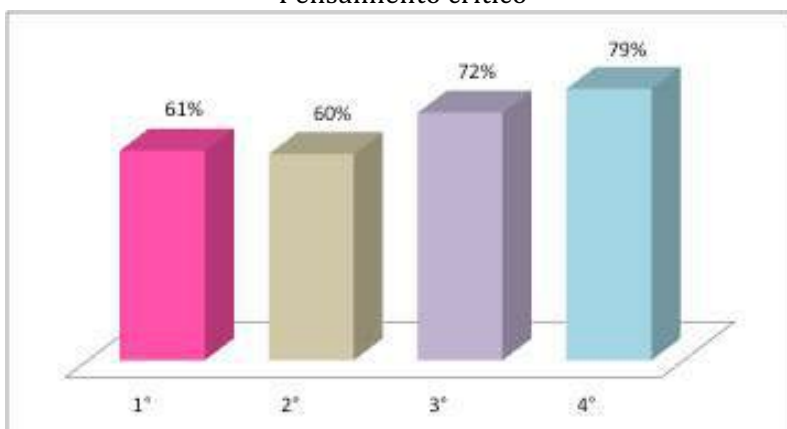


Gráfico 9.
Manejo de emociones y sentimientos

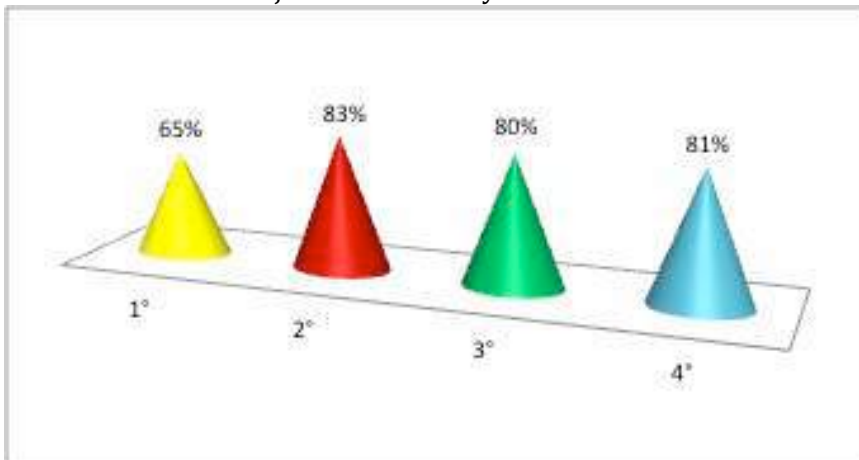
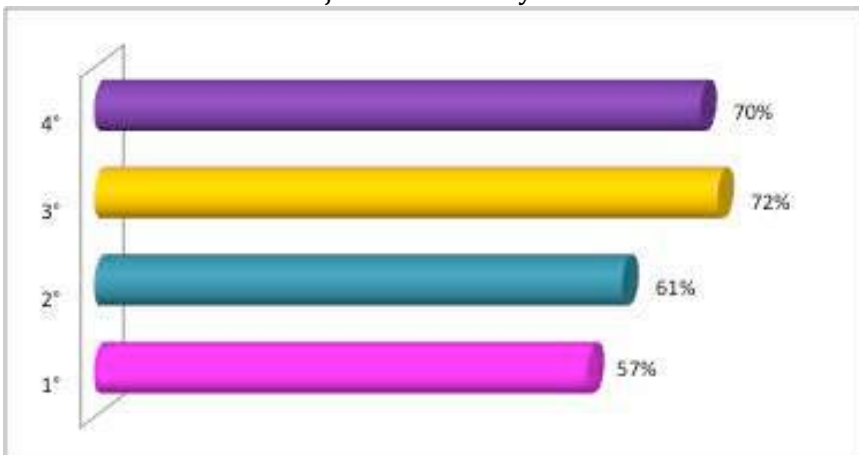


Gráfico 10.
Manejo de tensiones y estrés



Referencias

- Acosta, R. Hernández, J. (2004). La Autoestima en la Educación. Revista Límite. 11 (1), 82.
- Alviárez, L. Pérez, M. (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. Laurus, 30 (15), 97.

- Arroyo, L., Huertas, P., Peirano, C., Pérez, M. (2014) Las habilidades del pensamiento y el aprendizaje significativo en matemática de escolares de quinto grado en costa rica Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 14, núm. 2, mayo-agosto, pp. 1-30 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica
- Britos, J. (2012). Habilidades Sociales de adolescentes escolarizados que usan idioma guaraní o español. *Interamerican Journal of Psychology*. 46 (2), 239-245.
- Caballo, V. (2002). Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales. Madrid: Siglo XXI.
- Calatrava, L. (2010). Educación por Competencias en Odontología. *Acta Odontológica Venezolana*. 48 (1), 1-6.
- Gil, F., Rubio, L. (1998). Habilidades Sociales. Teoría, investigación e intervención. Madrid: Síntesis.
- Godoy, C. (2010). Habilidades Sociales en estudiantes de Licenciatura de la Facultad de Odontología. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Huerta, J. (2011). El aprendizaje de las competencias generales en la carrera de Odontología según la opinión de los prestadores de servicio social. *Revista de Educación y Desarrollo*. 16 (1), 11-18.
- Liderazgo. Recuperado de:
http://www.stps.gob.mx/bp/micrositios/PremioNSH/servicio_profesional_carrera/PLAZASIFT/ANEXO%205%20LIDERAZGO.pdf
- López, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*. 3 (1), 16-19.
- Mantilla, L., Chahín, D. (2007). Habilidades para la Vida. Manual para aprenderlas y enseñarlas. Fundación Edex.
- Monjas Casares, M. (2000). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid: CEPE
- Monjas Casares, M., González, B. (1998). Las habilidades sociales en el currículo (Serie Colección N° 146). España: Centro de Investigación y Documentación Educativa- CIDE. España, N° 146.
- Ordaz, M. (2013). La educación de habilidades sociales desde la Extensión Universitaria. Propuesta de acciones. *Educación en Revista, Curitiba, Brasil*, n. 50, p. 269-283, out./dez. Editora UFPR.

Formación de subjetividades en una escuela alternativa

Subjectivities training in an alternative school

Gerardo Roacho Payán¹
Laura Verónica Herrera Ramos²

Resumen

Este estudio analiza la reforma educativa como parte normativa y discursiva en la formación de subjetividades-sujetadas, producto de la cultura dominante, y muestra, cómo un grupo de profesores cuestionan y combaten el currículum técnico de la RIEB en su escuela y como política cultural en general; y como desafían, alientan y revierten las prácticas de poder, a través de dispositivos de resistencia sustentados en una pedagogía alternativa, materializado en un proceso que tiene como sólido fondo, una subjetividad colectiva que trabaja a la luz del pensamiento crítico. El proceso de la construcción de subjetividad de los profesores, se aborda a través del materialismo dialectico marxista, y la visión del psicoanálisis de Reich y Butler, donde la subjetividad se afirma como un producto de la cultura, a través de un enfoque cualitativo, y la hermenéutica profunda de Ricoeur, con entrevistas a profundidad, grupos focales y análisis de documentos.

Palabras clave

Política educativa, currículo, dialéctica, psicoanálisis, pedagogía crítica.

Abstract

This study analyzes the educational reform in the regulatory and discursive part in the training of subjected subjectivities , product of the dominant

¹ Gerardo Roacho Payán. Profesor-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México. Es maestro en Psicoterapia. Correo electrónico: groacho@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-7229-5456>

² Laura Verónica Herrera Ramos. Profesora-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México. Es doctora en pedagogía crítica. Correo electrónico: veronica19732014@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0001-8785-0603>

culture, and it shows, how a group of teachers question and fight the technical curriculum of the RIEB in their school and as political culture in general; and the way they challenge, encourage and reverse the power practices through resistance mechanisms sustained in an alternative pedagogy materialized in a process with has as a solid background, a collective subjectivity which works in the light of the critical thinking. The process of the subjectivity construction of the teachers is approached through the Marxist dialectic materialism and the vision of the psychoanalysis of Reich and Butler where the subjectivity is claimed as product of the culture, through a qualitative focus and the deep hermeneutics of Ricoeur with deep interviews, focal groups and document analysis.

Keywords

Education policy, curriculum, dialectic, psychoanalysis, critical pedagogy.

Introducción

La escuela primaria estatal No. 2100, surge hace 22 años por iniciativa de un grupo de profesores con ideología marxista, su visión fue reorientarla en su praxis, de una educación pública a una educación alternativa. Su posicionamiento epistemológico se centra en la pedagogía crítica, la cual ha permitido generar tres grandes procesos al interior de la misma: el primero, la oposición al esquema curricular implantado por la Secretaría de Educación Pública, a través de un currículo crítico sustentado con la pedagogía de Freinet y Paulo Freire, generando un aprendizaje crítico y reflexivo en sus alumnos; segundo, el carácter crítico de los profesores se refleja en el ejercicio de su activismo político en contra de algunas reformas estructurales y problemáticas estatales que afectan al gremio magisterial, y tercero, al ser una escuela que crea su propia historicidad centrada en una visión alternativa, tiene que ver con la mirada internacional de los estudios curriculares planteada por Pinar (2002). Para efectos de su objeto de estudio, se cuestiona ¿Cómo se forma la subjetividad de los profesores cuando está determinada por las reformas educativas? ¿Cómo se lleva a cabo la ruptura de los profesores con los mandatos oficiales de las reformas? ¿Cómo influye la subjetividad de los profesores en la construcción de una escuela alternativa, y qué los sostiene cuando se sienten de nuevo atrapados por los mecanismos normalizadores de la reformas? En esta investigación se pretende develar la forma en cómo los profesores de la escuela alternativa en su historicidad, han constituido un tipo de

subjetividad posicionada en un pensamiento crítico. El estudio, se apoya teóricamente en el materialismo dialéctico marxista, y el psicoanálisis de Wilhelm Reich (1989), y Judith Butler (2001), para ubicar la ruptura entre los mecanismos subjetivizantes y la afirmación de una subjetividad crítica del colectivo docente, afirmándose en sí mismos, en su práctica docente, y en su activismo político.

Los antecedentes dejan ver que ante la imposición de un currículo dictado desde los dueños de las trasnacionales, la escuela no tiene la función de buscar el bien común o el desarrollo social, sino, sólo como antesala del sistema de producción capitalista.

La tradición curricular (Pinar, 2002) se identifica desde 1920 en los Estados Unidos Americanos, en un notable fenómeno de inmigración. El país estaba inmerso en una etapa industrial, pero los dueños de las fábricas se negaron a pagar la capacitación de sus empleados, por lo que convencieron al Estado de solventar los costos. Convirtiendo a los migrantes ilegales en ciudadanos norteamericanos, contribuyendo a la economía industrial cuya preparación para el trabajo la recibían desde la escuela (Pinar, 2002). Puede verse, que la reforma educativa no es reciente; tiene sus bases en la tradición curricular norteamericana, que prepara a los educandos para ir a desempeñarse a las fábricas, solo que cada vez sofisticada, sus son efectos más atroces. El currículum técnico, que cubre el enfoque por competencias no tiene el propósito de que el profesor lleve a cabo determinadas actividades en el aula, lo que busca, es provocar significativos cambios en los patrones de conducta de los estudiantes (Tyler, cit. en Stenhouse, 1991), y es utilizado por la elite empresarial para ejercer un poder desmesurado, con el fin de obtener sujetos sumisos que den soporte al sistema que concentra de la riqueza en sus manos.

El proceso de escolarización de los educandos lleva en sí, a largo plazo, el propósito de formar sujetos en masa, con un conocimiento homogéneo que los educandos adquieren durante toda su escolaridad, no sólo para ir a trabajar a empresas de grandes estructuras y ramificaciones, (industriales, financieras, de comunicaciones, de extracción de recursos naturales, de extracción de energía y cadenas de comercio, entre otras), sino también, para ponerlos al servicio de las clases poderosas. Este fenómeno ha tenido sus repercusiones; ante las exigencias del mercado laboral, el papel del Estado y su conexión con el currículo, los grupos reaccionarios, buscan el equilibrio de la educación, y rechazan las medidas autoritarias que atropellan la vida de los niños:

Un grupo de profesores de una secundaria marginada, en Gran Bretaña, (1972), al ver las bajas calificaciones de los niños en los exámenes

nacionales, llevan a cabo una serie de estudios sociales, familiares, ambientales y comunitarios; mismos que revelaron, que los estudiantes requerían de muchos más contenidos de humanidades, a lo cual los profesores respondieron con algunos cursos alternativos que ellos mismos crearon. Con este nuevo currículo, basado en las necesidades de los estudiantes, más de la mitad de los adolescentes aprobaron los exámenes, cuando el Estado, esperaba que solo el 20 por ciento lo hiciera; ante esto, envió inspectores a reinstituir el modelo anterior. Y para sofocar cualquier posibilidad incendiaria, la primer ministro, M. Thatcher, legisló un currículo nacional enmascarado de “Renacimiento”; escondiendo detrás del lema, un currículo que redirigía de nuevo el fracaso para las clases bajas, pues de lo contrario, representaba una amenaza para el Estado. Este precedente, al dar sorprendentes resultados en los exámenes nacionales, comprobó que es posible cambiar desde la escuela “la distribución del éxito y el fracaso entre los distintos grupos sociales”. (Goodson, cit. en Hernández, 2009).

Por otra parte, Asanuma (Pinar, 2002), muestra cómo fue alterada la educación pública en Japón; donde la presión social de una nación en crisis y la herencia de una estricta disciplina, hacían que el día a día de los niños fuera cada vez más difícil. Después de que la reforma educativa se produjera en la escuela primaria, principalmente a través de una sobrecarga en el contenido curricular de las materias tradicionales, gradualmente, durante seis años, se convirtió en un problema que dio como consecuencia un aumento en el suicidio infantil. La falta de deseo de vivir de los niños era consecuencia de su incapacidad de vivir las exigencias escolares y de lo cotidiano. Este problema obligó al Consejo de Educación, a realizar cambios sustanciales en la reducción del programa y en las competencias del plan de estudios, al dar prioridad a un estándar mínimo en vez del máximo. Hoy no hay país en el mundo excepto Japón, que defienda el “poder de la vida”, haciendo que un término biológico se convierta en un objetivo nacional del currículo, y convoca a la reflexión de la búsqueda del equilibrio entre la tradición y la innovación, en un esfuerzo nacional por la supervivencia de los niños.

No basta con descubrir el conflicto que emerge entre las demandas prescritas en toda reforma educativa y su consecuente impacto negativo en las sociedades, expresados en bajos estándares de aprendizaje, o en el aumento de suicidio infantil; sino que es necesario, denunciar y rechazar radicalmente su sentido perverso, y combatirlo con currículos emergentes alternativos que den la posibilidad de afirmarse como sujetos sociales críticos, en la configuración de una nueva forma de concebir la educación, en

un acto político, desde el no lugar del imperio (Hardt y Negri cit. en Pinar, 2002).

Metodología

La investigación es de enfoque cualitativo, utiliza la hermenéutica profunda de Ricoeur (cit. en Thompson, 1993) que indica: en la realidad social y cultural, las interpretaciones deben estar posibilitadas por métodos explicativos y objetivantes, es decir, la explicación y la interpretación no son antitéticos, sino momentos de un círculo hermenéutico, llevado a cabo bajo tres ejes de análisis, el socio histórico, el discursivo y el de interpretación – reinterpretación; se utilizan técnicas como la entrevista a profundidad, grupo focal y análisis de documentos.

Resultados preliminares

Maestros y pensamiento alternativo

Las reformas estructurales del país, a sugerencia de las organizaciones mundiales, conllevan a una serie de ajustes y cambios que buscan propiciar una economía de mercado solvente y firme, para garantizar la participación activa en una economía de mercado global; situación que en economías en desarrollo resulta prácticamente imposible por causas múltiples; entre ellas, su desigualdad económica y financiera en contraposición a la fortaleza del país del norte y los países de occidente. Situación que indudablemente somete a los países en vías de desarrollo a las demandas de estos (económicas, políticas, educativas, de salud, entre otras) (Torres, 2011). Sin embargo, el propósito de las reformas implican ganancia a toda costa, y está supedita a dos situaciones: la aplicación de la reforma educativa, que implica ley y mandato, y segunda, se engloba en un principio que pregona el beneficio común de los implicados; sin embargo, esta es un encubrimiento de la primera, utilizando el discurso como soporte de sometimiento.

La dialéctica según Marx (Reich, 1989), tiene lugar tanto en el pensamiento como en la materia; así, el desarrollo social como el desarrollo natural sucede a través de contradicciones internas de la materia y el conflicto; al no poder resolverse en la forma de existencia, hace estallar las contradicciones, trastocando la existencia de la materia y dando lugar a una nueva, de la que también surgen nuevas contradicciones; sostiene que las cosas no son permanentes, y al existir llevan en sí su propia destrucción; de ahí que la clase dominante que pretende perpetuarse no acepta la dialéctica, pues esto es aceptar su propia muerte. La dialéctica es una categoría marxista que vertebrada cada categoría de análisis de resultados, a través de la dialéctica se devela cómo se produce la reforma educativa en la escuela,

asimismo, la respuesta de los profesores de la escuela alternativa, y busca desembocar en tanto afirmación, en la resistencia de los profesores, manifestada en una subjetividad crítica, una educación alternativa y un activismo político.

Marx (Reich, 1989), sostiene, que los sujetos no son conscientes de sus condiciones materiales de existencia. Ante esto, la dialéctica desanuda la contradicción entre los elementos que les impiden verlas, y los elementos que en sí mismos los sujetan a esa existencia, para lograr como resultado una conciencia de sus condiciones materiales reales. Es decir, según Reich (1989):

Hay que proporcionar precisamente a los trabajadores, que fundamentan la cultura y crean riqueza, la conciencia de sus derechos, empezar por hacerle saber qué grado ya ha alcanzado la “cultura de arriba” y como viven ellos mismos, cuan humildes son, y como hacen de ello una virtud. (p. 104).

Por tanto se debe comprender que el problema no está en que la clase dominante propague y defienda una ideología sino que el sujeto la acepte y la confirme (p. 179) sin más; por lo que es necesario redefinir su existencia en tanto un ideal de sujeto, apegado a normas de conducta y a modelos de obediencia, que de acuerdo con Foucault (Butler, 2001), practicamos sin saberlo como dependencia radical a la ideología; y que por consiguiente, será necesario hacer patente la demarcación del inconsciente cultural sujetado con el fin de negar determinadamente “el principio de su propio sometimiento” (Butler cit. a Foucault, 2001, p. 97).

La subjetividad (que emerge de la subjetivación) se configura dialécticamente en los procesos discursivos reflejada entre el conflicto, observado en tres elementos: el primero, entre los discursos (lo simbólico) que implican altos grados de denostación y mandato del Otro (poder/autoridad-normalización/sometimiento), el segundo, la falta (de poder/autoridad-normalización/sometimiento) en el sujeto-sujetado e interiorización del Otro (identificación con el otro, poseedor de poder/autoridad-normalización/sometimiento), y tercero, la afirmación de la negación de las dos anteriores, a través de la “resignificación de cadena de signos” (Butler, cit. a Nietzsche, 2001), manifestada como resistencia/contrapoder, configurada desde el inconsciente Freudiano, que se opone por su estructuración psíquica, a toda continuidad y por consiguiente normalización, lo imaginario lacaniano, y la resignificación de lo simbólico, como relaciones de poder que produce la posibilidad de sus propias subversiones, es decir, el poder (de la ley) se trasmuta en algo que

se pone a sus propósitos originarios. Por consiguiente, tenderá a hacer estallar, a las dos anteriores; sobre la segunda, podrá ser derribada a partir de la consciencia, en tanto que no basta con descubrir los que somos, sino rechazarlo radicalmente, aunque no sin cierto grado de dificultad; respecto a la primera será un conflicto perene, dada su fuerza inherente al poder político que representa que conlleva oposición- resistencia-oposición-resistencia, y su fin último: su estallamiento.

Con esta postura marxista, las circunstancias materiales que han develado los profesores de la escuela alternativa, los ha llevado a ejercer un activismo político en diferentes momentos históricos, donde han sido partícipes de movimientos que confrontan el poder. Uno de ellos, es la manifestación del rechazo a la reforma a la Ley del ISSSTE, en la lucha por los derechos de los trabajadores del Estado como parte del movimiento RESSISTE (2007), que junto con otros profesores de educación básica y universitaria, interpelaron a la autoridad con su lucha. Otro, es ante la indiferencia de las autoridades por la desaparición forzada de los 43 estudiantes de Ayotzinapa (2014), abriendo su protesta a la ciudadanía en la plaza pública de la ciudad, en rechazo a la represión del Estado. Y la más reciente, donde se manifiestan en “¡Repudio total a la falsa Reforma Educativa!”(...) “ante la lucha por las reivindicaciones económicas que emprendió el magisterio de estatal en Chihuahua” (Colectivo docente, 2018).

Los profesores de la escuela alternativa, a pesar de su activismo político, investido en subjetividades rebeldes contra las reformas estructurales mencionadas, no alcanza, a ser el más mínimo deterioro en esta, sin embargo su afirmación sigue siendo muy clara, no se quedan pasivos, hacen existir desde una visión crítica, las ideas y las acciones alternativas, la lucha de resistencia apegada a su ideología persiste al enfrentarse a los mandatos arbitrarios del Estado:

(...) una educación para todas y todos, precisa de una pedagogía insurgente que, desarrollando concretamente un proyecto educativo alternativo en la escuela y en el aula considera la lucha en el sindicato y en la calle, junto a los excluidos (padres de familia, maestros, obreros, campesinos, obreros, estudiantes) de este sistema, por un nuevo modelo económico, político y educativo. (Colectivo docente, 2018).

Escuela alternativa y currículum crítico

La reforma educativa ha centrado el interés mercantilista, dirigiendo la educación de los niños a unos esquemas de fábrica y administración

empresarial; extrayendo de sus beneficios cada vez más ganancias económicas. Con la reforma educativa, la educación se dirige a formar sujetos útiles para el sistema de producción capitalista, y con ello, cierra quizá la única oportunidad del derecho de los niños a la cultura y al conocimiento, para formarlos en la productividad, a través de mecanismos que estandarizan sus mentes, como el enfoque por competencias y la evaluación de PISA, para que los empresarios, puedan obtener como producto, sujetos dóciles y acríticos, que lleve hasta sus negocios, unos sujetos obedientes y sumisos.

El currículum emancipador se caracteriza por analizar críticamente la educación, se aleja de la mentalidad técnica para abrirse a la complejidad histórica – política, denuncia la carga de intereses mercantiles sobre la escuela y se identifica con los menos privilegiados. Los profesores de la escuela alternativa, tanto en su comunidad crítica, como en el trabajo cotidiano en el aula, se elaboran a sí mismos y a la educación, su actividad trasciende a identificar los momentos en que su conciencia como profesores fue enclaustrada por el currículo, y en la reflexión de estas situaciones es donde los profesores se juzgan a sí mismos y son capaces de ser críticos (Freire, 1990). Al distanciarse de los modelos establecidos sobre la escuela, objetivan sus prácticas y las reflexionan, así el entendimiento de la escuela, la reflexión sobre sí mismos, y la objetividad conforman una dialéctica como praxis humana.

Freinet (1972), introduce en el ámbito pedagógico una crítica del pedagogismo existente; denuncia “el edificio escolástico” donde se funda la escuela desde una visión sociopolítica, perteneciente al sistema capitalista, lleva inherentemente funciones sociológicas objetivas, como la selección social, la socialización autoritaria, la adaptación social mecánica generadoras de uniformización pasiva y domesticadora (González; 1988). Para el autor, la escuela debe ser “popular” (...) “un lugar para desarrollar el sentido de emancipación de los niños del pueblo” (Peyronie, 2001, p. 23).

La escuela pública “Concepción Meléndez” No. 2100, dada su condición de baja matrícula y al deterioro de su infraestructura, es condicionada a ser cerrada por el sistema educativo estatal, en función de la mejora en ambos rubros. La escuela resurge en 1995, pero con una visión contraria al enfoque del currículo tradicional, se centra en una visión marxista de sus refundadores, quienes gestan su práctica curricular con un modelo incrustado en el materialismo escolar de Freinet y en la educación popular de Paulo Freire. Una práctica en la escuela alternativa nos muestra la forma en que se conecta la vida con la escuela, relata el profesor:

[...] los niños en su actividad extraescolar se dedican al cuidado de un pequeño huerto en la escuela que riegan juntos cada tercer día; un día cayó una granizada, y al llegar a la escuela encontraron sus plantas destruidas, eso los puso en conflicto, no se trata de que los niños cosechen muchas zanahorias o tomates, sino del proceso de aprendizaje que tienen en el cuidado y respeto a la naturaleza (charla formal, 2018).

El profesor enlazó este tema con el de los campesinos, explicando que entre la granizada que los niños vivieron ese día y otros cambios climatológicos, es con lo que estos se enfrentan constantemente, “los niños pudieron entender mejor la importancia de la naturaleza” (...) (charla formal, 2018). Conectar los grandes problemas pedagógicos con los problemas humanos que los condicionan y colocar de nuevo la acción política en primer plano de las preocupaciones sociales es un deber pedagógico (González, 1988). Los educandos, son sujetos activos de un currículum crítico, sus conocimientos son vivos y también situados, en contraste con los sujetos que la reforma educativa pretende producir.

Aún cuando las prácticas pedagógicas de estos profesores hacen cambios en la educación de los niños, sus esfuerzos no hacen estallar las estructuras de la política educativa; sin embargo, también debe afirmarse, que con su forma colectiva de organizarse no dejan lugar para que la violencia de la reforma se despliegue del todo sobre su escuela. Los profesores de la escuela alternativa se han constituido como un contrapoder, promoviendo una micro-política educativa con nuevas formas de ver la escuela, los educandos y a sí mismos, a través de relaciones sociales dialógicas y pedagogías alternativas.

Referencias

- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*: Madrid, Ed. Cátedra.
- Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. extraído el 10 de febrero de 2018 desde <http://lahistoriadeldia.wordpress.com>
- González, J. (1988). Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Aspectos generales de su didáctica. *Investigación en la Escuela*, no. 6.
- Hernández, F. (2009) Recuperar el poder docente. Entrevista a Ivor Goodson. *Cuadernos de Pedagogía*, No 295.
- Peyronie, H. (2001) Célestin Freinet. *Pedagogía y emancipación*. México: Siglo XXI.

- Pinar, W. (2002) The internationalization of Curriculum Studies: a status report. New Orleans, 2002. (Mimeo).
- Reich, W. (1989). Materialismo dialéctico y psicoanálisis. México. Siglo XXI editores.
- Stenhouse, L. (1991). Investigación o desarrollo del currículo. España: Morata.
- Thompson, J. (1993) Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas. México: UAM
- Torres, S. J. (2011) La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Morata.

La comprensión lectora en jóvenes universitarios de una escuela formadora de docentes

Reading comprehension of young university students from a teacher's training institution

Berna Karina Sáenz Sánchez¹

Resumen

Leer y escribir son los procesos inherentes en la alfabetización de los estudiantes; durante el trascurso por educación básica, media superior y superior la comprensión lectora se convierte en un elemento fundamental para codificar y decodificar con significado cualquier texto que se lee. Sin embargo, resultados de México en pruebas internacionales como PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) pone de manifiesto que solo el 0.3% de los estudiantes alcanzan el nivel 1 en comprensión lectora y el 42% se encuentra por debajo del nivel 2. Esta incomprensión de la lectura en estudiantes de 15 años no varía mucho en estudiantes de licenciatura. El estudio se realizó en una Universidad particular formadora de docentes de la ciudad de Chihuahua mediante la aplicación de un instrumento para evaluar la comprensión lectora de texto académicos basado en Guerra y Guevara (2013), el cual se estructura en tres grandes áreas: datos sociodemográficos, lectura individual y cuestionamiento. Mediante un análisis cuantitativo comparando los resultados en estudiantes de primer semestre y décimo semestre muestran diferencia sobre todo en la comprensión literal y poco logro en el nivel de apreciación, ya que en ambos cuatrimestres los estudiantes presentan una pobre comprensión lectora, siendo esta más perceptible en estudiantes que inician la licenciatura. Encontrando que el nivel de comprensión lectora es deficiente y de manera marcada en estudiantes que inician la licenciatura.

¹ Berna Karina Sáenz Sánchez. Secretaría de Educación y Deporte, Chihuahua, México. Directora de Educación Básica, Asesora Académica de Maestría en la Universidad Regional del Norte y UNIDEP. Es Doctorante en Educación por la URN. Certificada por la Universidad de Cambridge en Liderazgo Directivo. Correo electrónico: bernasaenz@hotmail.com

ID: <http://orcid.org/0000-0002-9976-2421>

Palabras clave

Comprensión de lectura, alfabetización, comprensión de textos, educación superior.

Abstract

Reading and writing are vital processes in students literacy since during the learning processes of elementary education, high school and university reading comprehension becomes a basic element to code and encode the meaning of any text they read. Nevertheless, the results of Mexico's International tests like PISA (Program International Student Assessment) show that only the 0.3% of students reach level one, the highest, in reading comprehension and the 42% are in level two, very basic comprehension. Reading incomprehension in students 15 years old students does not vary much from college students. The study was conducted in a private teacher training University from Chihuahua City through the application of an instrument to evaluate reading comprehension of academic texts based in Guerra and Guevara (2013), wich is structured in 3 big areas: sociodemographic profile, individual reading, and questioning. Through a quantitative analysis comparing the results of first semester students to tenth semester was found that the differences are minimum. Reading comprehension is deficient in a way in the students that start the bachelors.

Keywords

Reading comprehension, literacy, comprehension of academic text, university students.

Introducción

En los entornos educativos la lectura se ha convertido en uno de los objetivos centrales de las instituciones de cualquier nivel, se quiere que los estudiantes lean y lean bien, es decir, que comprenda lo que están leyendo. También, en los entornos de investigación se convierte en un tema rico en análisis y muestra de resultados que repercuten en los cambios curriculares, independientemente del enfoque en el cual se aborda: lingüístico, cognitivo y sociocultural (Méndez, et al, 2014).

En la educación superior, la comprensión lectora ha cobrado auge en las últimas décadas, debido al quebrante que se ha presentado en los resultados de las competencias de los estudiantes que permita ser críticos y de interaccionar con diversos lenguajes en textos escritos; Durango (2017) expresa que:

Leer significa, para los saberes del siglo XXI, ubicarse en el contexto internacional, estar acorde con sus adelantos. Las exigencias del mundo actual demandan lectores competentes, con la capacidad de procesar grandes cantidades de información. Ante esta situación, la demanda apunta a la formación de lectores competentes, críticos, constructores de saberes y transformadores de sociedades (158).

Esta intención no solo le compete a educación básica a través del diseño curricular con un propósito comunicativo y funcional, sino que es una meta que se debe de alcanzar en todos los niveles; y soslayar los malos resultados obtenidos en evaluaciones internacionales.

A nivel superior, la lectura no implica el trabajo de un contenido en específico (a menos que se lleve una formación específica en esta área), pero sus implicaciones en la formación de ciudadanos que se desenvuelvan de manera crítica y transformadora en nuestro país debe de replantearse.

Estudios llevados a cabo en el país, han arrojado que los jóvenes universitarios presentan serios problemas para consolidar su competencia lectora (Echevarría y Gastón, 2001; Loret de Mola, 2011); por ejemplo, en un estudio llevado a cabo con estudiantes de Baja California se obtuvieron puntajes menores al 70% de un texto expositivo-argumentativo donde los menores desempeños se evidenciaron en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica (Guerra y Guevara, 2017). En situación similar, los estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México reflejaron un porcentaje de comprensión lectora global de un 70% del Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (IEMML) evidenciando con ello que las universidades no están promoviendo el uso de estrategias metacognoscitivas para la lectura de textos académicos para los alumnos ni motivación extrínseca (Guerra, et al 2014).

Entonces ¿qué le falta a las escuelas para que la comprensión lectora sea una competencia y no solo un contenido curricular? ¿Por qué si se atiende desde el diseño curricular desde educación básicas hasta educación superior los estudiantes siguen teniendo problema para entender lo que se lee? Dentro de las finalidades de educación superior debe prevalecer la comprensión lectora en estudiantes universitarios como una competencia genérica y la urgencia de atención debe de ser atendida desde el propio diseño curricular del sistema no solo de las instituciones que forman docentes en literatura o español.

El problema va enfocado a identificar ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes de una escuela formadora de docentes? Mediante un estudio comparativo entre estudiantes de primer y

décimo cuatrimestre con el propósito identificar las diferencias en el nivel de comprensión lectora que obtienen al trabajar textos académicos.

Revisión de la teoría

La lectura es una habilidad que desarrollan los seres humanos para comunicarse de manera oral y escrita, e implica un proceso de descodificación y aprender diversas estrategias para comprender lo que se lee. Requiere de un sujeto lector activo que ponga en juego sus capacidades para lograr la comprensión del texto que lee. Esto se trabaja a través del diseño curricular desde educación básica hasta el nivel medio superior y superior mediante la concreción de la competencia lectora.

Pellicer (2015) en su libro comprensión lectora del texto expositivo-informativo, menciona que uno de los principales objetivos planteados por la educación básica, media y superior es enseñar a los alumnos a leer y escribir textos informativos, es decir, a lo largo de la vida estudiantil el alumno tiene como objetivo aprender a leer, conforme escala de grado el tipo de lectura se vuelve más compleja y el alumno tiene que mejorar el nivel de comprensión lectora que maneja para poder interpretar la teoría que se le proporciona.

A nivel básico la lectura se atiende desde los primeros años con el proceso de lecto-escritura que le permite al estudiante leer y escribir con una intención comunicativa primeramente y una recreativa en segundo término. En los programas de estudio de educación básica (SEP, 2011) se encuentra que la lectura forma parte de la estructura del campo lenguaje y comunicación, de la asignatura de español y literatura. Es un indicador de logro y medición en los estándares curriculares y es inminente su desarrollo como propósito de enseñanza.

A nivel medio superior el Acuerdo 444 la contempla de manera inmediata en las competencias genérica: ya que la lectura se manifiesta a través de las competencias clave, la cual es aplicable a lo largo de su vida, es transversales y relevantes (Diario Oficial, 2008).

A nivel Universitario, la lectura parece que va perdiendo el significado estipulado en todo el entorno educativo a pesar de que “En el contexto universitario un proceso de formación para promover la lectura concibe el profesor con un papel protagónico, con una conducta eminentemente extensionista y sobre todo con una conducta lectora, también al estudiante como promotor, con protagonismo, sobre las acciones que realiza” (Rovira y López, 2017).

La lectura no es solo el descifrar las palabras, es más profundo. Si se parte de que la comprensión lectora se concibe como el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo (Monroy y Gómez, 2009); debe de ser una capacidad que le permita a los estudiantes potenciar sus capacidades y explorar un entorno escrito inimaginable.

Este proceso que forma parte de la lectura, se trabaja desde el diseño curricular en educación básica y se convierte en uno de los ejes principales que sustenta el Plan y programa de estudios; entendiendo que no es solo un contenido temático o una habilidad para sortear el paso por los niveles ya que debe de reflejarse en educación media superior y universitaria.

La universidad debe de reorientar su función en el logro de las competencias comunicativas en los estudiantes, concebirse como una institución que debe formar lectores activos para desarrollar en ellos las capacidades que les permitan hacer de la información el aprendizaje, los conocimientos y las innovaciones, soluciones dirigidas hacia la elevación del bienestar social de todos.

Metodología

Se diseñó un estudio descriptivo de corte transeccional, ya que la toma de lectura a través de una batería estandarizada se aplicó en un solo momento; contando con la partición de 52 estudiantes de primer cuatrimestre y 49 de décimo cuatrimestre de la Licenciatura en Educación de la UNIDEP Chihuahua, cuyos criterios de selección fueron ser estudiantes de primer y décimo cuatrimestre ya que se quiso valorar las diferencias que muestran en la comprensión lectora a través de un instrumento basado en la batería para evaluar la comprensión lectora de textos académicos basado en Guerra y Guevara (2013).

El instrumentó constó de dos partes, en la primera se presentó una lectura individual de un texto basado en la teoría de Ausubel, la cual debe de ser de conocimiento de los estudiantes por la carrera que cursan, es una lectura compuesta por 596 palabras, distribuidas en tres subtítulos que abordan los elementos claves de la teoría como: la teoría del aprendizaje significativo; una revisión de su significado y tipos de aprendizaje significativo.

El segundo componente se centra en el análisis de la lectura, apartado que se divide en: preguntas de diversos niveles de comprensión las cuales recuperan información de nivel literal, nivel de organización,

nivel crítico y nivel de apreciación; con puntajes por preguntas que variaron de los 2 a los 12 puntos y un total de 252 puntos.

Resultados

Los resultados obtenidos por cuatrimestre mostraron que los estudiantes de primero no obtuvieron en ningún nivel evaluado un logro satisfactorio de comprensión lectora ya que en el nivel literal de manera general se obtuvieron 19 puntos siendo el máximo 42, evidenciando con ello que obtuvieron un 45.23% de comprensión literal por todos los estudiantes.

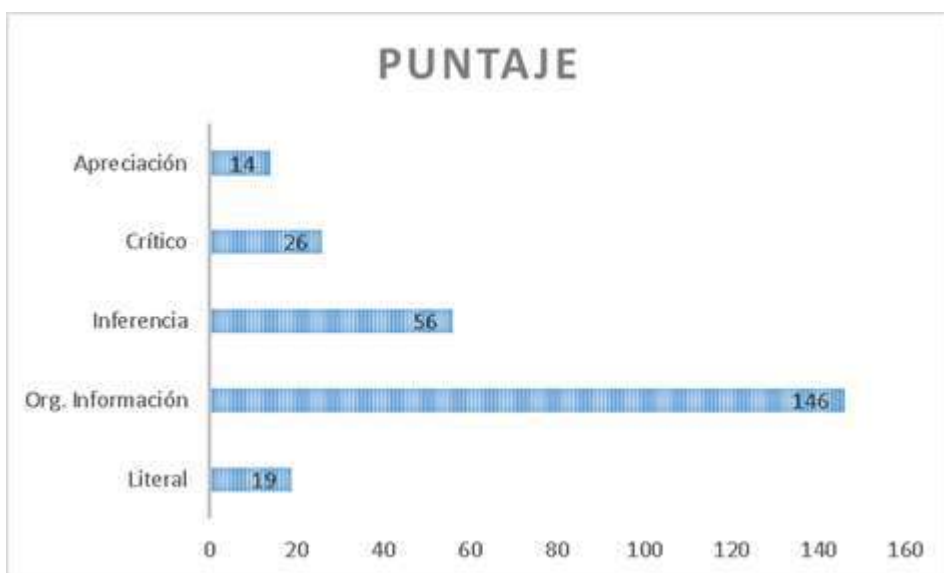


Figura 1. Puntaje general por niveles de valoración en la comprensión de textos escritos de los alumnos de primer cuatrimestre.

Como se observa en el nivel organización de la información el puntaje máximo a obtener es de 252 puntos a nivel grupal, de los cuales hay un logro de 57.93%; por su parte en el nivel de inferencia debe haber un puntaje máximo de 126 puntos, obteniendo el grupo 56 de estos puntos lo que conlleva a determinar que el 44.44% de los estudiantes alcanzaron este nivel.

En nivel crítico se obtuvieron 26 de los 66 puntos a obtener, es decir hubo un logro de 39.39%; en tanto en el nivel de apreciación se obtuvieron 14 puntos de los 33 posibles, mostrando con ello que solo el 42.42% lo alcanzó.

Por su parte los resultados de los estudiantes de décimo cuatrimestre arrojaron que se alcanzó un logro de 60.5% en la comprensión global mostrando con ello que los alumnos de décimo cuatrimestre logran tener una comprensión lectora más alta que los estudiantes de primero, pero a pesar de ello su concreción es deficiente ya que no pasa la media del puntaje general del instrumento que fue de 252 puntos.

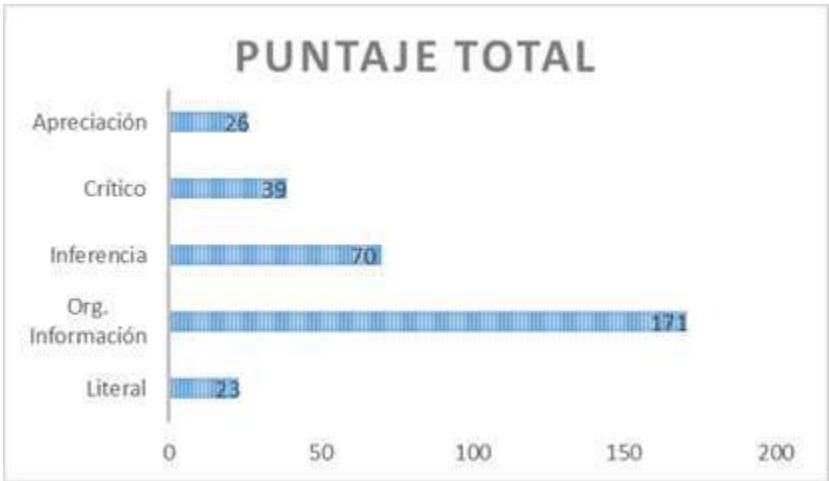


Figura 2. Puntaje general por niveles de valoración en la comprensión de textos escritos de los alumnos de décimo cuatrimestre.

Es importante rescatar que los alumnos deben tener una buena comprensión lectora de textos escritos como parte de su formación docente ya que, mientras no comprendan lo que leen no es posible que se llegue a un aprendizaje significativo, es por eso que es necesario que la universidad promueva la lectura en sus estudiantes, ya que dentro de los cuestionamientos generales que se le hace a los participantes se arroja que menos del 20% es capaz de leer un libro al año.

En el nivel de organización de la información, los alumnos obtuvieron 171 puntos, siendo un puntaje máximo a alcanzar de 228, esto indica que el logro obtenido es de 75%, es decir tienen un nivel de organización de la información por encima del puntaje mínimo requerido, esto nos indica que los alumnos son capaces de organizar la información del texto leído de manera jerárquica, si bien es cierto que el logro obtenido es mayor al puntaje mínimo requerido, de igual manera sigue siendo un logro deficiente. En cuanto al nivel de inferencia la gráfica nos muestra que los alumnos obtuvieron 70 puntos siendo un total de 114, esto indica que tienen un nivel de comprensión lectora deficiente, ya que el logro alcanzado es de 61.4%, si

bien fueron capaces de establecer una relación entre lo que decía el texto y los conocimientos previos, lo hicieron de una manera deficiente.

Respecto al nivel crítico los alumnos de décimo cuatrimestre obtuvieron 39 aciertos de 57 puntos que serían la máxima puntuación a alcanzar, así que se puede decir que alcanzaron un logro de 68.4%. Al igual que en los niveles anteriores, el nivel es deficiente ya que solo logran alcanzar el puntaje mínimo requerido.

En el nivel de apreciación los alumnos obtuvieron 26 puntos donde 57 era el puntaje máximo a alcanzar, siendo su logro de 45.6%. En este nivel los alumnos no lograron alcanzar ni el puntaje mínimo requerido, es por eso que podemos decir que los alumnos de decimo no alcanzan el nivel de comprensión lectora de apreciación.

Conclusiones

La educación en nuestro país le apuesta a la calidad educativa en todos sus niveles independientemente del sostenimiento que tengan las instituciones educativas; el realizar un estudio de corte cuantitativo para comparar el nivel de comprensión lectora en estudiantes universitarios de la carrera de educación pone de manifiesto que ni los futuros docentes están exentos de esta problemática que atañe a otras profesiones.

La educación en México permite la oferta de escuelas particulares que se sujetan a los lineamientos curriculares del sistema educativo; sin embargo, es preocupante que los resultados en el estudio evidencian que la lectura y principalmente la comprensión lectora es pobre en el entorno universitario del trabajo. A pesar de que haciendo un análisis del diseño curricular de la escuela participante esta le de herramientas a los estudiante para que desarrollen como competencia la comprensión lectora.

Los resultados obtenidos evidencian muy poca diferencia en la comprensión lectora entre los estudiantes de primer y décimo cuatrimestre; no hay un logro óptimo por parte del estudiante en los niveles que el instrumento plantea, el cual valora cinco niveles de la comprensión lectora que es el literal, reorganización de la información, inferencia, crítico y apreciación.

Es evidente que los estudiantes participantes tienen un nivel en lectura menor a lo previsto por el instrumento principalmente en estudiantes de primer cuatrimestre, situación similar en estudiantes de décimo quienes a pesar de sobrepasar el cincuenta por ciento en el puntaje por nivel muestran que mayormente con un setenta y cinco por ciento destacan en el nivel de organización pero solo el sesenta por ciento lo

alcanzan en la comprensión inferencial, es decir son capaces de comprender las instrucciones o cuestionamientos textuales que tienen que identificar de la lectura de análisis. Estos dos rubros no fueron alcanzados por los estudiantes de primer cuatrimestre. En el nivel de apreciación ambos grupos obtuvieron resultados similares entre cuarenta y cuarenta y cinco por ciento.

¿Por qué se obtienen estos resultados? La escuela en la capacitación al docente le brinda elementos para fortalecer la lectura y la pone como una de las habilidades que los estudiantes deben de desarrollar durante su estancia en la escuela; esto lleva a situar a la institución dentro de las muchas del país con estudiantes que leen a través de un proceso de decodificación no mediante un proceso de comprensión.

Es necesario que en la Universidad se concreten prácticas no solo de alfabetización sino de fortalecimiento de las competencias lectoras implícitas en las áreas de formación de la propia universidad.

Aunado a ello, es necesario que los docentes formulen una serie de estrategias desde su área disciplinar que ayuden a los alumnos a comprender lo que leen, que fomenten la lectura y que se ponga especial atención al área de lectoescritura, ya que al ser un nivel superior los alumnos deben concluir sus estudios de manera óptima ya que están a punto de emprender su vida profesional.

Referencias

- Diario Oficial de la Federación (2008). Acuerdo 444. México: SEP.
- Durango, Z. R. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universitaria Católica del Norte*, 51, pp. 156-174.
- Echevarría, M. A., & Gastón, B. I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 1-15.
- Guerra, G. J., Guevara, B. Y., & Robles, M. S. (2012). Validación del Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (IEMML) en estudiantes de psicología (Reporte de investigación. Programa PAPCA). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guerra, J. y Guevara, C. Y. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias motivación en estudiantes universitarios. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa* 19(2), pp. 78-90.

- Méndez, J. C., Espinal, C., Arbeláez, D. C., Gómez, J. A. y Serna, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 41, pp. 4-18.
- Pellicer A. (20015). *Comprensión lectora del texto expositivo-informativo*. México: SEP.
- Rovira, Y. y López, E. (2017). La lectura en la enseñanza universitaria. *Revista Ciencias Médicas* 21(3). pp. 386-398.

Experiencias de docentes y estudiantes de educación media superior sobre la enseñanza eficaz

Experiences of teachers and students of upper secondary education on effective teaching

Claudia Selene Tapia Ruelas¹
María Luisa Madueño Serrano ²
Leonel Alberto Valdez Corral³

Resumen

Se realizó un estudio cualitativo fenomenológico con el objetivo de describir las experiencias de los docentes y estudiantes de educación media superior sobre la enseñanza eficaz, en el Estado de Sonora, México. Participaron un total 6 docentes y 22 estudiantes. Mediante una guía de tópicos se exploraron dos temas los cuales se respondieron por medio de la técnica de composición escrita: a) características personales que considera que poseen los buenos docentes y b) Actividades que realizan los buenos docentes, entendiendo como buenos docentes a aquellos que logran además del aprendizaje un impacto positivo en la vida de sus estudiantes. Los resultados se obtuvieron por medio de la técnica de análisis de textos libres.

¹ Claudia Selene Tapia Ruelas. Profesora-investigadora de tiempo completo en el Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora, México. Es doctora en Planeación Estratégica para la Mejora del Desempeño. Maestra en Educación. Cuenta con perfil del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Correo electrónico: ctapia@itson.edu.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0002-5095-8052>

² María Luisa Madueño Serrano. Profesora-investigadora de tiempo completo en el Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora, México. Doctora en Educación. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Correo electrónico: mmadueno@itson.edu.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0002-9571-3526>

³ Leonel Alberto Valdez Corral. Asesor en el Instituto Sonorense de Educación para Adultos, México. Tiene publicaciones relacionadas con la enseñanza universitaria. Correo electrónico: beettoovaldez67@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-0286-4844>

Las principales categorías de la enseñanza eficaz resultantes fueron nueve, en relación a la experiencia de los estudiantes: Actividades variadas, Explica claramente, Estricto, Comprensible, Amable, Simpático, Responsable, Amistoso y Respetuoso. Y los resultados de los docentes las siguientes diez categorías: Dominio del tema, Actividades variadas, Preparación, Amor a la profesión, Paciencia, Seguro, Organizado, Preocupación por el alumno, Responsable y Tolerante. De la comparación entre docentes y estudiantes se obtuvo que coinciden Actividades variadas y ser Responsable. Se concluye que en este estudio tiene un mayor peso el percibir dinamismo dentro de las clases, con actividades divertidas y variadas para los estudiantes, también que el docente explique claramente y se suman elementos actitudinales y valorales; el docente además de lo anterior agrega el dominio de la materia, la preparación docente, ser organizado y amor a la profesión.

Palabras clave

Enseñanza eficaz, educación media superior, perfil docente.

Abstract

A qualitative phenomenological study was conducted with the objective of describing the experiences of teachers and students of upper secondary education on effective teaching in the State of Sonora, Mexico. A total of 6 teachers and 22 students participated. Through a guide of topics, two topics were explored, which were answered through the written composition technique: a) personal characteristics that good teachers consider and b) Activities performed by good teachers, understanding as good teachers those who achieve In addition to learning a positive impact on the lives of their students. The results were obtained by means of the free text analysis technique. The main categories of effective teaching resulted in nine, in relation to the students' experience: Varied activities, Explains clearly, Strict, Understandable, Kind, Friendly, Responsible, Friendly and Respectful. And the results of the teachers the following ten categories: Mastery of the subject, varied activities, Preparation, Love of the profession, Patience, Insurance, Organized, Concern for the student, Responsible and Tolerant. From the comparison between teachers and students it was obtained that they coincide in varied activities and be responsible. It is concluded that in this study it is more important to perceive dynamism within the classes, with fun and varied activities for the students, also that the teacher clearly explains and attitudes and values are added; The teacher also adds the

mastery of the subject, teacher preparation, being organized and love of the profession.

Keywords

Effective teaching, higher secondary education, teacher profile.

Introducción

Se cuenta en México con un Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Media Superior (EMS), la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018) como instancia oficial publicó el documento que contiene este perfil, el cual se integra por cinco dimensiones en las que se describen los conocimientos, aptitudes y capacidades deseables en el desempeño profesional eficaz del personal docente y técnico docente de este tipo educativo.

El documento del perfil para docentes es producto de un proceso que incluyó reuniones de trabajo presenciales y consultas nacionales por medio de internet y quienes participaron fueron docentes, directores, representantes de autoridades educativas y de organismos descentralizados, los cuales aportaron sus conocimientos y experiencias (SEP, 2018). Todo este trabajo realizado por la SEP en EMS se ha venido experimentado desde 2008 con varias iniciativas para impactar en su calidad educativa, especialmente con la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) hasta la actualidad que se tiene un nuevo modelo educativo.

Los problemas educativos que se espera impactar positivamente son por ejemplo la eficiencia terminal que según la SEP (2017) es del 66.6%, aumentar también la cobertura que es del 76.6%, disminuir el abandono escolar que es del 12.8%, y disminuir la reprobación que actualmente presenta un 13.7%. Las acciones del Estado han sido continuas para fortalecer el nivel en el cual el 81.2% de planteles es de sostenimiento económico público y el 18.8% privado y por subsistema el bachillerato general representa el 62.4%, el tecnológico 36.3% y el profesional técnico el 1.3%.

El que exista todo un andamiaje por parte del gobierno mexicano para fortalecer el nivel inspira para que investigadores continúen aportando con estudios como el que aquí se presenta para enriquecer el cuerpo de conocimientos del cual se dispone para la calidad educativa. Esta investigación busca responder a la pregunta ¿Cómo describen los docentes y estudiantes de EMS desde su experiencia a los docentes que logran además del aprendizaje un impacto positivo en la vida de sus estudiantes?.

Niveles educativos como la EMS constituyen prioridades en la política educativa actual. El objetivo de este estudio es describir las características y actividades que realizan los docentes que presentan una enseñanza eficaz, desde las experiencias de docentes y estudiantes.

Investigaciones relacionadas con la docencia, como lo señala López (2010) son valiosos debido a que sus conclusiones, pueden contribuir a revelar la potencia epistemológica explicativa de cómo es la práctica cotidiana de los buenos docentes.

Trabajos investigativos a nivel aula permiten revelar cómo son las prácticas eficaces, sobre todo para contribuir al logro de trayectorias académicas exitosas de los estudiantes y con ello el perfil de egreso, ya que algunos de los problemas que limitan el egreso son la reprobación y la deserción.

Algunos estudios se han realizado sobre la deserción escolar en EMS, tal es el reporte denominado Encuesta Nacional de deserción en la Educación Media Superior (EMS) publicado en 2012, en el cual se concluye que las cinco primeras razones por la que dejaron la escuela los desertores son: a) faltaba dinero en hogar para útiles, pasajes o inscripción, b) le disgustaba estudiar, c) consideraba trabajar más importante que estudiar, d) problemas para entenderle a los maestros y d) lo dieron de baja por reprobar materias.

También entre los factores educativos asociados a la deserción escolar reportados en el estudio, se encuentran el rendimiento académico, la preparación docente, la gestión y liderazgo de directivos y autoridades educativas, la relación entre el docente y el alumno, la pertinencia de los planes de estudio y la reprobación (Encuesta Nacional de deserción en la Educación Media Superior, 2012).

En este estudio se puede observar que las razones que reportan los estudiantes sí tienen que ver con el docente, ya sea porque reportan que no les entienden, no encuentran gusto por estudiar, reprobaron, etcétera. Tener problemas para entender a los maestros es una característica importante que distingue a los desertores de los no desertores, según el mismo reporte, de los desertores, el 30.1% reportó que no entendía a los maestros. Y los factores asociados estadísticamente a la deserción también tienen que ver con el docente como la relación entre el docente y el alumno, la reprobación y su preparación docente.

Algunos expertos señalan que el contar con un referente que oriente al personal, en este caso al docente, acerca de cómo debe ser su desempeño en EMS es un elemento muy importante en los modelos de mejora del

desempeño individual, pero no suficiente. Según Bernárdez (2009) el desempeño dentro de una organización es un componente crítico que actúa como detonante de todos los demás factores. Este autor define desempeño como la relación entre el valor de un resultado o producto y el costo de las tareas, actividades, procesos o recursos para obtenerlo. Distingue desempeño de competencias, señalando que éstas son medios para mejorar el desempeño, si y sólo si producen mejores resultados con menor esfuerzo o reducen el costo de lograr esos resultados.

Mejorar el desempeño docente es importante, ya que según Bernardez (2009) el que un individuo adquiera conocimientos o habilidades, lo que lo haría “competente” (comillas usadas por el autor) no necesariamente implica que el individuo modifique su comportamiento aplicando dicha competencia en el contexto real de la organización. Es decir, el cambio en el comportamiento no necesariamente implica una mejora en el desempeño individual.

Otros factores se deben considerar para mejorar el desempeño docente, sin embargo el contar con perfiles docentes constituye un primer elemento primordial de los modelos de desempeño individual, según Bernárdez (2009). En el caso de la EMS es un factor ya considerado, de forma complementaria también es importante identificar las prácticas docentes que han demostrado ser eficaces para incidir en las variaciones de los aprendizajes de los estudiantes.

Fundamentación teórica

Relacionada con las prácticas docentes existe la línea de investigación denominada enseñanza eficaz la cual inició hace 20 años aproximadamente en los países de Iberoamérica, la cual genera información que pretende aportar a la calidad de los sistemas educativos (Murillo, 2000). Esta línea de investigación la cual sirve como referente para el presente estudio, tiene por objetivo conocer los rasgos, actitudes y comportamientos de los docentes que muestran tener un efecto positivo en el desarrollo de los alumnos. Martínez-Garrido y Murillo (2016) hicieron un estudio y organizaron las investigaciones sobre la enseñanza eficaz por la temática y metodología utilizada en tres etapas: a) profesor ideal, b) comportamientos del profesor y c) estudios sobre eficacia educativa.

Algunas aportaciones en cuanto a definiciones de la enseñanza eficaz son la de Martínez-Garrido y Murillo (2016) quienes la definen como aquella acción docente que obtiene un desarrollo integral y perdurable de todos y cada uno de sus estudiantes, mayor de lo que sería esperable teniendo en

cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias.

Por otra parte Bain (2007) habla del buen profesor, como aquel que en su docencia ayuda y estimula a los estudiantes a aprender de manera que se consiga una diferencia positiva, sustancial y sostenida en la forma de cómo piensan, actúan o sienten, sin causarles ningún daño apreciable. También Del Mastro (2012) habla de las buenas prácticas que integran la función formativa que ejerce el profesor sobre los estudiantes, también de la manera en que estos perciben y valoran esa influencia en su proceso de aprendizaje, la cual trasciende el aula. Señala que integra principalmente tres dimensiones del profesor: la del contenido, la pedagógica y la personal.

Analizando estudios relacionados con este temática se observa que emplean distintos términos para referirse a las características asociadas a la enseñanza. Algunos los han nombrado como: maestro eficaz (Aguilar y Burgos, 1995), buen profesor universitario (Bain, 2007; Cabalín & Navarro, 2008; Fernández & González, 2012), profesores sobresalientes (González, 2012), profesor de calidad (Martínez, García y Quintanal, 2006), enseñanza eficaz (Murillo, Martínez & Hernández, 2011).

En un estudio internacional por Arikan, Taser & Sarac (2008) de tipo cuantitativo y cualitativo en las escuelas preparatorias de la universidad de Hacettepe y la Universidad Técnica de Oriente Medio, se aplicaron cuestionarios seleccionando a 100 estudiantes que estuvieron estudiando inglés por más de seis años para identificar las cualidades del buen profesor de inglés, para ello se aplicó un cuestionario tipo escala que se conformó de 30 ítems creando tres secciones: a) las cualidades personales, b) cualidades profesionales y c) las habilidades pedagógicas. En este estudio se encontró que los estudiantes identificaron las cualidades de amigable, joven, entusiasta, creativo, humor, género y justo como las más importantes.

En el mismo estudio anterior, se aplicó también un cuestionario de forma abierta con el fin de obtener una descripción más de detallada de las cualidades de un docente eficaz respondiendo a los tópicos: Describa las cualidades del profesor de lengua extranjera que más admira, ¿por qué pensar que él/ella es un maestro eficaz?. Se encontró que los estudiantes describieron al profesor eficaz como aquel que tiene buen conocimiento de la materia, está abierto a las innovaciones, es amable, es motivador, esta consiente de las necesidades de sus alumnos, es bueno en el aula para la gestión, es ingenioso y limita el uso de lengua materna.

En un estudio nacional por Ibarra, Escalante y Fonseca (s.f.) de tipo cualitativo en uno de los bachilleratos tecnológicos de México, se recabó información con una selección de 100 profesores que pertenecen a la planta docente del plantel educativo, para saber las características del buen profesor. Entre las preguntas realizadas se encuentra: ¿Qué valores principales deben concurrir en un profesor para considerarse un buen maestro?. Se encontró que los profesores describían a un buen profesor como aquel que cumple con: a) responsabilidad, b) respeto hacia sus estudiantes, c) transmisión de conocimientos adecuados a los estudiantes y d) saber compartir sus conocimientos y experiencias.

Algunos de estos resultados se relacionan con la definición de docente que se tiene en EMS según el modelo educativo 2018 en donde se concibe como un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, que genera ambientes de aprendizaje incluyentes, comprometido con la mejora constante de su práctica docente y capaz de adaptar el currículo a su contexto específico (SEP, 2017).

Método

Tipo de estudio. Es un estudio cualitativo fenomenológico, sobre ello Salgado (2007, p.73) indica que el centro de indagación del diseño reside en la experiencia del participante.

Participantes. Los participantes fueron en total 28, seis docentes de un plantel público de EMS del Estado de Sonora, México, el 50% (3) eran del género masculino y el otro 50% (3) era del femenino y se encontraban entre los 30 a 67 años de edad. Acorde al número de años como profesor de preparatoria, los docentes tenían de 5 a 40 años laborando dentro de este nivel educativo. También participaron 22 estudiantes del mismo plantel, el 50% (11) eran de género femenino y el otro 50% (11) era del masculino, cuyas edades fluctuaban entre los 17 y 18 años (ver tabla 1).

Fueron seleccionados con un muestreo por oportunidad y se estableció que cumplieran con los siguientes criterios para su inclusión: a) docentes que estaban impartiendo clases al momento de la investigación y b) estudiantes inscritos en los últimos semestres, por considerar que poseen más experiencia en la interacción con una mayor cantidad de docentes, en este caso, los estudiantes fueron del 5° semestre.

Tabla 1.
Cantidad de participantes de EMS en el estudio.

Participantes	Número de participantes
Docentes de Educación Media Superior	6
Estudiantes del 5° semestre	22
Número total de participantes	28

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos. Se utilizó una guía de tópicos que incluía dos temas a desarrollar por escrito tanto por el docente y el estudiante: a) características personales que considera que poseen los buenos docentes y b) actividades que realizan los buenos docentes.

En el caso de los 22 estudiantes quedaron definidas las preguntas de la siguiente manera: a) ¿Qué características personales poseen los buenos docentes que tienes o tuviste durante esta preparatoria?, b) ¿Qué actividades realizan o realizaban los buenos docentes que te imparten o impartieron clases en preparatoria?. Mientras que para los seis docentes fueron a) ¿Qué características personales considera usted que poseen los buenos docentes en preparatoria?, b) ¿Qué actividades considera usted que realizan los buenos docentes en preparatoria?.

En ambas guías de tópicos se señalaba que se entendería por buenos docentes a aquellos que logran, además del aprendizaje un impacto positivo en la vida de sus estudiantes, se usó el término buenos docentes por considerarse más acorde al lenguaje del contexto. Tanto docentes como estudiantes contestaron sobre los mismos temas, por medio de la técnica de composición escrita (Valdés, 1987), ver tabla 2.

Tabla 2.
Especificaciones de la guía de tópicos sobre la enseñanza universitaria eficaz.

Tópico central	Definición conceptual	Tópicos
Enseñanza eficaz	Acción del docente que consigue un desarrollo integral y perdurable de todos y cada uno de sus estudiantes (Martínez-Garrido y Murillo, 2016).	a). Características personales que considera que poseen los buenos docentes. b). Actividades que realizan los buenos docentes *Buenos docentes= aquellos que logran además del

aprendizaje un impacto
positivo en la vida de sus
estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento. Para el acceso al campo se solicitaron las autorizaciones necesarias con los directivos del plantel educativo de EMS en el cual se llevó a cabo la aplicación del instrumento guía de tópicos en tres visitas, en la que tanto estudiantes y docentes respondieron por medio de la técnica de composición escrita. La participación fue voluntaria y se respondía por parte de docentes en espacios de uso compartido y en aulas de clase; en el caso de los estudiantes se contestó en aulas de clase. Se observó una estimación de 10 minutos mínimo a 20 minutos como máximo para responder la guía por los participantes.

Para la realización del análisis de esta investigación se describieron las respuestas de manera textual tal como se mostraban en el instrumento aplicado. Se empleó la metodología establecida por Fernández (2006) sobre análisis de textos libres, teniendo como intención reducir los textos en categorías.

Es así que codificaron las repuestas descritas por los participantes, primero se utilizó la técnica de codificación por colores, resaltando con ellos las palabras del texto que pertenecían a un mismo campo semántico, posteriormente generando categorías a las que se les asignaban palabras y frases que reflejaran el contenido. Se englobaron las categorías dentro de otras relacionadas con la finalidad de tener un resultado con mayor apego a las ideas del participante. En este proceso, se utilizó una codificación inductiva, no se contaba con una idea de categorización previa, ésta se realizó a partir del análisis.

Se consideró el criterio de confiabilidad, para ello se llevó a cabo el procedimiento de confiabilidad entre revisores de los unidades de datos o como lo llama Salgado (2007) “consistencia lógica interna y que se refiere a el grado en que diferentes investigadores que realizan los mismos análisis, generan resultados equivalentes” (p. 74), en este caso fueron dos investigadores del presente estudio, con estudios en Ciencias de la Educación. El proceso concluyó cuando se lograron por lo menos el 90% de concordancias entre investigadores en la construcción de categorías.

Resultados

Los resultados de este estudio que tiene por objetivo describir las características de la enseñanza eficaz en EMS, desde la experiencia de

docentes y estudiantes, se presentan primero las nueve categorías construidas con las respuestas de los estudiantes y posteriormente las diez de los docentes, Se describen de menor a mayor mención –carga semántica– y se presentan citas textuales redactadas por los participantes. También se agrega una tabla que permite comparar los resultados de los estudiantes y docentes, para mayor claridad de las coincidencias y diferencias.

En la tabla 3 se puede observar que los resultados de los estudiantes arrojan las siguientes nueve categorías identificadas: Actividades variadas, Explica claramente, Estricto, Comprensible, Amable, Simpático, Responsable, Amistoso y Respetuoso.

Tabla 3.

Ejemplos de citas textuales agrupadas por categorías de las características de la enseñanza eficaz, desde la experiencia de los estudiantes de EMS.

Participante	Cita textual	Categoría
P4	“Ponía en práctica nuestra imaginación realizando actividades muy didácticas”	Actividades variadas
P6	“Hacían que las clases fueran más dinámicas, no todos los días hacíamos las mismas cosas y veíamos diferentes temas con diferentes	
P8	“Explicaba el tema directamente, le nacía naturalmente el saber explicar y que tu comprendieras”	Explica claramente
P10	“Tienen una manera de explicar muy buena, realmente les entendía”	
P13	“Pedía trabajos y exposiciones excelente y de calidad”	Estricto
P10	“De alguna manera cuando nos presionaban a exponer o cosas por el estilo, me ayudó a desenvolverme”	
P6	“Cuando tienes un problema te entienden por no entregar a tiempo un trabajo”	Comprensible
P2	“Comprensibles con los trabajos”	
P8	“Amable porque nos tenía paciencia”	Amable
P21	“Entendía cuando no podías realizar una actividades y te explicaba”	

P10	"Eran muy simpáticos"	Simpáticos
P9	"Eran muy simpáticos, saben cómo tratar correctamente a sus alumnos"	
P9	"Muy responsables respecto a la puntualidad"	
P12	"Responsables"	Responsable
P6	"Si tenías un problema ellos podían hablar contigo y darte un buen consejo o una guía de lo que puedes hacer"	
P3	"Amistoso"	Amistoso
P17	"Respeto mucho a sus alumnos"	
P12	"Respetuosos"	Respetuoso

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 4 se puede observar que los resultados de los docentes arrojan las siguientes nueve categorías identificadas: Dominio del tema, Actividades variadas, Preparación, Amor a la profesión, Paciencia, Seguro, Organizado, Preocupación por el alumno, Responsable y Tolerante.

Tabla 4.

Ejemplos de citas textuales agrupadas por categorías de las características de la enseñanza eficaz, desde la experiencia de docentes de EMS.

Código	Cita textual	Categorías
P3	"Dominio de conocimiento de la asignatura"	Dominio de la materia
P2	"Debe dominar el tema"	
P2	"Actividades de recreación, dinámicas de presentación, de integración, retroalimentación que promueva el sano desarrollo integral del alumno"	Actividades variadas
P5	"Debe realizar actividades de socialización"	
P1	"Seguir preparándose constantemente (cursos, congresos, etc.)"	Preparación

P2	"Deben ser docentes bien preparados buscando la actualización permanente"	
P6	"La dedicación por su labor docente, poner todo de su parte para que el estudiante logre los aprendizajes esperados"	Amor a la profesión
P1	"Amar esta profesión tan maravillosa"	
P1	"Mucha paciencia"	Paciencia
P6	"Paciencia, ya que hay bastantes situaciones, problemas personales, actitudes y decisiones que toman los alumnos, pues están formando su personalidad y hay que trabajar de la mano"	
P5	"Deben mostrar seguridad en el aula"	Seguro
P2	"Debe de tener seguridad"	
P4	"Una buena planeación, primeramente donde se establezca el plan de actividades a implementar, productos esperados, tiempo y criterios de evaluación"	Organizado
P3	"Organiza su plan de clase"	
P6	"Preocupado por el desempeño del alumno, salud física y mental"	Preocupación por el alumno
P5	"Debe de saber escuchar a sus alumnos"	
P6	"Responsabilidad con su labor y como persona para realizar y lograr un buen desempeño de los alumnos"	Responsable
P4	"Debe de tener responsabilidad"	
P1	"Debe de ser tolerante con sus alumnos"	Tolerante
P6	"Ser tolerante en la manera de que si un estudiante no entiende le debe volver a explicar"	

Fuente: Elaboración propia.

Al comparar las categorías de resultados de las características de la enseñanza eficaz, entre alumnos y docentes de EMS se observa que concuerdan con dos de ellas remarcadas y con asterisco en la tabla 5, éstas son: Actividades variadas y ser Responsable. Es importante mencionar que

en el caso de los estudiantes Actividades variadas está en primer orden y en el caso de los docentes en segundo, ya que el Dominio de la materia ocupa el primer lugar en los docentes; igual sucede con ser Responsable, en los resultados de los estudiantes se visualiza ubicada en un lugar más elevado que en la de los docentes, ver tabla 5.

También se observa que Explica con claridad tiene un peso en este estudio según las respuestas de los estudiantes, se visualiza en segundo orden; llama la atención la categoría de Estricto en tercer lugar y de ahí parece indicar que tuvieron peso aspectos relacionados con actitudes y valores como el ser Comprensible, Amable, Simpático, Amistoso y Respetuoso.

En el caso del docente, en este estudio tuvieron más peso las categorías que tienen que ver con elementos profesionales como el dominio disciplinar y la preparación, aspectos no tomados en cuenta por los estudiantes.

Tabla 5.
Comparación de resultados de las características de la enseñanza eficaz, entre alumnos y docentes de EMS.

Categorías de las características de la enseñanza eficaz, experiencia de los alumnos de EMS.	Categorías de las características de la enseñanza eficaz, experiencia de los docentes de EMS.
1. Actividades variadas*.	1. Dominio de la materia.
2. Explica claramente.	2. Actividades variadas*.
3. Estricto.	3. Preparación.
4. Comprensible.	4. Amor a la profesión.
5. Amable.	5. Paciencia.
6. Simpático.	6. Seguro.
7. Responsable*.	7. Organizado.
8. Amistoso.	8. Preocupación por el alumno.
9. Respetuoso.	9. Responsable*.
	10. Tolerante.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Los resultados reflejan que tanto estudiantes como los docentes de este plantel de EMS desde su experiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje vividos, están relacionando la enseñanza eficaz con desarrollar clases dinámicas, variadas, atractivas y divertidas. También coinciden en

que el docente con una enseñanza eficaz muestra responsabilidad durante su práctica.

Respecto al dinamismo en las clases, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2007) menciona que los aportes del constructivismo -que situó la importancia de la enseñanza centrada en el estudiante- obtienen mayor fundamento con los hallazgos de las neurociencias, los cuales refuerzan el supuesto que las prácticas activas o experimentales de aprendizaje mediante la acción, conducirán a una integración de la información más profunda que la percepción.

Por otra parte, es una práctica muy recurrente el indagar acerca de los estilos de aprendizaje de los estudiantes para crear ambientes que favorezca su aprendizaje, por lo cual, si un docente desarrolla una variedad de estrategias didácticas, podrá a su vez aumentar las probabilidades de lograr esta meta.

También los estudios derivados de las neurociencias indican que para el aprendizaje las memorias deben ser ejercitadas en múltiples formas (semántica, episódica, emocional, procedimental, etcétera) para depositarlas en varias y diferentes zonas del cerebro, por lo que múltiples experiencias de aprendizaje logran memorias más sólidas (Rosler, 2015).

Los resultados concuerdan con Tapia, Amparán y Valdéz (2016) que identificaron también que la enseñanza eficaz se asocia con docentes que emplean métodos prácticos; Tapia, Valdés, Montes y Valdéz (2017) también reportaron que los estudiantes aprenden con docentes cuya enseñanza tiene componentes divertidos, novedosos, creativos y que los mantengan interesados. Por otro lado también con Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla (2011) quienes crearon un decálogo de la enseñanza eficaz y en uno de sus elementos indican que el docente debe desarrollar actividades variadas, participativas y activas.

También se encontró que los estudiantes aprenden con docentes que explican claramente. Existen hallazgos de las neurociencias que señalan que cuando los factores o experiencias a las cuales están expuestos los alumnos en el aula, se armonizan con los sistemas naturales de aprendizaje y de memoria del cerebro, ello se va a reflejar directamente en el desarrollo del potencial cerebral Campos (2017).

Por las respuestas de los estudiantes relacionadas con la categoría Estricto, estos estudiantes están reflejando la necesidad que aún tienen de desarrollar la propia autorregulación, ésta la identifican como una responsabilidad que más bien que recae en la figura del docente como parte de su quehacer para lograr los aprendizajes, “presionar” para que realicen

con calidad las evidencias de aprendizaje, como para mantener un ambiente armónico en el aula. Esto quizás se deba a la etapa evolutiva en que se encuentran. La OCDE (2007) explica que la corteza prefrontal del cerebro, responsable de la cognición a nivel elevado, es la última parte que madura, indica que hay estudios que sugieren que la forma en la cual se desarrolla la corteza prefrontal durante la adolescencia puede afectar la regulación emocional.

Los estudiantes también relacionaron el ser comprensible, amable, simpático, amistoso y respetuoso con la enseñanza eficaz, lo que parece indicar que aprenden con docentes que exigen, pero con un equilibrio entre las demandas académicas propias de la materia y el entendimiento por parte del mismo docente de las situaciones personales que pueden estar presentando los estudiantes durante el proceso educativo.

Los docentes, además, agregan el dominio de la materia y la preparación docente tanto en aspectos disciplinares como pedagógicos y también elementos relacionados con ser organizado, aspectos que son las bases para promover aprendizajes en los estudiantes. Bain (2007) también encontró que los buenos profesores conocen su materia extremadamente bien. Por su parte Tapia, Valdés, Montes y Valdéz (2017) también reportaron una categoría identificada en la enseñanza eficaz denominada muestran dominio alto del contenido.

Conclusiones

Se concluye que los estudiantes y docentes participantes relacionan la enseñanza eficaz con:

- Tanto estudiantes como docentes coinciden en el dinamismo dentro de las clases, con ello se refieren a que los docentes incluyan actividades divertidas y variadas para los estudiantes, siendo esta categoría la de mayor peso semántico según la respuesta de los estudiantes. También coincidieron ambos, en que los docentes con una enseñanza eficaz, muestran ser responsables durante su práctica.
- Según las respuestas de los estudiantes, se identificó que aprenden con docentes que explican claramente los contenidos de la materia, también señalaron aspectos actitudinales y valorales como ser estricto, comprensible, amable, simpático, responsable –éste concuerda con los docentes- amistoso y respetuoso.
- En las respuestas de los docentes en cambio, se identificó con mayor peso semántico la categoría relacionada con tener dominio de la materia, la cual no se identificó en las respuestas de los estudiantes,

quizás porque dan por hecho que los docentes poseen los saberes disciplinares.

- Otro hallazgo es que, al igual que los estudiantes, los docentes indicaron las actividades variadas en las clases. De ahí le siguen las categorías relacionadas con la preparación del docente, amor a la profesión, paciencia, la seguridad que muestran, ser organizados, mostrar preocupación por el alumno, ser responsables –éste concuerda con los estudiantes- y tolerantes.
- Se concluye también que según lo que se lee en los documentos oficiales, los problemas educativos como baja eficiencia terminal y deserción que se presenta en la EMS están siendo atendidos por el modelo educativo que inicia este año 2018, sin embargo, se considera importante valorar estudios como el que aquí se reporta de las características de la enseñanza eficaz, puesto que podrían aportar a la comprensión de cómo algunos docentes sobresalen por lograr que los estudiantes aprendan, lo que contribuirían a la calidad de la enseñanza.
- También la neurociencia educativa y los hallazgos derivados de sus estudios están aportando con información, la cual también debería ser considerada en los escenarios educativos, específicamente por sus implicaciones para la enseñanza en la EMS, y con ello fortalecer y/o reorientar los procesos formativos.

Referencias

- Arikan, A., Taser, D., & Saraç-Süzer, H. S. (2008). The effective English language teacher from the perspectives of Turkish preparatory school students. *Egitim ve Bilim*, 33(150), 42. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/108a26a3afbec2287534687095037b8e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1056401>
- Bain, K. (2007). Los que hacen los mejores profesores de universidad (2ª. Ed.). Barcelona: Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf>
- Bernárdez, L.M. (2009). *Desempeño Humano Manual de consultoría*. USA: Editorial AuthorHouse.
- Cabalín, D.S. & Navarro, N. H. (2008). *Conceptualización de los Estudiantes sobre el buen profesor universitario en las carreras de la salud de la*

- Universidad de La Frontera. 26(4), 887-892. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/ijmorphol/v26n4/art17.pdf>
- Del Mastro, V., C. (2012). Las “buenas prácticas” del docente universitario en la PUCP. Blanco & Negro. 2(3), 8-13. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/3858/pdf>
- Fernández, N., L. (2006). ¿Cómo analizar los datos cualitativos?. Butlletí LaRecerca. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Ibarra, L., Escalante, A. & Fonseca, C. (s.f.). Docentes de bachillerato en la reforma integral: sus valores profesionales. Recuperado de http://www.iberopuebla.mx/servicios/memorias/files/mesas/valores_y_etica_profesionales_1/docentes_de_bachillerato_en_la_riems_sus_valores_profesionales.pdf
- López, D., M., L., S; (2010). Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 14(), 149-164. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702011>
- Martínez, G. M.M., García, D.G. & Quintanal, D.J. (2006). El perfil del profesorado universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. Educación XX1. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600909>
- Murillo, F.J. (2000). La Red iberoamericana de investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela: un ejemplo de colaboración internacional en investigación educativa. Revista Española de Educación Comparada, (6), 67-86. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/murillo2001ri.pdf
- Murillo, J., Martínez, C., & Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación, 1(9). Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art1.pdf>
- Murillo, J., & Martínez-Garrido, C. (2016). Factores de eficacia escolar en la República Dominicana. Universidad Autónoma de Madrid. Innovación Educativa, 72(16).
- Salgado, L. A. C. (2007). Investigación cualitativa, diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Liberabit, 13(13), 71-80. Recuperado de

- http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009
- OCDE (2007). La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Rosler, J. R. (2015, febrero 27). Cómo lograr que sus alumnos recuerden. [Video] Asociación educar para el Desarrollo Humano. Recuperado de <https://youtu.be/nF772Mrco4w>
- SEP, Secretaría de Educación Pública (2017). Principales cifras del sistema educativo nacional (2016-2017). Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. México. Recuperado de http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf
- SEP, Secretaría de Educación Pública, SEP (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. Subsecretaría de Educación Media Superior. Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior A.C. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- SEP, Secretaría de Educación Pública, SEP (2018). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. México. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2018/PPI_DESEMPENO_EMS_2018.pdf
- Tapia, R. C. S., Amparán, V. N. L. y Valdéz, C. L. A. (2016). La enseñanza universitaria eficaz. Perspectiva de egresados. En Valenzuela, B.A., Guillen, L.M., Medina, R.A. y Rodriguez, Ll. P. (Eds.) Educación y Universidad ante el Horizonte 2020: Inclusión y Cultura Colaborativa entre Empresas y Sociedad. (3), 213-226. Qartuppi. Recuperado de http://www.qartuppi.com/2017/HORIZONTE_3.pdf
- Tapia, R. C. S, Valdés, C. A. A. Montes, M. M. y Valdéz, C. L. A. (2017). Lo que hacen los mejores profesores en una universidad pública mexicana. Praxis investigativa REDIE. 17(9), 167-178 Recuperado de <http://redie.mx/>

Agradecimientos

Es una investigación financiada por el Programa de Fomento y Apoyo a Proyectos de investigación (PROFAPI-2018), México.

El trabajo colaborativo, una herramienta de enseñanza para el aprendizaje

Collaborative work, a learning tool for knowledge

Valeria Ivette Avitia Hernández¹

Jazmín Ivette Burrola Herrera²

Mayra Selene Uranga Alvírez³

Resumen

Este documento contiene una descripción analítica de la experiencia en el diseño y aplicación de un proyecto educativo en el nivel de primaria para un grupo de sexto grado, donde el trabajo colaborativo brindó a los alumnos la oportunidad de ser un agente activo en su propio conocimiento. La heterogeneidad y las experiencias vividas, además de las habilidades que poseían les permitieron interactuar con sus compañeros en un ambiente de coaprendizaje. Debido a la importancia que tiene el desarrollo de habilidades y competencias en los escolares a lo largo de su educación básica, para desenvolverse activa y participativamente en la sociedad, es necesario que se fomente el trabajo colaborativo en las instituciones educativas, por medio de estrategias o dinámicas que no sean consideradas como carga extra al docente, sino como un apoyo a su labor y fortaleza para sus técnicas de enseñanza, para que forme estudiantes activos y motivados con deseos de compartir sus conocimientos y aprecien la diversidad de capacidades que presentan sus compañeros. A partir del trabajo colaborativo, los alumnos desarrollan en clase sus capacidades de

¹ Valeria Ivette Avitia Hernández. Profesora en la Escuela Primaria Federal 21 de Marzo de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, México. Es egresada de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”. Correo electrónico: vale24jc@gmail.com

² Jazmín Ivette Burrola Herrera. Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua, México. Es Maestría en Educación Campo: Práctica docente y candidata a doctora. Correo electrónico: jazb_22@hotmail.com

³ Mayra Selene Uranga Alvírez. Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua, México. Es Maestría en Educación Campo Práctica docente por la Universidad Pedagógica Nacional, Campus Delicias. Correo electrónico: mayrsel@hotmail.com

interrelacionarse asertivamente y practicar valores como el respeto a las opiniones de los demás, con la finalidad de enriquecer los conocimientos dentro de una convivencia armónica que propicie una educación integral. Se considera de suma importancia revalorizar la práctica educativa que se desenvuelve en las aulas, así como la implementación del trabajo en equipo con la participación activa de cada integrante del grupo al ser tomadas en cuenta sus fortalezas personales y académicas.

Palabras clave

Ambiente educativo, aprendizaje cooperativo, clima escolar, coeducación, enseñanza en equipo.

Abstract

This document contains an analytical description of the experience in the design and implementation of an educational project at the level of primary in a group of sixth grade where collaborative work provided students the opportunity to be an active agent in its own knowledge. Heterogeneity and experiences, as well as the skills that had enabled them to interact with their peers in an atmosphere of co-learning. Due to the importance that has the development of skills and competences throughout their elementary school to develop active and actively in society, it is necessary to encourage collaborative work in the institutions Educational, through strategies or dynamics that do not involve the teaching extra load, but that support their work and strengthen their teaching techniques, to make form active and motivated students wanting to share their knowledge and they appreciate the diversity of capabilities that the members of the group present. Is through collaborative work that students develop their abilities to interact assertively and practice values such as the respect for the views of others, in order to enrich the knowledge within a harmonious coexistence that it will lead to a comprehensive education. He is considered paramount to enhance educational practice that unfolds in classrooms, as well as the implementation of teamwork with the active participation of each Member of the group to be taken into account their personal and academic strengths.

Keywords

Educational environment, cooperative learning, school climate, coeducation, teaching team.

Introducción

Pese a que vivimos en un mundo tan cambiante, existen profesores que continúan en la práctica de la enseñanza tradicional, convierten sus clases en espacios donde sus estudiantes son simplemente oyentes y receptores de información, la participación que tienen es mínima y casi nula la interacción con sus compañeros. Por lo tanto, surge la iniciativa por realizar investigaciones que permitan demostrar la importancia que tiene el trabajo colaborativo en el aprendizaje de los alumnos como una herramienta para la labor docente.

El trabajo colaborativo permite al profesorado enriquecer su enseñanza en beneficio de sus estudiantes; visualizar la diversidad de ritmos y estilos de aprendizajes que coexisten en un grupo permite concebir esta multiplicidad no como un obstáculo para la enseñanza, sino como una alternativa de apoyo, al tomar en cuenta que la colaboración e interacción entre iguales hará más fructífera cualquier estrategia didáctica.

La investigación fue realizada en un contexto Rural, en la primaria Tierra y Libertad de Estación Concho, dentro del municipio de Saucillo Chihuahua. Es una escuela de organización completa, se tomó como grupo de estudio el sexto grado conformado por 17 alumnos cuyas edades oscilaban entre los once y doce años.

Problemática

El análisis inicial se realizó basado en el examen de diagnóstico, destacaba el bajo nivel académico, los niños no resolvían de manera eficiente los problemas razonados de la asignatura de matemáticas y en la mayoría de los contenidos mostraban dificultad para realizar las actividades sugeridas por la maestra. En relación a la escritura presentaban mala ortografía y deficiente redacción, en cuanto a la lectura sólo dos alumnas alcanzaban el estándar de palabras leídas por minuto del grado. A pesar del bajo rendimiento, una fortaleza fue que la mayoría de los alumnos disponían de una actitud activa y participativa en las clases, existía una gran diversidad de aptitudes y actitudes que posibilitaban un trabajo enriquecedor.

Los alumnos de nivel académico regular generalmente se reunían con las mismas personas para las actividades de equipos y cuando se les pedía trabajar con alguien más mostraban un poco de apatía, eso provocaba conflictos que volvían difícil el trabajo conjunto, muchas de las veces al final concluían las tareas por separado y aquellos alumnos que eran excluidos de los grupos mostraban desmotivación y negatividad ante dinámicas o actividades que requirieran la ayuda entre pares o equipos.

En la actualidad se habla de aulas inclusivas en las que se atiende a la

heterogeneidad de un grupo, sin embargo, la realidad es que algunos docentes olvidan esta diversidad al impartir las clases, visualizan al alumnado como un grupo homogéneo en el que es posible aplicar las mismas técnicas y estrategias para llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje.

Objetivos

Debido a la necesidad de conocer el verdadero significado del trabajo colaborativo dentro del aula y su utilidad en los procesos de enseñanza, la presente investigación se centró en el objetivo de favorecer el aprendizaje de los alumnos de sexto grado mediante la implementación del trabajo colaborativo. Algunas de las preguntas generadoras del tema de investigación fueron: ¿Cómo influye el trabajo colaborativo en el aprendizaje de los alumnos? ¿Cuáles estrategias se utilizan para trabajar colaborativamente? ¿Qué elementos teórico-metodológicos apoyan el trabajo colaborativo en el aula? ¿Cómo facilita al docente el trabajo colaborativo para favorecer el aprendizaje de sus alumnos?, entre otras que permitieron un estudio integral del tema.

Referentes teóricos

Desde el nacimiento el hombre empieza a formar parte de una sociedad, la familia es el primer grupo al que se pertenece y a lo largo de su existencia interactúa en otros más como la escuela; es aquí donde el aprendizaje individual por medio de la interacción con otras personas permite compartir el cúmulo de conocimientos y experiencias vividas. La socialización entre individuos es transcendental para la sociedad, por eso es indispensable que cada persona desarrolle destrezas para comunicarse con otros, así como la importancia que tiene dentro de las instituciones educativas para el fortalecimiento de lazos colaborativos y desarrollo armónico entre los niños que permitan propiciar ambientes áulicos adecuados y confortables.

“El ser humano nació para habitar en grupos, su sentido de vida es social y su desarrollo humano, espiritual y profesional alcanza plenitud cuando está en interacción con otros. Lo mismo ocurre con el aprendizaje” (Parra, 2007, p.4). Éste comienza con un análisis individual hasta llegar a la conceptualización y apropiación del conocimiento, que, aunque es indispensable que se efectúe este proceso de forma personal, para llegar a la comprensión es más fácil si se contrasta con las concepciones de otras personas que estén en el mismo transcurso.

El trabajo colaborativo debe ser implementado no sólo para el logro

de un aprendizaje significativo, sino también como una herramienta para que los estudiantes aprendan, se diviertan, convivan y compartan como lo menciona Xus (2003) en su obra, donde además recomienda que se valoren los lazos que se refuerzan en este tipo de organización en el aula, como la solidaridad que los alumnos manifiestan especialmente con los compañeros que presentan necesidades específicas de apoyo educativo.

El trabajo colaborativo es una herramienta esencial para el profesor, esta le ayuda a que los alumnos se apropien de los conocimientos, lo cual dará como resultado un mejor rendimiento escolar. Johnson et al. (1999) afirman que un buen rendimiento en el aula requiere de un esfuerzo cooperativo y no uno individualista o competitivo, así mismo se fomentan valores que permitan el respeto e inclusión a la diversidad.

El aprendizaje cooperativo en el aula señala tres tipos de aprendizaje: el individualista en el que los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje sin tener relación con sus compañeros, el competitivo en el cual los alumnos se esfuerzan por ser mejores que los demás y el cooperativo donde se trabaja conjunto para acrecentar los conocimientos de todos y lograr objetivos en común.

Xus Martin (2003) señala que el aprendizaje colaborativo “no es únicamente trabajo en pequeños grupos, sino una forma de trabajo escolar que exige ayuda mutua para alcanzar el éxito” (p.100), por lo tanto, para lograrlo es necesaria la participación de las partes que forman un todo. Se sabe que éste se desarrolla a través de un proceso gradual en el que cada miembro se siente mutuamente comprometido con el aprendizaje de los demás y genera una interdependencia positiva que no implica competencia. En este tipo de aprendizaje se busca compartir la autoridad, aceptar la responsabilidad y el punto de vista del otro, así como construir un consenso con los demás dentro del grupo.

En el recuento de la teoría constructivista Woolfolk (1996) hace referencia a los conceptos más importantes que aportó Vigotsky, quien afirma que en un primer momento los niños se encuentran en una Zona de Desarrollo Real (ZDR) en la cual son capaces de resolver de manera independiente las tareas y problemáticas que se le presenten, en caso de que los alumnos no puedan hacerlo por si solos pasan a una Zona de Desarrollo Potencial que al contrario de la primera, para la resolución de problemáticas es necesario contar con la guía y apoyo de un adulto o de compañeros más diestros.

Según Woolfolk (1996) “Al encontrarse los alumnos construyendo el conocimiento conjuntamente, cada vez y en función de la tarea, el alumno más capaz asiste a los otros dentro de la ZDP” (p. 27), por lo tanto, en el

trabajo colaborativo los alumnos mediante la socialización y la interacción con sus compañeros logran ejecutar las actividades de una mejor manera, es decir, en un principio necesitarán de la ayuda de sus compañeros para realizar las actividades y tareas encomendadas, pero en un futuro al llegar a su Zona de Desarrollo Próximo podrán hacerlo por sí mismos.

Método

El paradigma por el que se rige esta investigación es de tipo crítico transformativo al tratar de ir más allá de investigar y describir, presenta un enfoque cualitativo con una perspectiva metodológica que se orientó a la investigación-acción con la elaboración, aplicación y evaluación de un proyecto educativo que buscó favorecer el trabajo realizado en el aula con la actuación pertinente del docente, con la pretensión de desencadenar efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos. Para la recopilación de la información emanada de la aplicación y evaluación del proyecto se utilizaron diversas técnicas, entre las que destacan la observación participante y la entrevista estandarizada abierta con instrumentos como bitácora, diario de trabajo, listas de cotejo y rúbricas, fotografías, audiograbaciones, entre otras que permitieron dar seguimiento a los resultados.

Con la intención de implementar el trabajo colaborativo como estrategia para el logro del aprendizaje de los alumnos, reforzar lazos de amistad, poner en práctica los valores que les permitieron relacionarse de manera armónica y fortalecer las habilidades comunicativas, se diseñó un programa en el que se incluyeron actividades para diversas asignaturas que fomentaran la cooperación entre los estudiantes, desde estrategias aisladas de corta duración hasta proyectos que incluían una serie de pasos, el grado de colaboración aumentó mientras avanzaba el proyecto, la duración de éste fue de cuatro meses continuos en el grupo de sexto grado.

La fundamentación teórica para el diseño, de dicha modalidad de trabajo en el aula, se centra en la propuesta de Lev Vigotsky (1978) citado en las investigaciones de Shaffer y Kipp (2005) donde proponen una enseñanza en la que se estimule la interacción y la cooperación social. Aunque las estrategias formuladas fueron establecidas en un cronograma para ser aplicadas en un momento específico de forma individual como refuerzo a las distintas asignaturas de programa de estudios, estas estuvieron apoyadas continuamente con la concientización y práctica de valores cotidiana en el salón de clase.

Discusión de resultados

La primera actividad se llevó a cabo de manera grupal, esta fue una reflexión sobre la importancia del trabajo colaborativo, con la finalidad de concientizar a los alumnos que, como hace mención Barkley (2005) una clase no es un grupo pasivo de oyentes poco interesados y dominados por un enseñante, por lo contrario, es necesaria su participación activa para apropiarse de los aprendizajes.

En las estrategias de conformación de equipos para realizar diversas actividades escolares, se optó por formar grupos esporádicos de trabajo en los que se promovía la movilidad de integrantes para que fueran heterogéneos y tuvieran la oportunidad de convivir con todos en varios momentos, con esta intención se efectuaron dinámicas para estructurar los equipos. Se tomó en cuenta no sólo el rendimiento escolar de los estudiantes, sino también las respuestas y resultados del test sociométrico aplicado al grupo, donde se conocieron las aceptaciones o rechazos de tipo afectivo que cada educando presentaba.

Otra de las iniciativas utilizadas fue formar grupos con base en esos alumnos menos aceptados con la intención de que se sintieran valorados, además de fomentar la solidaridad y respeto, se requirió que en conjunto se analizara la importancia de crear un compromiso con su equipo y consigo mismos para trabajar activamente y lograr los objetivos planteados, lo que Johnson et al. (1999) denominan responsabilidad individual, la cual es un elemento fundamental en este tipo de organización.

Fueron perceptibles las dificultades que tiene el alumnado para trabajar con otros compañeros, la mayoría del tiempo el estudiante más responsable es quien hace gran parte de las tareas, mientras los otros se limitan a copiar, algunos niños no aportan a su equipo por no tener la confianza suficiente en sí mismo y con sus compañeros para expresar sus ideas, debido a esto último es necesario poner en práctica la filosofía del aula inclusiva propuesta por Pujolás (2003) con el fin de sensibilizar a los niños sobre los valores que se hacen presentes al trabajar con compañeros y comprender que todos pueden aprender de todos.

Al avanzar la implementación del proyecto se mostraron notables cambios en las actitudes hacia el trabajo colaborativo, lo cual pudo comprobarse con la aplicación de un formulario de revisión y los instrumentos de registro de observación donde se muestra que los equipos tomaron en cuenta los aportes que hicieron los integrantes, estimularon la participación de compañeros que no lo hacían, ayudaron en la comprensión del temas diversos y demostraron valores positivos al momento de realizar las actividades como respeto, tolerancia, solidaridad, entre otros valores

indispensables para la vida en sociedad.

Es de suma importancia reconocer que dividir a los alumnos en equipos durante la clase no asegura que en realidad exista trabajo colaborativo, puesto que es necesario fijarse metas grupales y ocuparse de la tarea en conjunto con una distribución de compromisos, por parte de los integrantes, que deberán asumir responsablemente con la finalidad de lograr objetivos comunes. Se observó un avance considerable en cuanto a las habilidades de comunicación y toma de decisiones desarrolladas al trabajar en equipo, esto fue posible debido a que el número de integrantes del equipo fue pequeño lo cual brindó la oportunidad de que los alumnos sintieran un mayor grado de confianza con sus compañeros para intercambiar ideas y opiniones, mostraron también la anulación de actitudes negativas de aprendizaje individualista y competitivo.

Durante el desarrollo del proyecto, el papel del docente se percibió con un cambio radical, dejó de ser quien tiene el control absoluto de la clase, el salón pasó a ser un espacio en que alumnos y madres de familia pudieron comunicarse y dialogar, al colaborar entre sí para lograr una meta en común. De acuerdo a la teoría de Johnson, et al. (1999) al observar a los alumnos, el docente a veces tendrá que intervenir para facilitar la ejecución de la tarea o el trabajo en equipo de un grupo por lo que pasa a ser un auxiliar, en espera de que los equipos necesiten ayuda, o la aclaración de dudas.

Dentro de la última actividad fueron más notorias las habilidades de los alumnos al trabajar colaborativamente, se logró en su mayoría lo que Zazar (1988) considera como objetivos de las técnicas grupales, generar la apropiación de los conocimientos y la integración de los alumnos en sus equipos de trabajo para que se constituya un verdadero grupo. Los avances que se tuvieron desde la primera a la última actividad fueron muy significativos.

Aún existe la idea en algunos docentes que consideran que trabajan colaborativamente por reunir ocasionalmente a sus alumnos para realizar actividades en equipos, en los se limitan a buscar información, seccionarla y repartirla a cada integrante con el objeto de dar una explicación literal de lo que leyeron, sin darse a la tarea de reflexionar, contrario a la concepción de equipo colaborativo según Brophy (2000) donde los alumnos deben poner en práctica sus habilidades y ayudarse unos a otros con la finalidad de comprender de una mejor manera los contenidos que son abordados.

Para que los estudiantes sean capaces de adquirir el aprendizaje, es necesario que durante el trabajo colaborativo el docente se encargue de dar

una estructura a las actividades que estos deban seguir para alcanzar los objetivos planteados, además de eso el profesor deberá buscar las estrategias adecuadas para que logren dicho proceso. De igual forma los escolares deben tener claro que las funciones de cada uno de los integrantes se rotan, que los papeles implican responsabilidad y tiene el mismo valor, puesto que todos pueden contribuir y aprender.

Conclusiones

La escuela es un espacio que acoge a todo el mundo, cada grupo es heterogéneo, una de las formas en que se llega al aprendizaje es con el diseño de clases donde se pongan en práctica actividades colaborativas con el fomento de los valores fundamentales como solidaridad, responsabilidad, tolerancia y por supuesto el respeto para que prevalezca un ambiente óptimo de trabajo. Además de eso es imprescindible tener en claro que, si se busca lograr la cooperación y colaboración, el aula debe de ser un espacio inclusivo.

Por lo tanto, en el ámbito escolar, se debe considerar el trabajo colaborativo como la suma de estrategias en pequeños grupos que brindan a los estudiantes, la oportunidad de ampliar sus saberes mediante actividades que conlleven a una socialización de conocimientos, basadas en la comunicación con sus compañeros donde en conjunto se busque alcanzar una meta en común que es el aprendizaje.

Además de lo mencionado, el trabajo colaborativo brinda la oportunidad de generar una convivencia armónica con los compañeros de clase y el profesor, lo cual permite que los alumnos fortalezcan sus lazos de confianza, eleven su autoestima y pongan en práctica las habilidades sociales necesarias para insertarse a futuro en el mundo laboral.

Uno de los principales retos que se debe afrontar para mejorar la educación, es dejar de lado el aprendizaje individualista y competitivo con el que se ha trabajado tanto tiempo, esa educación tradicionalista en la que los profesores tienen el control total de la clase y los alumnos se limitan simplemente a ser oyentes. La concepción errónea de que el profesor tiene el papel protagónico en la educación debe terminar, buscar su fortalecimiento y aumentar los esfuerzos; evaluar las estrategias que implementa no sólo beneficia al aprendizaje de los alumnos, sino que le permite mejorar su práctica profesional.

Durante el trabajo colaborativo el docente no debe deslindarse de sus responsabilidades, mientras los alumnos realizan sus actividades, es necesario actuar como un guía al darles sugerencias de cómo mejorar su desempeño, motivar y crear en sus estudiantes el deseo e interés por

aprender y participar al lado de sus compañeros.

Referencias

- Barkley K., E. Cross., P & Howell, M. C (2005) Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Brophy. J. (2000). Academia internacional de educación México. México: Secretaría de educación pública.
- Johnson W., D. Johnson T., E. & Holubec J., E. (1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. México: Paidós.
- Pujolás, M. (2013) El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas. Recuperado el 11 de junio de 2017 http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunasideaspracticas_Pujolas_21p.pdf
- Shaffer R., D. & Kipp., K. (2005) Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia. México DF: Cengage Learning Editores S.A de C.V
- Wolfolk E., A. (1996) Psicología educativa sexta edición. México: Hall Hispanoamericana, S.A.
- Xus., M. (2003) Tutoría. Técnicas, recursos y actividades. Madrid: Alianza editorial, S.A.
- Zarzar C., C. (1988) Grupos de aprendizaje. México: Editoriales nueva imagen, S.A.

Enseñar español en la escuela primaria

Teach Spanish in the primary school

Imelda Calva Zúñiga¹
Socorro García Martínez²
Rosa María Mendoza Cortés³

Resumen

En los programas de estudio para la formación de docentes, se señalan los propósitos y contenidos como parte de las competencias didácticas en el programa 2012, por lo que el dominio de estos deberá formar parte de una competencia profesional. Como una tradición los formadores de los futuros docentes de educación primaria han mostrado especial preocupación por el dominio disciplinar. Los docentes tutores y los propios estudiantes en formación señalan que es una de las competencias más importantes de su formación, preguntándose ¿En qué disciplina son más competentes?, ¿qué significa aprender a enseñar una asignatura?, ¿qué significa para los futuros docentes dominar una disciplina?, ¿qué tipos de conocimientos han construido con relación a esta competencia profesional? ¿En qué otros espacios y de qué manera aprenden a enseñar una asignatura? Para

¹ Imelda Calva Zúñiga. Profesora de la Escuela Normal Valle del Mezquital, Hidalgo, México. Tiene estudios como Licenciada en Educación Primaria por la UPN Hidalgo, Licenciada en Educación Media con Especialidad en Español y Maestría en Tecnología Educativa por la UAEH. Correo electrónico: imeldacalvaz@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-5798-072X>

² Socorro García Martínez. Profesora de la Escuela Normal Valle del Mezquital, Hidalgo, México. Tiene estudios como Licenciada en Educación Preescolar por la UPN, Especialidad en Tecnología Educativa UAEH y Maestría en investigación Campo Práctica Educativa por la UPN-Hidalgo. Correo electrónico: koko27_6@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-7041-3121>

³ Rosa María Mendoza Cortés. Profesora de la Escuela Normal Valle del Mezquital, Hidalgo, México. Tiene estudios como licenciada en educación media superior con especialidad en Psicología Educativa, Especialidad en Tecnología Educativa por la UAEH y Maestría en Humanidades por el Centro Universitario de la Ciudad de México. Correo electrónico: rosimeco@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0003-4331-4598>

responder a estos cuestionamientos se analizaron las concepciones sobre los conocimientos relacionados con los contenidos, poniendo mayor atención en la construcción de saberes en la práctica, aunque son resultados parciales, indican cómo los estudiantes que cursan séptimo y octavo semestres han aprendido a enseñar Español en las escuelas primarias. Las herramientas utilizadas para recuperar datos se centraron en entrevistas a estudiantes practicantes de los diferentes grados de educación primaria, y registros de observación durante las jornadas de práctica.

Palabras clave

Formación inicial, docentes, conocimientos disciplinares, educación básica.

Abstract

In the curricula for the training of teachers, the objectives and contents are pointed out as a part of the didactic competences in the 2012 program the domain of these should be part of a professional competence. As usual, in the training of future teachers of primary education have shown special concern for disciplinary domain. The tutors teachers and the students in training point out that it is one of the most important competences of their training, wondering: In what discipline are they more competent? What does it mean to learn to teach a subject? What does it mean for future teachers to domain a discipline? What types of knowledge have they built in relation to this professional competence? In what other spaces and in what way do they learn to teach a subject? To answer these questions, the conceptions about the knowledge related to the contents were analyzed, paying more attention to the construction of knowledge in practice, although they are partial results, its show how students in seventh and eighth semesters have learned to teach Spanish in elementary schools. The tools used to recover data focused on interviews to students in training of the different grades of elementary education, and the observation records during the professional practice days. In this study we present the partial results of the research that is being done.

Keywords

Initial training, teachers, professional skills, disciplinary content, basic education.

Introducción

Una de las competencias docentes planteadas en los modelos de formación inicial hace referencia al dominio de contenidos escolares, en algunos estudios se ha señalado cómo la competencia se forma mediante el dominio de contenidos en la formación inicial, Vallant & Marcelo (2001) destacan la necesidad de que los profesores posean un conocimiento pedagógico general, relacionado con la enseñanza, principios generales, el aprendizaje de los estudiantes, el tiempo, la organización, el conocimiento sobre técnicas didácticas, estructura de las clases y planificación de la enseñanza como evidencia de que están aprendiendo a enseñar. Cuando los profesores principiantes planifican, generalmente se basan en libros de texto como punto de partida para su enseñanza, este conocimiento superficial es perjudicial, porque si bien es cierto que en el momento resuelven la situación tendrán dificultades de comprensión de conceptos llevándoles a representaciones erróneas de la disciplina. Por eso la investigación se sitúa en la práctica de estudiantes específicamente en los últimos semestres, por ser el espacio formativo en el que pondrán movilizar sus saberes durante periodos más prolongados.

Planteamiento del problema

La formación inicial, ha sido entendida como el tránsito por parte del profesor en formación por un itinerario formativo diseñado específicamente para dotarle de conocimientos, habilidades, y disposiciones necesarias para ejercer su tarea docente. La pregunta entonces es ¿Cómo aprender a enseñar Español durante la formación inicial?, lo cual implica creencias, actitudes, conocimientos, contenidos de formación, métodos y en especial a los formadores de profesores respecto a la evaluación y la práctica. Martín del Pozo, (2013) en el ámbito de la formación inicial, sentencia; “No se puede enseñar lo que no se sabe”, convirtiéndolo en un argumento al plantear que es necesario acompañar a los futuros docentes en el aprendizaje de los contenidos de disciplinas, para después ocuparse de enseñarles a enseñar, es decir abordar primero el saber académico (saber lo que se enseña) más un dominio metodológico (saber cómo se enseña). Pero entonces surge una pregunta ¿Qué deben conocer los profesores en formación?

La escuela primaria ha sido considerada como un espacio para aprender, la práctica docente conforma la experiencia en donde las prácticas acercan al estudiante a la práctica. Marcelo & Denise (2009) señalan que estas evidencian dos tipos de limitaciones o lagunas; la llamada familiaridad que es producto de la experiencia de los estudiantes con las prácticas de

otros profesores, lo que influye para que terminen actuando de la misma manera dejando de lado la formación académica, y; la denominada laguna de los dos mundos, que es la más observada sobre todo en los estudiantes que cursan séptimo y octavo semestres, a menudo se escucha la teoría que nada tiene que ver con la práctica (Vallant & Marcelo, 2001), y se deslumbran por la realidad, quizás por eso como se ha señalado en algunos estudios sobre socialización de los estudiantes en prácticas, coinciden en afirmar los efectos nocivos que el contacto con la realidad de las escuelas o mejor de las aulas, tiene sobre los futuros docentes, siendo esta una afirmación basada en la constatación de que tales experiencias anulan o cuando menos no estimulan las ideas renovadoras adquiridas durante la formación teórica y abandonan algunos de ellos los saberes que adquirieron a lo largo del proceso de socialización que supone el periodo de prácticas.

Es necesario considerar en la formación inicial lo que señala Elbaz (En Oscar Eligio Villanueva, 2010), que “El conocimiento de la materia que ha de enseñar, ese conocimiento es tanto espacio intelectual como conocimiento práctico, en razón de que se encuentra modelado por la situación práctica” (pp.53). Definiendo la siguiente interrogante, como pregunta rectora de investigación:

- ¿Cómo construyen los estudiantes que cursan el séptimo y octavo semestres los conocimientos disciplinares para enseñar español en la escuela primaria?
- Preguntas de investigación
- ¿Cómo aprende el estudiante en formación a enseñar español en la escuela primaria?
- ¿Qué conocimientos disciplinares de español construyen los estudiantes durante su formación inicial?
- ¿Qué conocimientos disciplinares de español utilizan los estudiantes durante su formación en las prácticas profesionales?
- ¿Cómo aprende el docente en formación a enseñar español en la escuela primaria?
- ¿Por qué el conocimiento disciplinar es tanto espacio intelectual como conocimiento práctico?

Objetivo general

Comprender como configuran el saber disciplinar los estudiantes que cursan los últimos semestres de su formación inicial.

Objetivos específicos

- Identificar los contenidos didácticos y pedagógicos que construyen los estudiantes en formación, en las prácticas profesionales, que realizan en la educación primaria.
- Conocer los tipos de conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico que se adquieren durante la formación inicial como referentes para la enseñanza de la asignatura de español en la escuela primaria.

Desarrollo

La investigación pretende contribuir a mejorar la formación inicial de los estudiantes que cursan la licenciatura en educación primaria, de esta manera se lograrán los propósitos del trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje.

Marco teórico

Constantemente se cuestiona la formación inicial del profesorado misma que está en el punto de las reformas educativas como pieza clave que responda a las demandas sociales (Martín del Pozo, 2013). En la actualidad estos cambios son un complicado proceso de transformación no planificado, pero que inevitablemente afectan, la sociedad en la que vivimos, con el hecho de que el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos (Marcelo & Denise, 2009). Ante tal exigencia habría que preguntarse ¿De qué manera afectan estos cambios a los profesores?, ¿Cómo debería formarse los nuevos profesores? ¿Qué nuevos escenarios educativos y escolares son posibles/deseables?, ¿Cómo se plantea una profesión docente en una sociedad del conocimiento donde cualquiera puede acceder a la formación y convertirse en enseñante? Estudios sobre estos retos explican que los procesos de formación de los profesionales de enseñanza y la actual formación inicial no responden ni por extensión ni por estructura a los desafíos de la enseñanza por lo tanto resulta insuficiente.

Una de las competencias es el dominio de contenidos, los futuros docentes no sólo deben conocer en profundidad los contenidos, sino también la forma en que éstos se conectan con la vida cotidiana para resolver problemas. Ball y Cohen (en Marcelo & Vaillant, 2009) afirman que los profesores deberían comprender bien la materia que enseñan, de forma completamente diferente a la que aprendieron como estudiantes. Además deberían conocer mucho acerca de los estudiantes, como son y que les interesa, incluyendo sus diferencias culturales lenguaje, clase social, etc.

Shulman y Grossman (en Villanueva, 2010). Establecen que las dimensiones que dan identidad a la profesión docente son a la vez las que generan contradicciones profesionales del profesor principiante, como son: el dominio del conocimiento pedagógico general y específico y el dominio de la asignatura. Marcelo & Vaillant, (2009) se consideran tres dimensiones respecto al conocimiento de la asignatura y que influyen en la enseñanza y el aprendizaje e incluyen el conocimiento del contenido, el conocimiento sustantivo y el conocimiento sintáctico.

En el papel de las prácticas, Angulo (en Pérez Gómez) señala en sus estudios sobre la socialización de los estudiantes en las prácticas, que existen efectos nocivos en el contacto con la realidad de las escuelas, porque no estimulan las ideas renovadoras adquiridas durante la formación teórica.

Marco referencial

Este estudio se realizó con estudiantes en formación inicial, alumnos de la escuela normal “Valle del Mezquital” ubicada en Km 3 carretera Progreso Ixmiquilpan, colonia el Xamú, Progreso de Obregón Hgo., que cursaron el séptimo y octavo semestres de la licenciatura en educación primaria, durante el ciclo escolar 2017-2018.

Marco metodológico

Esta investigación tiene una relación directa con los comportamientos sociales, por lo tanto, recurrir a un método cualitativo, podrá ser una fuente de explicación a su surgimiento y cambios. Esta metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. Se eligió la metodología cualitativa de acuerdo a los supuestos intereses y propósitos de la investigación (Taylor & Bogdan, 2010).

Según Woods (1989) la etnografía, presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanjar el hiato entre investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Lo que cuenta con sus significados e interpretaciones. Los instrumentos que se utilizaron fueron el registro de observación y la entrevista a profundidad.

La interpretación de los datos se realiza a partir de la triangulación que propone María Bertely (2003), se aplicó con los resultados obtenidos del registro de observación y la entrevista a profundidad.

Los saberes que se han construido en la formación académica

Los conocimientos del contenido pedagógico, sean conocimientos factuales, se pueden mirar en los docentes en formación porque se preocupan mucho porque los niños de primaria adquieran conceptos relacionados con reglas gramaticales, conceptos de un saber científico. Una evidencia se muestra en el siguiente dato [...el estudiante registra en el pizarrón los conceptos de que es un verbo, que significa conjugar un verbo, que son los tiempos verbales, dicta a los niños frases y los niños tienen que identificar en que tiempo se encuentran, pide que delante de esa frase escriban en que tiempo verbal se encuentra...] (4/05/2017-ICZ). Para los estudiantes este saber ha sido instituido, no saben por quién, pero así lo asumen. Cuando el formado no posee conocimientos adecuados de la estructura de la disciplina que ésta enseñando, puede representar erróneamente el contenido a los alumnos (Marcelo & Vaillant, 2009), porque es determinante el conocimiento que los formadores poseen del contenido a enseñar ya que éste también influye en el qué y el cómo enseñan.

Puede apreciarse como los futuros docentes expresan sus saberes sobre la enseñanza de la asignatura de español, como se muestra, la alumna Karina dice [...antes de organizar los contenidos primero identifico los aprendizajes esperados, pero pongo mucha atención en los temas de reflexión sobre la lengua. Escribo antes de iniciar el proyecto los conceptos gramaticales, porque de eso depende que qué los alumnos escriban el borrador, esto me ha dado mucho resultado, porque a pesar que en el libro vienen algunos ejemplos, a los niños les hace falta visualizar más los conceptos, después sigo con la primera producción del proyecto pero constantemente me regreso a los conceptos...] Aunque la metodología para organizar las actividades de español en la educación primaria sugiere los proyectos didácticos, pareciera que la estudiante vincula algunos saberes relacionados con la disciplina español y las formas de enseñanza. Sin embargo, los conocimientos pedagógicos se siguen aplicando erróneamente. Al respecto Marcelo & Denise, (2009) refieren que el conocimiento del contenido incluye diferentes componentes de los cuales dos son los más representativos: el conocimiento sintáctico y sustantivo.

En otro dato de la entrevista el estudiante Manuel comenta [...Cuando planifico las actividades de la asignatura de español, las organizo a partir del proceso de composición escrita, trato de que desde la primera producción sugerida en el proyecto, pueda trabajar con la etapa de conciencia de lectores después voy relacionando las otras producciones con las etapas del proceso de composición escrita...] A pesar de que el

estudiante en formación ha construido el conocimiento sustantivo que se refiere a como se van conformando esos saberes en los que pueden distinguir conocimientos generales como procedimientos, que de alguna manera determinan como va a enseñar español, recupera además desde que perspectiva lo hará. Villanueva (2010) señala, que los docentes que se inician en la docencia permanecen atrapados en la tendencia por mejorar la enseñanza.

En la práctica se observó y registró que [... en la etapa de conciencia de lectores el estudiante pidió a los niños que sacaran el libro de texto y leyeran el poema, después comentó -escucharon ese poema así van a escribir uno-, continuó leyendo dos ejemplos más que estaban en el libro de lecturas, en esa misma sesión pidió a los niños que subrayaran la rima y que contaran cuantos versos tenía el poema. En las sesiones subsiguientes continuó organizando las actividades a partir de las sugeridas en libro de texto de español...] A pesar de que previamente han planificado la enseñanza, los estudiantes terminan guiando su acción en el aula, con base en lo que se señala en los libros de texto de los alumnos, Marcelo & Vaillant, (2009) refieren que las prácticas de enseñanza siguen siendo el elemento más valorado, tanto por los profesores en formación como en ejercicio. Ya que la práctica contribuye y se puede observar una limitación muy frecuente en la formación docente denominada familiaridad que se debe a una amplia e incontrolada socialización previa, puesto que han visto a tantos profesores, que podrían actuar como ellos, es para muchos docentes orientar la enseñanza a partir del libro de texto.

Puede verse como los futuros docentes expresan sus saberes y dificultades [Octavio comenta; _ creo que la asignatura más difícil es español, porque depende del grado con el que practiques, me gusta más primer grado, porque es un verdadero reto que los niños logren la adquisición de la lengua escrita, aquí es donde se inician los niños como lectores y escritores, por eso la metodología para enseñar español cambia mucho, necesitas hacer un perfil lingüístico de los niños para ver en qué niveles se encuentran y diseñar estrategias para que participen en situaciones comunicativas en las que los niños tengan oportunidades para lograr intercambios lingüísticos...]. La formación de los estudiantes en la escuela normal da cuenta de que tipo de saberes poseen los estudiantes. El conocimiento sintáctico del contenido (Villanueva, 2010) completa al anterior, y tiene que ver con todo lo que sabe el formador, los paradigmas de investigación de la disciplina.

Las experiencias que los alumnos aprenden durante las prácticas las van incorporando a su saber hacer Karina comento_ [...Yo he aprendido más en la escuela primaria, las experiencias de los maestros que han sido mis tutores me han ayudado mucho, las características del contexto, las características de la escuela y de los niños pero lo más importante es que mi propia experiencia me ayuda a aprender...] .En los últimos semestres los estudiantes tienen más tiempo para la realización de actividades de práctica profesional. Según la concepción práctica de enseñanza, la interpretación que hace el estudiante se extiende más allá de su estructura objetiva (Villanueva, 2010)

Conclusiones

Al analizar los datos se puede decir que la formación inicial de los estudiantes se ha centrado en los conocimientos pedagógicos de la disciplina, se aprecia como las creencias, las teorías empíricas y la familiaridad en la socialización son evidentes en las prácticas de los estudiantes. Se demuestra como la formación en las instituciones formadores de docentes se sigue centrando en los saberes factuales. Repiten teorías que no son comprendidas del todo, es decir pueden utilizar en sus discursos conocimientos generales de la asignatura.

Es necesario reconocer que el conocimiento del contenido o su carencia puede afectar la toma de decisiones del docente al seleccionar los materiales para enseñar, cómo estructuran el curso y cómo conducen la enseñanza de ahí la importancia de comprender el contenido de lo que se va enseñar por eso los docentes en formación deben aprender acerca de los conceptos centrales y la organización de los principios de la materia de estudio, porque no pueden suponer que conocen todo acerca del tema que habrán de enseñar, por tanto, habrán de ser conscientes de su responsabilidad para adquirir nuevos conocimientos en su trayecto formativo y durante el servicio. El estudiante para docente en su vida previa y paralela a la formación ha ido desarrollando creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo, conocido como conocimiento pedagógico vulgar, que el estudiante en formación utiliza para distintas razones.

Referencias

- Angulo, R. J. (1999). Desarrollo profesional del docente: Política, Investigación y Práctica. Málaga: AKAL Ediciones.
- Bertely, M. (2003). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento a la cultura escolar. México: Ediciones Paidós.

- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de educación*, 531-593.
- Marcelo, C., & Denise, V. (2009). *Desarrollo Profesional Docente*. Málaga, España: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Martín del Pozo, R. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 115.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós.
- Vallant, D., & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del Formador*. Málaga: Ediciones Aljibe S.L.
- Villanueva, G., Oscar E. (2010). *De estudiantes a profesores*. Miguel Ángel Porrúa.

Importancia de medir los enfoques y resultados de aprendizaje en un entorno de aprendizaje adaptativo

Importance of measuring approaches and learning outcomes in an adaptive learning environment

Alejandro Villegas-Muro¹
Gerónimo Mendoza-Meraz²

Resumen

Este artículo presenta la importancia de proponer un trabajo que mida los enfoques y resultados de aprendizaje en plataformas de aprendizaje adaptativo, donde se busca si las herramientas virtuales adaptativas ayudan a la generación de conocimiento y generan mejores resultados de aprendizaje en sus estudiantes, esto midiendo los enfoques de aprendizaje a través del CPE de Biggs, Kember y Leung (2001) posteriormente estructurar una intervención en una plataforma de esta naturaleza, y evaluar los resultados de aprendizaje usando la Taxonomía SOLO de Biggs y Collis (1982) para determinar si en realidad las plataformas de aprendizaje adaptativo, e learning y MOOC's generan mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes y emitir las recomendaciones pertinentes para obtener un mejor aprovechamiento de estas.

Palabras Clave

Aprendizaje virtual, e-learning, educación digital, enfoques de aprendizaje, ambientes virtuales de aprendizaje.

¹ Alejandro Villegas-Muro. Estudiante del programa de Maestría en Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es licenciado en ciencias de la información y pasante de maestría. Correo electrónico: avillegas973@gmail.com
ID: <https://orcid.org/0000-0001-6362-5137>

² Gerónimo Mendoza-Meraz. Profesor investigador de tiempo completo de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es maestro en ciencias por la Universidad de Kentucky y candidato a doctor en innovación educativa por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores Monterrey Campus Chihuahua. Correo electrónico: gmendoza@uach.mx

Abstract

This article presents the importance of proposing a work that allows the approaches and the results in the learning in platforms of adaptive learning, where the virtual tools help the generation of knowledge and the generation of better results in the learning in their students, this is Measuring the learning approaches through the CPE of Biggs, Kember and Leung (2001) include an evaluation in a platform of this nature, and the evaluation of the learning results using the Taxonomy SOLO of Biggs and Collis (1982) to determine if in fact the platforms of adaptive learning, learning and MOOC generate better learning results in the students and issue the pertinent recommendations to obtain a better use of these.

Keywords

Virtual learning, e-learning, learning approaches, digital education, virtual learning environments.

Esta reseña bibliográfica tiene como objetivo proponer un trabajo que determine si las plataformas de aprendizaje adaptativo generan un mayor aprendizaje en los usuarios y si se pueden implementar en el contexto Mexicano circunscribiendo a la Universidad Autónoma de Chihuahua. Las plataformas de aprendizaje adaptativo presentan características como los altos precios, la mayoría esta presentada en idioma inglés y se han visto como una innovación a la educación, sin embargo, se desconoce si alguna de estas herramientas virtuales se ajusta al sistema de educación superior en México. Además los contenidos predeterminados de las plataformas de aprendizaje adaptativo son dirigidos a la educación básica, y la estructuración de contenidos tiene una tendencia a atender cuestiones superficiales, por lo tanto existe una adaptación para nivel básico y difícilmente una adaptación para nivel superior.

Así mismo un estudio de este tipo tiene relevancia al recuperar diferentes investigaciones que tengan problemáticas similares, pero no se ha encontrado aún estudios relacionados con la medición de los enfoques de aprendizaje, los resultados de aprendizaje y la interacción que tienen con el uso de las plataformas de aprendizaje adaptativo. Las conclusiones y discusiones de las investigaciones analizadas son para determinar cuestiones cuantitativas como el rendimiento académico, evitar deserción y conocer estilos de aprendizaje, pero no en conocer si estas herramientas digitales generan mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes es por esto mismo que surge la necesidad de una investigación donde se estudien los

enfoques y resultados de aprendizaje en entornos virtuales y ver si estas mismas adaptando los contenidos dependiendo del enfoque, presentan mejores resultados de aprendizaje y tienen un mayor aprovechamiento de las plataformas de esta naturaleza.

Para conocer la propuesta se debe conocer que los antecedentes del aprendizaje adaptativo inician con la Enseñanza Programada de Skinner (1958) y el Sistema de Instrucción Personalizada (SIP) de Keller (1968). Por lo que Dorrego (2011) precisa que Skinner desarrolló tres máquinas para la Enseñanza Programada y fue de la “Máquina de Adaptación” de este mismo autor que se tomó como paradigma para el desarrollo del aprendizaje adaptativo ya que esta máquina era la más avanzada debido a sus componentes cibernéticos, posibilidad de dar retroalimentación y ver el desempeño académico del estudiante.

En otro contexto Keller (1968) desarrolló el SIP, gestada en la Universidad de Brasilia, que constaba en individualizar el aprendizaje del estudiante y tenía características similares a la Enseñanza Programada como: que el estudiante vaya a su propio paso, demostrar dominio del tema para pasar a otro contenido, lecturas y demostraciones como vehículos de motivación, el uso de monitores para una retroalimentación inmediata y control del desempeño académico (p. 83).

Estos dos modelos de enseñanza tienen características similares al aprendizaje adaptativo ya que buscan individualizar el aprendizaje, centrándose en cuestiones competitivas como es el caso del incentivo y motivación al estudiante, otro punto es el alejar al alumno del entorno estudiantil, desarrollar o cumplir con contenidos o cuestiones superficiales y de carácter conductual, además de que estas mismas debido su época y la innovación que representaban eran costosas y clasificadas de elitistas.

Las características de estos modelos hoy en día son apoyados por las TIC en las cuales las plataformas más utilizadas son las de carácter de e-learning, la cual se accede a través de internet o en la red de una escuela esto con análisis de datos en tiempo real y la presentación de estos mismos fueron motivos para que los maestros tomarán decisiones de optimizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y se definiera el aprendizaje adaptativo como una solución al bajo rendimiento académico y evitar la deserción. El aprendizaje adaptativo es definido por Salazar (2016) como “un método educativo basado en la modificación de los contenidos y formas de enseñanza de acuerdo con las necesidades particulares de cada estudiante” (p. 4).

Se aprecia que la definición del aprendizaje adaptativo embona con las características de la enseñanza programada haciendo énfasis a la máquina de adaptación de Skinner y el SIP de Keller, lo cual solamente es un método

clásico en un entorno nuevo, en donde la novedad es en la aplicación del Big Data, dejando de lado la figura de los “monitores” que según Speller (1978) se dio especialmente en el SIP y eran profesores que estaban al tanto del progreso del estudiante, pero lamentablemente esta figura se volvió un problema al tener que remunerar al “monitor” de forma económica o con créditos académicos (p. 467). Lo cual el análisis de datos en tiempo real suple la figura del monitor al recuperar la información que genera el estudiante en tiempo real y presentarlo en estadísticos para el profesor, además de que se ha hecho más accesible debido al surgimiento del e-learning y estudiantes de diferentes partes del mundo con acceso a internet y una cuenta en la página de plataforma pueda acceder a ella. Sin embargo, el tema de estudio es fundamental al percatarse que siguen siendo las mismas características superficiales y conductuales llevadas a un entorno virtual, y utilizando el cumplimiento de módulos, y logros como un sinónimo de “alto desempeño”, por esto mismo es necesario analizar si las plataformas de aprendizaje adaptativo generan mayor conocimiento, es decir, si los estudiantes obtienen mejores resultados de aprendizaje haciendo uso de sus enfoques de aprendizaje, para esto Biggs (2006) define enfoques de aprendizaje “como las dos formas que tienen los estudiantes de relacionarse con un ambiente de enseñanza y aprendizaje; pero no son características fijas de estos o de sus “personalidades académicas” (p. 36). Una vez definido esto el mismo autor hace la definición de los dos enfoques de aprendizaje el cual se divide en superficial y profundo, estos mismos investigados y definidos por Marton y Säljö, sin embargo el autor mencionado arriba define enfoque superficial como:

La intención de liberarse de la tarea con el mínimo esfuerzo, aunque dando la sensación de satisfacer los requisitos. Se utilizan unas actividades de bajo nivel cognitivo, cuando hacen falta unas actividades de nivel superior para realizar la tarea de manera adecuada. (Biggs, 2006, p. 32).

Así mismo el autor anterior comenta que “El enfoque profundo se deriva de la necesidad sentida de abordar la tarea de forma adecuada y significativa, de manera que el estudiante trate de utilizar las actividades cognitivas más apropiadas para desarrollarla” (p. 35).

Una vez definido los enfoques de aprendizaje es de suma importancia saber que son los resultados de aprendizaje, para lo cual Biggs y Collis (1982) definen este proceso como “la demostración del estudiante después de una instrucción como el resultado de un proceso instruccional” (p. 10).

Para medir los resultados de aprendizaje y saber si eran los deseados los autores anteriores desarrollaron la Taxonomía SOLO la cual consta de

cinco niveles donde se clasifican los resultados de aprendizaje en nivel Preestructural, Uniestructural, Multiestructural, Relacional y Abstracto Ampliado. Y es definida como “como el instrumento disponible para evaluar la calidad retrospectiva de una forma objetiva y sistemática y también fácilmente entendible por el estudiante y maestro. Por esta razón, la Taxonomía debe ser usada como instruccional así como una herramienta evaluativa” (p. xi). A continuación se presenta la Tabla 1 para ver un desglose de cómo deben de ser los resultados.

Tabla 1.
Tabla correspondiente a la Jerarquía de verbos que pueden utilizarse para formular objetivos curriculares en la Taxonomía SOLO.

Niveles de la Taxonomía SOLO			
Preestructural	Sin comprender	●	Fase Cuantitativa
Uniestructural	Realizar un procedimiento sencillo		
Multiestructural	Enumerar Describir Hacer listas Hacer algoritmos		
Relacional	Comparar/Contrastar explicar causas Analizar Relacionar Aplicar	◊	Fase Cualitativa
Abstracta Ampliada	Teorizar Generalizar Formular Hipotetizar Reflexionar	◊ → ◊ → ◊ → ◊	

Tabla adaptada de: (Biggs, 2006, p. 71).

Una vez definido los conceptos principales es de suma importancia ver si se han hecho investigaciones similares en entornos virtuales de aprendizaje adaptativo que a continuación se presentan.

Dentro de las investigaciones previas Leris, y Sein-Echaluce, (2011), comentan que utilizaron la plataforma Moodle para personalizar el aprendizaje, utilizando los plugins como Activity Locking que hacen a esta plataforma adaptativa. Las conclusiones de este estudio fueron que producir objetos de aprendizaje es un proceso costoso y apuestan más por el conocimiento abierto como lo son las redes sociales, que permiten al estudiante elegir los contenidos o recursos más apropiados y tener un diseño más personalizado esto sustentado en la cooperación de grupos a través de

estas redes sociales donde el alumno toma consciencia de que es mejor aprender de acuerdo a esa necesidad o interés (p. 132).

En este sentido los autores comentan que el proceso de adaptación de los contenidos en plataformas virtuales es un proceso costoso y se deben utilizar otras herramientas que permitan obtener contenidos para sus alumnos, desde un punto de vista económico es una gran idea poder reducir los costos de una forma significativa, pero desde el lado del aprendizaje, puede ser perjudicial conseguir otros contenidos de otras fuentes, como los autores proponen las redes sociales o el conocimiento abierto. Aun así se debe tener presente que en algunas materias como las de las áreas exactas este modelo de obtener contenidos de otras fuentes es funcional, pero en materias de las ciencias sociales los contextos son diferentes, por otra parte que el usuario disponga de los contenidos que el crea conveniente es una estrategia riesgosa al no estar sometido ante un estudio de enfoques de aprendizaje, ya que se deja a criterio del estudiante lo que crea conveniente que aprenda, cuando esta es una labor del profesor.

En otro estudio realizado por Chang, et.al. (2016), se analizaron los sistemas de gestión adaptativo, donde los estudiantes estuvieron sometidos a un pre y post test, utilizando el modelo de estilos de aprendizaje de Felder y Silverman y donde los resultados presentados fueron la mejora de la eficacia del aprendizaje en comparación a la educación tradicional, debido a que el sistema de adaptación de contenidos es más eficaz para captar la atención de los estudiantes en el aprendizaje y lo hagan de la forma en que ellos prefieran, pero en la mayoría de estos sistemas son en forma de páginas web que son fáciles de entender pero no son atractivas (p. 1284).

Como es visto los sistemas de gestión de aprendizaje proveen a los estudiantes de contenidos que son páginas web y que en comparación con la educación tradicional aumenta el interés de los estudiantes, ya que se lleva un modelo constructivista y práctico en donde el estudiante puede hacer consulta de los contenidos que le generen interés, por otra parte el reto es crear contenidos más interesantes para que el estudiante no entre en la monotonía o acciones mecanizadas por los contenidos que pueden tornarse aburridos, es decir que la labor de los docentes es que los estudiantes se involucren en un aprendizaje activo. Por lo que en el nivel universitario el reto es mayor dadas las responsabilidades del docente y así mismo se puede hacer justificar porque la educación virtual sigue teniendo ese tradicionalismo y falta de innovación en las materias.

En este mismo sentido, una investigación hecha por Gómez y Huesca (S/A) con la finalidad de adaptar los contenidos de los alumnos a través de

entornos virtuales tomando en cuenta su estilo de aprendizaje, para hacer más eficaz su aprendizaje. El trabajo consistió en elaborar un sistema de aprendizaje donde se enviaba al alumno a un cuestionario VARK y al completarlo, le permite al usuario navegar a través de los contenidos, ya que realizando el cuestionario mencionado, el sistema recomienda los contenidos apropiados al estilo de aprendizaje del estudiante, en esta investigación se concluyó que el cuestionario ya antes mencionado dicta las reglas para adaptar los contenidos que más le llamen la atención a los estudiantes y que se ajusten a sus estilos de aprendizaje (p. 4).

El siguiente estudio Paredes (2008), también hizo análisis de los estilos de aprendizaje en el cual prueba que tienen un efecto positivo en los sistemas de aprendizaje adaptativo tomando una muestra de estudiantes donde se concluyó que los estudiantes son conscientes de sus preferencias acerca de la forma que aprenden, esto debido a que conocen su estilo de aprendizaje en los cuales predominan el activo/reflexivo y sensorial/intuitivo. (p. 105-109).

Otra de las investigaciones relacionada a los estilos de aprendizaje adaptativo es el que realizaron Peña, et.al, (2002), donde se utilizó un sistema inteligente para proporcionar a los estudiantes herramientas de navegación, materiales didácticos adaptativos, basado en los estilos de aprendizaje de los estudiantes y se concluyó que el estilo de aprendizaje es importante para hacer la adaptación y ofrecer unidades de docentes personalizados teniendo en cuenta la forma de enseñanza, la forma de presentación de materiales y estrategia de navegación apropiada (p. 28).

Como se puede apreciar los estilos de aprendizaje tienen injerencia para medir aspectos cuantitativos del aprendizaje, es decir, cuestiones de rendimiento, numérico, calificaciones, lamentablemente estos números son traducidos en aprendizaje, es por esto que se vuelve a insistir que estas estrategias podrían ser más eficaces si se analizaran los enfoques y resultados de aprendizaje de los participantes, ya que como se ha hecho mención los estilos de aprendizaje son cuestiones de personalidad de los estudiantes, característica que no se puede cambiar, sin embargo los enfoques de aprendizaje a través de una intervención y recomendaciones pertinentes pueden obtener mejores resultados de aprendizaje.

Por otra parte una investigación realizada por Velez (2009), de la Universidad de Girona, consistió en hacer más efectivos los entornos virtuales adaptativos utilizando el Modelo de Usuario Integral, que permite proveer al estudiante de una adaptación de contenidos y que haya una heterogeneidad entre los usuarios, contenidos e interacciones. Por lo que se concluye que “La adaptación favorece el desarrollo de procesos de

aprendizaje más efectivos y eficientes. Los estudiantes del curso que tuvieron una unidad de aprendizaje adaptativa obtuvieron un promedio más alto que los estudiantes del escenario sin adaptación.” (p. 144).

Se infiere que los entornos virtuales adaptativos generan un mayor rendimiento académico entre alumnos que carecen de esta, pero aún se desconoce la parte cualitativa del experimento que es el aprendizaje de la adaptación de los contenidos y cuáles fueron los resultados de aprendizaje, todo fue evaluado a través de la plataforma y no acorde a una Taxonomía para ver si existe un verdadero aprendizaje de los contenidos en los alumnos.

Conclusiones

Como se ha visto a través de este artículo diversas investigaciones tienen como objeto de estudio la medición de los estilos de aprendizaje para brindar una adaptación de contenidos acorde a estos y así mejorar el rendimiento académico, sin embargo, como se ha mencionado anteriormente los estilos de aprendizaje son algo inherente al estudiante, algo psicológico y por lo tanto no se pueden cambiar. En otro sentido investigaciones donde se hizo aprendizaje adaptativo solamente midieron cuestiones de carácter cuantitativo, que en su mayoría era el rendimiento académico, lo cual deja en duda si hubo algún aprendizaje significativo para el estudiante, así mismo las conclusiones y discusiones de las investigaciones previas no hacen mención de enfoques de aprendizaje o resultados de aprendizaje, por lo que los resultados de las investigaciones giran entorno a la plataforma en la cual se sube el contenido a adaptar y miden el aprendizaje a través de calificaciones, pero no profundizan en como el alumno hace las cosas y si sus resultado van acorde a los contenidos vistos en clase y sobre todo si son los esperado por el profesor, por esto mismo surge la necesidad de realizar una investigación donde se aplique un pre-test de enfoques de aprendizaje o Cuestionario de Procesos de Estudio de Biggs, Kember y Leung (2001), para posteriormente aplicar una intervención en una plataforma virtual de aprendizaje y para personalizar los contenidos y crear adaptación y posteriormente clasificar los resultados de esa plataforma con la Taxonomía SOLO de Biggs y Collis (1982) que se utiliza para medir el aprendizaje de los estudiantes, y finalmente el post-test de este mismo autor para entender si se cambió un enfoque superficial de los estudiantes a uno profundo. Para llevar a cabo este estudio se delimitará a la comunidad estudiantil U.A.CH. partiendo de la siguiente pregunta de investigación y sus respectivos supuestos:

¿Las plataformas de aprendizaje adaptativo generan mejores resultados de aprendizaje y cambian los enfoques de aprendizaje en la comunidad estudiantil de la U.A.CH. cuando se hace uso de estas?

- 1.- Las estrategias de aprendizaje adaptativo favorecen el logro de los objetivos de aprendizaje de creación de mapas conceptuales.
- 2.- Los resultados de aprendizaje de los estudiantes de la U.A.CH. son pertinentes a las demandas de una plataforma de aprendizaje adaptativo.

Que posteriormente dichos supuestos tendrán que comprobarse alcanzando los siguientes objetivos.

- 1.- Determinar los resultados de aprendizaje de los estudiantes que se generan con la plataforma de aprendizaje adaptativo y que estrategias se asocian a dicha plataforma.
- 2.- Conocer el efecto de interacción entre los enfoques de aprendizaje y la estrategia de aprendizaje adaptativo en relación a los resultados de aprendizaje.

Posteriormente se harán recomendaciones pertinentes para obtener mejor provecho de estas herramientas digitales.

Referencias

- Biggs, J, (2006), Calidad del aprendizaje universitario, Narcea, España, pp. 1-294.
- Biggs, J, y Collis, K (1982), Evaluating the quality of learning; The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome), Academic Press, Estados Unidos.
- Biggs, J, Kember, D, y Leung, D. (2001) The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. British Journal of Educational Psychology. 71, 133-149.
- Chang, Y, Chen, Y, Chen, N, Lu, Y, y Fang, R, (2016) Yet another adaptive learning management system based on Felder and Silverman's Learning Styles and Mashup, Revista Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education (12)5, pp. 1273-1285.
- Dorrego, M. (2011), Características de la instrucción programada como técnica de enseñanza, Revista de Pedagogía 32(91), pp.75-97.
- Gómez, L y Huesca, G, (S/A), ARCAEA: Arquitectura de rutas y contenidos adaptativos a los estilos de aprendizaje.
- Keller, F, S. (1968), Good-Bye Teacher..., Journal of applied Behavior analysis, 1, pp.79-89.

- Leris M y Sein-Echaluce M, (2011), La personalización del aprendizaje: un objetivo del paradigma educativo centrado en el aprendizaje, *Revista Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura* (187)3, pp.123-134.
- Paredes, P, (2008), Una propuesta de incorporación de los estilos de aprendizaje a los modelos de usuario en sistemas de enseñanza adaptativos.
- Peña, C, Marzo, J, De la Rosa, J y Fabregat, R, (2002), Un Sistema de Tutoría Inteligente Adaptativo Considerando Estilos de Aprendizaje, VI Congreso Iberoamericano de Informática Educativa 2, pp.1-12.
- Salazar, J, (2016), Big data, *Revista Digital Universitaria*, (17)1 pp.1-16
- Skinner, B, F. (2003), *The Technology of Teaching*, B.F. Skinner Foundation, Estados Unidos, pp. 1-255
- Speller, P. (1978). El sistema de instrucción personalizada (SIP): perspectivas en América Latina, *Revista Latinoamericana de Psicología* 3(10), pp. 463-472.
- Veléz, J, (2009), Entorno de aprendizaje virtual adaptativo soportado por un modelo de usuario integral.

Agradecimientos.

Agradecemos al Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Planeación didáctica para mejorar el rendimiento académico de alumnos en asignaturas de química inorgánica en el SAI en la UAMA

Didactic planning to improve the academic performance of students in inorganic chemistry subjects in the SAI at UAMA

María del Carmen González Cortés¹
Margarita Portilla Pineda²
Javier Ramírez Angulo³

Resumen

Se presenta un estudio realizado acerca de la influencia de los hábitos de estudio relacionados con el desempeño académico y la deserción en los cursos de química inorgánica para ingenieros, en el Sistema de Aprendizaje Individualizado de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, concluyendo que tener buenos hábitos de estudio, prepara adecuadamente al estudiante para trabajar en este sistema de aprendizaje permitiéndole alcanzar un desempeño académico de excelencia, mientras

¹ María del Carmen González Cortés. Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, México. Es doctora en el área de pedagogía y colaboración en proyectos educativos en el nivel superior. Correo electrónico: mcgc@correo.azc.uam.mx

ID: <http://orcid.org/0000-0002-8780-1278>

² Margarita Portilla Pineda. Profesora investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, México. Es doctora en el área de educación y trabaja en el diseño, planeación y desarrollo de proyectos para el ciclo universitario. Correo electrónico: margaportilla@gmail.com

ID: <http://orcid.org/0000-0003-3501-5993>

³ Javier Ramírez Angulo. Profesor del Departamento de Bioingeniería en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Estado de México, México. Es asesor de tesis de Maestría en Ciencias en Ingeniería Ambiental y Desarrollo Sostenible. Correo electrónico: jangulo@itesm.mx

ID: <http://orcid.org/0000-0002-0237-9574>

que en el caso contrario puede llevar a la deserción del curso, prácticamente, desde el inicio del mismo. Se propone una planeación didáctica para evitar la deserción y mejorar el índice de desempeño de los alumnos en estos cursos.

Palabras clave

Hábitos de estudio, aprender a aprender, deserción, desempeño académico.

Abstract

A study is present about the influence of study habits related to academic performance and desertion in inorganic chemistry courses for engineers, in the Sistema de Aprendizaje Individualizado of the Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. It is concluded that having good study habits, adequately prepare the student to work in this learning system, allowing him to achieve excellent academic performance, while in the opposite case can lead to the desertion of the course from, practically, the beginning of the same. It is propose a didactic planning to avoid the desertion and to improve the index of performance of the students in these courses.

Keywords

Study habits, learning to learn, desertion, academic performance.

Referentes teóricos

El proceso educativo tiene como finalidad la formación integral del individuo; considera que el aprendizaje está basado en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, haciendo hincapié en que un alumno debe de aprender a aprender, en otras palabras, ser autónomo y responsable con respecto al resultado de sus estudios.

Es un hecho que el aprendizaje está relacionado tanto con el bagaje de conocimientos que una persona tiene, como con su conducta, de tal forma que para obtener un nuevo conocimiento, éste se fundamenta en los conocimientos previos; sin embargo, si éstos últimos son insuficientes, no le permite al estudiante tener una estructura firme para continuar con el aprendizaje, en este caso, el joven presentará una conducta de negación para modificar su estatus y poder llevar a cabo el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco (UAMA), en la División de Ciencias Básicas e Ingeniería, uno de los mayores problemas que se tiene en el sistema de enseñanza alternativo denominado Sistema de Aprendizaje Individualizado (SAI) es la conducta que

presentan los alumnos en los cursos de química inorgánica, que se traduce en un alto índice de deserción.

Según Skinner (1974) para que exista un cambio en la conducta debe de haber un estímulo. En el caso de estudiar en el SAI, el estímulo consta de una calificación de excelencia y del hecho de que el alumno va a mejorar diferentes competencias genéricas; empero, si no las ha desarrollado, no va a ser posible mejorarlas. Esas competencias genéricas están ligadas a los hábitos de estudio y si éstos no son buenos, no sirven para estimular al alumno, todo lo contrario, lo va a desanimar y puede provocar la deserción.

Un alumno que regularmente presenta ausentismo, disminuye su rendimiento escolar provocando que se encuentre en una clara desventaja frente a sus compañeros de estudios, quienes asisten regularmente, cubriendo los contenidos del programa y por lo tanto finalizan el curso en tiempo y forma, estas condiciones son favorables para el aprendizaje y en consecuencia para el aprendizaje de nuevos conceptos.

Se puede entender que el ausentismo es el alejamiento frecuente de un individuo a su quehacer académico, esto se traduce como una inasistencia en la enseñanza sistemática que entorpece su progreso educativo, teniendo como consecuencia un pobre desarrollo escolar y que finalmente se convierte en una deserción, entendiéndose esta como la renuncia a concluir lo empezado. En educación, la deserción se refiere a aquellos alumnos que se inscriben a un curso y no lo concluyen en tiempo y forma.

El ausentismo en un curso, en la UAMA, como en muchas instituciones educativas, se describe como la inasistencia cotidiana a las sesiones programadas del mismo, mientras que la deserción del mismo se da cuando el alumno no concluye el proceso de enseñanza aprendizaje en el trimestre lectivo. En el SAI, por su naturaleza, ambos procesos son muy frecuentes, lo que permitió efectuar un estudio para determinar las causas de este comportamiento (González, 2013), encontrando que el mayor problema son los hábitos de estudio.

Los hábitos de estudio son actividades académicas rutinarias y pueden ser modificados de manera tal que mejoren el proceso educativo del individuo. Es importante que cada persona reconozca su propia forma de estudiar y saber cuáles son sus fallas académicas para poder superarlas lo mejor y más rápidamente posible.

El SAI, precisamente, basa su método de aprendizaje en el refuerzo positivo, pero para que este se dé, el alumno debe de iniciar el curso. Con todo, la mayoría de los alumnos, debido a la falta de conocimientos que tienen acerca de este sistema de aprendizaje no se permiten, ni siquiera, iniciar el curso (Marroquín, et al, 2007).

Este trabajo se desarrolló en el SAI, considerando que las habilidades de los alumnos en este sistema deben de ser apropiadas para el tipo de trabajo que se lleva a cabo dentro de él. Este sistema es muy exigente debido a que es una modalidad de estudio semi-abierto, personalizado, de elevados requerimientos para generar un aprendizaje de excelencia, por lo tanto, es necesario que los estudiantes estén capacitados para asumir el rol de una persona activa, autosuficiente y autocrítica con el material que tiene a su disposición, asumiendo que quien va a definir su método de estudio es él, permitiéndose programar las etapas de trabajo en función de los temas y el tiempo que tiene para cumplir con el programa, o sea que el éxito del alumno en este sistema depende de sus hábitos de estudio. Pese a las características de este sistema se tiene una alta inscripción a los cursos de química, pero un bajo índice de acreditación de los mismos.

Cuando no se obtienen los resultados esperados es porque algo está funcionando de manera equivocada y es necesario determinar la causa. En este sentido y como indican Rodríguez y Pesante (2012), para poder cambiar, la persona debe de estar consciente de que hay un problema interno y debe de querer modificarlo. Aplicado a educación, esto se interpreta como una modificación de los hábitos de estudio.

Según Hernández y colaboradores (2012), se puede entender a los hábitos de estudios como los métodos y estrategias que un estudiante usará para apropiarse de la información y obtener un aprendizaje, considerando que se requiere mucho esfuerzo, dedicación y disciplina para lograrlo. También indican que “el proceso de aprendizaje es complejo y requiere de una adecuada planeación y organización del tiempo”.

Problema de estudio

La mayoría de los alumnos que se inscriben a los cursos de química inorgánica en el Sistema de Aprendizaje Individualizado, no concluyen exitosamente el mismo, incluso muchos de ellos no regresan después de la primera sesión, en la cual se les explica cómo se va a trabajar dentro de este sistema para poder acreditar el curso. Es decir, que al plantearles que su aprendizaje dependerá de su forma de trabajar, la organización de su tiempo y su dedicación al estudio, no vuelven.

Todas estas características se pueden circunscribir a los hábitos de estudio; la hipótesis es que los estudiantes desconocen la forma de sistematizar estas rutinas o simplemente no los tienen.

Así, el tipo de investigación a ejecutar va a estar definido en base al problema, en este escrito se va a trabajar con un paradigma de tipo mixto, correlacional no experimental, tratando de determinar cuáles y como son los

hábitos de estudio en los alumnos que cursan asignaturas de química inorgánica en el SAI, y en su caso, proponer alguna solución para evitar la deserción de los alumnos en riesgo. La muestra es de tipo no probabilístico, por grupos naturales, debido a que la cantidad de elementos pertenecientes a la muestra es muy pequeña.

La población son todos los alumnos que cursan alguna asignatura de química inorgánica (Química Inorgánica I y Química Inorgánica II) en el trimestre 16-O, y la muestra son todos los alumnos que se inscribieron en el Sistema de Aprendizaje Individualizado a alguna de estas asignaturas, durante este periodo de estudios.

Una vez identificadas estas características y condiciones de la muestra mencionada, se propone una planeación didáctica adecuada para mejorar el aprovechamiento académico y reducir en la medida de lo posible la alta deserción de la asignatura.

Se parte de la siguiente hipótesis: ¿los hábitos de estudio que tiene un alumno que se inscribe a un curso de química inorgánica en el Sistema de Aprendizaje Individualizado tiene una relación directa con el índice de deserción y el aprovechamiento académico?

Por lo tanto las variables son:

- variable independiente: hábitos de estudio;
- variables dependientes: la deserción y el aprovechamiento académico.

La técnica analítica a utilizar para obtener los datos, va a ser la encuesta, de tipo escrito; y el instrumento a utilizar va a ser el cuestionario del modelo de la programación neurolingüística, el cual permite verificar 14 puntos que intervienen en la forma en que aprenden los alumnos, los cuales se presentan en la tabla 1.

El cuestionario consta de 74 preguntas dividida en 14 secciones, cada pregunta da opción a elegir entre tres respuestas, considerándose respuestas de tipo cerrado.

En todas las preguntas, la respuesta correcta es “verdadero” y se deben contabilizar todas ellas, comparando el resultado con los siguientes rubros, según el modelo de la programación neurolingüística (Romo, 2006):

- Puntuación entre cero y 36: el alumno necesita reestructurar sus hábitos de estudio.
- Puntuación entre 37 y 55: el alumno solo debe trabajar para mejorar sus hábitos de estudio para que no incurra en problemas a posteriori.
- Puntuación entre 56 y 74: el alumno presenta buenos hábitos de estudio. No necesita hacer nada, aunque si se acerca a 56, puede trabajar para mejorar.

Metodología

El grupo de trabajo consistió en los alumnos de los cursos de Química Inorgánica I (21 alumnos) y Química Inorgánica II (9 alumnos) del trimestre 16-O, ofertados en el SAI.

Se aplicó la encuesta al inicio del trimestre, analizando las respuestas y comparándolas al finalizar el curso con el desempeño académico y ausentismo del alumno, para determinar la relación entre ellas. A cada alumno se le asignó un número consecutivo como identificación para el estudio y a cada sección del cuestionario también, como se indica en la tabla 1. En la misma tabla se indica el número de preguntas por sección; cada sección tiene relación con ciertas características o condiciones que influyen en los hábitos de estudios, en total se identificaron 14 factores diferentes.

No. de factor	Factor	No. de preguntas
1	Factores ambientales	5
2	Memoria	4
3	Autorregulación	6
4	Atención/comprensión	6
5	Aprendizaje cooperativo	4
6	Actitud ante el aprendizaje	4
7	Comprensión de la lectura	6
8	Método general de estudio	6
9	Seguimiento de instrucciones	4
10	Organización para el estudio	8
11	Estrategia para elaborar esquemas	6
12	Estrategia para elaborar resúmenes	6
13	Método para la comprensión de un contenido	3
14	Estrategia para elaborar mapas conceptuales	6

Figura 1. Factores para determinar como son los hábitos de estudio de los alumnos de ingeniería química de los cursos de química inorgánica de la UAMA.

Referencia: Modificada de González, 2013.

Se determinó el puntaje para cada alumno y se agruparon según los estándares del modelo de programación neurolingüística.

Posteriormente, se comparó la información proporcionada por la encuesta con: a) su asistencia y b) sus calificaciones finales.

Finalmente se propuso una metodología que forma parte de la planeación didáctica con el objetivo de ayudar a aquellos alumnos que en cursos posteriores presentaran una puntuación baja o media en relación a sus hábitos de estudio para tratar de evitar la deserción durante el curso.

Resultados

Los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario se presentan en la figura 2, en forma de tabla, se encuentran agrupados por secciones, aplicado a los 30 alumnos que se inscribieron en las asignaturas de química inorgánica en el SAI en el trimestre 16-0.

El número de alumnos que se encuentra en cada rubro del modelo de programación neurolingüística es:

- Para el rubro de 0 a 36, se tienen 12 alumnos
- Para el rubro de 37 a 55, se tienen 14 alumnos
- Para el rubro de 56 a 74, se tienen 4 alumnos

Es decir que el 46% de los alumnos necesita un refuerzo para mejorar sus hábitos de estudio, mientras que el 40% debe reestructurarlos, y solamente 13% de los estudiantes poseen buenos hábitos de estudio, siendo muy bajo este último porcentaje.

Adicionalmente, se efectúan dos comparaciones: la primera, entre el estatus académico y el puntaje obtenido para cada alumno y la segunda entre las inasistencias y el puntaje obtenido, las cuales se muestran en las tablas de las figuras 3 y 4, respectivamente, considerando 37 –número de sesiones del curso–, como el número máximo de asistencias para estos cursos.

Es importante mencionar que para que un alumno sea aceptado en la UAM, necesita obtener un alto puntaje en el examen de selección, el cual asegura la capacidad académica de los aspirantes, por lo tanto se considera que todos son capaces de concluir cualquier curso. Sin embargo, los alumnos que se encuentran en el primer rubro según el modelo de Programación Neurolingüística, dejaron sin responder una o varias de las secciones del cuestionario, principalmente las que corresponden a “método para la comprensión de un contenido”, “estrategia para elaborar esquemas” y “memoria”; y por otro lado, todos contestaron la preguntas correspondientes a la sección 10 “organización para el estudio”, evidentemente los que desertaron, en general presentan puntaje muy bajo en este rubro.

De los datos mostrados en las tablas de las figuras 3 y 4 se puede decir que los alumnos que en general no tienen buenos hábitos de estudio, son los que desertan de los cursos, y generalmente lo hacen en las primeras sesiones de clase; mientras que los alumnos que presentan hábitos regulares, tienen más oportunidades de aprobar, como lo demuestran los alumnos 1 y 6 de este grupo de estudio. Los alumnos 9, 14 y 24 no terminaron en tiempo y forma, sin embargo continuaron trabajando para terminar el curso en la fecha del examen de recuperación. Por último los alumnos del tercer rubro, que presentan buenos hábitos de estudio, terminaron en tiempo en tiempo y forma, se observa que el alumno cuyo número asignado fue el 30, concluyó el

curso antes de que terminará el trimestre lectivo, siendo sus hábitos de estudio excelentes, según los datos arrojados por la encuesta.

No. asignado	No. de Habilidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
No. 1		1		4	2	2	2	1	3		2			3	2	1	2	3	4	3	3	3	1	4	4	5	5	2	1	1	4
No. 2		3	2	3	3	3	3		1	3	2	2	1		2		2	2	3	2	3	1	3	2	4	3	3	1		4	3
No. 3		3	3	5	6	5	4	1	3	5	3		3	1	4	1	5	3	2	5	2	3	2		5	6	6	2	4	5	6
No. 4		6	2	4	2	4	3		4	4	1	2	1	3	3	3	3	1	1	1	2	1	2		1	2	2		1	2	4
No. 5		3	4		4	3	3	3	4	1	2	2	2	1	4		2	3	3	3	3	3	3	4	4	4	2	2	1		4
No. 6		3	2	2	3	4	3	2	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	2	4
No. 7		4	3	5	4	2	4		6	5	1	2	1	1	2		2	2	1	3	1	5	2	4	3	5	1		4	5	4
No. 8		5	3	4	6	5	4	2	4	4	3	3	4	3	5	1	4	2	3	5	2	3		2	5	6	4	1	1	4	4
No. 9		3	3	2	2	4	4		4	4	3	3	2	2	3		3	1	2	2	1	1	2	4	4	4	1		1	3	4
No. 10		8	5	4	8	7	8	1	2	5	5	3	4	2	5	1	2	3	4	6	5	4	2	6	6	8	5	2	3	1	7
No. 11		2	2		2	5	6	2	4	4	3	3	4	5	4	2	4	1	4	2	4	4	2		4	3	1			3	5
No. 12		4	4	2	6	4	2	3	4	4	3	3	5	2	4	3	5	1	3	4	3		3	5	5	6	5			5	6
No. 13		1	1	1	3	2	3		2	2	2	1	1		2		2	1	1	3	1	2		1	3	2	3	1		2	3
No. 14		3	5	2	5	6	4	4	6	4	5	6	3	4	5	4	4	4	4	5	4	4	3	2	2	6	1			3	5
Total de puntos		49	39	36	56	56	53	19	49	48	37	33	33	30	47	18	43	30	37	46	36	36	27	36	52	62	41	12	19	40	63

Figura 2. Puntaje obtenido en el cuestionario en la columna marcada como "V", que indica que tan hábil es el alumno en alguna de las técnicas o estrategias investigadas. Referencia: Elaboración propia.

Se puede observar y asociar la relación entre la asistencia, la calificación total y los hábitos de estudio que, de manera evidente, son directamente proporcionales.

Discusión

Tomando como referencia estos resultados y considerando el desarrollo metodológico, así como la difusión de estos resultados, se generó la propuesta metodológica mostrada en la figura 5 y una planeación didáctica (figuras 6 y 7), que ayudaran a los alumnos que estén en el 1er y 2º rubro, debido a que son una cantidad importante de alumnos y dirigida especialmente a aquellos que presentan entre 37 y 55 puntos en el cuestionario, considerando que necesitan reconocer y reafirmar sus hábitos de estudio para concluir exitosamente el curso.

1er. rubro			2° rubro			3er. rubro		
No. de alumno	Calificación	Puntaje	No. de alumno	Calificación	Puntaje	No. de alumno	Calificación	Puntaje
7	D	19	1	MB	49	4	MB	56
11	D	33	2	NA	39	5	MB	56
12	D	33	3	D	38	25	MB	62
13	D	30	6	MB	53	30	MB	63
15	D	18	8	D	49	Significado de las literales: D = Desertor NA= No acreditado MB = Muy bien (equivalente a calificación promedio de 10.		
17	D	30	9	NA	48			
20	D	36	10	NA	37			
21	NA	36	14	NA	47			
22	D	27	16	D	43			
23	NA	36	18	D	37			
27	D	12	19	NA	46			
28	D	19	24	NA	52			
			26	NA	41			
			29	D	40			

Figura 3. Comparación de las calificaciones obtenidas con el puntaje obtenido en el cuestionario para hábitos de estudio de los alumnos de los grupos de Química Inorgánica en el trimestre 16-O. Referencia: Elaboración propia.

1er. rubro			2° rubro			3er. rubro		
No. de alumno	Asistencia	Puntaje	No. de alumno	Asistencia	Puntaje	No. de alumno	Asistencia	Puntaje
7	1	19	1	37	49	4	35	56
11	1	33	2	8	39	5	37	56
12	1	33	3	5	38	25	33	62
13	2	30	6	35	53	30	30	63
15	1	18	8	2	49	Número total de sesiones = 37		
17	1	30	9	20	48			
20	1	36	10	5	37			
21	2	36	14	15	47			
22	2	27	16	2	43			
23	3	36	18	1	37			
27	1	12	19	13	46			
28	2	19	24	20	52			
			26	3	41			
			29		40			

Figura 4. Comparación de la asistencia con el puntaje obtenido en el cuestionario para los hábitos de estudio de los alumnos de los grupos de Química Inorgánica en el trimestre 16-O. Referencia: Elaboración propia.

Etapas	Objetivos
Organización Se debe de aplicar el cuestionario de hábitos de estudios a los alumnos que se inscriban en cursos de química en el SAI, para saber cuál es su condición y poder actuar en concordancia.	Determinar los hábitos de estudio de cada alumno inscrito en el Sistema de Aprendizaje Individualizado
Realización El docente, en función del resultado que obtenga el alumno en la aplicación del cuestionario, va a: a) Si el resultado oscila entre 56 a 74 puntos, verificar en que técnica presenta deficiencia y proponerle algunas actividades con el fin de mejorarla. b) Si su puntaje se encuentra entre 38 y 55, al igual que en el inciso anterior, verificar en que técnicas presenta bajo puntaje y proponerle algunas actividades para mejorar, dándole seguimiento a las mismas y anotándolo en el formato A2. c) Si el puntaje oscila entre 0 y 37, proponer que se tome un curso de hábitos de estudio, mismo que se ha dado por la Sección de Orientación y Servicios Psicopedagógicos de la UAM-Azcapotzalco y que presente la constancia del mismo.	Indicar al alumno cuales son estas deficiencias, de forma tal, que el joven tome conciencia del estatus formativo que tiene y cuáles son las áreas de oportunidad para mejorarlo. Tener un grupo de alumnos, en condiciones óptimas para concluir el curso en tiempo y forma.
Evaluación Aplicar al final del trimestre el cuestionario nuevamente, para contrastar con los resultados obtenidos al inicio del curso para ver las mejoras en los alumnos, después de que los alumnos realizaron las acciones propuestas por el docente. Utilizar el formato A3 (anexo I).	Determinar si las acciones propuestas mejoran los hábitos de estudio en los alumnos.

Figura 5. Propuesta metodológica para aquellos alumnos que no quedaron en el rubro tres al evaluar sus respuestas del cuestionario de hábitos de estudio.

Referencia: Modificada de González, 2013.

Esta propuesta metodológica tiene tres etapas con objetivos específicos enfocados a los hábitos de estudio que traen los alumnos, desde su diagnóstico, pasando por actividades para mejorar, modificar o adquirir estos, hasta su evaluación al término del ciclo escolar.

Por otro lado, y como ya se dijo, los alumnos presentan un examen de selección para ingresar a la UAM, lo cual asegura su capacidad académica, por lo que supone que cualquier alumno es capaz de aprender el contenido de diversos temas con la profundidad deseada cuando se tienen las condiciones pertinentes, como se requiere en el SAI.

Es un hecho, que el bagaje académico del alumno y su actitud influyen en los resultados obtenidos en este sistema de aprendizaje, así como los hábitos de estudio que tenga, situación ampliamente estudiada en González (2013).

De esta investigación, enfocada a una asignatura específica se desprende que aquellos alumnos que no tienen buenos hábitos de estudio prefieren no concluir las asignaturas en este sistema de aprendizaje, probablemente porque reconocen su falta de metodología y prefieren el sistema tradicional.

De acuerdo con Lara y Barradas (1977), los estudiantes con buenos hábitos de estudio presentan un mayor rendimiento académico, esta situación se confirma en este trabajo: observando la calificación y la asistencia a las asesorías para estos cursos se puede decir que este estudio indica que un estudiante con muy buenos hábitos de estudio puede concluir el curso en un tiempo menor al programado con un desarrollo académico excelente, mientras que los que presentan deficiencias en sus hábitos de estudio tardan más tiempo –en la mayoría de las ocasiones lo logran en un tiempo mayor a 13 semanas-, debido a que parte del tiempo lo dedican a desarrollar o mejorar sus hábitos de estudio.

Como resultado se generó una planeación didáctica para mejorar el desempeño de los alumnos en el SAI: primeramente se presentan las actividades según el intervalo y las estrategias a mejorar (ver figura 6) y luego un cronograma (ver figura 7) para desarrollar estas actividades.

Una planeación considera diferentes factores que influyen en el aprendizaje: las actividades enfocadas especialmente para mejorar cada uno de éstos, el propósito de llevar a cabo la actividad y finalmente la evaluación que se llevará a cabo en un periodo razonable; la tabla de la figura 6 debe darse a conocer a cada alumno aclarando dudas y recibiendo sugerencias u opiniones para que sea copartícipe y responsable de su aprendizaje.

Es importante también que el alumno lea cuidadosamente esta información y haga saber al docente si conoce y puede desarrollar la actividad planeada, en caso contrario es necesario proporcionar una guía, un sitio o material auxiliar para que cumpla con el objetivo exitosamente.

Es decir, que debe identificar y ser capaz de elaborar: organizadores de lecturas, fichas de trabajo, formularios, conocer las pistas tipográficas y discursivas para utilizarlas adecuadamente, hacer cuadros sinópticos, esquematizar conceptos; analizar y sintetizar textos de diferentes contenidos; elaborar mapas conceptuales; ejercitar la memoria por distintos medios; tomando en cuenta que estas actividades son parte de la formación que un alumno recibe durante sus estudios previos, sin embargo, no todos las practican de manera constante o probablemente las desconocen, de aquí la importancia que tiene un sondeo previo hecho por el docente de manera informal y solo para tener el antecedente.

Todas las actividades mencionadas en el párrafo anterior traen una estrecha relación con el método general de estudios del alumno, también el conocimiento de conceptos como la autorregulación, la auto y coevaluación, así como saber seguir instrucciones y desarrollar el trabajo colaborativo. Entonces para cumplir con los objetivos propuestos es necesario ayudar al alumno para que se dé cuenta de su avance progresivo. Con el propósito de cumplir con el objetivo de una planeación didáctica asociada a los resultados encontrados, es importante la organización de las actividades que se pretenden cumplir y para ello se diseñó un esquema (figura 7) que el alumno llenará de acuerdo a su autoevaluación y cuando él lo considere pertinente.

Estrategia a mejorar	Actividad propuesta	Propósito	Evaluación	Estrategia a mejorar	Actividad propuesta	Propósito	Evaluación
ACTITUD ANTE EL APRENDIZAJE	El alumno debe de elaborar organizadores previos de lecturas acerca de diferentes sistemas de aprendizaje.	Generar expectativas apropiadas en los estudiantes, hacer más accesible y familiar el contenido y mostrar una visión global del curso.	Debate entre compañeros, acerca de estudiar en un sistema de aprendizaje diferente.	ESTRATEGIA MAPA CONCEPTUAL	Elaboración de mapas conceptuales por subtema	Promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender	Calificación del mapa conceptual, el cual debe de mostrar: - Selección de los conceptos - Jerarquización - Impacto visual
FACTORES AMBIENTALES	El alumno debe de estudiar en la sala correspondiente en el SAI (sin platicar con nadie), llevando consigo alguna bebida y una fruta "dura", como manzana o pera, para comer ahí.	Evitar distractores y generar una mayor concentración al estudiar.	Supervisión directa del docente.	MEMORIA	Resolver juegos mentales en presencia del profesor y hacer listas. Hacer uso de las reglas mnemotécnicas	Agilizar la memoria, aumentar la concentración y el interés	Calificar las actividades que realice el alumno, en función de los aciertos obtenidos y el tiempo registrado para llevar a cabo la actividad
ORGANIZACIÓN PARA EL ESTUDIO	El alumno debe de realizar fichas de trabajo, formularios, etc., usando pistas tipográficas y discursivas.	Organizar los elementos relevantes de los temas del curso.	Forma en que presenta las fichas y trabajos solicitados.	ATENCION/COMPRESION	Leer lecturas cortas, seguidas de un cuestionario y ordenar palabras en una oración. Resolver problemas de razonamiento matemático	Mantener la atención, favoreciendo y facilitando el aprendizaje de los contenidos escolares	Autoevaluación. Evaluación: calificar las actividades que realice el alumno, en función de los aciertos obtenidos y el tiempo registrado para llevar a cabo la actividad
METODO PARA COMPRESION DE UN CONTENIDO	Efectuar cuadros sinópticos y resolver cuestionarios exprofeso.	Comprender la información abstracta y ser capaz de trasladarla a otros ámbitos	Explicación verbal del contenido del tema.	METODO GENERAL DE ESTUDIO	Busqueda de algunas técnicas de estudio y aplicación de las mismas en los temas y subtemas del curso	Mejorar el rendimiento académico del alumno	Revisión de los productos elaborados por el alumno
COMPRESION DE LECTURA	Leer las lecturas recomendadas por el docente y resolver los cuestionarios correspondientes.	Facilitar el recuerdo y la comprensión de lo más relevante e importante del texto	Calificación obtenida en los cuestionarios solicitados	AUTORREGULACION	Dar, de forma verbal, un análisis y las conclusiones referentes a temas explicados por el profesor	Concientizar al alumno de cuáles son sus deficiencias en el estudio y como mejorarlas.	Autoevaluación Evaluar en función de precisión y número de veces que necesité ayuda.
ESTRATEGIA ESQUEMA	Realización de esquemas por tema y subtema	Orientar y mantener la atención	Explicación verbal de los esquemas realizados	SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES	Aplicar algunas de actividades para seguimiento de instrucciones	Recaltar la importancia de seguir instrucciones.	Co-evaluación
ESTRATEGIA DE RESUMEN	Realización de resúmenes de al menos tres textos relacionados con el tema de clase	Promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender	Calificación otorgada al resumen, el cual debe de mostrar los siguientes puntos: - Orden de las ideas - Claridad - Conclusión - Uso de códigos, abreviaturas, y signos	APRENDIZAJE COOPERATIVO	Generar equipos de trabajo y asignarles tareas a resolver	Desarrollar habilidades personales y sociales en el alumno	Co-evaluación. Evaluación, considerando: • Interacción individual • Habilidades personales y de grupo

Figura 6. Actividades a desarrollar, según las necesidades que presente cada alumno, con respecto a sus hábitos de estudio. Referencia: Modificado de González, 2013.

Etapa		Trimestre lectivo														
		Semana														
		1			2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
		Sesión														
		1º.	2º.	3º.												
Organización	Aplicación del cuestionario															
Verificación	Determinar las técnicas a usar por alumno.															
Realización	Aplicación de actividades															
Evaluación																

Figura 7. Cronograma de trabajo para aquellos alumnos que presentan malos o regulares hábitos de estudio. Referencia: Modificada de González, 2013.

Es importante mencionar que aunque esta propuesta está dirigida a algunos alumnos en especial, puede ser utilizada con el total de los asistentes a un curso.

Conclusiones

Aun cuando el aporte de los hallazgos referidos en este trabajo está acotado a una asignatura específica y un espacio de aprendizaje, se puede retomar tanto la propuesta metodológica como la planeación didáctica, para otras asignaturas y en el modelo tradicional de aprendizaje, con pequeños cambios que la adecuen a los mismos.

Por otro lado, es fundamental el considerar que algunos docentes universitarios carecen de una formación dirigida a los procesos de enseñanza aprendizaje, por lo que se tiene la necesidad de hacer una sensibilización entre ellos, debido a que este proceso se puede considerar como una ruptura en el proceso de enseñanza tradicional, pero que trae consigo un beneficio inmediato a los alumnos, a través del aprendizaje estructurado, lo cual se vuelve fundamental en estudiantes que tienen deficiencias en sus hábitos de estudio.

Este aprendizaje será más consiente por parte del alumno, trabajando tanto en la adquisición de nuevos conceptos de una asignatura así como en habilidades permanentes que le servirán para otras asignaturas y para toda la vida estudiantil si las asimila y práctica con regularidad.

Referencias

- González, C. M. C. (2013) Las habilidades para el autoaprendizaje y la deserción escolar de los estudiantes del curso de Fisicoquímica de los Materiales en el Sistema de Aprendizaje Individualizado en la UAMA. Tesis para acreditar el grado de Doctor en Pedagogía. Instituto de Ciencias, Humanidades y Tecnología de Zacatecas.
- Hernández, H. C. A.; Rodríguez P. N.; Vargas, G. A. E. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería. Revista de la Educación Superior. ANUIES, XLI (3), núm. 163, 67-87. ISSN: 0185-2760. México.
- Lara, A. y Barradas, C. (1977). Influencias de los Hábitos de Estudio sobre el Rendimiento de Alumnos de 6to del Grupo Escolar "Tomás González". Caracas: UCV, Facultad de Humanidades y Educación.
- Marroquín, E.J.; Grabinsky, S. J.; González, C. M. C.; Bastián, M. G. M. (2007). El sistema de aprendizaje individualizado en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, 1-20.
- Rodríguez, D. y Pesante, D. (2012). Mejorar Hábitos De Estudio. Colegio Universitario El Salvador. Recuperado en junio de 2012, de http://www.cus.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=86%3Amejorar-habitos-de-estudio&catid=2&Itemid=59
- Romo, A. M. E.; López, R. D.; López, B. I. (2006) ¿Eres visual, auditivo o kinestésico? Estilos de aprendizaje desde el modelo de la Programación Neurolingüística (PNL). Revista Iberoamericana de Educación. 3(2), 1-9.
- Skinner, F.F.; (1994). Sobre el conductismo. Barcelona, España, Editorial Planeta-De Agostini, S.A.

La formación de docentes tutores en cursos, talleres y diplomados a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Con la modalidad virtual 100%

The training of tutors teachers in courses, workshops and graduates through Information and Communication Technologies. With the 100% virtual modality

Patricia Carvajal Leal¹
Karen Alejandra Castro Ramírez²
Fernanda Pérez Olguín³

Resumen

Esta investigación presenta la experiencia de la Coordinación del Programa Institucional de Tutorías (PIT) que pertenece a la Dirección de Desarrollo Académico (DDA) de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), que en un reto por aprovechar el uso de los recursos digitales, generó cursos en modalidad virtual. El objeto de estudio de esta investigación son los docentes y su acercamiento cada vez más habitual, para el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aula y su formación continua. Se utilizaron métodos mixtos, es decir, uso de datos cuantitativos y cualitativos, se realizó la recuperación de información y su respectivo análisis. Se pretende mostrar un panorama sobre cómo se generaron las estrategias para la

¹ Patricia Carvajal Leal. Universidad Autónoma de Querétaro, México. Es maestra en Ciencias de la Educación, evaluadora de programas de estudios en el centro de capacitación CECADE y Certidems. Correo electrónico: patricia.carvajal@uaq.mx

² Karen Alejandra Castro Ramírez. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Actualmente apoya y gestiona el Sistema de Información del Programa Institucional de Tutorías (SIPIT). Correo electrónico: karen.cr95@hotmail.com

³ Fernanda Pérez Olguín. Universidad Autónoma de Querétaro, México. Actualmente docente de la Escuela de Bachilleres y la Facultad de Medicina de la misma universidad. Correo electrónico: ferperez.olguin@hotmail.com

implementación de cursos presenciales, su transición por los semipresenciales hasta hacerlos completamente virtuales, con todo el desafío que esto implica.

Palabras clave

Tecnologías de la Información y la Comunicación, formación, docentes, educación, tutoría.

Abstract

This investigation presents the Coordination of the Institutional Program of Tutorials (PIT by its spanish name) experience, PIT belongs to the Direction of Academic Development (DDA) of the Autonomous University of Querétaro (UAQ), which in a challenge to take advantage of the use of digital resources, generated some courses in virtual modality. The object of study for this research is the teachers and their approach more and more usual, for the use of Information and Communication Technologies (ICT) in the classroom and their continuing education. Mixed methods were used, it means, the use of quantitative and qualitative data, the information retrieval and analysis were done. The intention is to present a landscape of how the strategies for the implementation of "face-to-face" courses and their transition through blended learning to make them completely virtual, with all the challenges that this process implies.

Keywords

Information and Communication Technologies, training, teachers, education, tutoring.

Introducción

Nos encontramos frente a una sociedad cada vez más digitalizada y mediatizada, en donde el uso de los medios digitales se hace cada día más común, por su facilidad y en ocasiones es hasta necesario su uso (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2014). En lo educativo no es diferente, los jóvenes interactúan en su cotidianidad con la tecnología y se encuentran familiarizados con ella. El reto son los docentes y su acercamiento cada vez más habitual, para el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aula y su formación continua; que es el objeto de estudio de esta investigación.

La formación de los docentes para el uso y apropiación de las TIC se vuelve una tarea de suma importancia, pero también compleja en nuestra

sociedad, pues existen dificultades que van desde la falta de equipos y conexiones de internet, hasta lo que corresponde a los sujetos y la falta de formación en las TIC y en algunos casos resistencia a ello.

Sin embargo, se pretende que las TIC sean con el paso del tiempo, un medio más usado en beneficio de la comunidad educativa, buscando alternativas y creando propuestas. Esta investigación presenta la experiencia de la Coordinación del Programa Institucional de Tutorías (PIT) que pertenece a la Dirección de Desarrollo Académico (DDA) de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), que en un reto por aprovechar el uso de los recursos digitales, generó las estrategias para la implementación de cursos presenciales, después semi- presenciales, hasta hacerlos completamente virtuales.

La misión de la Dirección de Desarrollo Académico (DDA) de la Universidad Autónoma de Querétaro que es contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante los programas de formación, evaluación y promoción docente (PIT, UAQ,2012), a través de los diferentes cursos de tutorías que se ofertan desde la Coordinación del Programa Institucional de Tutorías, apoyándose en los convenios de colaboración institucional y atendiendo a la calidad y a la pertinencia de los cursos que se imparten; así nace una propuesta de insertar las TIC a la acción tutorial.

La incorporación de las TIC en la educación ha abierto grandes posibilidades para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la capacitación de los docentes y los procesos administrativos de la institución, además que, inserta dentro del ámbito educativo, una de sus principales características que es favorecer la interactividad, al permitir a los usuarios el construir y controlar voluntariamente su actividad psicopedagógica y ampliar la capacidad de atención y de apropiación de los conocimientos. (Pantoja, Zwierewicz, Coppete y Kascny, 2008, p.285).

Metodología

Se utilizó un método mixto con el uso de datos cuantitativos y cualitativos “La integración de metodologías remite a la posibilidad de combinar la metodología cualitativa y cuantitativa dentro de una misma investigación, de manera tal que sostiene la complementariedad entre métodos[...] El principal beneficio que brinda el uso combinado de metodologías es la posibilidad de superar los sesgos y limitaciones propios de cada método a partir de su integración con otro/s”(Hemilse, M, 2011).

Objetivo general

Describir la experiencia del Programa Institucional de Tutorías (PIT) de la UAQ en la implementación de cursos para docentes-tutores, para desarrollar líneas de acción que potencialicen la acción tutorial.

Objetivos Específicos

- Analizar el proceso de implementación de cursos y la transición de los mismos.
- Conocer el impacto de los cursos con indicadores cuantitativos y cualitativos.

Instrumentos

- Recopilación de información de los cursos presenciales, semi-presenciales y virtuales.
- Realización de un análisis cuantitativo de los cursos implementados.

Sustento Teórico

En el año 2000, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) propuso una metodología para establecer programas de tutoría en sus instituciones aliadas, un recurso para la mejora de la calidad en el desempeño de los estudiantes, partiendo del reconocimiento de las dificultades de diferente índole que presenta el estudiante y que requieren ser atendidas para evitar la deserción (UNESCO, 2015).

A partir de ello, las instituciones emprendieron un arduo trabajo de incorporación de la propuesta. Uno de los principales retos fue el proceso de capacitación a docentes en torno a la tutoría, sus funciones, herramientas, etc. las cuales han ido evolucionando, en función de las necesidades particulares de las instituciones, docentes y estudiantes.

Estas incorporaciones y procesos han ido adquiriendo reconocimiento en instituciones y espacios académicos, a su vez se han expresado en los señalamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, abreviado internacionalmente como UNESCO) donde menciona que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden contribuir al acceso universal a la educación, a la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión, dirección y administración más eficientes del sistema educativo (UNESCO, 2015).

Justo por el reconocimiento de la función de las TIC como medio para el cumplimiento de los objetivos en la capacitación y formación docente en torno a la tutoría, es que se generan las estrategias para su uso, la unión entre las tecnologías y la educación para obtener la mejora de ambas. En el estudio de Area et al. (2001) explica que la implementación de cursos virtuales es una tarea compleja sometida a la influencia de múltiples variables: la disponibilidad y capacidad de un campus virtual, el diseño y calidad pedagógica de los cursos, y las actitudes y compromisos del profesorado y el instructor con el desarrollo del proyecto.

La tarea entonces es seleccionar la mejor opción de curso virtual para que la acción educativa e cumpla, basándose en el conocimiento disponible o requerido, se trata de guiar y mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Entendiendo los procesos de enseñanza como acciones comunicativas cuya intencionalidad es hacer crecer y desarrollar como conocimientos, actitudes y aptitudes de que dispone el receptor, es decir, tienen un propósito bien definido y una planificación previa (Cabero, 2007).

Es precisamente esta característica de la enseñanza la que embona con el uso de las tecnologías para la enseñanza-aprendizaje de los docentes-tutores, que retomamos y ejercemos en la implementación de cada uno de los cursos que se han llevado a cabo, además distinguimos 5 principales aspectos que según (Cabero, 2007, p. 176) son de suma importancia en el uso de las TIC y la implementación de cursos virtuales:

1. Ampliación de la oferta educativa.
2. Creación de entornos más flexibles para el aprendizaje.
3. Eliminación de las barreras espacio-temporales entre el profesor y los estudiantes.
4. Favorecer el aprendizaje independiente y el autoaprendizaje.
5. Romper los clásicos escenarios formativos, limitados a las aulas de clase.
6. Facilitar una formación permanente.

Mismos aspectos se usarán cada uno de estos aspectos para describir la experiencia de la Coordinación del Programa Institucional de Tutorías al iniciar con los cursos presenciales y avanzar a los cursos totalmente virtuales.

Resultados

La Universidad Autónoma de Querétaro se encuentra actualmente en una fase de creación, desarrollo e innovación de campus virtuales y el uso de las TIC para los diferentes actores de la universidad; docentes, alumnos y administrativos. La mayoría de los proyectos en modalidad virtual tienen un origen relativamente nuevo, en específico los cursos virtuales impartidos por

la Coordinación del Programa Institucional de Tutorías tienen 2 años de implementación. En proyectos tan recientes Salas (2008, pag.101) menciona que la mayor parte de proyectos de creación y puesta en marcha de campus virtuales para la docencia se encuentra en una fase inicial y es en esta primer etapa de experimentación que la creación y mantenimiento de un campus virtual por parte de una institución universitaria demanda mucha atención, pues se deben generar estrategias para que exista demanda por parte de los docentes, se deben de realizar los cursos pertinentes para los docentes de las diferentes facultades y siempre tener presente el enfoque pedagógico.

Los resultados que se han obtenido en el cambio de cursos presenciales a cursos totalmente virtuales, se van a desarrollar en los mismos puntos que se han trabajado anteriormente, esto con la finalidad de realizar una comparación de cómo se fueron desenvolviendo con el trabajo continuo, para preparar de mejor manera a los docentes tutores de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Ampliación de la oferta educativa

La Coordinación del Programa Institucional de Tutorías (PIT) en el 2015, comenzó con la tarea titánica de brindar una formación continua a los docentes-tutores, esto con el objetivo de mejorar la acción tutorial que se llevaba a cabo en las aulas y pasillos de la Universidad Autónoma de Querétaro, en sus diferentes Campus (Facultades) y Planteles (Escuela de Bachilleres), estos primeros cursos que se ofertan desde la Coordinación del Programa Institucional de Tutorías, son de manera presencial, se realizaron diversos programas para ir a diferentes Facultades dentro de la capital del Estado de Querétaro, pero también fuera de ella.

Sin embargo, se vivieron diferentes cuestiones, que enseguida se enlistan:

- Poca asistencia de los docentes-tutores (asistentes).
- Problemas con los horarios de los docentes-tutores.
- Ausencia de docente tutores de campus foráneos.

Estas primeras experiencias son las que motivan a la Coordinación del Programa Institucional de Tutorías, para buscar otras opciones para incrementar la presencia de docentes-tutores en los talleres, cursos y diplomados que como ya se mencionó anteriormente, para mejorar la acción tutorial en nuestra institución.

Creación de entornos más flexibles para el aprendizaje

La anterior experiencia motiva al PIT a comenzar con cursos semi-presenciales, mismo que permite que todas las horas destinadas al mismo, se dividan en horas presenciales y en horas de trabajo virtual, esto permite que de cierta forma el docente-tutor, pudiera disponer de mejorar maneja de su tiempo, para poder asistir a los diferentes cursos, talleres y diplomados para la formación de los tutores.

A pesar de que se mejoró la asistencia de los docentes-tutores, aún no era suficiente el número de tutores que recibían la formación continua para la acción tutorial, esto debido a que nuestros docentes no solo imparten clase en un solo turno (matutino o vespertino), sino que trabajan de manera aleatoria en ambos turnos, incluso en diferentes Facultades o Planteles de Escuela de Bachilleres, así como en diferentes campus.

La distribución de los tiempos para los maestros mejoró de manera considerable, esto se pudo notar en la asistencia de los mismos, así como en el aprovechamiento de los cursos, talleres o diplomados a los que asistían, los primeros cursos presenciales que se desarrollaron tuvieron asistencia de los docentes tutores, sin embargo se presentaron dos cuestiones; la primera de ella es que solo asistieron docentes tutores de la capital, para los docentes foráneos fue muy complicado presentarse una semana completa a los cursos ofertados, la segunda cuestión es que a pesar de registrarse en el curso, taller o diplomado, los docentes tutores no podían asistir todos los días del mismo o las horas necesarias para acreditar el curso.

Eliminación de las barreras espacio-temporales entre el profesor y los estudiantes

Al seguir trabajando de manera constante para mejorar los diferentes cursos, talleres y diplomados que se ofertan desde la Coordinación del Programa Institucional de Tutorías, se le propone a la Dirección de Desarrollo Académico el comenzar a ofertar la modalidad totalmente virtual.

Así se comenzó con este trabajo, en un principio se tuvo que trabajar en la redacción de los programas para cursos, talleres y diplomados totalmente virtuales, con actividades pertinentes para la Plataforma Virtual UAQ, y se obtuvieron mejores resultados en cuanto a la asistencia, pero por ser los primeros cursos en esta modalidad, los docentes-tutores, se inscribían pero un tanto temerosos, esto claro al ser algo totalmente nuevo para ellos como estudiantes de estos cursos. A pesar de ello, los primeros resultados de este curso totalmente virtual fueron favorecedores.

Para el profesor (instructor) también implicó un reto, al tener que estar en constante comunicación con los estudiantes (docente-tutor), el

resolver sus dudas de manera oportuna, para no generar angustia en ellos, esto ya que no se verían de manera directa, durante todo el curso, es por eso que se comunicaron por diferentes medios, ya sea por los mensajes que la misma plataforma permite, pero también por el correo electrónico.

En un principio los cursos virtuales generaban cierta incertidumbre al ser un espacio nuevo en el campus virtual UAQ, sin embargo se tuvo una respuesta favorable por parte de los docentes tutores, uno de los datos más importantes, donde se refleja el esfuerzo de este trabajo de la Coordinación del PIT, como el de los docentes tutores comprometidos con su formación; es el semestre 2018-1, donde se han impartido un total de 10 cursos, tres de ellos en la modalidad presencial con un total de 31 docentes capacitados, los 7 cursos restantes tuvieron una asistencia de 150 docentes tutores. Esta es una notable respuesta favorable que se tiene ante los cursos virtuales, con mayor beneficio para los docentes que se encuentran en los campus foráneos.

Favorecer el aprendizaje independiente y el autoaprendizaje

Los cursos virtuales que se ofertan desde la Coordinación del PIT se encuentran en una constante mejora, siempre buscando dar lo mejor para la formación de los docentes tutores, es por eso que una de las mejoras que se han realizado, es no solo cumplir con el 100% de las actividades entregadas como se mencionó anteriormente, sino también cumplir con el 80% de actividades aprobadas, esto con la finalidad que los docentes tutores den un mejor desempeño en los cursos, talleres y diplomados ofertados para su continua formación como tutores.

Los resultados que se tuvieron de estos cursos virtuales, fueron favorecedores y prometedores, en el 2018-1 se han impartido 3 cursos presenciales y se tuvo un total de 28 docentes inscritos, en la modalidad virtual entre diplomados y cursos se han impartido 8 con una matrícula de 172 docentes asistentes para continuar con su formación como docente tutor, además los comentarios que se recibieron permitieron mejorar de manera importante este tipo de cursos, lo primero que se observó como ya se mencionó anteriormente fue la participación de los docentes-tutores, está incrementó de manera importante, el que sea totalmente virtual, permite a los docentes-tutores que arreglen sus horarios para cumplir con la entrega de sus actividades.

Romper los clásicos escenarios formativos, limitados a las aulas de clase

En un principio se trabajó los cursos totalmente virtuales en la misma Plataforma Virtual UAQ, pero al tener una gran demanda por esta modalidad,

se buscó tener una plataforma propia de la Coordinación del Programa Institucional de Tutorías, donde se encontrarán exclusivamente los cursos, talleres y diplomados sobre el tema de tutoría, esto por supuesto siguiendo el objetivo principal de todo este camino, el brindarle a los docentes-tutores una formación continua para mejorar su acción tutorial, y que el acceso a estos fuera de manera sencilla y rápida.

Hoy en día se cuenta con una plataforma únicamente para los cursos, talleres y diplomados sobre tutorías, donde el docente-tutor encuentra los diferentes cursos que se imparten en ese momento, en una plataforma muy amigable y atractiva, donde para acceder a cada curso, el docente encontrará un GIF, totalmente personalizado para ese curso, taller o diplomado.

Esto nos ha permitido que los docentes-tutores, deseen continuar con su formación, ya que la plataforma es como ya se mencionó amigable y atractiva, lo que permite que los docentes-tutores se acostumbren fácilmente a ella, para cumplir con todas y cada una de sus actividades.

Facilitar una formación permanente

Este tipo de cursos ha permitido que los docentes-tutores puedan realizar las diferentes actividades de estos cursos, talleres y diplomados, de manera muy flexible, ya que ellos entre sus diferentes actividades arreglen sus horarios para cumplir en los mismos, esto nos ha permitido que se oferten de manera permanente a lo largo del semestre, diferentes cursos, talleres y diplomados, para continuar con la formación de los docentes-tutores y como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, mejorar la acción tutorial de nuestros docentes y que por su puesto los principales beneficiados sean nuestros estudiantes de las diferentes Facultades y Escuelas de Bachilleres.

Conclusiones

Para la Coordinación del Programa Institucional de Tutorías fue un reto de la formación de los docentes-tutores de la Universidad Autónoma de Querétaro, es por eso que, por los resultados obtenidos al comparar los cursos, talleres y diplomados presenciales, semi-presenciales y virtuales, se ha optado por seguir con este trabajo de manera virtual, claro está siempre atendiendo la naturaleza y necesidades de cada campus y facultad.

Por ejemplo, con esta modalidad totalmente virtual, es que docentes-tutores que se encuentran en campus y planteles fuera de la capital Queretana, puedan continuar con su formación, ya que esta modalidad no requiere que se trasladen a ningún lado, ellos pueden realizarlo en cualquier lado donde cuenten con red de internet.

De esta manera, los docentes tutores continúan con su formación de manera constante, ese es un factor importante para la acción tutorial, donde el principal beneficiado es el estudiante tutorado, que recibirá un mejor acompañamiento por parte de sus tutores, al tener más y mejores herramientas para comunicarse entre ellos por ejemplo.

Referencias

- Area, M. [Dir.], Santana, P., Del Castillo Olivares, J. M., García, A., Medina, M. C., Estévez, R. et al. (2001). La oferta de educación superior a través de Internet. Análisis de los campus virtuales de las universidades españolas. Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías. Recuperado de: <http://www.edulab.ull.es/campusvirtuales/informe/inicial.htm>
- Cabrera, J. (2007). Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación. México: Editorial Mac Graw Hill
- Hemilse A. (2011) La integración de metodologías: algunas posturas acerca de sus posibilidades y dificultades, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, Recuperado de: www.eumed.net/rev/cccs/12/
- Pantoja, A. y Zwierewicz, M. (2008). Procesos de orientación en entornos virtuales de aprendizaje. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 19 (3), págs. 282-290.
- Portal de la UNESCO>Educación (en línea)
<http://www.unesco.org/new/es/education/>
- Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Autónoma de Querétaro (2012). Recuperado de: <http://www.uaq.mx/leyes/PIT-UAQ-Aprobado.pdf>
- Salas. S. (2008). Diseño del curso en línea: trabajo interdisciplinario Educación. Redalyc, vol. 32, núm. 1, pp. 99-122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44032108>
- Schwartzman, G. Tarasow, F y Trech Mónica. (2014). De la Educación a Distancia a la Educación en Línea, Aportes a un campo en construcción Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Programa de alfabetización digital para formadores de docentes

Digital program for teachers

Gabriela Sámano Ojeda¹
Giselle Gabriela Ek Reyes²
Héctor David Robles Reyes³

Resumen

En el presente trabajo se identifica la necesidad de construir un Programa de Alfabetización Digital dirigido a los formadores de docentes de las cinco Escuelas Normales Públicas de la Ciudad de México, a partir de un Diagnóstico de Necesidades de Actualización y Capacitación (DNAC) desde un enfoque integral basado en las necesidades reales de los docentes y en las particularidades de cada escuela; así como en las líneas prioritarias de las políticas educativas gubernamentales. En el texto se contextualiza el escenario en donde se definen y desarrollan las estrategias a implementar para el desarrollo de competencias digitales y didácticas, exponiendo los proyectos que se han llevado a cabo con el propósito de constituir ambientes educativos que enriquezcan los saberes docentes en el uso de herramientas

¹ Gabriela Sámano Ojeda. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, México. Actualmente forma parte del equipo de investigación de la DGENAM e imparte cursos en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Correo electrónico: gaby.samanoo@gmail.com

ID: <http://orcid.org/0000-0002-0286-6153>

² Giselle Gabriela Ek Reyes. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, México. Actualmente forma parte del Comité Editorial de la Revista Práctica Docente de la DGENAM e imparte el curso Medios de Aprendizaje en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Correo electrónico: gabriela.ek.reyes@gmail.com

ID: <http://orcid.org/0000-0002-7513-2388>

³ Héctor David Robles Reyes. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, México. Profesor de inglés con certificado B2 de la Universidad de Cambridge. Correo electrónico: hectordav84@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5346-295X>

digitales, resultando en un apartado TIC en la DNAC para consolidar dicho programa.

Palabras clave

Actualización, tecnología, formador, alfabetización.

Abstract

This work identifies the need to build a Digital Literacy Program aimed at teacher trainers of the five Public Primary Schools of Mexico City, based on a Diagnosis of Updating and Training Needs (DUTN) from an integral focusing based on the real teachers' needs and the particularities of each school; as well as in the priority lines of government educational policies. The text contextualizes the scenario in which the strategies to be implemented are defined and developed for the development of digital and didactic competences, exposing the projects that have been carried out with the purpose of establishing educational environments that enrich the teaching knowledge in the use of digital tools, resulting in an ICT section in the DUTN to consolidate this program.

Keywords

Upgrade, technology, educator, literacy.

Planteamiento del problema

La Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) tiene la función de dar seguimiento al programa de Desarrollo Profesional para directivos en servicio y docentes en formación que incluye el diseño, organización, coordinación, operación, supervisión y evaluación de cursos de actualización y capacitación. Una de las funciones sustantivas que dan cumplimiento a este programa es la implementación de estrategias diseñadas por la misma DGENAM y las Escuelas Normales (EN), para lo cual se construye un instrumento denominado "Detección de Necesidades de Actualización y Capacitación" (DNAC). En este contexto se reconoce la necesidad de modernizar la Educación Normal en la Ciudad de México a través de modelos de aprendizaje que asuman la integración de habilidades cognitivas estratégicas para desarrollar proyectos y reconocer en un universo digital cada vez más complejo, con variedad y multiplicidad de fuentes, medios de comunicación y servicios en medios escolares, lo que ha sido un factor determinante en las políticas públicas; sin embargo, hasta ahora no se cuenta con un instrumento que incluya un apartado que focalice

las necesidades formativas que permitan la estructuración de un plan de trabajo para la implementación de un Programa de Alfabetización Digital que proporcione la información necesaria para elaborar o seleccionar acciones concretas que fortalezcan los conocimientos y promuevan el uso o desarrollo de habilidades digitales y acceso equilibrado a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) fundamentado en principios, características, objetivos, metodologías y orientaciones generales que incidan en el currículo para la Formación de Maestros de Educación Básica, tomando en consideración los instrumentos curriculares y materiales de trabajo que han sido elaborados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), lo cual representa un reto en la Educación Normal.

De lo anterior deriva la importancia de elaborar un instrumento preciso para atender las necesidades de Actualización y Capacitación en el uso de Nuevas Tecnologías a partir de un diagnóstico del estado actual de los formadores de docentes de las Escuelas Normales que sirva como punto de partida para hacer propuestas que fundamenten las estrategias a implementar.

Marco teórico

(Cituk y Vela, 2010) menciona: Los avances tecnológicos aplicados a la educación han hecho necesaria la actualización de los docentes en servicio en ese campo, con la finalidad de que éstos obtengan la capacidad de aplicar nuevas metodologías y recursos didácticos que faciliten el aprendizaje razonado y continuo de los contenidos. Para ello los docentes, en primera instancia, han de conocer cuáles serán los materiales de comunicación con los que han de trabajar y cómo han de manejarlos, desde el punto de vista material lo que a su vez enseñará a sus alumnos y así estar ya en la posibilidad de aprovechar dichos medios en el proceso enseñanza aprendizaje.

En 1989, se dio la Reforma de Modernización Educativa, concretándose en el Programa Nacional para la Modernización Educativa (PNME) y fue en 1991 cuando se planteó la creación de un modelo para que las EN se integraran a un tronco de formación básico y al mismo tiempo, se ofrecieran opciones para la formación de docentes de educación preescolar, primaria y secundaria, concretándose en 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

Hasta la fecha la SEP elabora los planes de estudio oficiales de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica impartidos por las EN públicas de la Ciudad de México:

Licenciaturas en:	Planes de Estudio Nacionales:
Educación Preescolar	1984, 1999, 2012
Educación Primaria	1984, 1997, 2012
Educación Secundaria	1936, 1945, 1959, 1976, 1983, 1999
Educación Física	1976, 1982, 1988, 2002
Educación Especial	1974, 1980, 1985, 2004

Cuadro 1 Reformas a los planes de estudios de las licenciaturas de las Escuelas Normales

La DGENAM organiza, opera, supervisa y evalúa los servicios de educación normal a cargo de la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México.

Licenciatura en:	Escuela Normal que imparte:
Educación Preescolar	Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN)
Educación Primaria	Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM)
Educación Secundaria	Escuela Normal Superior de México (ENSM)
Educación Física	Escuela Superior de Educación Física (ESEF)
Educación Especial	Escuela Normal de Especialización (ENE)

Cuadro 2 Licenciaturas impartidas por las EN.

En los últimos años las reformas educativas impulsadas se han centrado en la Educación Normal como se muestra en el cuadro 3.

- Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (1996).
- Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas, PROMIN y Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal, PEFEN (2002).
- Creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), para impulsar el mejoramiento del subsistema de educación normal (2005).
- Reformas al Plan de Estudios (1997 - 2012).
- Estrategia de fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales (2017)
- Nuevo Modelo Educativo (2017)

Cuadro 3. Reformas Educativas.

En el documento Estrategia para el Fortalecimiento y la Transformación de las Escuelas Normales, se precisa “la urgencia de transformar y fortalecer las Escuelas Normales para garantizar que sigan siendo el pilar de la formación de los maestros de México y que éstos, estén a la altura de los retos del siglo XXI” (SEP, 2017), asimismo, plantea un rediseño curricular con un cambio de fondo en la enseñanza y el aprendizaje que incorpore el uso de las tecnologías de la información. En la sociedad digital “la alfabetización debe ser un aprendizaje múltiple, global e integrado de las distintas formas y lenguajes de representaciones de comunicación”, según Manuel Área (Área Moreira, Gutiérrez Martín, & Vidal Fernández, 2012), actualmente es vital que los formadores de docentes adquieran nuevas habilidades, para generar su propia capacidad de cambio que, posteriormente, se convertirán en competencias que transmitirán a sus alumnos para afrontar los cambios constantes que caracterizan a la sociedad del siglo XXI.

“Pocos se cuestionan cómo aprenden los profesores, qué los impele a cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide. Tampoco se entiende o indaga sobre la

forma en que los profesores intentan llevar las innovaciones a la práctica en sus aulas, enfrentando el reto de las condiciones que su contexto educativo impone” (Díaz-Barriga Arceo, 2010). La capacitación y actualización es una actividad sistemática, planificada y continua cuyo propósito es preparar, desarrollar e integrar a los recursos humanos al proceso productivo, mediante la entrega de conocimientos, desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para el mejor desempeño en sus actuales y futuros cargos, así como adaptarlos a las exigencias cambiantes del entorno (Universidad TecVirtual del Sistema Tecnológico de Monterrey, 2012).

Un diagnóstico debe mostrar cómo utilizan los formadores de docentes las TIC para planificar y preparar sus clases, buscar recursos y preparar proyectos; así como realizar tareas con base en los trayectos formativos en Tecnologías de la información y la comunicación en las Licenciaturas en Educación Preescolar⁴ y Primaria⁵ (Plan 2012), el Plan de estudios 1999⁶ de la Licenciatura en Educación Secundaria, el Plan de estudios 2002⁷ de la Licenciatura en Educación Física y el Plan de Estudios 2004⁸ de la Licenciatura en Educación Especial y el marco de competencias TIC propuesto por la UNESCO⁹ con el fin de orientar los esfuerzos hacia un programa de alfabetización digital docente.

La actualización y capacitación deben ser actividades permanentes, flexibles e innovadoras, que integren oportuna y pertinentemente en un sistema, las necesidades e intereses de los formadores de docentes, basados en proyectos educativos que respondan a las necesidades particulares de cada EN.

Metodología

La Investigación-Acción constituye una opción metodológica de mucha riqueza; permite la expansión del conocimiento y genera respuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores y co-investigadores cuando deciden abordar una interrogante, temática de interés o situación problemática y desean aportar alguna alternativa de cambio o

⁴ http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular

⁵ http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

⁶ <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/les/plan.pdf>

⁷ <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lef/plan.pdf>

⁸ <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lee/plan.pdf>

⁹ <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>

transformación: “El método de la investigación-acción tan modesto en sus apariencias, esconde e implica una nueva visión de hombre y de la ciencia, más que un proceso con diferentes técnicas” (Martínez Miguélez, 2004). En relación con la tendencia educativa, en ella se han desarrollado algunas denominaciones, tales como: investigación-acción participativa, educativa, pedagógica, en el aula; dependiendo de los autores que las practiquen (Colmenares E., 2012).

Así, la investigación-acción educativa, es una forma de entender la enseñanza, como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda al integrar la reflexión y el análisis en los proyectos que se realizan, como elementos esenciales, ayuda a reflexionar sobre la práctica docente, no obstante, es una reflexión personal sobre la práctica y planificación para introducir mejoras progresivas, por lo que la investigación-acción es una vía para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que busca mejorar o transformar la práctica docente, articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación, acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento, además de hacer protagonista de la investigación al profesorado. Las etapas para el acercamiento con la metodología investigación-acción se inician con el diagnóstico de una preocupación, temática o problema; luego, la construcción del Plan de Acción, la puesta en práctica del referido plan y su respectiva observación; la reflexión e interpretación de resultados y la replanificación, si fuera necesaria.

En tal sentido, con la visión de construir un programa de alfabetización digital, el Departamento de Informática y Nuevas Tecnologías (DINT) de esta Dirección General, organizó en tres etapas las acciones que se requieren para introducir en la DNAC un apartado enfocado en captar las necesidades de Actualización y Capacitación en TIC de los formadores de docentes de las EN.

Las principales fuentes de información consideradas para la elaboración del apartado de TIC en la DNAC fueron:



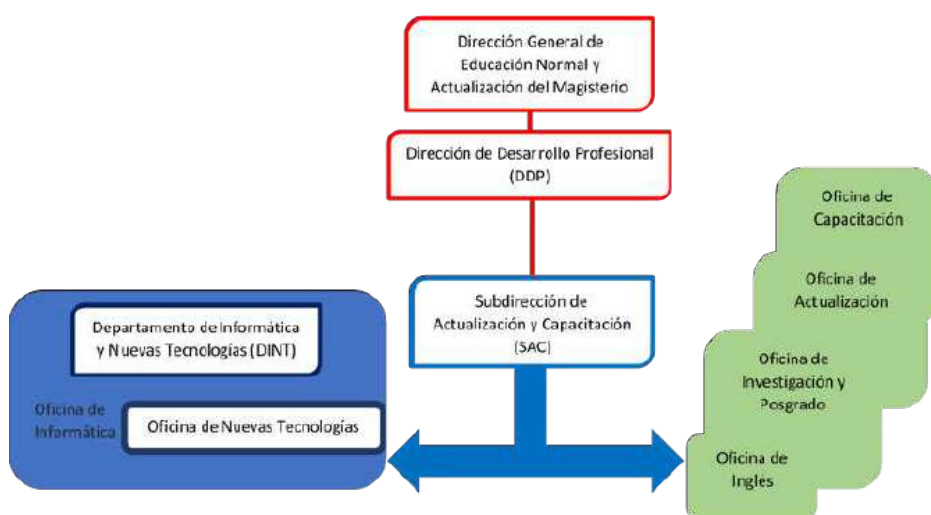
Cuadro 1 Etapas para la construcción de un Programa de Alfabetización Digital para formadores de docentes.

- El diagnóstico del uso de las TIC en la vida de los formadores de docentes.
- Entrevistas con las Subdirecciones Académicas de las EN.
- Entrevistas con los expertos en TIC de las EN.
- Encuentros dialógicos entre el uso de las tecnologías y los profesores normalistas

El diagnóstico del uso de las TIC en la vida de los formadores de docentes puede ser definido como un proceso sistemático de recolección, análisis e interpretación de datos para determinar, en una situación cotidiana, las competencias de los formadores de docentes. Las reuniones interinstitucionales con los expertos en el uso de herramientas digitales y los encuentros dialógicos permiten fortalecer vínculos de colaboración y conocer las realidades y perspectivas con base en los universos de cada EN para introducir un apartado en la DNAC cuyos resultados encaminen los esfuerzos hacia el logro de Definición de las necesidades de actualización y capacitación que lleven al diseño de un programa que oferte cursos, talleres y eventos que sean realmente del interés de la comunidad docente de las EN para, finalmente, construir un programa de Alfabetización Digital.

Desarrollo y discusiones

Para explicar cómo se lleva a cabo la construcción de la DNAC, es necesario comprender la dinámica de trabajo y las redes de colaboración necesarias para que las oficinas participen con su aportación en las áreas en las que se desenvuelven y sea del interés de los formadores de docentes.



Cuadro 5 Estructura de la Subdirección de Actualización y Capacitación (SAC).

La Subdirección de Actualización y Capacitación (SAC) coordina la operación y el seguimiento de las acciones de actualización y capacitación para directivos y formadores de docentes con base en los proyectos que se realizan en las oficinas de actualización, capacitación, investigación y posgrado, Inglés y en el DINT, específicamente en la oficina de Nuevas Tecnologías; la cual diseña y desarrolla cursos de capacitación, brinda asesoría en el diseño de programas académicos, realiza investigaciones y lleva a cabo eventos, todo relacionado con las TIC; sin embargo, fue en el 3er. Trimestre del 2017 cuando se integra por primera vez un cuerpo académico conformado por representantes de cada una de las oficinas para trabajar la DNAC. Lo anterior con el objetivo de responder a las exigencias del Nuevo Modelo Educativo y planificar, de manera permanente, estrategias que den respuesta a éste. De la misma manera, dicha planificación deberá situarse de acuerdo con la coyuntura que atraviesa el sistema y contemplar todos los elementos implicados para darles sentido, ya que la necesidad de actualizar y capacitar constituye un elemento decisivo para la modernización de la Educación Normal.

Esta colaboración efectiva representó un paso significativo hacia la gestión cada vez más participativa de las EN la construcción de proyectos en el marco de la mejora educativa, pues anteriormente los programas de actualización y capacitación no contemplaban las particularidades de las EN y el expertise del equipo que conforman las áreas de especialidad de las oficinas de la SAC, resultando en un instrumento impreciso, alejado de la vida institucional, generados desde la verticalidad.

ETAPA 1. DISEÑO DEL INSTRUMENTO

PREGUNTAS

El instrumento se organizó con 12 preguntas: 8 cerradas y 4 abiertas.

CERRADAS

1. Plantel en el que se encuentra ubicado.
2. Colegio, área o academia a la que pertenece.
3. Formación académica.
4. La línea de su formación académica se ubica en el área...
5. Normalistas con licenciatura en...
6. Marque actividades que realiza...
7. En qué modalidad le gustaría participar en las estrategias de actualización.
8. Mencione que tipo de estrategia de actualización se debería diseñar u operar.

ABIERTAS

1. En caso de no realizar alguna de las actividades señaladas, anuncie tres que realice de manera permanente en su área de adscripción.
2. Mencione los cursos de actualización que tomó en el año 2015.
3. Los cursos anteriores están relacionados con su asignatura o alguno de los trayectos formativos del plan de estudios de la licenciatura. Mencione cuál.
4. En el ámbito académico y de acuerdo al Plan y Programa de Estudios vigentes, que se desarrollan en su plantel. ¿En qué temas considera que es necesario implementar alguna estrategia de actualización que promueva su desarrollo profesional?



Ilustración 1 Instrumento de Detección de Necesidades de Actualización y Capacitación 2016 en 2017 no se elaboró ningún instrumento.

Sin embargo, anteriormente y de manera aislada, se desarrollaron proyectos encaminados a la integración de las TIC en los procesos de actualización y capacitación que establecieron las bases para su integración en la DNAC. El diagnóstico del uso de las TIC en la vida de los formadores de docentes que se realizó durante el 3er. trimestre de 2016, tuvo como objetivo responder mediante un instrumento de medición cómo, cuándo y por qué, los formadores de docentes utilizan las TIC en su día a día, identificando áreas de mayor interés y prioridades. El instrumento fue publicado a través de la herramienta en línea de Google forms y fue aplicado a 20 docentes frente a grupo de las EN. Comprende 20 preguntas de las cuales cuatro permiten obtener información general; edad, sexo, años de servicio y formación

académica. El cuestionario está centrado en obtener información acerca de actividades que se realizan en internet, cómo ha influido la inclusión de las TIC en su método de enseñanza-aprendizaje y en su interés profesional por profundizar en temas que vinculen la tecnología con la educación. El éxito de obtener este cuantitativo es el resultado, entre otros factores, de la imperiosa necesidad de sensibilizar, actualizar y capacitar a las EN para enfrentar los desafíos inaplazables de ajuste estructural y de reforma profunda en las políticas internas de formación continua y sentar las bases para la elaboración de una propuesta representativa con temáticas de la realidad que enfrentan los formadores de docentes.

Después del análisis de los datos obtenidos por medio del diagnóstico se convocó a reuniones interinstitucionales, en las que miembros del DINT se entrevistaron con las Subdirecciones Académicas y los Colegios de TIC de cada plantel, con el objetivo validar los datos obtenidos en los cuestionarios, sistematizar las observaciones y sugerencias, para poder generar una propuesta alternativa en esta materia con base en las necesidades de cada escuela. Al término de estas reuniones, el DINT solicitó a cada escuela el envío de líneas temáticas, talleres u otros contenidos que quisieran ver plasmados en un proyecto de alfabetización digital, dicha información se recibió de tres EN.

A partir de los datos recibidos, el DINT sistematizó la información y como resultado de su análisis consideró la pertinencia de generar dos líneas temáticas: Sistemas de Gestión de Aprendizaje y Alfabetización Digital. Es oportuno explicar que información, permitió al DINT identificar los temas viables y constituir el apartado de la DNAC.

ESCUELA	LÍNEA TEMÁTICA 1 Sistemas de Gestión			LÍNEA TEMÁTICA 2 ALFABETIZACIÓN DIGITAL
	E-LEARNING	B-LEARNING	M-LEARNING	
ENSM	Video tutoriales / Desarrollo de materiales didácticos			Seguridad informática en la educación
	Mashup Redes de colaboración			Problemas de alfabetización digital
	Mundos virtuales / Realidad virtual			
BENM				Tendencias de aprendizaje
				Problemas pedagógicos de la implementación de las TIC
				Sociedad del conocimiento
ENE	Tiño-tecnologías	Didáctica con empleo de las TIC		La alfabetización tecnológica de los docentes de Educación Superior
	Uso de APPS para crear tableros de comunicación aumentativa / Tableros de comunicación en soporte informático	Recursos aumentativos que ofrece una PC / Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) y el uso de las TIC		Competencias tecnológicas para docentes en la educación superior
	Google DOC'S y trabajo colaborativo	Uso de meta buscadores y		Organización y administración del
	Desarrollo de materiales didácticos desde las tecnologías: podcast, videos / Desarrollo de materiales didácticos	Simuladores para la organización del conocimiento y la investigación		Uso de APP, recursos en línea para la educación especial
	Desarrollo de presentaciones personales en powtoon / Desarrollo de materiales didácticos	Diseño de webquest, minwebquest y caza al tesoro / Herramientas para crear materiales didácticos		Software para el procesamiento de información
		Diseño de férulas para el manejo de periféricos y/o apoyos para el desarrollo de patrones posturales ante la computadora para estudiantes con hipotonía o hipertonia		Desarrollo de competencias tecnológicas
				Sujetos en la red, información y actualización
DINT	Moodle: Plataformas en línea		Uso de dispositivos móviles: Tipos de dispositivos móviles	
	Blogs: Desarrollo de materiales didácticos		APPS para móvil: Tipos de dispositivos móviles	

Cuadro 6 Líneas temáticas y su contenido.

Finalmente, el instrumento queda dividido en tres bloques:

- Bloque 1 Datos Generales Adscripción, Formación profesional, función que desempeña, curso que imparte.
- Bloque 2 Habilidades socioemocionales, Inclusión y equidad, Ambientes estimulantes de aprendizaje, Práctica pedagógica, Investigación educativa, Autonomía y gestión.
- Bloque 3 inglés.
- Bloque 4 TIC.

En el bloque 4 en el que se encuentra el apartado TIC, está dividido en recursos de ofimática y las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Recursos de Ofimática específicamente Word, Excel y PowerPoint. Cabe mencionar que gracias a la vinculación entre la DGENAM y el Centro de

Desarrollo Informático “Arturo Rosenblueth” (CDIAR)¹⁰ sus docentes expertos en el uso de estas herramientas brindan cursos de actualización a los formadores de docentes de las EN, por lo que es importante tener un diagnóstico del nivel que manejan.

¿Cuenta con conocimiento y manejo de las herramientas de office?	Word Si/ No
	Excel Si/No
	Power Point Si/No
	Ninguna de las anteriores
¿Qué nivel de dominio tiene en las herramientas de office?	Word: Básico () Intermedio () Avanzado ()
	Excel : Básico () Intermedio () Avanzado ()
	Power Point: Básico ()Intermedio () Avanzado ()

Cuadro 7 Apartado TIC, Ofimática

Las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la pregunta detonadora a este bloque precisa “Con la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccione tres opciones en las cuales requiere capacitación o actualización”, consta de 14 posibles respuestas todas relacionadas con habilidades digitales y su implementación en el aula.

¹⁰ Por la infraestructura que en materia de Tecnologías de la Información y Comunicación opera; tiene bajo su responsabilidad entre otras, la de establecer lineamientos para el desarrollo de los procesos de planeación, programación, y evaluación; promover el desarrollo de programas de modernización, calidad total, mejora de procesos, y desregulación; diseñar, programar y administrar los sistemas de información, telefonía y comunicaciones; formular y ejecutar los programas de mantenimiento a los bienes de tecnología de la información, proporcionar capacitación en la materia; integrar, concentrar y salvaguardar la información generada por los sistemas institucionales, administrar las bases de datos de los sistemas de información de su responsabilidad, proporcionar los servicios de procesamiento electrónico de datos, así como asesoría en materia de tecnología de la información.

Con la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccione tres opciones en cuál requiere capacitación o actualización	Correo electrónico
	Descarga de materiales para la educación (contenidos audiovisuales, libros, artículos, revistas, legislación, convocatorias en áreas educativas)
	Consulta de foros, blogs, wikis, website, bancos de datos, videoconferencias, noticias, encuestas, etcétera.
	Uso de plataformas educativas (Moodle, Blackboard, Google Education, etcétera)
	Realizar publicaciones (Redalyc, WOS, Scopus, Scielo, Latindex, DOAJ, etcétera)
	Redes sociales para fortalecer el aprendizaje (Google education, RedAlumnos, Edmodo, KanAcademy, etcétera)
	Servicio de almacenamiento en la nube (Dropbox, Drive, iCloud, etcétera)
	Uso de herramientas digitales (evaluaciones, desarrollo de materiales didácticos, actividades curriculares)
	Software libre o aplicaciones para el apoyo pedagógico (Geogebra, Educamos, ClickEdu, Profesor ayudante, etcétera)
	Recurso digital para garantizar la veracidad de la información en el aula
	Trabajo colaborativo en comunidades virtuales
	Elaboración de portafolios electrónicos
	Operadores y criterios específicos de búsqueda en internet para la investigación
	Problemas referentes a seguridad informática relacionada con las TIC

Cuadro 8 Apartado TIC, Integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje

El instrumento en su primera etapa se aplicó a docentes de las EN en la proporción de la tabla:

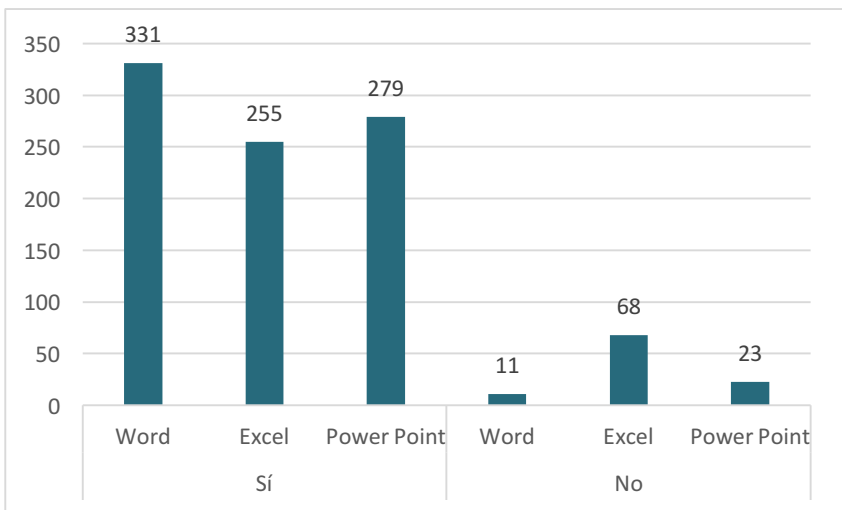
Escuela	Docentes que contestaron el instrumento	Docentes	Porcentaje
ENMJN	43	114	38%
BENM	79	152	52%
ENSM	141	198	71%
ENE	37	96	39%
ESEF	44	80	55%
Total	344	640	54%

Tabla 1 Docentes que contestaron el instrumento DNAC

Los datos del total de docentes de las EN se tomaron del Sistema de Información Básica de Educación Normal (SIBEN 2018) siendo este de 640

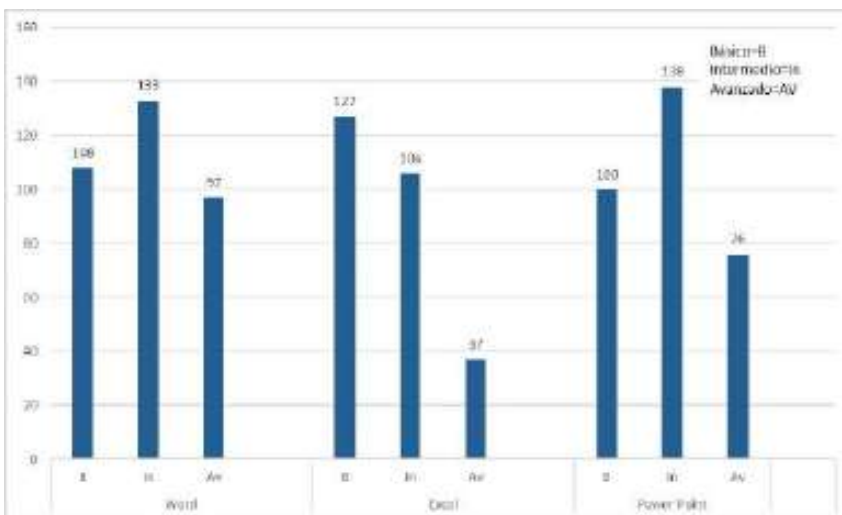
docentes. La muestra de docentes a encuestar fue del 40% del total de la población por plantel, mientras que el pilotaje de la aplicación del instrumento fue del 10%. La mayor participación en relación con el número de docentes activos fue de la ENSM.

De la primera Sección del apartado de Ofimática se obtuvieron los siguientes resultados:



Gráfica 1 Resultados Cuenta con conocimiento y manejo de herramientas de Office.

En el segundo cuestionamiento de los resultados de la gráfica 2, se observa que se debe de trabajar en la capacitación de hojas de cálculo en Excel.



Gráfica 2. ¿Qué nivel de dominio tiene en las herramientas de Office?



Gráfica 3. Con la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccione tres opciones en cuál requiere capacitación o actualización.

Los intereses de los formadores de docentes como se muestra en la gráfica 3 se centra en plataformas educativas, la creación de foros y en el diseño de materiales didácticos, así como en el almacenamiento en la nube. Se deberá construir el programa de alfabetización digital con base en estas preferencias.

Conclusiones

La Educación Normal no es ajena a las tendencias globales en educación y la presencia de las tecnologías en el aula, exige cambios de fondo en la dinámica educativa sustentada en los Nuevos Modelos. Los formadores de docentes tienen funciones que exigen mantenerse en constante actualización y capacitación, ya que su ausencia en relación con la práctica profesional cotidiana, es un factor que incide en el rezago educativo. Indudablemente, el compromiso de la DGENAM es generar condiciones para que las estrategias a implementar respondan a las necesidades de la formación de docentes y a los retos de la educación en la sociedad actual.

En concordancia con lo anterior, es necesario eliminar las acciones aisladas y los mecanismos burocráticos de verticalidad, para generar encuentros viables, con intencionalidades compartidas desde la horizontalidad. La DGENAM cuenta con el expertise académico del cuerpo docente de EN qué mediante el trabajo colaborativo facilitará la apertura de nuevas fronteras para la construcción de un Programa Integral de Actualización y Capacitación que atienda las realidades y particularidades de los formadores de docentes por medio de un diálogo productivo en el que se involucren todos los actores; por tanto, hay que asumir, institucionalmente, la necesidad de una mejor formación docente, así como de actualización permanente.

Dado que uno de los principales objetivos que persigue el Nuevo Modelo Educativo y la Estrategia de fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales es la inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante tener como prioridad la construcción de un programa de alfabetización digital con base en hechos y diagnósticos que asuman la tarea de atender los planes y proyectos que pretenden la incorporación de las TIC

Referencias

- Area Moreira, M., Gutiérrez Martín, A., & Vidal Fernández, F. (2012). Fundación Telefónica. Obtenido de https://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/161/
- Brünner, J. J. (2003). Educación e internet, ¿la próxima revolución? Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Cituk y Vela, D. M. (febrero de 2010). RED ILCE. Obtenido de http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_pri_10/articulos/dulce_cituk_feb2010.pdf

- Colmenares E., A. M. (30 de Junio de 2012). Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación. Obtenido de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. (IISUE-UNAM/Universia, Ed.) Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), 1(1), 37-57. Obtenido de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>
- Martínez Miguélez, M. (2004). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México: Trillas.
- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E., & Morales Hernández, M. Á. (2017). Publicaciones INEE. Obtenido de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/108/P3B108.pdf>
- MINEDU-DITE. (s.f.). researchgate.net. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Juan_Lapeyre/publication/305999665_2016_PLAN_NACIONAL_DE_ALFABETIZACION_DIGITAL_documento_de_trabajo/links/57a9ae8308aef3001529cc50/2016-PLAN-NACIONAL-DE-ALFABETIZACION-DIGITAL-documento-de-trabajo.pdf
- Navarrete Cazales, Z. (2015). redalyc.org. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>
- OCDE. (27 de septiembre de 2011). <http://www.ocde-ilibrary.org/>. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- SEP. (13 de marzo de 2017). gob.mx. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>
- Universidad TecVirtual del Sistema Tecnológico de Monterrey. (2012). Obtenido de ftp://sata.ruv.itesm.mx/portalesTE/Portales/Proyectos/2921_SeminarioGestionCap_CH/RH071_version_impresa.pdf

Usos de los dispositivos móviles de comunicación por estudiantes universitarios: en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), campus Guadalajara

Uses of the mobile communication devices by graduate students: at the Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), campus Guadalajara

Carlos Alberto Limón Flores¹

Resumen

Los usos de las Dispositivos Móviles de Comunicación en el espacio escolar universitario, está generando nuevas formas de ser y de comportarse. Según este estudio, los estudiantes las utilizan para comunicarse, para buscar información, para realizar sus tareas y como entretenimiento, lo cual está provocando cambios y efectos en lo educativo como son: en los diferentes tipos de aprendizajes y en las interacciones sociales. Razón por la cual el presente trabajo tuvo como fin explorar las consecuencias que tienen los usos de los dispositivos por parte de los estudiantes en el espacio escolar fuera del aula. La Metodología para esta investigación es de corte cualitativo-descriptiva de nivel microsocial. Las teorías para realizar el análisis fueron el constructivismo social en la tecnología y la teoría de usos y gratificaciones.

Palabras clave

Dispositivos móviles de comunicación, institución de educación superior, usos de la información.

¹ Carlos Alberto Limón Flores. Benemérita y Centenaria Normal de Jalisco, México. Doctor en educación por la Universidad de Guadalajara, maestro en comunicación por la Universidad de Guadalajara. Profesor titular del ITESO y de la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: carlos.limon@bycenj.edu.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0003-0318-547X>

Abstract

The uses of the Mobile Communication Devices in the university are generating new ways of being and behaving. According to this study, the students use them to communicate, to look for information, to perform their tasks and as entertainment, which is causing changes and effects in education as they are: in the different types of learning and in social interactions. This is the reason why the present work was aimed at exploring the consequences of the use of devices by students inside the school outside the classroom. The methodology for this investigation is qualitative-descriptive with a microsocial level. Theories of analysis were social constructivism in technology and the theory of uses and gratifications.

Keywords

Mobile communication devices, higher education institutions, information uses.

Introducción

Este trabajo tiene como fin explicar de una manera sucinta cómo la instalación de las redes inalámbricas y la irrupción de los Dispositivos Móviles de Comunicación (DMC) en el espacio escolar universitario han modificado el componente tradicional y jerárquico del conocimiento y la información. Universidades como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Guadalajara (ITESM) se explicará cómo los estudiantes utilizan los DMC conectándose a redes inalámbricas o de banda ancha para comunicarse entre ellos, también, cómo les permiten tener acceso a múltiples canales de información y conocimiento; y por el otro, se describe cómo los estudiantes las utilizan más desde una perspectiva informal.

Planteamiento del problema

El uso de los DMC es un tópico que ha crecido en el interés de los investigadores de la educación y la comunicación en nuestro país; ha sido abordado desde las perspectivas que analizan el uso que los universitarios en México hacen del teléfono celular, de acuerdo con Ramírez (2009); Ramos, Herrera & Ramírez (2010); Crovi, Garay y López (2011); Organista-Sandoval, Serrano-Santoyo, McAnally, y Lavigne (2013). Lagunes-Domínguez, Torres-Gastelú, Angulo-Armentas, Martínez-Olea (2017).

Sin embargo, es fuera de México e Iberoamérica en donde han proliferado los estudios e investigaciones que tratan sobre el entendimiento de los DMC, tópico abordado más allá de lo que se refiere al uso exclusivo de

los teléfonos celulares. Estudios como los de Wong (2012); Wheels (2014), Mihailidis (2014), o las investigaciones de Horizon Report (2014, 2017) y UNESCO (2017) comenzaron a discutir desde una visión más global-local el impacto que genera esta serie de dispositivos (tabletas, teléfonos inteligentes, computadoras, consolas portátiles, etc.) dentro del espacio escolar universitario.

Falta mucho por aportar sobre el tema de los usos de los DMC, y esto se debe que las tecnologías de la información y la comunicación evolucionan constantemente, cada día se vuelven más económicas y accesibles debido a eso son cada vez más personas en el mundo que las utilizan. Un ejemplo de esto es el uso del teléfono móvil que en el año 2016 tuvo una penetración del 62.9% a nivel mundial, y se perfila que para el 2019 tendrá una penetración del 67% (Statista, 2017).

Desde el punto de vista de esta investigación se cree que existe una profunda conexión entre la comunicación inalámbrica y la cultura joven, esta combinación está trasformando (más no desaparecido) los lenguajes orales y escritos debido a la convergencia tecnológica, pero también un componente muy importante, es que se están dando cambios en las prácticas temporales y espaciales a raíz de los usos de estos tipos de dispositivos de comunicación.

Asimismo, Castells, Fernández-Ardèvol, Qiu y Say (2007) mencionan que la comunicación móvil es un instrumento penetrante, que condiciona las prácticas sociales en todas las esferas de la vida humana. Sin embargo, los alumnos las adoptan, adaptan y modifican para que encajen en sus prácticas cotidianas, según sus necesidades, valores, intereses y deseos; en pocas palabras, las personalizan. André Carón y Letizia Caronia (2007) exploran las dimensiones de la dinámica cotidiana de la comunicación móvil, y cómo esta práctica comunicacional participa en la producción cotidiana de los estudiantes; asimismo, observan cómo las tecnologías imponen significados en la vida diaria de los alumnos, y cómo éstos le atribuyen significados a los DMC.

El concepto móvil para Carón y Caronia (2007) hace énfasis en la nueva identidad nómada de los actores sociales contemporáneos, en este caso la de los estudiantes universitarios, un nomadismo que está obligando a las instituciones universitarias a reestructurar sus tiempos y espacios para satisfacer sus necesidades. Pero no sólo eso, según Horizon Report (2017) las instituciones educativas a nivel superior tienen que establecer estrategias educativas más robustas para este tipo de enfoques, en donde se involucre el uso pedagógico de estos dispositivos, de no hacerlo así, corren el riesgo de desaparecer, entonces el paso importante es monitorear y detectar cómo

estos nuevos modelos de aprendizaje pudieran (o no) estar enriqueciendo activamente el aprendizaje.

En este sentido el debate en torno a los usos de los DMC en el ámbito escolar está lejos de cerrarse, ya que la tecnología no ha dejado de evolucionar, los diseños son cada vez más complejos en términos de lo que permiten hacer, pero a su vez son más sencillos e intuitivos. Desde el punto de vista del progreso, la tecnología móvil ha sido consistente, cada año es más veloz, más eficaz, más dinámica y portátil, pero en términos educativos esto no tendría importancia si no se ancla en el contexto propio de las universidades y del aprendizaje, es decir en las formas y lugares en donde los estudiantes acceden a la información, pero también el tiempo y la dedicación que necesitan para entender, comprender y apropiarse de esta información (Alexander & Singer, 2017).

La irrupción de los DMC al ITESM

Es importante saber que el ITESM fue la primera universidad en México en establecer conexiones a internet, la primera en establecer conexiones inalámbricas, así como la primera en establecer programas virtuales y educativos accesibles para los dispositivos móviles. También fue la primera universidad en establecer programas con contenido m-learning, lo que definitivamente es parte de la filosofía institucional que la distingue como una organización educativa innovadora.

Sin embargo, tanto en el ITESM como en otras instituciones dentro de los espacios escolares, aún no se ha encontrado una descripción de estos usos y tampoco se conocen trabajos que muestren si estos usos tienen algún tipo de implicaciones directas en la institución, por lo que se consideró importante realizar este estudio para intentar encontrar claves que respondieron la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los usos que los estudiantes universitarios del ITESM hacen de los DMC dentro del espacio escolar fuera del aula?

Objetivos de la investigación

- Identificar los usos que hacen los estudiantes del ITESM de los Dispositivos Móviles de Comunicación (DMC).
- Describir los usos que los estudiantes del ITESM hacen de las DMC fuera del aula.

Como marco teórico se utilizaron las teorías del constructivismo social en la tecnología (SCOT)² y la de usos y gratificaciones, se cree que es importante reflexionar sobre una serie de tecnologías que se modifican y evolucionan con el pasar de los años; el éxito o fracaso de éstas reside en los tiempos y espacios en donde se gestan, ya que pensar en tecnologías es pensar en la sociedad, y pensar en la sociedad es pensar en tecnologías, ambas forman parte de un constructo, una creación humana de su tiempo (Thomas, Fressoli, & Lalouf, 2008).

Para reflexionar mejor sobre estas dos corrientes teóricas, es importante pensar en la definición de uso como un vínculo esencial entre ambas, dentro de la teoría de los usos y gratificaciones, los usuarios existen cuando el receptor, que también es productor, les da una utilización a los medios. Para que primero exista un usuario tienen que existir los usos, esta acción implica una intencionalidad y un objetivo; en esta corriente teórica, son los usos los que incentivan la gratificación, y ésta sólo se alcanza cuando el usuario obtiene lo que desea de los medios, ya que cuando no se obtiene la gratificación eventualmente dejan de existir los usos; por tal razón, son los medios quienes se tienen que adaptarse a las necesidades de los usuarios. Desde la perspectiva de SCOT, los usos tienen que ver con una relación directa con los contextos de los usuarios, y surgen por una estrecha necesidad social; en este sentido, los usuarios utilizan la tecnología para un sinnúmero de cosas, pero siempre relacionadas con los grupos sociales relevantes a los que pertenecen.

La metodología para esta investigación es cualitativo-descriptiva de nivel microsocial, en donde se utiliza como base entrevistas, la observación e instrumentos como las propias bitácoras de usos que los estudiantes realizaron. Por microsocial se entiende como aquellos elementos que nos ayudan a describir el comportamiento que tienen pequeños grupos de estudiantes frente a las estructuras sociales como lo es una universidad y las dinámicas que se gestan dentro de esta (Jelin, Llovet & Ramos, 1999).

Se diseñó una metodología cualitativa basada en los enfoques de usos y gratificaciones de Blumler (1979) y Katz, Gurevitch y Haas (1974), cuyos trabajos ayudaron a extraer tres grandes categorías de usos a partir de las observaciones y entrevistas; según Blumler (1979), estas tres categorías de usos son de orden cognitivo, de identidad personal y de diversión.

La población de esta investigación fueron todos los estudiantes activos que pertenecían y estuvieran inscritos a la institución al momento del estudio.

² En sus siglas en inglés

La muestra de esta investigación fue por saturación, aunque se intentó elegir a estudiantes de diferentes áreas, sin importar el grado, la edad o el sexo. En total se realizaron diez entrevistas a profundidad a seis estudiantes hombres y a cuatro mujeres:

Hombre	Mujer
Ingeniería médica	Relaciones internacionales
Mecatrónica	Comunicación y medios digitales
Mecánica electricista	Periodismo y medios de información
Administración y estrategias de negocios	Arquitectura
Diseño industrial	
Comunicación y medios digitales	Total: 10 estudiantes

Espacios de observación

Consistieron en el uso de un mapa del sitio y de las instalaciones del ITESM, basándonos en el concepto de “lugar de identidad” (Stoetzel, 1970, p. 66). El entorno escolar es analizado como una producción social antes que como una realidad física (Rapopart, 1974), y el entorno físico como un escenario de interacciones (Goffman, 1967). Se tomó la decisión metodológica de realizar observaciones específicas en los siguientes lugares:

- Espacios recreativos
- Espacios de circulación
- Espacios docentes
- Espacios de servicios

Resultados

Los resultados de la investigación son únicamente en torno a los usos que los estudiantes hacen con las DMC dentro del espacio escolar universitario del ITESM, Campus Guadalajara. Surgió una gran tipología de usos que se subdivide en: 1) metas cognitivas; 2) satisfacciones afectivas, integrativas personales, integrativas en lo social y escapistas; 3) de adaptación; y 4) prousuarios.

Metas: los estudiantes universitarios establecen una serie de metas que son respondidas directamente por sus necesidades, las cuales se expanden como un abanico gigante dentro de la vida social del estudiante. Con los usos de los DMC, los procesos sociales y de socialización del

estudiante ya no se interrumpen dentro del espacio escolar, sino que por el contrario, sucede una capitalización de los DMC, un continuum entre el mundo online y el offline (Winocur, 2009), pero también un continuum social y organizativo (Domínguez, 2001), es decir, que con la ayuda de una permanente conexión a los DMC, los estudiantes establecen un “plan” de necesidades: cognitivas, afectivas, integrativas sociales y personales, así como escapistas -de ocio y distracción-.

La cognición: los procesos cognitivos son la forma de relacionar y procesar información que llega a los alumnos a través de los sentidos, seleccionándola, organizándola e integrándola a través de una construcción de conexiones, que a su vez les permite generar nuevo conocimiento. Los DMC son vistos por los estudiantes como una herramienta para obtener información, para su comunicación y para su entretenimiento, pero también se consideran un apoyo dentro de sus aprendizajes y al mismo tiempo les provee interacción con otros estudiantes, colegas, amigos y familiares. Según Oscar Peters (2008), el comportamiento de los estudiantes es dinámico y fluye a través de su interacción recíproca de factores personales y sociales, ese dinamismo les permite obtener experiencias directas -de autoaprendizaje- y experiencias mediadas, como el aprendizaje vicario.

La información: los usos de la información tienen varios niveles para los estudiantes, quienes no sólo se limitan a la curiosidad, a la exploración y/o a la obtención de nuevo conocimiento, sino que la información tiene que ver con la capacidad de los estudiantes por relacionarse socialmente, pues estar informados constantemente les brinda certidumbre, obtenida por estar al tanto de las noticias, de la cadena de eventos y publicaciones que forman parte de su cotidianidad:

“Siempre estoy revisando mi bandeja de entrada, qué correos me llegan, de quién, si son importantes, si no; me gusta estar informado de lo que llega cuando me llega”. (Estudiante de Comunicación, 2016). Este nivel de información contextualiza a los estudiantes, pero también es un tipo de ecolocalización, ubica a los estudiantes donde están los otros, pero también los ubica a ellos mismos en referencia con los demás; los estudiantes están en constante interacción con este nivel de información.

En busca de afecto: la afectividad es un motivo importante por el cual los estudiantes utilizan los DMC dentro del espacio escolar. Según Carón y Caronia (2007), la universidad es un espacio en donde los encuentros sociales son muy relevantes, los estudiantes se relacionan con sus compañeros y amigos de escuela, así como con sus profesores. En este sentido, la escuela es un sitio de encuentros afectivos en donde los estudiantes no únicamente

buscan el aprendizaje formal, sino que también buscan afectividad, entendida como un conjunto de sentimientos y emociones.

La integración móvil: la integración es parte esencial de la supervivencia universitaria; en este sentido, existen diferentes tipos de integración, que sitúan a los estudiantes entre la institución (la integración escolar) y las relaciones microsociales (de pertenencia y afiliación con otros pequeños grupos de compañeros o amigos y familiares). La utilización de los DMC dentro del espacio escolar pone de manifiesto las acciones integrativas que se entremezclan. Dentro de la universidad, los alumnos necesitan integrarse a un sistema escolar universitario que les exige cumplir con una serie de actividades de orden académico y normativo: asisten a clases, son incentivados a colaborar en equipo para realizar trabajos, se les exige hacer tareas, presentar exámenes, cumplir con un horario presencial y agendar actividades escolares. En mayor o menor medida, los estudiantes son incitados tanto por la institución como por su propio contexto social escolar, a manejar sus relaciones sociales como un recurso de integración; en este sentido los estudiantes están utilizando los DMC como una herramienta que les ayuda a gestionar esos recursos.

La adaptación de los DMC en la universidad: es un lugar importante de adopción de estos dispositivos, desde la introducción de las redes inalámbricas y la introducción de planes de datos y telefonía móvil, así como un gran incentivo institucional en el fomento de los usos y apropiaciones, los DMC se han transformado en herramientas relevantes en su dinámica. Un ejemplo de ello es que los estudiantes las han adaptado a su cotidianidad:

Las utilizo para cada una de mis actividades dentro de la escuela, en el salón para revisar alguna información o concepto que no entiendo, fuera del salón en el descanso para relajarme, o cuando me quedo a hacer tarea, me pongo en contacto con otros compañeros que no están conmigo e inclusive cuando voy al gym ahí también estoy revisando mi Facebook. (Estudiante de comunicación, 2016).

Los estudiantes los han personalizado, los utilizan de modos específicos para sus vidas, creando entornos personales de trabajo, pero también entornos personales sociales. Los estudiantes utilizan las capacidades de los dispositivos y las integran a sus propias necesidades, las adaptan a sus prácticas y de alguna forma los “transforman” a sus propias identidades como estudiantes.

Satisfacción: los DMC son oasis portátiles, ayudan al divertimento y a la evasión momentánea de la realidad escolar. Es importante recalcar que las capacidades tecnológicas de los DMC son un constante y variado estímulo; su

convergencia permite escuchar y ver contenidos, pero también compartirlos y generarlos, así como acceder a información y coordinarse dentro de la universidad.

Los estudiantes resaltan una constante satisfacción con sus usos; remarcan todas las ventajas de su utilización e integración dentro del espacio escolar, y lo refieren a un proceso de cambio en donde se les permite tener acceso a recursos académicos, pero también a toda aquella información y contenidos no escolares. Externan su utilidad y eficacia:

Funcionan de la manera que espero, cuando las necesito y eso me motiva, pues los usos en cuanto a necesidad o entretenimiento”; “me da seguridad estar siempre conectado y eso me gusta, no me imagino mi vida sin esa posibilidad”. (Estudiante de mecatrónica, 2016).

La existencia de una copresencialidad con las personas y la información, así como la posibilidad de una ininterrumpida conexión, sin importar el espacio geográfico, genera usos altamente satisfactorios, por lo que los estudiantes buscan estímulos constantes, estímulos sociales, estímulos mediáticos.

Prosumidores: los estudiantes universitarios son usuarios y productores, algunos consideran que su participación es proactiva, que generan contenidos y los comparten, pero también crean sus propios entornos de trabajo utilizando los beneficios de las herramientas que lo hacen posible. Se consideran constantes productores de contenidos sociales, que los mantienen dentro de una dinámica social y estudiantil; como estudiantes son incentivados a utilizar herramientas de producción multimedia, en especial aquellos estudiantes relacionados con los medios como son los de las carreras de comunicación, diseño e ingenierías, éstos producen y suben contenidos para sus clases, contenidos que muchas veces son publicados y socializados entre los propios estudiantes a través de redes sociales como Facebook, Twitter o WhatsApp.

Es relevante señalar que aunque existe estudiantes que tienen una “cultura prosumidora” no todos generan contenidos, simplemente reproducen ideas de alguien más (Fernández, 2008), videos o textos, ya que las redes sociales son grandes amplificadoras de contenidos, son una especie de teléfono descompuesto en donde la información es compartida de un lugar a otro por usuarios activos, pero que no producen ni generan contenidos, la idea de los estudiantes comprometidos a la producción no siempre se cumple, y sin embargo no es la razón de ser de todos los usuarios ni de todos los estudiantes; es importante señalar que es complejo encasillar o crear algún tipo de modelo ideal, porque no existen usos ni usuarios perfectos.

A manera de conclusión

Esta investigación dista mucho de comprender en su totalidad los usos que los estudiantes hacen de los DMC, y dista mucho de resolver la gran brecha que existe entre la educación formal universitaria y las prácticas cotidianas de aprendizaje informal. Se sabe que los DMC son llevados y utilizados por los estudiantes a los espacios escolares, que las universidades están muy interesadas en adaptarse y adaptar estas tecnologías a los entornos escolares, pero también se sabe que la educación y el aprendizaje formal son un juego de poder y domesticación social, que los estudiantes siguen adoptando prácticas que son enseñadas durante décadas y que estas prácticas son muy difíciles de erradicar; que los profesores siguen utilizando métodos viejos con herramientas nuevas y que esto, en suma, conforma un gran círculo de resistencia.

Pero también se sabe que las prácticas escolares como sentarse a reflexionar, a leer, a debatir y a socializar, siguen siendo los grandes pilares del conocimiento, y no necesariamente los usos de los DMC están salvando eso. La pregunta importante que aún queda en el aire es: ¿Cómo hacer que esta relación de amor-odio se convierta en una relación armoniosa? Una relación complementaria, una relación en donde la reflexión y el debate sigan siendo rigurosos, pero al mismo tiempo estén anclados a un mundo cambiante, errático, fugaz, en donde la instantaneidad vuelve a los usuarios esclavos del mito y la falsedad, pero al mismo tiempo les da el poder del conocimiento ubicuo.

Referencias

- Alexander, P., & Singer, L. (2017). A new study shows that students learn way more effectively from print textbooks than screens. Business Insider.
- Berker, T., Hartann, M., Punie, Y., & Ward, K. (2006). Domestication of Media and Technology. Glasgow: Open University Press.
- Blumler, J. (1979). The Role of Theory in Uses and Gratifications Studies. Communication Research. Volume: 6 issue: 1, page(s): 9-36.
- Carón, A., & Caronia, L. (2007). Moving cultures. Mobile communication in everyday life. Montreal: Macgill-Queen's University Press.
- Castells, M., Fernández-Ardèvol, M., Qiu, L., & Say, A. (2007). Comunicación móvil y sociedad: una perspectiva global. Barcelona: Telefónica.
- Crovi, D., Garay, C., & López, R. (2011). Uso y apropiación de la telefonía móvil opiniones de jóvenes universitarios de la UNAM, LA UACM Y LA UPN. Revista Científica de la Asociación Mexicana de Derecho a la Información, no. 3, 54-73.

- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays in Face to Face Behavior*. News Brunswick: New Jersey.
- Horizon Report. (2014). *Horizon report*. California: The new media consortium.
- Horizon Report. (2017). *Horizon report*. California: The new media consortium.
- Jelin, E., Llovet, J.J., & Ramos, S. (1999). Un estilo de trabajo: la investigación microsocial. En R. Corona (Ed.), *Problemas metodológicos en la investigación sociodemográfica*. México: PISPAL/El Colegio de México.
- Katz, E., Blumler, J., & Gurevitch, M. (1974). Uses and gratifications research. *The Public Opinion Quarterly*, vol. 37, no. 4, 509-523.
- Katz, J., & Aakhus, M. (2004). *Perpetual contact: mobile communication, private talk, public performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kerim, K., & Oztunc, M. (2014). The effect of addiction for communication tools on the feelings of shyness and loneliness. *International Journal of Academic Research*, 368-373.
- Mihailidis, P. (2014). Exploring the role of mobile phones in the daily life of young people. *Mobile Media & Communication. A the thered generation*, 2, 58-72.
- Organista-Sandoval, J., Serrano-Santoyo, A., McAnally, L., & Lavigne, G. (2013). Apropiación y usos educativos del celular por estudiantes y docentes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 138-156.
- Peters, O. (2008). A Social Cognitive Perspective on Mobile Communication Technology Use and Adoption. *Social Science Computer Review* 27(1):76-95.
- Ramos, A., & Herrera, J., & Ramírez, M. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar*, XVII (34), 201-209.
- Rapoport, A. (1974). Simbolismo y diseño del entorno. En A. Rapoport. *Aspectos de la calidad del entorno*. Barcelona: La Gaya Ciencia.
- Statista. (2017). Global market share held by leading smartphone. Recuperado de <https://www.statista.com/statistics/271496/global-market-share-held-by-smartphone-vendors-since-4th-quarter-2009/>
- Stoetzel, J. (1970). *Psicología Social*. Alcoy: Marfil.
- Thomas, H., Fressoli, M., & Lalouf, A. (2008). Introducción. En H. Thomas, & A. Buch, *Actos, Actores y artefactos. Sociología de la tecnología* (pp. 9-18). Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

UNESCO. (2017). Mobile learning week. Montreal: UNESCO.

Wheels, S. (2014). Personal devices in higher education. Recuperado de <http://steve-wheeler.blogspot.mx/2014/04/personal-devices-in-higher-education.html>.

Winocur, R. (2009). Robinson Crusoe ya tiene celular. México: Siglo XXI.

Wong, W. (2012). How mobile devices are changing higher education. Community College Journal, vol. 82, no. 5, pp. 54-61.

Aprender el uso del teclado para niños con discapacidad visual

Learning the use of the keyboard for children with visual disabilities

Lorena Chavira Celaya ¹
Marisela Ivette Caldera-Franco²
Leonardo Nevárez Chávez ³

Resumen

En la actualidad, la inclusión de los niños con discapacidad a la educación regular es muy importante, ya que les permite desarrollar su afectividad, debido a que al sentirse miembro de una comunidad aumenta su autoestima y mejoran su rendimiento académico debido a la motivación por sentirse aceptados. Los niños con discapacidad visual, ya sea con baja visión o ceguera, son los que más se integran a las escuelas regulares, y al ser su discapacidad de tipo sensorial no tienen impedimento intelectual para seguir el currículo escolar al mismo ritmo que sus compañeros videntes. Para que el alumnado con discapacidad visual pueda seguir el currículo escolar oficial, como sus compañeros videntes, es imprescindible introducir

¹ Lorena Chavira Celaya. Profesor de las carreras de Ingeniería en Sistemas Computacionales e Informática del Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de Chihuahua II, México. Maestría en Sistemas Computacionales, Ingeniería en Sistemas Computacionales. Correo electrónico: chacel231921@hotmail.com

ID: <http://orcid.org/0000-0002-3575-7076>

² Marisela Ivette Caldera Franco. Profesor de tiempo completo del Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Chihuahua II, México. Maestría en Educación Superior, Ingeniero en Sistemas Computacionales. Correo electrónico: marisela.caldera@itchihuahuauii.edu.mx

ID: <http://orcid.org/0000-0001-5574-5817>

³ Leonardo Nevárez Chávez. Profesor de tiempo completo del Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Chihuahua II, México. Miembro del Cuerpo Académico Educación Matemática y Computación ITCHID-CA-2. Perfil deseable PRODEP. Correo electrónico: leonevarez71@hotmail.com

ID: <http://orcid.org/0000-0003-2857-5124>

desde edades tempranas, el manejo correcto del teclado de la computadora, requisito imprescindible para la utilización de cualquier aplicación informática que les ayude en su mejor aprovechamiento e incluso para tomar notas. Por tanto, el rápido aprendizaje en la utilización del teclado por niños con discapacidad visual sería de gran ayuda, inclusive, en niños en edades entre 6 y 8 años sería un gran apoyo en la lectoescritura, lo cual beneficiaría no solo a los propios niños sino también a sus profesores ya que estos podrían avanzar a un ritmo más constante.

Palabras clave

Discapacidad visual, educación regular, teclado, aplicación informática.

Abstract

At present, the inclusion of children with disabilities in regular education is very important, since it allows them to develop their affectivity, because when feeling a member of a community increases their self-esteem and improve their academic performance due to the motivation to feel accepted. Children with visual disability, either with low vision or blindness, are the most integrated into the regular schools, and being their sensory disabilities, they have no intellectual impediment to follow the school curriculum at the same rhythm as their sighted peers. In order for students with visual disabilities to follow the official school curriculum, as their sighted peers, it is imperative to introduce the correct management of the computer keyboard from an early age, a prerequisite for the use of any computer application that will help them at their best use and even to take notes. Therefore, the fast learning in the use of the keyboard by children with visual disabilities would be very helpful, even in children between the ages of 6 and 8 years would be a great support in literacy, which would benefit not only the children themselves also to their teachers since these could advance at a more constant pace.

Keywords

Visual impairment, regular education, keyboard, computer application.

Introducción

Hace menos de tres décadas, en América Latina y el Caribe, según el Banco mundial (1990), sólo entre el 20% y el 30% de los niños con discapacidad asistían a la escuela, y éstos cuando entraban, solían ser excluidos enseguida de los sistemas educativos. Hoy día se ha pasado de concebir la Educación

Especial como una modalidad educativa independiente y separada del sistema educativo ordinario a considerarla como una parte integrante del mismo. Como comenta Cabero (Almenara, J. C. 2000), la Educación Especial se define y distingue por los recursos materiales y humanos de que dispone el sistema para dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado en función de sus necesidades educativas.

Para un niño invidente, el saber usar el teclado, es decir, el conocer la distribución de las teclas del mismo, es de suma importancia, ya que dicho conocimiento les facilitaría ir al mismo ritmo educativo que sus compañeros videntes, debido a que para ellos es más rápido escribir por medio del teclado que hacerlo en papel.

Actualmente, las aplicaciones informáticas para enseñar a usar el teclado QWERTY están orientados a personas videntes y en edades superiores a los 12 años, por lo tanto no atienden las necesidades específicas de niños con discapacidad visual y además en edades de entre 6 y 8 años, a saber, configuración adecuada de la pantalla, imágenes grandes y en colores brillantes, instrucciones por voz, uso de sonidos moderados, entre otras. Por lo anteriormente mencionado, se consideró necesario crear y someter a prueba una aplicación que permita a niños con discapacidad visual en edades entre 6 y 8 años, aprender a usar un teclado convencional de una manera más sencilla y divertida.

El alumnado con discapacidad visual está en un 98% incluido en las aulas ordinarias, y necesitan herramientas que posibiliten su acceso a la computadora, según se menciona en Actas del III Congreso Iberoamericano sobre Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual. (Martínez y González, 2012).

Para el alumnado vidente es factible utilizar la computadora, incluso en las primeras edades. Sin embargo, un niño con discapacidad visual no puede ubicar la flecha del ratón, ni las teclas del teclado sin disponer de una técnica precisa, por lo que le va a resultar más difícil, y a veces imposible, interactuar con la mayoría de los programas o juegos existentes, de acuerdo a artículo publicado por Seamus (Hegarty, 1994).

Por otra parte, nos estamos dirigiendo a una población muy joven (a partir de 6 años), con unas características psicopedagógicas y psicomotrices muy limitadas, por varios factores. En primer lugar, el tamaño de sus manos y los dedos que apenas abarcan el teclado, y escasa independencia, fuerza y movilidad de manos y dedos. Además, pueden presentar cierto desfase en su desarrollo espacial y limitaciones propias de la edad en cuanto al estilo de aprendizaje, capacidad de atención, motivación, memoria, etc. Si a esto añadimos la imposibilidad de ver el teclado y, por tanto, de la ubicación

física de cada una de las teclas, nos encontramos con ciertas dificultades para desarrollar un método de mecanografía que resulte adecuado, según comenta grupo ACCEDO en su artículo. (ACCEDO, 2005)

Existen programas informáticos que enseñan la utilización del teclado. Sin embargo, estos programas no respetan las necesidades específicas del alumnado con discapacidad visual y mucho menos en edades tempranas –niños de 6 a 8 años de edad–, y los pocos que existen adaptados para ellos solo pueden ser utilizados por niños de tercer grado en adelante, usan sonidos y voces molestas para ellos –voz robótica– o requieren el pago de una licencia que en muchas ocasiones no puede ser costeadada por los padres o las asociaciones civiles a las que acuden.

Para un niño invidente, el saber usar el teclado, es decir, el conocer la distribución de las teclas del mismo, es de suma importancia, ya que dicho conocimiento les facilitaría ir al mismo ritmo educativo que sus compañeros videntes, debido a que para ellos es más rápido escribir por medio del teclado que hacerlo en papel. Las aplicaciones existentes no satisfacen las necesidades específicas de estos niños y menos de quienes aún no aprenden a leer y/o escribir.

Actualmente, las aplicaciones informáticas para enseñar a usar el teclado QWERTY, no atienden las necesidades específicas de niños con discapacidad visual de entre 6 y 8 años, a saber, configuración adecuada de la pantalla, imágenes grandes y en colores brillantes, instrucciones por voz, uso de sonidos moderados, establecer sonidos para diversos eventos de Windows y para teclas de alternancia, bloqueo del mouse pad o adaptación de la velocidad y el tamaño del puntero del mouse –en el caso de niños con baja visión–, entre otras. Es necesario crear y someter a prueba una aplicación que permita a niños de edades entre 6 y 8 años, aprender a usar un teclado. Se plantean las preguntas:

- ¿Cómo puede ayudar una aplicación para enseñar a usar el teclado, a los niños con discapacidad visual en edades de entre 6 y 8 años?
- ¿Qué necesidades específicas debe cubrir una aplicación para enseñar a usar el teclado a niños con las características mencionadas?
- ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de utilizar la triada HTML5—CSS3—JavaScript para desarrollar este tipo de aplicaciones?

El objetivo es desarrollar una aplicación multiplataforma en HTML, CSS3 y JavaScript, que ayude a niños con discapacidad visual y edades entre 6 y 8 años, a aprender de manera sencilla el uso del teclado QWERTY, y evaluar el impacto de ésta en el desempeño de los niños en actividades de lecto-

escritura, esto en conjunto con el Centro de Estudios para Invidentes, A.C. (CEIAC).

Se desea además:

- Indagar las ventajas que traería consigo, el uso de una aplicación que enseñe el uso correcto del teclado a niños con discapacidad visual.
- Determinar los elementos básicos que debe tener cualquier aplicación orientada a niños con discapacidad visual.
- Indagar las ventajas de desarrollar la aplicación usando la triada HTML5-CSS3-JavaScript.

Para muchos estudiantes con discapacidad, la falta de un mecanismo efectivo que les permita escribir, leer o comunicarse se convierte en una seria barrera de acceso al conocimiento, a las posibilidades de autonomía y desarrollo personal. Una computadora puede ayudar a satisfacer necesidades de comunicación y escritura tanto en la educación como en la recreación y la vida cotidiana, además de propiciar nuevos espacios laborales accesibles a las personas con discapacidad.

El desarrollo de una aplicación que enseñe el uso correcto del teclado a niños con discapacidad visual, conlleva importantes beneficios no solo para los propios niños, sino para las personas que tienen estrecha relación con ellos.

Los niños con discapacidad visual se beneficiarán debido a que al contar con una aplicación que les ayude en el aprendizaje del uso del teclado QWERTY podrán hacer uso adecuado de la computadora que es una herramienta que le da acceso a muchos medios didácticos que suponen una gran oportunidad para lograr desarrollar habilidades y competencias, acceder al currículo, comunicarse, alcanzar mayor autonomía y avanzar hacia la inclusión pedagógica, social y laboral.

Maestros y padres de familia se beneficiarán porque contarán con una herramienta que les facilitará guiar a los niños a través de la enseñanza de las materias que estén cursando así como en diversos temas de interés. Los resultados permitirían afirmar que el sistema incide sobre algunas destrezas lectoras específicas, así como sobre la motivación y atención de los niños por el proceso lector. Además, se apreciará un efecto positivo sobre la percepción que tienen las educadoras del proceso de enseñanza asistido por computadora, apreciándose como más ágil y eficiente que el tradicional.

Las autoridades académicas se verán beneficiadas ya que al facilitárseles a los niños con discapacidad visual ir al ritmo de sus compañeros videntes podrán llevar a término sus estudios y los porcentajes de integración de niños con discapacidad visual al ámbito educativo que

terminen satisfactoriamente la educación, se verán reflejados tanto en el nivel de educación en México, como en la disminución de los niveles de pobreza, ya que, según el Banco Mundial (Mundial, 1990), elevar el nivel educativo de un país es una estrategia fundamental en la lucha contra la pobreza.

Desarrollo

En el CEIAC se están realizando revisiones de la aplicación para afinar los detalles que aparecen durante su uso, para esto, se cuenta con la participación de 4 niños con discapacidad visual y con edades entre 6 y 8 años, que asisten a este centro. El tamaño de la muestra es debido a que se atiende a un solo niño por vez, ya que las personas que los guían deben estar totalmente dedicadas a ellos y cada sesión dura una hora, por lo que se atiende sólo un par de niños al día en la sala de cómputo. Se utiliza método cualitativo, por lo que el muestreo es no probabilístico por conveniencia, ya que debido a la población de estudio, se seleccionaron niños en un rango de edades determinado y con una discapacidad común, es decir, invidentes o nivel de baja visión similar, y se intenta observar la rapidez de aprendizaje en uso del teclado.

De la información obtenida, se determinó que en la actualidad el proceso se da como se muestra en la figura 1, en donde, un(a) maestro(a) le está dando instrucciones en cada momento al niño.

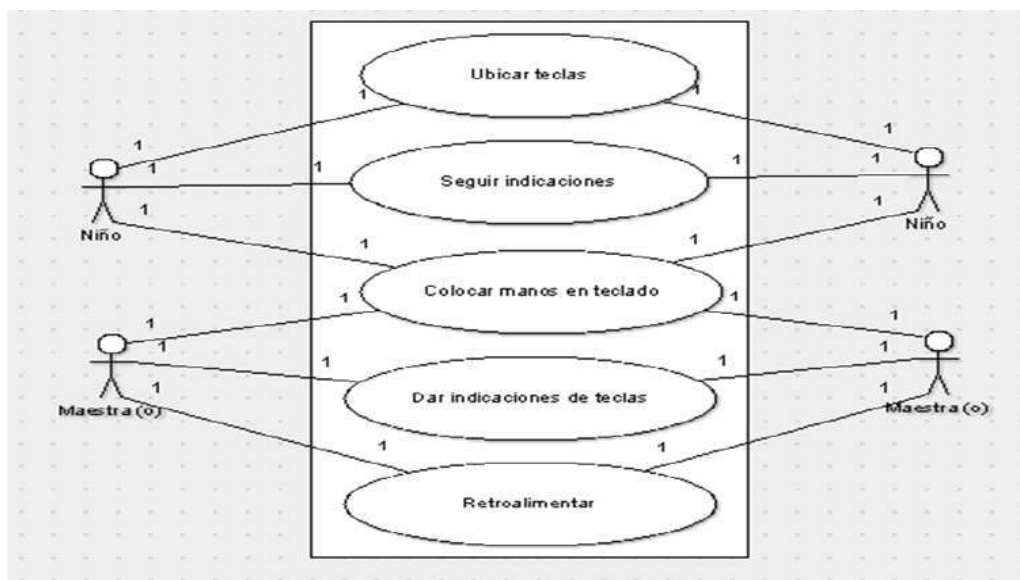


Figura 1. Diagrama de caso de uso teclado.

De acuerdo a lo observado y ratificado por los expertos del CEIAC, las pantallas tienen diseños sencillos tanto en el tipo de letra como en las imágenes y colores. La aplicación que se obtuvo tiene las siguientes imágenes mostradas en las figuras 2, 3, 4, 5 y 6.



Figura 2. Pantallas de inicio.

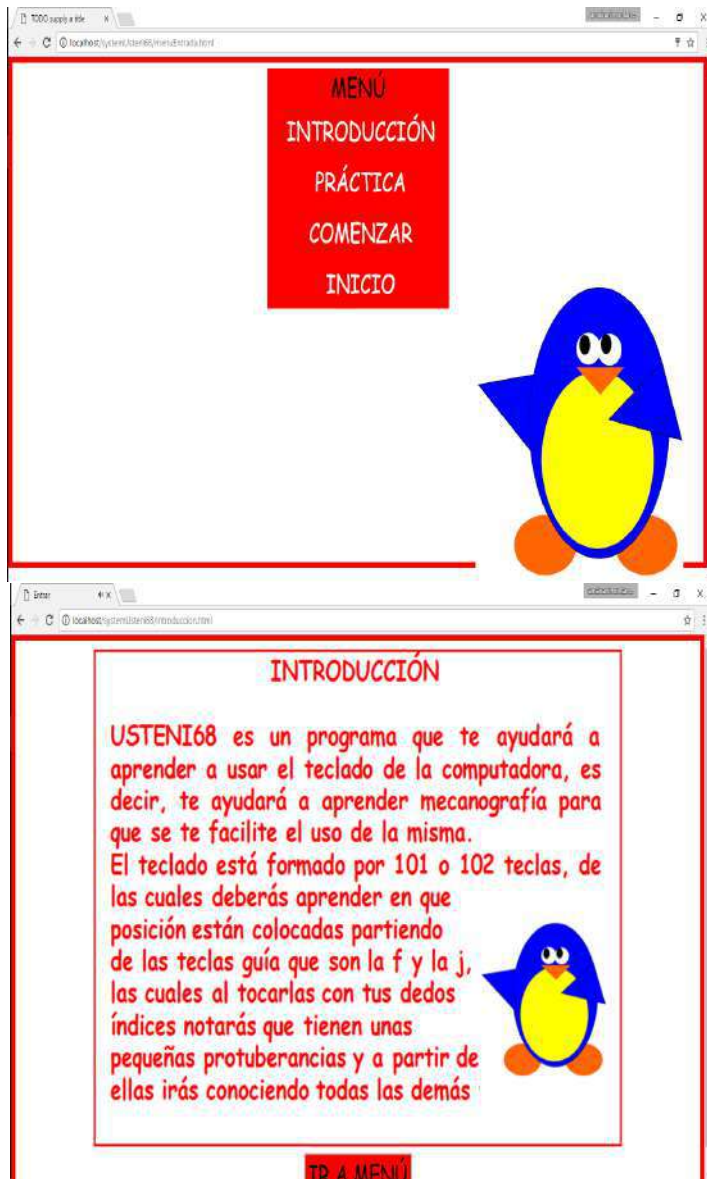


Figura 3. Pantallas de menú y bienvenida.



Figura 4. Pantallas de instrucciones.

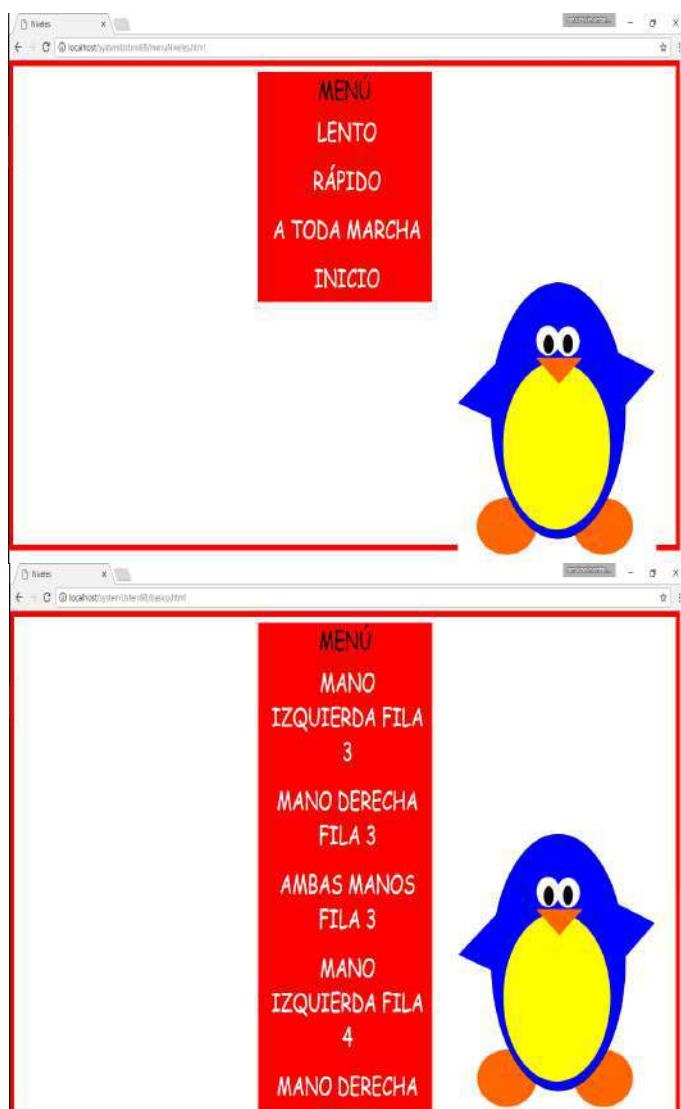


Figura 5. Pantallas de submenús.



Figura 6 Pantalla ejemplo de ejercicio.

Conclusiones preliminares

Ha resultado muy complicado el probar la aplicación con los niños que asisten al CEIAC debido a la gran carga de trabajo que tiene todo el personal, además son pocos los niños pequeños que se incluyen en las clases de cómputo, sin contar con que los padres de los niños deben dar su permiso tanto para estar en las clases con ellos como para poder tomar fotografías para contar con las evidencias necesarias. En realidad la mayoría de las pruebas que se han realizado de la aplicación, han sido sólo con el personal del CEIAC, con niños videntes, y con ayuda de una maestra de un CAM (Centro de Atención Múltiple) se ha probado con niños con alguna discapacidad, usualmente cognitiva. A los niños con los que se ha probado la aplicación les ha gustado, tanto porque al presionar una tecla se escucha su nombre, como porque aparece en la pantalla la letra presionada en tamaño grande. El personal del CEIAC con quien se ha revisado la aplicación también han quedado satisfechos, pero si ha habido cambios que se han tenido que realizar y probar de nuevo. Se espera que pronto se pueda implementar ya que se espera que su uso beneficie a los pequeños en su inclusión a las escuelas regulares.

Agradecimientos

Se agradece al CEIAC por permitirnos colaborar con una pequeña parte de las necesidades con las que cuenta, esperando que sea de ayuda para los niños que acuden ahí.

Referencias

- Accedo, G. (2005) Pautas para el diseño de entornos educativos accesibles para personas con discapacidad visual. Madrid: ONCE.
- Almenara, J. C. (2000). Medios y nuevas tecnologías para la integración escolar. En-clave pedagógica 2.
- Bastidas, E. (2014). Informática.
- Cobo, Á. (2005). PHP y MySQL: Tecnología para el desarrollo de aplicaciones web. Ediciones Díaz de Santos.
- Salvador, F., y Garcia Ponce, F. J. (2011). Accesibilidad, educacion y tecnologias de la informacion y la comunicacion (No. 004: 372 371.3344678). e-libro, Corp.
- Secretaría de Educación Pública. (2003). Ley General de Educación. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Ultima reforma el 13 de marzo de 2003.
- Ferreya, J. A., Mendez, A. y Rodrigo, M. A. (2014). El uso de las TIC en la educación especial. Descripción de un sistema informático para niños discapacitados visuales en etapa preescolar. Buenos Aires, Argentina. Red CDPD. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/351>.
- Hegarty, S. (1994). Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y practica. UNESCO.
- INEGI. (2016). Estadísticas a propósito del día del niño (30 de abril) México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2013). Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010.
- Lafuente, A. (2007). Educación Inclusiva. Personas con Discapacidad Visual. Madrid: ONCE.
- Litovicius, P. (2011) Propuesta de evaluación para plataformas de e-learning para invidentes. Editorial Académica Española.
- Lopez, E. G. Web de la once.
- Martínez, F., y Prendes, M. P. (2004). Nuevas tecnologías y educación. Madrid España: Editorial.

- Martínez, L. B., y González, J. R. H. (2012). Actas del III Congreso Iberoamericano sobre Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual: CAFVIR 2012. Servicio de Publicaciones.
- Mendoza González, G. (2008). Herramienta de Desarrollo Netbeans.
- Mundial, B. (1990). Informe sobre el desarrollo mundial 1990. La pobreza, 13(1). Banco Mundial.
- Netbeans.org. (2013). Tecnología.
- Ríos, E. H. (2012). Arrancar con HTML5.
- Samaniego, P., Laitamo, S.M., Valerio, E., y Francisco, C. (2012). Informe sobre el Uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la Educación para Personas con Discapacidad. UNESCO.
- Sifuentes, W. R. (2014). La política de inclusión digital universal en México: Avances y retos (progress and challenges: The universal digital inclusion policy in Mexico). In CPR LATAM-Communication Policy Research Conference.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales. UNESCO.
- UNICEF. (2013). Informe Anual México.

El uso del cuerpo en las fotografías de moda como medio de aprendizaje de los estereotipos en las redes sociales

The use of the body in fashion photographs as way of learning for stereotypes in social networks

Juan Pablo Méndez Moreno¹
Arturo Rico Bovio²

Resumen

El presente ensayo se desprende de una investigación en curso respecto a la fotografía de moda, trazando como uno de los puntos más importantes lo concerniente al uso del cuerpo en la imagen de moda y el cambio que promueve de los valores morales y estéticos corporales. La aparición de la alta costura en el siglo XVIII con el inglés C.F. Worth, unida al impulso que le dio Pierre Cardin como uno de los precursores de la democratización de la moda, a los que se incorporan los canales de publicidad masiva con la aparición de la primera fotografía de moda que data de 1854, en conjunto generan los ideales físicos humanos a través de los modelos (cuerpos) que se difunden por medio de las imágenes, hacia las diversas etnias, posiciones económicas, pautas culturales y más. Fueron presentando un cuerpo idealizado, pero reducido a la idea de simple materia física. En la actualidad se puede afirmar que la mayoría de los adolescentes han sido inducidos a seguir estos ideales, principalmente a través de la imagen de la moda, provocando cambios en sus contextos educativos, sociales y de

¹ Juan Pablo Méndez Moreno. Profesor de fotografía en la Universidad La Salle Chihuahua, México. Estudiante del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Ha presentado ponencias en congresos como el del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2017). Correo electrónico: jpablomm@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-7799-1266>

² Arturo Rico Bovio. Académico Emérito Investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es licenciado en derecho y en filosofía, maestro en derecho social y doctor en filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: aricobovio@hotmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-6840-9625>

comportamiento. Los hacen elegir posiciones políticas, segregar a los demás grupos sociales, imponer sus preferencias sobre ciertas tendencias y prototipos sociales anteriores. Estas estructuras formativas indirectas de los medios, se exhiben en las redes sociales a través de las fotografías que se toman o realizan a los demás. Resulta de mucha trascendencia analizar desde diferentes perspectivas y disciplinas este fenómeno para entender qué aprendizaje surge a través de la fotografía de moda.

Palabras clave

Fotografía, formación de usuarios, modelos, cuerpo, aprendizaje.

Abstract

The present essay comes from an ongoing research on fashion photography, tracing it as one of the most important points concerning the use of the body in the fashion image and the change that promotes the moral and aesthetic values of the body. The appearance of haute couture in the 18th century with the English C.F. Worth, together with the impulse given to him by Pierre Cardin as one of the forerunners of the democratization of fashion, to which massive advertising channels are incorporated with the appearance of the first fashion photography dating from 1854, together generate the human physical ideals through models (bodies) that are disseminated through images, towards different ethnic groups, economic positions, cultural patterns and more. They were presenting an idealized body, but reduced to the idea of simple physical matter. Currently, it can be said that most adolescents have been induced to follow these ideals, mainly through the image of fashion, causing changes in their educational, social and behavioral contexts. They make them choose political positions, segregate other social groups, impose their preferences on certain tendencies and previous social prototypes. These indirect media training structures are displayed on social networks through photographs taken or made by others. It is very important to analyze this phenomenon from different perspectives and disciplines in order to understand what is learned through fashion photography.

Keywords

Photography, user training, models, body, learning.

El cuerpo en su percepción material en la fotografía de moda

El cuerpo ha sido apreciado en nuestra cultura occidental como un instrumento que permite comunicarnos con los demás dentro de los espacios

públicos y sociales. Debido a esta función de intermediario, jóvenes y adolescentes dan hoy especial importancia a imitar los estereotipos aprendidos a través de la influencia de los mass media, especialmente gracias a la fotografía de moda: “Para nuestra cultura es más sencillo fragmentarlo [al cuerpo] analíticamente y valorar cada uno de sus elementos de conformidad con criterios de valor, estéticos, eróticos o funcionales (Rico Bovio, 2017, p. 23), (véase figura 1). Si la fotografía de moda genera usos del cuerpo, debería de ser analizada desde diferentes enfoques disciplinares, para entender cómo ha venido influyendo en el aprendizaje de una concepción del cuerpo, principalmente en adolescentes o público joven.



Figura 1. Javier Méndez (2018, 04, 14). [Actualización Facebook].
<https://www.facebook.com/javier.mendeznavarro>

El cuerpo como referencia repetitiva en la imagen de moda, oscila entre diversas posturas corporales; pronuncia mensajes con connotaciones de sexo, género o poder explorados y explotados a lo largo de la historia de esta categoría fotográfica. Sobre todo, usa al cuerpo en su dimensión sexual; se parte generalmente del género para promover posturas políticas, económicas y de actividad de lo femenino o masculino. Se trata de una visión del cuerpo como “objeto”, tomándolo en su dimensión física que tiene un “cierto uso”, que provoca la imitación de los adolescentes.

Un factor distintivo de esta manera de observar y usar al cuerpo en la fotografía ha sido a consecuencia de las posibilidades de la comunicación masiva: “Desde que la imagen comenzó a circular en los medios gráficos suscitó nuevas formas de aproximarse a la vida cotidiana porque la volvió inteligible y sensible mediante un código visual. Así, hacia finales del siglo XIX, los cuerpos de materia anatómica se convirtieron en iconografía y pudo conocerse su diversidad” (Kaczan, 2013, p. 2), que en la actualidad las redes sociales le añaden y proporcionan alcances que no se han explorado por completo en formatos de investigación.

Esta manera de entender al cuerpo, observarlo y conceptualizarlo, es producto de la separación cultural de la materia y el espíritu, que devino de haber priorizado socialmente la experiencia de lo visual (Rico Bovio, 2017, p. 58). El haber identificado al cuerpo de esta manera, por medio de la separación entre la psique y el cuerpo, de origen medieval, se fortaleció con la fotografía en el siglo XIX. Un cuerpo físico que sólo se explica mecánicamente, se va alejando de las prioridades morales, sustituyéndolas por los materiales. El autor señala que considerar al cuerpo como una posesión y no la totalidad de lo que somos, promueve el que seamos manejados por los modelos corporales impuestos por los grupos sociales a los que pertenecemos (Rico Bovio, 2017, pp. 157-159).

Esta lectura “material” de la corporeidad que se da en la fotografía de moda sobre lo sexual, permea en el presente, principalmente en los medios masivos como un medio de control: “La marca Calvin Klein suele utilizar modelos muy atractivos que muestran sus cuerpos perfectos; teniendo en cuenta que la percepción es selectiva, el consumidor fija toda su atención en los modelos, en ocasiones sin fijarse en la marca, porque el estímulo de la imagen es muy fuerte” (Martínez, 2017) (véase figura 2 y 3).



Figura 2. Calvin Klein, (2018, 03, 29). Cualquier cosa-Però-Lo Básico: descubre la comodidad y el apoyo del próximo nivel con el cuerpo, perfectamente en forma y más estilos de la ropa interior de Calvin Klein #Micalvins [Actualización Facebook]. Recuperado de <https://www.facebook.com/CalvinKlein/>



Figura 3. Leonardo Méndez (2018, 04, 16). [Actualización Facebook]. Recuperado de https://www.facebook.com/ivan.navar.50?hc_ref=ARS90E_vRGzz0zBi-Ad00XFU_5VNTJp72VDAS9f5mr6t41cGZbvdjtFEubiZ1Fn_P8w

La fotografía de moda, a través de la comunicación masiva, va instalando una ideología superflua y vacua sobre el cuerpo; motiva acciones sociales que inciden con los diferentes aspectos culturales que se relacionan directamente con un hedonismo fluctuante. Son relaciones entre lector habitual y la industria de la moda que se retroalimentan y fortalecen las ideologías de diversos grupos sociales. Mientras la sociedad alimenta el imaginario colectivo e individual para la creación de fotografías, las imágenes de moda vuelven a fecundar a dicho imaginario. (véase Figura 4 y 5).



Figura 4. Jell Loya. (2018, 04, 17). ANDREA-ANDREA - (by Jell Fotógrafo) ANDREA MEZA Miss México 2017 ANDREA SAENZ [Actualización Facebook]. Recuperado de https://www.facebook.com/jell.fotografo?ref=br_rs



Figura 5. Alma Vega Plascencia. (2018, 04, 16). [Actualización Facebook]
Recuperado de <https://www.facebook.com/alma.vegaplascencia>

John Pultz menciona que el cuerpo se cruzó con la fotografía en el siglo XX en la categoría de retrato. El autor le adjudica carácter analítico al pensamiento posmoderno y feminista, por la forma en la que se presenta al cuerpo, no solo como un objeto erótico o sensual, sino como un punto de encuentro para discusiones intensas de índole política y de poder (2003, pp. 7, 13).

En diversas culturas bajo la influencia de occidente, el varón había sido menos usado en las fotografías de moda hasta hace unas décadas. De hecho, el uso del cuerpo masculino en la publicidad había sido aplicado generalmente con denotaciones políticas de poder, de economía y supremacía. La mujer quedaba en un segundo orden, más como un objeto de uso que como una persona. Conforme a lo expresado por Berger sobre la crítica en el arte, la publicidad y la mujer: “Haber nacido mujer es nacer para ser mantenida por los hombres dentro de un espacio limitado y previamente asignado” (2001). La moda ha usado principalmente el cuerpo femenino para protagonizar el deseo: “Los hombres miran a las mujeres. Las mujeres se

miran a sí mismas siendo miradas. Esto determina no solo la mayoría de las relaciones entre hombres y mujeres, sino también la relación de las mujeres consigo mismas” (Berger, 2001).

Ideologías que estructuran, a través de la publicidad, la moda y el género

La publicidad o las técnicas de mercadeo hacen uso de los recursos ideológicos socioculturales, con la intención de fomentar la venta de ciertos productos (Véase Figura 6). Esto permite apreciar al mismo tiempo a las técnicas de mercadeo como una herramienta de segregación, separación y selección; es decir, que al momento de seleccionar al público e intentar homogenizarlo, se han creado disrupciones que han formado más brechas, ocasionando que emerjan más guetos sociales, haciendo más grande y profunda la línea de separación entre ellos; esto se refleja en el cuerpo, en el género y en la sociedad entera.

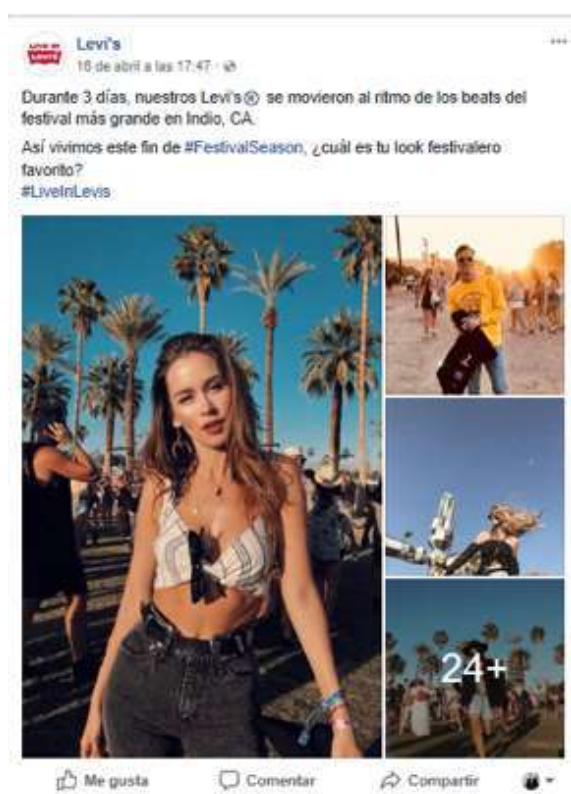


Figura 6. Levi's (2018, 04, 16). Durante 3 días, nuestros Levi's® se movieron al ritmo de los beats del festival más grande en Indio, CA. [Actualización Facebook]
Recuperado de <https://www.facebook.com/Levis.Mexico/>

Si bien ya se había introducido la separación de género a través de la indumentaria, ahora la moda constituye toda una manera de entenderse a uno mismo y de conformarse ante la sociedad, así como de pertenecer a un cierto grupo. Zambrini comenta que a mitad del siglo XIX hubo un aumento en la separación de los géneros; se intensificó en esta época todo aquello que se relacionaba con la imagen de masculino o femenino. Occidente reposicionó en ese tiempo características del atavío que tenían que ver directamente con la distinción entre hombres y mujeres. Estas simbolizaciones en la ropa, proponían valores opuestos y posicionaban al sujeto en una cierta ideología creada para el género. “por un lado la ropa femenina debía denotar el sentido de la seducción de las mujeres; y por otro lado, dicho sentido tenía que estar ausente en los atuendos masculinos” (2010, p. 139).

El adoptar las diferencias categóricas que se crean y transmiten al establecer normas educativas homogeneizadoras por parte de la moda, estructura lo femenino/masculino para establecer una superabundancia del imaginario público respecto a la visión interiorista del individuo, que se ha venido desarrollando mercadológicamente en los sitios de concurrencia pública, en las urbes más grandes y con crecimiento constante. (véase Figura 7 y 8). Aunque también lo hace en los poblados pequeños, por medio de la televisión, los programas de pago, la publicidad en productos de consumo habitual y otros. Se trata de las mismas ideas, que en las grandes urbes se llegan a ver más en las plazas comerciales y espectaculares.



Figura 7. ZARA. (2018, 03, 11). De París a marrakech | se adapta tanto a los días en la ciudad y los fines de semana fuera, dondequiera que vayas como la temporada está cambiando <https://go.zara/paristomarrakeshf> [Actualización Facebook]
Recuperado de https://www.facebook.com/Zara/?brand_redir=542604459258146



Figura 8. Gaby Dom. (2018, 03, 12). [Actualización Facebook]. Recuperado de <https://www.facebook.com/lizethgabriela.dom>

El primer registro (Véase Figura 9) que se tiene sobre la fotografía de moda es de 1854 y es un cuerpo femenino (Hall-Duncan & House, 1979, p. 16) . Un claro ejemplo del uso del género para la indumentaria. Se puede detectar que el interés fotográfico, es promover el uso del cuerpo femenino en función de perchero, como un figurín que posa para el muestreo de la ropa. El cuerpo pasa a ser conceptualizado como un objeto.



Figura 9. D.O Hill and Robert Adamnson. Lady Mary Ruthven, ca. 1854. Calotype
IMP / GEH Collection

Este ejemplo fotográfico también permite mostrar la posición social que se les da a las mujeres dentro de una comunidad a través de la imagen. De igual manera documenta a qué tipo de personas -de acuerdo a su clase económica- se les hacía fotografías y como lo confirma la ausencia de exposición del rostro. Esto contrasta con la actualidad, debido a que la imagen fotográfica de moda, se realiza a modelos de “cuerpos perfectos”. Lo podríamos traducir como una migración de los valores económicos a los estéticos corporales, que educan y al mismo tiempo amenazan con no ser reconocidos a todos aquellos que no estén sujetos a esos parámetros estandarizados de las formas corporales y su vestimenta.

En la actualidad es posible observar, por medio de Internet, las tendencias (trendings) o comportamientos sociales en cuanto a la adquisición y uso de los productos de moda, principalmente en los adolescentes y por medio de las redes sociales que provocan imitación y sectorización.

La moda es imitación³. ¿De qué? De modelos, y ¿qué es un modelo? «Un arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo, (...) un ejemplar que por su perfección se debe seguir, llevar, imitar»⁴. ¿Son tan perfectos los modelos actuales? ¿Qué es lo que realmente se imita y se convierte en moda? Para que se dé la imitación, una primera condición es que haya algo que se perciba y guste para así copiar. Hoy en día, la realidad -digna de ser imitada- pasa en gran medida por las pantallas de los televisores, los teléfonos portátiles, las computadoras, las agendas electrónicas. Por allí se asoman los modelos (Téramo, 2006, p. 85).

La autora establece la relación que existe entre los medios masivos y los modelos, así como la relación que se da entre ellos y el público. Además, habría que contemplar la relación que se dé entre el modelo y el individuo; es decir que son relaciones distintas las que se dan con una sociedad y las que se concertan con una persona. Aunque la persona pertenezca a un grupo social, el individuo tiene gustos personales, influenciados por su contexto cultural, pero individualizados.

Moda y aprendizaje

Las marcas de moda son diversas e intentan atender a las necesidades de los diferentes grupos o individuos. La moda nace con una idea de generar un producto y de ahí buscar quien simpatice con él. El marketing se encarga de que el producto logre colocarse en un determinado sector social y usualmente busca personajes populares -representativas- que adopten sus artículos para que los futuros consumidores lo relacionen con la figura popular. Las marcas, al usar las redes sociales, forman parte de la realidad del público. “Internet también ha contribuido significativamente a contornear la realidad, que

³ “Sobre la imitación ya nos hablaba Aristóteles con precisión en su Poética, no 1. En este sentido y en sintonía con Aristóteles, sostiene Paul Ricoeur que hay una relación mimética entre el orden de la acción y el de la vida. Los relatos de ficción constituyen modelos del universo real, lo que permite, como en todos los modelos, conocer los procesos internos de la realidad para operar con ella. Cfr. RICO- EUR, P. (1985): Temps et récit, III. Le temps raconté. Paris, Seuil; 9.” (Nota de Téramo)

⁴ Diccionario de la Real Academia Española, en versión on line www.rae.es.

deviene en una nueva formulación del <<nosotros>>, y, en consecuencia, del campo significativo de los <<otros>>” (Téramo, 2006, p. 86) de tal manera que continuamente reestructuran lo aprendido por el consumidor.

Definiría por tanto al consumidor de moda como un usuario que consume: ideas, éxtasis, euforia, conexiones con los demás, superficialidades, estereotipos, prototipos, política, poder, economía, estatus social, personalidad, cultura y productos.

El éxtasis es la cualidad propia de todo cuerpo que gira sobre sí mismo hasta la pérdida de sentido y que resplandece entonces en su forma pura y vacía. La moda es el éxtasis de lo bello: forma pura y vacía de una estética giratoria. La simulación es el éxtasis de lo real: basta con que contempléis la televisión: en ella todos los acontecimientos reales se suceden en una relación perfectamente extática, o sea, en los rasgos vertiginosos y estereotipados, irreales y recurrentes, que permiten su encadenamiento insensato e ininterrumpido. (Baudrillard, 1983).

De acuerdo a las palabras de Baudrillard, mencionamos que “la nueva televisión” es el Internet, y para los adolescentes es principalmente las redes sociales. En este nuevo mundo que se ha presentado con cambios constantes y acelerados, el Internet presenta la posibilidad de “elección” de contenidos y preferencias sobre la selección de personas, empresas, productos, posiciones políticas y más. El éxtasis es parte de ese furor “nato” de los adolescentes actuales. Posiblemente, también los adultos jóvenes⁵ que no se permiten la migración de esa juventud hacia la adultez. En referencia a este punto, diremos que el argumento más lógico y verdadero es el hecho de que las diferentes generaciones pasadas (principalmente influenciadas por Occidente), han sido afectadas por la moda en la forma ya mencionada; por lo que esa ideología del cuerpo y físico perfecto, mas todo lo que conlleva, se reafirma a través de su posicionamiento en espacios públicos.

Los símbolos de estatus son significantes de la posición que tenemos en la red social. Al cuerpo que cubrimos con la vestimenta para que adquiriera un significado, principalmente ante los otros. Se parte de una concepción del cuerpo como “materia”, con su separación de lo moral, como lo menciona Rico Bovio: “el efecto de entronizar a la vista como única vía segura para conocer, fue que se construyera el concepto de materia con propiedades esenciales refractarias a la interioridad humana” (2017, pp. 58, 59). En contraste con la anterior visión dualista del cuerpo que sostenía la unión temporal de la materia y el espíritu, la materia fue ganando terreno por los avances

⁵ Definiré a los adultos jóvenes en edad de los veintidós a los cuarenta años.

tecnológicos, que dieron prioridad a la visibilidad, para después reducir simbólicamente al cuerpo sólo a su forma orgánica.

Conclusiones

La tarea que tenemos por delante es ardua, de persistencia y contundencia, tanto en la labor educativa por parte de los profesores, como por parte de la familia y sociedad: "... son las [los] adolescentes (13 a 17 años) las [los] más vulnerables a interiorizar este estereotipo corporal" (Vázquez, Alvarez, & Mancilla, 2000, p. 19). Pensando precisamente en ellos, sugerimos tomar las medidas educativas que permitan reorientar los significados y valoraciones que se han estado interiorizando y concibiendo en torno a la forma de entender nuestro cuerpo. Los efectos más preocupantes derivado de la influencia de las fotografías de moda, como trastornos alimenticios, imitaciones de actitud y vestimenta de estereotipos, sexualidad precoz, erotismo del cuerpo sin valores morales, pérdida o falta de identidad y otros problemas articulados a las imágenes de moda, deben ser considerados de alta prioridad para abordarlos en la labor educativa y social.

Conviene pedagógicamente realizar prácticas de toma de consciencia en los estudiantes de como la publicidad con la fotografía de moda promueve maneras acríticas de vestirnos, presentarnos socialmente, comunicarnos y complacernos: "La adolescencia es una época de cambios y transformaciones, en la que se forja y se consolida la identidad. «La moda (...) puede, tal vez, servir como un factor superficial de integración social, especialmente para aquellas personas que carecen de una identidad definida" (Téramo, p. 86).

En 1994, los fotógrafos de la revista británica *The Face*, fueron los primeros en hacer edición en las fotos de moda: "Van Lamsweerde & Matadin, Erwin Olaf and Freudenthal/Verhagen employed manipulation to develop an innovative visual idiom and thus explore the boundaries between fashion, identity and the body"⁶ (Arts et al., 2015, p. 11). Así se ha coadyuvado a formar ideas falsas y rápidamente transformadoras respecto del cuerpo apreciado desde una valoración material y económica. La alteración de la apariencia del cuerpo se había manejado desde la Edad Media, iniciando una "civilización del cuerpo", tal y como la ha llamado Le Goff, quien además menciona que el civilizar al cuerpo tiene que ver con el gesto, la gastronomía, las buenas maneras, el vestido, la belleza, el baño, etc. (2015).

⁶ Van Lamsweerde & Matadin, Erwin Olaf y Freudenthal / Verhagen emplearon la manipulación para desarrollar un lenguaje visual innovador y así explorar los límites entre la moda, la identidad y el cuerpo (Traducción mía).

Una manera de repensar al cuerpo mostrado por la moda para cambiar su perspectiva manipuladora, es pensar y analizar las lecturas publicitarias que ofrecen sobre él; contemplarlas sobre el eje de los valores definidos como: “[...] los relacionados con la conducta humana, con el comportamiento social, con la actitud del individuo respecto a su familia, a sus amigos, al colectivo escolar, laboral, con respecto a su clase, a su país, a la sociedad y consigo mismo. La sociedad actual capitalista se caracteriza por el énfasis en el desarrollo de la tecnología, el cambio acelerado y la deshumanización. (5)” (Gil, Reyes, Prida, Martín, & Valdés, 2017). Este enfoque permitiría que los ciudadanos tomaran ciertas iniciativas respecto a la formulación del concepto del cuerpo en las redes sociales o en Internet, pues el cuerpo ofrecido a través de ellas es plástico.

Lo anterior desemboca en la necesidad urgente de repensar el uso del cuerpo en los medios y articular en la educación la crítica de la comunicación masiva haciendo uso de los valores y la reflexión para entender al “cuerpo que somos” en lugar de un cuerpo que presuntamente “tenemos”. Principalmente al revisar sus aspectos públicos y privados, no sólo desde un enfoque religioso o social, sino desde la autorreflexión en torno a los ejes de la ética y la moralidad.

No se trata del viejo cliché del rescate de los valores que se reescribe y pronuncia una y otra vez, pues las variables que se presentan en esta concepción ideológica son amplias y con cada cultura cambia la forma de pensar en los valores⁷, algunos muy parecidos y otros contrastantes.

Para cerrar este ensayo, destacaremos que nuestra presentación anticipa la formulación de un método con el cual se podrá efectuar la crítica integral de la fotografía de moda, pensando y analizando diferentes tópicos que de acuerdo a los métodos de investigación se pueden unir para un estudio poliangular de la foto de moda.

Referencias

- Arts, J., Bruggeman, D., Lamoree, J., Feitsma, M., Teunissen, J., van der Voet, H., & Schertler, M. W. (2015). *Everything But Clothes: Fashion, Photography, Magazines*: ArtEZ Press.
- Baudrillard, J. (1983). *Las estrategias fatales*. Retrieved from <https://www.espaebook.org/book/las-estrategias-fatales/>

⁷ El tema de los valores ha sido tratado desde la filosofía judeocristiana a partir de la perspectiva ético normativa, y solo a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX el enfoque toma otro sentido (Gil et al., 2017)

- Berger, J. (2001). *Modos de Ver* Retrieved from <https://itunes.apple.com/mx/book/modos-de-ver/id1075790501?mt=11>
- Gil, A. L., Reyes, O. C., Prida, E. S., Martín, M. L., & Valdés, V. Y. D. (2017). Formación de valores en estudiantes. Papel de los profesionales de la información. *Gaceta Médica Espirituana*, 9(2), 6.
- Hall-Duncan, N., & House, I. M. o. P. a. G. E. (1979). *The history of fashion photography*: Alpine Book Co.
- Kaczan, G. P. (2013). *La visualización de la belleza: Aproximaciones gráfico-analíticas a modelos de amplia difusión (1900-1930)*.
- Le Goff, J., & Truong, N. (2015). *Una historia del cuerpo en la Edad Media* Retrieved from <https://itunes.apple.com/mx/book/una-historia-del-cuerpo-en-la-edad-media/id975898583?mt=11>
- Martínez, N. G. (2017). *Marketing y Comunicación de Moda* Retrieved from <https://itunes.apple.com/mx/book/marketing-y-comunicaci%C3%B3n-de-moda/id1350224090?mt=11>
- Pultz, J. (2003). *La fotografía y el cuerpo*: Ediciones Akal.
- Rico, B. A. (2017). *Muerte y resurrección del cuerpo*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Rico Bovio, A. (2017). *Muerte y resurrección del cuerpo*: Plaza y Valdez.
- Téramo, M. T. (2006). *Modas adolescentes y medios de comunicación como agentes socializadores*. *Comunicar*(27).
- Vázquez, R., Alvarez, G., & Mancilla, J. M. (2000). Consistencia interna y estructura factorial del Cuestionario de Influencia de los Modelos Estéticos Corporales (CIMEC), en población mexicana. *Salud mental*, 23(6), 18-24.
- Zambrini, L. (2010). *Modos de vestir e identidades de género: reflexiones sobre las marcas culturales en el cuerpo*. *Nomadías*(11), 130-149.

Ser docente: entre la autoridad y el autoritarismo

To be a teacher: between authority and authoritarianism

Juan José Miguel Reyes¹
Carina Berenice López González²
Alejandra Chablé Corona³

Resumen

Esta investigación presenta la violencia escolar como una temática actual, por la incidencia en los diferentes niveles educativos, al interior de las aulas de clases, por parte de docentes y autoridades, desencadenando en los alumnos una serie de situaciones que impacta en la salud mental y emocional, afectando directamente el aprendizaje. El planteamiento de este trabajo se relaciona con el autoritarismo docente, donde se agrede al estudiante, a partir de la construcción tradicional del papel docente, el cual tiene repercusiones en desarrollo académico y personal de manera significativa. Se concluye que es importante darle la relevancia necesaria a esta problemática que afecta constantemente las aulas educativas, a través de proyectos de intervención en México, que posibiliten estrategias para disminuir o erradicar estas situaciones.

Palabras clave

Violencia escolar, autoridad pedagógica, docencia.

¹ Juan José Miguel Reyes. Docente en la Preparatoria Campus II de la Universidad Autónoma del Carmen, Campeche, México. Es doctor en motricidad por el Instituto Pedagógico Campechano. Correo electrónico: juanjose.miguel@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-0782-4016>

² Carina Berenice López González. Docente en la Preparatoria Campus II de la Universidad Autónoma del Carmen, Campeche, México. Ha sido ponente en congresos nacionales e internacionales. Correo electrónico: pscli_carina@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0001-7816-7597>

³ Alejandra Chablé Corona. Docente en la Universidad Autónoma del Carmen, Campeche, México. Es maestra en Psicología Clínica de la Salud por la Universidad Autónoma de Guadalajara. Correo electrónico: ela91_24@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-8323-4253>

Abstract

This research it is about school violence as a current issue, by the incidence in different educational levels, inside classrooms, by teachers and authorities, triggering in students a series of situations that impact on mental health and emotional, directly affecting learning. The approach of this work is related to teacher authoritarianism, where the students are assaulted, from the traditional teaching role, wich has repercussions in academic and personal development in a significant way. It is concluded that it is important to give the necessary relevance to this problem that constantly affects the educational classrooms, through intervention projects in Mexico, which enable strategies to reduce or eradicate these situations.

Keywords

School violence, pedagogical authority, teaching.

El entorno ideal en el que se debe generar el aprendizaje está basado en la relación interpersonal entre estudiantes y profesores, un espacio así permite que exista socialización, y de este intercambio de aportaciones y puntos de vista dentro del contexto educativo surgen los aprendizajes significativos, como lo expresaba Vigotsky en su teoría sociocultural, en donde explicaba la importancia del contexto en el aprendizaje y el desarrollo humano.

La realidad es, que lo que ocurre en las aulas en ocasiones, no cumple el parámetro de lo ideal o lo necesario para conseguir el mayor aprovechamiento de los estudiantes, el comportamiento de los implicados en el campo educativo no siempre permite el diálogo, las reglas invaden y cuartan el intercambio de ideas y esto ocurre debido al autoritarismo de muchos docentes.

En esta investigación se presentan aportaciones teóricas de autores, quienes a lo largo de su vida profesional han estudiado factores importantes de la autoridad y autoritarismo, elementos cruciales que intervienen en la Educación, tomando en cuenta que este tipo de situaciones se viven a diario en los planteles Educativos.

Covarrubias, P. y Piña, M. (2004) expresan que el aprendizaje en los escenarios escolares no sólo es asunto de comprobar el cumplimiento de objetivos, más bien está mediado por la percepción y la apreciación que los sujetos hacen de las condiciones sociales y de los procesos psicológicos que han intervenido y cambiado su forma de actuar en la realidad, es decir, en la relación educativa, los estudiantes pueden apreciar su propio aprendizaje a partir de los cambios perceptivos y cognoscitivos que ellos reconocen como

resultado de su interacción con los encargados de su educación, y por la influencia que perciben de los mismos sobre sus propias formas de pensar y actuar.

A partir de lo anterior, se puede mencionar que en la actualidad no debería presentarse el autoritarismo en las aulas de clases, ya que un estudiante no debe ser cuartado en su expresión, por el contrario, se debe motivar a involucrarse y dar a conocer sus opiniones y conocimientos de acuerdo a su experiencia, perspectiva y la retroalimentación grupal.

Meza, M.; Zamora, G. y Cox, P. (2017) mencionan que la autoridad es un concepto que puede articularse de forma distinta al ejercicio del poder. Se asocia a la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas para que hagan algo. En la escuela se relaciona al poder del docente para vigilar la disciplina y el cumplimiento de las tareas de los alumnos en aula o fuera de ella; por lo que el docente tiene un papel determinante al interior y fuera del aula, desde las diferentes funciones que ejerce en cada uno de los estudiantes, puesto que representa una figura que esta investida por diversos parámetros sociales.

Fernández, C. y Brito, P. (2018) mencionan que la autoridad tradicional del docente se respalda en la norma, que le proporciona los instrumentos para hacerse obedecer: la evaluación que viene a ser una especie de violencia simbólica, término acuñado por Pierre Bourdieu en 1970. Contrario a este tipo de autoridad, es la aquella que se construye sobre el respeto y genera un liderazgo necesario para motivar a los estudiantes a convenir con el docente sobre los puntos más importantes para el buen desarrollo del programa educativo; es decir que en muchas ocasiones las formas de evaluación y de calificación, se emplean como herramientas que se utilizan de forma arbitraria por algunos docentes para producir en los estudiantes miedo y angustia, por lo que se apunta a que en lugar de producir violencia a partir de lo antes mencionado, se intente construir una forma de autoridad basada en el respeto y en los conocimientos que el docente pueda transmitir. Tener autoridad no debe ser considerado un aspecto negativo, lo importante es no utilizarla de forma que pueda perjudicar a los demás, un docente debe contar con la habilidad de enfrentarse a los grupos de clase, con autoridad, pero sin perder el respeto. Esta no debe ser ejercida solo para controlar, si no para direccionar adecuadamente al estudiante.

Se debe mencionar que la poca flexibilidad por parte de algunos profesores en algunos procedimientos empleados, limita la forma en que el estudiante puede desarrollarse, ya que muchas veces se les da tanta importancia a las formas de llegar a algo, que a los resultados mismos. Si aunado a esto se suma el hecho que por exceso de autoritarismo se limita la

expresión, como podremos permitir que los estudiantes expliquen la solución desde su análisis lógico

De acuerdo a Zamora, G. y Zerón, A. (2009) mencionan que la autoridad pedagógica no es un atributo personal, sino un tipo especial de relación por la cual se coordinan los sujetos entre sí, no puede ser reducida a una estrategia del profesor para ser reconocido por sus estudiantes, es una relación mediada por el saber, el conocimiento y la cultura, es una realidad que emerge sólo en la interacción socioeducativa, en el encuentro entre profesores y alumnos, esta debe estar lejos de convertirse en tácticas de control de aula que sólo se interesa en la obediencia de los alumnos; por ejemplo, estrategias de control que sólo se basan en generar vínculos afectivos o en el temor ante el poder discrecional, porque de ser así la tarea sustantiva de enseñar pasa a un segundo plano. La relación sólo se basa en la interacción directa entre maestro y estudiante, desestimando la relevancia del saber, por lo tanto, se debe entender que, sin un saber, la autoridad pedagógica acaba. Este autor pronuncia que el eje central de una autoridad pedagógica es el conocimiento que el docente posee y que puede propiciarle al estudiante, mediante una relación que va más allá del poder, sino de la educación misma, logrando que el proceso enseñanza- aprendizaje sea productivo y beneficioso para todos los involucrados, por lo que es importante que un profesor se actualice periódicamente, dado que vivimos en una sociedad evolutiva, en la que la ciencia va descubriendo nuevos horizontes y modificando la información pasada.

Además, Zamora, G. y Zerón, A. (2009) dan a conocer que la autoridad cobra sentido cuando se reconoce una intención positiva, constructiva por parte del profesor, la intención de enseñarle algo significativo, algo que sirve para su desarrollo en la vida, los alumnos obedecen y hacen lo que les piden, cuando sienten que hay una orden con sentido; los autores hacen referencia que un docente debe motivar a sus estudiantes, relacionar los contenidos con hechos reales, mostrándoles la utilidad y necesidad de aprender, dando otro tipo de visualización, de manera que no solo actúen por una calificación sino por iniciativa propia, eso nos puede llevar como docentes a tener éxito y dirigir nuestra autoridad de forma adecuada, sin imposición.

Martuccelli, D. (2009) expresa que, según Weber, se obedece a otra persona por tres razones: porque ello aparece como natural, esto es, está dictado por el uso de la tradición; debido a que la persona a la que obedecemos tiene rasgos salientes de carácter que ejercen una persuasión inmediata sobre nosotros (el carisma); o bien, porque comprendemos la necesidad funcional y las bases racionales sobre las cuales reposa la

autoridad; es decir que el hecho de obedecer a alguien más, se debe a la relación directa que se haya establecido o estipulado con la persona, si se hace referencia a la docencia, se puede sustentar que esta cumple las tres razones que menciona el autor, ya que comúnmente los estudiantes identifican a la figura del docente, como aquel al que se debe obedecer, sin embargo se debe rescatar que obedecer y ser autoridad no es cuestión de jerarquía, ni se relaciona con los roles jugados, no siempre los rangos superiores jerárquicos logran tener el control de forma óptima alcanzando los objetivos propuestos, esto depende más bien del talento y carisma que se tenga.

Tradicionalmente y a lo largo de la historia se considera al docente como una figura de autoridad en la escala más alta, comparándola con la figura paterna o materna, dejando a un lado las características físicas y personales; Martuccelli, D. (2009) menciona que, en un sistema de roles institucionalizados, poco importan los rasgos personales del actor, es a su función a la que se le reconoce la autoridad, o de lo contrario todo cambiaría si la autoridad se desplaza y se deposita en la persona del actor; a diferencia de lo que las características de personalidad del profesor representan el papel primordial en la percepción de autoridad que tengan los alumnos sobre este.

Los alumnos esperan que los maestros ejerzan autoridad; pero al mismo tiempo tengan espíritu de servicio, que los contenidos se trasmitan en forma clara, sencilla y sin reservas, que se cumplan los convenios pedagógicos que se establecen con los alumnos al inicio del curso, un manejo didáctico comunicacional con espacios de decisión para los estudiantes. Fernández, C. y Brito, P. (2018). Por lo que se puede mencionar, que, para mantener y propiciar el bienestar de docentes y alumnos, es importante encuadrar las reglas y normas que regirá el ambiente de convivencia académica, esto permitirá tener mayores respuestas por parte de los estudiantes, sin embargo, idealmente hay que pensar en dichas normativas, reflexionando que puedan ser alcanzadas con ciertos esfuerzos que permitan el aprendizaje, pero garantizar que se puedan cumplir.

En muchas ocasiones en el contexto escolar cuando los estudiantes identifican docentes nuevos o jóvenes se tiene una idea que, a partir de su falta de experiencia, no juegan un papel de autoridad y disciplina, lo que de acuerdo a Martuccelli, D. (2009) la autoridad se declinará de manera distinta en función de la importancia de una disciplina, de la edad del docente, de su talla o de su fuerza de carácter y debe modularse diferencialmente en función de los atributos del profesor. De igual forma hay que mencionar que muchas personas ejercen la docencia desde diferentes profesiones, y no tienen formación pedagógica, quizá este pueda influir de manera considerable al

desenvolverse y el tipo de autoridad que deseen implementar al interior del aula.

Es por tanto que es necesario enfatizar que el autoritarismo excesivo puede tener muchas consecuencias negativas para los estudiantes, llevándolos a fracasar debido a la presión que se ejerce sobre ellos, limitando su estancia en un aula de clase a una frustración, que no permite que tenga el mayor aprovechamiento posible de la asignatura correspondiente. Muchos estudiantes prefieren desertar de una clase a sentirse humillados y señalados ante sus docentes y/o compañeros.

La violencia en las aulas de parte de los docentes está referenciada en la mayoría de los casos en las relaciones de poder y de la falta de actitudes y/o aptitudes de estos para contener las nuevas formas de relacionarse de los estudiantes, así como formas arbitrarias de evaluación, que más allá de emplearse como una herramienta de medición del logro escolar, se utiliza como un medio sancionador que dictaminara si realmente hubo aprendizaje. Desde allí, los estudiantes sienten que se da el abuso y se sienten maltratados por sus docentes. Gallego, Acosta, Villalobos, López y Giraldo (2016).

Martuccelli, D. (2009) menciona que, al enfrentarnos ante la autoridad pedagógica, ocasionalmente surgen dos grandes actitudes. Por un lado, un grupo importante de profesores se refugia en una posición nostálgica, inventando incluso el pasado. Una perspectiva que es tanto más fuerte y frecuente que ninguna capacidad de acción se vislumbra en el horizonte. Por lo demás, y cómo no indicarlo, esta actitud se acompaña muchas veces de una demanda por incrementar los controles y las sanciones. La nostalgia por el pasado se conjuga con una postura autoritaria. Por otro lado, un número incluso más importante de profesores, busca y encuentra una respuesta individual a este problema colectivo. El recurso más empleado es encontrar un estilo personal que permita enfrentar y ganar juegos de desafío y de escalada verbal con los alumnos. La interacción con los estudiantes debe ser en un marco de respeto, el docente debe propiciar un ambiente de confianza entre los alumnos, por lo cual es importante que no se sobrepasen los límites del papel que desempeña cada uno, ya que en ocasiones el docente da exceso de accesibilidad o por lo contrario se presenta el autoritarismo, cabe mencionar que el objetivo primordial dentro del aula es que el docente proporcione estrategias necesarias para llegar al aprendizaje, que sea significativo y posteriormente puedan aplicar en la vida cotidiana o estudios posteriores.

Por otra parte Martuccelli, D. (2009) externa que para ajustar las condiciones de la autoridad pedagógica es necesario: el reforzamiento de una

gestión colectiva y solidaria de la indisciplina escolar y su objetivo es lograr que la autoridad, que ya no se apoya sobre la institución, repose sobre el colectivo de trabajo y no solamente sobre las espaldas de los actores individuales, también es preciso definir un conjunto mínimo de reglas y normas disciplinarias comunes al cuerpo docente las cuales deben ser respetadas en todo momento, lograr que la autoridad se ejerza sin excesos, de manera ordinaria en la vida del colegio, ayudar y respaldar a los miembros más frágiles de la escuela, que los docentes concuerden con el diagnóstico de la situación, encontrar la manera práctica de ayudar al colega que tiene dificultades en su sala de clase. Dentro de los lineamientos de las instituciones educativas se proporcionan reglas y normas generales, al igual que a los estudiantes se le da a conocer sus derechos, por lo cual es importante que desde su ingreso los consideren, para que durante su trayectoria escolar puedan hacerlos aplicar; estos puntos son elaborados por consejos escolares los cuales buscan el propiciar ambientes favorables tanto para los estudiantes como para los docentes lo que lleva a una mejor convivencia escolar y a evitar cualquier situación que se presente en ambas partes, lo cual tiene un impacto en su aprovechamiento escolar.

Actualmente existe una crisis en la juventud donde se observa la pérdida de valores, que va a acompañado de situación familiar y económica actual, se hace presente en diferentes conductas, sobre todo en el ámbito escolar donde los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo, como Martuccelli, D. (2009) da a conocer, que frente a la evolución de la nueva legitimidad de la cultura juvenil y transformación de las relaciones de poder entre las generaciones, la desestabilización de la autoridad es patente. Por un lado, los profesores hacen aun referencia, sin tenerles necesariamente gran fe, a un conjunto colectivo de sanciones y obligaciones morales. Por el otro lado, frente al declive de su autoridad cotidiana, y con el fin de mantener la disciplina y el reglamento escolar, están cada vez más obligados a apoyarse sobre consideraciones estrictamente funcionales. La prohibición de una acción sólo se justifica por el mal que ésta produce en el buen desarrollo de la vida escolar. Aún más, en muchos contextos, el sentido mismo de la sanción evoluciona en esta dirección: ella no es invocada sino como una manera de restablecer el buen funcionamiento de las cosas.

Cuando existe una relación de confianza entre docentes y estudiantes propicia una mejor dinámica, alumnos con más seguridad para hacer saber sus dudas e inquietudes lo que beneficia en su desarrollo y desempeño educativo. Lo que lleva a la comunicación pedagógica según Martuccelli, D. (2009) es uno de los elementos más apreciados por los alumnos y al no existir, las consecuencias son importantes, sobre todo por las modificaciones

que esto entraña en la relación con la autoridad, que tiene cada vez más que ejercerse en un espacio de creciente reciprocidad relacional. Los alumnos demandan cada vez más ser tratados de una manera horizontal, la buena relación pedagógica supone una dosis creciente de respeto. En el fondo, la mayor parte de los alumnos no contestan las bases de la autoridad, pero piden un trato más equilibrado, algo que les parece natural dado el universo de comunicación en el que se mueven y la cultura legítima desde la cual perciben la vida social.

Para finalizar, se puede concluir diciendo que el hecho que un profesor tenga autoridad dentro de un aula de clase es algo muy importante y saludable, de esto depende la formalidad que los estudiantes le pueden tomar a la asignatura que se imparte y llegar de una mejor forma a los objetivos trazados, pero no se debe confundir este término con el de autoritario, porque este último entorpece las directrices del aprendizaje, remitiendo a los implicados a tener pocas aportaciones e intercambio de conocimientos. Un profesor con autoridad propone reglas que permitan el dialogo y uno autoritario, las impone, minimiza a los demás y cuarta la comunicación.

Referencias

- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11 (4), 493-509
- Ceja, S., Cervantes, N. y Ramírez, L. (2011). Estudio de la violencia que el maestro de educación media superior ejerce sobre sus alumnos, como factor de desmotivación académica. Recuperado de <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/revista-metodhos/article/view/30412/27448>
- Covarrubias, P. y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje.
- Fernández, C. y Brito, P. (2018). Autoridad Pedagógica. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. Vol. 5 Núm. 1.
- Gallego, Acosta, Villalobos, López y Giraldo (2016). Violencia del docente en el aula de clase, pp.116, 125. Universidad Católica de Manizales. Recuperado de <http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/2018/05/81-166-2-PB.pdf>
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. *Problemas estructurales y márgenes de acción*. Diversia. Vol. Nº 1, pp. 99-128.
- Meza, M., Zamora, G. y Cox, P. (2017). Ejercicio de la autoridad en profesores de educación secundaria de Chile. *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, nº 2.

- Paganelli, J. y Madrigal, A. (2012). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54048/48108>
- Zamora, G. y Zerón, A. (2009). Sentido de la autoridad Pedagógica actual: una mirada desde las experiencias Docentes.

Percepción del profesorado normalista sobre los valores inclusivos en la institución

Perception of the normalist faculty on inclusive values in the institution

Pedro Covarrubias Pizarro¹
Emma Lilia Armendáriz Martínez²
Claudia Selene Garibay Moreno³

Resumen

En este comunicado se exponen los resultados obtenidos de una investigación realizada en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua, en donde se indagó con el profesorado de la institución la percepción que se tiene en torno a los valores inclusivos que se viven en el centro. El proyecto forma parte de una investigación general en la cual se indagan las tres dimensiones de la inclusión: culturas, políticas y prácticas, sin embrago y para los fines del presente, se acotaron los resultados al componente de *valores*, que forma parte de la dimensión de cultura inclusiva. Por medio del uso de un instrumento cuantitativo y del programa estadístico SPSS se obtuvieron los hallazgos que se exponen, en donde se identificaron

¹ Pedro Covarrubias Pizarro. Asesor e investigador independiente, Chihuahua, México. Es doctor en educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua y maestro en educación especial por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Correo electrónico: pe.covarrubias@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-1072-4462>

² Emma Lilia Armendáriz Martínez. Docente y asesora de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua, México. Cuenta con perfil PRODEP y es miembro activo de diferentes asociaciones y grupos de padres de familia en apoyo a personas con discapacidad. Correo electrónico: elamex99@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-8425-7561>

³ Claudia Selene Garibay Moreno. Docente y Jefa de la Coordinación de Atención a Estudiantes de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua, México. Correo electrónico: garibay.claudia81@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0001-7847-8272>

entre otras cosas, aspectos sensibles que no han sido superados en la escuela como la aceptación a la diversidad sexual del alumnado y el tema del apoyo al estudiantado con discapacidad. Los resultados arrojan que el profesorado percibe que estos dos temas principalmente son los que deben considerarse en cuestión de valores inclusivos para consolidar la demanda internacional y nacional de trabajar con equidad y respeto a la diversidad.

Palabras clave

Valores, inclusion.

Abstract

In this press release we present the results obtained by an investigation carried out in the Normal School of the State of Chihuahua, where the perception of the inclusive values lived in the center was inquired with the faculty of the institution. The project is part of a more comprehensive investigation in which the three dimensions of inclusion are investigated: cultures, policies and practices, however, for the purposes of the present, the results were limited to the value component, which is part of the dimension of inclusive culture. Through the use of a quantitative instrument and the statistical program SPSS, the findings were obtained, which were identified, among other things, sensitive aspects that have not been overcome in school as the acceptance of sexual diversity of students and the issue of support for students with disabilities. The results show that teachers perceive that these two issues are mainly those that should be considered in terms of inclusive values to consolidate international and national demand to work with equity and respect for diversity.

Keywords

Values, inclusión.

Introducción

Los resultados que se abordan corresponden a una parte de una investigación macro, en donde los integrantes del Cuerpo Académico de Inclusión Educativa y colaboradores, se plantearon la pregunta general *¿Cuál es la percepción del estudiantado y profesorado normalista con respecto a las culturas, políticas y prácticas de inclusión que se llevan a cabo en la escuela Normal?* A raíz de esta premisa, se han desarrollado diferentes acciones de trabajo, todas ellas teniendo como marco de referencia teórica el *Index for Inclusion* y los instrumentos que se proponen para realizar diagnósticos en

los centros educativos (Booth & Ainscow, 2015)⁴. En esta ocasión se abordó la percepción que tienen las y los docentes de la escuela Normal, con respecto a los valores que se viven y que forman parte de la cultura incluyente de la institución. De esta manera se plantea como uno de los objetivos particulares del proyecto: *Analizar la percepción del profesorado normalista con respecto a las culturas de inclusión que prevalecen en la escuela Normal del Estado de Chihuahua*.

De acuerdo con Booth y Ainscow (2015) “La mejora con una orientación inclusiva ocurre cuando los adultos y los estudiantes vinculan sus acciones a valores inclusivos y desarrollan en conjunto prácticas educativas que convergen hacia esos valores” (p. 17). Uno de los principios fundamentales radica en el compromiso con valores particulares que deben estar profundamente arraigados y que constituyen la guía para promover la acción, impulsa y da sentido de dirección para definir un destino.

Para Casanova (2017), existen tres puntos de vista que justifican el modelo educativo inclusivo: a) desde la *ética*, considerando los derechos fundamentales de educación en las personas –educación para todos-; b) desde la *sociología*, porque se busca la cohesión social y la convivencia social; y c) desde la *psicopedagogía*, considerando que los modelos didácticos, organizativos y en sí, toda la oferta educativa ha cambiado en esta sociedad.

Por su parte, Bermeosolo (2010) considera que existen algunas variables como los prejuicios y estereotipos –determinados por la falta de valores inclusivos-, que promueven la discriminación y la falta de apertura con *el otro*, es decir, con aquellos individuos que representan la diversidad en las escuelas por su capacidad física o cognitiva, diferencia de sexo o género, orientación sexual, origen étnico cultural, entre otros.

Metodología

El trabajo de investigación que se realizó corresponde a un estudio cuantitativo de corte descriptivo. Se rescataron algunos atributos de la población objeto de estudio y se tomaron decisiones considerando que el proyecto se ejecutó en el área educativa. Luna (2014) considera que los proyectos en ésta área y bajo un enfoque cuantitativo siguen pasos secuenciales en donde debe haber cierta flexibilidad que permita la redefinición de algunos elementos tanto en los instrumentos como en el

⁴ El instrumento original del Index, fue adecuado y adaptado al nivel superior y se validó en su momento por medio de procedimientos estadísticos, por los mismos autores del presente reporte. Ese instrumento se han seguido utilizando en posteriores investigaciones.

análisis de los resultados. Hernández, Fernández y Baptista (2010) proponen que hacer investigación cuantitativa representa un proceso sistemático de pasos que se aplican al estudio de un fenómeno que determina el objeto de estudio y la selección del diseño de la investigación.

Técnica de investigación

El instrumento que se empleó en la investigación fue una escala tipo Likert, que consta de 5 ítems de datos generales, 30 correspondientes a indagar los valores y prácticas de inclusión en la escuela Normal, y dos preguntas abiertas que permitieron la expresión de ideas libremente. La escala de valoración fue: *siempre, casi siempre, casi nunca o nunca*. Este instrumento fue adaptado del *Index for inclusion* (Booth & Ainscow, 2015) que evalúa las tres dimensiones de la inclusión: culturas, políticas y prácticas. Fue suministrado por medio de la plataforma institucional y se hizo llegar por correo a todo el personal docente con funciones frente a grupo. Las características de esta población participante se detallan más adelante.

El instrumento elaborado fue sometido a la prueba de fiabilidad para determinar la consistencia interna basado en el *alfa de Cronbach* para determinar que el conjunto de ítems midieran el mismo constructo o dimensión teórica (Universidad de Valencia, 2018). Los resultados arrojados se muestran en la siguiente tabla que se extrae del programa estadístico SPSS:

Tabla 1. Estadísticos de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.922	30

Fuente: SPSS.

De acuerdo con la clasificación que realiza Frías (2014) citando a George y Mallery (2003), un coeficiente alfa $>.9$ *es excelente*, con lo cual se comprobó que el instrumento empleado cubre con los requerimiento de fiabilidad al obtener .922.

Población participante

Para llevar a cabo el trabajo de investigación se delimitó como población participante a todo el personal docente que estuviera realizando trabajo académico frente a grupo en cualquiera de las tres licenciaturas que se ofertan -Lic. Primaria, Preescolar o Educación Especial-, ya que existen varias

maestras y maestros que se encuentran exclusivamente en los puestos administrativos. El instrumento se envió a 75 docentes, de los cuales se obtuvo una respuesta de **40** aportaciones, esto representa el **53.3%** de la población, cantidad suficiente para considerar que los resultados son significativos.

La libre elección de participación se obtuvo después de la sensibilización y conocimiento sobre el objetivo del proyecto. Esta población se conformó de la siguiente forma:

Tabla 2. Datos generales de la población participante.

Género		Escolaridad máxima		Licenciatura en que labora	*
Masculino	42.5%	Licenciatura	17.5%	Mayor carga en Lic. Primaria	37.5%
Femenino	57.5%	Maestría	70.5%	Mayor carga en Lic. Preescolar	45.0%
		Doctorado	7.5%	Mayor carga en Lic. Ed. Especial	17.5% **

* Se establece como rango, *mayor carga en*, ya que existen varios docentes que trabajan en dos o en las tres licenciaturas.

**La licenciatura en Educación Especial es proporcionalmente más pequeña que las otras dos licenciaturas en cuanto a alumnado y personal docente ya que solo existe un grupo en cada semestre que cursa esta carrera.

Fuente: SPSS.

Con respecto a la antigüedad en el servicio educativo y en particular en la Escuela Normal, se obtuvo la siguiente distribución:

Tabla 3. Datos generales correspondientes a la antigüedad de los participantes.

Años de servicio profesional		Años de servicio en la Esc. Normal	
1 - 10 años de servicio	7.5%	1 - 5 años en la Normal	52.5%
11 - 15 años de servicio	7.5%	6 - 10 años en la Normal	22.5%
16 - 20 años de servicio	25.0%	11 - 15 años en la Normal	20.0%
21 a 25 años de servicio	32.5%	16 - 20 años en la Normal	2.5%
26 - 30 años de servicio	20.0%	26 - 30 años en la Normal	2.5%
Más de 30 años de servicio	7.5%		

Fuente: SPSS.

De manera general se puede decir que la población participante corresponde a maestros y maestras que se ubican entre los 16 y los 30 años de servicio, sin

embrago, la mayor parte de ellos, tiene menos de 10 años en la institución, lo cual podría indicar que tienen el conocimiento de la dinámica que se vive al interior del centro.

Resultados

Para llevar a cabo el análisis de los resultados se realizaron los siguientes pasos: a) revisión de los datos generales, b) análisis de los ítem que representan *áreas de oportunidad*, c) agrupación y clasificación de temáticas, d) armonización con los valores inclusivos con el *Index*, f) contrastación con respuestas abiertas, e) conclusiones. En la siguiente imagen se muestra la forma en que se realizó la agrupación de los ítems en los cuales se detectaron *áreas de oportunidad* para trabajar hacia la consolidación de valores inclusivos, desde la percepción del profesorado.

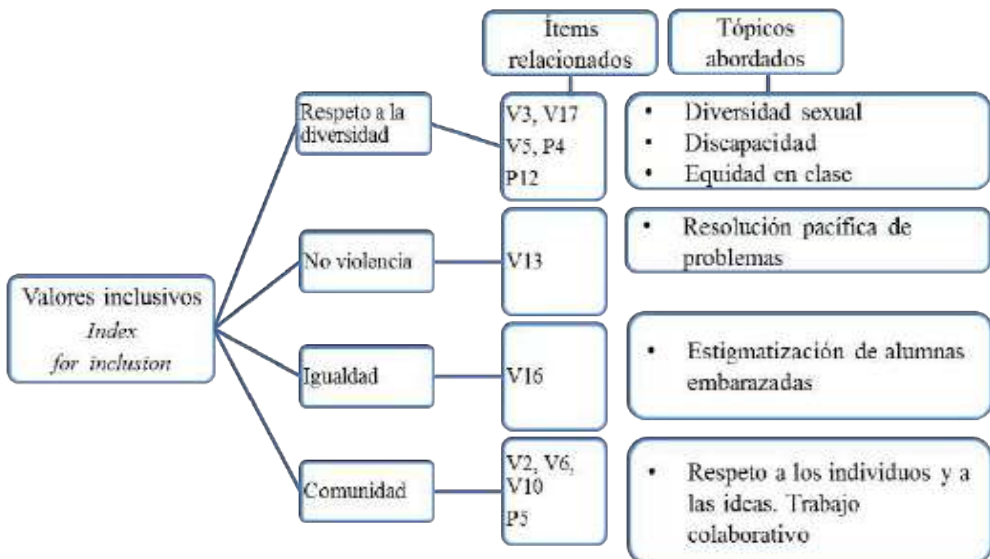


Imagen 1. Agrupación de temáticas armonizadas con el *Index for Inclusion* (2015)

Fuente: Construcción personal

A continuación se muestran algunos resultados obtenidos siguiendo el proceso de clasificación realizado y las *áreas de oportunidad* que se encontraron.

Respeto a la diversidad

Uno de los temas que el profesorado de la Escuela Normal del Estado “Profr. Luís Urías Belderrain” señaló como un aspecto en el cual se debe avanzar en

la conformación de valores inclusivos, tiene que ver con el respeto a la diversidad sexual. En un sistema educativo heterosexista se envía un mensaje subliminal al alumnado potencialmente no heterosexual, es decir, aquella población cuya orientación sexual no coincide con la norma mayoritaria, lo cual se considera extraña o fuera de la normal, provocando la censura y discriminación de un sector de la población (Alonso, Burgos, González, & Montenegro, 2002). En la indagatoria realizada se pudo comprobar que el profesorado de la escuela Normal tiene una visión al respecto y los dos indicadores que abordaron esta temática arrojaron los siguientes resultados:

Tabla 4. Diversidad sexual.

Ítems relacionados con la diversidad sexual	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
V3. En la institución, ser gay o lesbiana, es visto como parte de la vida normal	22.5%	40.0%	37.5%	0.0%
V17. El equipo educativo se siente capaz de permitir a los estudiantes la libertad de desarrollar su identidad de género de forma que les ayude a sentirse cómodos	27.5%	45.0%	27.5%	0.0%

Fuente: SPSS.

Estos resultados permiten suponer que existe un alto porcentaje de respuestas en donde el tema de la diversidad sexual no está siendo considerado como un tema de la vida común en la institución, y aunque el mayor porcentaje de las respuestas se ubican en *casi siempre*, lo ideal en una escuela inclusiva –sobre todo en niveles superiores-, sería que *siempre* fuera así.

Otro tema que se agrupó con el respeto a la diversidad, fue el de la atención a las personas con discapacidad. En este sentido, aunque las y los docentes dicen respetar a cualquier alumno que presente alguna condición asociada a la discapacidad y se consideran docentes incluyentes que trabajan con equidad, al momento de indagar sobre la adecuación que realizan en sus clases para esta población, un alto porcentaje de los maestros no lo realizan. Este discurso podría interpretarse desde la lógica de que los respetan, pero no los apoyan, por tanto no existe una práctica de equidad en las aulas.

Tabla 5. Diversidad asociada a la discapacidad.

Ítems relacionados con la discapacidad	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
V5. Los estudiantes con discapacidad son respetados y aceptados	37.5%	60.0%	2.5%	0.0%
P4. La información que brindo en clase es accesible para todos, por ejemplo, esta traducida, transcrita a Braille, grabada en audio, o tiene la letra más amplia	17.5%	32.5%	32.5%	17.5%
P12. Considero que soy un docente incluyente y practico la equidad en clases	62.5%	35.0%	2.5%	0.0%

Fuente: SPSS.

De acuerdo con Casanova (2011), las diferencias que presenta el alumnado debido a discapacidad intelectual, sensorial, motora, trastorno generalizado del desarrollo, o alta capacidad, requiere que el profesorado brinde un repertorio de tácticas de aprendizaje, que van desde el refuerzo educativo, adaptación y diversificación, flexibilización en tiempos y recursos, entre otras, con lo cual se confirma que no solo es cuestión de respetarlos y aceptarlos, sino de cambiar las prácticas educativas para atender las diferentes necesidades.

No violencia

Uno de los aspectos fundamentales en una escuela inclusiva es la no violencia en cualquiera de sus diferentes dimensiones. En este sentido, la solución pacífica de problemas forma parte de los valores que constituyen a la escuela inclusiva. Esta práctica se define como la voluntad e intención que existe entre los individuos para resolver alguna disputa, sin llegar a la agresión, es una habilidad social que contribuye a enriquecer la vinculación, y cooperación desde una posición pacífica (Ministerio de Educación, 2006). El indicador del instrumento que valora esta temática, obtuvo una buena valoración en general, sin embargo el 17.5% de los maestros encuestados opinan que *casi nunca* se aprende a resolver los desacuerdos dialogando, por lo tanto se presenta como otra área de oportunidad. En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos.

Tabla 6. Valor inclusivo de No violencia.

Ítem relacionado con la No violencia	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
V13. Alumnos y docentes aprendemos a resolver los desacuerdos escuchando, dialogando y tomando decisiones	22.5%	60.0%	17.5%	0.0%

Fuente: SPSS.

El hecho de que algunos docentes consideren que en la institución no se aprende a resolver los desacuerdos de manera dialogada -ya sea entre ellos, o entre los alumnos-, puede llegar a generar situaciones en donde la agresión o violencia puedan surgir ante la falta de consensos, imposibilitando a la institución la consolidación de una cultura incluyente, ya que generalmente los desacuerdos surgen ante la falta de aceptación de las ideas del otro.

Igualdad

De acuerdo con Booth y Ainscow, la igualdad y las nociones relacionadas con ella como la equidad, la imparcialidad y la justicia, son centrales en el marco de valores inclusivos (2015). En este sentido la reducción de las desigualdades es la meta a seguir para consolidar la cultura incluyente. La población de alumnas que están embarazadas pertenecen al grupo vulnerable y que de acuerdo al 17.5% del profesorado, *casi nunca* se evita estigmatizarlas por su condición. Si bien es cierto que la tendencia mayoritaria de opinión se centra en que *casi siempre* se evita, no se ha logrado erradicar esta práctica discriminatoria. En la tabla se muestran los resultados arrojados en este indicador:

Tabla 7. Valor inclusivo de igualdad.

Ítem relacionado con la Igualdad de derechos	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
V16. Los docentes evitan estigmatizar a las alumnas que quedan embarazadas o tienen hijos	35.0%	47.5.0%	17.5%	0.0%

Fuente: SPSS.

Aún y cuando la Ley General de Educación, en el Acuerdo 672 (DOF, 2013) emite lineamientos que promueven que las instancias educativas deben generar acciones de protección e igualdad para las jóvenes embarazadas, la estigmatización y por ende segregación de esta población, sigue estando presente en las distintas instituciones de nivel medio superior y superior.

Comunidad

Uno de los valores que propone el *Index* es el de comunidad y al respecto la importancia de este elemento en la institución:

La preocupación por construir *comunidad* implica un reconocimiento de que vivimos en relación con los demás y que las amistades son fundamentales para nuestro bienestar. Construimos comunidad a través de culturas que fomentan la colaboración. Una visión inclusiva de la comunidad se extiende más allá de la obligación con la familia y

las amistades, a un sentimiento de solidaridad más amplio. Está vinculada a un sentido de responsabilidad hacia los demás (Booth & Ainscow, 2015, p. 27).

En este sentido se agruparon cuatro indicadores que permiten ofrecer un somero panorama con respecto a la comunidad que se vive en la Escuela Normal desde la visión del profesorado normalista. En la siguiente tabla los resultados:

Tabla 8. Valor inclusivo de comunidad.

Ítems relacionados con comunidad	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
V2. Los docentes están interesados en escuchar las ideas de los demás compañeros y alumnos	7.5%	65.0%	27.5%	0.0%
P6. Los estudiantes evitan llamar a otros con nombres agresivos o sobrenombres ofensivos	5.5%	62.5%	32.5%	0.0%
V10. En la institución se nos anima a alumnos y docentes a defender lo que creemos que es correcto	20.5%	47.5%	27.5%	5.0%
P.5. El trabajo conjunto del equipo docente es un modelo de colaboración para los estudiantes	20.0%	52.5%	25.0%	2.5%

Fuente: SPSS.

Las áreas de oportunidad que se identificaron por medio de la encuesta radican en primer lugar en la forma en que se establecen las relaciones entre el profesorado y sus alumnos y entre alumnos con alumnos. En este sentido, existe un porcentaje significativo que indica que no se ha consolidado el respeto y responsabilidad suficiente para *escuchar y entender al otro*, para lograr una plena armonía entre los actores participantes. Son pocos los docentes que consideran que *siempre* se escuchan las ideas de los demás, ya sea de colegas o de estudiantes (7.5%). El punto más preocupante radica en el uso de los *sobrenombres* entre el estudiantado ya que pueden basarse en el aspecto físico, de religión, raza o clase social, lo cual conlleva a la discriminación. De acuerdo con la UNESCO (2009) el planteamiento holístico de la escuela se basa en los derechos humanos, y considera el uso de sobrenombres que humillan o degradan -entre otros elementos-, como un tipo de castigo psicológico, con repercusiones en el desarrollo educativo.

El segundo tema relacionado con crear comunidad se centra en los docentes y su *modelo de colaboración* ya que en opinión del profesorado, el 27.5% considera que *casi nunca, o nunca*, son un modelo para sus alumnos. Podría suponerse que si los estudiantes no ven trabajo colaborativo entre sus maestros, es más complicado que pudieran reproducirlo ellos mismos como colectivo de alumnos.

Por último, llama la atención el indicador en el cuál se pone de manifiesto que la institución no anima a los alumnos y docentes a *defender lo que es correcto*. El 32.5% de los docentes participantes consideran que *casi nunca o nunca* se da esa oportunidad y puede ser en detrimento de la defensa de los derechos humanos o la libertad de expresión.

La voz de los participantes

Como parte complementaria a las preguntas que se formularon en la encuesta, se dio oportunidad de emitir respuestas abiertas, las cuales fueron analizadas y contrastadas con las respuestas cuantitativas. El profesorado opina entre otras cosas que *aún existen prejuicios en torno a algunos temas*, aunque se acepte la diversidad en la escuela. El mayor hallazgo que se presenta en las respuestas cualitativas podría considerarse que el profesorado *sigue relacionando el concepto de inclusión al de discapacidad*, ya que de manera reiterativa hacen alusión a la necesidad de contar con mayores apoyos, cursos, capacitación o especialistas relacionados con la diversidad asociada a esta población. Mencionan la necesidad de realizar adecuaciones a *la infraestructura de la institución*. Estas opiniones del profesorado permiten suponer que la visión de valores inclusivos se reduce significativamente sin considerar que hay otros ámbitos de acción en los cuales se debe trabajar para transformar.

Conclusiones

El alcance de la investigación realizada permitió obtener un panorama general de la visión del profesorado con respecto a los valores inclusivos que se viven en la Escuela Normal, se pusieron en evidencia las áreas de oportunidad en las cuales se debe trabajar para avanzar a una cultura incluyente de acuerdo con el *Index* de Inclusión. Aún existen tanto entre el grupo de docentes y el alumnado, ciertas creencias y actitudes que siguen generan mecanismos de exclusión y por ende, impiden la consolidación de mejores ambientes institucionales, en donde sin importar la condición de las personas, se sientan parte de una comunidad que respeta, valora y aprecia la diversidad.

Si bien es cierto que en el presente documento se abordaron las principales áreas de oportunidad, existen otros indicadores en los cuales los docentes emitieron una buena opinión con respecto a algunos valores que conforman la cultura inclusiva, por ejemplo: se fomenta una conciencia ecológica, son justos en los elogios o sanciones que otorgan a sus alumnos; hay respeto a las ideología religiosa, se brinda apoyo a todos los alumnos que lo requieren, entre otros. De acuerdo con los resultados el 97.5% del

profesorado de la institución se considera como un docente incluyente y que practica la equidad en sus clases –ver Tabla 5-, aún y cuando los resultados que se han expuesto puedan contradecir en parte a esta posición. La inclusión como tarea de todas y todos los miembros de la comunidad requiere de un compromiso conjunto para consolidar y vivir los valores inclusivos.

Referencias

- Alonso, E. J., Burgos, S. V., González, G. J., & Montenegro, H. M. (2002). *El respeto a la diferencia por orientación sexual*. España: Xente Gai Astur - Xega.
- Bermeosolo, B. J. (2010). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula. Desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación*. México: Alfaomega.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva*. España: Organización de estados Iberoamericanos, FUEM.
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. España: Wolters Kluwer / Educación.
- Casanova, M. A. (2017). *Educación inclusiva en las aulas*. Madrid: LA MURALLA.
- DOF. (26 de 02 de 2013). *Secretaría de Gobernación*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación : http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288945&fecha=26/02/2013
- Frías, N. D. (2014). *Universidad de Valencia*. Recuperado el 03 de 2017, de <http://www.uv.es/friasnav/ApuntesSPSS.pdf>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: Mc Graw Hill.
- Luna, M. A. (2014). Las variables, su conocimiento y su determinación en el diseño y construcción de instrumentos en métodos cuantitativos. En Á. Díaz Barriga, & M. A. Luna, *Metodología de la investigación Educativa* (págs. 109-139). México: Díaz de Santos.
- Ministerio de Educación. (2006). *Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar*. Chile : Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- UNESCO. (2009). *Poner fin a la violencia en la escuela. Guía para docentes*. Francia: UNESCO.
- Universidad de Valencia. (2018). *Universidad de Valencia*. Recuperado el 26 de Marzo de 2018, de <https://www.uv.es/~friasnav/AlfaCronbach.pdf>

La educación como espacio para desaprender la violencia: desde un enfoque restaurativo

Education as a space to unlearn violence: from a restorative approach

Nancy Barragán Machado¹
Luis César Santiesteban Baca²

Resumen

Este documento sugiere, desde el enfoque de la justicia restaurativa, algunas implicaciones del derecho humano a la paz en el ámbito de la educación. Esto a razón de que se plantea como problema de que existen lineamientos teóricos de la Unesco en cuanto a la educación para la paz, pero es necesario mostrar mecanismos y perspectivas para llevarlo a cabo. Para este cometido, se hace una revisión teórica en la literatura especializada para poder analizar los valores de justicia, verdad y dignidad, los cuales se interrelacionan con la paz y se reflejan tanto en escenarios globales como particulares. Este trabajo muestra que la implementación en las escuelas de procesos pacíficos para resolver conflictos contribuye a desaprender la violencia, dado que ésta surge de la socialización de acuerdo con lineamientos de la Unesco. Esta implementación, al igual que cualquier acción pacífica, es valorada desde la visión de la paz imperfecta, donde cualquier experiencia de paz, por más mínima que sea, es tomada en cuenta para la construcción de relaciones más armoniosas.

¹ Nancy Barragán Machado. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Especialista en gestión de conflictos y mediación. Certificada en estándar de competencia: EC0619 solución de conflictos mediante técnicas de Neuro-negociación. Correo electrónico: nanbarragan@yahoo.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-3986-4717>

² Luis César Santiesteban Baca. Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Doctor en Filosofía de la Universidad de Augsbur, Alemania. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: lsanties@uach.mx

Palabras clave

Conflictos escolares, convivencia escolar, cultura de paz, educación para la paz, teorías de justicia.

Abstract

This document proposes, from the perspective of restorative justice, some implications of the human right to peace in the field of education. This is because it arises as a problem that there are theoretical guidelines from Unesco regarding education for peace, but it is necessary to show mechanisms and perspectives to carry it out. For this purpose, a theoretical review is made in the specialized literature to analyze the values of justice, truth and dignity, which are interrelated with peace and are reflected in both global and particular scenarios. This work refers that the implementation in schools of peaceful processes to resolve conflicts helps to unlearn violence, since it arises from socialization in accordance with Unesco guidelines. This implementation, like any peaceful action, is appreciated from the perspective of imperfect peace, where any experience of peace, no matter how minimal, is considered for the construction of more harmonious human relationships.

Keywords

School conflicts, school coexistence, culture of peace, education for peace, theories of justice.

Introducción

Este trabajo se dirige a desentrañar varias cuestiones: saber si se reflejan valores que se interrelacionan con la paz, tanto en escenarios globales como particulares, así como determinar si se puede aplicar un enfoque restaurativo a la educación como espacio para desaprender la violencia. Esto a razón de que se plantea como problema de que existen lineamientos teóricos de la Unesco en cuanto a la educación para la paz, pero es necesario mostrar mecanismos para llevarlo a cabo, lo que sería en este caso, la perspectiva de la justicia restaurativa en la educación.

Para este cometido, se realiza una revisión de la literatura especializada para abordar algunas perspectivas de paz, principios de justicia restaurativa, y visión de algunos instrumentos internacionales. Todo esto engarzándolo con algunos ejemplos de violencia nacional para ilustrar esta reflexión teórica.

Con esta exposición se pretende mostrar que el enfoque restaurativo es una manera de contribuir a la educación como espacio para desaprender la violencia. Bajo esta perspectiva los conflictos se presentan como oportunidades de aprendizaje y crecimiento.

Perspectivas de paz

El estudio de la paz inició en los años cincuenta. Bajo este contexto histórico era necesario explicar el horror de la segunda guerra mundial, pero también interpretarlo en un horizonte de esperanza. Tres etapas se distinguen en dichos estudios. La primera se concentró en la paz negativa, es decir, aquella que se sustenta en la ausencia de guerra. La segunda giró hacia la paz positiva, entendida como una justicia social (Galtung, 1969; Muñoz, 2001; Harto, 2016). En la tercera etapa se ubica el estudio de la paz imperfecta, referida como un proceso inacabado que da cuenta de experiencias pacíficas en medio de la complejidad e incertidumbre del ser humano (Muñoz, 2001).

Galtung (1969) acuñó el concepto de paz positiva, entendiéndola desde el marco de la violencia estructural. Para él, la violencia “está presente cuando los seres humanos están siendo influidos de tal manera que sus realizaciones actuales, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales” (p. 168). Este concepto se aleja de la definición tradicional de la violencia, con la cual se puede identificar el daño hecho por una persona a otra, para encaminarse a la definición de una violencia sistemática y silenciosa que incluye mentiras, lavado de cerebro, adoctrinamiento, amenazas, y todo aquello que sirva para disminuir las potencialidades mentales de las personas.

Este autor refiere que las sociedades no solamente son influidas por el castigo, sino también con el premio. Las sociedades consumistas tienen un sistema orientado hacia la satisfacción basado en las promesas de euforia, que reducen el campo de acción de las personas. Es difícil ubicar dicha violencia porque no hay un actor identificado, sino toda una sociedad que avala una estructura de poder desigual y una distribución inequitativa de recursos.

Existen posturas que se ubican en el marco de la paz positiva como la de Villa-Vicencio (2009), quien refiere que la violencia no incumbe únicamente a los actores principales, sino también a aquellos que no figuran y que se benefician directa o indirectamente por el conflicto. Bell (2002) correlaciona la violencia con nuevas formas de colonialismo de la mente y mecanismos de poder que operan bajo la forma de globalización. Para De Sousa (2009), no habrá justicia social sin justicia cognitiva global. Este autor hace alusión a “modos de producción de la no existencia” que invisibilizan a

pueblos y grupos sociales que históricamente han sido victimizados. Morin (2011) refiere que, para generar cambios, no solamente se debe atender a las desigualdades que vienen de lo económico, sino también a las carencias existenciales. Para él, destruir los lazos sociales es destruir lo que separa a los pobres de los miserables. Los pobres luchan contra la miseria justamente por la ayuda mutua entre ellos. La cualidad no es que sean pobres, sino la manera en que sobreviven siendo solidarios los unos con los otros.

En este sentido, se distingue la paz negativa relacionada con la violencia directa que trabaja con el cuerpo, y la paz positiva relacionada con la violencia estructural o indirecta que incide en lo psicológico y anímico.

La tercera etapa de los estudios de paz se refiere a la paz imperfecta. Muñoz (2001) la señala como un proceso inacabado. Esta visión coloca a la paz en medio de la complejidad e incertidumbre humana. Desde esta perspectiva se reconocen los aciertos y errores de los seres humanos, así como el conflicto es visto como una parte inevitable de la existencia humana. El conflicto se define como "una característica de los seres vivos que en su intento de perpetuarse como individuos -frente a la muerte- y como especie -frente a la extinción- pretenden utilizar en su beneficio los recursos y la energía disponible en su entorno" (p. 412). Es decir, se reconoce que no existiría humanidad sin conflicto.

Uno de los objetivos de la paz imperfecta es incluir las experiencias de paz desde la perspectiva del conflicto. Si se reduce la paz al aspecto utópico, es dificultar la valoración de estas experiencias que se desarrollan en medio de la violencia. La paz imperfecta permite reconocer esfuerzos grandes o pequeños que se encaminan hacia un mundo más pacífico.

Este mismo autor refiere una inversión epistemológica, donde el punto de partida es la construcción de la paz a partir de la imperfección humana. No se trata de abogar por una naturaleza mala o buena de los seres humanos, sino de reconocer como rasgo humano a la conflictividad y la capacidad de afrontar los problemas.

Para Harto (2016), la paz imperfecta pretende valorar aquellas experiencias pacíficas "que por más modestas que sean tienen su valor" (p.142). No significa quedarse en dichas experiencias, sino plantear que su acumulación puede llevar hacia un cambio social.

Algunos autores refieren que esas experiencias pacíficas deben operar un cambio en la conciencia individual para que incida en lo social (Umbreit, 1995, 2015; Pesqueira, 2016). Otros refieren que se debe empezar por combatir la apatía del que no sufre, del que no reconoce al otro como semejante (Hawkins, 2016; De Roux, 2018). Boff (1996) aboga por la

inclusión de una conciencia del medio ambiente, pues “la crisis del hombre se debe a la actitud de estar sobre las cosas y por encima de todo” (p. 21). Otros apuestan a la educación, pues la violencia existe porque hemos sido educados para la separación, la clasificación racial, la desconfianza mutua, la falta de empatía y la deshumanización (Mathabane, 2018).

En resumen, el modelo de ser humano que impera en la visión de la paz negativa es la del pesimismo. En esta visión la única posibilidad de la paz es el control a través del miedo y la represión. La paz positiva concibe la naturaleza humana optimista. El ser humano se presenta solidario, cooperador y altruista. En tanto que, la paz imperfecta maneja una antropología que trata de dar cuenta de la complejidad del ser humano donde conviven las posiciones pesimistas y optimistas, y sobre quien se pueden promover procesos de empoderamiento pacifista (Muñoz, 2001; Harto, 2016).

Bajo el enfoque de la paz imperfecta, se pueden ubicar todos los mecanismos para resolver pacíficamente los conflictos, y también todos los esfuerzos que se despliegan en un micro nivel. Esta perspectiva es la que adopta este trabajo, pues expone una manera de resolver pacíficamente los conflictos en el ambiente estudiantil.

Ejemplos de conflictos nacionales

En los años ochenta Sudáfrica pasó por un proceso de reconciliación nacional en el cual se prefirió el valor de la verdad sobre la justicia. La intención de este proceso fue centrarse en lo que realmente sucedió desde el punto de vista de las víctimas y ofensores, y no tanto en las historias narradas desde lo político, legal o mediático. La Comisión para la Verdad y Reconciliación en Sudáfrica dictaminó que las víctimas no buscaron únicamente el castigo a los ofensores, sino la información veraz y poder ser escuchados desde un marco de dignidad. Este proceso fue criticado por la amnistía otorgada a ofensores que no habían mostrado responsabilidad y arrepentimiento. Esto puso en evidencia la tensión entre verdad y justicia, así como la necesidad de enfocarse en la dignidad del ser humano (Bell, 2002; Villa-Vicencio-2009).

Colombia celebró a finales del año 2016 un acuerdo de paz para el desarme. Con el aprendizaje histórico que dejó el proceso de reconciliación nacional de Sudáfrica, optó por una justicia transicional que contempló aspectos del sistema tradicional con la justicia restaurativa (De Roux, 2018). Es decir, una combinación de verdad, justicia y reparación del daño para las víctimas, en un marco de respeto y dignidad. Esto requirió diversos acuerdos como una reforma rural integral, participación política de la sociedad, solución al problema de las drogas ilícitas, y un sistema integral para asegurar

la rendición de cuentas y garantizar la seguridad de las víctimas (Alto Comisionado, 2016).

En México, la tragedia de los 43 normalistas desaparecidos en Ayotzinapa evidenció la profunda crisis del estado mexicano, haciendo visible la violencia que ha tenido como saldo más de treinta mil desapariciones forzadas en los últimos seis años, numerosos casos de torturas, ejecuciones extrajudiciales y delitos de lesa humanidad. Los familiares de los desaparecidos, así como organizaciones que los apoyan, reclaman hasta la fecha justicia, dignidad y verdad, así como que este hecho no sea visto como una excepción, sino parte de las reglas de dominación y opresión de prácticas neoliberales (Velasco et al., 2015).

Estos ejemplos dejan relucir que, en escenarios amplios, donde es necesaria la restauración de la paz, las víctimas exigen valores como verdad, justicia y dignidad. Lo cual ha llevado a repensar estos valores en situaciones de violencia y conflictos.

Justicia restaurativa

Esta visión considera a las víctimas y a los ofensores como seres humanos que necesitan cubrir necesidades. Se entiende que la víctima necesita dar contestación a las preguntas que reiteradamente sostiene en su interior, para realizar un cierre personal en su vida. El ofensor, independientemente de que tenga que pasar por las consecuencias de su acto, también es víctima debido al enlace de múltiples factores que lo llevaron a cometer el delito (Pesqueira, 2016). La justicia restaurativa se aleja de la justicia tradicional porque pretende armonizar las relaciones sociales al considerar a todos como parte de una comunidad y responsables de la violencia generada. Esta perspectiva refleja también los valores de justicia, verdad y dignidad.

La justicia se entiende como la restauración del daño causado. Las víctimas deben ser capaces de identificar sus propias necesidades. El ofensor comienza por asumir su responsabilidad, lo cual implica transformar la vergüenza en la comprensión de su conducta delictiva (Zehr, 2015). Sin embargo, estos procesos no son para todos. Tanto víctima como ofensor deben estar en un nivel de concientización que garantice un proceso donde no haya peligro de socavar la dignidad de las personas o una revictimización. La víctima tiene que haber pasado por las etapas de un duelo hasta sentir que es necesario cerrar una herida emocional. El ofensor debe tener una voluntad genuina de restaurar a la víctima, más allá del castigo corporal que pueda darse a través de una sentencia dictada por un juez (Umbreit, 1995; Blackard, 2010; Pesqueira, 2016).

La dignidad se interpreta en el marco de los derechos humanos. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) reconoce el valor de la dignidad como soporte de éstos. Kant (2002) expone que la dignidad del ser humano es en cuanto a existir como un fin en sí mismo, y no como un medio que pueda utilizarse por alguna voluntad, “sino que tanto en las acciones orientadas hacia sí mismo como en las dirigidas hacia otros seres racionales, el hombre ha de ser considerado siempre al mismo tiempo como un fin” (p. 114).

La verdad se entiende como un elemento imprescindible para sanar y trascender la experiencia del delito. Es contar la historia de lo que realmente sucedió. La víctima necesita llenar los espacios de una historia cuyo desenlace solo conoce quien la ha dañado. Existen varias narrativas que se cuentan en relación con el delito, desde la historia mediática, jurídica o imaginaria. Sin embargo, la historia completa la tiene la persona que ofendió. Las víctimas regularmente sienten que les han arrebatado el control de sus vidas. La justicia restaurativa es una oportunidad de empoderarlas a través de una verdad en la información (Zehr, 2015).

Educación y enfoque restaurativo

Gadotti (1998) señala que la perspectiva actual de la educación está orientada por lineamientos de la Unesco. Esta organización internacional plantea la llamada educación permanente, donde se ubican dos ejes: la educación para la paz y el principio de que el ser humano se educa toda su vida. En este sentido, el compromiso de la educación es enseñar a pensar críticamente, en lugar de desarrollar la memoria. Esta perspectiva, dice el autor, incluye el principio unificador del saber, propuesto por Morin, donde se valoran varios aspectos como lo cotidiano, lo personal, la decisión, y la finitud.

La Unesco (1945) señala como objetivo principal, construir la paz mediante la educación, la ciencia y la cultura. Reconoce que las guerras nacen en la mente de las personas, y que es precisamente en la mente de ellas donde deben “erigirse los baluartes de la paz”.

En la Declaración de Santiago sobre el derecho humano a la paz (Asamblea General, 2010) se desprende que la paz será efectiva si toma en cuenta la igualdad de derechos, el respeto de las diferencias basadas en el género y valores culturales, la eliminación del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia. Señala que todos tenemos derecho a una educación en y para la paz, lo cual implica incluir procesos pacíficos de resolución de conflictos basados en la solidaridad, respeto, inclusión y diálogo.

Por otro lado, la Unesco (1989) declaró a través del reporte final del Congreso Internacional de Yamusukro, que es incorrecto, desde el punto de vista científico, señalar que los seres humanos tienen un cerebro violento, pues a pesar de que se tiene la capacidad de actuar de manera violenta, esa conducta no es automática. Es decir, se actúa de manera violenta como resultado de la socialización.

Ahora bien, el enfoque restaurativo en la educación representa un proceso pacífico para resolver los conflictos en las escuelas que se alinea con el objetivo de la Unesco. Como ya se indicó, está inspirado en la justicia restaurativa. Dicho enfoque se refleja al crear ambientes que se perciban como equitativos para el aprendizaje, desarrollar y fortalecer relaciones armoniosas, así como reparar el daño causado mediante la transformación de los conflictos (Evans y Vaandering, 2016). Este enfoque también se encuentra permeado por los valores de justicia, dignidad y verdad.

La justicia se traduce en la creación de espacios equitativos para el aprendizaje. Se trata de un encuentro respetuoso con las necesidades de las personas, y no se refiere a una distribución igualitaria de recursos. Esta noción de justicia conlleva responsabilidad. Hawkins (2016) señala que el núcleo del desorden es la incapacidad o la negativa por asumir la responsabilidad personal. Es crucial la responsabilidad de quien ha causado un daño, pero no para avergonzar, sino para trascender la culpa mediante la recontextualización y el aprendizaje constructivo. Esto se contrapone a la visión disciplinaria que aplica sanciones a los integrantes de la comunidad académica en base a reglamentos, sin tomar en cuenta las diversas realidades que viven.

La dignidad se refiere a que todos los estudiantes, maestros y personal administrativo sean aceptados por quienes son, incluyendo su raza, género, estatus socioeconómico, religión y lenguaje. Se requiere una respuesta pedagógica que tome en cuenta la cultura, las necesidades de las personas y los derechos humanos (Evans y Vaandering, 2016). Tanto estudiantes como maestros se sienten que prosperan cuando son aceptados y respetados con quienes interactúan. Esto puede entenderse en el marco de la teoría de las necesidades desarrollada por Maslow (1972), quien refiere que los seres humanos tenemos la necesidad de autonomía, la cual se traduce en decidir acerca del rumbo de la propia existencia; la necesidad de pertenencia, que significa sentirse valorado por los demás; y el sentido de capacidad, que se refiere a la certeza de que podemos hacer las cosas.

La verdad se refiere a conocer las historias de las personas que subyacen en los hechos que dieron lugar al conflicto escolar. Es el interés por

conocer el impacto de un conflicto desde una perspectiva sistémica, con el ánimo de equilibrar necesidades individuales y colectivas. También porque a menudo, como dice Zehr (2015), las personas que cometen ofensas o están envueltas en un conflicto, sienten que primero fueron sujetos de injusticia por parte de otro. De esta forma, la comunidad académica debe esforzarse en comprender las realidades de sus integrantes.

Conclusiones

Este trabajo pudo constatar que los valores de justicia, dignidad y verdad están interrelacionados con la construcción de la paz, mismos que traspasan escenarios mundiales y locales. En cuanto a la educación, desde el enfoque restaurativo, se trata de resolver los conflictos tomando en cuenta dichos valores. Esto implica contextualizar los problemas de las personas para comprender sus diferentes realidades. Es decir, no se trata solo de aplicar sanciones disciplinarias con base en reglamentos, sino prever un proceso de diálogo donde se puedan sacar a flote necesidades, emociones, impacto de las conductas, así como buscar alternativas que privilegien la armonización de las relaciones interpersonales.

La disciplina escolar que se basa únicamente en reglamentos sin tomar en cuenta las realidades particulares tiene paralelismo con la justicia tradicional, a la cual le importa más la adecuación de un hecho a una normativa. En cambio, las escuelas que toman en cuenta los contextos y realidades de sus integrantes, para resolver los conflictos, convergen con el enfoque de la justicia restaurativa, a la cual le interesan las necesidades y las historias personales que subyacen en los delitos. El implementar procesos pacíficos con un enfoque restaurativo, contribuye al campo de la educación como un espacio para desaprender la violencia. Este esfuerzo es valorado desde la perspectiva de la paz imperfecta, la cual aboga por “pasos pequeños y a microescala” que a largo plazo inciden en relaciones sociales más armoniosas.

Referencias

Alto Comisionado para la Paz (2016, 24 de noviembre). Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Bogotá, Colombia: La Oficina del Alto Comisionado para la Paz. Recuperado de: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>

- Asamblea General del Congreso Internacional sobre el Derecho Humano a la Paz. (2010, 10 de diciembre). Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz. Santiago de Compostela, España: Congreso Internacional sobre el Derecho Humano a la Paz. Recuperado de: http://www.fes-madrid.org/media/1037_Human%20Right%20to%20Peace/Derecho%20Humano%20a%20la%20Paz_Declaracion%20de%20Santiago.pdf
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948, 10 de diciembre). Declaración Universal de los Derechos Humanos. París, Francia: Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Bell, R. (2002). *African Philosophy. A cross cultural approach to classical and contemporary issues*. Nueva York, EE. UU.: Routledge.
- Blackard, K. (2010). *Restaurando paz usando lecciones de prisión para enmendar relaciones rotas*. Houston, EE. UU.: Bridges to life.
- Boff, L. (1996). *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- De Roux, F. (2018). *La audacia de la paz imperfecta*. Bogotá, Colombia: Ediciones Ariel.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México, México: siglo xxi editores.
- Evans k., Vaandering D. (2016). *The little book of Restorative Justice in Education*. Nueva York, EE. UU.: Skyhorse Publishing.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Ciudad de México, México: siglo veintiuno editores.
- Hawkins, D. (2016). *Trascender los niveles de conciencia. La escalera hacia la iluminación*. Barcelona, España: Ediciones El Grano de Mostaza.
- Kant, I. (2002). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Mathabane, M. (2018). *The Lessons of Ubuntu. How an African Philosophy can inspire racial healing en América*. Nueva York, EE. UU.: Skyhorse Publishing.
- Maslow, A. (1972). *El hombre autorrealizado, hacia una psicología del Ser*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Morín, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona, España: Paidós.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura (1945, 16 de noviembre). Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura. Londres, Inglaterra: Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura (1992, 18 de agosto). Reporte Final del Congreso Internacional de Paz en Yamusukro. París, Francia: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000926/092670eb.pdf>
- Pesqueira, J. (2016). La Justicia Restaurativa en el marco del procedimiento penal acusatorio en México y reforma al Código Nacional de Procedimientos Penales. Sonora, México: Academia Mexicana de Justicia Restaurativa y Oralidad.
- Umbreit, M. (1995). Mediating Interpersonal Conflicts. Eugene, EE. UU.: Wipf and Stock Publishers.
- Umbreit, M. (2015). Lesson from those in Restorative Dialogue. Eugene, EE. UU.: Wipf and Stock Publishers.
- Velasco D., et al., (2015). Ayotzinapa y la crisis del estado neoliberal mexicano (revisión universitaria). Guadalajara, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Villa-Vicencio, Ch. (2009) Walk with us and listen, Political Reconciliation in Africa. Washington, EE. UU.: Georgetown University Press.
- Zehr, H. (2015). The Little book of Restorative Justice. Nueva York, EE. UU.: Skyhorse Publishing.

Aportes del teatro a la pedagogía de la re-existencia

Theater contributions to re-existence pedagogy

Olga Leticia Álvarez Cooper¹

Resumen

Este artículo forma parte de una investigación más amplia. Presenta fragmentos de experiencias de vida compartidas por jóvenes teatristas entrevistados en Colombia y México durante 2017. El objetivo es comprender las posibilidades económicas y expresivas que el teatro les brinda; interesa conocer las condiciones laborales del empleo teatral y cómo trabajar en ello promueve agenciamientos y construcción de otras subjetividades. Los resultados obtenidos a partir de relatos de vida, aportan conocimiento desde los sujetos sobre el potencial pedagógico que tiene pasar por el proceso de creación teatral como un camino de posibilidad para desplegar la capacidad de agencia, la potencia que cada ser humano tiene para pensar, sentir y accionar de manera reflexiva e intencionada; así como para incorporar lo contemporáneo en nuestro pensamiento, la creatividad materializada por medio del acto creador y, las posibilidades expresivas, dialógicas y colaborativas que brinda el arte escénico.

Palabras clave

Educación artística, pedagogía, teatro.

Abstract

This paper is part of a wider investigation. It presents fragments of life experiences shared by young people involved in theatre creation processes interviewed in Colombia and Mexico during 2017. The objective is to understand economic and expressive possibilities this scenic art offers them. The research focus on knowing working conditions of theatrical employment and how this kind of job promotes agency and other subjectivities

¹ Olga Leticia Álvarez Cooper. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Es licenciada en Comercio Exterior de la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y magíster en Educación de la Universidad del Centro de México. Correo electrónico: llqper@alumnos.uaslp.edu.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0003-1909-7431>

construction. The results obtained from life stories, provide knowledge from the subjects about the pedagogical potential that the process of theatrical creation has as a way of possibility to display agency, the power that every human being has to think, feel and act in a thoughtful and deliberate manner; as well as to incorporate the contemporary in our thought, the creativity materialized through the creative act and the aesthetic and expressive possibilities offered by the drama.

Keywords

Artistic education, pedagogy, theatre.

Introducción

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación más amplia, cuyo objetivo es determinar las condiciones de posibilidad que genera participar en procesos de creación teatral para la emancipación económica y el despliegue de la agencia de los jóvenes; esto mediante el análisis de procesos de subjetivación y acercamiento a las condiciones laborales de jóvenes latinoamericanos involucrados en este tipo de empleo cultural. El proyecto se desarrolla en la ciudad de San Luis Potosí, México y Manizales, Colombia, ciudades hermanas desde 2011; Manizales se distingue por ser cuna del festival de teatro más antiguo del Continente Americano. Los sujetos co-creadores de nuestro estudio son jóvenes de ambas ciudades involucrados en proyectos relacionados con las artes escénicas que han llevado a cabo estrategias para trabajar y crear bajo el esquema del emprendimiento. Con la intención de comprender procesos de subjetivación de los jóvenes seleccionados, hemos utilizado un diseño metodológico cualitativo; cuya finalidad es la comprensión e interpretación de significados. Las técnicas de recolección de datos han sido observación y entrevista a profundidad. En este enfoque, los actores principales del estudio son precisamente las personas, al privilegiar comunicación e interacción entre los sujetos involucrados, para, a partir de los datos recabados, reconstruir un mundo contenido de experiencias y significados.

El investigador y artista colombiano Adolfo Albán Achinte concibe re-existencia como:

[...] los dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventarse cotidianamente la vida y poder de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la colonia hasta nuestros días ha inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la existencia de las comunidades

afrodescendientes. La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas [...] las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y re-inventarla para permanecer transformándose. (2013, p. 455).

Las resonancias provocadas por las reflexiones del Dr. Albán motivaron tomarlas prestadas de su entorno original para que sirvieran como brújula de esta tesis. Incorporar lo contemporáneo en nuestro pensamiento, la creatividad materializada por medio del acto creador y las posibilidades estéticas y expresivas que brinda el arte, son fundamentales en la propuesta pedagógica de Albán para la re-existencia. Nos hemos planteado analizar la conveniencia de esta pedagogía para fomentar, en cualquier persona, la capacidad de volverse contemporáneo, de adquirir habilidades para pensar de manera crítica y divergente, para expandir el efecto estético y sensorial promovido por los actos creativos; así como incrementar la consciencia, respeto y reconocimiento del propio cuerpo y el de los otros, para cambiar la lógica individualista por una colaborativa, para generar condiciones dignas de vida para todos.

Buscando voces de jóvenes teatristas en las tierras del tinto y del mezcal en esta parte, recuperamos voces de los protagonistas de este trabajo, jóvenes teatristas entrevistados en Colombia y México durante 2017, para abordar cuatro ejes que interesa comprender: el momento biográfico que les hizo descubrir el mundo del teatro para incorporarlo en su historia de vida y cómo esta actividad se refleja en la construcción de subjetividades. El segundo eje tiene que ver con el potencial pedagógico del teatro. El tercero se centra en las condiciones laborales y los principales obstáculos de este oficio artístico. La última parte explora las razones fundamentales que les movilizan, es decir, para qué hacen teatro. En esta ocasión, presento solo fragmentos del primer eje.

Aldo / Colonche Cabaret (México): “podía respirar”

Nacido en el municipio de Rayón, San Luis Potosí hace 32 años, Aldo se dedica actualmente al arte escénico; es dramaturgo, actor, docente e integrante fundador de la Compañía Colonche Cabaret. Más que haber elegido el teatro como forma de vida, Aldo comenta que fue este arte el que le eligió a él: “A la mitad de mi vida, 14 o 15 años, tenía muy claro que quería ser actor”. Cuando niño, asistió a una función de circo en la que previamente colaboró con otros niños para instalar la carpa; a partir de esa experiencia la inquietud por el mundo escénico se tradujo, primero, en una vía para descubrirse a sí mismo, y con el paso del tiempo, en vehículo para expresarse y comunicarse con

otros; derivando también en alternativa para obtener sustento económico. El payaso fue el personaje que más le sorprendió: “quiero hacer lo que hace el payaso, pues quiero la atención en ese momento. Quiero hacer [...] un acto nunca antes visto. [...] ¡Quiero estar ahí!! [...] Por lo que me hizo sentir, me emocionó demasiado, y yo quería también emocionar”. Además de las ganas por atraer la atención y mover las emociones de otros, el trabajo del circo era un “llamado a la aventura”, posibilidad para viajar y recorrer el mundo.

Otra situación que generó extrañamiento en Aldo, fueron las actuaciones del elenco circense, en particular la del payaso y el mimo; el proceder extravagante, contrario a lo conocido, a la norma, a lo que debería ser, provocó la reflexión de que en ese mundo “se permitía dejar de ser correcto. [...] Creo que lo que encontré ahí era [...] esa parte donde yo podía respirar”. Ese primer contacto con el arte escénico fue el inicio de un proceso transformador en la existencia de Aldo, donde conoció un territorio de ficción alterno a la realidad en el cual era posible ser diferente, contrariar las expectativas que familia y otras personas del pueblo cargaban sobre él. Respirar, podría entenderse como esos instantes donde comenzó a reflexionar sobre sí mismo, a expandir la sensibilidad de su cuerpo, a descubrirse, sentirse libre y reconocido: “porque emocionas, emocionas a las personas, aunque sea por un momento piensan que vale la pena que tú estés ahí”.

Sayuri / Monos Teatro (México): “en el teatro, ser sensible era una virtud”

Sayuri, mujer potosina –que a sus 26 años es actriz, dramaturga, docente e integrante fundadora de la Compañía Monos Teatro—, fue interpelada desde muy joven por la violencia e indiferencia que percibía en el mundo, lo que le llevó a desarrollar estados de desánimo y tristeza. La primera opción fue acudir con un médico que le ayudara a curar ese gran defecto que le habían dicho tenía: ser demasiado sensible. “Me sentía rara, o sea, realmente es justo esta sensación del vacío del mundo. Cuando sientes esta insensibilidad tan fuerte que no puedes entender por qué vives en un mundo así”. Después de un tiempo, dejó de acudir a esa terapia. Sin embargo, más adelante, se inscribió en otro tipo de tratamiento para el alma: ingresó a un taller de teatro. Aunque la intención de unirse a ese taller no era terapéutica, terminó siéndolo. Sayuri fue capaz de resignificar aquel gran “defecto” de hipersensibilidad cuando llegó al teatro:

En el teatro ser sensible era una virtud. Entonces era como ¿de verdad aquí no me van a decir que deje de llorar? No, pero contrólalo, pero llévalo acá. Y

entonces me hacían explorarme y el primer año de teatro fue totalmente terapéutico [...] fue soltar todo, fue entender que las sensaciones que yo a veces tenía de sensibilidad o cosas, las podía usar, que me hacían conocerme a mí y después de conocerme entonces podía ir a conocer a otro. Y fue mucho de soltar, después ya pues ir como formando las técnicas y todo esto. Pero creo que eso es [...] como un lugar donde podría encontrarme realmente siendo como soy, sin tener que estar cuidándome de lo que pensara el mundo.

Vemos cómo la experiencia de hacer teatro se convirtió en un proceso sanador, le ayudó a conocerse y aceptarse, y aún más, encontró que esa sensibilidad no era defecto, por el contrario, era potencia creativa para ser ella misma y entablar lazos con los demás desde la afectividad y la empatía. Su ingreso al teatro también contribuyó a disminuir el efecto que tenía sobre sí el juicio de las miradas ajenas.

Max / El Gato de Schrödinger (México): “encontré la manera en que mi voz sea escuchada”

Max, originario de San Luis Potosí, tiene 24 años; estudió Ingeniería Ambiental, además es docente, actor, director y co-creador de la Compañía El Gato de Schrödinger. La particularidad de este colectivo, a diferencia de los dos anteriores, es que es multidisciplinar. Es decir, lo integran jóvenes provenientes de diferentes formaciones académicas; algunos son alumnos o egresados de la Escuela Estatal de Teatro y otros estudian o concluyeron licenciaturas universitarias no relacionadas directamente con las artes escénicas (psicología, ciencias de la comunicación, ingeniería civil, historia, etc.).

La libertad aparece como una de las sensaciones clave que le tienen aquí: “cuando ya estando en la Compañía fue de ‘vamos a ir al centro a hacer ejercicios teatrales, que la gente nos vea, sin importarnos nada’; y todos emocionados corriendo, escribiendo, cantando. Y la gente volteaba, veía y nosotros nos sentíamos vivos”. Otra vez la posibilidad de pensar, sentir y hacer en público, pero sin preocuparse demasiado por el juicio ajeno, abría el camino para conocer el potencial del propio Max, de sus compañeros y de la célula social que comenzaron a tejer, potencia descubierta a través del ejercicio teatral. Para Max “el teatro es amistad, disciplina y libertad”. No es casualidad que estos temas se reflejen en las creaciones de El Gato. “Dicen que mis montajes todos hablan de lo mismo [...] de la libertad y la esperanza. La búsqueda de ese algo que la sociedad tiene bien escondido; [...] creo que es un tesoro muy muy chido”.

Inquietud de sí mismo, sensibilidad expandida y comunión con otros, derivó en el surgimiento de la voz interior de Max: “encontré la manera en

que mi voz sea escuchada [...] por primera vez sentía que alguien hablaba de mis ideas”, no desde la imposición sino desde la reflexión y apropiación que hace el actor para entablar conversaciones. Esta parte es lo que considera de lo más valioso del teatro, “creo que me enamoré de que el teatro hacía diálogos”. Al respecto, recuerda que, en una ocasión, Sayuri y él intentaron definir el teatro, llegando a la siguiente conclusión: “el teatro es dialogar”. Por eso decidió dedicarse al quehacer teatral, por ser el único lugar donde ha sentido “la libertad de que la gente opine y podamos escucharnos y hablarnos”.

Andrea y Marcela / Pata de Conejo (Colombia): “ser lo que no puedo ser en la vida cotidiana”

Andrea y Marcela son hermanas que comparten no sólo lazos familiares y un pasado común, sino también intereses afines por el mundo artístico. De Manizales, Andrea, de 29 años, estudió la licenciatura en Artes Escénicas y Marcela, de 31, es Diseñadora Visual; aunque no estudiaron lo mismo y se han desenvuelto en ámbitos diferentes “siempre ha estado esa intención de unir [...] poderes²” (Andrea); estas son las premisas de la fundación de su Compañía Pata de Conejo. Desde pequeñas, alegría compartida y ficción formaron parte de su mundo infantil. Coinciden en que tuvieron una infancia muy feliz; jugaban a crear representaciones teatrales hechas en casa lo cual les obligaba a estirar los resortes de su imaginación al máximo: “a nosotras nos tocó desarrollar el poder de la imaginación como al 300 por ciento” (Andrea); habilidad primordial para el universo del arte escénico.

Marcela se mueve en el espacio creativo del diseño (visual y vestuario); por su parte, Andrea es actriz, directora, docente y dramaturga. A Marcela, el mundo del teatro le ha abierto caminos para desplegar su imaginación y generar universos múltiples: “crear muchos universos, y [...] de muchas maneras, poéticos, o a veces románticos, a veces más perversos”. Además, reconoce que, en su caso, concibe el teatro como medio para la comunicación. Por su parte, Andrea se asume como una persona de pocas palabras, a la que a veces le cuesta expresar sentimientos. Por ello, el teatro ha sido catalizador para su ser “en el teatro, yo siento que puedo ser lo que no puedo ser en la vida cotidiana [...]. Que puedo decir muchas cosas que quisiera decir y que a veces no soy capaz, no puedo, por mi personalidad”. El teatro le ha dado oportunidad de decir, hacer y deshacer, de materializar el universo de ideas e imágenes que habitan en su pensamiento.

² En el sentido de capacidad para crear, ejecutar, accionar.

Partiendo de su experiencia, Andrea resalta la comprensión de lo humano como uno de los conocimientos que más la conectan con las artes escénicas: “me parece maravilloso que a través del teatro uno como que pueda estudiar el comportamiento humano, que se dé cuenta que las personas no son buenas ni malas [...] sino que son tridimensionales. Que el que todo el mundo piensa que es más malo, pues entonces también tiene una razón de ser de por qué lo hace. Tiene como esa parte, esa otra cara de la moneda; y viceversa, el más bueno no es bueno del todo, tiene su lado oscuro. Entonces para mí es como lo que más me enganchó del teatro”. Aquí sobresale la capacidad de reflexionar y de generar empatía para reconocer y comprender al otro; esto apunta a que en lugar del juicio y la calificación binaria (bueno o malo), prime un esfuerzo por buscar diferentes ángulos para mirar a los otros, desde lugares que provengan más del territorio de la reflexión, los afectos y la dignidad humana.

Alex, Dani, Edwin, Maria, Nacor, Pablo y Sasha / Caza Retazos (Colombia): “vivir es la máxima expresión artística que hay”

Caza Retazos es el nombre de esta Compañía que remonta su origen a una Escuela de Circo iniciada hace varios años por la Alcaldía de Manizales. Ahí cruzaron sus vidas algunos de los integrantes actuales, más adelante se uniría el resto. Proviene de diferentes disciplinas artísticas, tales como teatro, música y artes plásticas. Eligieron ese nombre con la intención de no limitar su hacer a un tipo de arte: “éramos de muchas disciplinas, entonces como que tejíamos una colcha, como que armábamos una colcha de retazos con todo lo que hacíamos” (Pablo). El espacio donde se bordaba ese telar humano era una casa arrendada, casa que fue convirtiéndose en familia elegida, un segundo hogar. Desde ahí emprendieron esa búsqueda que aún les motiva, tener un lugar para crear como colectivo y, también, “generar espacios para los demás [...], para movilizar todo lo que estaba sucediendo acá a nivel local” (Alex) y, así, “seguir tejiendo, [...] seguir cazando esos retazos, esas cosas que puedan ir sumando a la colcha” (Pablo).

Alex, de 37 años, renació cuando se aproximó al arte. Recuerda que cuando era niño, vivía en un contexto azotado por la violencia, la cual marcó su historia de vida: “yo vivía en Bogotá, cuando estaba pasando lo de Pablo Escobar y todo eso, que cada media hora colocaban una bomba en cualquier lugar de Colombia, y yo me ponía a ver las noticias, y eso era para mí traumático, yo casi que nunca quería salir de la casa, [...] del terror que me daba”. Como consecuencia de ese miedo de salir a la calle, pasaba gran parte del tiempo en su casa. Se entretenía haciendo muecas e imitando a la gente que veía. Años más tarde, cambió su residencia a la ciudad de Manizales; sin

ahondar en el tema, comparte que tuvo una etapa muy compleja; de no ser por un tío y su acercamiento a las artes, asegura que su trayectoria vital hubiese sido muy diferente. El primer contacto fue con la elaboración de artesanía, pero el cambio drástico de rumbo biográfico se dio cuando descubrió el teatro: “llegué a un grupo de teatro y de ahí no quise volver a salir”. Este acontecimiento impulsó un proceso de transformación profunda en Alex, fue una experiencia que, literal, le salvó la vida: “el arte yo considero que sí me transformó bastante, bastantísimo; me dio la oportunidad de vivir realmente, lo que estaba era muriendo anteriormente. [...] Vivir es la máxima expresión artística que hay”.

Consideraciones finales

Sería ingenuo ignorar el cúmulo de elementos adversos que conforman la atmósfera social del nuevo milenio. Por tal razón, en estos tiempos convulsos, viene bien recordar y repetir hasta el cansancio que el arte, en este caso, el teatro, puede regalarnos un horizonte de posibilidad para acercarnos a la existencia plena, ejerciendo el derecho a pensar de manera crítica, lúcida, sensible y empática, que derive en acciones performativas de realidades diferentes. Nos interpela el entendimiento (no el autoempleo ni el emprendimiento de negocios tan en boga en los discursos actuales) como una vía rumbo a la libertad del ser. De igual manera, intriga la capacidad del cuerpo; ejercitar los resortes de nuestros sentidos para asomarnos a su despliegue máximo, vislumbrar nuestro alcance en términos materiales, cognitivos y emocionales. Volvernos pensadores contemporáneos sí, pero sin olvidarnos de expandir nuestra capacidad de sentir y generar afecto. Justo eso pensamos que ofrece el teatro.

En el tercer acto de nuestra investigación en curso, analizamos los discursos de los jóvenes entrevistados, con la intención de encontrar relaciones entre las experiencias de hacer teatro y la pedagogía de la re-existencia. Con ello, esperamos sostener nuestra tesis que apunta a señalar los beneficios que tiene pasar por el proceso de creación teatral como un camino de posibilidad para desplegar la capacidad de agencia, la potencia que cada ser humano tiene para pensar, sentir y accionar; es decir, para superar lo “normal”, lo ya conocido, para sorprenderse a sí mismo; para provocar desplazamientos y transformaciones individuales que sobrevengan colectivas. Y no solo eso, sino para que, a pesar de las condiciones tan complejas que presenta el entorno socioeconómico de los países latinoamericanos, los sujetos cuenten con una vía más para encontrar ese intersticio donde sea factible obtener soporte monetario y existencial. En

otras palabras, que el deseo de emancipación económica no excluya de las vidas humanas vivir de manera consciente, sensible y religado con otros.

Como dijera Laura, una de las jóvenes de El Gato: “para ganar dinero tengo mi trabajo, para vivir, hago teatro”.

Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es lo contemporáneo? En *Desnudez* (pp. 17-29). Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Albán Achinte, A. (2015). Pedagogía de la re-existencia. Conferencia comentada por Francisco Perea: Pedagogía para la vida. Santafé de Bogotá: Uniminuto. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=gPa7QRkZdKE>
- Albán Achinte, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I (pp. 443-468). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Nueva Época* (67), pp. 135-156.
- Chul Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial, S.L.
- Diéguez, I. (2014). *Escenarios liminales. Teatralidades, performatividades, políticas*. México, D.F.: Toma, Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas.
- García Canclini, N., & Piedras, E. (2013). *Jóvenes creativos. Estrategias y redes culturales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa: Juan Pablos Editor.
- Muñoz, G. (2011). *Jóvenes, culturas y poderes*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad de Manizales; Cinde.
- Nofal, R. (2016). Los personajes en la narrativa testimonial. *Revista Telar* (7-8), pp. 51-62.
- Rengifo, C. (2015). *Teatro y sociedad* (Vol. 39). Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Ruiz, M. (2014). Los silencios y las palabras: el testimonio como posibilidad. *Atenea* 509, pp. 123-137.
- Sánchez, J., & Belvis, E. (2015). *No hay más poesía que la acción: teatralidades expandidas y repertorios disidentes*. México, D.F.: Paso de Gato.
- Solórzano, C., & Weisz, G. (1999). *Métodos y técnicas de investigación teatral*. México, D.F.: UNAM/FFL y DGPA, Escenología.

- Thornton, S. (2015). Theatre for social change: Collective Encounters on rediscovering the radical. *Journal of Arts & Communities*, 7(1/2), 33-43. doi:10.1386/jaac.7.1-2.33_1
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, XXXIV (135), 134-148.

Detección y canalización de la violencia familiar en educación preescolar

Detection and channeling of family violence in preschool education

Licano Urrutia Mariana¹
Rivera Rascón Sergio Antonio²

Resumen

Se indaga sobre la capacitación que tienen las docentes en educación preescolar para detectar y canalizar casos de violencia familiar que perjudiquen el sano desarrollo físico, cognitivo, psicológico y mental de los niños, creando secuelas en su formación personal y escolar. Se reconocen las acciones implementadas por la institución educativa para lograr la erradicación del maltrato familiar que sufren los niños del estado de Chihuahua en un jardín de niños en el cual se tiene antecedentes de casos de violencia física y/o psicológica en los diferentes grados, se plantea una metodología con enfoque cualitativo que ayuda a describir como se canalizan o se abordan los casos de violencia familiar ante las autoridades correspondientes.

Palabras clave

Violencia, violencia intrafamiliar, educación preescolar, intervención educativa.

¹ Licano Urrutia Mariana. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua, México. Correo electrónico: marianalicano@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0001-9314-1141>

² Rivera Rascón Sergio Antonio. Docente de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua, México. Catedrático en la Maestría en desarrollo Educativo (CCHEP) y Maestría en Docencia (URN). Docente investigador reconocido ante PRODEP y miembro de un Cuerpo Académico. Correo electrónico: s.rivera@ibycenech.edu.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0002-2677-0340>

Abstract

It's inquired about the training of the preschool teachers to detect the particular situations of domestic violence that affect physical, cognitive and psychological development of the child, creating sequels on their personal and school development. It recognizes the actions made by educational institutions to achieve eradication of family abuse that suffer the kids of the State of Chihuahua in a kinder garden with violence background, that continuously presents physical and psychological violence on the different grades, it is posed a methodology with a qualitative approach that helps that describe how the family violence cases are handled by the appropriate authorities.

Keywords

Violence, intrafamily violence, preschool education, educational intervention.

Introducción

A lo largo del tiempo las comunidades han adoptado actitudes de indiferencia ante dicha problemática la cual provoca que cada vez existan más casos de violencia los cuales no se detectan, canalizan y solucionan de manera correcta, ni se trabaja en conjunto con instituciones gubernamentales, servidores públicos, centros educativos, núcleos familiares y la sociedad en común.

Las necesidades cognitivas son aspectos que el autor Barudy (2013) resalta, y expresa que “los niños y las niñas son sujetos de conocimiento. Deben satisfacer sus necesidades cognitivas porque tienen la necesidad de comprender y de encontrar un sentido al mundo en el que deben vivir, adaptarse y realizarse” (p. 68) El buen trato de los niños permite vivir en un ambiente racional, capaz de brindar un espacio de aprendizaje en donde se desarrollen sus capacidades cognitivas. Los niños requieren de estimulación para crecer y desarrollarse, los docentes deben ser un guía para que los infantes puedan construir su nivel cognitivo mediante la curiosidad y la motivación de aprender. Al momento de que exista la ausencia de estimulación hacia el aprendizaje por motivos de negligencia, de violencia emocional o de maltrato físico se pueden provocar daños irremediables en su desarrollo.

Una estimación realizada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2017) afirma que:

Cerca de 300 millones de niños de 2 a 4 años en todo el mundo (3 de cada 4) son habitualmente víctimas de algún tipo de disciplina violenta por parte de sus cuidadores; 250 millones (alrededor de 6 de cada 10) son castigados por medios físicos” (p.4).

Asimismo menciona que de acuerdo a las estadísticas de 30 países miembros, el 60% de los niños de un año y dos están sometidos a algún tipo de disciplina violenta, casi la mitad son víctimas de castigos físicos y de abuso verbal. Unicef (2017), a pesar de encontrarse en una etapa prematura, la violencia comienza a afectar su vida desde los primeros años de vida de los infantes.

De la misma manera, los cuidadores dicen que el castigo físico es necesario para criar o educar adecuadamente a los niños, el cual más que corregir conductas negativas, provoca daños severos en su desarrollo fisiológico y psicoemocional, por la intensidad de los golpes y maltratos que recibe el infante al no diferenciar entre la enseñanza y el maltrato o miedo que se puede llegar a provocar ellos.

En México se realizó una investigación por parte del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2014) la cual se apoyó de La Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia en donde se menciona que “El total de delitos o actos de maltrato contra las niñas, niños y adolescentes de 12 a 17 años estimados ... supera los 10 millones de casos” (p.14) por lo cual la violencia infantil es uno de los mayores problemas sociales que enfrentamos diariamente como nación ya que “De cada 10 niñas, niños y adolescentes, 9 fueron violentados por maltrato físico; 6 de cada 10 por amenazas y 5 de cada 10 fue víctima de tocamientos ofensivos” (INEGI, 2014, p.15).

La UNICEF (2015) realizó un análisis de la situación actual de los derechos de los niños y adolescentes en Chihuahua, México, el cual es uno de los estados prioritarios ya que los niños representan más de un tercio de la población de la entidad. En dicha investigación se indagó sobre la violencia intrafamiliar que se presenta en niños y adolescentes de 10 a 19 años, la cual concluye que “En el 2012 Chihuahua ... fue el cuarto estado con mayor incidencia de violencia familiar en el país” (p.104) lo cual afecta a la mayoría de la población chihuahuense y que ocasiona problemas en el desarrollo íntegro del niño. Dicha problemática se vive diariamente en donde cada día incrementan el número de familias que sufren de maltrato en el hogar, lo cual genera que los niños y adolescentes estén expuestos a diversas formas de violencia física, sexual y psicológica por parte de sus padres, madres, hermanos o familiares cercanos.

Planteamiento del problema

En Chihuahua miles de infantes al año son víctimas de vivencias traumáticas por parte de miembros de su hogar, los cuales con golpes, gritos y abusos, les roban la inocencia de ser niños y los convierten poco a poco en personas resilientes al dolor, mostrándoles un mundo en donde el maltrato es necesario para educar, ganar y lograr lo que quieren en la vida y esta situación afecta completamente en su desarrollo, pues siembran sentimientos negativos que con el pasar de los años, si no se les da un seguimiento adecuado, solo se provocarán conductas negativas y seres humanos resentidos con la vida.

De acuerdo con la Cámara de Diputados (2013), la cual trabaja en conjunto con el Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de género (CEAMEG, 2013), Chihuahua se encuentra dentro de las 5 entidades en donde se presentan más casos de maltrato infantil, en el 2010; existieron más de 300 mil reportes recibidos por el Desarrollo Integral de la Familia del Estado de Chihuahua (SEDIF), los cuales 250 mil son atendidos y solo 141 mil son los que se logran comprobar la violencia por parte de familiares; esto da un aproximado de 5 niños y niñas violentados por cada 100.

La ciudad de Chihuahua cuenta con múltiples casos de agresión infantil al día, la que se presenta en diferentes zonas como la colonia ubicada en la área norte, la cual tiene referente de ser habitada por personas problemáticas, con una calidad de vida baja y pocas oportunidades económicas en donde la violencia predomina en las calles y en los hogares; ahí mismo se encuentra el Jardín de Niños, donde se presentan continuos casos de violencia familiar en los niños lo cual provoca actitudes de timidez, preocupación, tristeza, aislamiento, como también, enojo, rabia, desinterés, violencia entre pares, continuas rabietas entre otros. La erradicación del problema comienza con la prevención de situaciones en donde el niño se encuentre vulnerable ante el maltrato que sufre en casa, por esto mismo los servidores públicos como lo son los docentes en educación preescolar son actores principales para la detección y canalización de situaciones en donde el niño esté sufriendo cualquier tipo de violencia en casa.

Pregunta de investigación

A continuación, se plantean diversas preguntas de investigación que apoyan al objeto de estudio; ¿Qué tipo de capacitación tienen las educadoras para detectar casos de violencia familiar?, ¿De qué manera las docentes del Jardín de Niños canalizan casos de maltrato infantil en caso de detectarlo?

Objetivos generales

Analizar el nivel de capacitación que cuentan los docentes en educación preescolar para detectar, canalizar y solucionar actos de violencia familiar dentro y fuera del aula que repercuten en el aprendizaje y crecimiento íntegro emocional de los niños y niñas y examinar el tipo de apoyo que dan los docentes al detectar casos de violencia en el niño y si estas acciones van acorde a las leyes, decretos, protocolos, apoyos internacionales y teorías vigentes para dar una solución asertiva y efectiva ante el problema planteado.

Marco metodológico

La presente investigación se realiza con un enfoque cualitativo descriptivo ya que se busca indagar acerca de la capacitación con la que cuentan las docentes en educación preescolar para el diagnóstico y denuncia de la violencia familiar que se presenten en los alumnos de la institución. Se apoya de una muestra conformada por el personal docente de un jardín de Niños al sur de la ciudad de Chihuahua, para indagar acerca de su conocimiento respecto al problema de investigación. Se conforma de una entrevista la cual apoya a la recolección de datos y posteriormente se lleva a cabo un análisis de resultados que darán a conocer la calidad de formación que cuentan para aportar una solución congeniada con las leyes y protocolos estipulados ante la manifestación del maltrato a los infantes.

La investigación cuenta con una metodología basada en el estudio de caso, la cual permite conocer acerca de las vivencias e historias que tienen las docentes del jardín de niños al detectar situaciones de violencia familiar, su formación académica acerca de dicho tema, como es que se desarrolla la situación y la capacidad de manejar la problemática de manera correcta basándose en las diferentes herramientas que la LGNNA les brinda, o algún otro protocolo que de oportunidad de realizar una pronta y efectiva canalización y denuncia al presentarse actos de violencia familiar.

Supuestos

Las docentes del Jardín de Niños identifican casos de violencia familiar por medio de la intuición, pero no cuentan con una capacitación para la detección y canalización del maltrato infantil y violencia familiar.

Técnicas de investigación

Para la obtención de datos cualitativos se adoptó la herramienta de la Entrevista la cual Álvarez-Gayou (2003, p.103) describe como “Una conversación que tiene estructura y un propósito. La entrevista busca

entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias”.

En los instrumentos de recopilación de datos se incluye la Narrativa, la cual según Riessman (citado por Álvarez-Gayou, 2003) tiene como propósito “observar cómo los respondientes en la entrevista expresan su experiencia para dar sentido a los sucesos y acciones de sus vidas” (p.127). En la cual se dará la oportunidad de examinar sus vivencias personales al momento de detectar un caso de violencia familiar en los niños, la manera en la cual se llevó a cabo el procedimiento de denuncia y de qué manera el infante logró continuar en la institución educativa sin presentar deserción escolar.

Contexto de la investigación

El Jardín de Niños se encuentra ubicado en una colonia del sur de la ciudad, pertenece a un contexto urbano marginal de clase baja, se caracteriza por tener altos indicios de violencia como robos, asaltos, asesinatos y peleas frecuentes en las calles, así mismo existen grupos que se dedican a la venta de anfetaminas y se han presentado casos de violaciones o desapariciones de menores. Alrededor del jardín de niños continuamente se encuentran vecinos en estado de ebriedad o con problemas de drogadicción.

Debido a las carencias económicas, las familias obtienen trabajos inestables o en donde su sueldo es mínimo, se provoca en algunos casos la deserción escolar de los infantes para poder aportar de manera monetaria el hogar, usualmente realizan trabajos de venta de productos en las calles. Por otra parte la mayoría de las familias presentan casos de padres divorciados, madres solteras o familias criadas por abuelos y en las cuales se viven ambientes de estrés, abandono y maltrato por diferentes motivos personales, parentales, familiares o sociales lo cual genera como consecuencia la violencia física, psicológica, sexual o la negligencia hacia los más vulnerables, los cuales suelen crecer con un estilo de vida indigno para su desarrollo integro-emocional.

El jardín de niños cuenta con personal docente capacitado educación preescolar conformado por la directora del plantel, tres educadoras frente a grupo, trabajador manual, profesor de educación física, profesor de música y la sociedad de padres. Es un jardín de niños comprometido en propiciar el aprendizaje y sano desarrollo de los niños y niñas.

El directivo cuenta con un documento promovido por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) llamado Protocolo de actuación para una Escuela Libre de Violencia el cual habla sobre el procedimiento a llevar a cabo en caso de que se desarrolle de manera

frecuente el acoso y violencia escolar entre pares y el Protocolo de Actuación en situaciones de violencia sexual en menores el cual se conoció durante las reuniones de consejo técnico en el año 2015 y es una guía de actuación en caso de detectar violencia sexual en algún alumno del plantel.

Dentro del centro educativo con frecuencia se presentan comportamientos violentos por parte de los niños, como lo es el acoso escolar, peleas e insultos entre pares, discriminación, entre otros, se desconoce si alguno de los niños o niñas que presentan dichas problemáticas sufren maltrato físico, psicológico o sexual en casa por lo que la escuela trabaja constantemente en conjunto para lograr una convivencia sana y pacífica en donde se crean diferentes estrategias para erradicar la problemática.

Análisis de datos

El análisis de datos se realiza a partir de la información recabada la cual es obtenida con el apoyo de una entrevista semi-estructurada compuesta por cuatro diferentes categorías primordiales para recabar la información pertinente; la primera se relaciona con la formación académica de los sujetos de estudio, sus experiencias y capacitaciones referentes a la violencia familiar; la segunda se conforma del conocimiento y acciones, la cual se caracteriza por indagar acerca de su noción sobre la violencia y como se debe actuar en caso de detectar un caso de maltrato infantil en el jardín de niños.

La tercera se enfoca en los casos de violencia, la cual consiste en conocer acerca de sus experiencias personales y profesionales al momento de la detección y canalización de casos en donde los niños y niñas del plantel sufrían violencia en el hogar; y por último la cuarta se relaciona con aspectos legales, los cuales incluye el indagar los conocimientos acerca de los derechos de los niños, leyes y protocolos que protejan a los niños y niñas de situaciones de violencia en casa.

Resultados

Al momento de indagar sobre sus conocimientos acerca de los tipos de violencia que conocen, mencionan principalmente la violencia física y psicológica. Aseguran que la violencia se encuentra de manera continua en el aula “si existe violencia, sobre todo la emocional entre pares” (DP, 2018) y que esto repercute a nivel jardín, ya que un niño que manifieste actos violentos en la escuela provoca que el ambiente de armonía se pierda y perjudique de manera emocional o física a sus demás compañeros.

La manera en que las educadoras logran identificar que un alumno sufre algún tipo de violencia es en casa es por medio de sus actitudes; “se notan

tristes, cohibidos, no aceptan el contacto físico como los abrazos o muestras de cariño y existen casos en donde lo manifiestan mediante a la plática, contando sus experiencias en casa cuando los golpean o hieren verbalmente” (MG2, 2018) de igual forma identifican cuando presentan enojo o violencia a otros compañeros, la cual da señal de que el alumno puede ser maltratado en casa, basa su detección cuando “existe una conducta que no es regular, que no va conforme a su personalidad o dentro de lo normal” (DP, 2018)

Al momento de detectar que algún niño ha sido maltratado en el hogar la maestra del grupo 3 comenta “La verdad no sé lo que debo de hacer, reconozco que debo de hacer algo, no puedo dejarlo pasar pero no reconozco los pasos a seguir” (MG3, 2018) por otra parte la MG1, MG2 y la DP poco a poco fueron adoptando estrategias para actuar ante diferentes casos que se manifiestan de manera frecuente en el jardín de niños, en donde primero investigan la situación, crean estrategias con los niños para detectar si sufre violencia y posteriormente lo hablan en colectivo trabajando en equipo maestra-directora para después citar a los padres de familia y hablar sobre la problemática.

Al momento de hablar sobre diferentes casos de violencia que se han presentado en el jardín de niños, la mayoría están asociados con el maltrato físico, en donde los niños llegan golpeados de manera notoria a clases, con quemaduras o marcas en su cuerpo y el psicológico el cual los niños viven en un ambiente lleno de insultos y malos tratos por parte de la familia. La maestra del grupo 2 menciona que “Mínimo en cada ciclo escolar se cuenta con un niño o niña en cada grado que es maltratado en casa” (MG2, 2018) han vivenciado diferentes casos, pero ninguno ha llegado a el paso de la canalización.

La MG1 y MG3 comentan que ellas detectan los casos mediante el juego, asegurándose que el niño manifieste indicios de violencia y después de eso desconocen lo que deben de hacer, o a las instancias que pueden asistir; la maestra del grupo 3 menciona que ella no recurriría al DIF, ya que por experiencias pasadas en diferentes preescolares, se percató que muchas veces no es la instancia adecuada a la cual pueden denunciar ya que la mayor parte de situaciones extraen al niño de su realidad y contexto familiar, vive un proceso perjudicial que afecta de manera notoria su estabilidad emocional y finalmente vuelve a la casa en donde fue violentado.

La totalidad del personal docente entrevistado tienen poca noción acerca de las Leyes o decretos que protegen los derechos de los niños y niñas; reconocen que existen, pero tienen poco conocimiento sobre ellos, mencionando aproximadamente 5 de los 40 artículos que estipula la

Convención Sobre los Derechos del Niño. De igual manera creen que las leyes que protegen a los niños y niñas son no lo suficientemente difundidas en los centros escolares en educación básica y concuerdan en que no se promueven capacitaciones para generar un conocimiento común entre sociedad, pues como se puede respetar y defender algo que no se conoce.

Una de las propuestas planteadas es la capacitación obligatoria y total del personal docente escolar, en donde la Secretaría de Educación trabaje en conjunto con la Procuraduría de Protección para formar una guía de procedimiento especializada para docentes, la cual sea un apoyo en caso de detectar la vulneración a los derechos de los niños; por otra parte se recomienda que el tema de violencia familiar, sus repercusiones cognitivas, sociales y emocionales y la manera en que debemos actuar se aborde en los futuros Consejos Técnicos Escolares, los cuales son oportunidad de reflexión para poder conocer sobre la magnitud del problema, estar conscientes que en la actualidad la violencia intrafamiliar se puede presentar en cualquier contexto, clase social, comunidad y familia y crear propuestas, acciones y soluciones para atender a la problemática de maltrato a los alumnos del plantel educativo.

De igual manera incitar a que se protejan a los maestros que tengan la iniciativa de actuar ante algún caso de vulneración hacia el niño, pues en la mayoría de las ocasiones los docentes tienden a sentir temor por las consecuencias que pueda traer el denunciar un caso de violencia familiar, y que el o los agresores que maltrataban al infante provoquen represalias en contra de los docentes. Por esto mismo crear una iniciativa en donde el mecanismo de denuncia asegure la protección de la persona de manera completa y brinde apoyo a los servidores públicos que decidan ser parte de la solución del problema.

Por otra parte se recomienda tener el apoyo permanente en cada plantel educativo de educación básica incluyendo el preescolar a trabajadores sociales o a la Unidad de Apoyo a la Educación Regular, conocida como USAER los cuales puedan orientar a los docentes, dar un seguimiento a los niños en aspectos emocionales y cognitivos y trabajar en conjunto con los padres de familia para crear y fomentar un ambiente armonioso entre el vínculo familiar, pues a pesar de que en la mayor parte de los jardines de niños del Estado de Chihuahua se presenten casos de maltrato hacia los niños, no existe un apoyo concreto y especializado para abordar este tipo de situaciones en la institución.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Como hacer invstigacion cualitativa. Fundamentos y metodología. Máxico: Paidos.
- Barudy, J. (2013). Los buenos tratos de la infancia. Barcelona: Gedisa.
- CEAMEG. (Abril de 2013). Cámara de Diputados. Obtenido de http://www3.diputados.gob.mx/camara/content/download/327430/1155337/file/IEC_SVNAD.pdf.
- ECOPRED. (2014). Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia.
- INEGI. (2014). Estadísticas a propósito del día del niño.
- UNICEF. (2015). Los derechos de la infancia y la adolescencia en Chihuahua. Chihuahua.
- UNICEF. (2017). Una situación habitual, violencia en la vida de los niños y adolescentes. Nueva York: UNICEF.

Valores, interacción social y rendimiento escolar en estudiantes universitarios, estudio de caso: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Campeche

Values, social interaction and school performance in university students, case study: Facultad de Ciencias Sociales from the Universidad Autónoma de Campeche

Luis Francisco Pérez Sánchez¹

Resumen

La educación en valores, constituye uno de los retos que enfrentan en la actualidad las instituciones de educación superior de México. La incorporación de nuevos modelos educativos que se vienen impulsando y aplicando a nivel nacional e internacional, como lo es el de competencias, hacen necesario su enseñanza en los estudiantes universitarios, con el fin de formar personas y profesionales con conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y competencias al servicio de la sociedad. Hoy en día, educar en valores, es una exigencia y una necesidad que reclama la misma sociedad y que deberán atender tanto los padres de familias, como las escuelas y la sociedad misma, debido a los problemas que enfrentamos hoy día como la corrupción, la delincuencia, la inseguridad, la violencia, y la necesidad de una mayor eficiencia, eficacia y pertinencia educativa. Que deberá considerar no sólo la impartición de conocimientos teóricos-prácticos, sino también, de los valores, que definen a los estudiantes, como personas y profesionales íntegros al servicio de la sociedad.

Palabras claves

Educación, educación humanista, interacción social, rendimiento escolar, valores.

¹ Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Campeche, México. Es licenciado ciencias políticas y administración pública y doctor en educación humanista. Correo electrónico: lufperez@uacam.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0001-7253-1810>

Abstract

Education in values, is one of the challenges currently facing higher education institutions in Mexico. The incorporation of new educational models that are being promoted and applied at a national and international level, such as competencies, make it necessary for university students to train them in order to train people and professionals with skills, attitudes, and skills, competencies at the service of society. Nowadays, educating in values is a requirement and a need that society itself demands and that parents of families, as well as schools and society itself, must address, due to the problems we face today such as corruption, delinquency, insecurity, violence, and the need for greater efficiency, effectiveness and educational relevance. That it should consider not only the imparting of theoretical-practical knowledge, but also, of the values, that define the students, as people and integral professionals at the service of society.

Keywords

Education, humanistic education, social interaction, school performance, values.

Introducción

La educación de valores, constituye uno de los retos que enfrentan las universidades en la actualidad. El modelo por competencias que vienen aplicando hacen necesaria su enseñanza con el fin de formar personas y profesionales con conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas y actitudes más integrales. La educación de valores, es un tema que deben considerar debido a que su función no sólo es la impartición de conocimientos, sino de valores a los estudiantes. La formación de valores, es un proceso complejo, dinámico y multifactorial, en el que intervienen diferentes elementos que componen el sistema de influencias que inciden en el desarrollo de la personalidad y de las conductas humanas. Su enseñanza no se logra con la asimilación teórica, sino a partir de su reflexión, interiorización y ejercicio por los estudiantes con base en sus necesidades, intereses y motivaciones, quienes a partir de esos supuestos construyen sus propios sistemas de valores. Una de las premisas básicas establecidas por diversos autores, es que la educación en valores sólo se puede lograr a partir de su enseñanza en el hogar y en la escuela (Álvarez, 2005).

Planteamiento del problema

Como resultado de reuniones de academia, de la práctica docente, de observaciones directas de las conductas y actitudes de los estudiantes universitarios, del alto porcentaje de reprobación, intercambios de experiencias con profesores, directivos y administrativo de la Facultad. Se reconoce la importancia de realizar estudios para conocer los valores que identifican y ejercen los estudiantes, y su relación con sus interacciones sociales y el rendimiento escolar. La presente investigación tiene el objetivo determinar los valores que identifican a los estudiantes y proponer su enseñanza bajo el modelo de educación humanista, por hacer énfasis en la educación centrado en la persona, en el autoaprendizaje, en el aprendizaje significativo, participativo, colaborativo e integral. En este sentido Castanedo y Munguía (2011) señalan que la educación humanista, considera al ser humano como el centro de atención, no sólo durante el proceso educativo, sino en todos y en cada uno de los ámbitos de su vida personal, familiar, laboral, social y espiritual... tal y como lo han estudiado Carl Rogers, con su propuesta de la persona plenamente funcional; Fritz y Laura Perls, con su Teoría Gestalt; Erich Fromm y Abraham Maslow, con el sentido de pertenencia.

Marco teórico

El término “valor” proviene del latín “valere” y significa “estar sano y fuerte”. En la etimología griega el valor, se deriva de la raíz axios (de ahí que la disciplina que estudia los valores se le llame axiología). La axiología, es la rama de la filosofía que estudia la naturaleza, los principios y los juicios valorativos. La axiología y la deontología, son los pilares de la ética. La ética, estudia la moral y las conductas humanas y se deriva del griego ethikos, que significa “carácter”. Una sentencia ética, es una declaración moral que define lo que es bueno, malo, obligatorio o permitido y se le conoce también, como la ciencia del comportamiento moral. La ética moral estudia las teorías de la axiología moral y la deontología. La ética aplicada, la bioética y la ética de las profesiones. Para la axiología, un valor será aquella cualidad que permita ponderar el valor ético de las conductas humanas. En tanto que la moral, es un conjunto de creencias y normas que identifican a un individuo y determinan sus conductas.

La deontología, es la rama de la ética normativa, que estudia los fundamentos del deber y las normas morales y se le conoce también, como “teoría del deber”. los valores, las actitudes y las conductas, están estrechamente relacionados. Cuando hablamos de actitudes, nos referimos a la disposición de actuar en cualquier momento, con base en nuestras

creencias, sentimientos y valores. Los valores no son fijos, sino dinámicos, pueden modificarse día con día. Cambian de persona a persona, de una sociedad a otra y con el tiempo. Los valores, no son conductas o hábitos naturales del ser humano, no hay evidencia de que hayamos nacido con ellos. La libertad, el respeto, la responsabilidad, la honestidad, la solidaridad, la tolerancia, existen y seguirán existiendo en la medida en que sean enseñados y practicados. En la educación en valores intervienen diversos factores socializadores, como: la familia, la escuela, la comunidad, los amigos, los medios de comunicación, las organizaciones políticas, las instituciones gubernamentales (Báxter, 2007). Por su parte Rodríguez (1993), reconoce la importancia de la enseñanza de valores, a través de la aplicación de teóricas cognoscitivas con enfoque valorativo. Señala que, aunque los valores no son idénticos, les une una interacción dialéctica. De acuerdo con esta apreciación, los valores y antivalores no son más que dos polos opuestos de las consideraciones valorativas de las personas respecto al mundo en que viven y se desenvuelven (Ojalvo, 2001). Por ejemplo, algunos valores como el respeto a la vida, la honestidad y la responsabilidad, que de alguna manera nos han identificado y unido como personas y como sociedad, han venido modificándose por otros valores o antivalores como la violencia, el bullying, la corrupción, la irresponsabilidad y la falta de compromiso de los estudiantes para cumplir con sus deberes escolares, entre otros.

Educación en valores, representa un reto para las universidades cuya misión sea la formación integral del estudiante (Báxter, 2007). Fabelo (2003) considera que los valores suplen en la sociedad, la función que en otras especies desempeñan los instintos biológicos, como el de auto-conservación. Acebo y Leiva (2010) señalan que la educación en valores le corresponde a la familia en primera instancia, sólo hasta su entrada a la escuela, la formación del niño es delegada a ésta; y al llegar a adulto, es el ámbito social y laboral el encargado de seguir educando al sujeto. Y que no es la familia y la escuela, las fuentes exclusivas de la instrucción de valores, sino también la denominada “escuela paralela”. Los valores identifican a los grupos sociales y son compartidos por sus miembros, quienes se apropian de ellos a través de un proceso de internalización. Apropiarse de un valor, requiere de un proceso de aprendizaje, y estos pueden por:

- Observación
- Dolor
- Reforzamiento
- Significativo
- Descubrimiento

Repetitivo
Imitación
Experiencia
Situacional o incidental

Los valores son parte esencial de la educación integral de los estudiantes. Chacón (2002) considera lo cognitivo, el afectivo-volitivo, el ideológico y las experiencias personales. Para León (2007) lo cognoscitivo, el afectivo-volitivo y el conductual.

La educación en valores en los estudiantes universitarios implica un proceso de enseñanza-aprendizaje, en que el maestro y el estudiante son los principales protagonistas (Maso, 2012). La acción educativa, se concretiza cuando el docente está plenamente convencido de su quehacer, conoce el programa a impartir y transmite sus conocimientos, experiencias, calidad humana, actitudes en el aula. En este sentido, Landa (2000) señala que en la antigua Grecia, ya se impartía la educación de las virtudes humanas, tal y como lo refiere Platón en sus diálogos. Deberá tomar en cuenta las conductas y actitudes de los estudiantes, pues estas reflejan y expresan los valores que poseen y ejercen, como: la responsabilidad, el compromiso, la dedicación y la disciplina. Muchos estudiosos del tema, consideran que no es posible enseñar valores a los universitarios, debido a que estos ya tienen arraigados sus conductas. Al respecto Batista (1999) afirma que sí es posible lograrlo, pero para ello, profesores y estudiantes deberán asumir el proceso educativo en un marco de comprensión, respeto y flexibilidad. En relación a que valores enseñar, dependerá del currículum del estudiante, del perfil de egreso de la carrera, de los recursos didácticos disponibles. De la misión, principios y valores de la escuela y de los valores que manifiesten los docentes.

Metodología

Corresponde al tipo de investigación empleada, las técnicas, procedimientos y herramientas utilizadas para la recoja, el análisis y la interpretación de la información con las evidencias de confiabilidad y validez. Los instrumentos operacionales utilizados para determinar las variables de investigación y su medición. El estudio es de tipo cualitativo-cuantitativo (mixto), debido a que el objetivo es determinar los valores teóricos, económicos, estéticos, sociales, políticos y religiosos que poseen los estudiantes objeto de estudio, así como sus interacciones sociales y el rendimiento escolar. Se empleó la fórmula para calcular el tamaño de la muestra para población finita, debido a que se conocía el número total de estudiantes. La muestra seleccionada, se determinó con base al tamaño de la desviación estándar de la población (σ),

del grado de confiabilidad y de la amplitud del intervalo deseado, quedando la ecuación de la siguiente manera:

$$n = \frac{Nz^2 \sigma^2}{d^2 (N-1) + z^2 \sigma^2}$$

n = Muestra.

N = 214 estudiantes (población total).

z = Es el factor que nos asegura que un porcentaje dado de toda la población, se encuentra dentro del límite de error establecido (nivel de confianza) =1.96

σ^2 = Es la desviación estándar de la población (variabilidad) =0.5

d = Límite de error aceptable o la diferencia aceptable entre el promedio poblacional (precisión) =0.05 Al sustituir los valores en la fórmula, se obtienen los siguientes resultados:

$$n = \frac{214 (3.8416) (0.25)}{0.0025 (213) + 0.9604}$$

$$n = \frac{822.10 (0.25)}{0.5325 + 0.9604}$$

$$n = \frac{205.52}{1.4929} = 137.66$$

Posteriormente, se sobrestimó el tamaño de la muestra en un 5% considerando a los estudiantes que, por sus características no pudieran ser seleccionados al aplicarse los criterios de inclusión y exclusión durante la captura en la base de datos. El tamaño de la muestra obtenida fue de 143 estudiantes y fueron seleccionados por el método de muestreo aleatorio simple.

Definición conceptual, operativa e instrumental de las variables de estudio

Las variables dependientes e independientes que comprende el estudio son los siguientes:

Variables independientes

Se aplicó un cuestionario de elaboración propia que contienen una serie de preguntas ordenadas para conocer los datos socio-demográficas de los estudiantes sujetos de estudio.

Sexo

Definición operacional: se determina a través de la observación directa de las características físicas del hombre (masculino) y de la mujer (femenino). Medida en escala nominal categórica y dicotómica.

Edad

Definición operacional: son los años cumplidos de los sujetos de estudio, a través de la pregunta expresa en el cuestionario. Medida en escala de razón.

Estado civil

Definición operacional: es el conjunto de las circunstancias personales que determinan los derechos y obligaciones de las personas y se clasifica en soltero (a) = 0, unión libre = 1, casado (a) = 2, separado (a) = 3, divorciado (a) = 4.

Variables dependientes

Se utilizó el cuestionario estudio de valores de Allport, Vernon y Gardner, 2001. Este instrumento está constituido en dos partes: la primera se compone de 30 ítems y la segunda de 15 ítems. Las escalas de medición de los valores son ordinales.

Valores teóricos

Corresponden a la búsqueda de la verdad mediante un enfoque objetivo, crítico y racional. El conocimiento y la investigación científica.

Valores económicos

Definen a las personas emprendedoras con fines empresariales que toman decisiones, dirigen personas y aplican recursos con fines utilitarios. Su fin es la generación de riqueza.

Valores estéticos

Dan gran valor a la armonía y la belleza desde una visión subjetiva del mundo, la experimentación del arte a través de los sentidos.

Valores sociales

Son los relacionados con la actuación de los individuos en sociedad. Dan gran valor a las relaciones sociales. Sus valores más relevantes son el altruismo, la generosidad, la solidaridad.

Valores políticos

Hacen hincapié en la obtención y el ejercicio del poder público, en influir en los demás a través del liderazgo. Son personas competitivas, dominadoras que buscan destacar y obtener reconocimiento social.

Valores religiosos

Se relacionan con la espiritualidad, la trascendencia y la comprensión del cosmos como un todo.

Interacción social

Comprenden las conductas y las interacciones sociales que tienen los estudiantes con sus compañeros, en correspondencia con los valores que poseen y ejercen.

Rendimiento escolar

Se refiere a la productividad académica obtenida por los estudiantes en el curso anterior y en el bachillerato. Se aplicó prueba piloto para medir el nivel de confiabilidad de los cuestionarios utilizados a un grupo de 10 estudiantes seleccionados al azar y que no corresponden al tamaño de la muestra, pero sí a la población, obteniéndose resultados satisfactorios en un 100%. Para la sistematización de la información, se utilizó el programa estadístico SPSS versión 22.0 (Statistical for the Social Sciences), que sirvió para elaborar la base de datos, que posteriormente fueron analizados bajo el mismo programa y del que se obtuvieron los resultados estadísticos univariados y bivariados de las variables de investigación.

Resultados

De los 143 estudiantes a quienes se les aplicaron los cuestionarios. El promedio de edad es de 21 años, con un valor mínimo de 17 y un máximo de 29. El 44% pertenece al sexo masculino y el 56% al femenino. Estado Civil: el 89% son solteros, el 6% viven en unión libre, el 2% son casados y el 3% se encuentran separados. Lugar de nacimiento: el 76% son del Estado de Campeche y el 24% son foráneos.

De los valores que identifican a los estudiantes: el 40% se identificaron con los valores teóricos medios y el 60% con nivel bajo. El 44% obtuvieron valores económicos bajos, el 32% medios y el 24% alto. El 30% obtuvo valores estéticos bajos, el 67% medios y el 3% alto (los valores estéticos se oponen a los teóricos). Los valores sociales se oponen a los económicos e identifican a las personas por su compromiso social y filantrópico. El 14% poseen valores sociales bajos, el 75% medios y el 11% alto. El 60% se identifican con valores políticos medios y el 40% con nivel alto. El 52% tienen valores religiosos bajos, el 45% medios y 3% alto.

De las interacciones sociales: el 43% consideran que son problemáticas, el 33% que son buenas y el 24% que son muy buenas. De la interrogante ¿En qué valor se basan las relaciones sociales con sus compañeros? el 10% mencionó en la amistad, el 50% en la ayuda mutua, el 20% en el trabajo en equipo, el 10% en el respeto y el 10% en la simpatía.

Rendimiento escolar: el 70% señaló haber reprobado cuando menos una materia durante en el curso anterior y el 30% afirmó no haber reprobado. El promedio de calificación obtenida en la preparatoria fue de 7.5 (nivel bajo) con un valor mínimo de siete y un máximo de 10 puntos. Causas de reprobación: el 10% reprobó por problemas familiares, el 10% por problemas sentimentales, el 40% por el sistema de evaluación (EXADES), el 10% por enfermedad y el 30% porque no le gustó la carrera

Conclusiones y recomendaciones

Las sociedades actuales exigen la formación y desarrollo de valores sólidos y perdurables de sus miembros para el desarrollo de la humanidad. La crisis que afecta al mundo de hoy influye también en las nuevas generaciones que deberán estar preparadas para tomar decisiones certeras ante todos los fenómenos que enfrenta la sociedad, tarea que solo se logra con la educación que se reciba en el hogar y en la escuela.

Los valores, son virtudes, actitudes, comportamientos y cualidades que identifican a los seres humanos. El éxito o fracaso de un modelo educativo está determinado por las cualidades cognitivas y conductuales que poseen y ejercen los estudiantes en su vida cotidiana y en la escuela, como: la responsabilidad, la disciplina, el orden, la honestidad, el respeto, la amistad, el deseo de superación (si el estudiante es irresponsable y no tiene deseos de superación, no se ve cómo pueda cumplir con sus deberes escolares y salir bien en sus exámenes, por más que esté cursando estudios en las mejores universidades y con los mejores profesores). La sociedad demanda prácticas de valores como la honestidad, el respeto de los derechos humanos, la equidad de género, la pluralidad, la solidaridad, el altruismo, la tolerancia, etc.

De los resultados obtenidos, se concluye que los estudiantes analizados presentan valores teóricos, económicos, estéticos, sociales y políticos de nivel medio, sólo el valor religioso presentó porcentaje bajo.

Para el fomento de la educación de valores, se propone implementar un modelo educativo, que permita a los estudiantes desarrollar sus capacidades cognitivas y conductuales para que de manera individual y colectiva, hagan consciencia de la situación que enfrentan, y asuman voluntaria y conscientemente su disposición para cambiarla, por lo que se propone:

b) La implementación de talleres vivenciales, que permitan y faciliten a los estudiantes expresar sus inquietudes, intereses y sus proyectos de vida, y enseñar con el ejemplo.

Finalmente, la presente investigación pretende contribuir a los aportes existentes del tema de estudio y contribuir en la educación integral de los estudiantes universitarios para que sean capaces de ejercer su profesión de manera libre, solidaria, responsable en beneficio de la sociedad.

Referencias

- Allport, W. G., Vernon, P. E. y Gardner, L. E. (2001). *Estudio de valores*. D.F., México: Manual Moderno.
- Álvarez, A. N. (2005). *El enfoque humanista como condición para la formación de valores en los estudiantes de educación superior*. Camagüey, Cuba: CECEDUC.
- Batista, N. (1999). *La educación en valores*. Habana, Cuba: Universidad de la Habana.
- Baxter, P. E. (2007). *Educación en valores*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Castanedo, S. C. y Munguía, G. (2011). *Diagnóstico, intervención e investigación en psicología humanística*. D.F., México: CCS.
- Chacón, N. (2002). *La dimensión ética de la educación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Fabelo Corzo, J. R. (2003). *Los valores y sus desafíos actuales*. La Habana, Cuba: José Martí.
- Grimaldo, R. (2005). *La educación en las sociedades modernas: perspectiva histórica, teórica y problemática*. D.F., México: UAM. Vol.1. Año 1.
- León, L. (2007). *Diagnóstico de los valores responsabilidad y laboriosidad en los alumnos de la carrera de Ciencias Exactas, de la sede universitaria del municipio Pinar del Río, del Instituto Superior pedagógico "Rafael*

- María de Mendive*” Tesis presentada en opción al título académico de Master en Psicología Educativa. Universidad de La Habana, Cuba.
- Ojalvo, M. V. (2001). *La educación de valores en el contexto universitario*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Rodríguez, E. S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona, España. Ed. PPU.
- Zamudio, G. J. (2012). *Epistemología y educación*. Estado de México, México: Red Tercer Milenio.
- Landa, J. (2000, enero-junio). *¿Se pueden enseñar valores?* Revista Voces de la Educación.
- Acebo, P. L. y Leiva, B.Y (2010, marzo). *La educación en valores*. Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo, Vol. 2, No.13
- Maso, D. C. (2012, julio-septiembre). Una reflexión en torno a la formación de valores en los estudiantes universitarios. Revista Didáctica y Educación. Vol. III. Año 2012. No.3

Agradecimientos

Programa de Apoyo para la Incorporación de Nuevos Profesores de Tiempo Completo (PRODEP-SEP).
Universidad Autónoma de Campeche.
Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Campeche.

La construcción del conflicto y la autonomía en un grupo de estudiantes de preparatoria: una aproximación desde la mirada apreciativa de la investigación acción

Conflict building and autonomy in a high school student group: an approximation from the appreciative look of action research

Octavio Tixtha López¹

Resumen

La violencia es un fenómeno cultural que está presente en las relaciones interpersonales, normaliza prácticas, modos de ser y tiene efectos en la vida de las personas. Cuando son prácticas visibles es evidente el efecto que tienen, pero cuando son veladas es difícil identificar sus efectos y reconocer que nuestros actos son violentos y lastiman la dignidad de los demás. La presente investigación es parte de un proceso de intervención en una escuela preparatoria del Estado de México, que tuvo como objetivo generar un diagnóstico respecto al tipo de convivencia presente en un grupo de estudiantes, con la finalidad de establecer un dispositivo que recupere los hallazgos y fomente el desarrollo de autonomía. Se indagó respecto a las formas de relacionarse, el manejo del conflicto y cómo perciben la oportunidad de decidir sobre sí mismos. Desde la investigación acción se apreció la subjetividad de los estudiantes recuperando su palabra, observando la presencia de influencia de conflictos anteriores en el manejo del conflicto poco asertivo, el rompimiento de vínculos afectivos que no permiten la comunicación y mantienen posturas irreconciliables, pero también un ánimo solidario, la necesidad del diálogo y la importancia de encontrar espacios para tomar sus propias decisiones.

Palabras clave

Violencia, cultura, conflicto escolar, autonomía.

¹ Octavio Tixtha López. Orientador educativo de la Escuela Preparatoria Oficial No. 257, Estado de México. Es licenciado en psicología (UNAM) y maestro en educación (UVM). Correo electrónico: nincrepusculo@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0001-9405-9297>

Abstract

Violence is a cultural phenomenon that is present in interpersonal relationships, normalizes practices, ways of being and has effects on people's lives. When they are visible practices, the effect they have is evident, but when they are veiled it is difficult to identify their effects and to recognize that our acts are violent and hurt the dignity of others. The present investigation is part of an intervention process in a preparatory school of the State of Mexico, which had as objective to generate a diagnosis regarding the type of coexistence present in a group of students, in order to establish a device that recovers the findings and encourage the development of autonomy. I inquired about the ways of relating, the handling of conflict and how they perceive the opportunity to decide about themselves. From the action research the subjectivity of the students was appreciated, recovering their word, observing the presence of influence of previous conflicts in the handling of the little assertive conflict, the breaking of affective bonds that do not allow the communication and they maintain irreconcilable positions, but also a mood solidarity, the need for dialogue and the importance of finding spaces to make their own decisions and be responsible for them.

Keywords

Violence, culture, school conflict, autonomy.

Introducción

Preguntarnos ¿quiénes somos y porqué somos así? es una reflexión a partir de la cual intentamos conocernos, identificar quiénes somos y cómo nos hemos construido a nosotros mismos, lo cual nos permite generar una mirada amplia para reconocer que invariablemente nos construimos en compañía del otro. Este proceso reflexivo tiene la finalidad de reconocernos como seres humanos, para poder ser una persona entre otras tantas, valiosa, importante e irreplicable, resultado del encuentro con uno mismo y del desarrollo de nuestra individualidad, esto en un proceso de personalización que se logra en relación con el otro y que debe ser lo más amplio posible (Parent, 2000, p. 147).

Tan amplio que nos permita decidir sobre nosotros mismos, reconocer las influencias del exterior y determinar aquellas con las que nos identificamos, considerando que solo en la medida en que me reconozca legítimamente en mi constitución limitada e imperfecta, estoy en capacidad de ir al encuentro del otro y en esa medida construir una visión compartida

(Quirós y Marín, 2013, p. 20). Es en este sentido que surge el interés por el estudio del conflicto y la construcción de autonomía, considerando al conflicto como cualquier desacuerdo que se manifiesta en cualquier momento y que para su expresión requiere de dos partes relacionadas, divididas por causa de intereses u objetivos percibidos como incompatibles (Arellano, 2007, p. 30), pero visto como una oportunidad de crecimiento y aprendizaje en las relaciones interpersonales.

Pero para obtener beneficios de un conflicto es necesario ser consciente de la necesidad de distinguir entre el ser autónomo y ser respetado como sujeto autónomo, es decir, asumir el derecho de las personas a tener opiniones propias, a elegir y realizar acciones basadas en sus creencias y valores personales, a participar y realizar su proyecto de vida (Ovalle, 2009, p. 256). La interrelación entre autonomía y conflicto se construye desde la experiencia de ser uno mismo en el marco de las relaciones interpersonales en donde existen conflictos, buscando equilibrar las necesidades propias con las del otro para construir esa visión compartida que nos permita estar juntos y generar espacios de reflexión y aprendizaje en el contexto escolar. Además de generar un proceso reflexivo constante ante la imposición de ideas o acciones, en concreto el fenómeno relacional de la violencia en la escuela, su normalización y reproducción, que generan prácticas que lastiman la dignidad de las personas.

La violencia tiene su raíz en una relación de poder desequilibrada, donde quien se encuentra en una posición superior busca forzar la voluntad del otro mediante métodos coercitivos para obtener fines propios (García, De La Rosa y Castillo, 2012, p. 499), en las dinámicas de las relaciones entre pares en la escuela, es posible identificar la presencia de este tipo de desequilibrio, expresado en la violencia ejercida hacia el otro y que puede tomar diversas formas, discriminación, exclusión, acoso escolar, etc., (Centros de Integración Juvenil, A.C., 2016), pero también puede darse de manera velada, es decir, de forma encubierta desde prácticas normalizadas y un lenguaje aceptado por la comunidad que violenta al otro sin evidenciar que esto ocurre.

Considerando que la violencia es algo que se ubica en nuestra conciencia (que aprehende y genera símbolos) y se manifiesta a través de lo que sentimos, pensamos y verbalizamos (Jiménez, 2012, p. 27), es necesario generar espacios de reflexión para deconstruir estas prácticas normalizadas e identificar los significados y los alcances de la conducta violenta en la escuela y en la subjetividad de los estudiantes. Esta violencia no significa lo mismo para todas las personas, una cosa es la violencia para quien la sufre y otra para quien la ejerce, al tal punto que los papeles pueden intercambiarse

en el tiempo (Salamanca, 2015, p. 36), así el abordaje de la violencia en la escuela es un camino para generar un espacio equitativo para las subjetividades con miras al futuro, en donde la venganza y la revancha no sean vistos como posibilidades, sino como ciclos reproductores de más violencia y se visibilice la necesidad de elegir acciones para responder ante la violencia, priorizando el encuentro con el otro y la reconciliación de posturas y de personas.

Problema de estudio

En el contexto de violencia en el que se encuentra nuestra sociedad, en donde la perspectiva de actos violentos se ha normalizado y cada vez es más común ser parte o presenciar estas prácticas (robo con violencia, agresiones físicas, secuestro, feminicidio, etc.) y que se ha generado una cultura que hace apología de dichas prácticas, es que considero fundamental intervenir en la formación de los estudiantes en la escuela para generar un contrapeso que evidencie formas violentas de relacionarnos y propicie reflexión acerca del impacto de la violencia en la vida de las personas.

La presente investigación es parte de un proceso más amplio de intervención en una escuela preparatoria del municipio de Ecatepec, Estado de México, que tiene como finalidad generar un diagnóstico caracterizado por realizar un proceso sistemático de recogida constante de información, de valoración y toma de decisiones respecto a una persona o grupo de ellas (Sobrado, 2005), indagando respecto a las relaciones personales construidas por los estudiantes, observando su manejo del conflicto e indagando los motivos del mismo. Para posteriormente en la segunda etapa de esta investigación, implementar un dispositivo de intervención que recupere los hallazgos aquí descritos, contextualizando dicha intervención y legitimándola al recuperar la palabra de los estudiantes, sus necesidades y las dificultades cotidianas que experimentan en la convivencia escolar.

Pregunta de investigación

¿De qué manera ejercen su autonomía los estudiantes al decidir cómo interactuar con sus pares en la escuela?

Objetivos

- Conocer la percepción de los estudiantes respecto al manejo del conflicto y a la configuración del clima escolar en la convivencia cotidiana.

- Conocer el significado que otorgan los estudiantes a su autonomía y el reconocimiento de las influencias presentes en su toma de decisiones.

Metodología

La investigación fue de corte cualitativo, con la finalidad de recuperar la subjetividad de los estudiantes y conocer de su propia palabra su experiencia en el marco de las relaciones interpersonales. Se llevó a cabo recuperando los principios de la investigación acción, que constituye una forma de interpretar valores para traducirlos en la práctica educativa, basada en datos empíricos como fundamento de una mejora reflexiva de la práctica cotidiana (Elliot, 93, p. 70), generando un análisis que replantea el impacto de las interacciones de los estudiantes en la comunidad escolar.

Se eligió la investigación acción dado que constituye una opción metodológica de mucha riqueza ya que por una parte permite la expansión del conocimiento y por la otra va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación (Colmenares y Piñero, 2008, p. 105). Para tales efectos se realizaron observaciones participantes (Díaz, 2011) para observar la dinámica de interacción cotidiana del grupo, se llevaron registros anecdóticos donde se registraron las observaciones y entrevistas semiestructuradas para indagar de manera particular y corroborar observaciones realizadas.

Escenario

El diagnóstico se llevó a cabo en la Escuela Preparatoria Oficial No. 257, ubicada en el municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México. La Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (2017), lo ubica como la ciudad con mayor porcentaje de personas de 18 años y más que consideraron que vivir en su ciudad es inseguro (INEGI, 2017). El Diagnóstico del Contexto Socio-Demográfico del Área de Influencia del CIJ Ecatepec (2013), refiere que esta inseguridad es vivenciada al atestiguar conductas delictivas o antisociales que ocurren en el entorno donde se desenvuelve la población, también refiere que por el temor al delito existen cambios en las rutinas o hábitos.

En lo referente a presencia de acoso escolar, La Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia 2014, sitúa a Ecatepec con un índice de 254 583 casos de acoso escolar en jóvenes de entre 12 a 29 años. Existe una prevalencia del maltrato en la escuela del 39.1%, que contempla acoso por los atributos del joven, a través de sus pertenencias, difamación por medios electrónicos y maltrato físico

(Instituto de Estudios Legislativos, 2016). Estas situaciones son percibidas por los alumnos como parte de su cotidianeidad y afectan a todos los integrantes de la comunidad escolar, de manera que intervenir en la violencia escolar cumple la labor de generar un contrapeso para equilibrar estas condiciones sociales y retener a los jóvenes en el ámbito escolar, promoviendo un beneficio en el corto y largo plazo en la comunidad, recuperando el tejido social paulatinamente al establecer nuevas maneras de mirar al otro.

Participantes

La escuela preparatoria atiende alrededor de 500 estudiantes en 12 grupos a cargo de 40 docentes, para el levantamiento de información se trabajó con un grupo de estudiantes que, en el periodo de agosto 2017 a mayo 2018, se encontraban cursando el tercer año de bachillerato. El grupo estaba compuesto por 42 alumnos, de los cuales 16 eran hombres y 26 mujeres, con una edad entre 16 y 18 años.

Resultados

A partir de la indagación se organizaron los hallazgos en tres categorías, Conflicto, Interacciones Cotidianas en la Convivencia Escolar y Construcción de la Autonomía, como se observa en la tabla 1:

Tabla 1. Categorías y subcategorías de la convivencia		
Categorías	Subcategoría	Descripción
Conflicto	Configuración del Conflicto	Esta categoría se refiere a cómo se han configurado los conflictos en este grupo de estudiantes, identificado cuales son las acciones concretas que realizan y que son percibidas como poco asertivas, incómodas y con la intención de molestar
	Conflictos Anteriores	La indagación respecto a conflictos anteriores ofrece una mirada a la evolución de esta condición en el grupo, además de poder identificar que existen efectos en las relaciones de los estudiantes derivados de estos conflictos, los cuales se mantienen y repercuten en las relaciones con sus compañeros
	Manejo de los	En el manejo del conflicto realizado por los

	Conflictos	estudiantes se observan las distintas maneras que han elegido para solucionar sus problemas en el marco de las interacciones personales
	Aprendizaje Previo	Aquí se observan los senderos que han recorrido los estudiantes para reaccionar como lo hacen, recuperando aprendizajes en lo familiar y en lo escolar para abordar el conflicto
Interacciones Cotidianas en la Convivencia Escolar	Mejora de la Convivencia	Los estudiantes identifican que comportamientos son aquellos que favorecen o no favorecen la sana convivencia, además proponen posibles caminos para mejorar su convivencia
	Pasividad: Indiferencia y Enojo	Se constituyen como maneras de abordar las dificultades que viven en el aula, manifestando no estar de acuerdo con determinados comportamientos, pero manteniendo una postura pasiva e indiferente ante las dificultades del otro
Construcción de la Autonomía	Necesidad de Ser	Los estudiantes reconocen la importancia de decidir sobre sí mismos y de profundizar en la búsqueda de espacios para encontrar esta oportunidad de toma de decisiones y acciones consecuentes

Tabla 1. Se presentan las categorías que se configuraron a partir de la indagación.

Los resultados más relevantes se describen en la tabla 2:

Tabla 2. Resultados Relevantes	
Categoría	Área de Oportunidad
Conflicto	1. Identificación de “burlas” como factor determinante de una convivencia poco asertiva 2. Necesidad de tener formación en el manejo de conflicto, para reorganizar la experiencia escolar cotidiana 3. Búsqueda de asesoría con docentes, identificados como alternativas viables para orientar estos comportamientos

	4. Formación recibida en sus familias: priorizar el diálogo y buscar alternativas 5. Confrontación del conflicto en un sentido positivo, es decir, reestructura de esta noción en la escuela
Interacciones Cotidianas en la Convivencia Escolar	1. Configuración de sana convivencia: respeto al otro, tolerancia a la diversidad, empatía, trato equitativo y una convivencia con valores 2. Identificación de aspectos que no favorecen la sana convivencia: burlas, faltas de respeto, intolerancia, percepciones erróneas y convivencia inequitativa 3. Identificación de la convivencia escolar como producto de las decisiones propias y la importancia de dialogar antes de generar conflictos 4. Falta de expresión de inconformidades e indiferencia como alternativa ante dificultades de interacción 5. Normalización y aceptación de comportamientos no favorables para la sana convivencia
Construcción de Autonomía	1. Búsqueda de espacios que propicien la toma de decisiones 2. Reflexión de la importancia de asumir responsabilidades 3. Necesidad de ser libre en una estructura que impone un deber ser 4. Necesidad de autodeterminación y de configuración de la personalidad

Tabla 2. Se presentan los resultados más relevantes en la indagación.

Discusión de resultados

Respecto al conflicto se observó “la burla” como aspecto a considerar en las interacciones de los estudiantes y como elemento que detona una convivencia no asertiva, este aspecto es señalado de manera reiterada por los estudiantes en la indagación y hace sentido con los datos de la OCDE (2017) respecto a que un 20% de los estudiantes en México declaró sufrir acoso escolar al menos unas pocas veces al mes (media OCDE: 19%), y el 13% que otros se burlaban de ellos (media OCDE: 11%).

Este hallazgo se ve reflejado en interacciones poco asertivas de los estudiantes y se observó que las interpretaciones de comportamientos y la falta de comunicación y de solidaridad por compañeros del grupo es parte de la configuración de conflictos, a continuación un ejemplo de ello:

A: “Me escondieron mis lentes, fui al laboratorio, los deje en mi mochila y cuando regrese ya no estaban...”

E: ¿Por qué se originó? A: “No sé”, E: ¿Cómo fue la comunicación durante el conflicto? A: No hubo, porque nadie me dijo nada, nadie sabía algo” 14/11/17.

Esto coincide con lo que mencionan Santoyo y Frías (2014), respecto a que se suele conceptualizar el acoso escolar como algo normal e intrínseco a la propia experiencia de ir a la escuela, que emerge en las etapas difíciles del desarrollo de los menores, como puede ser la adolescencia (p. 1), concepción que es interiorizada de manera cultural y que permite que este tipo de comportamientos se reproduzcan como en el grupo observado. Otro hallazgo que considerar es la identificación de la influencia de conflictos anteriores en las situaciones de convivencia presentes:

“Hoy llegué y le dije a un compañero que creo que fue, que se calmara y no me molestara porque no me iba a dejar, que ya eran muchas, antes, como hace cuatro meses me escondieron el celular y lo mismo, de repente apareció en mi banca y nadie dijo nada, pero estoy segura que fueron ellos” 14/11/17.

Se observa una situación no resuelta que predispone una reacción en el estudiante, lo que determina que tome la decisión de actuar de forma directa y poco asertiva, Fuquen (2003), refiere que la información incompleta, cuando solo se conoce una parte de los hechos y las diferencias de carácter conllevan a desacuerdos y configuran el conflicto.

Otro de los hallazgos principales fue la claridad que tienen los estudiantes para referir aspectos que favorecen o no favorecen la sana convivencia, respecto a los primeros:

“...ser tolerantes y aceptar la diversidad de gustos y pensamientos”

“Hablar con respeto, no hacer algún comentario que pueda llegar a ofender a las demás personas, tener una convivencia que pueda tener los valores necesarios” “El que todos se traten igual y no se sientan superiores” 07/11/17.

Respecto a los segundos:

“La intolerancia y la falta de respeto en el grupo”, “No aceptar a los demás como son”, “Se hacen ideas y se creen algo que no son y que a veces no se respetan”, “Burlas, apodos, no respeto”, “No favorece que

unos compañeros se sientan demasiado y puede que por eso no se llevasen bien” 07/11/17.

Estas observaciones indican que los estudiantes saben qué pueden mejorar y qué aspectos no favorecen su convivencia escolar, considero que es necesario generar que este grupo de estudiantes genere cohesión para poder cooperar para este fin. La tarea de generar cohesión en un grupo consiste en favorecer las condiciones para que el alumnado sienta satisfacción por asistir al centro y se sienta integrado en el grupo (Caballero, 2010, p. 162), mejorar la convivencia y propiciar nuevas formas de relacionarse al reconocer acciones que dañan al otro, coadyuva a generar este estado de armonía en el grupo, en donde las interacciones y los vínculos afectivos puedan reorganizarse en beneficio de todos, tomando decisiones con autonomía sabiendo del impacto generado en el otro.

El otro elemento que considerar es la necesidad de los estudiantes de configurar su identidad al encontrar espacios que propicien la toma de decisiones, además de la importancia de asumir responsabilidades para este fin:

“Yo creo que es bueno que tengamos libertad de decidir sobre nuestro futuro y a cómo terminar el último año de la preparatoria, porque de esa manera nos hacemos más responsables y se siente mejor...” 07/09/17.

“Estoy a gusto con que nos den responsabilidad sobre lo que hacemos en la escuela, así es mejor, porque de esta manera cada quien decide que hacer y sabe las consecuencias” 01/11/17.

Estas observaciones nos hacen ver la búsqueda de identidad de los jóvenes en la adolescencia, la respuesta que ellos manifiestan ante la posibilidad de actuar con libertad y con responsabilidad, considerando que en la construcción de identidad los sujetos logran elaborar los significados de existencia que han movilizad su historia y han mediado su accionar hacia la configuración de una forma particular de habitar, sentir, vivir y pensar el mundo de la vida (Echavarría, 2003, p. 8).

Conclusiones

Considerando los resultados obtenidos es factible afirmar que en este grupo de estudiantes, la construcción de sus relaciones personales está llena de significados construidos colectivamente, pero influenciados por prácticas contextuales violentas normalizadas, percibidas como parte de la vida escolar, situación aceptada pero que no construye un espacio escolar óptimo para el desarrollo de los estudiantes. Estas acciones poco asertivas son

identificadas como aquellas que lesionan la integridad del colectivo, pero existe dificultad para enfrentarlas y para identificar alternativas viables para superar el conflicto de forma positiva y construir nuevas y mejores relaciones entre compañeros.

Aun así, es importante reconocer que en la etapa de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes existe una apertura para reorganizar su experiencia personal, de manera que es posible diseñar estrategias que reconozcan la valía de la otredad para la construcción del ser, de manera que se pueda dar una formación que recupere este ánimo de cambio en la configuración de la personalidad de los estudiantes y en su futura expresión como miembros activos de la sociedad.

También es importante reconocer que existe una estructura culturalmente aceptada y que reproduce prácticas sin detenerse a analizar la pertinencia de las mismas, ante esto, también es importante trabajar en la formación docente, en los líderes que guían a los estudiantes y que enseñan con su ejemplo en el día a día, para que ellos reconozcan la necesidad de eliminar prácticas discriminatorias e incorporar la palabra del estudiante en las decisiones que involucren su futuro.

Referencias

- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la provención del conflicto. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 3 (7), 23-45.
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, (3), 154-169. Recuperado: <http://www.redalyc.org/pdf/2050/205016387011.pdf>
- Centros de Integración Juvenil, A.C., (2016). Módulo I. Acoso escolar: una forma de violencia. Unidad 2. Marco conceptual del acoso escolar. Material elaborado para el Diplomado en línea Acoso escolar y consumo de drogas: estrategias para su prevención y atención. México: CIJ.
- Colmenares E., A., & Piñero M., M. (2008). La investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14 (27), 96-114. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id>
- Diagnóstico del Contexto Socio-Demográfico del Área de Influencia del CIJ Ecatepec (2013). Recuperado de: <http://www.cij.gob.mx/ebco2013/centros/9380SD.html>
- Díaz, L. (2011). La observación. Textos de apoyo didáctico. México. UNAM.
- Echavarría, C. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de*

- Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1 (2). Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/773/77310205.pdf>
- Elliot, J. (1993), *El cambio educativo desde la Investigación Acción*, Madrid, Ed.
- Fuquen, M. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*, (1), 265-278. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/396/39600114.pdf>
- García, J., De la Rosa, A. y Castillo, J. (2012). Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 495-512.
- INEGI (2017). Encuesta nacional de seguridad pública urbana: Cifras correspondientes a diciembre de 2017. Recuperado de:
http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2018/ensu/ensu_2018_01.pdf
- Instituto de Estudios Legislativos, (2016). *El bullying y sus efectos en la vida escolar en el Estado de México*. En: *Perfil del Estado de México*. Toluca de Lerdo.
- Jiménez, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia*, 19(58), 13-52. Recuperado en 28 de mayo de 2018, de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid.
- OCDE, (2017). *Programme for international student assessment (PISA), results from PISA 2015 student's well-being*. Recuperado de:
<https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>
- Ovalle, C. (2009). Autonomía como condición esencial de la dignidad humana y fundamento del consentimiento informado. *Revista Colombiana de Bioética*, 4 (2), 241-259. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189214316011>
- Parent J. (2000). La Libertad: Condición de los Derechos Humanos. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 7 (22). Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502207>
- Quirós, E. y Marín, A. (2013). Aportes de la ética de Emmanuel Lévinas para el concepto de responsabilidad social empresarial. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (38), 16-26.
- Salamanca, M. (2005). La violencia representada: bases para la construcción de modelos dinámicos. *Papel Político*, (17), 33-65.

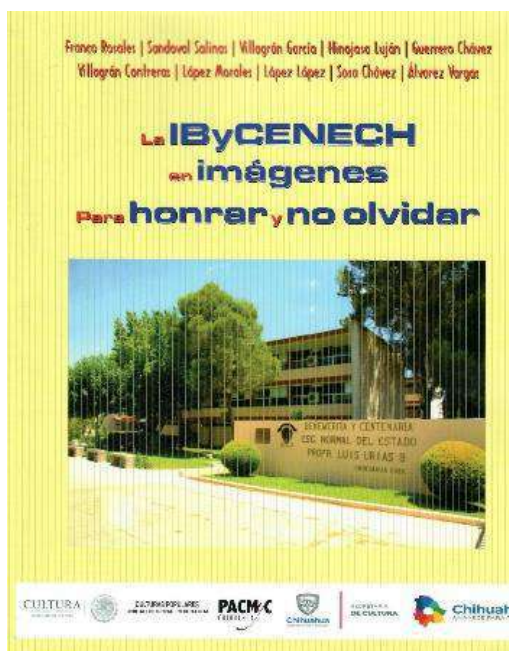
- Santoyo, D. y Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLIV (4), 13-41. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27032872002.pdf>
- Sobrado, L. (2005). El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 85-112.

Agradecimientos

A los docentes del posgrado Maestría en Gestión de de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz, de la Universidad Pedagógica Nacional, por su guía teórico-metodológica en la elaboración de este proceso de investigación.

[Reseña de libro]

La IByCENECH en imágenes. Para honrar y no olvidar



María Concepción Franco Rosales¹

El libro que se reseña es una obra colectiva, cuyo proyecto surgió en el seno de la Asociación de Exalumnos y Ex docentes de la IByCENECH²; en su elaboración participamos algunos miembros de la misma, así como otros colegas que no forman parte de ella, pero con el común denominador de ser

¹ María Concepción Franco Rosales. Investigadora independiente, Chihuahua, México. Es maestra jubilada de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin. Ha realizado múltiples investigaciones, principalmente en el campo de la historia e historiografía de la educación. Correo electrónico: cfranco_normal@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-9342-2266>

² A partir de 2010 el nombre cambió a Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin, de allí sus siglas.

exalumnos de la Escuela Normal, todos maestros jubilados, cuyos nombres aparecen párrafos más adelante.

Para su edición contamos con financiamiento del Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMyC). La idea de un libro como lo planteamos, significó convocar a los ex alumnos y ex docentes, así como a los alumnos, maestros y personal actual de la Normal a través de la prensa, redes sociales, correos electrónicos, visitas y llamadas telefónicas para que compartieran fotografías que dan cuenta de la vida cotidiana de la institución, en sus diversas etapas. La respuesta fue generosa, logramos reunir poco más de 1700 fotografías.

Estamos conscientes que “tomar” una fotografía significa crear un documento que es parte de la memoria histórica, entre otras de una institución como es nuestro caso. El eje articulador de la obra son fotografías de diversas generaciones y etapas en la vida de la IByCENECH, pues “una serie de fotografías se convierten en fragmentos que al unirlos narran la historia” (Ortega, 2012).

Para nosotros la fotografía se constituyó en una fuente histórica, Jerzy Topolsky (1982), citado en (Martín Nieto, 2005), señala que “la fuente histórica abarca toda la información sobre el pasado humano, donde quiera que se encuentre esa información [...]”, en nuestro caso fueron archivos personales e institucionales. Lo anterior no descartó la consulta de otras fuentes: documentos de archivo, libros, artículos de periódicos, páginas web, revistas, documentos electrónicos y entrevistas.

Después de integrar el material fotográfico en archivos electrónicos y una impresión casera, nos dimos a la tarea de clasificar las fotografías por ejes temáticos de donde surgieron los trece apartados que integran la obra. Derivado de su nombre el libro tiene alrededor de quinientas fotografías. Éstas fueron el punto de partida para la búsqueda de información más amplia que permitió la redacción de los capítulos en los que se incorporaron las imágenes con una breve descripción, así como el crédito a la persona o institución que las compartió.

Tomamos en cuenta que “una lectura interesada de fotografías históricas implica el reconocimiento de que estos documentos constituyen huellas tangibles del pasado/presente de la historia en el más extenso sentido del término como proceso pretérito y contemporáneo, como narración, como registro autobiográfico” (Arteaga Castillo, s/f). De allí que interesó rescatar el mayor número de imágenes que nos permitieron abarcar las distintas etapas de la vida institucional.

Consideramos que documentar la vida de la Escuela Normal del Estado, tiene un gran significado, pues durante 111 años ha sido formadora de docentes que han atendido y atienden a niños y jóvenes en la entidad, en el país y unos pocos en otros países. El libro recupera la memoria histórica. También pretendemos ofrecer a las nuevas generaciones de normalistas un elemento de identidad para con la institución, que repercuta positivamente en su formación profesional. Por otra parte, pretendemos con la edición del libro honrar a la institución que nos formó profesionalmente y a la vez no olvidar nuestro paso por ella.

Como ya se señaló, la obra ha sido estructurada en trece capítulos, en los cuales se abordan diferentes temáticas relacionadas con la vida institucional. El siguiente cuadro da cuenta de ello.

Capítulos que integran el libro

Núm	Capítulo	Autor	Núm	Capítulo	Autor
1.	LA IByCENECH, un poco de historia. Sus espacios escolares y de convivencia	María Concepción Franco Rosales	8.	Funciones sustantivas en la IByCENECH	María Concepción Franco Rosales
2.	Directores, docentes, personal de apoyo, administrativo y manual	Manuel Sandoval Salinas	9.	El deporte, actividad que hermana	Mario López Morales
3.	Alumnos, prácticas escolares y Sociedad de alumnos	Alberto Villagrán García	10.	La cultura y el arte en la IByCENECH	Dora Elena López López
4.	La modalidad semiescolarizada: la misma escuela, diferentes actores	Romelia Hinojoza Luján	11.	Viajes de estudio, acercamiento con otras culturas	Carmen Sosa Chávez
5.	Una experiencia nacional sui	Romelia Hinojosa	12.	Exalumnos y su	Roberto Álvarez

	géneris: la formación inicial de docentes en educación secundaria	Luján		identificación con la Escuela Normal	Vargas
6.	Eventos especiales en la IByCENECH	Socorro Genoveva Chávez	13.	Tiempos recientes en la IByCENECH	María Concepción Franco Rosales
7.	Servicios institucionales que brindan atención a los normalistas	José Humberto Villagrán Contreras			

Así en el capítulo 1 se destacan su fundación en enero de 1906 y los cuatro edificios que ha ocupado. Es importante señalar que el edificio escolar “[...] ubica a la institución, la identifica de manera particular como una escuela que necesita ese sitio, no únicamente por razones de comodidad o seguridad, sino porque un edificio también tiene representación de intereses, tanto individuales como de socialización; es decir, el individuo y su relación con los demás hacen parte de la identidad que el alumno busca por voluntad propia” (Cano Medrano, 2003).

Aspectos importantes en el libro corresponden a los directores, docentes, personal de apoyo de la institución que se abordan en el capítulo 2. Su autor enfatiza en la importancia de las escuelas normales y los grandes hombres y mujeres que han contribuido a engrandecer esas instituciones formadoras de docentes. Presenta nombres y fotografías de maestros y otros trabajadores de la educación en la Escuela Normal. Así el capítulo rescata algunos rostros y parte del trabajo que les caracterizó.

El capítulo 3, muestra la evolución del perfil del estudiante normalista en los 111 años de vida de la institución. La selección de fotografías recupera la imagen representativa de cada época capturada en los usos y costumbres manifestados en el momento histórico. La imagen da una idea de las condiciones culturales que han contextualizado la formación de uno de los agentes sociales más importantes para el país y su relación con la institución creada por el Estado Mexicano para el desarrollo de la política educativa correspondiente.

Dos experiencias inéditas e importantes en la vida de la IBYCENECH son descritas en dos capítulos (4 y 5), ambas se trabajaron de manera casi simultánea. “La misma escuela: diferentes actores” es la descripción de la vida cotidiana del proceso de capacitación de docentes en servicio que realizó entre 1993 y 2001 la Escuela Normal. Por otro lado, se aborda la formación de la única generación de la Licenciatura en Educación Secundaria entre 1997 y el año 2001. A nivel nacional fueron casos muy acotados y en la entidad fue único.

Un tema sentido por la comunidad normalista es el de las visitas de autoridades a la institución, en una de esas visitas, se logró en 1972 que el presidente de la república en turno autorizara la construcción del actual edificio. De manera somera se describen los eventos de aniversario, en especial el del Centenario. Asimismo se aborda el apoyo que el grupo de edecanes prestó en estos eventos. Aspectos abordados en el capítulo 6.

En el capítulo 7 se presenta un bosquejo de los internados, becas, biblioteca y archivo histórico, se destaca que la IBYCENECH además de la función formadora de docentes va más allá de su entorno.

Las tareas de docencia, investigación y difusión son abordadas en el capítulo 8, se da a conocer brevemente la investigación que el profesor Urías realizó en los años cuarenta del siglo pasado; se destacan algunas de las múltiples acciones que a final de la década de los ochenta y principios de los noventa la institución emprendió, así como las que actualmente caracterizan el trabajo de la institución.

El capítulo 9, muestra que el deporte es un tema muy sentido por los normalistas, esta actividad despunta a partir de su vida independiente en 1937. Se destaca el apoyo que dieron al deporte normalista los gimnasios Rodrigo M. Quevedo y Nayo Revilla y las instalaciones del estadio de la Ciudad Deportiva, en donde se formaron extraordinarios deportistas.

La cultura y el arte en la Escuela Normal, es un tema que no debe faltar, por ello en el capítulo 10 se destaca la formación holística de los normalistas y presenta las diversas actividades culturales que en la Escuela Normal se han realizado a lo largo de su devenir histórico.

Los viajes a la Sierra, Mazatlán, Estados Unidos y otros lugares del país, organizados con el alumnado de la Escuela Normal, son tema del capítulo 11, estos fueron importantes experiencias formativas. Las fotografías que se incorporaron permiten que, además de ilustrar la redacción se evoquen recuerdos y experiencias vividas durante estas actividades.

El sentido de la identidad normalista que se adquirió durante la formación, así como la solidaridad hacia el alma mater se aborda en el capítulo 12, en el que también se da cuenta de la integración de la

Asociación de ex alumnos y ex docentes de la Normal en 2009. Así mismo en un apartado se resalta el valor del trabajo que los egresados en general han realizado y se destacan algunos ex alumnos cuya obra en distintos momentos ha tenido reconocimiento, local, nacional e internacional: Luis Urías Belderráin, Margarita Urías Hermosillo, Ma. Esther Orozco Orozco y Víctor Hugo Rascón Banda.

En el último capítulo (13), se hace una revisión somera de las principales tareas de la Escuela Normal, desde 1984 a la actualidad. Igualmente se da a conocer el trabajo académico que a partir de 2005 se ha realizado, así aparecen: la creación del Aula de Género, los programas federales –que con diferente nombre- han inyectado recursos económicos a la institución para financiar diversos proyectos tanto de mejoramiento de la planta física, equipamiento para la enseñanza, como para impulsar el trabajo de los cuerpos académicos y la movilidad estudiantil.

Finalmente, creemos que este libro es un aporte a la historia de la educación de la entidad; es una historia de la institución formadora de docentes más longeva del sistema educativo estatal, hecha “con sentimiento”, como dice Silvia Ayala (2000), pero sin dejar de ser rigurosos en la búsqueda y tratamiento de la información. La recuperación de acontecimientos de 111 años de vida, permite que el lector se entere del trabajo que implica preparar a los docentes que habrán de incorporarse al servicio educativo.

Referencias

- Ayala, S. (2000). "La elección de la profesión docente", en Memorias del VI Seminario Internacional de Historia Oral. Guanajuato, México.
- Cano, M. O. (2003). La Maestría del CID. Una visión desde los actores. Chihuahua: Informe interno.
- Arteaga Castillo, B. (s.f.). El trabajo interdisciplinario en la investigación histórica de la educación. La fotografía histórica, una aproximación a la semiótica de la imagen. SEDICI.
- Hurtado Galves, M. (s.f.). Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico. Recuperado el 28 de mayo de 2016, de DGESPE: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/Fuentes%20Primarias%20Hurtado.pdf>
- Martín Nieto, E. (2005). El valor de la fotografía. Antropología e imagen. Recuperado el 17 de junio de 2016, de Universidad de Granada: <http://hdl.handle.net/10481/7178>
- Ortega, L. (2012). La fotografía como documento histórico. Mimeo.

Guía para autores

DEFINICIÓN

RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa es una publicación anual especializada en tema educativos que recibe propuestas exclusivamente por convocatoria. Difunde avances y productos finales de investigaciones educativas, reflexiones teórico-metodológicas y reseñas de libros en formato corto. Organiza los trabajos en torno a ejes temáticos, con el propósito de abarcar el fenómeno educativo desde una perspectiva amplia. Es editada por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC y se basa en una política de acceso abierto.

TIPOS DE PROPUESTAS

Artículos

Características

- a) Reportes de resultados parciales o totales de investigación que constituyan una aportación relevante para el campo educativo. Se distinguen por los siguientes elementos clave:
 - I. Constituyen una aportación al desarrollo del conocimiento del campo educativo en alguna de las temáticas generales de la revista.
 - II. Incluyen el problema de estudio, preguntas y objetivos; la metodología empleada y una discusión de los resultados.
 - III. Precisan los referentes teóricos o empíricos.
 - IV. Incluyen las referencias citadas en el trabajo.
- b) Aportaciones teóricas que discutan categorías analíticas utilizadas en el campo de la investigación educativa. Se distinguen por los siguientes elementos clave:
 - I. Describen de manera clara y concisa el tema u objeto de reflexión, así como las tradiciones teóricas asumidas o revisadas.
 - II. Analizan las categorías o formulaciones teóricas, así como la revisión o reconstrucción de formulaciones previas.
 - III. Presentan los hallazgos de la investigación teórica en relación con los propósitos de la misma y con el campo en el cual se inscriben.
 - IV. Reflexionan sobre la relevancia científica y social del conocimiento generado.

V. Incluyen las referencias citadas en el trabajo.

Estructura

- a) Título.
- b) Resumen, no mayor de 250 palabras.
- c) Abstract, traducción del resumen al idioma inglés.
- d) Palabras clave: máximo cinco y seleccionadas del vocabulario controlado Iresie sexta edición (2015) disponible en <http://www.iisue.unam.mx/iisue/documentos/actividades/vocabulario-controlado.pdf>
- e) Keywords, palabras clave en el idioma inglés.
- f) Temática general para la cual se propone
- g) Texto completo con extensión promedio de 3,000 palabras sin incluir las referencias, figuras y tablas.
- h) Referencias ajustadas a los lineamientos del estilo APA (6ª edición).
- i) Anexos

Reseñas de libros

Características

Análisis crítico de títulos relacionados con temas sobre educación que cuenten con registro ISBN y cuya publicación se realice durante los dos años previos a la publicación de la convocatoria para recepción de propuestas.

Estructura

- a) Título del texto.
- b) Análisis y valoración crítica del libro donde se destaque su contribución al campo de la educación (máximo 2,000 palabras).
- c) Referencias ajustadas a los lineamientos del estilo APA (6ª edición).

FORMATO

- a) Espacio interlineado sencillo.
- b) Tipo de letra Times New Roman de 12 puntos.
- c) Alineación justificada, sin espaciado entre párrafos y con sangría.
- d) Utilizar procesador de textos Microsoft® Word® o compatible.

ENVÍOS

El registro de las propuestas de participación se realiza a través de la página electrónica de la revista (<http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie>), de la siguiente manera:

- a) Acceder a la opción “Registro” y proporcionar la información solicitada.
- b) En el nombre de usuario verificar que contenga únicamente minúsculas, guiones o números; por ejemplo: estefania_dominguez, ricardo86, etcétera.
- c) Seguir las instrucciones que le proporcione el sistema para registrar la propuesta. Si tiene alguna dificultad, puede escribir al correo electrónico recie@rediech.org

PROCESO DE DICTAMINACIÓN

El proceso será coordinado por el Comité Científico editorial y la dictaminación de propuestas estará a cargo de académicos especializados en el área temática que corresponda. El mecanismo es a través del procedimiento doble ciego.

- a) Si las propuestas incumplen con las características de formato y contenido establecidas en esta guía, serán descartadas para continuar con el proceso de dictaminación.
- b) El resultado de la dictaminación se dará a conocer en las fechas establecidas en la calendarización que señala la convocatoria y será inapelable.

DEFINICIÓN DE TEMÁTICAS GENERALES

A) Teoría, filosofía, historia y educación e investigación sobre la investigación educativa

En esta temática se aceptan propuestas de investigaciones sobre genealogía, constitución de la educación como campo de conocimiento y debates teóricos del objeto educación. Se incluye la relación entre teoría-teorías educativas en los planos ontológico y epistemológico desde una perspectiva compleja y multirreferencial.

Comprende otros acercamientos de investigación relacionados con las perspectivas filosóficas sobre la formación moral y ciudadana, la política educativa y el estudio de autores clásicos y contemporáneos de la educación. Así como investigaciones sobre la Historia e Historiografía de la educación. También se reciben contribuciones que sean reflexiones o investigaciones teóricas, estudios documentales e investigaciones empíricas

cuyo objeto de estudio es la investigación de la investigación educativa, la formación de sus investigadores, comunidades y redes.

B) Diversidad, interculturalidad, género y sustentabilidad en la educación

Se aceptan contribuciones resultado de investigaciones educativas sobre problemas y alternativas en la educación intercultural, educación inclusiva, la educación ambiental, la sustentabilidad, los movimientos sociales, la educación indígena, los estudios de género, la educación sexual y trabajos sobre procesos educativos con adultos, jóvenes, personas de la tercera edad, grupos vulnerables, con poblaciones migrantes, sobre bilingüismo en la educación y educación de personas con discapacidad y/o altas capacidades, además de estudios de multiculturalismo en educación. Al tiempo que podrán presentarse trabajos que analicen la relación de los procesos educativos y el medio ambiente, desde múltiples perspectivas teóricas y metodológicas, las cuales pueden estar articuladas a temas como la conservación ecológica, el cambio climático, el desarrollo comunitario, la equidad social, la formación y profesionalización ambiental, el arte, el consumo, la legislación, entre otros, y dirigidos a diversos actores sociales: adultos, indígenas, escolares, docentes, sectores urbanos, peri-urbanos y rurales, mujeres, organizaciones de la sociedad civil, etc.

Se consideran productos de investigaciones, análisis conceptuales y, así como debates transversales y tensiones entre lo global y lo local.

C) Políticas y gestión en la educación

Se aceptan contribuciones que, desde diversas perspectivas teórico-metodológicas, se enfoquen al estudio y análisis de las distintas áreas en las políticas educativas: calidad, evaluación, acreditación, cobertura, equidad, internacionalización, formación y actualización docente, cambio generacional y financiamiento, entre las más relevantes; en los distintos tipos y niveles educativos.

Asimismo, serán considerados los trabajos cuyo objeto de investigación sean las políticas de ciencia, tecnología e innovación. Se tomarán en cuenta, además, las contribuciones que tengan como objeto de análisis la gestión y el gobierno tanto del sistema educativo como de las instituciones que lo integran.

De igual forma, interesan los trabajos que aborden las conexiones entre la educación y el mundo del trabajo, los estudios de seguimiento de

egresados, trayectorias laborales, formación profesional, las relaciones entre la escolaridad y el empleo.

Los trabajos pueden tener una orientación internacional, nacional, regional, local o institucional.

D) Currículum, conocimientos y prácticas educativas

Se aceptan contribuciones sobre la articulación de investigaciones relacionadas tanto con el campo del currículum, como con los conocimientos disciplinares y las prácticas educativas; en ambos casos, las contribuciones pueden referirse a cualquier nivel y modalidad educativa.

Se considerarán estudios de corte conceptual, sobre las políticas curriculares, las experiencias y vivencias de los estudiantes en su calidad de protagonistas e intérpretes principales del currículo, sobre la diversidad de modelos innovadores (currículo por competencias, flexibilidad curricular, currículo centrado en el aprendizaje del alumno, transversalidad curricular, formación profesional, entre otros), así como, la evaluación y acreditación de programas.

Respecto a los conocimientos y las prácticas disciplinares, se aceptarán las contribuciones sobre investigaciones cuyo objeto de estudio tenga como eje el contenido disciplinar de las matemáticas, las lenguas, las ciencias experimentales, las ciencias histórico-sociales y otras disciplinas. Los estudios pueden referirse al análisis epistemológico de la disciplina y su enseñanza; al análisis cognitivo de la adquisición y desarrollo de conocimientos disciplinares; al desarrollo de la acción e innovación educativa y la evaluación, considerando también las implicaciones sociales y éticas de la inclusión de aspectos disciplinares como contenidos para la formación docente y la enseñanza.

Se admiten indagaciones sobre prácticas educativas promovidas por los agentes sociales en diversos asuntos, aspectos, dimensiones y procesos de lo que acontece a partir de los proyectos institucionales o de las relaciones que suceden en el ámbito escolar, estudiados desde diferentes perspectivas teórico-metodológicas del campo de las ciencias sociales.

Se trata de reflexiones de prácticas vinculadas a tradiciones, movimientos y tendencias en el ámbito de la pedagogía; de estudio de la interacción educativa, de la identidad en los sujetos promovida por el fenómeno de la escolarización; de las trayectorias académicas y su vinculación con las prácticas educativas.

E) Procesos de formación y actores de la educación

Esta temática incluye dos líneas de investigación: La línea de procesos de formación integra dos grupos de trabajos de naturaleza diferenciada. Por un lado, las producciones destinadas exclusivamente a la elucidación teórica sobre la formación y, específicamente, a la formación del hombre, del sujeto, cuyos fundamentos pueden descansar en principios o postulados de corte filosófico (ontológicos, axiológicos, teleológicos), de corte psicoanalítico, psicológico, pedagógico, entre otros.

Por otro lado, se incluyen todas las investigaciones empíricas que refieran a procesos formativos, sea de profesores, académicos, de profesionales de las diversas disciplinas, de alumnos en cualquier espacio y nivel del sistema educativo. Igualmente se recogen las aportaciones que, dando centralidad a la formación, se vinculen con: políticas y programas sobre formación inicial, actualización y capacitación; currículum, competencias, evaluación y certificación de los aprendizajes; identidad profesional, vida institucional de las escuelas normales y de las universidades; trayectorias del profesorado; prácticas educativas; tutoría y las tendencias en la formación.

En la línea que aborda los actores de la educación, académicos, investigadores, profesores y estudiantes, se aceptan estudios que tomen como unidad de análisis la constitución e interacción de sujetos individuales o colectivos, que estén enfocados a analizar las condiciones institucionales en que se encuentran inmersos, sus condiciones de vida, experiencias educativas, perspectivas e identidades como actores de la educación, procesos de socialización, así como la génesis, evolución y reproducción de grupos e instituciones en que participan. Se trata de aquellos análisis que consideran las problemáticas que viven día a día los actores de la educación en los distintos niveles y modalidades educativas. En este sentido se incluyen las producciones que abordan: características socioeconómicas, familiares y laborales de los estudiantes, los alumnos ante el aprendizaje, el conocimiento y el desempeño escolar, los múltiples sentidos sobre la escuela en estudiantes de los diversos niveles educativos; las experiencias, significados e identidades de los estudiantes; el estudio de las trayectorias escolares; y las representaciones, cultura política y movimientos estudiantiles. También concierne el trabajo docente; la identidad de los maestros; aspectos históricos de la profesión académica; carrera académica; la dimensión subjetiva de los académicos; trabajo académico.

F) Tecnologías de la información y la comunicación en educación

Se aceptan contribuciones sobre aspectos de la instrumentación y el desarrollo de tecnología educativa, para la equidad, pertinencia, calidad, cobertura, inclusión y contribución social en y para el aprendizaje, en los diferentes niveles y modalidades escolares. Resultan de interés trabajos que aborden el estudio y uso de los recursos tecnológicos que contribuyen a la aplicación y transmisión del conocimiento y sus implicaciones en el desarrollo de competencias para la alfabetización digital, desarrollo de habilidades para el manejo de la información, de los medios y del comportamiento social en internet, de las TIC en la formación de estudiantes y docentes.

G) valores, convivencia, disciplina y violencia en la educación

Se aceptan contribuciones de investigaciones que se ocupan de la dimensión ético-política de los sujetos, instituciones, procesos, prácticas y discursos filosóficos en el campo educativo. También de aquellas que tienen como objeto la formación en valores, el desarrollo moral, la equidad de género, la formación cívica, los valores científicos, profesionales, artísticos y de la corporeidad, así como la ética profesional. Se tomarán en cuenta diversas perspectivas teóricas y epistemológicas, análisis críticos, modelos y elaboraciones conceptuales.

Por otra parte, se admiten contribuciones que abran perspectivas sobre los procesos y prácticas de convivencia o de disciplina en las escuelas, o que aborden los problemas y consecuencias que se producen a partir del ejercicio de la violencia en cualquiera de sus formas, por parte de alumnos, de docentes, de directivos, de familiares u otros miembros de la comunidad escolar. Asimismo, contribuciones que estudien los procesos que culminan en el consumo de sustancias nocivas para la salud por parte de los miembros de las comunidades escolares, sobre todo cuando alteran la convivencia o se vinculan con hechos violentos.

RECIE

Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa

