



Vol. 5, núm. 1, enero-diciembre 2020.

RED DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS CHIHUAHUA



EJES TEMÁTICOS

A) Teoría, filosofía e investigación sobre la investigación educativa

B) Historia e historiografía de la educación

C) Diversidad, interculturalidad, inclusión, género y migración en la educación

D) Políticas y gestión en la educación

E) Currículum, conocimientos, prácticas y evaluación educativa

F) Procesos de formación y actores de la educación

G) Tecnologías de la información y la comunicación en educación

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

Revista indizada en:



Revista adherida a la Declaración de San Francisco (DORA)



Imagen de portada: "La Casona" en Ciudad Jiménez, Chihuahua. Fotografía de Héctor Rafael Lugo Rosales.

RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* (vol. 5, núm 1, enero-diciembre 2020) 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>, rediech@rediech.org). Directora editorial responsable: Bertha Ivonne Sánchez Luján. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2018-091213301700-102, ISSN: 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: diciembre de 2020.

DOI de este número: <https://doi.org/10.33010/recie.v5i1>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.



RED DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS CHIHUAHUA AC

Consejo Directivo 2019-2020

Presidenta

Patricia Islas Salinas

Secretario

Valentín Alfredo Gómez Hernández

Tesorera

Claudia Teresa Domínguez Chavira

Vocal

Cruz Argelia Estrada Loya

Coordinación de Formación

Efrén Viramones Anaya

Coordinación de Divulgación

Marisa Concepción Carrillo Manríquez

Estados de Conocimiento

Sandra Vega Villarreal

Coordinación de Vinculación

Laura Irene Dino Morales

Coordinación de Evaluación y Seguimiento

Romelia Hinojosa Luján

Coordinación de Admisiones

Eilen Oviedo González

IE Revista de Investigación Educativa

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

RECIE. Revista Electrónica Científica
de Investigación Educativa

Bertha Ivonne Sánchez Luján

Programa de Radio

Rosa Isela Romero Gutiérrez

Página web

Alba Jyassu Ogaz Vasquez



RECIE. REVISTA ELECTRÓNICA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Comité Editorial

Bertha Ivonne Sánchez Luján
ivonnesanchez10@yahoo.com
Directora

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
jatrujillo@uach.mx
Editor

Coordinación de ejes temáticos

a) Teoría, filosofía, e investigación sobre la investigación educativa

Sandra Vega Villarreal
svegavillarreal@gmail.com

b) Historia e historiografía de la educación

Francisco Alberto Pérez Piñón
aperezp@uach.mx

Guillermo Hernández Orozco
ghernand@uach.mx

c) Diversidad, interculturalidad, inclusión, género y migración en la educación

Guadalupe Jiménez Hidalgo
gpejimenezh@yahoo.com

d) Políticas y gestión en la educación

David Manuel Arzola Franco
david.arzola@cid.edu.mx

Eilen Ovideo González
eoviedog@edubc.mx

e) Currículum, conocimientos disciplinares, prácticas y evaluación educativa

Celia Carrera Hernández
carrera.celia@gmail.com

f) Procesos de formación y actores de la educación

Laura Irene Dino Morales
laurisdino@hotmail.com

g) Tecnologías de la información y la comunicación en educación

Laura Irene Dino Morales
laurisdino@hotmail.com

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

Berna Karina Sáenz Sánchez
bernasaez@hotmail.com

Dictaminadores

- Adán Hernández Morgan (Escuela Normal Primaria Lic. Manuel Larrainzar)
- Addy Anchondo Aguilar (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Adela Cardona Hernández (Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin)
- Adrián De la Rosa Nolasco (SEIEM)
- Alba Jyassu Ogaz Vasquez (Tecnológico Nacional de México campus Ciudad Jiménez)
- Albertico Guevara Araiza (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Delicias)
- Alejandra Ferreiro Pérez (Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza)
- Alejandro García Oaxaca (Escuela Normal Superior del Valle de Toluca)
- Alejandro Rosano Soca (CFE, Uruguay)
- Alejandro Villamar Bañuelos (Universidad Pedagógica Nacional)
- Alfredo García Martínez (Universidad Veracruzana)
- Alicia Moreno Cedillos (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Alma Verónica Villanueva González (BECENE, SLP)
- Amelia Molina García (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo)
- Ana Cecilia Villarreal Ballesteros (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Ana Esther Escalante Ferrer (Universidad Autónoma del Estado de Morelos)
- Ana Ma. Mata Pérez (CINADE)
- Ana María de Guadalupe Arras Vota (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Anabel Ortega Rodríguez (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Andrés Lozano Medina (Universidad Pedagógica Nacional)
- Angélica Murillo Garza (Escuela Normal Superior "Profr Moisés Sáenz Garza")
- Beatriz Anguiano Escobar (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Berna Karina Sáenz Sánchez (SEyD)
- Bertha Ivonne Sánchez Luján (TecNM campus Ciudad Jiménez)
- Blanca Estela Gutiérrez Barba (Instituto Politécnico Nacional)
- Blanca Irene Ahumada Maldonado (TecNM campus Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez)
- Blanca Julia Silva Ballesteros (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro")
- Brenda Ileana Solís Herrera (Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.)
- Brenda Leticia Villegas Aguilera (Universidad Autónoma de Nuevo León)
- Carlos Alfonso Valenzuela Maldonado (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Carlos Rincón Ramírez (Universidad Autónoma de Chiapas)
- Carmen Griselda Loya Ortega (Centro de Investigación y Docencia)
- Carmen Patricia Alarcón Félix (Secundaria "Belisario Domínguez" 3073)
- Celerino Casillas Gutiérrez (Facultad de Estudios Superiores Acatlán / UNAM)
- Celia Carrera Hernández (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Chihuahua)

Dictaminadores

- Celia Gabriela Villalpando Sifuentes (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Cely Celene Ronquillo Chávez (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- César Silva Montes (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Christian Noel Valenzuela Soto (Universidad Pedagógica Nacional)
- Claudia Angélica Sánchez Calderón (Universidad Autónoma del Estado de México)
- Claudia Beatriz Pontón Ramos (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM)
- Cutberto José Moreno Uscanga (Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen)
- Daniel González Lomelí (Universidad de Sonora)
- David Manuel Arzola Franco (Centro de Investigación y Docencia)
- Diana del Carmen Torres Corrales (Instituto Tecnológico de Sonora)
- Diana Irasema Cervantes Arreola (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Dynhora Danheyda Ramírez Ochoa (Universidad Tecnológica de Chihuahua)
- Eddy Javier Paz Maldonado (Universidad Nacional Autónoma de Honduras)
- Edith Juliana Cisneros Chacón (Universidad Autónoma de Yucatán)
- Eduardo Carlos Briceño Solís (Universidad Autónoma de Zacatecas)
- Efrén Viramontes Anaya (Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón)
- Elena Fabiola Ruiz Ledesma (Escuela Superior de Cómputo del IPN)
- Enrique Bonilla Murillo (Universidad Autónoma de Tamaulipas)
- Eréndira Piñón Avilés (Servicios Educativos Integrados al Estado de México)
- Ester Soto Pérez (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Evangelina Cervantes Holguín (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Evelia Reséndiz Balderas (Universidad Autónoma de Tamaulipas)
- Felipe de Jesús Perales Mejía (Unidad 052 de la Universidad Pedagógica Nacional)
- Félix Leonardo Pérez Verdugo (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Fernando Estrada Durán (Escuela Normal Superior del Estado de México)
- Filiberto Rivera Tecorral (Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 152, Atizapán)
- Flavio Mota Enciso (Universidad Autónoma de Guadalajara)
- Francisca Susana Callejas Ángeles (Benemérita Escuela Nacional de Maestros)
- Francisco Alberto Pérez Piñón (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Francisco Enrique García López (Escuela Normal Oficial "Dora Madero")
- Francisco Javier Villanueva Badillo (Universidad Pedagógica Nacional)
- Gabriel Gastélum Cuadras (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Gabriela de la Cruz Flores (IISUE-UNAM)
- Georgina María Esther Aguirre Lora (Universidad Nacional Autónoma de México)
- Gilberto Vargas González (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Graciela Cortés Camarillo (Escuela Normal "Rodolfo Menéndez de la Peña")
- Guadalupe González García (Universidad Autónoma del Estado de México)

Dictaminadores

- Guadalupe Jiménez Hidalgo (Tecnológico Nacional de México campus Ciudad Jiménez)
- Hadi Santillana Romero (Benemérito Instituto Normal del Estado "General Juan Crisóstomo Bonilla")
- Haydee Parra Acosta (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Héctor Francisco Ponce Renova (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Héctor Manuel Manzanilla Granados (Escuela Superior de Cómputo del IPN)
- Héctor Manuel Rodríguez Gómez (Universidad de Guadalajara)
- Hermila Loya Chávez (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Hortensia Hickman Rodríguez (FES-Iztacala, UNAM)
- Iram Isaí Evangelista Ávila (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Irlanda Olave Moreno (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Irma Montes de Oca Camacho (Escuela Normal Superior del Estado de México)
- Isabel Rosalina Vela Espinosa (IPN ESCA, Santo Tomás)
- Isabel Tuyub Sánchez (Universidad Autónoma de Yucatán)
- Ismael Vidales Delgado (Investigador independiente)
- Iván Alexis Pinto Díaz (Universidad Autónoma de Chiapas)
- Iván René Domínguez Espinoza (Instituto Tecnológico de Chihuahua)
- Jaime Jesús Espíritu Cadena (Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen")
- Jaime Rodríguez Gómez (Instituto Universitario del Sureste)
- Javier Damián Simón (Universidad del Papaloapan)
- Javier Martínez Morales (Facultad de Economía Internacional de la Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Javier Montoya Ponce (Tecnológico Nacional de México campus Ciudad Jiménez)
- Javier Tarango Ortiz (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Jesús Adolfo Trujillo Holguín (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Jesús Arturo Guerrero Soto (Secretaría Educación Pública)
- Jesús Bernardo Miranda Esquer (Secretaría de Educación y Cultura/CEEYS)
- Jesús Eduardo Hinojos Ramos (Instituto Tecnológico de Sonora)
- Jesús Márquez Carrillo (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)
- Jorge Alberto Ledesma Saucedo (Universidad Virtual del Estado de Guanajuato)
- Jorge Ricardo Saraví (Universidad Nacional de La Plata)
- José Antonio Ávila Quevedo (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- José Francisco Miranda Esquer (Instituto Tecnológico de Sonora)
- José Gabriel Marín Zavala (Instituto Jaime Torres Bodet)
- José Guadalupe Sánchez Aviña (Universidad Iberoamericana, Puebla)
- José Luis García Leos (Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.)
- José Luis Martínez Díaz (Escuela Normal Superior del Estado de México)
- José Luis Ramos Ramírez (Escuela Nacional de Antropología e Historia)

Dictaminadores

- José Manuel de la Mora Cuevas (Universidad de Colima)
- José Matías Romo Martínez (Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 011)
- José Trinidad Ulloa Ibarra (Universidad Autónoma de Nayarit)
- Josefina Madrigal Luna (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Juan Andrés Elías Hernández (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Juan Antonio Mercado Piedra (Universidad Pedagógica de Durango)
- Juan Carlos Mijangos Noh (Universidad Autónoma de Yucatán)
- Julio César Guedea Delgado (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Julio César Lira González (UPN-097)
- Katia Vigo Ingar (Universidad Nacional del Callao)
- Laura Beatriz Fernández Delgado (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Laura Elizabeth Cavazos González (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Laura Irene Dino Morales (Centro Universitario CIFE)
- Laura Verónica Herrera Ramos (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Parral)
- Leticia Montaña Sánchez (Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños)
- Leyla Gisela Leo Peraza (Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria "Rodolfo Menéndez de la Peña")
- Lilia Sánchez Rivera (Universidad Autónoma de Coahuila)
- Lilia Susana Carmona García (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Lincoln Felipe Ríos Gallegos (Servicios Educativos del Estado de Chihuahua)
- Lizette Drusila Flores Delgado (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Lorenza Illanes Díaz Rivera (Tecnológico de Monterrey)
- Luis Alejandro Sarmiento López (Escuela Normal Rosario Castellanos)
- Luis Arturo Ávila Meléndez (Instituto Politécnico Nacional)
- Luis Francisco Pérez Sánchez (Universidad Autónoma de Campeche)
- Luis Jesús Ibarra Manrique (Universidad de Guanajuato)
- Luis Lujano Gutiérrez (Escuela Normal Superior "Moisés Sáenz Garza")
- Ma. Asunción Balderas Míreles (Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza")
- Ma. de los Ángeles López Esquivel (Investigadora Independiente)
- Ma. Dolores García Perea (Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México)
- Ma. Gabriela Guerrero Hernández (Universidad Autónoma de Nuevo León)
- Ma. Paz Cendejas Mosqueda (Universidad Autónoma de Guadalajara)
- Ma. Trinidad Hernández Cabrera (Escuela Normal Oficial de Irapuato)
- Ma. Victoria Molina Cantú (TecNM Campus Ciudad Valles)
- Marcelina Rodríguez Robles (Investigadora Independiente)
- Marco Antonio García Martínez (Universidad Veracruzana)
- María de Jesús Hernández Garza (Universidad Autónoma de Nuevo León)

Dictaminadores

- María de Lourdes González Peña (Investigadora Independiente)
- María del Refugio Lárraga García (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado)
- María del Rocío Rodríguez Román (Escuela Normal Superior Profr. Moisés Sáenz Garza)
- María del Rosario Bringas Benavides (Benemérito Instituto Normal del Estado)
- María del Rosario Soto Lescale (Universidad Pedagógica Nacional – Ajusco)
- María Elena Quiroz Lima (Universidad Pedagógica Nacional)
- María Esther Méndez Cadena (Colegio de Postgraduados, Campus Puebla)
- María Esther Vázquez-García (Universidad Autónoma de Baja California)
- María Guadalupe Amado Moreno (Tecnológico Nacional de México, Campus Mexicali)
- María Guadalupe Moreno Bayardo (Universidad de Guadalajara)
- María Guadalupe Veytia Bucheli (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo)
- María Inés Ortega Arcega (Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Autónoma de Nayarit)
- María Lisseth Flores Cedillo (Instituto Tecnológico Superior de San Luis Potosí)
- María Magdalena Hernández Valdez (Escuela Normal Oficial “Dora Madero”)
- María Mayley Chang Chiu (Universidad Autónoma de Chiapas)
- María Teresa Martínez Acosta (TecNM: Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez)
- María Teresa Martínez Almanza (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Mariana Sánchez Solís (Centro de Posgrado del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”)
- Marisa Concepción Carrillo Manríquez (Instituto de Pedagogía Crítica)
- Marisela Ivette Caldera Franco (Tecnológico Nacional de México campus Chihuahua II)
- Marta Nieves Espericueta Medina (Universidad Autónoma de Coahuila)
- Martha Corenstein Zaslav (Universidad Nacional Autónoma de México)
- Martha Isabel Vásquez Duberney (Universidad México Americana del Norte, A.C.)
- Martha Vergara Fregoso (Universidad de Guadalajara)
- Mauricio Zacarías Gutiérrez (Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa)
- Miguel Eslava Camacho (Escuela Normal Superior del Estado de México)
- Mireya Chapa Chapa (Escuela Normal Pablo Livas)
- Mirtea Elizabeth Acuña Cepeda (Universidad de Colima)
- Moisés Cruz Ventura (Escuela Normal Superior del Valle de Toluca)
- Mónica del Carmen Meza Mejía (Universidad Panamericana)
- Mónica Lozano Medina (Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco)
- Nadia Vega Villanueva (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Natalia Alonso Rodríguez (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Nelly Eblin Barrietos Gutiérrez (CONACYT-Universidad del Papaloapan)
- Neydi Gabriela Alfaro Cazares (Universidad autónoma de Nuevo León)
- Olga Cesarina Gutiérrez Holguín (Secretaría de Educación Pública)
- Oscar Luis Ochoa Martínez (Universidad Pedagógica de Durango)

Dictaminadores

- Pavel Roel Gutiérrez Sandoval (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Pedro Rubio Molina (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Rafael Burgos (Universidad Autónoma de Chiapas)
- Rafael García Sánchez (Instituto de Pedagogía Crítica)
- Ramón Álvarez Varela Servicios Educativos del Estado de Chihuahua
- Renzo Eduardo Herrera Mendoza (Centro de Investigación y Docencia)
- Rocío Adela Andrade Cázares (Universidad Autónoma de Querétaro)
- Romelia Hinojosa Luján (Académica independiente)
- Ronald Soto Calderón (Universidad de Costa Rica y UCA)
- Rosa Amalia Gómez Ortiz (Instituto Politécnico Nacional)
- Rosa Evelia Carpio Domínguez (Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 111)
- Rosalva Flores Zubía (Investigadora Independiente)
- Rufo Estrada Solís (Escuela Normal Superior del Estado de México)
- Ruth González Carnero (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Ruth Rodríguez Gallegos (Tecnológico de Monterrey)
- Sandra Vega Villarreal (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Sara Elvira Galbán Lozano (Universidad Panamericana, Ciudad de México)
- Sara Torres Hernández (CCHEP)
- Serafín Ángel Torres Velandia (Universidad Autónoma del Estado de Morelos)
- Sergio Rodolfo Torres Ochoa (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo)
- Sonia Vargas Almazán (BECENE)
- Stefany Liddiard Cárdenas (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Stella Vallejo-Trujillo (Instituto de Educación Técnica Profesional de Roldanillo)
- Teresita de Jesús García Cortes (Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.)
- Verónica Peña Guzmán (Universidad de Guadalajara)
- Vianey Salinas Porras (Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.)
- Víctor Larios Osorio (Universidad Autónoma de Querétaro)
- Victoria Amneris Delgadillo Licea (Universidad Anáhuac)
- Victoria Elena Santillán Briceño (Universidad Autónoma de Baja California)
- Wenceslao Verdugo Rojas (Secretaría de Educación y Cultura)
- Xochiquetzalli Mendoza Molina (Instituto Politécnico Nacional)
- Yadira Navarro Rangel (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)
- Yolanda Isaura Lara García (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Zaira Navarrete Cazales (Universidad Nacional Autónoma de México)

Contenido

Editorial

Educación en tiempos de crisis: adaptaciones pedagógicas y tecnológicas durante la pandemia por COVID-19

Bertha Ivonne Sánchez Luján

15-18

Artículos

Síndrome de burnout en docentes de educación básica de contexto rural

Kenia Noheli Loya Chávez

19-32

La sexualidad formativa a partir de las fotografías de moda y su complejidad ética

Juan Pablo Méndez Moreno

33-44

La formación de nuevos investigadores y el manejo de las alfabetizaciones informacional, científica y académica

Tania G. Ortiz-Santana

Juan D. Machin-Mastromatteo

Javier Tarango

45-54

Saberes digitales y estrategias de aprendizaje en la trayectoria escolar de los estudiantes de nivel superior

Mélida María Ochoa Ontiveros

José Refugio Romo González

55-68

Análisis de tres contextos curriculares para la enseñanza de la lectura y escritura en pregrado

Daniel Eudave Muñoz

Ana Cecilia Macias Esparza

Margarita Carvajal Ciprés

69-79

La complejidad de la evaluación docente: un estudio en primaria

Iván Guadalupe Dowz Torres

81-91**Prácticas administrativas del dinero en universitarios de la carrera de Contador Público**Blanca Irene Ahumada Maldonado
Bertha Ivonne Sánchez Luján**93-106****La atención del alumnado con aptitudes sobresalientes por parte de las egresadas de la LEE 2004**

Pedro Covarrubias Pizarro

107-117**La resolución de conflictos: una estrategia de formación hacia la convivencia para la paz**Sara Torres-Hernández
Kenia Janeth Mares López**119-128****Proceso metodológico: función actual del libro de texto en nivel superior**María Teresa Martínez Acosta
Alberto Camacho Ríos
Bertha Ivonne Sánchez Luján**129-138****La problematización de la matemática escolar como rasgo de la competencia docente del profesor de cálculo**Luis Manuel Cabrera Chim
Ricardo Cantoral Uriza
Nehemías Moreno Martínez**139-151****Experiencia docente en educación primaria con los Clubes de Autonomía Curricular 2018-2019**Melissa Cedano Sánchez
Salvador Ruiz López
Claudia Celina Gaytán Díaz**153-163****Docentes en formación: los aprendizajes sobre la evaluación**Albertico Guevara Araiza
Guadalupe Iván Martínez Cháirez
Vera Lucía Ríos Cepeda**165-178****Hacia un estudio curricular sobre la inclusión de habilidades informacionales y de investigación en los planes de estudio de educación superior**Alejandro Villegas-Muro
Juan D. Machin-Mastromatteo
Gerardo Ascencio-Baca**179-190**

Proyecto RECREA: una reflexión sobre la práctica educativa

Yunuen Socorro Rangel Ledezma
Renzo Eduardo Herrera Mendoza
David Manuel Arzola Franco

191-201

La convivencia escolar en un grupo de segundo grado de primaria

Graciela Rojo Bojorques
Martina Vega Cueto
Teresa Jiménez Álvarez

203-212

Aplicación de estrategias para mejorar la interacción social en niños con trastorno de espectro autista

Pahola Iveth Samaniego Olivas

213-226

La corporeidad como estrategia para el desarrollo de habilidades y preservación de la salud en escolares en la nueva normalidad

Ricardo Juárez Lozano
Luis Manuel Lara Rodríguez
Gabriel Medrano Donlucas

227-236

El uso de objetos de aprendizaje multimodal y juegos interactivos en el aprendizaje de verbos modales en inglés

Cecilia Cota Martínez
Viviana Briones Lara
Lucía Valencia García

237-254

Características prosociales y producción científica de académicos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua

Doris Agredo-Machin
Sarah Margarita Chávez-Valdez
José Refugio Romo-González

255-266

El juego como estrategia para fomentar la convivencia en un grupo de sexto grado

Lourdes Giselle Cabrales Mata
Irma Yazmina Araiza Delgado
Cintya Arely Hernández López

267-276

Historia de la educación en Chihuahua: el Seminario de Microhistoria

Francisco Alberto Pérez Piñón
Guillermo Hernández Orozco
Stefany Liddiard Cárdenas

277-285

Recuperación de experiencias de estudiantes en situación de crisis, una historia inmediata

Stefany Liddiard Cárdenas
Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Francisco Alberto Pérez Piñón

287-296

Los directores de educación primaria promocionados en el marco de la Reforma Educativa del 2013. Un acercamiento a su situación

Homero Alán Estrada Hernández
Moraima Rodríguez Granados

297-307

Capacidades digitales en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica núm. 74, en la ciudad de Chihuahua

Virginia Carrillo Montejano
Aixchel Cordero-Hidalgo

309-317

Alfabetización inicial bilingüe e inclusión en la escuela primaria regular

Efrén Viramontes Anaya
Ameyalli Porras Palacio

319-328

Caracterización de la identidad universitaria y su importancia en el desarrollo institucional

Jesi Pérez-Rivera
Javier Tarango
Fidel González-Quiñones

329-341

La mejora de la docencia universitaria a partir de la investigación-acción participativa en el currículo real

Celia Carrera Hernandez
Yolanda Isaura Lara García
Perla Meléndez Grijalva

343-354

Tipos de pensamiento (procesos cognitivos) aplicados por los estudiantes de odontología en el área clínica para elaborar diagnósticos integrales a partir del método clínico

Willebaldo Moreno Méndez
Carmen Lilia Sánchez González

355-371

La evaluación estandarizada en los docentes

Mireya Ramos Barba
Guadalupe Iván Martínez Chairez

373-385

Propuesta metodológica para analizar la educomunicación digital en la educación superior

Rubén R. Rey-Ronquillo
Juan D. Machin-Mastromatteo
Javier Tarango

387-396

La presencia normalista en los movimientos sociales de Chihuahua durante la década de 1960

Arianna Vega Hernández
Jesús Adolfo Trujillo Holguín

397-408

Los discursos sobre el maestro durante el periodo de la educación socialista

Tomas Armando Ávila Rodríguez
Leonardo Alfredo Meza Jara
Pavel Raúl Vázquez Sosa

409-418

Lecturación en la IByCENECH

Vianey Salinas Porras
Ruth Oros Macías
Coynta Becerra Aragonés

419-427

El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes: diversidad de concepciones

Vianey Sariñana Roacho
Santa Edén Sariñana Roacho

429-438

El campo académico de las ciencias sociales en el noreste de México. Una consolidación inconclusa

Juan Sordo

439-452

Educación en tiempos de crisis: adaptaciones pedagógicas y tecnológicas durante la pandemia por COVID-19

Education in times of crisis: Pedagogical and technological adaptations during the COVID-19 pandemic

BERTHA IVONNE SÁNCHEZ LUJÁN

Bertha Ivonne Sánchez Luján. Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de Ciudad Jiménez, Chihuahua. Directora de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*. Correo electrónico: ivonesanchez10@yahoo.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3595-8281>.

INTRODUCCIÓN

El impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación ha sido inmediato y profundo. La suspensión de clases presenciales en la mayoría de los países obligó a una migración repentina hacia modelos de enseñanza remota, híbrida o digital. Este fenómeno puso en evidencia desigualdades en el acceso a la educación, problemas de conectividad y la necesidad de una rápida transformación pedagógica. Frente a este escenario, docentes y estudiantes tuvieron que adaptarse a nuevas dinámicas de enseñanza-aprendizaje, en las cuales el papel de la tecnología se volvió central (UNESCO, 2020).

Se anticipa un aumento en las disparidades en los logros de aprendizaje, consecuencia de las desigualdades educativas preexistentes y del acceso desigual a la cobertura curricular. Resulta difícil prever con exactitud cómo afectará la crisis a la implementación curricular en los distintos niveles de la educación primaria y secundaria, que serán de los más afectados (CEPAL-UNESCO, 2020).

Paradigmas educativos y estrategias pedagógicas emergentes

Ante la crisis, los paradigmas educativos tradicionales han sido desafiados, y diversas corrientes metodológicas ofrecen marcos de acción para responder a la situación. Algunas de las estrategias más relevantes:

a) Constructivismo y aprendizaje basado en problemas –ABP–

El paradigma constructivista, fundamentado en las teorías de Piaget (1972) y Vygotsky (1978), proporciona herramientas para diseñar experiencias de aprendizaje centradas en el estudiante. Durante estos meses de pandemia, el aprendizaje basado en problemas –ABP– se ha consolidado como una estrategia efectiva que permite a los estudiantes desarrollar habilidades críticas mediante la resolución de problemas reales relacionados con la crisis sanitaria (Rocha, 2020).

b) Conectivismo y educación digital

La teoría del conectivismo de Siemens (2005) cobró relevancia en el contexto de la educación digital. Esta perspectiva enfatiza la importancia del aprendizaje en red, el acceso a información descentralizada y la interconexión entre estudiantes y docentes a través de plataformas digitales como Moodle, Google Classroom y Microsoft Teams (Hodges et al., 2020).

c) Enfoques socioculturales y educación inclusiva

El aprendizaje situado y la teoría sociocultural de Vygotsky resaltaron la importancia del contexto social en la educación. Derivado de la pandemia, la equidad educativa se convirtió en un desafío central, pues muchos estudiantes de contextos vulnerables no cuentan con acceso a dispositivos o Internet. Programas de educación a distancia basados en radio y televisión fueron implementados en diversos países como alternativa para mitigar la brecha digital (Bozkurt et al., 2020). En México, el 23 de marzo del 2020 inició la transmisión del programa Aprende en Casa, para que los estudiantes de educación básica reciban clases a distancia.

d) Tecnología educativa y recursos digitales

La crisis impulsó la aceleración en la adopción de herramientas tecnológicas. Entre los principales avances se encuentran:

- Plataformas de gestión del aprendizaje –LMS–: Moodle, Canvas y Google Classroom han facilitado la organización de recursos y actividades asincrónicas (Hodges et al., 2020).
- Herramientas de videoconferencia: Zoom, Microsoft Teams y Google Meet se convirtieron en los principales medios para la educación sincrónica.
- Gamificación y realidad aumentada: aplicaciones como Kahoot! y Genially son utilizadas para mantener la motivación del estudiantado en entornos digitales.
- Inteligencia artificial en la educación: *chatbots* y asistentes virtuales se han integrado paulatinamente en algunas plataformas para la tutoría automatizada.

Resiliencia docente y desarrollo profesional

El rol del docente cambió drásticamente en este año 2020, demandando nuevas habilidades digitales y metodológicas. La resiliencia docente se manifiesta en la capacidad de adaptación, innovación y flexibilidad ante un escenario incierto. Iniciativas de formación docente en educación digital se han implementado a nivel global, destacándose el uso de cursos en línea masivos y abiertos –MOOC– y redes de aprendizaje profesional (García-Leal et al., 2020).

CONCLUSIONES

La pandemia de COVID-19 representa un punto de inflexión en la educación a nivel mundial, aceleró transformaciones que, aunque ya existían, se han intensificado por la necesidad de continuidad educativa. La enseñanza híbrida, la integración de tecnologías y el desarrollo de metodologías flexibles se posicionan como aspectos clave para el futuro de la educación. Sin embargo, el desafío de garantizar una educación inclusiva y equitativa sigue vigente, hoy más que nunca son necesarias políticas públicas que reduzcan la brecha digital y aseguren el acceso universal a la educación.

La pregunta que debemos plantearnos ahora no es si volveremos a la “normalidad” previa a la crisis, sino cómo construiremos una nueva educación más resiliente, accesible y preparada para las incertidumbres del futuro. La pandemia ha representado un desafío en todos los niveles y sectores, en el campo educativo a los docentes, estudiantes y gestores educativos. Si logramos aprovechar las lecciones aprendidas, el 2020 no será recordado únicamente como el año de la interrupción educativa, sino como el punto de partida de una transformación sin precedentes.

Invitamos a los lectores y a los autores de *RECIE* a repensar el proceso educativo y vislumbrar cómo podemos convertir esta crisis en una oportunidad para innovar.

REFERENCIAS

- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... y Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- CEPAL-UNESCO [Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19* [Informe]. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-4796-8c6d-5fcb9c139449/content>
- García-Leal, M., Medrano-Rodríguez, H., Vázquez-Acevedo, J., Romero-Rojas, J., y Berrún-Castañón, L. (2020). El aprendizaje electrónico en tiempos de pandemia: eficiencia terminal de un MOOC. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 97-104. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.12>

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Piaget, J. (1972). *La epistemología de las relaciones interdisciplinarias*. UNESCO.
- Rocha Espinoza, J. J. (2020). Metodologías activas, la clave para el cambio de la escuela y su aplicación en épocas de pandemia. *Innova Research Journal*, 5(3.2), 33-46. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2.2020.1514>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. https://www.edtechpolicy.org/AAASGW/Session2/siemens_article.pdf
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2020). *Education: From disruption to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/education-response>
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Cómo citar este artículo:

Sánchez Luján, B. I. (2020). Educación en tiempos de crisis: adaptaciones pedagógicas y tecnológicas durante la pandemia por COVID-19. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 15-18. DOI: <https://doi.org/10.33010/recie.v5i1.2511>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Síndrome de burnout en docentes de educación básica de contexto rural

Burnout syndrome in basic education teachers on a rural context

KENIA NOHELI LOYA CHÁVEZ

Kenia Noheli Loya Chávez. Secretaría de Educación y Deporte, Chihuahua, México. Es licenciada en Educación Primaria y maestra en Desarrollo Educativo. Ha participado como ponente en eventos como el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (2017) y en el 5° Encuentro de Jóvenes Investigadores del Estado de Chihuahua (2017). Se desempeña como docente de primaria en el CREI Ignacio Zaragoza No. 2354. Correo electrónico: kenia.loya@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4031-885X>.

Resumen

El síndrome de burnout es un padecimiento que afecta la salud física y mental de los trabajadores, es resultado del sometimiento a altos niveles de estrés que generan agotamiento emocional, despersonalización e insatisfacción al logro. La docencia es una de las profesiones más afectadas debido a la constante relación con otras personas. Aunado a esto, el contexto en que laboran es un factor que interviene en el desarrollo del síndrome. Por ello, la presente investigación se realiza bajo un paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo, además de un diseño no experimental y transversal. Describe la frecuencia con la que se presenta el síndrome de burnout y los síntomas que manifiestan los docentes de educación básica del contexto rural de algunas regiones del estado de Chihuahua, durante el ciclo 2018-2019. Para ello se aplicó el cuestionario EDO de Uribe (2010) a una muestra censal de 24 docentes de dos comunidades rurales pertenecientes a los municipios de Belisario Domínguez y San Francisco de Borja (corresponden a dos de educación preescolar, quince de primaria y siete de educación secundaria). Los resultados arrojaron la ausencia de este padecimiento, sin embargo, revelan un alto riesgo de presentarlo debido a sus elevados niveles de estrés. Los síntomas que padecen los encuestados en peligro son trastornos de sueño, así como de tipo psicosexual y dolores.

Palabras clave: Burnout, docencia y contexto sociocultural.

Abstract

Burnout syndrome is a condition that affects the physical and mental health of workers, it is the result of being subjected to high levels of stress that generate emotional exhaustion, depersonalization, and dissatisfaction with achievement. Teaching is one of the most affected professions due to the constant relationship with other people. In addition to this, the context in which they work is a factor that intervenes in the development of the syndrome. Therefore, the present research is carried out under a positivist paradigm, with a quantitative approach of descriptive scope, in addition to a non-experimental and cross-sectional design. It describes the frequency with which the burnout syndrome occurs, and the symptoms manifested by basic education teachers

in the rural context in some regions of the State of Chihuahua, during the 2018-2019 cycle. To do this, the EDO questionnaire by Uribe (2010) was applied to a census sample of 24 teachers from two rural communities belonging to the municipalities of Belisario Domínguez and San Francisco de Borja (corresponding to two of preschool education, fifteen of primary and seven of secondary education). The results showed the absence of this condition. However, they reveal a high risk of presenting it due to its high levels of stress. The symptoms suffered by those surveyed in danger are sleep disorders, as well as of a psychosexual type, and pain.

Keywords: Burnout, teaching and socio-cultural context.

PROBLEMA DE ESTUDIO

La globalización, el capitalismo y la competitividad como contexto socioeconómico mundial exigen una permanente transformación y el sometimiento a cambios y exigencias que pueden generar un desequilibrio interno en los trabajadores y con ello un impacto negativo en diferentes ámbitos de la vida personal, social, laboral y en la salud de los mismos. A nivel internacional y local, la preocupación por la salud ha permitido identificar al burnout como uno de los síndromes laborales que afectan a la población mexicana.

La comunidad científica concibe al burnout como “un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal en el trabajo que puede desarrollarse en aquellas personas cuyo objeto de trabajo son personas en cualquier tipo de actividad” (Gill-Monte, 2005, p. 45). Es por ello que la docencia se reconoce dentro de las profesiones más tendentes a presentarlo.

En el 2017 la OMS identificó a más de 560 millones de personas, a nivel mundial, que sufren trastornos mentales como depresión y ansiedad, apareciendo entre sus múltiples causas el ámbito laboral. En México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2018) registró 6,808 defunciones por suicidios a causa de trastornos en la salud mental. Mientras tanto, en Chihuahua, la Comisión de Salud (2018) en su decreto 0756 muestra cifras de 8.5 a 14 suicidios por cada 100 mil habitantes, lo cual posiciona al estado en el tercer lugar de incidencia a nivel nacional. Además, el Instituto Chihuahuense de Salud Mental menciona que la ansiedad es uno de los trastornos mentales más atendidos en consultas y registra a 10,108 personas en tratamiento.

Por otra parte, el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) reveló que el 75% de los mexicanos padece fatiga por estrés laboral e incluso afirman que “el estrés es potencialmente contagioso, ya que estar cerca o visualizar a otras personas en situaciones de estrés puede aumentar los niveles de cortisol del observado” (IMSS, s.f., s.p.). Un estudio realizado por la UNAM acerca del síndrome de burnout hizo evidente que el 100% de los trabajadores encuestados sufre o ha sufrido estrés, y de ellos 60% lo ha experimentado en niveles altos (Castillo, 2016).

ANTECEDENTES

La revisión de antecedentes descubre que el síndrome de burnout en los docentes es un tema de relevancia actual, tanto que las investigaciones encontradas residen en diversas partes del mundo, España (2009), Perú (2013) y México (2003), en la mayoría de los niveles educativos. En lo que compete al estado de Chihuahua, los estudios se concentran en el nivel superior, por lo que ubicar el presente estudio en docentes de nivel básico y en un contexto específico podría complementar la información que se posee de la salud en el ámbito laboral educativo considerando el entorno.

PREGUNTA GENERAL DE INVESTIGACIÓN

La presencia de burnout en docentes de educación básica afecta directamente a la salud del profesorado e indirectamente a las personas a quienes brinda el servicio, como: alumnos, padres, otros docentes, autoridades e incluso a su propia familia. Sin embargo, existen variables que pueden influir en el desarrollo de este padecimiento, entre ellas el contexto. De acuerdo con lo anterior, surge el siguiente cuestionamiento como guía principal del presente estudio: ¿Cuáles son las características de los docentes de educación básica del contexto rural de algunas regiones del estado de Chihuahua que manifiestan el síndrome de burnout?

Objetivo general

Describir la frecuencia con la que se presenta el síndrome de burnout y los síntomas que manifiestan los docentes de educación básica del medio rural.

Objetivos específicos

- Establecer la frecuencia con que se presenta el síndrome de burnout en docentes de educación básica del medio rural.
- Identificar las características de los docentes que padecen burnout.
- Conocer los síntomas que presentan los docentes que padecen síndrome de burnout.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Esta investigación se lleva a cabo bajo el paradigma positivista, que se caracteriza por ser hipotético-deductivo, racionalista y riguroso, además, “pretende confirmar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos. Esto significa que la meta principal es la construcción y comprobación de teorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 6). Siguiendo dicho paradigma, el procesamiento de datos se realiza con un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo y un diseño no experimental y transversal.

Técnicas e instrumentos

Para la recolección de datos se empleó la técnica de encuesta a través del cuestionario Escala Mexicana de Desgaste Ocupacional (EDO) de Uribe (2010), que mide el nivel de desgaste ocupacional a través de 65 ítems, divididos en dos partes. La primera se compone de 30 enunciados que identifican el nivel de desgaste ocupacional en la vida laboral y considera tres aspectos principales, que son: agotamiento emocional, despersonalización y satisfacción laboral (que refieren a las dimensiones del síndrome de burnout). La segunda parte corresponde a 35 ítems que recuperan los síntomas, once relacionados con el sueño, cuatro hacia lo psicosexual, seis a los gastrointestinales, seis a psiconeuróticos, cinco al dolor, uno a la ansiedad y uno a la depresión. Las respuestas son a través de diferencial semántico de seis espacios.

Muestra

La recolección de datos se realizó durante el ciclo escolar 2018-2019 en el estado de Chihuahua. Se seleccionó una muestra censal, que corresponde a 24 docentes (dos de educación preescolar, quince de primaria y siete de educación secundaria) pertenecientes a dos comunidades rurales de los municipios de Belisario Domínguez y San Francisco de Borja.

MARCO TEÓRICO

Maslow (citado por Huilcapi, Jácome, y Castro, 2017), a través de su teoría psicológica de la motivación, ordena mediante una pirámide las necesidades básicas del ser humano y destaca la salud como una necesidad primaria, un elemento que influye directamente en el comportamiento de los individuos.

La OMS define a la salud como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (OMS, 1948). Además es un derecho humano y una garantía protegida por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 4º, que plasma que “toda persona tiene derecho a la protección de la salud” (DOF, 2018, § 2). Así también la salud y la productividad mantienen una estrecha relación, tal como lo afirma la Organización Internacional del Trabajo: “Sin salud en el trabajo una persona no puede contribuir a la sociedad y alcanzar el bienestar. Si la salud en el trabajo está amenazada, no existen las bases para lograr el empleo productivo y el desarrollo socioeconómico” (OIT, 2016, p. 2). Una de las enfermedades que afectan a la salud es el estrés.

Selye manejó el término de “estrés” como “la respuesta no específica del cuerpo a cualquier demanda que sobre él se ejerce” (citado por Barrio, García, Ruiz y Arce, 2006, p. 38), es decir, puede surgir de un estímulo interno o externo y se presenta al enfrentarse a una situación sobre la que se tiene un control limitado, y solo desaparece cuando esta se ve superada.

Actualmente, la palabra “estrés” es cotidianamente relacionada a un efecto negativo, no obstante, esta respuesta puede aparecer incluso en situaciones placenteras, porque en realidad es parte de un proceso natural, debido a que representa la preparación del cuerpo para enfrentarse a las demandas de la vida, por lo que las derivaciones del estrés dependerán de cómo sea orientado, debido a que un mal manejo del mismo podría implicar afectaciones a nivel psicobiológico, es decir en la salud física, mental y/o emocional.

Cuando se aborda el término de “estrés laboral” se refiere a aquel que se desarrolla en el entorno del trabajo, y se define como un proceso dinámico de interacción entre la persona y el ambiente en que se desenvuelve. Dicho proceso inicia cuando un individuo percibe un desequilibrio importante entre las demandas del entorno y su capacidad de respuesta, bajo condiciones en que el fracaso, al hacer frente a dichas demandas, genera consecuencias negativas importantes para la persona (Gil-Monte, 2005).

Los conceptos de “estrés laboral” y “síndrome de burnout”, aunque guardan una estrecha relación, han sido erróneamente manejados como sinónimos. La principal diferencia radica en que, en el primero, el proceso podría generar un impacto tanto negativo como positivo, mientras el segundo obligatoriamente tiende a ser negativo.

El término de *burnout*, según Moriana y Herruzo (2004), surgió en los años setenta cuando Freudenberg lo utilizó para conceptualizar a los síntomas del estrés crónico, y aunque en los ochenta comenzaron a incrementar las investigaciones sobre este tema, fue aceptado por la comunidad científica hasta 1982 cuando Maslach explicó, delimitó y conceptualizó este padecimiento como “una respuesta prolongada a estresores crónicos emocionales e interpersonales relacionados con el trabajo” (citado por Saltijeral y Ramos, 2015, p. 362).

En el ámbito educativo, algunas de las causas que generan el síndrome son:

La presión por concluir el programa educativo, sobrecarga de trabajo y de alumnos que atender, pérdida de prestigio profesional, falta de apoyo por parte de la organización educativa, escaso contacto entre la familia y la escuela, la falta de respeto que muchos alumnos muestran hacia la figura del docente, la necesidad de una mayor preparación para enfrentar los retos que impone el alumnado, rutinas perniciosas que se establecen en los centros, pérdida de condiciones y estabilidad laboral, y sensación de que el trabajo no es suficientemente remunerado, a pesar de laborar, en ocasiones, dos turnos para ganar más dinero [Saltijeral y Ramos, 2015, p. 362].

Por otra parte, según Maslach y Jackson (citados por Saltijeral y Ramos, 2015), el impacto de este síndrome tiene lugar en tres principales dimensiones, que son: el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal.

- Agotamiento emocional. Frente a esta dimensión, el trabajador siente que sus recursos afectivos han sido superados debido al estrés producido por el contacto diario con las personas que reciben directamente su servicio. Esto refiere al agotamiento de energía física y mental, lo que provoca la falta de ideales, esperanza

y pérdida de interés por el trabajo, pareciendo inútil cualquier esfuerzo. Como acto secuencial afecta a la motivación propia del docente que desarrolla prácticas monótonas y repetitivas, mientras el ambiente de aprendizaje promueve la desmotivación.

- Despersonalización. Se presenta cuando el trabajador desarrolla sentimientos negativos hacia las personas con quienes trabaja, que se traducen en comportamientos y actitudes deshumanizados debido al endurecimiento afectivo. Esto lleva al docente a la confusión en el manejo de situaciones, que pueden presentar maltrato o trato inhumano hacia los alumnos.
- Baja realización personal. También concebida como insatisfacción al logro, es aquella en la que el trabajador evalúa de forma negativa su labor, lo cual altera su autoconcepto, su autoestima, la capacidad de realizar sus funciones y las relaciones con los demás. Es aquí cuando el trabajador se siente descontento consigo mismo e insatisfecho con su desempeño (Savio, 2008). En la docencia, al enseñar sin un compromiso emocional se produce el desapego al magisterio y genera la baja expectativa hacia sus competencias y las de sus alumnos.

Cabe destacar que un trabajador puede sentirse desgastado, despersonalizado o insatisfecho con su trabajo sin sufrir el síndrome de burnout, debido a que este padecimiento es mucho más complejo, para ello debería presentar un deterioro en las tres dimensiones, así como en las áreas de cognición, física, afectiva, actitudinal y conductual.

Como síntomas derivados del síndrome se pueden encontrar: dolores musculares, cefaleas, molestias gastrointestinales, insomnio, cansancio, miedo, absentismo laboral, problemas relacionales, menor dedicación al trabajo, deterioro de rendimiento, irritabilidad, angustia, ansiedad, disminución de concentración y de rendimiento en el trabajo, dificultad para pensar con lógica, poco o nulo disfrute de la actividad laboral, cardiopatías, aumento de la presión arterial, trastornos musculoesqueléticos, disminución del deseo sexual, disfunciones sexuales, separación/divorcio, accidentes laborales, abandono, entre otros.

RESULTADOS

En la figura 1 se muestran los niveles de estrés que experimentan los docentes. Un tercio de ellos (33.33%) manifiesta bajo estrés y 8.33% lo hace en un nivel regular, mientras que en niveles alarmantes como alto-peligro se encuentra el 58.33%, es decir, la mayoría de ellos, y en el nivel de muy alto los porcentajes corresponden al 0%. Es decir, el 41.66% se clasifica como sanos o dentro de la normalidad, mientras que el resto se posiciona en riesgo, sin embargo, no se presentan casos de padecimiento del síndrome.

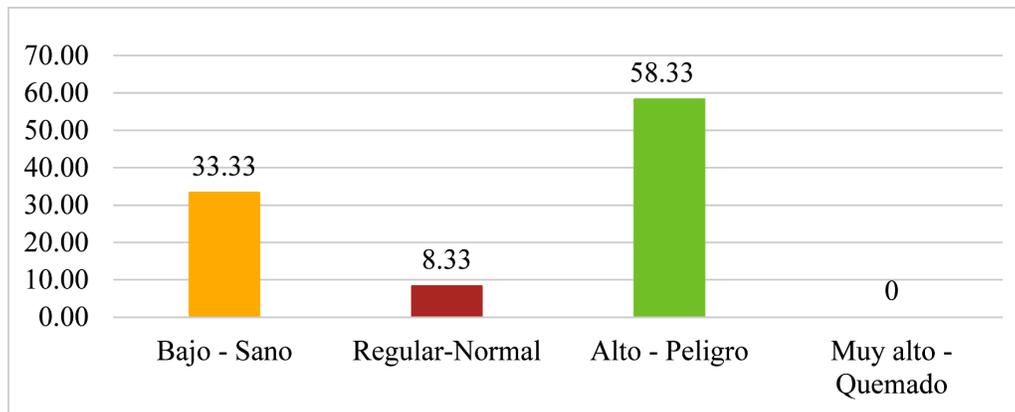


Figura 1. Niveles de estrés laboral en docentes rurales.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2 se desglosan datos por nivel educativo en el que se labora. En ella se observa que los porcentajes del nivel de estrés bajo y regular pertenecen en su totalidad a docentes que trabajan en primaria, mientras que en el nivel alto (58.33%) está compuesto por 8.33% que corresponde a preescolar, 20.83% a primaria y 29.17% a secundaria.

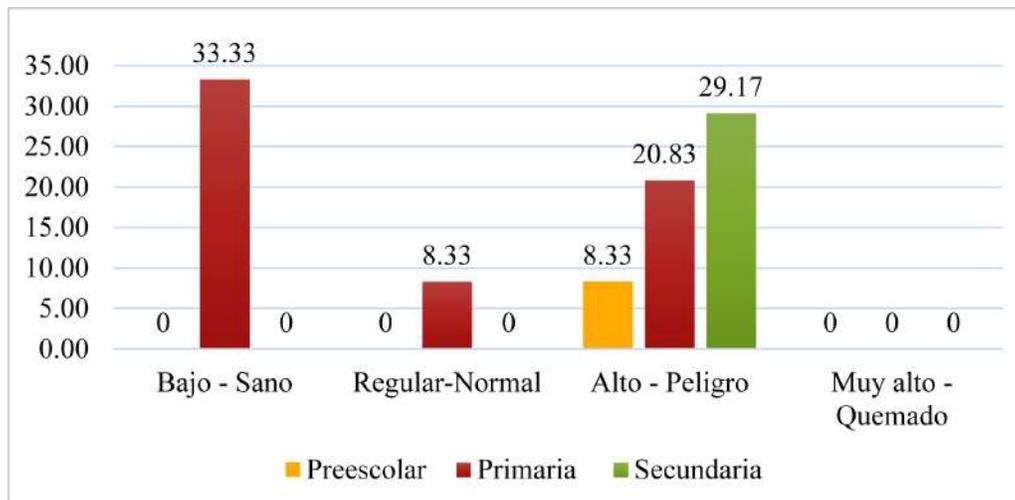


Figura 2. Nivel de estrés y educativo donde laboran los docentes rurales.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 3 se consideran las tres dimensiones. Los resultados arrojaron que la más afectada es la de agotamiento emocional con 58.33%, seguida por la despersonalización (16.67%) y la insatisfacción al logro (16.67%).

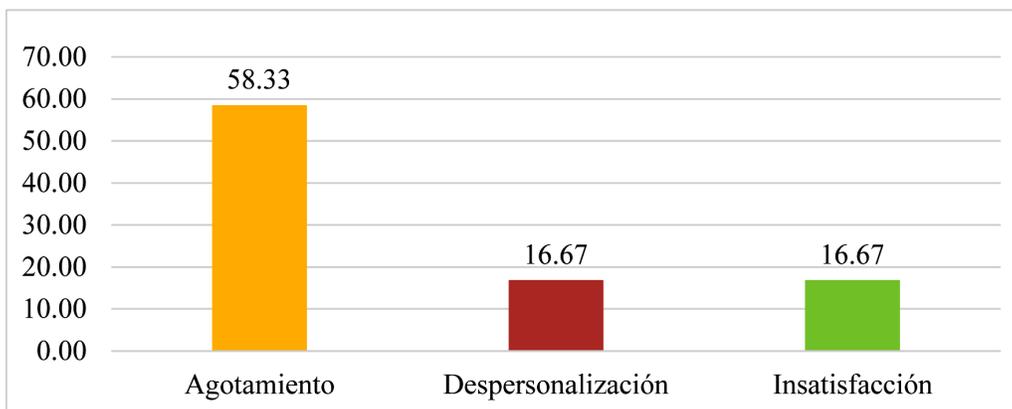


Figura 3. Dimensiones del síndrome de burnout en docentes rurales.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 4 se observan aquellos síntomas que pertenecen al trastorno de sueño, siendo 1) sueño en exceso, 2) mala calidad del mismo, 3) despertar bruscamente con gritos o llanto, 4) pesadillas, 5) despertar incapaz de moverse o hablar, 6) problemas respiratorios al dormir (roncar), 7) sonambulismo, 8) insomnio por varios días, 9) periodos de insomnio durante la noche, 10) golpes de sueño repentinos y 11) despertar con taquicardia o tensión. Los que se presentan con mayor frecuencia en los docentes con riesgo de padecer síndrome de burnout, son la mala calidad en el sueño, periodos de insomnios por la noche y golpes de sueño repentinos.

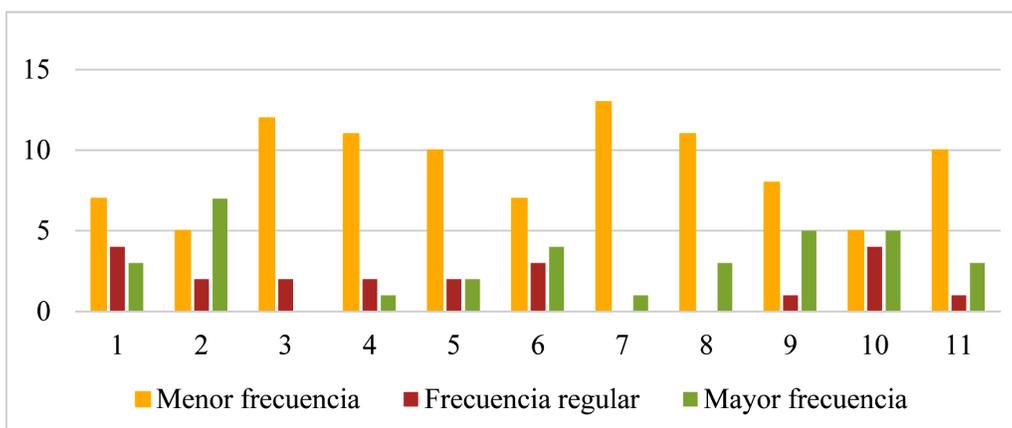


Figura 4. Síntomas del trastorno de sueño.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 5 se observan los síntomas psicosexuales, que son: 1) presentar dolor para desarrollar relaciones sexuales, 2) indiferencia, 3) molestia al orinar y 4) problemas para alcanzar orgasmo. El último es aquel que los docentes experimentan con más frecuencia.

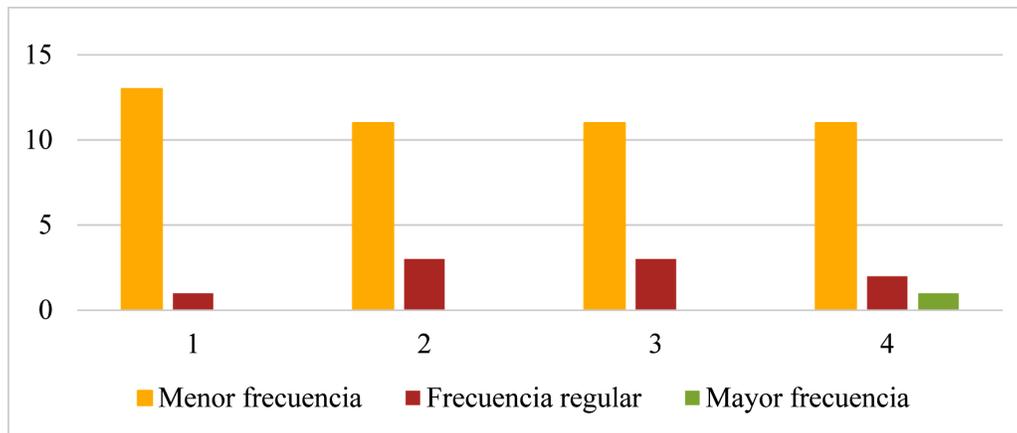


Figura 5. Síntomas psicosexuales.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 6 se observan los síntomas gastrointestinales, que son: 1) dificultad para deglutir, 2) intolerancia a algunos alimentos, 3) vómitos, 4) náuseas, 5) molestia al defecar y 6) diarrea. De estos el de mayor frecuencia es el vómito, aunque también se presentan náuseas, molestia al defecar y diarrea.

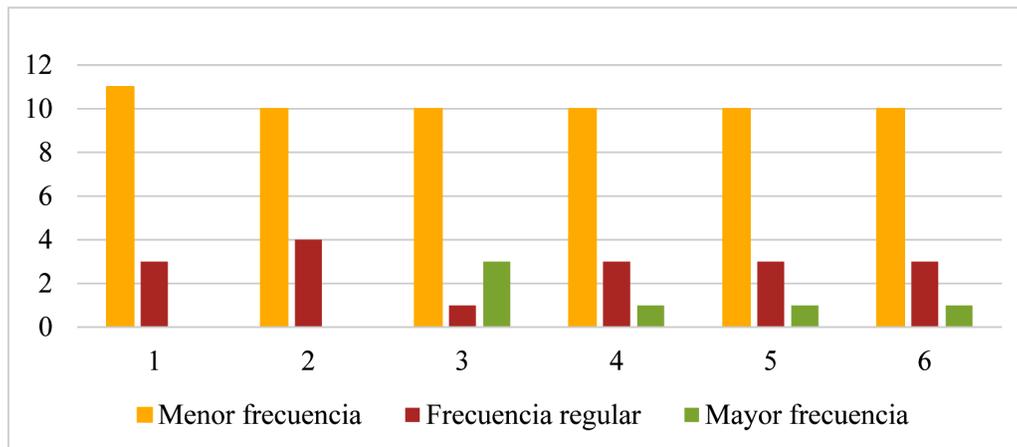


Figura 6. Síntomas gastrointestinales.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 7 se observan los síntomas psiconeuróticos, que son: 1) desmayos, 2) pérdida de sensibilidad, 3) debilidad muscular, 4) sensación de un nudo en la garganta, 5) pérdida de la voz y 6) pérdida del equilibrio. Los que presentan mayor frecuencia son la pérdida de sensibilidad y sensación de nudo en la garganta.

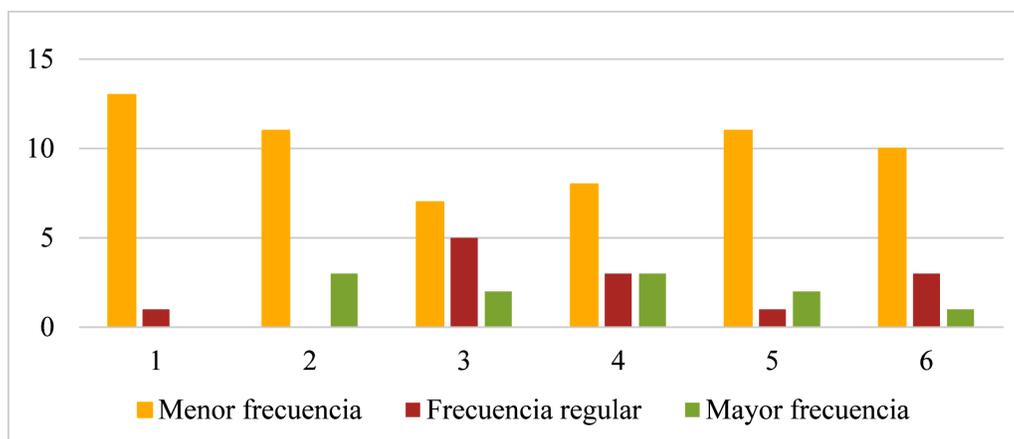


Figura 7. Síntomas psiconeuróticos.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 8 se observan los síntomas que refieren a dolores en cinco partes específicas del cuerpo: 1) cabeza, 2) articulaciones de brazos y piernas, 3) abdomen, 4) espalda o cuello y 5) pecho. Cabe resaltar que, de todos los síntomas revisados previamente, son los dolores los que presentan mayor frecuencia y afectación en los docentes, con incidencia en espalda, cuello y articulaciones.

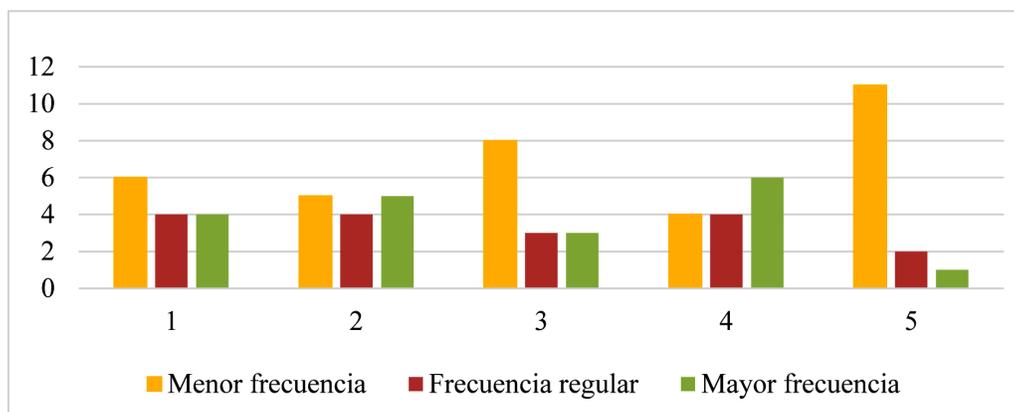


Figura 8. Síntomas de dolor.

Fuente: Elaboración propia.

La figura 9 muestra solo un síntoma de la ansiedad que se refiere a la desesperación. Cinco docentes lo presentan con menor frecuencia, cuatro de manera regular y cinco frecuentemente.

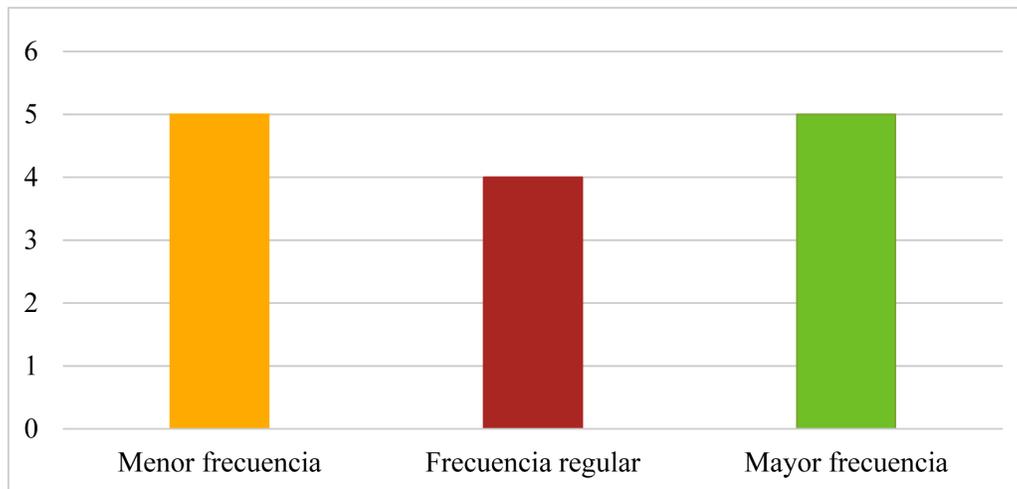


Figura 9. Síntomas de ansiedad.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la figura 10 considera la frecuencia del síntoma de depresión. Seis lo presentan menormente, siete regularmente y solo uno frecuentemente.

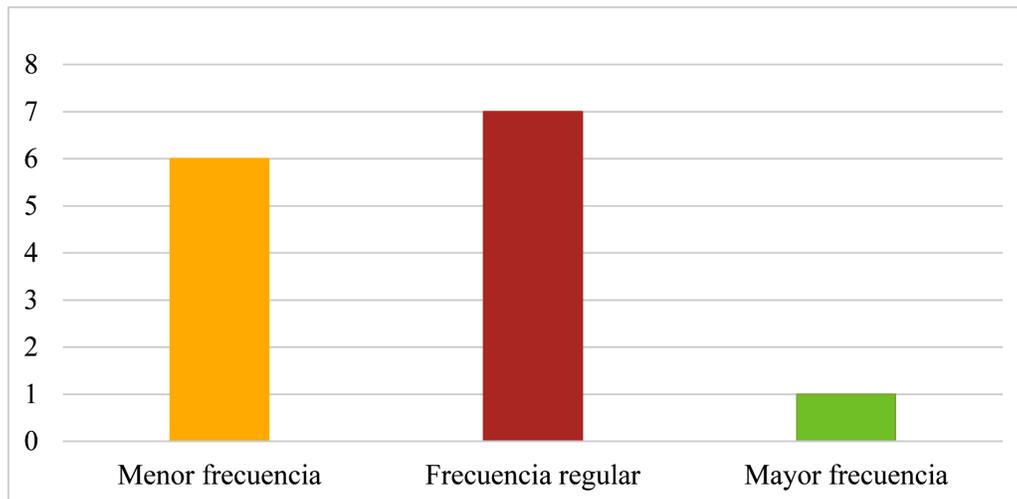


Figura 10. Síntomas de depresión.

Fuente: Elaboración propia.

Variables del síndrome de burnout en docentes

De los docentes en alto riesgo de padecer el síndrome de burnout (58.33%) se identificaron algunas variables incidentes.

La mayoría de los afectados pertenece al sexo femenino (71.42%), con una edad promedio de 29 años, el resto corresponde al sexo masculino, con una edad promedio de 32. En cuanto a su estado civil, se evidencia que los solteros (57.14%) sufren

un mayor nivel de estrés que los casados y las cifras reflejan que la mayoría de ellos (57.15%) tiene de uno hasta cuatro hijos.

En lo que refiere a su salud, el 64.28% consume algún tipo de medicamento durante su vida diaria para aliviar síntomas como dolores, ansiedad y padecimientos específicos (autoinmunes o extraños por su baja frecuencia). Además, el 42.85% no realiza ejercicio y el 14.28% lo realiza de una a dos horas por semana (moda).

En la distribución de su tiempo, el 21.42% de los docentes posee de una a siete horas libres por semana, mientras que el mismo porcentaje disfruta de ocho a catorce horas por semana. Es decir, por día descansan desde menos de una hora hasta dos. Asimismo, la mayoría (78.56%) de los docentes tiene de dos a cuatro actividades extra que atender, tales como deportivas, de religión, domésticas, laborales, entre otras.

En la formación profesional, el 71.42% cuenta únicamente con licenciatura y el 28.57% tiene un posgrado hasta maestría. En el campo laboral se identifica al 50% como trabajadores de nivel secundaria, el 35.71% a primaria y el 14.28% a preescolar. El puesto que desempeñan casi en su totalidad es la docencia, en ella, el 92.86% de los docentes cuenta con una antigüedad menor a veinte años de servicio, aunque la moda se posiciona entre los primeros cinco años. El tipo de contrato con el que labora el 64.28% es base definitiva y atiende a un diverso número de alumnos, ya sea de uno a veinte (42.85%), de veintiuno a cuarenta (28.57%), de sesenta y uno a ochenta (7.14%), de ochenta y uno a cien (14.28%) o más de cien (7.14%).

CONCLUSIONES

El síndrome de burnout es un padecimiento que tiene su origen en el trabajo, específicamente surge de las relaciones laborales desarrolladas en el mismo. Esto genera una mayor tendencia en las áreas sociales debido a la naturaleza de estas actividades, que requieren del trato con otras personas, ya sea compañeros o clientes, estos últimos convertidos en estudiantes y padres de familia cuando se trata de la docencia.

A partir de la información recuperada del cuestionario EDO de Uribe se concluye que ninguno de los docentes encuestados presenta síndrome de burnout, sin embargo, más de la mitad de ellos está en riesgo de padecerlo. La dimensión que se encuentra más afectada es la de agotamiento emocional, lo que significa que se sienten cansados por el trabajo. Algunos de los síntomas que más experimentan los docentes en riesgo de burnout son: mala calidad en el sueño, periodos de insomnio en la noche, golpes de sueño repentinos, problemas para alcanzar un orgasmo durante las relaciones sexuales, molestia al defecar, pérdida de sensibilidad, sensación de nudo en la garganta, dolores de espalda, cuello y articulaciones, así como angustia.

Entre los hallazgos de la investigación se identificaron variables comunes entre los docentes con mayor riesgo de padecer el síndrome, como: laborar en educación secundaria, pertenecer al sexo femenino, tener hijos, encontrarse en un rango de edad entre los 34 y los 37 años, tomar medicamentos constantemente, contar con

un contrato basificado o definitivo y realizar otras dos o más actividades además de su labor docente.

Por lo anterior, se recomienda a los docentes brindar la importancia que este tema amerita, además de hacer un reconocimiento de su salud física y emocional e incluso, de ser necesario, buscar atención especializada para atender áreas vulnerables, para alcanzar el bienestar y con ello una mejor calidad de vida.

Finalmente, una vez evidenciada la situación laboral y de salud de los docentes de educación básica de contexto rural, se deriva una larga lista de posibles líneas de investigación que permitan, en un segundo momento, conocer las causas que generan el síndrome, el impacto dentro del ámbito laboral y personal (mediante un estudio de caso), o bien sería interesante implementar un proyecto de acción que permita prevenir o reducir el riesgo del padecimiento. Todo esto en beneficio del conocimiento y sobre todo de la salud.

REFERENCIAS

- Arias, W., y Jiménez, M. (2013). Síndrome de burnout en docentes de educación básica regular de Arequipa. Arequipa, Perú. *Educación*. DOI: <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.390>.
- Aldrete, M., Pando, M., Aranda, C., y Balcázar, N. (2003). Síndrome de burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Investigación en Salud*, 5(1), 0. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=142/14200103>.
- Barrio, J., García, M., Ruiz, I., y Arce, A. (2006). El estrés como respuesta. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 37-48. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832311003>.
- Castillo, L. (2016). *Burnout presente en 60 por ciento de profesionistas mexicanos*. Recuperado de: <https://www.saludiarario.com/Burnout-presente-en-60-por-ciento-de-profesionistas-mexicanos/>.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2018). ACUERDO por el que se establecen las acciones para el diseño e implementación de la política pública en salud para el otorgamiento de cuidados a largo plazo por las instituciones públicas del Sistema Nacional de Salud. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533729&fecha=02/08/2018.
- Gil-Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout): una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. México: Pirámide.
- H. Congreso del Estado de Chihuahua (2018). Decreto No. LXV/EXLEY/0756/2018 II P.O. Recuperado de: <http://www.congresochihuahua2.gob.mx/biblioteca/dictamenes/archivosDictamenes/8046.pdf>.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Huilcapi, M., Jácome, G. y Castro, G. (2017). Motivación: las teorías y su relación en el ámbito empresarial. *Dominio de las Ciencias*, 3(2), 311-333. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5889721>.
- IMSS [Instituto Mexicano del Seguro Social] (s.f.). *Estrés laboral*. Recuperado de: <http://www.imss.gob.mx/salud-en-linea/estres-laboral>.

- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2018). *Salud mental*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/temas/salud/>.
- Merino, E. (2009). Burnout en el profesorado: un estudio comparativo entre profesores de primaria y secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 153-159. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832323017>.
- Moriana, J., y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337/33740309>.
- OTI [Organización Internacional del Trabajo] (2016). *Estrés en el trabajo: un reto colectivo*. Turín, Italia: Centro Internacional de Formación de la OIT. Recuperado de: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—ed_protect/—protrav/—safework/documents/publication/wcms_466549.pdf.
- OMS [Organización Mundial de la Salud] (1948). *¿Cómo define la OMS la salud?* Recuperado de: <https://www.who.int/es/about/who-we-are/frequently-asked-questions>.
- OMS (2017). *Día Mundial de la Salud Mental 2017 – La salud mental en el lugar de trabajo*. Recuperado de: https://www.who.int/mental_health/es/.
- Saltijeral, M., y Ramos, L. (2015). Identificación de estresores laborales y burnout en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal. *Salud Mental*, 38(5), 361-369. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=582/58243957008>.
- Savio, S. (2008). El síndrome del burn out: un proceso de estrés laboral crónico. *Revista de Ciencias Sociales Comunicación*, 5(1), pp. 121-138. Recuperado de: http://cienciared.com.ar/ra/usr/3/590/hologramatica08_v1pp121_138.pdf.

Cómo citar este artículo:

Loya Chávez, K. N. (2020). Síndrome de burnout en docentes de educación básica de contexto rural. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 19-32. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.955.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La sexualidad formativa a partir de las fotografías de moda y su complejidad ética

Formative sexuality from fashion photography and its ethical complexity

JUAN PABLO MÉNDEZ MORENO

Juan Pablo Méndez Moreno. Universidad Tecnológica de Chihuahua / Universidad La Salle Chihuahua, México. Es doctor en Educación, Artes y Humanidades por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua y maestro en Artes. Perteneciente al Sistema Nacional de Investigación (SNI), miembro del Cuerpo Académico Servicios Integrales para el Desarrollo Empresarial en la UTCH. Entre sus publicaciones se encuentran "Educación, cultura, estereotipos, cuerpo, género y diferencias sociales en la fotografía de moda" y "Con destino a una nueva comprensión de la fotografía posmoderna. La fotografía en su actuación social y otras intervenciones". Correo electrónico: jpablomm@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7799-1266>.

Resumen

El presente texto se centra en la complejidad ética de los contenidos publicitarios que se vinculan con la moda y a los que continuamente se exponen los jóvenes en medios de *streaming*, internet, impresos o en medios tradicionales; anuncios promotores de sexualidad que al mismo tiempo se relacionan con el género, rol social, nivel socioeconómico, así como estructurantes del pensamiento sobre la autopercepción corporal vinculada a la aceptación o rechazo personal y social que se funde con los estereotipos propagandísticos expuestos, principalmente en las fotografías y videos de moda. Para el análisis se ejemplificarán las complejidades éticas con una imagen de moda de Lady Gaga realizada por el fotógrafo Terry Richardson que contiene ciertos elementos gráficos que ponen en perspectiva los juicios éticos y morales, la educación formal y la informal a través de los *mass media*. La metodología utilizada es una técnica para análisis de la fotografía de moda llamada "pentápodo", amalgamado con un método de autoetnografía que despeja, a través de teorías, la robustez de la problemática, así como la actuación de los docentes como ejes principales de enseñanza de análisis críticos de medios de comunicación masivos, la prioridad de la filosofía y la ética en conjunto con una alfabetización visual para descentralizar la importancia de las imágenes de moda en el corolario de la autoconcepción corporal y sexual de los adolescentes.

Palabras clave: Fotografía, educación informal, medios de comunicación de masas, comunicación visual, ética.

Abstract

This paper's main focus is the ethical complexity of advertising content linked to fashion and to which young people are continually exposed through streaming, internet, print, or traditional media; advertisements promoting sexuality that at the same time are related to gender, social role, socioeconomic status, as well as structuring the thought about bodily self-perception linked to personal and social acceptance or rejection that merges with exposed propaganda stereotypes, mainly in the fashion photos and videos. For the analysis, the ethical complexities will be exemplified with

a fashionable image of Lady Gaga by photographer Terry Richardson that contains certain graphic elements that put ethical and moral judgments, formal and informal education in perspective through mass media. The methodology used is a technique for the analysis of fashion photography called “pentapod”, amalgamated with an autoethnography method that clears, through theories, the robustness of the problem as well as the performance of teachers as main axes of teaching critical analysis of mass media, the priority of philosophy and ethics in conjunction with a visual literacy to decentralize the importance of fashionable images in the corollary of the body and sexual self-conception of adolescents.

Keywords: Photography, informal education, mass media, visual communication, ethics.

DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

El modelo del pentápodo consta de: soporte, espacialidad, reproductibilidad, técnica y mensaje (Méndez, 2019); para este ejercicio me centraré en la utilización del podo del mensaje y el eje de discusión será desde una perspectiva reflexiva filosófica y educativa que coadyuva a la ética. Se infiere que las fotografías de Lady Gaga son un contenido temático sexualizado, parto de mi propia interpretación y prejuicios para conformar dicha postura y construir un análisis de esos contenidos estableciendo un marco ético que me permita defender lo que arguyo (Aristóteles y Robledo, 1954).

Es importante anunciar que el tema sobre la ética, la sexualidad y el cuerpo representados a través de la fotografía como factor formativo y su intervención en el desarrollo ideológico de los individuos, en este escrito, no se presentará en abstracto sino desde una perspectiva inductiva.

Lo que me interesa resaltar es la complejidad de precisar una postura ética al encontrarnos con estas imágenes, ya sea en un ambiente educativo o social, como docente o alumno; incluso sería significativo pensarlo como un método reflexivo para cualquier individuo al intentar definir y/o delimitar por medio de un sistema dualista de “lo bueno y lo malo”, “lo benéfico o perjudicial”, la presentación de la sexualidad y el rol de género que se expone en las fotografías de moda, mismas que retan constantemente los límites de la tolerancia personal y de la sociedad, así como del sistema educativo. Cada imagen activa una interpretación prejuiciosa y al parecer arcaica (Rancière, 2010) en lo concerniente al cuerpo y la sexualidad así como en lo concerniente al género biológico y el desarrollo de nuestro cuerpo en la sociedad que se expone por medio de las fotografías de moda. Es decir que lo que se pensaba y permitía socialmente sobre la exposición del cuerpo y de la sexualidad va en sentido contrario a las imágenes a las que diariamente observamos y parece que cada vez la permisibilidad sobre estos tópicos se hace más ancha, permitiendo a las fotografías de moda que reten socialmente la tolerancia moral de los individuos de la sociedad y de la política.

A través de una metodología autoetnográfica emplazaré el tema que suele ser recurrente en la moda, la sexualidad, analizada a través de la ropa y los accesorios, así como las poses corporales en contraste con las visiones y posturas políticas de la ética que, al parecer, cada vez se desdibujan más en las sociedades posmodernas, dando un amplio margen a la exploración del placer y la obtención del mismo, pensando en la inmediatez y dejando al margen las consecuencias.

El tópico del sexo es un elemento constante en las imágenes de moda, mismo que desde 1918 a la fecha (Hall-Duncan, 1979) aparece en la mayoría de las producciones fotográficas que se realizan para este rubro económico de alto impacto social. Además es prioritario resaltar que el grueso de su producción es por género y la mujer es la que más se fotografía; su difusión, distribución y exposición se divide en los diversos canales del *mass media* exponiendo principalmente la ideología de la marca, productor ejecutivo y departamento de marketing sobre la sexualidad de la mujer y la del hombre.

Desde el ángulo de la problemática de la ética y la moral en relación con el sexo propagandístico se relacionarán otras complejidades imposibles de inarticular al tema central expuesto, tales como: educación, cultura, valores, libertad sexual, libertad de expresión, género y rol social, edad y posición económica. Todos y cada uno de ellos marcan y enmarcan la estructura de pensamiento e interpretación del contexto social de una persona. Así, lo que resulta prioritario es diagramar una postura ética y sobre todo reflexiva que permita generar acciones sobre cómo analizar y tomar una actitud sobre el contenido sexuado que nos impacta en los espacios públicos físicos y virtuales, ya sea desde las aulas por medio de la educación formal o bien con apéndices educativos que faculten a los jóvenes a tener un pensamiento reflexivo y crítico fuera de la institución educativa.

Para lograr nuestro objetivo de exponer las dificultades éticas y morales que se cristalizan en las fotografías de moda, es factible cruzar teorías que transparenten la aparición de algunas ambigüedades de tintes políticos que se pronuncian en los contenidos de la educación informal y que de esta manera se exponen en los espacios de congregación sociales. John Pultz lo comentó en su texto *La fotografía y el cuerpo*; arguye que las imágenes están completamente politizadas, con intención o sin ella, pero lo están (Pultz, 2003) y, bajo este enfoque, es innegable que en lo referente a lo sexual las imágenes ya tienen una carga ideológica por parte del fotógrafo que se cruza con la del intérprete en los sitios públicos y privados al momento de visualizarla, y a partir de ese ejercicio de lectura visual surgen posturas convergentes o divergentes en relación a la propia apreciación corporal y sexual que definitivamente influyen en las nuevas generaciones al momento de conceptualizar su cuerpo.

ANÁLISIS DE LAS IMÁGENES DE LA MODA COMO MEDIOS FORMATIVOS DE LA SEXUALIDAD Y LA VISIÓN CORPORAL Y LA ÉTICA

Es innegable que la visión es un sentido que constantemente es estimulado debido a la gran cantidad de impactos visuales e imágenes a las que estamos expuestos todo el tiempo y cada vez más por la accesibilidad a internet (Berger, 1972). Por ejemplo, más de un millón y medio de fotos son cargadas en la plataforma de Flickr durante un periodo de 24 horas (Fontcuberta, 2016). Partiendo de las estadísticas del autor, es tan abundante el mundo de las imágenes al que estamos expuestos, un “atlas cibernético” y que opera durante todas las horas del día, todos los días del año, durante cada año, y se acrecienta a cada momento (Méndez y Rico Bovio, 2019, p. 150), de forma que resulta inverosímil no ser influenciados por las imágenes publicitarias.

Para disgregar lo anterior, observemos estas imágenes (ver figura 1) del fotógrafo Terry Richardson que le realizó a Lady Gaga.



Figura 1. Lady Gaga (foto de Terry Richardson, en Roberts, 2014).

La marca de ropa Supreme maneja un estilo completamente “sexualizado” en estas dos fotos, lo que me faculta para emitir esta interpretación, es mi experiencia sobre el gesto corporal y gestual (Ekman, 2009; Flusser, 1994). Observemos que la modelo realiza una apertura de piernas, jala la blusa con la mano derecha y mete sus dedos hacia su vagina; con la mano izquierda hace un gesto obsceno simbólicamente establecido como un falo; la blusa se nota humedecida y al hacer que la tela se transparente por lo mojado se pueden ver sus pezones, debido a que no porta brasier. Además la modelo ejecuta un gesto levantando la barbilla, entreabriendo la

boca y dando un pequeño giro hacia la izquierda, recordando un rostro retador o de supremacía.

Esta interpretación personal posee una serie de decodificaciones simbólicas que vamos aprendiendo por experiencia (Beuchot, 2013; Eco, 1977) y que socialmente nos permite tener un medio de comunicación y homogenización del significado de las cosas. Por supuesto que se pueden añadir algunos estudios sobre el gesto corporal como los de Paul Ekman (2009) para reforzar el argumento, pero en este escrito no se trata la defensa de la metodología interpretativa desde las diferentes disciplinas, ya sean las de la semiótica o estudios sobre el lenguaje gestual o corporal, sino la difuminación o transformación que se puede estar dando en la ética en los mensajes de las fotografías de moda que educa a las nuevas generaciones.

De acuerdo con mi experiencia, compuesta a través de lo social, todos y cada uno de los símbolos mencionados son indicadores de la sexualidad que juegan una narrativa dentro de la imagen, la interpretación de los gestos sexuales es solamente un agregado que parte de la postura ética y que se puede analizar con diferentes instrumentos, ya sea el pentápodo (Méndez, 2019) o con la disciplina de la semiótica (Fossali y Dondero, 2006), o bien vista desde la alfabetización visual (Lacruz, 2010) con sus distintas herramientas, o incluso desde la filosofía (Flusser, 2004), entre otras que resultarían muy interesantes en resultados.

Partiendo de la afirmación de que la imagen es contenido de exposición sexual, un gráfico motivador de estereotipo que al momento de exhibirse activa automáticamente una postura ideológica que tiene relación directa con mi interpretación sobre el rol de la mujer en la sociedad y para consigo misma, ¿en qué parte o momento se construyó la definición ideológica de mi postura para afirmar tales juicios? ¿Es posible que mis conocimientos éticos, mi forma interpretativa sea “correcta” como para emitir un juicio absoluto sobre el contenido de la fotografía y marcarla como contenido obsceno o pornográfico? ¿Es factible que mi juicio se promueva como verdad para transmitirlo a los jóvenes en un proceso de enseñanza formal? Si mi interpretación no es la totalidad, la verdad absoluta sobre estas fotografías, ¿cuál sí lo es? ¿Y si no es así, si fuera lo contrario? ¿Cuál es la postura que se toma para defender la idea de que la imagen no exhibe esos tópicos sino otros?

Pensemos en contraste: libertad sexual de la mujer, rebelión del género femenino contra el patriarcado, elección del placer sexual, exposición del cuerpo como un medio de expresión política o cualquier otro argumento que parezca contrario al primero. La imagen se vuelve ambivalente en sentidos éticos según la interpretación, de acuerdo con la hermenéutica y la semiótica, incluso, según el soporte que la exponga.

Si tomamos estos últimos tópicos como un enfoque preponderante, nos queda por deducir que la postura ética y el motivo de la marca de ropa Supreme es dar un mensaje al público sobre que la mujer es consciente de verse a sí misma como una persona... ¿empoderada, independiente, sexualizada, dueña de sus propios deseos?

Haciendo la suposición de que esto sea afirmativo, que el mensaje de la marca Supreme sea un intento revolucionario al rol de la mujer en la sociedad y, aunado a ello, sea un reto político respecto a su posición social, ¿estas mujeres tendrían que cumplir con el estereotipo para tener estos atributos o calificativos? Berger menciona que la publicidad siempre intenta persuadirnos de ser mejores, y ser mejores significa perseguir e imitar el prototipo propuesto por los anuncios publicitarios aunque siempre sea completamente falso (Berger, 1972).

Centremos el análisis en el cuerpo expuesto y su influencia sobre el lector, agreguemos como contexto que es una fotografía publicada en medios masivos, por lo que su impacto y penetración es de millones de vistas. Ahora prosigamos con la propuesta gráfica del cuerpo, dejemos de lado por un momento que es Lady Gaga, una figura popular, y que fuera una mujer al margen del mundo del espectáculo. Este tipo de cuerpo al ser expuesto en medios masivos construye una apreciación individual de lo que es aceptado socialmente, precisamente por ser una foto multiplicada en medios de alto impacto y penetración. Por esta razón, la apreciación del lector sobre su cuerpo, al ver este tipo de imágenes, se ve alterada, si millones de personas admiran, aceptan y desean a esa mujer, esas son las pautas que seguir para lograr la aceptación social y personal sobre lo corpóreo, lo que es dependiente de la complejidad estereotípica.

Hay que señalar que el corolario de imágenes que anteceden a la expuesta en este texto ha confirmado a través del tiempo que el cuerpo prototípico está ligado a características de relación directa con la edad, la salud, el estatus social, la capacidad económica, la dieta alimentaria y el ejercicio. Para la publicidad, y en específico para la moda, la repetición del mensaje ha resultado ser muy efectiva para la educación informal acerca de nuestro cuerpo, la sexualidad y el placer, lo que pone en juego la ética y la moral en el sistema educativo y político.

La persecución de la fantasía de la forma corpórea que cada uno de nosotros cometemos al modificar nuestras conductas para alcanzar el estereotipo, ejercita y acrecienta un aparato propagandístico de la moda que altera lo social, limitándose a promover formas corporales que se arguyen como reproductoras de la felicidad, el placer, la salud, el éxito y tantos otros deseos individuales y sociales erigidos a lo largo del tiempo.

Cumplir con esta primera exigencia de la forma del cuerpo ha conducido a diversas personas a problemas de salud relacionados con la anorexia y la bulimia, así como complicaciones vinculadas con la vigorexia, entre otras (Hurst, 2011), tal y como lo vivió la modelo Kate Moss, conjuntamente con otras dificultades relacionadas con drogas y abuso sexual.

Consideremos también el género biológico que se expone en la foto, puesto que dentro de la cultura crea un diferenciador de la apreciación corporal “la mujer ‘vive su cuerpo en función de los demás’, para la seducción del varón, y para la maternidad de los hijos, poseyendo así un carácter de ‘bien social’” (Delgado, 2001, p. 34). Agre-

garía que, en la actualidad, una de las funciones principales del cuerpo, en general e independiente del género, es la obtención del placer, ya sea obtenido por medio de actividades sexuales u otras. La exposición de este a través de medios digitales como redes sociales, *videostreaming*, páginas web, blogs y otros también genera placeres: aceptación, deseo, envidia, popularidad y más.

Para desarrollo del concepto “placer” y en la misma mesa de análisis de lo ético y lo moral, arguyo que prácticamente todo el contenido mediático digital o analógico al que estoy expuesto, y seguramente el lector también, constantemente tiene tintes sexuales: caricaturas, series televisivas, películas, canciones, publicidad de la moda, propaganda en general, siempre hay algo que habla del sexo, y no solamente eso sino que transmite la estructura del placer sexual por medio de la forma corporal, la edad, el estatus social, incluso el inicio, desarrollo y cierre de la actividad sexual es repetido en la publicidad fotográfica y de video, es una constante formación sobre lo que debe ser y lo que se debe hacer.

La publicidad ha resumido el conocimiento sexual a una serie de características homogenizantes de la forma del cuerpo, del gesto del placer, del lugar de la actividad, de las palabras eróticas y seductoras, vulgares y/o refinadas que se pueden decir para el momento del sexo. Ahora, lo que queda es una brumosa ética y moral que se refleja en los contenidos producidos por las marcas y por nosotros mismos y que exponemos constantemente en los medios digitales sociales.

UN PODO COMO MODELO DE ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS FOTOGRAFÍAS DE MODA SOBRE SU ÉTICA

Esta delimitación sobre lo correcto e incorrecto, lo indecoroso o lo que no lo es, proviene de mi historia y contexto que me permite ubicarme en un grupo social con ciertos valores que en múltiples ocasiones convergen en la época y con la religión. Sin embargo, la parte preocupante es que generación tras generación los valores cambian de posición o se diluyen en tal grado de importancia que lo que generan es un gran contraste con las nuevas generaciones, pensemos en que

La cultura posmoderna es la del *feeling* y de la emancipación individual extensiva a todas las categorías de edad y sexo. La educación, antes autoritaria, se ha vuelto enormemente permisiva, atenta a los deseos de los niños y de adolescentes mientras que, por todas partes, la ola hedonista desculpabiliza el tiempo libre, anima a realizarse sin obstáculos y a aumentar el ocio. La seducción: una lógica que sigue su camino, que lo impregna todo y que al hacerlo, realiza una socialización suave, tolerante, dirigida a personalizar-psicologizar al individuo [Lipovetsky, 1994, p. 22].

Así, la “Era del vacío” fisura a la ética, es parte de la tesis del autor, pero en realidad hay más que eso. Regresemos a la década de los cincuenta y sesenta, cuando se pasaba por un intenso cambio social que se abanderaba con la promoción de la libertad. Gran parte de ese cambio se basaba en una ideología que estaba relacionada con lo sexual; ese *feeling* (como lo llama el autor) social de diseminación del racismo,

igualdad de la mujer, oportunidades de crecimiento laboral, económico, época de paz, libertad de pensamiento y expresión así como algunos otros derechos por los que se manifestaban gran parte de la sociedad juvenil, promovió también una disgregación de la moral y la ética, que hasta ese momento eran conocidas y aceptadas por las generaciones pasadas. Es decir, una ruptura de las reglas socialmente establecidas para dar paso a una nueva ideología social que presentaba una innovadora forma de entender el mundo y la individualidad.

Hablamos de actitudes aceptadas y acciones llevadas a cabo por la mayoría de los ciudadanos, sociedades globalizadas con el propósito de centrarlas en la capitalización, en lo *cool*, como lo arguye Lipovetsky, justamente en donde lo indecoroso cambia y ahora se acepta como un mensaje moderno. Regresemos a la fotografía de Terry Richardson en la que envuelve a una mujer nueva y fresca, que goza de su sexo, que se exhibe sin ser juzgada, es admirada y calificada como audaz, como icono y sobre todo como un *sex symbol* digno de seguir, admirar e imitar.

El solipsismo que reúne el individuo egocéntrico y narcisista, tal como lo menciona Lipovetsky, agudiza la solemnidad sexual de los gays, transexuales, bisexuales, heterosexuales y otros, todos y cada uno de ellos tienen el derecho de argumentar sus parámetros éticos indicando qué es correcto y lo que no lo es, porque la propia política y ley así lo permite; la democracia, sin dejar de lado el capitalismo, cobija y motiva al individuo a seguir con su libertad de expresión y autoexploración corporal aunque esta signifique la estandarización promovida por los estereotipos publicitarios. ¿Hasta dónde esas decisiones éticas deben ser contenidas?

La publicidad, principalmente en la industria de la moda, ha sido un medio de alto impacto e influencia sobre la apreciación y sobre todo la conceptualización del cuerpo y de su realidad (Martínez, 2011, p. 39). La propaganda de esta actividad económica (la moda) contribuye a fomentar, desarrollar, aceptar e incluso hacer crecer la idea de que cada uno de nosotros tiene el derecho de hacer del sexo una práctica “divertida”, “casual” y sobre todo placentera; incluso mediática, pública, bajo el amparo del ambiguo y laxo concepto “tiempos modernos”. La fotografía de moda, en este caso la de Lady Gaga, convierte al sexo en un mensaje que pertenece a lo colectivo, un gesto retador de rebeldía política que solo nubla el pensamiento reflexivo de los individuos promoviendo la idea de que todos tienen que experimentar con su propia libertad sexual y placentera, aunque eso signifique una educación informal y una decadencia del acto filosófico (Baudrillard, 2010; Butler y Soley-Beltrán, 2006).

La experiencia sexual pasa a ser parte de los movimientos tácticos publicitarios que construyen interpretación y expectativas de las personas por medio de sus mensajes que a la vez educan socialmente sobre el cuerpo y su uso placentero (Lipovetsky, 1987); las zonas erógenas corporales, así como hablar o exhibir el sexo abiertamente, ya sea en anuncios o en mensajes verbales, se convierten en campañas mercadológicas que apadrinan, según las grandes industrias, la expresión independiente de los individuos modernos.

Los anuncios publicitarios se convierten en una manifestación gráfica en la cual lo sexual tiene un papel prioritario, ya sea incluso en relación con la vestimenta, como lo hace la moda o con el rol de género. Estableciendo sus vallas publicitarias con cualquiera de estos dos tópicos, la publicidad de moda se ejercita mientras deja como consecuencia un despojo de los valores morales que no hace mucho tiempo tenían un peso social invaluable sobre las personas. Ahora esos valores se aprecian en los contenidos publicitarios como mensajes arcaicos, y no es precisamente que hablen de ello, sino todo lo contrario, simplemente los omiten y se van dibujando nuevos criterios de libertad que se vinculan automáticamente con la ética y la moral.

No es difícil contemplar que este tipo de contenidos resulten como un medio formativo y estructurante para la contemplación de nuestro cuerpo, así como de nuestras relaciones con los demás individuos sociales; una edificación ideológica que edita, construye y deforma nuestra propia aceptación corpórea, así como modifica lo que nos brinda placer.

Todo lo concerniente a la publicidad es educación informal, y el dilema central no radica ahí, no es sobre la producción de anuncios, sino de la laxa tolerancia que socialmente se ha desarrollado para permitir anuncios formativos, precisamente porque no nos detenemos a reflexionar sobre las consecuencias de transformación ideológica que se dan en nuestra sociedad.

La educación formal se centra en que esos parámetros éticos sean idénticos para cada uno, es una ética más generalizada, más homogénea, precisamente de eso se trata la ética; mientras se da en paralelo una moral más estructurada por la cultura, es decir una serie de reglas y leyes que se ciñen, regularmente, a un espacio geográfico. Ahí es en donde se encuentran diferencias delimitativas entre lo tolerante y lo que no lo es para cada sociedad, para cada grupo. Aunado a ello, cada individuo parte de su microentorno y mesoentorno para enmarcar los juicios que le permitan definir qué es correcto e incorrecto (Moser, 2014; Steven, 2013) en relación a su apreciación corporal, sexual y su rol de género dentro de la sociedad, pero indiscutiblemente la publicidad influye para moldearla.

Si contemplamos que en la actualidad contamos con un acceso ilimitado a los contenidos propagandísticos que se dan por parte de la moda, a través de internet y otros canales como el *streaming*, el cine, la televisión, las revistas digitales, los videoblogs, las redes sociales y más, como individuos, nuestro margen de definición ética y moral se amplía de tal manera que se desdibuja el límite. Si el propio medio (internet) te da el contenido, ¿qué organismo, institución o herramienta limita la ética y la moral de quien lo crea, lo distribuye y lo consume? Hablamos de un medio de comunicación sin ninguna restricción. Por supuesto que no es algo nuevo hablar de la libertad que se maneja en la web, sin embargo, es fundamental seguir estructurando el pensamiento reflexivo sobre lo que vemos y hacemos en los contenidos digitales que se reflejan en nuestras acciones, así como en nuestro pensamiento conceptual sobre lo que somos, ¿tenemos que hacerlo o solo es suficiente con dejar que suceda?

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La educación formal tiene un papel fundamental en la transformación del pensamiento de los individuos, ayuda al conocimiento, a la reflexión, al avance intelectual, personal y más. La educación informal por parte de los *mass media*, como lo comenta el autor Ángel Liceras, tiene un impacto tan significativo en el desarrollo de los individuos que en el sistema educativo no es posible ignorar:

Ciertos fracasos educativos provienen de una construcción del conocimiento académico descontextualizado. Esto puede ocurrir porque la cultura académica no suele ser sensible a las fuentes donde niños y jóvenes adquieren el conocimiento para elaborar su pensamiento social ni a las formas en que estos perciben el mundo que les rodea [Liceras, 2005, p. 2].

Algunos autores han señalado esta época, e incluso algunas venideras, como vacía, efímera, ilusoria y aparente, un lapso durante el cual nos encontramos emancipados de la realidad y centrados en lo que miramos, como una era de espectáculo (Baudrillard, 2010; Berger, 1972; Debord, 2002; Lipovetsky, 1987; Rancière, 2010); solidificando concepciones idealistas sobre los estereotipos corporales y sexuales que fisuran la integridad de las personas, aumentando la inseguridad de los jóvenes y provocando problemas que inferen en su autoestima, colocando prototipos inalcanzables sobre lo que se debería de ser para que el éxito, el placer, la felicidad, la envidia, sean significativos y contengan un valor intrínseco que solo se puede entender a partir de la apreciación y experiencia de la alteración corporal, siendo el estereotipo propuesto por los medios masivos.

¿Sería posible que por medio de los docentes apoyáramos a los alumnos a realizar ejercicios de reflexión y análisis de contenidos de los medios masivos a los que ellos se exponen constantemente? Así mismo, ¿sería posible canalizar ciertas problemáticas derivadas de la publicidad y mejorar la autoestima de los alumnos a través de materias que promuevan ejercicios éticos, morales y filosóficos?

Como podemos ver en la fotografía analizada, es complejo definir para los jóvenes si esa imagen defiende sus ideales, los transforma, los incentiva al cambio o define por completo o en proporción su percepción sobre su propio cuerpo, su imagen personal y social, el sexo y la sexualidad, su rol de género dentro de la sociedad y la diferenciación que se genera entre los grupos socioculturales y económicos a los que pueda pertenecer. En definitiva, me parece de lo más preponderante la enseñanza de los valores, la ética y la moral, pero sobre todo el ejercicio filosófico para aumentar en análisis crítico.

REFERENCIAS

- Aristóteles, y Robledo, A. G. (1954). *Ética nicomaquea*. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <https://books.apple.com/mx/book/ética-nicomaquea/id783534603>.

- Baudrillard, J. (2010). *La ilusión vital*. Ediciones Akal. Recuperado de: <https://www.megaepub.org/book/jean-baudrillard-la-ilusin-vital.html>.
- Berger, J. (1972). *Modos de ver*. G Gili. Recuperado de: <https://itunes.apple.com/mx/book/modos-de-ver/id1075790501?mt=11>.
- Beuchot, M. (2013). *La semiótica: teorías del signo y el lenguaje en la historia*. Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=WRuQAwAAQBAJ>.
- Butler, J., y Soley-Beltrán, P. (2006). *Desbacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Debord, G. (2002). *La sociedad del espectáculo*. Bread and Circuses Publishing. Recuperado de: <https://itunes.apple.com/mx/book/society-of-the-spectacle/id569070117?mt=11>.
- Delgado, A. A. (2001). El cuerpo en la interpretación de las culturas. *Boletín Antropológico*, 1(51), 31-52.
- Eco, U. (1977). *Tratado de semiótica general*. Lumen. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=J7FhAAAAMAAJ>.
- Ekman, P. (2009). *¿Qué dice ese gesto?* Barcelona: Integral.
- Gasser, L., y Keller, M. (2009). Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development*, 18(4), 798-816.
- Flusser, V. (1994). *Los gestos: fenomenología y comunicación*. Herder.
- Flusser, V. (2004). *Hacia una filosofía de la fotografía*. Trillas.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes*. Galaxia Gutenberg. Recuperado de: <https://itunes.apple.com/mx/book/la-furia-de-las-imagenes/id1157064717?mt=11>.
- Fossali, P. B., y Dondero, M. G. (2006). *Semiotica della fotografia: investigazioni teoriche e pratiche d'analisi*. Guaraldi. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=SeNtMc4cvf4C>.
- Hall-Duncan, N. (1979). *The history of fashion photography*. Alpine Book Company, Inc.
- Hurst, B. (2011). *Kate Moss. The making of a brand icon*. topsopot. Recuperado de: https://www.amazon.com.mx/KATE-MOSS-making-brand-English-ebook/dp/B005J4YE90/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1531953608&sr=8-1&keywords=kate+moss+making.
- Lacruz, M. d. C. A. (2010). *Polisemias visuales, aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Liceras, Á. (2005). Medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 46, 109-124. Recuperado de: <https://www.uruguayeduca.edu.uy/sites/default/files/inline-files/Medios de comunicación de masas.pdf>.
- Lipovetsky, G. (1987). *El imperio de lo efímero: la moda y su destino en las sociedades modernas*. Anagrama. Recuperado de: <https://www.epubgratis.org/el-imperio-de-lo-efimero-gilles-lipovetsky/>.
- Lipovetsky, G. (1994). *La era del vacío, ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez, D. Á. M. (2011). La imagen metafórica publicitaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 18, 27-42.
- Méndez, M. J. P. (2019). El pentápedo como metodología analítica crítica para la fotografía de moda. En *Difusión universal de conocimientos, experiencias y práctica* (vol. 1, pp. 963-968). Academia Journals.
- Méndez, M. J. P., y Rico Bovio, A. (2019). Con destino a una nueva comprensión de la fotografía posmoderna. La fotografía en su actuación social y otras intervenciones. *Calle 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 14(25), 140-155.
- Moser, G. (2014). *Psicología ambiental: aspectos de las relaciones individuo-medioambiente*. Ecoe. Recuperado de: <https://itunes.apple.com/mx/book/psicología-ambiental/id1160626129?mt=11>.

- Pultz, J. (2003). *La fotografía y el cuerpo*. Akal. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=HBCAAbcCxxnYC>.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial. Recuperado de: https://www.amazon.com.mx/El-espectador-emancipado-Jacques-Rancière-ebook/dp/B01GK6SQ94/ref=sr_1_fkmr0_1?ie=UTF8&qid=1531355132&sr=8-1-fkmr0&keywords=el+espectador+emancipado.
- Roberts, P. G. (2014). *Masters of photography vol. 50 - Living legends*. Fashion Industry Broadcast.
- Steven, G. C. (2013). *Psicología ambiental*. SGC Publishing.

Cómo citar este artículo:

Méndez Moreno, J. P. (2020). La sexualidad formativa a partir de las fotografías de moda y su complejidad ética. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 33-44. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.1041.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La formación de nuevos investigadores y el manejo de las alfabetizaciones informacional, científica y académica

Training new researchers and managing information, scientific and academic literacies

TANIA G. ORTIZ-SANTANA • JUAN D. MACHIN-MASTROMATTEO • JAVIER TARANGO

Tania G. Ortiz-Santana. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es licenciada en Motricidad Humana por la Facultad de Ciencias de la Cultura Física y maestra en Innovación Educativa por la Facultad de Filosofía y Letras de UACH. Cursa actualmente el segundo semestre del doctorado en Educación, Artes y Humanidades en la misma universidad. Correo electrónico: taniag.ortiz.santana@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2541-7403>.

Juan D. Machin-Mastromatteo. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es profesor investigador, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I, e integrante del Cuerpo Académico Consolidado UACH-088 Estudios de la Información. Doctor en Ciencias de la Información y Comunicación. Ha publicado más de 50 artículos científicos, cinco libros y 15 capítulos de libro. Editor asociado de Digital Library Perspectives y miembro de los comités de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *The Journal of Academic Librarianship e Information Development*. Correo electrónico: jmachin@uach.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4884-0474>.

Javier Tarango. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es profesor investigador y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Doctor en Educación y miembro del Instituto Agustín Millares Carlo de Documentación y Gestión de Informa-

Resumen

Este artículo relata el inicio de una investigación que se planteó con el fin de brindar apoyo a las instituciones de educación superior para incrementar sus niveles de producción científica, mediante la formación de nuevos investigadores. Busca identificar los entrecruces entre las subjetividades y la praxis de la investigación, a través de un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico, que tiene el objetivo de conocer la experiencia de ser un investigador, encontrar cuáles son las características, aspectos de la personalidad, prácticas, habilidades, etapas de evolución y procesos de formación que tipifican a un individuo como investigador, además de llegar a definir qué significa ser un investigador, qué es investigar y qué praxis produce, cuál es el rol de las experiencias de los investigadores consolidados en la formación de nuevos investigadores y de qué manera los investigadores fungen como mentores y capacitadores. Los resultados que aquí se presentan corresponden a la primera fase de la investigación, en la que encontramos algunas de las habilidades y capacidades necesarias para que un investigador novel pueda trascender en el mundo de la investigación y publicación científica y académica.

Palabras clave: Educación para la investigación, formación de profesores, formación de investigadores, habilidades investigativas, educación superior.

Abstract

This article summarizes the beginning of a research that was started to support higher education institutions in increasing their scientific production levels through the training of new researchers. It seeks to identify the crossroads among the research subjectivities and praxis through a qualitative study with a phenomenological focus, with the objective of understanding the experience of being a researcher, describing the characteristics, personality traits, practices, skills, evolution stages and training processes that characterize an individual as a researcher, as well as defining what it means to be a researcher, what is conducting research and what kind of praxis it produces, what are the roles of

ción de la Universidad Carlos III de Madrid. Líder del Cuerpo Académico Consolidado UACH-088 Estudios de la Información. Sus líneas de investigación incluyen la evaluación de la producción y comunicación científica; gestión del conocimiento y la innovación, e identificación y desarrollo de la cultura informacional. Es árbitro de más de 30 revistas científicas internacionales. Correo electrónico: jtarango@uach.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0416-3400>.

consolidated researchers' experiences in the training of new researchers, and in what ways these researchers serve as mentors and trainers. The results presented here correspond to the first phase of the research, in which we found some of the skills and abilities that a novice researcher requires to transcend in the world of scientific and academic research and publication.

Keywords: Education for research, training of professors, training of researchers, research skills, higher education.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se planteó con el fin de brindar apoyo a las instituciones de educación superior (IES) para incrementar sus niveles de producción científica mediante la formación de nuevos investigadores. Además busca un cambio en los programas de formación de nuevos investigadores, mediante la implementación de nuevas metodologías que brinden oportunidades de formar investigadores de calidad, capacitados con competencias que los posicionen como productores de material científico de impacto.

Para las IES la formación de nuevos investigadores es una tarea de importante. La presente investigación, de la cual este artículo reporta resultados parciales, busca identificar los entrecruces entre las subjetividades y la praxis de la investigación. Se comprende la subjetividad como las habilidades, capacidades y características ideales de un investigador (González, 2019), y la praxis es la realidad a la que se enfrenta día a día para cumplir con los retos y roles de su profesión.

En relación con los ideales de la investigación, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) es el organismo que promueve la innovación y desarrollo tecnológico del país, a través de programas como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que integra a los investigadores más productivos y busca fortalecer la investigación mediante la formación y consolidación de investigadores. Para los científicos, pertenecer al SNI representa ser parte de un círculo selecto de investigadores, que distingue a quienes realizan con mayor eficiencia su trabajo y a su vez realizan contribuciones importantes al conocimiento (Rodríguez, González y Maqueda, 2017). Por esta razón, en lo que respecta a México, el SNI marca las pautas a seguir por los investigadores a través de sus sistemas de evaluación para ingreso y permanencia, que incluyen requerimientos de publicación, docencia y gestión (Olivas y Musi, 2019). De acuerdo con Rodríguez, González y Maqueda (2017), “existen 177 universidades públicas, 249 institutos tecnológicos y 1835 instituciones de educación privada en México (...) durante dos décadas de estudio, únicamente 156 IES contribuyeron al conocimiento con al menos un artículo publicado en una revista ISI [sic]” (p. 216). Bajo el término ISI los autores citados se refieren a las revistas indizadas en el Science

Citation Index Expanded o en el Social Science Citation Index. Ambos índices se actualizan anualmente en los Journal Citation Reports (JCR).

Para cumplir los requerimientos del SNI el investigador debe contar por lo menos con cinco artículos publicados en los últimos tres años (Hernández, 2019). Para cumplir con dichos requisitos e identificarse como investigador consolidado consideramos que el individuo deberá contar con habilidades de alfabetización informacional, científica y académica (AICA). Las AICA comprenden habilidades de escritura científica, metodológicas, tecnológicas, éticas y de gestión de la información, las cuales pueden variar dependiendo del área del conocimiento; por lo tanto, es necesario encontrar las habilidades comunes requeridas por los investigadores para desenvolverse exitosamente, independientemente de su área.

La investigación resulta de procesos de práctica y formación constantes, apoyados por las relaciones entre investigadores consolidados y noveles. Tales interacciones buscan la adquisición del habitus científico, y en México una de las formas en que dichas interacciones se desarrollan es en las IES, a través de los programas de posgrado, mediante la conceptualización de la investigación como forma de comprender la vida, la cultura y el mundo (Mercado, Cernas y Nava, 2015).

El tutor es pieza clave para la formación de nuevos investigadores, y mediante un proceso de mimetización el investigador novel va adquiriendo las prácticas y hábitos que van creando un perfil de investigador. Las funciones del tutor incluyen a) acompañarlo durante el proceso de aprendizaje y crecimiento como investigador; b) conocer, favorecer y evaluar las etapas y avances de la investigación mediante seminarios, talleres, congresos, diálogo, resolución de dudas y toma de decisiones; c) valorar el cumplimiento del rigor científico y metodológico en la investigación (Torres-Frías, Moreno-Bayardo y Jiménez-Mora, 2018); e) potenciar e inculcar aspectos relacionados con la metodología, escritura científica y tradiciones de la disciplina. La elaboración de proyectos de tesis permitirá que todas las funciones mencionadas ocurran y además habilitará al investigador novel para que adquiera el discurso disciplinario, la capacidad de argumentación y el dominio de las estructuras retóricas necesarias, así como la genealogía de su campo temático. He aquí la necesidad de contar con investigadores con suficiencia para ser formadores de nuevos investigadores, la cual pueden demostrar mediante la publicación de trabajos en revistas científicas de alto nivel, que representan los cánones del conocimiento actual (Vessuri, 2007).

En la presente investigación, las AICA son las habilidades indispensables requeridas por un investigador y tienen sus bases en la alfabetización informacional (ALFIN), entendida como la capacidad de pensar críticamente, además de conformar un conjunto de habilidades necesarias para realizar tareas relacionadas con la información, como: encontrarla, interpretarla, analizarla, gestionarla, comunicarla, almacenarla y compartirla (Cooan, Geekie, Goldstein, Jeskins, Jones, Macrae-Gibson, Secker y Walton, 2020).

En la presente investigación unificamos diferentes alfabetizaciones bajo el término de AICA, a fin de englobar las necesidades y procesos informacionales, además de los componentes científicos y académicos necesarios para desarrollar una investigación y elaborar publicaciones científicas, lo cual también implica la suficiencia para manejar el discurso disciplinar y realizar las tareas académicas de formación de recursos humanos. El investigador que haya apropiado las AICA podrá dinamizar sus paradigmas epistémicos, lo cual implica cambios en su forma de pensar y actuar, por lo cual es necesario comprender la importancia de la interdisciplinariedad en la investigación (Pinto y Uribe-Tirado, 2016).

Para convertirse en investigador consagrado, el sujeto requiere pasar por un arduo proceso educativo de formación, dentro del cual existe un entrecruce entre las subjetividades de la investigación y la praxis. Esto implica la presencia de sistemas de evaluación, reglamentos y tiempos para la publicación de resultados de investigación, actividades de docencia, formación de recursos humanos y labores administrativas, para lo cual los investigadores emplean su praxis, apoyada por las AICA. Por lo tanto, es importante que las IES mexicanas cuenten con docentes capacitados en las AICA, que puedan desempeñarse como investigadores de calidad, idealmente pertenecientes al SNI, para incrementar la calidad y cantidad de la producción científica de las instituciones. Dicha mejoría se reflejaría directamente en el posicionamiento institucional y nacional dentro de los rankings universitarios. A nivel nacional es importante la producción de capital intelectual para el crecimiento y el desarrollo, pero tratándose de un bien tan intangible como el conocimiento, la formación de investigadores es primordial, ya que una fortaleza para el país es su capacidad de generar conocimiento, para obtener una emancipación y crecimiento intelectual nacional, ya que en el estudio de Rodríguez, González y Maqueda (2017) se muestra que en lo que respecta a México existen pocas universidades orientadas a la investigación y los mejores índices de producción se encuentran ubicados dentro de diez instituciones educativas, como es el caso de la UNAM, CINVESTAV, IPN, ya que dentro de estas existe un entorno competitivo que busca mantener y mejorar la calidad de la investigación.

METODOLOGÍA

La presente investigación se está realizando actualmente mediante una metodología cualitativa, a través de un enfoque fenomenológico. Tal tipo de estudio busca conocer la estructura de una experiencia y su finalidad es comprender un fenómeno desde la perspectiva personal de cada sujeto, a través de un análisis profundo y detallado de los participantes (Pickard, 2013). La elección del enfoque fenomenológico fue motivada al observar que el empleo de otras metodologías en investigaciones relacionadas con la enseñanza de AICA no resultan necesariamente en estudios a nivel del individuo, ya que cada investigador podría tener una visión única de su profesión y desarrollo como investigador.

Consideramos importante indagar sobre el objeto de estudio empleando la fenomenología, ya que nos podría permitir recabar datos más profundos sobre el fenómeno de la enseñanza de AICA y el desarrollo de los investigadores, para así desarrollar métodos alternativos para la formación de investigadores. El análisis fenomenológico se presenta por medio de una narrativa descriptiva de datos detallados, debido a que cobra preponderancia entender a profundidad las subjetividades de los investigadores con relación a la praxis de hacer investigación.

En esta investigación buscamos encontrar cuáles son las características, aspectos de la personalidad, prácticas, habilidades, etapas de evolución y formación que tipifican a un individuo como investigador, además, qué significa ser un investigador, qué es investigar y qué praxis produce, cuál es el rol de las experiencias de los investigadores consolidados en la formación de nuevos investigadores y de qué manera los investigadores fungen como mentores y capacitadores. Adicionalmente, esta investigación indagará sobre las innovaciones metodológicas requeridas para fortalecer la formación y desarrollo de nuevos investigadores, dando preponderancia a sus AICA. Para responder a estos planteamientos, esta investigación se desarrollará a través de cuatro fases.

- Fase I. Entrevistas preliminares: creación de entrevista semiestructurada, de 26 preguntas, aplicada a docentes investigadores consolidados de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, miembros del Nivel I y II del SNI, experimentados en el proceso de formación de nuevos investigadores, pertenecientes a diferentes áreas disciplinares.
- Fase II. Entrevistas: se ampliará a docentes pertenecientes a todas las Facultades, se tomará en cuenta a por lo menos dos miembros de cada una de las siete áreas del SNI.
- Fase III. Intervención: conformada por dos etapas, cada una tendrá la duración de un semestre escolar (agosto-diciembre y enero-junio). Se llevará a cabo mediante un curso de AICA, aplicado a docentes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) que quieran capacitarse para ser investigadores, mediante actividades para el manejo de escritura o redacción científica, manejo de manuales de estilo, arquitectura del documento, estado del arte y metodología.
- Fase IV. Monitoreo: constará de un monitoreo constante de los sujetos que recibirán el curso, mediante un seguimiento de su productividad científica a lo largo de un año, para observar si hubo algún avance en sus carreras como investigadores.

El resto del presente artículo se centra en dar a conocer los resultados de la primera fase de la investigación, basada en entrevistas preliminares. Para la aplicación de las entrevistas preliminares se seleccionaron dos investigadores pertenecientes a la UACH, miembros del SNI (niveles I y II), quienes cuentan con múltiples publica-

ciones en revistas científicas de corriente principal y participan constantemente en procesos de formación de nuevos investigadores.

La entrevista aplicada fue semiestructurada, originalmente constaba de 26 preguntas base, como por ejemplo: “a) ¿Como se involucró en la investigación?”, “b) ¿Qué significa ser investigador?” y “c) ¿Cómo fue su experiencia de formarse como investigador?”, las cuales aumentaron al momento de la aplicación, debido a la necesidad de puntualizar algunos detalles y aspectos de la formación de nuevos investigadores, como sería el caso de pedir a los entrevistados que relataran sus experiencias en la formación como investigadores, con preguntas como: “a) ¿Quién fue su director de tesis?”, “b) ¿Dónde realizó sus estudios de posgrado?”, “c) ¿Dónde labora actualmente?” y “d) ¿Qué es lo que le gusta más de su trabajo?”. Cada entrevista tuvo una duración de una hora y treinta minutos, durante los cuales se discutieron aspectos relacionados con la evolución de los entrevistados como investigadores, la influencia de sus tutores, cuerpos académicos y formas de pensar de cada uno.

Para desarrollar el estudio y por la necesidad de tener un análisis profundo y minucioso de la información es relevante mencionar que los estudios cualitativos de un solo sujeto tienen validez cuando es necesario realizar un análisis a profundidad de la información en áreas poco exploradas, en estos casos la opinión de una sola persona puede ser de mucha utilidad para comprender el contexto a explorar (Boddy, 2016). En este caso, al tratarse de un estudio preliminar de recolección de datos de los investigadores más productivos de la universidad, se buscó la aplicación de una cantidad pequeña de entrevistas bajo el razonamiento anterior y con el fin de obtener el grado de detalle necesario para la creación del instrumento final a partir de las preguntas realizadas en la entrevista preliminar y para realizar un análisis lo suficientemente profundo de las respuestas obtenidas. Esto se realiza para agotar la información de las fuentes, la cual es la finalidad principal de la investigación cualitativa.

Para el análisis de las entrevistas se procedió con la transcripción de sus grabaciones en audio, luego se realizó un proceso de codificación abierta y se crearon categorías según fueran emergiendo los temas principales durante las entrevistas. De esta manera se crearon cinco categorías principales: a) características del investigador, b) influencia, c) habilidades, d) formación de nuevos investigadores y e) evolución como investigador.

RESULTADOS

A continuación se resumen las opiniones de los sujetos entrevistados con relación a la formación de nuevos investigadores, utilizando los códigos D1 y D2 para identificar y diferenciar las afirmaciones de cada entrevistado.

Es necesario formar nuevos investigadores para incidir en cambios, generar reflexiones, aportar algo para solucionar alguna problemática, para incidir en la formación de otras personas, mediante la formación de canales que vinculen a la educación con las necesidades del sector educativo.

Aportar reflexiones para la mejora es una oportunidad de aportar algo para solucionar alguna problemática, para generar opinión, para incidir en la formación de otras personas [D1].

Para el crecimiento del país, mediante la generación de bienes de conocimiento, los países en desarrollo son dependientes de los países ricos en cuestiones de conocimiento, usamos el APA, que es americano, publicamos en revistas en inglés de cualquier país más rico que nosotros, porque no somos capaces de generar bienes y servicios de información y de conocimiento. El punto central es generar conocimiento, entonces la investigación y la formación de investigadores tendría que ser una contribución macrosocial, la emancipación de los pueblos en la dependencia del conocimiento de otros [D2].

Las características y aspectos de la personalidad son las que tienen que ver con redacción, manejo de las metodologías del campo, ya que cada área temática se diferencia por una manera específica de construir el conocimiento, poseer ciertas habilidades sociales para auto publicitarse [D1].

Es necesario tener gusto y disposición, posibilidades de llegar, acatar órdenes, capacidad de trabajo en pares y equipos. Desprendimiento, manejo de buenas fuentes de consulta, competencias lingüísticas, de escritura, capacidad de plasmar ideas en su idioma y en otro. Competencias tecnológicas, creatividad, innovación y transdisciplinariedad. Ser investigador no es una pose, es un conjunto de acciones sistemáticas cuyo reflejo son las publicaciones científicas, es una persona que goza de conocimientos metodológicos para afrontar, estudiar y profundizar una temática y encontrar una solución viable, teórica o práctica [D2].

Como síntesis de los temas conversados con los entrevistados, podemos afirmar que los investigadores se forman mediante la práctica. Los programas educativos sientan las bases, les piden que publiquen, hacen que los estudiantes tomen en serio los procesos de investigación, los cuales inician con retos como la consolidación de un planteamiento de un problema de investigación, luego se introducen poco a poco en el campo de investigación, hasta llegar a un punto en el que pueden publicar solos, sin depender del tutor.

Con relación a la praxis de la investigación, los docentes se vuelven investigadores a causa de las exigencias institucionales, para mantenerse en la vida académica. Ser docente investigador consta de actividades que giran en torno a los estudiantes, como la tutoría de tesis y la participación en proyectos de investigación. Se hace investigación para cumplir, para tener puntos para CONACYT y otras evaluaciones como la “beca al desempeño”, típica de las universidades públicas. La investigación se vuelve crediticia, además, cuando la persona ya es miembro del SNI y recibe una compensación económica, se vuelve una necesidad mantenerse en esto.

El tutor influye en la formación de nuevos investigadores mediante su participación como director de tesis y catedrático en los seminarios de maestría o doctorado. Este asesor marca las pautas, diciendo qué pasos seguir, pero cuando se han establecido los criterios generales, va dejando que cada quien busque su rumbo. Un investigador se considera como consolidado cuando participa en actividades de formación de recursos humanos, principalmente en posgrado, además publica los resultados de sus proyectos de investigación ya sea en libros, ponencias y artículos, además de la

participación en congresos, dictaminación de artículos o capítulos de libros, mediante su interacción y trabajo en redes.

DISCUSIÓN

Dentro del proceso para la formación de nuevos investigadores los aspectos de la personalidad son sumamente importantes, ya que para que un sujeto logre trascender en el mundo de la investigación es necesario que posea características como: ambición, compromiso, disposición, capacidad de sobreponerse a sus prejuicios y potencial. Además, para el tránsito por este arduo proceso es necesario que el investigador novel cuente con alguna motivación o interés, y dicho interés puede motivarse por la obtención de un mejor puesto laboral o a la espera de la obtención de alguna remuneración económica (Olivas y Musi, 2019).

Más allá de que la persona requiera contar con determinadas características, también necesita contar ciertas habilidades. El candidato deberá contar con una gama de experiencias previas, que no necesariamente se asocian con la investigación pero que le serán de ayuda en su proceso de adquisición de habilidades para la investigación, tales como la autogestión y un desarrollo adecuado de AICA, necesarias para alcanzar un adecuado manejo temático de su área, así como las competencias necesarias para la búsqueda y categorización de la información, todas ellas necesarias en la labor de la investigación.

Hemos mencionado con anterioridad que el tutor es una pieza clave para el desarrollo de un investigador, ya que es quien marca las pautas a seguir por el investigador novel e influencia su manera de pensar y actuar (Mercado, Cernas y Nava, 2015). Todo el proceso de formación como investigador pasa por un espectro de fases, ordenadas de la primera a la última, de la siguiente manera: a) desconocimiento; b) dependencia, ciertamente necesaria del tutor; c) involucramiento, y d) emancipación. Es necesario poner atención de cerca al proceso de formación y a los aspectos por los cuales se ve influenciado (Vessuri, 2007).

El proceso de formación de un nuevo investigador tiene sus bases en la influencia, principalmente de su tutor, para la adquisición del habitus científico. Pero también es necesario tomar en cuenta la influencia del entorno del investigador novel, las presiones impuestas por la institución a la que pertenece, la convivencia constante con otros investigadores y, lo más importante, la influencia de sus estudiantes, ya que, como se ha mencionado, en nuestro país las labores de los docentes de las IES parten en sus ejes fundamentales de acción (docencia, investigación y extensión), en los que las direcciones de tesis cumplen un papel fundamental.

CONCLUSIÓN

En lo que respecta a la formación de nuevos investigadores, es innegable la influencia de los sistemas de evaluación como el SNI, que marcan las pautas del desarrollo de la subjetividad del investigador, las condiciones hegemónicas, impactando incluso el desarrollo de programas educativos, en formas generalmente positivas. Es necesario mejorar los procesos de desarrollo de capital intelectual para fortalecer los indicadores de producción científica, investigación e innovación del país, a través de la generación de bienes y productos de conocimiento propios, para poder generar una emancipación cultural. La formación de nuevos investigadores es de suma importancia para el desarrollo de ciudadanos más conscientes y críticos, quienes a través de una adecuada formación en las AICA podrán dar solución a las problemáticas de su entorno. En la primera fase de la investigación reportada en este artículo se realizó un primer acercamiento al análisis de los datos recabados en las primeras dos entrevistas y por lo tanto de las temáticas planteadas. Este ejercicio resultó en la expansión en la cantidad y calidad de preguntas a utilizar en las siguientes entrevistas, que pertenecen a la segunda fase de la investigación. El listado de preguntas final se agrupó en nueve momentos: a) sobre el involucramiento y motivación del individuo en la realización de actividades de investigación; b) el significado de ser investigador desde su experiencia; c) el sentir y ser del sujeto investigador; d) área de investigación, nivel de dominio y experiencias transdisciplinarias; e) formas de asumir los riesgos y manejar las exigencias de la investigación; f) influencia sobre otros sujetos; g) la formación de investigadores y sus retos; h) experiencias de convivencia y colaboración con otros; e i) definir con una oración y luego con una palabra qué significa ser investigador, para fomentar la reflexión por parte de los entrevistados.

REFERENCIAS

- Boddy, C. (2016). Sample size for qualitative research. *Qualitative Market Research*, 19(4), 426-432. <http://doi.org/10.1108/QMR-06-2016-0053>.
- Cooan, E., Geekie, J., Goldstein, S., Jeskins, L., Jones, R., Macrae-Gibson, R., Secker, J., y Walton, G. (2020). Definición de alfabetización informacional de CLIP, 2018. *Anales de Documentación*, 23(1), 1-5. <http://doi.org/10.6018/analesdoc.373811>.
- González, F. (2019). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Echandía, A. Díaz y P. Vommaro (comps.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 11-29). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2170>.
- Hernández, A. (2019). El sistema nacional de investigadores. Tensiones, desafíos y oportunidades para los académicos. *Sociológica*, 34(98), 85-110. Recuperado de: <https://sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1571>.
- Mercado, P., Cernas, D., y Nava, R. (2015). La interdisciplinariedad económico-administrativa en la conformación de una comunidad científica y la formación de investigadores. *Revista de Educación Superior*, 65(1), 43-65. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.resu.2015.12.011>.

- Olivas, J., y Musí, B. (2019). Evaluación científica y el sistema nacional de investigadores. *Cuadernos Fronterizos*, 15(46), 44-46. Recuperado de: <https://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/cuadfront/article/viewFile/2827/2803>.
- Pickard, A. (2013). *Research methods in information* (2a. ed.). Facet Publishing.
- Pinto, M., y Uribe-Tirado, A. (2016). Presencia de formación de competencias informacionales (ALFIN) en las bibliotecas nacionales iberoamericanas. *Investigación Bibliotecológica*, 31(71), 73-102. <http://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2017.71.57811>.
- Rodríguez, J., González, C., y Maqueda, G. (2017). El Sistema Nacional de Investigadores en México: 20 años de producción científica en las instituciones de educación superior (1991-2011). *Investigación Bibliotecológica*, (esp. bibliometría), 187-219. <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2017.nesp1.57890>.
- Torres-Frías, J., Moreno-Bayardo, M., y Jiménez-Mora, J. (2018). Aportes de lectores y lectoras de tesis doctoral como mediación pedagógica en la formación de personas investigadoras. *Revista Educación*, 42(1), 1-21. <http://doi.org/10.15517/REVEDU.V42I1.22970>.
- Vessuri, H. (2007). La formación de investigadores en América Latina. En J. Sebastian (ed.), *Claves del desarrollo científico y tecnológico de América Latina* (pp. 1-37). Siglo XXI/Fundación Carolina Rodríguez Miramontes.

Cómo citar este artículo:

Ortiz-Santana, T. G., Machin-Mastromatteo, J. D., y Tarango, J. (2020). La formación de nuevos investigadores y el manejo de las alfabetizaciones informacional, científica y académica. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 45-54. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.999.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Saberes digitales y estrategias de aprendizaje en la trayectoria escolar de los estudiantes de nivel superior

Digital knowledge and learning strategies in the school career of higher-level students

MÉLIDA MARÍA OCHOA ONTIVEROS • JOSÉ REFUGIO ROMO GONZÁLEZ

Mélida María Ochoa Ontiveros. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es estudiante del programa de Doctorado en Educación, Artes y Humanidades, donde colabora con el Cuerpo Académico UACH-088 Estudios de la Información. Cuenta con estudios de maestría en Innovación Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras de UACH e Ingeniería Electrónica por el Instituto Tecnológico de Chihuahua. Tiene participaciones en eventos académicos como el Congreso de la RELEP 2018 en la Ciudad de León. Correo electrónico: melida_maria@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1006-5388>.

José Refugio Romo González. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y Perfil PRODEP. Cuenta con estudios de doctorado en Administración por la Universidad Autónoma de Chihuahua y maestría en Gestión de la Información y el Conocimiento por la Universidad Oberta de Catalunya, España. Profesor-investigador desde 1991 en la Facultad de Filosofía y Letras (UACH), integrante del núcleo académico básico del doctorado en Educación, Artes y Humanidades y en la maestría en Innovación Educativa

Resumen

Con la finalidad de dar un sustento teórico a la investigación “Impacto de las habilidades digitales académicas y estrategias de aprendizaje en la trayectoria escolar: caso UACH”, con diseño no experimental, descriptivo y correlacional de enfoque mixto, en la cual se pretende conocer el impacto de las habilidades digitales y las estrategias de aprendizaje en los indicadores de la trayectoria escolar tales como el tiempo de estudios, el rendimiento académico y la eficiencia escolar de los estudiantes de nivel superior de diferentes Facultades del área de Humanidades e Ingeniería de la Universidad Autónoma de Chihuahua, con el objetivo de realizar un comparativo entre dichas entidades, se realizó una revisión teórica de los temas seleccionados, los cuales están basados en investigaciones académicas actuales relacionadas con la pregunta de investigación “¿Cómo influyen los saberes digitales en los indicadores de la trayectoria escolar de los estudiantes de las instituciones de educación superior?”. Se puede observar que las tecnologías de información y comunicación (TIC) están presentes en la vida cotidiana de los estudiantes y, por ende, dan lugar a que se utilicen de diferentes maneras tanto dentro como fuera del aula, jugando un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, tanto académica como socialmente.

Palabras clave: Alfabetización digital, aprendizaje basado en el alumno, educación superior, estrategias de aprendizaje, trayectoria escolar.

Abstract

In order to provide theoretical support to the research “Impact of academic digital skills and learning strategies in the school career: UACH’s case”, with a non-experimental, descriptive and correlational design with a mixed approach, which is intended to know the impact of digital skills and learning strategies in the indicators of the school trajectory such as study time, academic performance and school efficiency of students at the higher level on different Faculties of the area of Humanities and Engineering of the Universidad Autónoma de Chihuahua, aiming at the goal to make a comparison between these entities, a theoretical review of the selected topics was carried out, which are based on current academic research related to the research question “How does digital knowledge influence the indicators of the trajectory school of students from

(ambos PNPC). Miembro del Cuerpo Académico consolidado “Estudios de la Información”. Ha publicado varios libros, capítulos y artículos científicos. Correo electrónico: jromo@uach.mx. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4810-4357>.

higher education institutions?” It can be observed that Information and Communication Technologies (ICT) are present in the daily life of students, and therefore, lead to their use in different ways both inside and outside the classroom, playing an important role in the teaching-learning process of students, both academically and socially.

Keywords: Digital literacy, student-based learning, higher education, learning strategies, school trajectory.

INTRODUCCIÓN

¿Cómo conocer la realidad académica de los estudiantes? Para esto es necesario utilizar diferentes metodologías que ayuden a analizar la realidad. Las investigaciones realizadas desde la década de los 80 eran meramente estudios cuantitativos (Chain, 2015), sin embargo, las metodologías cualitativas nos apoyan a explicar el contexto del estudiante y establecer una relación entre ambos factores.

Anteriormente la formación académica de los estudiantes de educación superior se daba de manera presencial con el modelo centrado en el docente, con un papel pasivo en su proceso de enseñanza-aprendizaje. En la actualidad ha pasado a ser basada en el estudiante, cuyo papel es activo y adquiere el conocimiento mediante la búsqueda de información en diferentes plataformas y bases de datos. En este momento el docente pasa a ser un guía y los estudiantes deben de realizar los deberes escolares solicitados por parte del docente en el tiempo extra-clase. Estos deberes escolares pueden ser exámenes, o elaboración de diaporamas, entre otros (Espinosa-Vázquez, Martínez-González y Díaz-Barriga, 2013).

En este punto del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante a lo largo de su trayectoria escolar, se pretende conocer el impacto que tiene el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC), los saberes digitales (Aguilar, Ramírez y López, 2014; Saavedra, Casillas y Ramírez, 2019) y las diferentes estrategias de aprendizaje (Valle, González, Cuevas y Fernández, 1998; Enríquez y Rentería, 2007; Freiberg, Ledesma y Fernández, 2017) de los estudiantes en los indicadores de la trayectoria escolar (Chain, 2015) definidos por Ortega (2015).

ANTECEDENTES

El hecho de que los estudiantes usen las TIC dentro de la educación o para fines académicos no garantiza que así sea. Aguilar, Ramírez y López (2014) comentan que cerca del 80% de los estudiantes contaban con un teléfono celular y aparte lo llevaban a la escuela, llegando a pensar que este porcentaje se incrementará (Casillas, Ramírez, Carvajal y Valencia, 2016), propiciando que el celular forme parte de la vida académica de los estudiantes.

Esto se puede constatar por los estudios realizados por entidades como el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2018) y la Asociación de Internet (2018), en los cuales se confirma que el 65.8% de la población mayor a 6 años, equivalente a 74.3 millones, son usuarios de Internet, y más de la mitad de los usuarios cuenta con Internet en casa. De la misma manera, 69.6 millones de personas cuentan con un celular inteligente y casi el 90% de estos usuarios utiliza la conexión de datos de Internet de su celular. De estas personas, el 65.37% ha instalado alguna aplicación a su celular, ocupando un primer lugar las aplicaciones de mensajería instantánea en las cifras del INEGI, con un porcentaje cercano al 90%, y un segundo lugar en los resultados obtenidos por la Asociación de Internet, ya que sus datos son cercanos al 78%. En segundo lugar, con el 82% según datos del INEGI, y en primer lugar según la Asociación de Internet, están las aplicaciones de redes sociales. El 73% de los usuarios admite estar varias veces al día en redes sociales y el 67% está en línea las 24 horas, mediante smartphone (92%), laptop (76%) o PC (48%) (Asociación de Internet, 2018).

Estos datos confirman lo que Casillas *et al.* (2016) afirmaban: que el porcentaje de personas con acceso a Internet iría en ascenso, así como tampoco en ningún momento se observa que los estudiantes utilicen la conexión a Internet con fines académicos. Por este motivo es necesario que se realicen investigaciones en las que se conozca el impacto del uso de las TIC en los indicadores de la trayectoria escolar, conociendo los resultados proporcionados por Vázquez, Ramírez y Zavala (2017), según quienes realmente los estudiantes hacen un uso elevado de las TIC al elaborar sus deberes escolares fuera del aula y que el celular ha pasado a ser el dispositivo más utilizado tanto para la comunicación como para la información en un periodo corto de tiempo (Ramírez, 2019).

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, TIC Y TRAYECTORIA ESCOLAR

Dentro del uso de las TIC en la educación y el modelo de aula invertida existen muchos aspectos que se deben de considerar, primeramente se debe tener una afinidad tecnológica (alfabetización digital), un acceso a la tecnología (Salazar y Rojas, 2010), un conocimiento previo en el uso de las TIC de docentes y estudiantes (Cabero, Llorente y Puentes, 2010) y, sobre todo, se debe conocer el papel que deben asumir tanto el docente como el estudiante al trabajar con el modelo del aula invertida. En este modelo, el estudiante debe ser protagonista en su aprendizaje (Sola, Aznar, Romero y Rodríguez-García, 2019) dentro de su trayectoria escolar, ya que es un modelo centrado en el estudiante.

Los estudiantes de niveles superiores, como licenciatura y estudios de posgrado, pueden estar más familiarizados con el uso de las TIC en lo que a educación se refiere, esto se debe a haberlas utilizado en diferentes momentos de su trayectoria escolar. Pero también existe el lado contrario de la moneda, donde la sociedad no cuenta con las herramientas necesarias o no está alfabetizada digitalmente en su uso, por eso es

necesario que dentro de los factores que influyen en la trayectoria escolar se incluyan los aspectos sociales de cada estudiante o docente, ya que estas diferencias son cruciales en el momento en que se pretendan utilizar las TIC dentro del ámbito educativo.

Esta alfabetización digital es más que necesaria, ya que la enseñanza que se les da en las escuelas no es suficiente, aunado a que no están acostumbrados en el uso de las TIC, así como que cada disciplina tiene diferentes necesidades y cada estudiante tiene sus diferentes métodos de aprendizaje.

TIC en educación

Desde el 2003 Brunner hablaba de una revolución tecnológica, la cual transformaría a la educación incorporando las TIC, además de promover diferentes formas de producir conocimiento así como diferentes métodos de enseñanza vinculados con la forma de enseñar, aprender, comunicarse e investigar (George y Ramírez, 2019), esto mediante la popularización de diferentes modalidades educativas, en las cuales el éxito del estudiante dentro de la institución de educación superior (IES) depende de su capacidad de gestión de su proceso de enseñanza-aprendizaje (Gross, 2018). Las habilidades digitales de los estudiantes en el uso de los recursos tecnológicos como los aparatos, los dispositivos y las posibilidades del manejo de la información, propician que el estudiante obtenga ciertas calificaciones mediadas por estos factores.

La inclusión de las TIC en la educación se está dando, aunque no de manera equitativa, y en el ambiente universitario es más notorio (Casillas *et al.*, 2016), esto ha dado pie a nuevas formas de integrar la estructura organizacional y la cultura escolar de las IES (Cabero, 2007; Marqués, 2012), así como a la revisión de sus ofertas educativas, sus planes y programas de estudio, pues, además de los contenidos temáticos de las propias disciplinas, deben de contemplar la preparación de estudiantes capaces de atender y dar solución a las situaciones propias de la realidad moderna en la que se vive y, por lo tanto, fortalecer el uso de las TIC dentro de las disciplinas de IES resulta inminente (Ramírez y Maldonado, 2015).

Esta nueva era en la que las TIC tienen un papel predominante (Saavedra, Casillas y Ramírez, 2019) está relacionada con las sociedades modernas, la sociedad del conocimiento y la globalización, así como al hecho de que las profesiones y las mismas disciplinas están rodeadas de diferentes ideas, así como a la evolución del uso del Internet y/o dispositivos electrónicos, lo que permite observar la realidad que se está viviendo (Casillas, Ramírez y Morales, 2020). Sin embargo, debido a esta evolución, no se tiene el conocimiento real de las habilidades digitales que tanto la sociedad (estudiantes) como las mismas IES tienen. Estas habilidades están relacionadas con los saberes que los estudiantes tienen al momento de su ingreso y de su egreso de las IES (Casillas, Ramírez y Ortiz, 2014). De ahí que es de suma importancia que las IES conozcan estos saberes e implementen diferentes estrategias para el fortalecimientos de estos.

Ramírez (2019) comentó que el celular es el dispositivo más utilizado, pues los estudiantes lo llevan con mayor frecuencia a las aulas con el fin de, cuando el docente así lo solicite, realizar de manera inmediata búsquedas eficaces de información complementaria a la clase, para corroborar o corregir la información. Sin embargo, aquel estudiante que no está familiarizado con la búsqueda inmediata de información puede tener su celular guardado o incluso sin datos para acceder a Internet (Casillas, Ramírez y Morales, 2020). El smartphone es un apoyo ante algunos de los retos a los que se puede enfrentar la educación, por las ventajas que ofrece, como la portabilidad, apoyándonos a llegar al conocimiento desde cualquier lugar (Vosloo, 2013), pasando el aprendizaje a ser un aprendizaje móvil con la posibilidad de ser un apoyo para la lectura (West y Chew, 2014). Uno de los retos puede ser el de proporcionar los libros en formato digital, ya que desde el 2015 se tenía la predicción de Cordón y Jarvio de que la lectura en los celulares podría ir en aumento. Sin embargo, el uso de los celulares por parte de los estudiantes está relacionado con la socialización (INEGI, 2018; Asociación de Internet, 2018).

De Zubiría (2013) identifica ocho posibles desafíos a los que se enfrentan las escuelas, primeramente privilegiar el desarrollo frente al aprendizaje, para después abordar al ser humano en su complejidad; se debe de priorizar el trabajo en competencias básicas, desarrollar mayor flexibilidad curricular en la educación básica y media, formar individuos autónomos, favorecer el interés del estudiante por conocer, favorecer la solidaridad y la diferenciación individual, y desarrollar la inteligencia intrapersonal e interpersonal.

Aula invertida

El modelo del aula invertida está muy relacionado con la inversión de roles que se da dentro del aula escolar; la enseñanza ahora es una construcción colectiva de saberes, en la cual el docente es un guía del conocimiento y debe de tomar la responsabilidad de estar en constante actualización en el desarrollo de habilidades y saberes digitales necesarios para estar en sintonía con las necesidades del estudiante (Saavedra, Casillas y Ramírez, 2019), ya que los docentes que se encuentran guiando a los estudiantes nativos digitales fueron formados por otros métodos, otras dinámicas y por consiguiente otras herramientas, muy diferentes a la nueva dinámica que los estudiantes exigen debido a que viven entre las tecnologías y por lo tanto exigen un mayor desarrollo por parte del contexto en el que se desenvuelven (De Zubiría, 2013). Por otro lado, el estudiante pasa a un ser activo (Bergmann y Sams, 2012, en similitud con Alvarado, Del Bosque, Rodríguez, Cepeda y Vega, 2019), ya que existen paradigmas como el cognoscitismo, el sociocultural y el constructivismo que así conciben al estudiante: un ser activo capaz de desarrollar las diferentes estrategias que lo guían a un aprendizaje significativo y un desempeño adecuado dentro del aula, dando lugar a una característica principal del aprendizaje dentro del siglo XXI (Sola *et al.*, 2019),

lo que es similar al cambio que se empezó a dar en Europa en el 2015 relacionado con los paradigmas, ya que anteriormente la educación estaba basada en el profesor, y con el cambio de los paradigmas la educación pasó a estar basada en el estudiante (Reyes, 2015).

Un año después, en el 2016, Miragall y García-Soriano dieron a conocer las características y las formas de trabajar que se deberían tener en consideración una vez que se trabaje con el modelo del aula invertida. Estas características están relacionadas con el tiempo que se le dedica al estudio, el uso de las tecnologías, el tipo de protagonismo que tiene el estudiante relacionado con el cambio de roles, así como el compromiso tanto del docente como del estudiante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al utilizar este método de enseñanza se debe considerar el impacto que tiene en el rendimiento académico del estudiante. Existen varias investigaciones que relacionan de manera positiva al rendimiento académico del estudiante con el uso del aula invertida dentro de su aprendizaje (Awidi y Paynter, 2018; Dehghanzadeh y Jafaraghee, 2018; Domínguez, Vega, Espitia, Sanabria, Corso, Serna y Osorio, 2015; Hinojo, Mingorance, Trujillo, Aznar y Cáceres, 2018; Matzumura, Gutiérrez, Zamudio y Zavala, 2018), sin embargo, hace reflexionar si existirán o no investigaciones que den a conocer otros datos según los cuales el uso del aula invertida sea perjudicial para el rendimiento académico de los estudiantes.

Estrategias de aprendizaje

Las formas de estudiar de los estudiantes son diversas en cada uno de ellos, y es importante distinguirlas y estar conscientes de que se utilizan de manera diferente, fortaleciendo aquellas con las que batallan.

Las estrategias de aprendizaje se han estado trabajando desde hace tiempo. Inicialmente, Weinstein y Mayer (1986) las definieron como las actividades que el estudiante realiza en su proceso de aprendizaje, con la finalidad de alcanzar un determinado fin. En el 2001, Díaz y Hernández las definieron como procedimientos que los estudiantes utilizan de manera controlada, intencional y conscientemente para tener un aprendizaje significativo que les permita adquirir las herramientas para resolver los problemas de la vida diaria. Posteriormente, Monereo (2002) las define como un conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, con un uso reflexivo hacia un objetivo de aprendizaje. Freiberg, Ledesma y Fernández (2017) las designan como técnicas que son empleadas para la resolución de tareas específicas en el momento de aprender.

Existen varias definiciones de estrategias de aprendizaje, sin embargo todas están definidas como un conjunto de actividades conscientes, intencionales y controlables (Pressley, Forrest-Pressley, Elliott-Faust y Miller, 1985) por el estudiante (Beltrán, 1993) que se deben seguir para alcanzar determinadas metas y propósitos de aprendizaje (Valle *et al.*, 1998).

En cuanto a la clasificación de los tipos de estrategias, Valle *et al.* (1998), Enríquez y Rentería (2007) y Freiberg, Ledesma y Fernández (2017) coinciden en que se dividen en cognitivas, metacognitivas y afectivas. Por otro lado, Oxford (1990), Díaz y Hernández (1999), Rodríguez (2002) y Martínez (2004) coinciden en las metacognitivas y en las cognitivas e identifican a las estrategias racionales en lugar de las afectivas.

De manera general, las estrategias cognitivas engloban las técnicas de aprender, comprender, codificar, organizar, inferir, transferir y recuperar la información relacionada con las metas de aprendizaje; las estrategias metacognitivas son aquellas que abarcan los componentes de la evaluación, la regulación y el control de los procesos mentales de los estudiantes; las estrategias afectivas están relacionadas con la motivación, la intención, las metas y las emociones que pueden intervenir en el proceso de aprendizaje (Escurrea-Mayaute, 2006; Valle *et al.*, 1998). Las racionales se entienden como aquellas que complementan al sistema (Oxford, 1990; Díaz y Hernández, 1999; Rodríguez, 2002; Martínez, 2004).

Todas las estrategias son necesarias para el proceso de aprendizaje del estudiante. Hay que tener en cuenta que al utilizarlas de la mejor manera, identificando la información que se desee incorporar, entonces se seleccionará aquella que facilite la tarea determinada, permitiendo al estudiante tener un mejor desempeño académico en su trayectoria escolar. Una ventaja que se observa: cuando se conoce qué tipo de estrategia utiliza el estudiante, los docentes determinarán cuáles resultan apropiadas para un mejor aprovechamiento académico de cada estudiante y, por lo tanto, las instituciones estarían en condiciones de perfeccionar los planes de estudio para una mejor aprehensión del conocimiento (Freiberg, Ledesma y Fernández, 2017), y que el estudiante aprenda a autorregular su aprendizaje (Aznar, Cáceres y Romero, 2018).

Trayectoria escolar

Para el estudio de las trayectorias escolares de los estudiantes es necesario que se evalúen tanto aspectos personales de los estudiantes como el rendimiento y fracaso escolar, el éxito, la deserción, rezago, abandono, atraso, repetición, para conocer el proceso de aprendizaje y prever situaciones de vulnerabilidad, así como aspectos institucionales como la eficiencia interna del sistema, la eficiencia terminal y los procesos de evaluación dentro de la institución, con la finalidad de desarrollar e implementar diferentes estrategias y mejoras institucionales (Chain, 2003) y obtener datos cualitativos y cuantitativos relacionados con la realidad del aprendizaje del estudiante (Ortega, 2015).

Estos autores hacen hincapié en los indicadores a considerar al trabajar con las trayectorias escolares. Chain (2003) basa la trayectoria en términos de continuidad, aprobación, eficiencia y rendimiento académico. Posteriormente se consideran la deserción y el rezago escolar como elementos asociados a la eficiencia terminal, rendimiento escolar, aprovechamiento académico, reprobación, promoción y promedio, siendo elementos para medir la trayectoria escolar (Ortega, 2015).

Haciendo un recuento de las definiciones de la trayectoria escolar que datan desde 1997 al 2015, todas llegan a la conclusión de identificar al estudiante como el objeto principal de estudio y la función es la de medir un proceso en la vida académica a través del análisis cuantitativo de ciertos indicadores del proceso académico del estudiante (Ortega, 2015). Es importante considerar las teorías neoconductistas y las sociológicas entre los indicadores relacionados con los estudiantes. Dentro de las teorías neoconductistas podemos encontrar las capacidades personales de los estudiantes, la capacidad de adaptación a nuevos ambientes, su autocontrol y autoatribución; así como en las sociológicas podemos distinguir aquellas relacionadas con las perspectivas de los estudiantes al abandonar los estudios, como la persistencia, la resiliencia y la motivación (Rué, 2014).

Chain, después de su propuesta descriptiva y explicativa en 1995, en el 2015 destacó tres dimensiones, las cuales simplifican los indicadores mencionados, llegando a la conclusión de que la trayectoria escolar mide el avance de los estudiantes dentro del plan de estudios. Las dimensiones propuestas para el análisis son tiempo, eficiencia y rendimiento escolar, las cuales están definidas como:

- Tiempo.- Mide la estancia de los estudiantes dentro de las instituciones de educación superior de manera continua y discontinua: continua cuando el estudiante está inscrito en el semestre correspondiente a su generación y plan de estudios; discontinua cuando el estudiante está inscrito dentro de semestres diferentes a los de su generación y/o plan de estudios.
- Eficiencia escolar.- Está relacionada con la forma en que los estudiantes acreditan sus materias, tanto en exámenes ordinarios como extraordinarios, para finalmente acreditar la materia o quedar adeudando materias de semestres anteriores.
- Rendimiento académico.- Es el promedio final de las calificaciones de los estudiantes, dentro de tres niveles: alto, medio y bajo.

Saberes digitales

El uso de las TIC va en aumento, exigiendo que docentes y estudiantes posean ciertas habilidades y destrezas que no han sido propiamente reconocidas; esto se da porque no existe un diagnóstico mediante el cual se determine el conjunto de habilidades que los estudiantes deben tener cuando inician sus estudios y cuáles debieron de haber reforzado al término los mismos (Ramírez y Casillas, 2015; Casillas y Ramírez, 2021). De forma opuesta, en la Universidad Autónoma de México (UNAM, 2020) y en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, s.f.) realizan un análisis de los conocimientos digitales que los estudiantes de nuevo ingreso tienen en ese momento (Casillas Casillas, Ramírez y Morales, 2020).

Inicialmente Casillas, Ramírez y Ortiz (2014) definieron los saberes digitales como ciertas habilidades, capacidades, disposiciones y conocimientos mínimos tanto informáticos como informacionales con los que deben contar los estudiantes para

enfrentarse al mundo dentro de sus diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la frecuencia con las que son utilizadas las TIC. Posteriormente, Saavedra, Casillas y Ramírez (2019) los definieron como “un esquema orientado a estudiar de manera ordenada e independiente el uso de software y hardware específicos a una disciplina académica” (p. 85).

El adiestramiento en estas habilidades para el uso de las TIC en ocasiones se tiene que buscar por medio de cursos de capacitación en línea o por fuera de las IES, ya que no cuentan con estos cursos, lo que en ocasiones se tiene son materias de computación básica, abordando temas generales como el manejo de procesadores de palabras, hojas de cálculo y administrador de presentaciones, que son considerados indispensables para el manejo de las computadoras, sin un uso especializado ni un posicionamiento de las TIC como herramientas propias de la disciplina (Casillas y Ramírez, 2021), concordando con Casillas *et al.* (2016) en que la incursión de las TIC es incompleta.

Al conocer las diferentes circunstancias a las que se enfrentan las instituciones de educación superior debido a la implementación de diferentes políticas para evaluar las habilidades con las que deben de egresar los estudiantes, se proponen de manera general los saberes digitales que están considerados en los indicadores internacionales propuestos por la OCDE (2012), la UNESCO (2008) y la ECDL (2007), los cuales fueron clasificados en cuatro grupos con diez consideraciones llamadas “saberes digitales” (Ramírez y Casillas, 2015; Saavedra, Casillas y Ramírez, 2019). Los grupos son:

- Manejo de sistemas digitales.- En general son aquellos en los que se inicia con una temática definitoria.
- Manipulación de contenido.- Son aquellos que dependen del contexto en el que se utilizan.
- Comunicación y socialización en entornos digitales.- Son aquellos cuyo papel de igual manera es definitorio, y determina la profundidad, la intención y la frecuencia con la que son utilizados.
- Manejo de información.- Su intención y su frecuencia están relacionadas con la disciplina en la cual se esté utilizando.

De estos saberes, los primeros tres grupos (manejo de sistemas digitales, manipulación de contenido, comunicación y socialización en entornos digitales) corresponden a los saberes informáticos y el cuarto (manejo de información) corresponde a los de corte informacional (Casillas y Ramírez, 2021), dándoles el uso que corresponda dentro de cada disciplina dentro de las IES.

De manera general, Saavedra, Casillas y Ramírez (2019) y Ramírez y Casillas (2015) definieron los saberes digitales asociados al manejo de sistemas digitales como aquellos necesarios para operar sistemas digitales, manipulación de archivos de texto y el conocimiento de las funciones de software especializado. Los relacionados con la manipulación de contenido son aquellas habilidades para la identificación, creación y formato de documentos de texto, contenido multimedia y datos. Los saberes

concentrados en comunicación y socialización en entornos digitales son aquellas habilidades para transmitir y difundir información en redes. Finalmente, aquellos relacionados al manejo de información son las habilidades para realizar búsquedas críticas de información, así como un comportamiento adecuado en el entorno digital.

CONCLUSIONES

En conclusión, se puede observar que existen diferentes investigaciones por separado de los temas a tratar, sin embargo, son mínimas las que existen y que relacionan las habilidades con las que debe contar un estudiante tanto al ingreso como al egreso de su educación superior y cómo afecta en su trayectoria escolar. De la misma manera, no se cuenta con un estudio definido para conocer las habilidades que los estudiantes deben de tener al momento del ingreso a la IES y al finalizar sus estudios, aunque se den casos en que los estudiantes egresen con mayores habilidades digitales que las que la misma IES les proporcione. Los únicos datos de los estudiantes que recaban las IES son datos generales y sociodemográficos.

Si bien se conocieron de manera muy general los saberes digitales que debe de poseer un estudiante, se debe tener en cuenta que al momento de aplicarlos en cada disciplina estos se transforman, ya que cada una necesita de un saber específico para propiciar que los estudiantes desarrollen diferentes capacidades digitales según la disciplina con la que se esté trabajando, dando como resultado que estudiantes universitarios sean más diestros en el uso de las TIC que aquellos estudiantes de niveles inferiores.

Incorporar las TIC en la educación es un hecho, aunado al modelo centrado en el estudiante y el trabajo con el aula invertida, lo único que hace falta es que se establezcan esos parámetros dentro de las IES, así como la actualización de los planes de estudio y las estrategias de enseñanza de los docentes, ya que estas deben de fortalecer los saberes previos de los estudiantes y se deben de complementar con el nuevo conocimiento, con la finalidad de crear estudiantes capaces de resolver los problemas que la sociedad les demanda en concordancia con el medio ambiente. Los estudiantes que están ingresando exigen otros métodos de enseñanza con las ventajas que ofrecen las TIC, al ser pertenecientes al grupo de nativos digitales y, de la misma manera, las instituciones deben de contar con recursos e infraestructura donde el estudiante tenga acceso a la tecnología. Si esto no sucede, se corre el riesgo de que el estudiante esté ausente en el momento de la clase.

REFERENCIAS

- Aguilar, J., Ramírez, A., y López, R. (2014). Literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (11), 123-146. Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/1257/1083>.

- Asociación de Internet (2018). *14° estudio sobre los hábitos de los usuarios de Internet en México 2018*. Recuperado de: <https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/remository/Habitos-de-Internet/14-Estudio-sobre-los-Habitos-de-los-usuarios-de-Internet-en-Mexico-2018/lang,es-es/?Itemid=>.
- Alvarado, I., Del Bosque, A., Rodríguez, M., Cepeda, M., y Vega, Z. (2019). Desempeño escolar y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios con trayectoria escolar adecuada. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(3), 2552- 2573. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=89679>.
- Awidi, I. T., y Paynter, M. (2018). The impact of a flipped classroom approach on student learning experience. *Computers & Education*, (128), 269-283. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.013>.
- Aznar, I., Cáceres, M., y Romero, J. (2018). Indicadores de calidad para evaluar buenas prácticas docentes de Mobile learning en educación superior. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(3), 53-68. <https://doi.org/10.14201/eks20181935368>.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bergmann, J., y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Brunner, J. (2003). *Educación e Internet: ¿la próxima revolución?*. Chile: FCE.
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, (5), 4-19. Recuperado de: https://www.academia.edu/4025489/Las_necesidades_de_las_TIC_en_el_%C3%A1mbito_educativo_oportunidades_riesgos_y_necesidades.
- Cabero, A., Llorente, C., y Puentes, A. (2010). La satisfacción de los estudiantes en red en la formación semipresencial. *Comunicar*, 18(35), 149-157. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/4267>.
- Casillas, M., y Ramírez, A. (2021). *Saberes digitales en la educación: una investigación sobre el capital tecnológico incorporado de los agentes de la educación*. Brujas. Recuperado de: <https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2021/02/Libro.pdf>.
- Casillas, M., Ramírez, A., Carvajal, M., y Valencia, K. (2016). La integración de México a la sociedad de la información. En E. Téllez (coord.), *Derecho y TIC. Vertientes actuales* (pp. 1-32). México: Infotec. Recuperado de: https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2015/03/mexico_en_la_sic.pdf.
- Casillas, M., Ramírez, A., y Morales, C. (2020). Los saberes digitales de los bachilleres del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 317-350. Recuperado de: <https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2020/06/LOS-SABERES-DIGITALES-DE-LOS-BACHILLERES-DEL-SIGLO-XXI.pdf>.
- Casillas, M., Ramírez, A., y Ortega, J. (2016). Afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 16(70), 151-175. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000100151.
- Casillas, M., Ramírez, A., y Ortiz, V. (2014). El capital tecnológico, una nueva especie del capital cultural. Una propuesta para su medición. En A. Ramírez y M. Casillas (coords.), *Háblame de TIC. Tecnología digital en la educación superior* (pp. 23-38). Córdoba, Ver.: Brujas. Recuperado de: <https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2015/06/KT-Casillas-Ramirez-Ortiz.pdf>.
- Chain, R. (2003). Trayectorias escolares en la Universidad Veracruzana. Recuperado de: https://www.uv.mx/cpue/colped/N_2526/publragu.htm.

- Chain, R. (2015). Prólogo. En J. Ortega, R. López y E. Alarcón (coords.), *Trayectorias escolares en educación superior* (pp. 9-13). Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana.
- Cordón, J., y Jarvio, O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137-145. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v38n2/v38n2a5.pdf>.
- De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Redipe Virtual*, (825), 1-17. Recuperado de: http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/385/File/redipe_De%20Zubiria.pdf.
- Dehghanzadeh, S., y Jafaraghaee, F. (2018). Comparing the effects of traditional lecture and flipped classroom on nursing students' critical thinking disposition: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, (71), 151-156. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.09.027>.
- Díaz, B., y Hernández, R. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, A., y Hernández, R. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo; una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Domínguez, L., Vega, N., Espitia, E., Sanabria, A. E., Corso, C., Serna, A. M., y Osorio, C. (2015). Impacto de la estrategia de aula invertida en el ambiente de aprendizaje en cirugía: una comparación con la clase magistral. *Biomedica*, (35), 513-521. <https://doi.org/10.7705/biomedica.v35i4.2640>.
- ECDL (2007). *European Computer Driving Licence / International Computer Driving License Syllabus Version 5.0*. Recuperado de: http://www.ecdl.org/programmes/media/ECDL_ICDL_Syllabus_Version_51.pdf.
- Enríquez, M., y Rentería, P. (2007). Estrategias de aprendizaje para la empleabilidad en el mercado del trabajo de profesionales recién egresados. *Universitas Psychologica*, 6(1), 89-103. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64760110>.
- Escurrea-Mayaute, L. (2006). Análisis psicométrico del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y estudio en estudiantes universitarios de psicología de Lima metropolitana. *Persona*, (9), 127-170. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112814006>.
- Espinosa-Vázquez, O., Martínez-González, A., y Díaz-Barriga, A. F. (2013). Formas de enseñanza y evaluación utilizadas por los docentes de odontología: resultados y su clasificación psicopedagógica. *Investigación en Educación Media*, 2(8), 183-192. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733226003.pdf>.
- Freiberg, A., Ledesma, R., y Fernández, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología*, 35(2), 511-549. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.006>.
- George, C. E., y Ramírez, A. (2019). Competencias investigativas y saberes digitales de estudiantes de posgrado en la modalidad virtual. *Certiuni Journal*, (5), 65-78. Recuperado de: <http://uajournals.com/ojs/index.php/certiunijournal/article/view/605>.
- Gross, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 69-82. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/20577>.
- Hinojo, F. J., Míngorance, A. C., Trujillo, J. M., Aznar, I., y Cáceres, M. P. (2018). Incidence of the flipped classroom in the physical education students' academic performance in university contexts. *Sustainability*, 10(5), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su10051334>.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2018). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de Información en los Hogares 2018*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2018/default.html#Herramientas>.

- ITESM [Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey] (s.f.). *Guía para el examen de computación*. Ciudad de México: Tecnológico de Monterrey. Recuperado de: http://www.csf.itesm.mx/Profesional/Guia_De_Computacion.Pdf.
- Marqués, P. (2012). *¿Qué es el currículum bimodal? (versión 3.0)*. *Chispas TIC y educación, blog Peré Marqués*. Recuperado de: <http://peremarques.blogspot.mx/2011/09/que-es-el-curriculum-bimodal-i.html>.
- Martínez, R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología [Tesis doctoral]*. Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de: http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-1006104-091520/Tesis_final.pdf.
- Matzumura, J. P., Gutiérrez, H., Zamudio, L. A., y Zavala, J. C. (2018). Aprendizaje invertido para la mejora y logro de metas de aprendizaje en el curso de metodología de la investigación en estudiantes de universidad. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.9>.
- Miragall, M., y García-Soriano, G. (2016). Transformando una clase del grado en psicología en una flipped classroom. *@TIC. Revista de Innovación Educativa*, (17), 21-29. <https://doi.org/10.7203/attic.17.9097>.
- Monereo, F. (coord.) (2002). *Estrategias de aprendizaje*. España: A. Machado Libros.
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] (2012). *Multilingual summaries education at glance (Summary in Spanish)*. Recuperado de: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/7da6001b-es.pdf?expires=1617165423&id=id&accname=guest&checksum=E1358232004753EF8B46C068DEDBEE56>.
- Ortega, J. (2015). Surgimiento de la propuesta del estudio de las trayectorias escolares en la Universidad Veracruzana. En J. Ortega, R. López y E. Alarcón (coords.), *Trayectorias escolares en educación superior* (pp. 23-42). Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Pressley, M., Forrest-Pressley, D., Elliott-Faust, D., y Miller, G. (1985). Children's use of cognitive strategies, how to teach strategies and what to do if they can't be taught. En M. Pressley y C. J. Brainerd (eds.), *Cognitive learning and memory children*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Ramírez, A. (2019). Uso, efectividad, y limitaciones del teléfono inteligente en la educación superior. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 4(2), 25-32. Recuperado de: https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2019/04/2019-1-art-smartphones_reiie.pdf.
- Ramírez, A., y Casillas, M. (2015). Los saberes digitales de los universitarios. En Micheli, J. (coord.), *Educación virtual y universidad, un modelo de evolución* (pp. 77-106). Serie Estudios Biblioteca de Ciencias Sociales y Humanidades. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de: https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2015/06/saberes_digitales_uam.pdf.
- Ramírez-Martinell, A., y Maldonado, G. (2015). Multimodalidad en educación superior. En A. Ramírez y M. Casillas (coords.), *Háblame de TIC 2: Internet en Educación Superior* (pp. 19-37). Brujas. Recuperado de: <https://www.uv.mx/personal/albramirez/2014/12/02/hablamedetic2/>.
- Ramírez, A., Morales, A., y Olgún, P. (2013). Brecha digital en el contexto universitario: una estrategia para su medición. En *Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato, México. Recuperado de: https://www.uv.mx/personal/albramirez/2013/11/23/brechadigital_xiicnie/.

- Reyes, A. (2015). Educación y formación en la Unión Europea: análisis del proceso de Bolonia, el espacio europeo de educación superior, la estrategia Europa 2020 y el programa Erasmus+. *Derecho y Cambio Social*, 12(42), 1-23. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5456404>.
- Rodríguez, E. (2002). *Aprender a aprender: estrategias de aprendizaje*. Departamento de Métodos de Investigación en Educación, Universidad de la Coruña. Recuperado de: <http://www.edu.aytolacoruna.es/educa/aprender/estrategias.htm>.
- Rué, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 12(2), 281-306. Recuperado de: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/139996/Ruè%20-%20El%20abandono%20universitario:%20variables,%20marcos%20de%20referencia%20y%20pol%3%ADticas%20de%20calidad..pdf?sequence=1>.
- Saavedra, C., Casillas, M., y Ramírez, A. (2019). Saberes digitales: un desafío para los maestros de hoy. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(3), 84-91. Recuperado de: <https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2019/07/430-1-1418-2-10-20190628.pdf>.
- Salazar, Y., y Rojas, F. (2010). La motivación, la experticia tecnológica y el acceso a recursos informáticos y su relación con modalidades de enseñanza virtuales. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 10(2). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3408821>.
- Sola, T., Aznar, I., Romero, J., y Rodríguez-García, A. (2019). Eficiencia del método flipped classroom en la universidad: meta análisis de la producción científica de impacto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 25-38. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.002>.
- UNAM [Universidad Nacional Autónoma de México] (2020). *TICómetro*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación. Recuperado de: <https://educatic.unam.mx/publicaciones/informes-ticometro.html>.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2008). *Estandares de competencia en TIC para docentes*. Londres. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>.
- Vázquez, E., Ramírez, M., y Zavala, Z. (2017). Manejo de información digital en estudiantes de bachillerato. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1428.pdf>.
- Valle, A., González, C., Cuevas, G., y Fernández, S. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53-68. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>.
- Vosloo, S. (2013). *Aprendizaje móvil y políticas, cuestiones clave*. Francia: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217638_spa.
- Weinstein, C., y Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research in teaching* (3a. ed.) (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- West, M., y Chew, H. (2014). *Reading in the mobile era: A study of mobile reading in developing countries*. Francia: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227436.locale=en>.

Cómo citar este artículo:

Ochoa Ontiveros, M. M., y Romo González, J. R. (2020). Saberes digitales y estrategias de aprendizaje en la trayectoria escolar de los estudiantes de nivel superior. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 55-68. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.1056.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Análisis de tres contextos curriculares para la enseñanza de la lectura y escritura en pregrado

Analysis of three curricular contexts for teaching of reading and writing in undergraduate level

DANIEL EUDAVE MUÑOZ • ANA CECILIA MACÍAS ESPARZA • MARGARITA CARVAJAL CIPRÉS

Daniel Eudave Muñoz. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Es doctor en Educación por la UAA, en donde también estudió la licenciatura en Educación, especialidad en Investigación Educativa y la maestría en Educación. Su labor docente la realiza en posgrado y pregrado, en las áreas de Metodología de la Investigación y Metodologías de la Intervención. Líder del Cuerpo Académico Competencias Intelectuales y Académicas Básicas. Miembro del comité editorial de las revistas *Docere* y *Caleidoscopio*. Miembro del COMIE. Cuenta con Perfil PRODEP. Correo electrónico: deudave@correo.uaa.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4070-3109>.

Ana Cecilia Macías Esparza. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Es doctora en Educación por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Universidad Iberoamericana campus Ciudad de México y Puebla. Realizó estudios de maestría en Educación y de licenciatura en Asesoría Psicopedagógica en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Desde 1998 es profesora en el Departamento de Educación de la UAA y ha colaborado con la formación de profesores de educación superior y media superior. Cuenta con Perfil PRODEP. Correo electrónico: acmacias@correo.uaa.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0978-752X>.

Margarita Carvajal Ciprés. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Es licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México y maestra en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Profesora-investigadora de la UAA desde enero de 1992, en el área de Teoría Educativa y Tecnología Educativa. Premio Universita-

Resumen

La formación de competencias lectoras y de escritura en el nivel superior, desde el enfoque de la literacidad disciplinar, asume como condición partir del contexto, tareas y géneros propios de cada campo profesional, aspectos que idealmente deben incluirse en los planes y programas de estudio. En esta investigación se analizan los elementos del contexto curricular de tres carreras universitarias del área de las Ciencias Sociales y Humanidades: Historia, Comunicación e Información y Asesoría Psicopedagógica. Se parte de un análisis documental de los planes de estudio, el que se complementa con entrevistas semiestructuradas a jefes de departamento. Los resultados preliminares nos permiten identificar los elementos curriculares que configuran tres culturas académicas diferentes, sustentadas en prácticas letradas que pueden ubicarse en un continuo que va desde el cumplimiento de los requisitos escolares de apoyo a la docencia y la evaluación hasta tareas que pretenden reproducir las prácticas profesionales que los egresados habrán de enfrentar en el mundo laboral.

Palabras clave: Educación superior, escritura a través del currículum, lectura y escritura, literacidad disciplinar.

Abstract

The formation of reading and writing skills at the higher level, from the perspective of disciplinary literacy, assumes as a condition starting from the context, tasks and genres of each professional field, aspects that should ideally be included in the curriculum and syllabus. This research analyzes the elements of the curriculum of three university majors in the area of Social Sciences and Humanities: History, Communication and Information, and Psychopedagogical Advice. It starts from a documentary analysis of the curriculum, which is complemented by semi-structured interviews with department heads.

rio a la Investigación en Ciencias Sociales 2002. Miembro del Cuerpo Académico Competencias Académicas e Intelectuales básicas. Ha participado en investigaciones y publicaciones relacionadas con los procesos de lectura y escritura en estudiantes universitarios en la línea de Alfabetización Académica. Perfil PRODEP. Correo electrónico: mcarvaja@correo.uaa.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3690-7419>.

The preliminary results allow us to identify the curricular elements that make up three different academic cultures, supported by lettered practices that can be located on a continuum that ranges from meeting school requirements for teaching support and evaluation, to tasks that aim to reproduce the professional practices that graduates will have to face in the working field.

Keywords: Higher education, writing across the curriculum, reading and writing, disciplinary literacy.

INTRODUCCIÓN

La formación profesional requiere del dominio de la lectura y la escritura, que son habilidades que se van formando desde los primeros años de la educación básica. Sin embargo, los estudios superiores exigen más que una alfabetización básica, implican la apropiación de una cultura académica, que permita el reconocimiento de géneros y exigencias muy particulares de cada campo disciplinar. El desarrollo de estas habilidades especializadas puede explicarse como una alfabetización académica o como la inmersión en prácticas de literacidad.

El término “alfabetización académica” se refiere al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad (Carlino, 2013). Con un enfoque similar, pero desde otros planteamientos teóricos, la literacidad disciplinar “es un tipo de práctica de literacidad que se da en el marco de un dominio específico y restringido; una disciplina donde la lectura y la escritura se ven como prácticas inherentes y esenciales, las cuales pueden ser reproducidas, aprendidas y enseñadas” (Montes Silva y López Bonilla, 2017, p. 165).

Cada programa educativo de pregrado conforma una cultura discursiva configurada a partir de diferentes tradiciones teóricas y metodológicas, el uso de géneros literarios particulares, que conllevan determinados tipos de tareas de lectura y escritura (y sus respectivas demandas cognitivas subyacentes), así como distintas maneras en que los profesores y alumnos enfrentan y resuelven las tareas de leer para escribir. Como parte de estas culturas están también otros elementos del contexto, como son: el currículo (en sentido amplio), los apoyos institucionales, las prácticas didácticas, las tareas diseñadas explícitamente para favorecer estos aprendizajes por los distintos profesores a lo largo de una licenciatura (sin limitarse a asignaturas tales como redacción o comunicación escrita) (García, 2011).

Coincidimos con Sánchez Upegui, quien señala que:

El éxito de la formación universitaria tiene que ver con la adecuada interacción oral y escrita entre docentes y estudiantes, y la capacidad que ambos tengan para escribir y leer en forma crítica diversos textos académicos, investigativos y profesionales, en el marco de una determinada

disciplina y/o comunidad discursiva especializada, como son las revistas científicas y académicas, y los grupos de investigación [Sánchez, 2016, p. 204].

En este contexto conviene preguntar: ¿Qué experiencias de aprendizaje se están promoviendo en los programas de pregrado para favorecer la lectura y la escritura?, ¿qué diferencias existen en la promoción de la lectura y la escritura en distintos programas de pregrado? Para dar respuesta a estas preguntas, se establece el siguiente objetivo: identificar los momentos y espacios que en los planes y programas de estudio se proponen para el fomento de la lectura y escritura en tres licenciaturas del área de las Ciencias Sociales y Humanidades: Historia, Comunicación e Información y Asesoría Psicopedagógica.

METODOLOGÍA

Esta investigación es de carácter descriptivo y muestra el contexto curricular de las tareas de lectura y escritura en tres programas de pregrado. Se realizó un análisis documental, tomando como eje el *análisis reticular* (González Corzo, Martínez Cuevas, Marín Oropeza y Bañuelos Capuchino, 2010; Lozares, Verd, Martí y López, 2002).

Para el logro de un conocimiento o habilidad establecido en el perfil de egreso de un plan de estudio se requiere por lo general de la concurrencia de más de una asignatura o unidad de aprendizaje. Para identificar la composición de asignaturas y actividades que pueden aportar al desarrollo de las habilidades lectoras y de escritura, se hizo un análisis reticular o de redes, el cual es definido por González Corzo *et al.* (2010) de la siguiente manera:

La red curricular se define como el procedimiento sistemático que tiene por objeto la descripción de la organización de los contenidos plasmados en un currículo y el establecimiento de sus relaciones de manera gráfica. [...] La red curricular se fundamenta en el análisis reticular –o reticulación–, es decir, la exploración de las relaciones entre distintos objetos de estudio. Tiene como resultado la generación de una red, que es la expresión gráfica de los elementos y las relaciones que existen entre dichos objetos [p. 15].

Una de las ventajas de la red curricular para el análisis de contenido, señalan González Corzo *et al.* (2010), es ofrecer de manera sintética una mirada a las relaciones entre los contenidos que componen el currículo, así como su análisis y ponderación de cada uno de sus elementos. En esta investigación hicimos una adaptación de la metodología de González Corzo *et al.* (2010), compuesta de los siguientes pasos:

1. Delimitación del universo de análisis. Nos centramos en el análisis de las versiones vigentes de los planes de estudio de las licenciaturas seleccionadas.
2. Análisis del perfil de egreso e identificación de los contenidos y habilidades que de manera explícita hacen referencia a la lectura y la escritura, como actividades o como productos. En los planes de estudio se especifica además en qué asignaturas o unidades de aprendizaje se espera desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes del perfil de egreso.

3. Análisis de las descripciones y objetivos de las asignaturas, para identificar cualquier referencia a la lectura y la escritura, como un propósito, medio o producto. En esta descripción se especifica el vínculo (como antecedente o consecuente) entre asignaturas.
4. Con los elementos anteriores, explicitar las redes curriculares identificadas para el logro de la lectura y la escritura. Esta actividad se realizó mediante matrices, correspondiendo las columnas a los semestres del plan de estudios y las filas a las asignaturas. Cada asignatura corresponde a un punto o *vértice*, el cual se integra a la red por sus relaciones con otros puntos. Las relaciones entre puntos se representan con líneas y flechas, con las que se establecen secuencias y jerarquías. Se identifican los contenidos *fuentes*, *enlaces* o *meta* (esto se explica en el apartado de resultados). En la mayoría de los casos, solo algunos de los contenidos de cada asignatura son los que conforman la red.

Se seleccionaron tres carreras en una universidad pública de un estado del centro de México: Licenciatura en Historia, Licenciado en Comunicación e Información y Licenciado en Asesoría Psicopedagógica. Se consideraron estas carreras porque ofrecen tres campos disciplinares bien diferenciados entre sí y con perfiles profesionales que se caracterizan en parte por habilidades lectoras y en especial de habilidades de escritura configuradas en contextos profesionales específicos, con demandas muy particulares en cada campo.

Adicionalmente se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los jefes de los departamentos académicos responsables de la coordinación de cada programa educativo, para confirmar la relevancia y rol de la lectura y la escritura en el perfil profesional, las tareas de lectura y escritura previstas en cada una de las asignaturas identificadas como claves según el análisis reticular, así como su cantidad y naturaleza. Este análisis nos permitió confirmar el rol que juegan los elementos identificados como vértices, su función (fuente, enlace y meta), así como su pertinencia para el logro del perfil de egreso.

RESULTADOS

En las tres licenciaturas encontramos expuestos de manera explícita, ya sea en la descripción de algunas asignaturas o en sus objetivos y contenidos, el propósito de desarrollar habilidades de lectura y de escritura, entendiéndose como una actividad que implica procesos y productos especializados y propios de cada profesión. Aunque en el análisis se rescatan todas las posibilidades estipuladas de manera explícita para el fomento de la lectura y la escritura, en este apartado se hace énfasis en las habilidades relativas a la escritura, por ser las que definen de manera más clara el perfil profesional, como capacidades que implican la producción de textos específicos requeridos para enfrentar diferentes tareas profesionales.

Encontramos tres formas de abordar la lectura y la escritura, o lo que es lo mismo, tres culturas discursivas correspondientes a cada licenciatura, con exigencias y demandas que van más allá de las prácticas escolares de toma de notas, lecturas para complementar algún tema expuesto, evaluaciones, elaboración de síntesis de información, etc. (aunque dichas prácticas o rutinas también están presentes). La cultura discursiva de cada carrera está configurada por los propósitos, prácticas, productos específicos, y todo un conjunto de acciones institucionales que dan apoyo y sirven de controles o elementos de supervisión (García, 2011). Dicha cultura tiene que ver con el enfoque o tipología de cada carrera, ya sea de orientación científica, científica-práctica o práctica. La Licenciatura en Historia tiene un enfoque científico (un propósito es formar investigadores del campo de la historia), mientras que las otras dos tienen un enfoque práctico. A continuación se hace un análisis de cada carrera.

La escritura como herramienta de investigación en la formación del historiador

El Licenciado en Historia, según el plan de estudios (UAA, 2014), es un profesionalista dedicado prioritariamente a la investigación histórica, y de manera complementaria a la difusión y la docencia. También se contemplan habilidades para la gestión de proyectos, archivos, organismos de difusión histórica y cultural. El énfasis en la escritura está desde el primer semestre, con la materia “Redacción especializada”, que tiene como objetivo la aplicación de técnicas y reglas para la correcta redacción de textos científicos que sean producto de una investigación científica, por lo que ofrece algunos principios que habrán de perfeccionarse y complementarse a lo largo de toda la carrera. De igual forma, la lectura inicia con dos materias que ofrecen técnicas propias del campo profesional: “Análisis de textos históricos” y “Análisis de novela histórica” (ver figura 1). La materia “Análisis de textos históricos” se enfoca a la revisión de elementos tales como la descripción, narración, argumentación, crítica y contextualización de textos históricos de diferente naturaleza. El curso de “Análisis de novela histórica” tiene como propósito que los estudiantes identifiquen y comprendan los hechos históricos expuestos en novelas del siglo XIX y XX, distinguiendo los aspectos ficticios de los reales, así como los elementos del contexto social y político, y si bien en este curso se hace un énfasis en la lectura, también se busca la ejercitación de la escritura.

La materia que inicia la formación metodológica es “Manejo de fuentes”, en la que se analizan las diversas fuentes de información histórica (bibliográficas, hemerográficas, audio, videos, etc.) que sirven de sustento para la elaboración de textos científicos. La formación metodológica se complementa con cursos especializados en algún aspecto de la investigación histórica, como son “Taller de archivonomía y paleografía”, “Taller de implementación de la historia”, “Metodología cualitativa”, “Metodología de la investigación histórica”. En este último se revisan los elementos

de un proyecto de investigación histórica y se elabora un proyecto, el cual se desarrolla en los “Talleres de Integración I y II”.

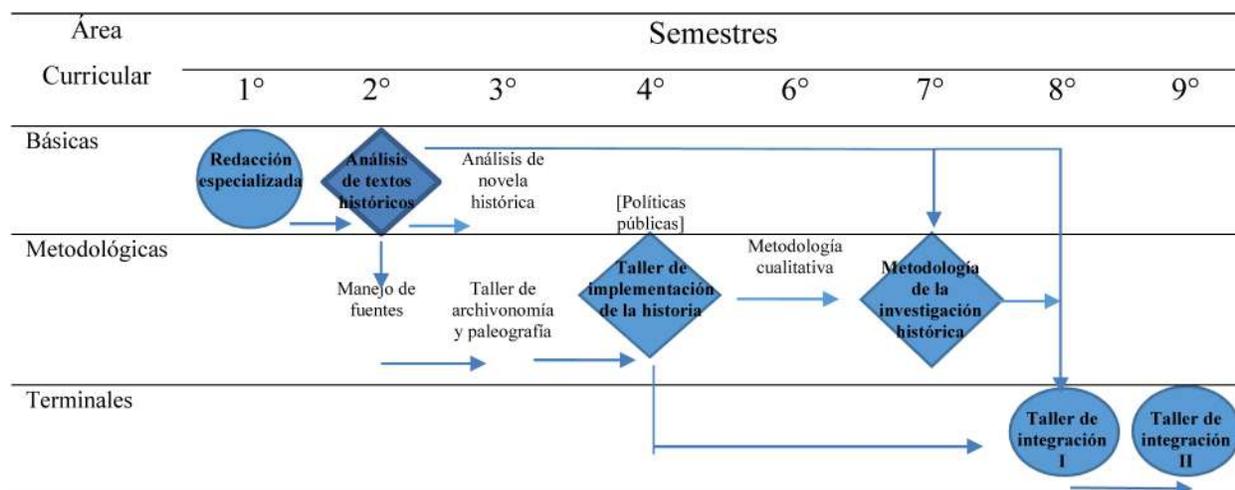


Figura 1. Redes en el mapa curricular de la Licenciatura en Historia.

Fuente: Elaboración propia.

Las materias fuertes en cuanto a la elaboración de productos escritos completos y complejos son las materias integradoras: “Taller de implementación de la historia” y “Taller de integración” I y II. En el primero de estos tres talleres los estudiantes desarrollan una investigación monográfica sobre un tema de historia regional, y en los Talleres de Integración llevan a cabo un proyecto a lo largo de dos semestres, terminado como producto una tesina, que deseablemente debe ser una investigación publicable. Para las materias integradoras, en especial los Talleres de Integración, se ofrece a los estudiantes asesoría especializada y personalizada de parte de un profesor-investigador (la mayoría miembros del Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología), así como de un comité de evaluación. En esta licenciatura también se promueve la escritura y publicación de textos en la revista *Horizonte Histórico* (coordinada por estudiantes de la licenciatura), así como la participación con artículos en congresos nacionales de estudiantes de este nivel.

La figura 1 muestra la matriz con las asignaturas que de manera explícita contemplan tareas de lectura y escritura y sus relaciones. Con un círculo se resaltan las asignaturas que son *fuentes* o *meta*. Consideramos una asignatura fuente aquella que sirve de base y antecedente a una serie de asignaturas, mientras que una meta es aquella en la que se espera confluyan o se integren los conocimientos y habilidades desarrollados en otras previas. Las asignaturas resaltadas con un rombo son aquellas que sirven de vínculo entre varias. Las líneas y flechas representan los vínculos entre asignaturas, que pueden darse entre materias de un mismo semestre o como una secuencia a lo largo de varios semestres. Sólo se incluyen en la matriz las asignaturas en las que se desarrollan con mayor atención las habilidades lectoras y de escritura (en el entendido

de que en prácticamente todas las materias se tiene que leer y escribir algo, por muy elemental que sea).

Las múltiples necesidades narrativas de los comunicólogos

El Licenciado en Comunicación e Información (UAA, 2012), como especialista en el tratamiento de diferentes fuentes de información y, sobre todo, en el manejo de variados recursos y medios de difusión, requiere de un amplio dominio de la expresión oral y escrita. Aún para la elaboración de recursos audiovisuales, necesita desarrollar la habilidad de escritura de un género muy particular, el guión (sea para video o televisión). Más que la profundización en el dominio de un género (como el caso del historiador y los reportes científicos mediante artículos o capítulos de libros), el comunicólogo requiere del dominio de una diversidad de géneros, que constituyen su cultura académica y también de gremio: notas periodísticas, boletines de prensa e institucionales, guiones radiofónicos, guiones televisivos y de video, y los diferentes formatos demandados por la Internet, entre otros.

En el plan de estudio se ofrecen algunas asignaturas introductorias orientadas al análisis de la lengua: “Lingüística”, “Lógica argumentativa y retórica”, “Literatura y géneros”. Estas materias son de naturaleza teórica y buscan promover en los estudiantes un conocimiento de la estructura de la lengua, sus fundamentos y, en el último de estos, el conocimiento de los principales géneros literarios (ver figura 2). En otro de los cursos introductorios, el denominado “Competencias comunicativas”, se ponen en práctica cuatro competencias básicas para un comunicador: saber hablar, saber escribir, saber leer y saber escuchar. Estas cuatro habilidades se continúan ejercitando a lo largo de toda la carrera.

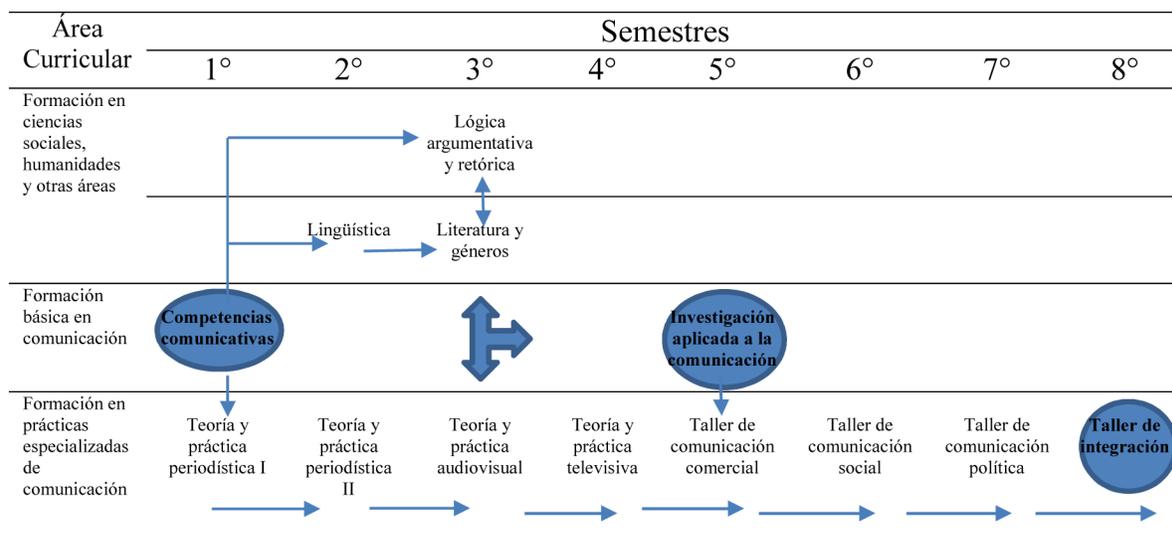


Figura 2. Redes en el mapa curricular de la Licenciatura en Comunicación e Información.

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, son las materias del área curricular de prácticas especializadas de comunicación las que, a manera de taller (y con el apoyo de varios profesores, especialistas en cada género), ofrecen los principales espacios para el desarrollo de las habilidades de escritura en el contexto de la profesión. Este bloque, que va desde el primer semestre hasta el octavo, lo componen las asignaturas: “Teoría y práctica periodística” I y II, “Teoría y práctica audiovisual”, “Teoría y práctica televisiva”, los tres “Talleres de comunicación” (comercial, social y política), y el “Taller de integración”. En estos cursos se abordan los distintos géneros que de manera habitual se desarrollan en el terreno del periodismo tradicional y el virtual, sus características, componentes, público al que van dirigidos, etc., así como los principales géneros audiovisuales y televisivos. Esta amplitud de géneros de escritura se relaciona a la vez con diferentes espacios laborales (los medios impresos, el radio, la televisión, etc.), por lo que es común que los estudiantes se vayan perfilando hacia uno de ellos, según sus preferencias, capacidades y oportunidades laborales. Los “Talleres de comunicación” comercial, social y política propician el involucramiento de los estudiantes en los contextos de ejercicio profesional.

Finalmente, en el “Taller de integración” se parte de una problemática de un ámbito real de la comunicación, y con el acopio de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos a lo largo de la licenciatura se genera un producto que ofrezca una solución creativa y pertinente. Este trabajo puede tener un vínculo con algún otro iniciado previamente en otra asignatura o en el contexto de la realización del servicio social o las prácticas profesionales.

La escritura como una capacidad técnica,
en las asesoras psicopedagógicas

La Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica (UAA, 2013) es la que ofrece menos espacios para el desarrollo de habilidades lectoras y de escritura complejas. Los tipos de textos a leer y producir son de carácter técnico, esto es, son del interés de un restringido número de usuarios, los profesionistas del gremio (a diferencia de los historiadores y comunicólogos, que por lo general tienen que pensar en un círculo de lectores o usuarios de su información más amplio y por ende heterogéneo). El género más utilizado es el informe técnico, como pueden ser los dictámenes o diagnósticos psicopedagógicos, que pueden corresponder a la valoración de individuos o grupos. El análisis curricular nos muestra una secuencia temática y temporal, pero no queda muy clara la manera de configurar una competencia compleja relacionada con la escritura, como es el caso de los historiadores (ver figura 3).

Cuatro materias tienen un enfoque metodológico, y tienen el propósito de entrenar a los estudiantes en el manejo de diferentes herramientas diagnósticas y evaluativas: “Fundamentos de la investigación educativa”, “Entrevista educativa”, “Diagnóstico pedagógico” y “Diagnóstico psicopedagógico”. En todas ellas se parte de un análisis de bibliografía especializada para la fundamentación de los diferentes aspectos a es-

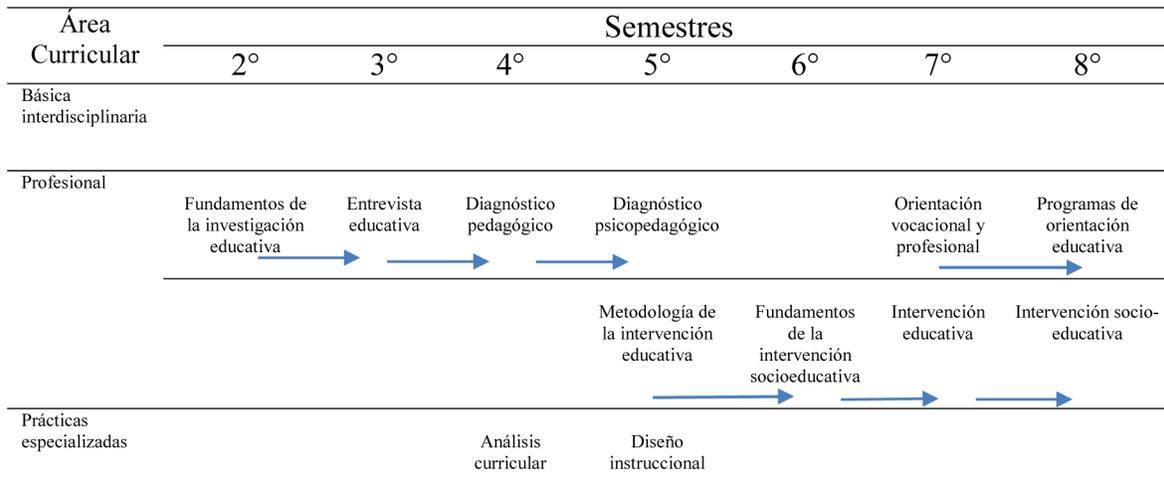


Figura 3. Redes en el mapa curricular de la Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica.

Fuente: elaboración propia.

tudiar. En las cuatro también es preciso realizar uno o varios informes escritos, con los que se da cuenta de la o las problemáticas revisadas y atendidas. Cada asignatura establece sus propios criterios, productos a desarrollar e incluso formatos de registro, para dar cuenta de la realidad educativa que se evalúa o diagnostica, o sobre la cual se espera intervenir. Esto es característico de profesiones de tipo práctico, como administración de empresas y nutrición (Eudave, Carvajal y Macías, 2013).

De particular interés son las asignaturas “Intervención educativa” e “Intervención socioeducativa”. En la primera de ellas los estudiantes tienen que diseñar e implementar una metodología de intervención educativa para atender una necesidad de manera preventiva, de desarrollo o remedial. La materia de “Intervención socioeducativa” tiene un enfoque similar, pero poniendo el énfasis en el ámbito extraescolar. Además del acopio de los conocimientos teóricos y metodológicos vistos a lo largo de la carrera, en estos cursos las y los estudiantes tienen que poner en práctica sus habilidades lectoras y de escritura, en especial estas últimas, pues el producto final de cada curso es un reporte técnico que integra tanto la teoría como las evidencias de la puesta en práctica de la metodología de intervención.

CONCLUSIONES

Las demandas de lectura y escritura que se enfrentan en el nivel superior no pueden ser atendidas únicamente mediante cursos de redacción o de lectura de comprensión. El desarrollo de las competencias de escritura y lectura especializadas que exige la formación profesional ha mostrado un mejor desarrollo desde los enfoques denominados “escribir a través del currículum” y “escribir en las disciplinas” (Carlino, 2005; Vázquez, 2016).

En los tres programas educativos analizados se desarrolla la lectura y la escritura como prácticas de literacidad disciplinar, procurándose en cada caso la configura-

ción de contextos que reproduzcan en lo posible las exigencias discursivas propias de la formación disciplinar (Sánchez, 2016). Vimos cómo la lectura y la escritura, en el contexto de la formación profesional, se constituyen en prácticas fundacionales de la cultura académica, en la cual los estudiantes y futuros profesionales no solo se apropian de los saberes y habilidades que distinguen un campo profesional sino además de ciertos tipos de producción discursiva y unos tipos de texto distintivos (García, 2011) y que responden a ciertas lógicas que no son apreciables a simple vista por alguien ajeno a dicha cultura.

El conocimiento de las propuestas curriculares y didácticas en los programas de pregrado para la promoción de la lectura y escritura como tareas de inserción en el campo disciplinar de cada carrera permite identificar aspectos que deben optimizarse para lograr el adecuado desarrollo de estas habilidades, que lo mismo tienen un impacto a lo largo de la formación universitaria como en su futuro desarrollo profesional y en la eventual realización de estudios de posgrado.

Es necesario establecer una relación congruente entre las prácticas y tareas que los estudiantes tienen que enfrentar, los géneros de lectura y escritura más pertinentes para su aprendizaje y para su futuro desarrollo profesional, así como las demandas cognitivas explícitas o implícitas en tales tareas y las posibles directrices o apoyos didácticos que puedan ofrecer los profesores.

REFERENCIAS

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003.
- Castro Azuara, M. C., y Sánchez Camargo, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, 36(148), 50-67. Recuperado de: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2015-148-50-67.
- Eudave, D., Carvajal, M., y Macías, A. C. (2013). Dificultades que presentan los estudiantes universitarios en el desarrollo de habilidades académicas básicas. En D. Eudave, M. Carvajal y A.C. Macías (coords.), *Los retos de la formación de competencias intelectuales básicas en universitarios: escritura, lectura, estadística, manejo de la información y tecnología*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- García Vera, N. O. (2011). Cultura académica y prácticas de lectura y escritura, a propósito de la formación universitaria de docentes. *Pedagogía y Saberes*, (35), 117-139.
- González Corzo, E., Martínez Cuevas, P., Marín Oropeza, D. I., y Bañuelos Capuchino, J. R. (2010). *Red curricular: una herramienta para el diseño de instrumentos de evaluación*. Cuaderno Técnico 5. México: CENEVAL.
- Lozares, C., Verd, J. M., Martí, J., y López, P. (2002). Relaciones, redes y discurso: revisión y propuestas en torno al análisis reticular de datos textuales. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 1(2).
- Montes Silva, M. E., y López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162-178.

- Sánchez Upegui, A. A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 200-209.
- UAA [Universidad Autónoma de Aguascalientes] (2012). *Licenciatura en Comunicación e Información. Plan de Estudios 2012*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades.
- UAA (2013). *Rediseño del Plan de Estudios de la Lic. en Asesoría Psicopedagógica*. México: Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- UAA (2014). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia 2014*. México: Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Vázquez, A. (2016). Lectura, escritura y aprendizaje en la universidad. En A. Vázquez (coord.), *La lectura, la escritura y el interés por aprender. Problemas, saberes y propuestas* (pp. 65-87). Universidad Nacional Río Cuarto. Recuperado de: <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2018/10/978-987-688-165-4.pdf>.

Agradecimientos

Esta investigación contó con el apoyo del Programa de Investigaciones Educativas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Cómo citar este artículo:

Eudave Muñoz, D., Macías Esparza, A. C., y Carvajal Ciprés, M. (2020). Análisis de tres contextos curriculares para la enseñanza de la lectura y escritura en pregrado. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), ppp. 69-79. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.1067.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La complejidad de la evaluación docente: un estudio en primaria

Complexity of a teacher's evaluation: a study in elementary school

IVÁN GUADALUPE DOWZ TORRES

Iván Guadalupe Dowz Torres. Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, México. Es profesor de escuela primaria pública y cuenta con estudios de licenciatura realizados en la Escuela Normal de Estado, maestría en el Centro de Investigación y Docencia y actualmente cursa estudios de doctorado en el Centro de Investigación y Docencia. Actualmente se desempeña como director de la Escuela Primaria Federal Independencia. Correo electrónico: ivandowz@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0034-0596>.

Resumen

Este artículo presenta avances de una investigación que tiene como objeto de estudio la evaluación docente, trata de valorar la trascendencia que tuvo este ejercicio en el marco de la reforma del 2013, cuáles fueron sus repercusiones, qué piensan, sienten y cuál consideran que es el propósito de ser evaluados. Se llevó a cabo una investigación documental sobre la evaluación docente en diversos países y en México, la metodología implementada parte del paradigma interpretativo, hace uso de las narrativas, tiene fundamento en la hermenéutica; para la recolección de datos se acude a dos sesiones de grupos de discusión con seis participantes cada una, del análisis se obtuvieron siete categorías. En este trabajo se presentan avances sobre la evaluación al desempeño en el primer año y el proceso de la evaluación del desempeño.

Palabras clave: Calidad de la educación, desempeño del profesor, educación pública, evaluación, evaluación de profesores.

Abstract

This paper presents advances in an investigation whose object of study is the evaluation of teacher's performance, it tries to assess the importance that this exercise had, within the framework of the 2013 reform, what were its repercussions, what they think, feel and what they consider to be the purpose of being evaluated. Documentary research on teachers' evaluation was carried out in various countries and in Mexico, the methodology implemented starts from the interpretive paradigm, makes use of narratives, is based on hermeneutics; for data collection, two group sessions are attended after a discussion with six participants each, seven categories were obtained from the analysis. This work presents progress on performance evaluation in the first year and the performance evaluation process.

Keywords: Quality of the education, teacher's performance, popular education, evaluation, teachers' evaluation.

INTRODUCCIÓN

El mundo se encuentra en momentos históricos de suma importancia, atraviesa por una etapa de avances tecnológicos como nunca antes, el nivel de desarrollo entre países cada vez es más inequitativo, mientras unos presentan hegemonía en desarrollo tecnológico, social o educativo, otros se encuentran inmersos en pobreza, desigualdad económica y social.

Desde hace décadas México ha lanzado propuestas para favorecer su desarrollo educativo, ha realizado varias reformas. En los noventa implementó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992) y trajo consigo la llamada “revaloración de la función magisterial”, que incluyó un sistema de estímulos a través del Programa de Carrera Magisterial, en el cual los docentes, mediante participación voluntaria, fueron evaluados en distintos rubros, como la aplicación de un examen y la participación en cursos de actualización.

Las reformas realizadas al artículo tercero, que establece el derecho de toda persona a la educación y que corresponde al Estado su rectoría, impartición y que además de obligatoria será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (según el Diario Oficial de la Federación, 2019), durante los años 1992 y 2002 incluyeron la obligatoriedad de la educación a la secundaria y preescolar, denominando a estos tres niveles “educación básica”. Entre el 2004 y el 2009 se implementaron reformas en la educación preescolar y la educación secundaria, la educación primaria quedó atrás, e inició un proceso de reforma para lograr su articulación.

En el 2009 inició el proceso de Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que pretendía la articulación curricular de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria); mejorar en la formación de docentes; la actualización de programas de estudio, contenidos y enfoques pedagógicos (SEP, 2009).

En febrero del 2013 se realizó otra reforma al artículo tercero, en la que se estableció que el Estado garantizaba la calidad de la educación y la idoneidad de docentes y directivos, entre otros aspectos, para así asegurar también el máximo logro de aprendizaje de los educandos; como resultado se creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, cuya coordinación quedó a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Después de mencionar estas reformas, se evidencia la responsabilidad que se atribuye al docente de los resultados educativos y dio inicio una etapa de profesionalización, con la pretensión de garantizar la calidad de la educación en el país, con base en la evaluación a maestros, “la evaluación de los docentes en México constituye uno de los ejes fundamentales de las políticas educativas, dada la convicción de que de ello depende la posibilidad de mejorar la calidad de la educación en el país” (Márquez, 2013, p. 2). Se consideró evaluar el ingreso, promoción, permanencia y

desempeño de docentes y se estableció, en el año 2015, la evaluación a docentes con carácter obligatorio.

Con un examen se evaluaron el ingreso y la promoción, mientras que, con examen, una planificación y la incorporación de evidencias argumentadas, así como la argumentación de la autoridad inmediata del trabajador, se dictaminó la “idoneidad” en la evaluación al desempeño de docentes, la llamada “evaluación de permanencia”.

Diversas modificaciones en las distintas etapas del proceso de evaluación, las condiciones físicas en las que se llevó a cabo, la logística que se implementó durante la aplicación del examen, los recursos que se utilizaron (tal es el caso de la plataforma para subir evidencias), los criterios que se establecieron para valorar el desempeño, las exigencias durante el proceso evaluativo por parte de las autoridades educativas y el organismo evaluador, los derechos laborales que se cree que trasgredieron, son aspectos que caracterizaron esta evaluación, para muchos de carácter “punitivo”, entonces, es importante “ubicar a la evaluación en su justa medida, como medio, y dejar de aplicar exámenes sin ton ni son” (Gil, 2012, p. 163).

Es por estas situaciones que se plantea la siguiente pregunta que guía la investigación: ¿Qué trascendencia tiene la evaluación al desempeño para los docentes de primaria del subsistema federal de la ciudad de Chihuahua?

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Qué juicios de valor e ideas expresan y debaten los docentes acerca de los resultados que se obtienen de la evaluación del desempeño?
- ¿Cuáles son las experiencias que han vivido los docentes en la evaluación del desempeño docente?
- ¿Qué repercusiones tiene la evaluación docente desde el punto de vista laboral?
- ¿Qué efectos tiene la evaluación docente en la mejora educativa?

Propósito general

Valorar la trascendencia que tiene la evaluación al desempeño en profesores de primaria del subsistema federal de la ciudad de Chihuahua.

Propósitos específicos

- Recuperar las experiencias, opiniones y juicios de valor que expresan los profesores con referencia a los aspectos y procesos que se toman en cuenta en la evaluación docente.
- Recuperar las opiniones y juicios de valor que expresan los docentes acerca de los resultados que obtienen en la evaluación docente.
- Analizar e interpretar el significado que le otorgan los profesores a la evaluación docente, con base en lo que relatan y los sentimientos y emociones que expresan.

METODOLOGÍA

El proceso metodológico de este proyecto se desarrolla en el marco del paradigma interpretativo de investigación, se considera el apropiado ya que es flexible, abierto, se adapta a medida que se avanza con el estudio, se basa en perspectivas constructivistas, con significación en experiencias de sus participantes y en la construcción social, con datos accesibles y emergentes, con la intención de desarrollar teorías que permitan interpretar o comprender diversos fenómenos o procesos sociales (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Guzmán y Alvarado, 2009).

Se acude a las narrativas, dado que resulta acorde cuando la pretensión del investigador es estudiar la vida de uno o un grupo de individuos, en este caso sus experiencias, al combinar y contrastar los diversos puntos de vista de los participantes con las percepciones del investigador (Guzmán y Alvarado, 2009).

Este proyecto se enfoca en la narrativa de las experiencias de los participantes con respecto a sus vivencias al participar en la evaluación al desempeño docente, a partir de las respuestas que brindaron y los textos que se construyeron.

...su procedimiento incluye al menos cuatro elementos: (a) un narrador que nos cuenta las experiencias de vida; (b) un intérprete o investigador, que interpela, colabora y “lee” estos relatos para elaborar un informe; (c) textos, que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo, como el informe posterior elaborado; y (d) lectores que interpretan las formas narrativas desde sus marcos de referencia [Bolívar, 2012, p. 3].

El fundamento epistemológico tiene como base la hermenéutica, ya que primero descifra, interpreta y rescata un significado, además de ser un arte, existe la posibilidad de debatir ideas con diferentes autores, sin embargo, el lenguaje tiene límites, no podemos expresar con palabras todos nuestros pensamientos (Gadamer, 1998; Grondin, 2006; Heidegger, 1999).

La hermenéutica es arte, ciencia y método, es desentrañar el sentido y significado mediante la interpretación, al ser consciente de nuestros prejuicios y dar cuenta de ellos, partir de un contexto e historia propias, mediante un diálogo del o los autores con el lector, y obtener como producto no las ideas originales del autor, mucho menos del lector, sino el producto del diálogo entre ambos; una fusión de horizontes, utilizando como medio el lenguaje, representado en los textos, sobre todo considerar que mediante la hermenéutica se rescatarán tantos significados como interpretaciones se realicen. “La hermenéutica interviene donde no hay un solo sentido, es decir donde hay polisemia” (Beuchot, 2005, p. 17).

Para llevar a cabo el proceso de recolección de datos se acude a la técnica de grupos de discusión, constituido entre seis y ocho personas, en el cual un moderador dirige la discusión de un tema determinado mediante la interacción del grupo. Se debe tomar en cuenta que el enfoque narrativo requiere el uso de técnicas que motiven el proceso construcción social. El grupo de discusión permite que los docentes que

participen expresen sus opiniones, inquietudes, emociones, reflexiones, dudas, juicios de valor, entre otros aspectos, y lo enriquezcan con los demás participantes.

Para la elección de los participantes se solicitó a docentes que se incluyeron en el proceso de evaluación al desempeño. De esta manera se organizaron tres grupos de discusión, integrados por seis participantes cada uno, en los que se discutieron preguntas relacionadas a la evaluación y su proceso, la participación fue videograda y posteriormente transcrita. Una vez recabada la información, se sistematizó a través del paquete Atlas Ti, en el que se identificaron citas, se asignaron códigos y se derivaron redes semánticas y categorías para llevar a cabo una triangulación de la información obtenida y analizar los resultados desde la perspectiva interpretativa.

PRIMEROS RESULTADOS

Las categorías que surgieron están referidas a la evaluación al desempeño durante el primer año (2015); el proceso de evaluación al desempeño docente; la desinformación en el proceso y la información de resultados; el propósito y la utilidad de la evaluación del desempeño docente; las repercusiones en el docente por participar en el proceso de evaluación; el sentir de los docentes respecto al proceso de evaluación al desempeño docente; situaciones alternas y experiencias positivas con referencia a este proceso.

La evaluación al desempeño durante el primer año

Se rescataron opiniones importantes con referencia a la tarea de la autoridad inmediata de emitir un puntaje, en el rubro de informe de responsabilidades, ya que algunas autoridades no calificaron con la puntuación máxima, en la plataforma se debía argumentar cada rubro y esto representaba mayor trabajo y esfuerzo para directivos; otros comentarios demostraron que algunas autoridades manejaron la situación y utilizaron este rubro como un chantaje, como un estímulo o simplemente para demostrar autoridad; también hubo comentarios de autoridades que apoyaron y coadyuvaron a una evaluación efectiva, transparente y en la que se acordaron las responsabilidades. Al fin de cuentas, el informe de responsabilidad solo fue un rubro informativo, no tuvo validez, pero generó estrés y mortificación en algunos de los docentes, quedó sujeto a la responsabilidad de los directivos y supervisores, ya que la relación con el evaluado fue un factor determinante en la calificación.

Quieras o no, este proceso te ha llevado a muchas cosas, o sea, desde el compañerismo, en la relación con tus autoridades, si tengo buena relación me va a ir bien, pero no tengo buena relación con mi directora, me va a ir mal [GF1Ma3].

Para obtener los puntajes deseados en esta primera fase de aplicación (2015) se expresaron muchas inquietudes con referencia al tiempo y la forma de aplicación de los rubros que integraron la calificación final, en especial por la cantidad de reactivos

en el examen, el tiempo que se otorgó para contestarlos y por qué no se permitió llevar fuentes de consulta ni memorias para subir los proyectos de planificación solicitados.

El problema era plasmarlo de memoria el día del examen, no nos dejaban llevar libros, hacías el examen en la mañana, ciento cincuenta preguntas, te dan una hora de descanso e ir a comer; yo llevaba mi planeación para estudiar, porque tenías que aprenderte los estándares curriculares, los ámbitos, los aprendizajes esperados, todo lo que lleva una planeación [GF2Ma4].

Llevar a cabo el mismo día dos de los rubros que tuvieron mayor peso en la calificación sumatoria, durante 8 horas, con un descanso intermedio de una hora, ocasionó agotamiento, inconformidad y descontento, y subir el proyecto de planificación a la plataforma sin las fuentes necesarias, fueron de las experiencias que ocasionaron mayor molestia, estrés y temor a los participantes.

A mí me tocó en el Tec y, cerrada la puerta, tuve que entrar por atrás, me topé a los del RESISSSTE y, estresado porque ya iba un poco tarde, bueno, no sé de ideologías, pero decían: “¡No hagas el examen!”. Luego ya entramos y todavía se levantó un profe a decirnos: “¡No hagan el examen!” [GF1Ma1].

El modelo de este primer proceso de evaluación tuvo muchas limitaciones y contradicciones, por miedo e incertidumbre de perder el trabajo y porque en esa primera ocasión las diversas instancias que son contraparte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y de la Secretaría de Educación Pública (SEP), tales como la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y RESISSSTE, se presentaron como símbolo de oposición a este proceso, que se consideró punitivo y desgastante por muchos miembros del gremio docente. En respuesta a posibles motines, el Gobierno del Estado puso en guardia a la policía municipal para que el proceso de evaluación se llevara de una manera tranquila y pacífica.

Yo me acuerdo de esta vez porque mi esposo fue voluntario, fui a llevarlo, oye: el estrés del examen y lo que tenía que planear, no podía llevar absolutamente nada y luego llegamos y lleno de policías todo, y toda la UTECH, un chorro de patrullas y como si fueran delincuentes los revisaban [GF1Ma3].

El proceso que se vivió en la evaluación al desempeño docente

La selección de participantes fue el primer momento de angustia y estrés, ya que no hubo claridad, los docentes no fueron notificados en tiempo y forma y se perdió información; se implementó una gran variedad de estrategias, tales como notificación por correo electrónico, llamadas telefónicas, o le notificaron a su director o al supervisor de zona. En este procedimiento la selección no fue clara, los argumentos que se ofrecieron no fueron suficientes, no hubo transparencia, incluso se pensó que el director, el supervisor o el jefe de sector eligieron; otras especulaciones de selección fueron cierta generación de maestros, antigüedad, métodos de trabajo, resultados de sus estudiantes; los supervisores y jefes de sector en el nivel de primaria no fueron evaluados.

A mí no me habían dicho, porque no recibí notificación así, concreta, cuando estaba en Juárez, de que iba a ser evaluado, porque no nos había llegado nada por escrito ni por teléfono; entonces sale cambio [de adscripción] para acá a Chihuahua y aquí es donde me llega la notificación, me decían: “A ti no deberían de evaluarte, por el movimiento, porque ya sabes, para evaluarte, tienes que iniciar con los niños que vas a tener” [GF2Ma4].

Para el trabajo en la plataforma correspondiente al expediente de evidencias, la planeación argumentada y la elaboración de la ruta de mejora, en este procedimiento cada maestro debió elegir evidencias del trabajo de los alumnos, elaborar un diagnóstico de grupo, aplicar diversos tests de estilos de aprendizaje, conocer detalladamente el contexto de la escuela y de los alumnos, elaborar diversos planes de clase o proyectos de escuela y argumentar apoyado con teorías de diversos autores, lo cual forma parte del trabajo cotidiano de los educadores, sin embargo, existieron algunos detalles que ocasionaron confusión, estrés y angustia a los participantes, entre estos la inestabilidad de la plataforma para subir al sistema todas las evidencias antes mencionadas y la saturación que no permitía cargar los archivos.

Además de la saturación, el sistema de la plataforma estaba programado para subir las evidencias de trabajo en cierto tiempo, este rubro fue complicado, difícil, incluso caótico por el manejo y acercamiento a las tecnologías de la educación, pero para otros se convirtió en el aspecto en el cual se podía obtener cierta ventaja, previamente desarrollaron la información y al momento de acceder al sistema se cargó sin mayor problema; desafortunadamente este aspecto quedó bajo la responsabilidad del evaluado y queda claro que quienes tienen mejor manejo en el uso de la tecnología tuvieron una gran ventaja.

Yo me preparé con un texto antes, investigando cuáles eran los indicadores [preguntas] que te iban a pedir, aquí tomaron una foto, no sabías cuáles te iban a salir en la plataforma y no podías entrar a la plataforma a checar porque en cuanto le dabas iniciaba a correr el tiempo [GF1Ma1].

Respecto al examen de conocimientos, las quejas fueron recurrentes sobre el tiempo de aplicación, un promedio de cuatro horas sentados frente a un ordenador, bajo la supervisión de aplicadores que tuvieron instrucciones claras, desde el estricto respeto al tiempo, no permitir voltear y restringir las salidas al baño, en muchas de las ocasiones supervisados.

El tiempo que duró el examen fue maratónico, yo sé que hay personas que deben tomar ciertos medicamentos, gente que no puede estar sentada tanto tiempo por los riñones, ¿qué se yo?, situaciones físicas y de salud, es que sí era exagerado el tiempo que se duró haciendo el examen [GF2M2].

Además de llevar a cabo el examen bajo una supervisión estricta, en lugares que no están adaptados para la duración del mismo (cuatro horas), se deben considerar también experiencias que ocurrieron en casos particulares, tal fue el caso de la confusión en la hora de aplicación, así como de compañeros que presentan mayores

dificultades para elaborar un examen en línea con límite de tiempo, que crecieron en un sistema diferente.

Cuando menos pensé ya eran las siete, entonces me encaminé rápido al salón, porque ya sabía dónde me había tocado, y cuando llegué resulta que habían tomado en cuenta la hora de la Ciudad de México, entonces me dijeron que no podía entrar, y me dijeron: “¡Solamente vas a entrar si no hay permisos para ir al baño, si no hay interrupciones, y si te dedicas todo este tiempo y no terminas, así lo vas a dejar!”. Pues me lancé y acepté el trato, y eso ayudó a que estuviera más estresado cuando estaba contestando; creo que pasé de puro milagro [GF2M3].

La desinformación en el proceso y la información de resultados

Existió difusión de este ejercicio en medios masivos y en redes sociales por organismos como el SNTE, la SEP y INEE; existió mucha confusión a la hora de informar tanto propósito como procedimiento; predominó un panorama de incertidumbre, pues se manejaron distintas versiones por diversas instancias: mientras los organismos oficiales promovían la evaluación, otros como la CNTE y el RESISSSTE advertían de posibles violaciones a derechos laborales.

La presión, el estrés, el desconocimiento, las diversas versiones de la información recibida y la interpretación que cada actor dio y que su vez reprodujo acerca de la evaluación obligatoria, generaron un clima de inconformidad y descontento en el gremio magisterial; con el tiempo se transformaron en temor, hasta que esta incertidumbre trajo consigo la resistencia ante este ejercicio laboral.

La incertidumbre constituyó un elemento de angustia al presentarse la disyuntiva de dos posturas opuestas, por una parte, la CNTE y el RESISSSTE, y por otra, la SEP, para la cual esta desinformación resultó favorable, ya que cuando inició la reforma educativa el propio secretario Emilio Chuayffet, en el año 2013, afirmó que la Secretaría buscó renovar la planta docente con el “renuevo generacional cíclico”.

Sobre la calificación final del proceso existió una diversidad de opiniones, reclamando en la mayoría de sus casos falta de retroalimentación, inconformidad y desconocimiento de cómo se calificó cada rubro. El hecho de no conocer los detalles de los resultados, asimilar y repasar desaciertos, conocer el grado de logro, fueron otros de los detalles en los cuales se hizo énfasis al interior del diálogo y se comentó que, si se pretendió una evaluación efectiva, este aspecto fue un fallo rotundo.

Tú ni siquiera tienes contacto con un evaluador para decir: “¡Oiga, no entendí!”, “¿Qué me quiso decir?”, “¿Cuándo escribió esto?”, “¿Cómo lo interpreta?” [GF2Ma1].

El tiempo que se dedicó a revisar el factor de planes argumentados fue limitado y hasta cierto punto coartado, se perdió mucha credibilidad, se dio amplio margen de decisión del personal que fue contratado como evaluador, además se puso en tela de juicio la importancia que se le dio por parte del INEE, al limitar el trabajo de quien revisó, sobre todo porque está entre los tres factores de peso en la calificación final.

La experiencia que yo tengo en cuanto a la revisión que se hizo era que a los mismos evaluadores les presentaban, por decir: “¡Aquí tiene usted que evaluar a estas setenta personas, pero tiene ocho minutos nada más para evaluar a cada uno!”.

—¿Ese dato de donde lo obtuviste?

—Ese dato lo obtuve yo de una persona que se encargó de evaluar, que fue a México a evaluar precisamente las planeaciones argumentadas, o sea, ella nos describió el proceso que se estaba dando en la Ciudad de México para evaluar planeaciones argumentadas, le entregan así el “bonche de setenta”, me manejó el número setenta, planeaciones argumentadas, y tiene ocho minutos por cada planeación argumentada nada más [GF3Ma1].

El sentir de los docentes respecto al proceso

Existieron situaciones que favorecieron y ofrecieron un panorama alentador y de oportunidad, además de un beneficio, sobre todo para aquellos que obtuvieron algún incentivo, como incremento salarial, o que lograron algún puesto o promoción; algunos de los participantes incluso se mostraron ansiosos y vieron este ejercicio como una oportunidad, “la competencia aparece como un elemento clave para una mayor productividad y eficiencia. Evaluar para competir y competir para mejorar” (Aboites, 2012, p. 81).

Para mí fue algo novedoso, yo cuando hice el examen solo fue para ver qué venía, para experimentar; afortunadamente me quedé con una dirección, ya después me leyeron la cartilla, que durante un periodo de dos años íbamos a volver a hacer otro examen [GF2Ma4].

Otros compañeros expresaron que vivieron una situación de angustia, temor, estrés o intranquilidad, porque la certeza laboral fue uno de los indicadores que más se mencionó, el temor de perder el espacio de trabajo.

...una evaluación con consecuencias y estímulos, originando inconformidad y descontento generalizado en el profesorado; que infringió una ley punitiva y tuvo su origen al margen de la participación del colectivo docente, generó: desconfianza, temores y un conjunto de representaciones sociales, forjó resistencias para aceptarla como una nueva dinámica y que en la actualidad se siguen observando, dio origen a un conflicto en un segmento de la estructura social, llegando a paros de labores en algunas entidades de manera total o parcialmente, en otras movilizaciones, pudiéndose observar como un problema social [Díaz, 2017, p. 2].

Durante la notificación de participación en el proceso nació la incertidumbre de lo que les esperaba a los maestros con esta evaluación obligatoria. “La presión psicológica de ser notificado, aunado al contenido que circula en los medios de información; unos revelan las bondades y beneficios, otros señalan las afectaciones hacia los derechos laborales y a su condición de docente, lo que trae como consecuencia un burnout (síndrome o forma específica de estrés laboral)” (Díaz, 2017, p. 4).

...cuando me dijeron que iba a ser evaluado, pues yo tuve mucho miedo, porque yo me iba al extremo y decía: “¿Si me desocupan, si me quitan la plaza?”, pues yo no sé hacer otra cosa nada más que dar clases, entonces dije: “¿Yo, qué voy a hacer?”, estaba muy estresado, y lo que hice fue, pues ocuparme, en lugar de preocuparme mejor ocuparme, y me puse a estudiar y rezar mucho, y por eso yo creo que Diosito me ayudó y me fue bien [GF2Ma3].

REFLEXIONES

En el sentir y pensar de los participantes es posible identificar las inconsistencias y desatinos de la evaluación del desempeño docente previstos por quienes lo diseñaron; la evaluación se consideró por muchos años como instrumento de rendición de cuentas, o de premiación o castigo, más que para mejora (Schmelkes, 2014). Los docentes evaluados pagaron las consecuencias de toda la serie de fallos y desaciertos que ocurrió desde la difusión hasta la información de resultados, este proceso dista mucho de lo que aseveró la doctora Schmelkes, quien fue pilar del INEE, “si hablamos de evaluación docente, al mismo tiempo tenemos que pensar en un mecanismo paralelo de profesionalización docente. De otra manera, no tiene sentido. Tiene más bien efectos perversos” (Schmelkes, 2014, p. 1). Este proceso y sus resultados fueron utilizados por diversas autoridades y organismos para desprestigiar al magisterio ante la sociedad, al resaltar la resistencia y oposición y omitir el trasfondo político. Los resultados muestran un panorama general de lo que representa la evaluación de permanencia, tuvo repercusiones en el trabajo y en el hogar; es desafortunado pensar que su propósito central no consistió en “garantizar la calidad de la educación” y quizá fue evidenciar el trabajo docente, para así cambiar la plantilla de maestros, quitar poder al SNTE o privatizar la educación.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación*. México: Ítaca.
- Beuchot, M. (2005). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Ítaca.
- Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de resultados*. España: Universidad de Granada.
- Diario Oficial de la Federación (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019.
- Díaz, F. (2017). *El sentido de la evaluación obligatoria al desempeño docente en el profesorado de telesecundarias*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación Currículum. Tlaxcala, México. Recuperado de: <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/D022.pdf>.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca, España: Sígueme.
- Gil, M. (2012). Hacia una reforma educativa desde la perspectiva de las aulas. *Perfiles Educativos*, 34(esp.), 160-163.
- Grondin, J. (2006) *¿Qué es la hermenéutica?* Francia: Herder.
- Guzmán, A., y Alvarado, J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas de la investigación educativa, Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación*. Durango, México: Entorno.
- Heidegger, M. (1999). *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México: McGraw-Hill.

- Márquez J., A. (2016) ¿Qué podemos esperar de la evaluación docente? *Perfiles Educativos*, 38(152), 3-11. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000200003&lng=es&tlng=es.
- Schmelkes, S. (2014). *Evaluar y mejorar la práctica docente, retos de la evaluación*. Recuperado de: <https://www.educacionfutura.org/evaluar-y-mejorar-la-practica-docente-reto-de-la-evaluacion-sylvia-schmelkes/>.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2009). *Plan de estudios de educación primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

Cómo citar este artículo:

Dowz Torres, I. G. (2020). La complejidad de la evaluación docente: un estudio en primaria. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 81-91. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.1068.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Prácticas administrativas del dinero en universitarios de la carrera de Contador Público

Administrative practices of money in university students of the career of Public Accountant

BLANCA IRENE AHUMADA MALDONADO • BERTHA IVONNE SÁNCHEZ LUJÁN

Blanca Irene Ahumada Maldonado. Tecnológico Nacional de México, campus Tecnológico de Cd. Jiménez, Chihuahua, México. Se encuentra adscrita al Departamento de Ciencias Económico Administrativas, es candidata a doctor, miembro del Cuerpo Académico Innovación Educativa y Matemáticas en Nivel Superior del Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez y socia de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Cuenta con perfil PRODEP y publicaciones como "Representaciones sociales de educación financiera en estudiantes de nivel superior", "Distribución del gasto familiar, estudio de caso de familias de Cd. Jiménez, Chihuahua", "Representaciones sociales de educación financiera en estudiantes de nivel superior", entre otras. Correo electrónico: blancaahu@yahoo.com.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7581-3776>.

Bertha Ivonne Sánchez Luján. Tecnológico Nacional de México, campus Cd. Jiménez, Chihuahua, México. Es doctora en Matemática Educativa por el Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada Cicata-IPN. Presidenta de la Red de Centros de Investigación en Matemática Educativa. Miembro del Comité Latinoamericano de Matemática Educativa y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Resumen

La educación financiera es una herramienta que auxilia a las personas a tomar decisiones económicas personales, esta formación proporciona conocimientos, métodos y habilidades que auxilian en la planeación económica personal, además puede ayudar a alcanzar metas económicas a corto, mediano y largo plazo con la aplicación del crédito, en caso de ser necesario. Sin embargo, actualmente un gran porcentaje de la población no se encuentra educada financieramente. El objetivo de este trabajo es identificar en estudiantes de la carrera de Contador Público el nivel de conocimientos de la educación financiera adquirida en su trayecto formativo, con la finalidad de detectar qué variables han asimilado del contexto. Se describen los principales hallazgos: poseen conocimientos profesionales enfocados a la administración de negocios, como los beneficios de tener una cuenta de ahorro, ahorrar cada vez que reciben dinero, no obstante lo anterior, ellos carecen personalmente de tener una; en cuanto al crédito, conocen los beneficios y las obligaciones contraídas que brinda el financiamiento, a pesar de eso, ignoran los lugares para solicitarlo; en el tema de los gastos innecesarios sus concepciones expresadas son que realizarlos deja un déficit económico, sin embargo solo el 31% los evita; se cuestionó acerca de elaborar un presupuesto, solo el 44% lo sabe hacer, y al 81% le gustaría saber cómo distribuir su dinero. Según los resultados de este grupo de estudio, poseen los conceptos técnicos profesionales, mismos que excluyen en su práctica personal.

Palabras clave: Educación financiera, presupuesto, ingresos económicos, consumismo.

Abstract

Financial education is a tool that helps people to make personal economic decisions, this training provides knowledge, methods and skills that aid in personal economic planning, and can also help to achieve economic goals in the short, medium and long term with the application of credit, if necessary. However, a large percentage of the population is currently not financially educated. The objective of this work is to identify the level of knowledge of financial education that students of the Public Accountant career acquired in their training path, in order to detect which variables

Tiene publicaciones en revistas científicas arbitradas e indexadas, en memorias de congresos y capítulos de libros. Asesora de proyectos de investigación. Sus líneas de trabajo versan sobre la enseñanza de la matemática a nivel de ingeniería y diseño de modelos didácticos para conceptos de la matemática escolar. Correo electrónico: ivonnesanchez10@yahoo.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3595-8281>.

they have assimilated from the context. The main findings are described: they have professional knowledge focused on business administration, such as the benefits of having a savings account, saving every time they receive money, however, they personally do not have one such account; regarding credit, they know the benefits and obligations contracted by financing, and despite that, they ignore the places to request it; on the subject of unnecessary expenses, their expressed conceptions are that carrying them out leaves an economic deficit, however only 31% avoid them; when asked about making a budget, only 44% know how to do it, and 81% would like to know how to distribute their money. The results of this study group show they possess the professional technical concepts, which they exclude from their personal practice.

Keywords: Financial education, budget, economic income, consumerism.

INTRODUCCIÓN

Un gran número de personas excluye practicar la planeación de las finanzas personales, y esto los hace presas fáciles de la influencia publicitaria para ventas en artículos o servicios, mismos que se ofertan por todos los medios de comunicación y a todas horas, lo cual genera el impulso de comprar aún sin necesidad. Amezcua, Arroyo y Espinoza (2014) comentan que una población que no sabe cómo planear sus ingresos y gastos, que no tiene una cultura del ahorro y desconoce cómo endeudarse sin afectar sus finanzas, no puede mejorar su bienestar social (p. 23). Estas praxis pueden mejorarse con la educación financiera (EF), misma que empodera y permite a las personas adquirir de manera individual o familiar la habilidad para manejar efectivamente sus recursos, tendrán una mejor planificación a largo plazo y una mayor capacidad de respuesta ante la incertidumbre (López, 2016, p. 37).

Un atenuante que puede ser un auxilio a los individuos para mejorar la incertidumbre de sus finanzas personales es la EF personal; de acuerdo al Banco de Ahorro Nacional y Servicios Financieros (BANSEFI, 2016), es un proceso de desarrollo de habilidades y actitudes que, mediante la asimilación de información comprensible y herramientas básicas de administración de recursos y planeación, permiten a los individuos tomar decisiones personales y sociales de carácter económico en su vida cotidiana.

En las instituciones de educación superior (IES) públicas en nuestro país está excluido actualmente en el currículo lo referente a la EF, no obstante, en las carreras del área de Ciencias Económico-Administrativas existen asignaturas referentes a la administración y optimización de recursos de las empresas; de tal manera, el tema de administración financiera se aprende. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) solicitó a los gobiernos proveer una educación financiera para los infantes y los jóvenes, es un elemento importante en el cambio de la niñez a la edad adulta y la formación de ciudadanos financieramente responsables (UNICEF, 2013).

JUSTIFICACIÓN

Una característica histórica del ser humano ha sido la necesidad de consumo, ya sea artículos o servicios, como parte de la rutina diaria, ejemplo de ello pueden ser los alimentos, vestido, calzado, productos o servicios para satisfacer sus propios deseos. El problema que se percibe es que durante su trayecto formativo el estudiante de nivel superior excluye el empoderamiento de la EF en sus decisiones personales, misma que se encuentra ausente en el currículo de las IES.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los estudiantes universitarios terminan su preparación académica con conocimientos técnicos de su perfil, aun así, se observa carencia de aplicación de dichas habilidades en lo personal; egresan con destrezas de administrar o elaborar buenos proyectos económicos para las empresas con las que trabajan, organizan o son propietarios, en cambio, al trasladarlos a lo particular se encuentran privados de administración financiera. Garay (2015) menciona que el alfabetismo financiero es el conocimiento y habilidades personales requeridas para una administración eficiente de los recursos financieros individuales (p. 9).

Si la persona cuenta con la habilidad de una EF personal puede provocar un cambio positivo en su propia economía; por el conocimiento financiero adquirido, puede planear cómo gastar, cuándo, cómo y dónde endeudarse, le va a auxiliar a establecer metas económicas a corto, mediano y largo plazo. “El bienestar financiero o la situación financiera son el reflejo del nivel de educación financiera que cada quien posee” (Vallejo y Martínez, 2016, p. 84).

OBJETIVOS Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Identificar entre los estudiantes de 5to. semestre de la carrera de Contador Público (CP) del Tecnológico Nacional de México (TecNM) campus Cd. Jiménez el nivel de conocimientos de la educación financiera adquirida en su trayecto formativo, con la finalidad de analizar qué variables aplican en el contexto personal.

Objetivo específico:

- Analizar los hábitos financieros de los estudiantes de 5to. semestre de la carrera de CP del TecNM campus Cd. Jiménez.

Se propone la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué relación tienen los conocimientos en educación financiera de los alumnos de la carrera de CP del TecNM campus de Cd. Jiménez con sus hábitos financieros personales?

DESARROLLO

Por la importancia que la EF ha tomado en los últimos años a nivel mundial, y ausente en el currículo de los estudiantes, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) recomendó la incorporación de este tema al ámbito escolar. Auxilia a los niños a comprender el valor del dinero y enseñarles a presupuestar y a ahorrar.

Asimismo puede dar a los estudiantes universitarios una preparación importante para vivir de manera independiente, por ejemplo, a la hora de gestionar y devolver los préstamos para estudios, y también puede ayudar a los adultos a planificar acontecimientos importantes, como la compra de una vivienda o la decisión de ser padres (Comisión Europea, 2007, p. 5).

Existe preocupación y ocupación de algunos países en relación con la EF personal, y algunos de ellos han propuesto planes para que sus ciudadanos reciban los conocimientos en este segmento, por el beneficio que se obtiene en la misma sociedad. La Comisión Europea refiere: “los efectos de la educación financiera van más allá de las personas afectadas, beneficiando también a la sociedad en general” (Comisión Europea, 2007, p. 5).

Estudios de varios investigadores (Reus, Reus y Garza, 2015); Reus, Reus, Arroyave y Bedoya, 2017) afirman que cuando las personas tienen una EF puede mejorar la calidad de vida respecto a lo económico, de ahí la importancia de empezar en la familia, así como en la escuela. De esta manera, para las personas que adquieran estas habilidades financieras el beneficio no solo es personal, familiar también; incluye al gobierno, cuando una persona o familia tienen una economía personal insana repercute en problemas sociales para su país. La inclusión financiera incrementa el bienestar de la población al desplazar los flujos de ingreso y consumo en el tiempo por medio del ahorro y el crédito... y la creación de un fondo para la vejez (Raccanello y Herrera, 2014).

Tienen mejor calidad de vida y mayores oportunidades de bienestar social las personas educadas financieramente. En la actualidad vivimos un tiempo caracterizado por la incertidumbre económica, a la EF se le da importancia a nivel mundial, para educar a sus ciudadanos y auxiliar a fomentar cambios financieros positivos en las personas y los hogares (Del Brío, López y Vereas, 2015; García, Grifoni, López y Mejía, 2013).

Los seres humanos pertenecemos a diferentes grupos, cada uno con características propias; participan en redes económicas en más de una comunidad cultural, con individuos, productos para intercambiar y personas con deseos de consumir lo que se oferta carente en la misma (Graeber, 2012; Bird-David, 2004). Algunos de los actos comerciales se realizan por querer tener las pertenencias de las demás personas.

El hombre ha tenido y tiene la necesidad de mantener un orden en todo su entorno, sin olvidar lo económico. En este proceso cada día se perfeccionan los medios

auxiliadores para llevar dicho control; sus inicios se remontan al continente europeo, donde el padre de la contabilidad, Fray Luca Paccioli (italiano, 1445-1514), mencionaba que a todo cargo corresponde un abono, no hay deudor sin acreedor, así como todo el que recibe debe a la persona quien da o entrega; el valor ingresado es deudor y es acreedor el valor egresado; deja los cimientos para tener el control del dinero de los comerciantes, se aplica sin dificultad a la economía personal (INPC, 2017).

Una forma de administrar el dinero es mediante un presupuesto y, para Hernández y Padilla (2003), es “una distribución expresada en números” (p. 115); este documento se puede hacer por semana, quincena, mensual, anual, de acuerdo a las necesidades de la persona; en la planeación se plasman los ingresos, así como las erogaciones de dichos periodos.

Para la distribución de las salidas se recomienda contemplar las metas a corto, mediano y largo plazo. Por otra parte, de acuerdo con Burbano (2005) y La Gran Enciclopedia de Economía (2012): el presupuesto implica un proceso sistemático mediante el cual se pretende valorar y prever ingresos y gastos relacionados con algún ente económico.

Al elaborar el presupuesto es necesario tener ingresos, entendiéndose como estos a la “remuneración total percibida por un trabajador durante un periodo de tiempo, como compensación a los servicios prestados o al trabajo realizado” (S.A., s.f., p. 16). En ese sentido, cuando se trata de planificar el dinero, lo primero es conocer el monto del recurso económico de que se dispone, si es fijo no se tiene problema, y si es variable considerar un monto mínimo y una cantidad máxima probable.

Los comerciantes y prestadores de servicios ofertan sus productos por todos los medios de comunicación, de tal manera que a todas horas se escucha y se ven los artículos que ellos venden, esta práctica puede influenciar a los individuos a comprar sin analizar dicho acto mercantil. “Se observa una clara tendencia hacia el consumo poco reflexivo con resultados poco eficientes, dado que por lo general se gasta más de lo que se debería, lo cual aumenta la percepción de vivir en una situación financiera difícil” (Denegri, Del Valle, González, Etchebarne, Sepúlveda y Sandoval, 2014, p. 78).

METODOLOGÍA

El trabajo se llevó a cabo con un grupo de estudiantes de la carrera de Contador Público (CP); en él se presentan actitudes, conocimientos y procedimientos influenciados por los mismos integrantes y su contexto, además las bases son del método cualitativo. Izcara refiere que “el paradigma cualitativo ofrece explicaciones ideográficas (interpretaciones que capturan la unicidad y particularidad de los fenómenos sociales) (...) los datos proporcionan parámetros indicativos de la reproducción de unos mismos hechos y procesos sociales en un universo poblacional más extenso” (pp. 12 y 19).

Se aplicó un instrumento elaborado en tríadas, el cual pretende indagar el grado de conocimiento y/o educación financiera que poseen los estudiantes de nivel superior.

Esta herramienta la validaron expertos en diversas áreas, como materia financiera, mercadotecnia, lingüística. Son contadores públicos, docentes de educación superior y media superior con amplia experiencia en el área, e investigadores en el área social.

Existen tres dimensiones contempladas en este instrumento: actitud, procedimiento y conocimiento:

1. Dimensión de actitud: es el camino que se debe seguir para poner en práctica los conocimientos, habilidades y capacidades que se tienen de la educación financiera, ya sea que se adquirieron con la familia, escuela, amistades o en algún otro lugar que haya influido en la vida del individuo.
2. Dimensión de procedimiento: es toda aquella actividad que realiza la persona, en la cual ejerce lo aprendido con la familia, amigos, escuela o en otro lugar de influencia, mismo que pone en práctica en su vida personal.
3. Dimensión del conocimiento: todo el aprendizaje técnico de educación financiera que posee la persona.

En ese mismo orden se encuentran ubicadas en la herramienta, es decir, el inciso a corresponde a la dimensión de actitud, el inciso b concierne al procedimiento y el inciso c al conocimiento.

La encuesta se aplicó en el campus Jiménez, con un grupo de estudiantes de 5to. semestre de la carrera de Contador Público, después de lo cual se procedió al análisis de las respuestas vertidas por los estudiantes.

RESULTADOS

Algunas características del grupo de estudio son: sus edades oscilan entre 18-22 años, trabajan 4 personas, una de ellas medio tiempo y el otro solo los fines de semana, 1 estudiante es divorciado y con un hijo de 3 años.

Los resultados obtenidos al aplicar el instrumento, basado en conocimiento, actitud y procedimiento, diseñado en 16 diferentes tríadas, se detallan a continuación:

Tabla 1. Respuestas acerca de ingresos.

1. Ingresos	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. Conozco cuántos son mis ingresos por mes	18%	13%	43%	13%	13%
b. Registro mis ingresos mensuales	37%	25%	13%	0%	25%
c. Me gustaría conocer cuál es el monto exacto de mis ingresos mensuales			25%		75%

Fuente: Elaboración propia.

Son estudiantes de la carrera de Contador Público, misma que es administrativa, sin embargo, los conocimientos técnicos los excluyen en la práctica personal.

Tabla 2. Respuestas acerca de presupuesto.

2. Presupuesto	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. Sé cómo hacer la distribución de mi dinero	6%	25%	25%	13%	31%
b. Elaboro un presupuesto cada vez que recibo dinero	31%	0%	44%	0%	25%
c. Me gustaría distribuir mi dinero	13%		6%		81%

Fuente: Elaboración propia.

La correlación ante esta tríada corresponde debido a que tienen conocimiento para hacer su presupuesto, sin embargo pocos lo hacen y a la mayoría le gustaría elaborarlo.

Tabla 3. Respuestas acerca de crédito.

3. Crédito	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. Sé que en algunas ocasiones el crédito es bueno	6%	6%	31%	44%	13%
b. Si pago a tiempo mis créditos voy a tener mayor provecho en mi economía	0%	0%	6%	25%	63%
c. Me gustaría saber cómo utilizar los créditos	6%	6%	13%	25%	50%

Fuente: Elaboración propia.

Comprenden los beneficios que proporciona el crédito cuando se paga a tiempo, además de saber el beneficio del financiamiento, no obstante, expresan que les gustaría saber utilizarlo.

Tabla 4. Respuestas acerca de ahorro seguro.

4. Ahorro seguro	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. Entiendo que es más seguro tener ahorrado en instituciones financieras o cajas populares que en mi casa	12%	0%	31%	19%	38%
b. Mi ahorro lo tengo en instituciones financieras o cajas populares	69%	13%	6%	0%	12%
c. Quisiera tener mi ahorro en Instituciones financieras o cajas populares	12%	12%	19%	19%	38%

Fuente: Elaboración propia.

Dicen conocer la seguridad del ahorro en instituciones legales, no obstante, en el ejercicio personal lo excluyen, además quisieran ahorrar en lugares protegidos por la ley.

Tabla 5. Respuestas acerca de importancia del ahorro.

5. Importancia del ahorro	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. Comprendo la relevancia de tener un ahorro	0%	0%	25%	6%	69%
b. Mis padres me enseñaron la importancia del hábito del ahorro	0%	0%	25%	19%	56%
c. Quisiera poseer una cuenta de ahorro	0%	0%	25%	25%	50%

Fuente: Elaboración propia.

Conocen la importancia del ahorro, a pesar de eso, en la práctica personal el hábito del ahorro está ausente, aunque en el hogar se les enseñó la importancia del ahorro, sin embargo ellos quisieran poseerlo.

Tabla 6. Respuestas acerca de instituciones que otorgan crédito.

6. Instituciones que otorgan crédito	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. En caso de una urgencia económica sé a cuál institución recurrir para solicitar un préstamo	19%	37%	25%	6%	13%
b. Cuando se me presenta una urgencia económica analizo las opciones para solicitar un préstamo	13%	12%	44%	6%	25%
c. Me gustaría conocer en caso de una urgencia económica a qué institución ir para solicitar un préstamo	6%	0%	6%	44%	44%

Fuente: Elaboración propia.

Coinciden las tres aseveraciones con la carencia de conocimientos en lo referente al crédito, desean saber dónde solicitarlo y valorar la mejor opción.

Tabla 7. Respuestas acerca de cumplir con el crédito.

7. Cumplir con el crédito	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. Sé que debo pagar a tiempo mis deudas con las tiendas departamentales como Coppel, para evitar los intereses y gastos que me cobran	0%	0%	6%	13%	81%
b. Pago a tiempo mis deudas con las tiendas departamentales como Coppel	12%	19%	0%	6%	63%
c. Desearía pagar a tiempo mis deudas con las tiendas departamentales como Coppel, para evitar los intereses y gastos que me cobran	0%	6%	6%	13%	75%

Fuente: Elaboración propia.

Conocen el beneficio de pagar a tiempo las deudas comerciales más del 80%; más del 63% comenta el pago a tiempo, sin embargo más de 75% expresa el deseo de pagar a tiempo. Se contradicen en los conocimientos y hábitos con los deseos.

Tabla 8. Respuestas acerca de presupuesto.

8. Presupuesto	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. Sé elaborar un registro de mis deudas, gastos, ingresos y ahorro	6%	12%	19%	19%	44%
b. Acostumbro llevar un registro de mis deudas, gastos, ingresos y ahorro	25%	19%	12%	19%	25%
c. Si elaboro un registro de mis deudas, gastos, ingresos y ahorro tendré mayor control de mi economía	6%	0%	13%	25%	56%

Fuente: Elaboración propia.

Tiene conocimientos, actitud y procedimiento para elaborar el registro de entradas y salidas más del 40%, se manifiesta unión de conocimientos técnicos profesionales con la aplicación a la vida propia.

Tabla 9. Respuestas acerca de ahorro.

9. Ahorro	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. Sé que debo ahorrar al momento de recibir dinero	0%	0%	6%	31%	63%
b. Ahorro cada vez que recibo dinero	6%	25%	31%	19%	19%
c. Ahorrar cada vez que recibo dinero sería bueno para mis finanzas	0%	0%	12%	13%	75%

Fuente: Elaboración propia.

El 63% posee conocimiento de que debe ahorrar al recibir dinero, en la práctica lo hace el 19%, el deseo del ahorro se manifiesta en el 75%. Excluyen la teoría con la práctica.

Tabla 10. Respuestas acerca de comprar sin necesidad.

10. Comprar sin necesidad	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. Conozco las consecuencias de comprar artículos o servicios sin necesitarlos	0%	0%	31%	25%	44%
b. Evito comprar artículos o servicios que no necesito	12%	6%	38%	19%	25%
c. Quisiera investigar lo que ocurre con mis finanzas si adquiero artículos o servicios que no necesito	6%	6%	6%	38%	44%

Fuente: Elaboración propia.

Se percibe la unión de los conocimientos técnicos en la práctica personal, conoce y evita más del 40%, además quisiera conocer las consecuencias financieras de comprar sin necesitar.

Tabla 11. Respuestas acerca de financiamiento.

11. Financiamiento	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. Sé que cuando pido un préstamo pago interés	0%	0%	0%	31%	69%
b. Cuando no me alcanza el dinero pido prestado aunque pague intereses	37%	25%	38%	0%	0%
c. Desearía pedir prestado en una institución cuando no me alcanza el dinero aunque pague intereses	50%	19%	25%	0%	6%

Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas concuerdan con los conocimientos académicos, al conocer el costo del financiamiento.

Tabla 12. Respuestas acerca de control de gastos.

12. Control de gastos	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. Saber en qué gasto mi dinero es bueno para mi economía	0%	0%	0%	31%	69%
b. Registro en qué gasto todo mi dinero	31%	0%	56%	0%	13%
c. Desearía conocer en que gasto todo mi dinero	6%	0%	0%	38%	56%

Fuente: Elaboración propia.

El conocimiento lo tienen, el 13% tiene la actitud de registrar y procedimentalmente más del 56% desea conocer cómo gasta su dinero. Excluyen sus conocimientos profesionales en la vida personal.

Tabla 13. Respuestas acerca de gastos innecesarios.

13. Gastos innecesarios	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. Entiendo las consecuencias de realizar gastos innecesarios	0%	6%	7%	31%	56%
b. Evito hacer gastos innecesarios	12%	6%	50%	19%	13%
c. Me gustaría conocer cuáles son los gastos innecesarios que hago	0%	0%	19%	25%	56%

Fuente: Elaboración propia.

Conoce la desventaja de gastar innecesariamente más del 56%, a pesar de ello, solo el 13% evita comprar si no lo requiere, y como consecuencia el 56% desea conocer sus gastos innecesarios.

Tabla 14. Respuestas acerca de ahorro informal.

14. Ahorro informal	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. Conozco cómo se ahorra en tandas y yo participo en una de ellas	88%	6%	6%	0%	0%
b. Yo ahorro en tandas	81%	13%	6%	0%	0%
c. Me gustaría participar en ahorrar en tandas	31%	25%	38%	0%	6%

Fuente: Elaboración propia.

Desconocen el sistema informal de ahorro y no participan en ello ni desean participar, en la trayectoria académica conocen el beneficio del sistema financiero.

Tabla 15. Respuestas acerca de deudas.

15. Deudas	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. Sé los riesgos económicos de las deudas	0%	6%	0%	25%	69%
b. Evito las deudas	7%	6%	25%	31%	31%
c. Trato de evitar las deudas	13%	0%	31%	25%	31%

Fuente: Elaboración propia.

El 69% posee el conocimiento de lo que implica una deuda, en cambio, 31% tiene la actitud de evitarlas.

Tabla 16. Respuestas acerca de compras por necesidad.

16. Compras por necesidad	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. Conozco las ventajas financieras de comprar por necesidad y no por deseo	0%	6%	25%	19%	50%
b. Yo compro por necesidad no por deseo	7%	12%	31%	19%	31%
c. Me gustaría comprar por necesidad y no por deseo	0%	6%	25%	6%	63%

Fuente: Elaboración propia.

Trasladar los conocimientos técnicos profesionales a la práctica personal no es lo óptimo en este grupo, aún así, el proceso de querer hacerlo es predominante.

CONCLUSIONES

Los estudiantes de este estudio poseen el conocimiento académico que les permite analizar diversos escenarios para solución de problemas o prácticas en las cuales escogen la mejor solución administrativa, financiera o económica; para hacerlo durante el trayecto formativo profesional adquieren concepciones técnicas, por mencionar

algo, el crédito es parte fundamental en toda la carrera y la vida profesional, desde el primer semestre se aprende lo básico de este, su significado y clasificación en el estado financiero al que pertenece, en cursos posteriores amplía la visión y hace análisis de endeudamiento, ventajas y desventajas del apalancamiento que se puede tener por medio del fiado, así como el costo-beneficio de las empresas al vender a plazos, de tal manera que todos estos conceptos sin ninguna dificultad se aplican en la vida económica personal, sin embargo para el universitario estos razonamientos con los que resolvió casos escolares carecen de sentido en su propia economía. A pesar de ello, los resultados del estudio en cuestión manifiestan desconocimiento de los lugares en los que pueden solicitarlo, expresaron tener nociones de los beneficios y obligaciones del financiamiento, y no es desconocido para ellos el pago de intereses en el periodo establecido por solicitar este servicio, aún así desconocen los lugares para solicitar un préstamo.

En referencia al tema de los ingresos, un porcentaje mínimo (el 13%) conoce y registra el monto que percibe, cabe hacer mención de que son estudiantes de la carrera de Contador Público, misma que perfila a la organización y administración económica de entes, entre otras cuestiones. El concepto de ingresos es familiar desde el primer semestre, en su concepto, clasificación, aumento y disminución del mismo, además de que es base en toda su formación debido a que las empresas viven de ello, sin entradas económicas no pueden subsistir, de ahí la importancia de conocer exactamente el monto de ello, es el ángulo de todo ente económico, por lo tanto, para el estudiante de esta investigación, falta unir la teoría con la práctica en lo financiero con el fin de tener una mejor economía.

Los estudiantes distinguen las ventajas de poseer una cuenta de ahorro en instituciones financieras, así como las desventajas del ahorro informal, la mayoría sabe del ahorro y al 56% le enseñaron que debe ahorrar cuando recibe dinero, no obstante, dicha práctica la excluyen en lo personal, la minoría de ellos (el 19%) ahorra cada vez que recibe dinero, el hábito aún no forma parte de sus prácticas financieras. En este tema es importante subrayar que en el segundo curso de su carrera, en la materia de Contabilidad, estudian las provisiones, mismas que se recomienda hacer a las empresas para los imprevistos o gastos que se conoce que se van a tener y cuya cantidad a pagar es fuerte, por mencionar algo, son los aguinaldos, jubilaciones, pensiones, entre otros; en los trabajos escolares el estudiante resuelve prácticas referentes al tema mencionado (por ejemplo, “de las ventas aparte el 10% para los aguinaldos”), de tal manera, el tema de previsión se aplica a lo cotidiano: apartar una cantidad para hacer frente a un gasto o erogación que se va a llevar en un futuro; aún así los alumnos de este estudio en su gran mayoría carecen de dicho hábito financiero.

Desde cuarto semestre los alumnos de este trabajo cursan diferentes asignaturas en las que elaboran presupuestos, para hacerlo necesitan conocer los ingresos y los egresos, en los problemas a resolver se les solicita que busquen el precio de menor costo para realizar los gastos, con el propósito de tener un porcentaje menor en sus

salidas. En lo concerniente a los cuestionamientos de adquirir sin necesidad y no por deseo, en este trabajo el 60% de los participantes manifestó conocer esas ventajas, sin embargo solo el 50% adquiere por necesidad, de tal manera que la relación de sus trabajos académicos con lo cotidiano se percibe únicamente en el 50%. En sus actividades escolares tienen que escoger precios de productos de calidad buena y con costos bajos, por lo que se omite esta actividad en lo personal.

En este grupo de estudio se manifiesta deficiencia en la práctica personal de las concepciones técnicas adquiridas en el trayecto formativo. La reflexión es que ser estudiante de una carrera administrativa no significa el éxito de finanzas personales sanas.

REFERENCIAS

- Amezcu García, E. L., Arroyo Grant, M. G., y Espinosa Mejía, F. (2014). Contexto de la educación financiera en México. *Ciencia Administrativa*, 21-30.
- BANSEFI [Banco del Ahorro Nacional y Servicios Financieros] (2016). *¿Que es la educación financiera?* Recuperado de: <https://www.gob.mx/bancodelbienestar/documentos/que-es-la-educacion-financiera>.
- Bird-David, N. (2004). Las economías: una perspectiva económico cultural. *Porik an*, (9), 99-129. Recuperado de: http://www.unicauca.edu.co/porik_an/imagenes_3noanteriores/No.9porikan/porikan_4.pdf.
- Burbano Ruíz, J. E. (2005). *Presupuestos. Enfoque moderno de planeación y control de recursos*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Comisión Europea (2007). *EUR-Lex*. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52007DC0808>.
- Del Brío González, E. B., López Esteban, C., y Vereas Talaván, C. (2015). Educación financiera en la infancia. Propuesta didáctica en educación infantil. *Revista de la Facultad de Albacete*, 30(2), 99-122. DOI: <http://dx.doi.org/10.18239/ensayos.v30i2.785>.
- Denegri C., M., Del Valle R., C., González G., Y., Etchebarne L., S., Sepúlveda A., J., y Sandoval G., D. (2014). ¿Consumidores o ciudadanos? Una propuesta de inserción de la educación económica y financiera en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 75-96.
- Garay Anaya, G. (2015). Las finanzas conductuales, el alfabetismo financiero y su impacto en la toma de decisiones financieras, el bienestar económico y la felicidad. *Perspectivas*, 7-34.
- García, N., Grifoni, A., López, J. C., y Mejía, D. M. (2013). *La educación financiera en América Latina y el Caribe. Situación actual y perspectivas*. Corporación Andina de Fomento/Banco de Desarrollo de América Latina. Recuperado de https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD_CAF_Financial_Education_Latin_AmericaES.pdf.
- Graeber, D. (2012). *En deuda. Una historia alternativa de la economía* (trad. J. A. Weyland). Barcelona, España: Ariel.
- Hernández Mendoza, F., y Padilla Álvarez, G. (2003). *Tutorial para la asignatura Costos y Presupuestos*. Recuperado de: http://fcasua.contad.unam.mx/apuntes/interiores/docs/98/3/costos_y_presu.pdf.
- INPC [Instituto Nacional de Contadores Públicos] (2017). *Conozca al padre de la contabilidad: Luca Pacioli*. Recuperado de: <https://www.incp.org.co/conozca-al-padre-de-la-contabilidad-luca-pacioli>.

- Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México: Fontamara.
- La Gran Enciclopedia de Economía (2012). *Presupuesto*. Recuperado de: <http://www.economia48.com/spa/d/presupuesto/presupuesto.htm>.
- López Vera, J. (2016). La (des) educación financiera en jóvenes universitarios ecuatorianos: una aproximación teórica. *Revista Empresarial*, (10), 36-41. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580338>.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2015). *Improving financial literacy: Analysis of issues and policies*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/improvingfinancialliteracyanalysisofissuesandpolicies.htm>.
- Raccanello, K., y Herrera Guzmán, E. (2014). Educación e inclusión financiera. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 119-141.
- Reus González, N. N., Reus González, T., Arroyave Cataño, E. T., y Bedoya Londoño, D. A. (2017). Análisis del comportamiento económico de los estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín. *Espacios*, 38(50), 14. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a17v38n50/a17v38n50p17.pdf>.
- Reus González, N. N., Reus González, T., y Garza Rubalcava, M. C. (2015). Matriz de clasificación de gastos de acuerdo a la importancia que le dan los alumnos en sus finanzas personales. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1-15. Recuperado de: <http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/299/1/Matriz%20de%20clasificacion%20de%20gastos.pdf>.
- S.A. (s.f.). *Diccionario contable (Colombia)*. Recuperado de: http://www.msq-estudio-contable.com/jus/upload/files/images/DICCIONARIO_CONTABLE.pdf.
- UNICEF [United Nations International Children's Emergency Fund] (2013). *Educación social y financiera para la infancia*. Nueva York: UNICEF. Recuperado de: <https://silو.tips/download/educacion-social-y-financiera-para-la-infancia>.
- Vallejo Trujillo, L. S., y Martínez Rangel, M. G. (2016). Perfil de bienestar financiero: aporte hacia la mejora de una comunidad inteligente. *Investigación Administrativa*, (117), 82-95. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=456046142006>.

Cómo citar este artículo:

Ahumada Maldonado, B. I., y Sánchez Luján, B. I. (2020). Prácticas administrativas del dinero en universitarios de la carrera de Contador Público. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 93-106. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.961.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La atención del alumnado con aptitudes sobresalientes por parte de las egresadas de la LEE 2004

Attention of gifted students by the 2004 LEE graduates

PEDRO COVARRUBIAS PIZARRO

Pedro Covarrubias Pizarro. Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C., México. Es doctor en Educación por la UACH, maestro en Educación Especial por la UATx y miembro de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Actualmente asesor e investigador independiente en el tema de las altas capacidades. Excatedrático de la IByCENECH, ponente y tallerista en diferentes congresos nacionales e internacionales. Asesor de tesis de licenciatura y maestría, dictaminador de ponencias para congresos, así como de artículos arbitrados de diferentes revistas científicas. Autor de artículos arbitrados, ponencias y capítulos de libros. Correo electrónico: pe.covarrubias@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1072-4462>.

Resumen

El presente reporte parcial de investigación corresponde a un proyecto de seguimiento con alumnas y alumnos egresados de las diferentes generaciones que cursaron la licenciatura en Educación Especial, plan de estudios 2004, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua. El propósito central gira en torno a identificar las prácticas que han realizado con respecto a la atención de las niñas, niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes,¹ durante sus años de servicio, ya que dentro de la malla curricular del plan de estudios cursaron una asignatura específica denominada “Atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes”. Ante la problemática que se ha detectado en la entidad por la baja población atendida con esta condición, surge el interés de indagar con las egresadas el trabajo que realizan o han realizado en este sentido. En esta primera parte del trabajo de investigación se presentan los resultados obtenidos con la aplicación de una encuesta de corte cuantitativo, y se exponen resultados de tipo descriptivo con algunas interpretaciones e inferencias realizadas a partir de los datos duros. Posteriormente se contempla una segunda parte del proyecto, con un enfoque cualitativo. Uno de los hallazgos encontrados es que la asignatura impartida en la licenciatura fue significativa para el desarrollo profesional del alumnado egresado.

Palabras clave: Aptitudes sobresalientes, seguimiento, malla curricular.

Abstract

This partial research report corresponds to a follow-up project with female and male graduates of different generations who completed the Bachelor of Special Education, 2004 Curriculum, at the Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua. The central purpose revolves around identifying the practices they have carried out with gifted students, during their years of service, since within the cur-

¹ Para la traducción del concepto de *aptitudes sobresalientes* se emplea el término *gifted students* como sinónimo, ya que es la denominación equivalente al término en el idioma inglés.

riculum they took a specific subject called “Educational attention of gifted students”. Given the problems that have been detected in the entity by the low population served with this condition, the interest arises to inquire with the graduates about the work they do or have done in this regard. In this first part of the research work the results obtained with the application of a quantitative survey are presented, and descriptive results are presented with some interpretations and inferences made from hard data. Subsequently, a second part of the project is contemplated, with a qualitative approach. One of the findings is that the subject taught in the Bachelor’s degree was significant for the professional development of the graduated students.

Keywords: Gifted students, follow-up, curriculum mesh.

INTRODUCCIÓN

El reporte de resultados parciales que se expone en el presente documento corresponde a una investigación de seguimiento de egresadas² que cursaron el plan de estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial –LEE– (SEP, 2004a) en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua –IByCENECH–. Como pregunta de investigación se plantea: ¿Cuál es el trabajo que han desarrollado las egresadas de la LEE 2004, con respecto a la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, en sus años de servicio? Aunadas a esta pregunta eje se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo valora la asignatura tomada en la licenciatura para dar respuesta a la atención de niñas, niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes?, ¿Cuáles son las principales barreras que ha enfrentado en su práctica profesional para poder atender a la población sobresaliente? y ¿Cómo vislumbra el futuro de esta población ante los cambios y retos que conlleva la actual reforma educativa de la Nueva Escuela Mexicana?

En este marco de acción el objetivo particular del proyecto se delimita de la siguiente forma: *Analizar el trabajo que han realizados las egresadas de la LEE 2004, con respecto a la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes.* La conceptualización que realiza la Secretaría de Educación Pública de esta población es que los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes son

[...] aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenece en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o de acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades para su propio beneficio y el de la sociedad [SEP, 2006, p. 59].

Como parte del desarrollo introductorio es necesario exponer tres antecedentes fundamentales: el origen del plan estudios de la LEE 2004 en la IByCENECH, el

² Se emplea el término de egresadas únicamente, ya que conforman la mayoría de la población que participó en la investigación, sin que esto omita las pocas encuestas contestadas por algunos varones egresados.

análisis de la asignatura “Atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes” que cursaron durante su formación inicial, y finalmente la problemática de atención en educación básica del Estado que presenta el alumnado con aptitudes sobresalientes –AS–.

Con respecto al primer tópico, la IByCENECH solamente había formado normalistas en la licenciatura en Educación Primaria o en Educación Preescolar. La formación en educación especial no se contemplaba en ninguna institución formadora de docentes en el Estado. En el año 2004 se implementó por primera vez el plan de estudios de la LEE, en el área de discapacidad intelectual. Una característica de esta oferta educativa fue que solo se abrió un grupo por generación, por lo tanto el número de egresadas hasta el año 2019 era de 319 alumnas y alumnos. Este plan de estudios dejó de ofertarse en agosto del 2018, para dar paso a la licenciatura en Inclusión Educativa (SEP, 2018b).

Una parte fundamental del planteamiento del problema guarda relación con la asignatura “Atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes” que cursaron las egresadas, ya que dentro de la malla curricular se incluía la materia ubicada en el sexto semestre, con carga de cuatro horas por semana y siete créditos (SEP, 2004b). El propósito general de la asignatura era “brindar un marco teórico y conceptual, que permita fundamentalmente al estudiante, conocer, explicar y atender la aptitud sobresaliente bajo diversos enfoques teóricos (...) introducirlo en el campo de estudio de los diferentes modelos explicativos y las oportunidades de intervención psicoeducativa” (p. 1).

El tercer punto que permite contextualizar la problemática se desprende del análisis de la estadística que se reporta en la entidad con respecto a las niñas, niños y jóvenes con AS. Esta estadística emana del Formato 911 que emite la Secretaría de Educación Pública –SEP– y que da cuenta de la población que atienden los servicios de Educación Especial –EE–. En la tabla 1 se muestran los resultados que se obtuvieron al respecto.

Tabla 1. Estadística de alumnado con aptitudes sobresalientes en el estado de Chihuahua.

Aptitudes sobresalientes atendidos por USAER en el ciclo 2018-2019 (cifras 911)									
Nivel	Preescolar			Primaria			Secundaria		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T
Entidad: Chihuahua	120	125	245	622	500	1122	231	262	493

Fuente: SEP (2019a).

De acuerdo con la información obtenida, en el estado de Chihuahua se tiene reportada una población total de 1,860 alumnos con AS, distribuidos en los tres niveles educativos. Al revisar la estadística estatal de educación básica, la población del ciclo escolar 2018-2019 hace un total de 746,533 alumnos y alumnas (SEP, 2019b). Esto

indica que solamente el .24% de esa población regular ha sido identificada con AS.

De estos datos es de donde surge la inquietud de indagar qué han realizado las egresadas de la IByCENECH que laboran en el nivel de educación especial con respecto a la población del alumnado con AS.

METODOLOGÍA

Este reporte de investigación corresponde a un estudio de corte cuantitativo 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. 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. Por su parte, Luna (2014) considera que los propósitos en esta área –la educativa–, y bajo un enfoque cuantitativo, siguen pasos secuenciales en los cuales debe haber cierta flexibilidad que permita la redefinición de algunos elementos tanto en los instrumentos como en el análisis de los resultados.

Técnica de investigación

El instrumento que se empleó fue un cuestionario tipo encuesta, que consta de 20 reactivos: seis ítems de datos generales, ocho correspondientes a indagar el trabajo realizado con el alumnado AS en su trayectoria profesional, tres relacionados con la valoración de la asignatura cursada en su formación inicial y tres de opinión personal. La técnica de encuesta es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz. Como instrumento para la recolección de datos ofrece la ventaja y posibilidad de llevar a cabo una aplicación masiva y obtener un abanico de posibilidades al plantearse diversos tópicos (Casas, Repullo y Donado, 2003).

El instrumento fue elaborado por medio del formulario académico de Google, ya que esto permitió la rápida difusión y llenado por parte de las egresadas de la LEE 2004, quienes formaron una red de comunicación. Se obtuvo el consentimiento de las participantes y se consideraron los criterios de privacidad y confidencialidad, para cumplir con los requerimientos éticos de la investigación. La participación se dio de manera voluntaria y con consentimiento informado (González, 2002).

Previo al envío del formulario fue sometido a la prueba de fiabilidad para determinar la consistencia interna, basado en el alfa de Cronbach por medio del programa estadístico SPSS. De acuerdo con los resultados, se obtuvo una confiabilidad de .845 y, considerando que las medidas esperadas deben superar el .70, el coeficiente obtenido le brinda fiabilidad al instrumento diseñado (Oviedo y Campos-Arias, 2005).

Población participante

La población destino de la investigación estuvo conformada por las egresadas de la LEE 2004 de la IByCENECH. A partir del año 2008 hasta el 2019 se han licenciado doce generaciones. Según los registros estadísticos de la institución proporcionados por el Departamento de Control Escolar, la población total de egresados es de 319 licenciados(as) en Educación Especial. De esta población se obtuvo una respuesta de 123 participantes, lo cual representa el 38.5% de la población, porcentaje que le da representatividad a los resultados.

En la tabla 2 se muestran algunos de los datos generales de esta población participante.

Tabla 2. Estadística de datos generales de las participantes.

1. Generación	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
% participantes	24%	6%	5%	4%	7%	3%	2%	6%	11%	11%	16%	5%
2. Servicio en que labora³	USAER		CAM		Ambos		A. Hospital		Fuera de EE		Particular	
% de respuestas	76%		16%		2%		1%		4%		1%	
3. Función que desempeña⁴	M. A. USAER			M. A. CAM			Directivo(a)			Otra función		
% de respuestas	70%			9%			6%			15%		

Fuente: Construcción personal con base en los datos de SPSS.

Con los datos generales que se obtuvieron de las participantes, se puede considerar que la mayoría de ellas han estado trabajando como maestras de apoyo en los servicios de USAER, por lo tanto, la experiencia de trabajar con alumnado sobresaliente podría ser alta, ya que los Servicios de Educación Especial –USAER–, de acuerdo con la normativa nacional, “son las instancias que están a disposición de la comunidad para apoyar la atención escolar de los alumnos que por alguna condición de discapacidad, aptitudes sobresalientes (...), enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación...” (SEP, 2018a, p. 9).

También se rescata como dato importante que el 67% de las participantes, cuenta con una antigüedad que va de los cuatro a los once años de servicio, lo cual permite suponer que se ha tenido la experiencia suficiente en el campo de trabajo para atender a la población con AS.

RESULTADOS

Para llevar a cabo el análisis de los resultados se agruparon en tres categorías, mismas en las que contemplan los hallazgos más relevantes de la investigación.

³ USAER = Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, CAM = Centro de Atención Múltiple, AH = Aula Hospitalaria, EE = Educación Especial.

⁴ M.A. = Maestra(o) de Apoyo.

Atención del alumnado con aptitudes sobresalientes

En este apartado se indagó en primer momento si durante su trayectoria profesional habían atendido niñas, niños o jóvenes con aptitudes sobresalientes, a lo cual se obtuvo una respuesta favorable del 84.4% que contestó que sí. El 15.6% que dijo no haber trabajado con esta población es correspondiente a aquellas egresadas que laboran en los Centros de Atención Múltiple (16%) o que trabajan fuera del nivel de educación especial (15%). Un dato importante que se rescató es que el 34.4% de las participantes manifestó que durante toda su trayectoria profesional han atendido alumnado AS, y el 45.2% manifestó haberlo hecho en algunos años de su trayecto. Esto se puede explicar porque las participantes han transitado de servicios a lo largo de su vida laboral, pueden haber trabajado en CAM o en USAER –en donde no siempre se atiende a esta población– y después haber cambiado de modalidad.

En la tabla 3 se muestran algunas de las respuestas que emitieron las egresadas al preguntarles sobre los motivos por los cuales consideran que no se ha trabajado de manera permanente con esta población.

Tabla 3. Motivos por los cuales no se ha trabajado de manera permanente con la población sobresaliente.

%	Respuestas seleccionadas
20%	Trabajo exclusivamente en CAM
30%	La USAER en la que laboro no le da prioridad a las y los sobresalientes
30%	No hay población con aptitudes sobresalientes en las escuelas en donde trabajo
20%	Otras respuestas variadas

Fuente: Construcción personal con base en los datos de SPSS.

Esta tabla resulta relevante por dos motivos, el primero de ellos porque de alguna manera explica la falta de población atendida por parte de los servicios de Educación Especial en el Estado, al no considerarlos como prioritarios. Y por otro lado, porque se pone en evidencia uno de los principales mitos que rodean a esta población y que permea en muchos docentes, al considerar que no hay alumnado con estas características en determinados centros escolares o contextos, sobre todo cuando son de zonas vulnerables socioeconómica y culturalmente hablando. Como ya se mencionó, la *Propuesta de intervención* emitida por la SEP para atender a esta población determina que un alumno(a) con AS es aquel “que destaca significativamente del grupo social y educativo al que pertenece” (SEP, 2006, p. 59), con lo cual se ratifica que en todos los centros escolares y contextos se pueden identificar este tipo de alumnos.

Formación inicial y actualización

En esta categoría de análisis se exploró el referente que se tiene con respecto a la asignatura cursada en la LEE 2004, en la cual se aborda la atención educativa del alumnado con AS. El cuestionamiento giró en torno a cómo valoraban el curso tomado

en el sexto semestre con respecto a su vida profesional y la atención de la población en cuestión. Las respuestas que emitieron se expresan en la tabla 4.

Tabla 4. Valoración del curso de aptitudes sobresalientes que estudiaron en la LEE 2004.

%	Respuestas seleccionadas
74%	Útil y oportuno para mi formación profesional
20%	Poco productivo para mi formación profesional
0%	Nada útil en mi formación profesional
6%	No recuerdo el curso

Fuente: Construcción personal con base en los datos de SPSS.

Para la mayoría de las egresadas –74%– la asignatura resultó ser significativa en su formación inicial y por tanto de utilidad en su carrera profesional, ya que el curso ofrece una visión general de la población con aptitudes sobresalientes, los modelos teóricos que dan sustento al tema, los procesos de detección, evaluación e intervención psicoeducativa (SEP, 2004b). Esto podría ser un referente a considerar al momento de atender o no a esta población, ya que al contar con una formación previa, el trabajo en la práctica no resulta desconocido.

Dentro de esta categoría se indagó el nivel de conocimiento que tienen las egresadas con respecto a la *Propuesta de intervención* de la SEP (2006) –la cual se analizó en el currículo de la asignatura–, que rige la operatividad estipulada en la normativa nacional para atender a esta población dentro de los servicios de EE. En la figura 1 se presentan las cuatro preguntas que comprende este rubro.

De manera general se puede apreciar que la mayoría de las egresadas conocen la *Propuesta de Intervención* de la SEP (2006), en donde se especifican los mecanismos para llevar a cabo el proceso de detección inicial, el proceso de evaluación psicopedagógica y los tres tipos de enriquecimiento –áulico, escolar y extracurricular– que se proponen para atender en las escuelas regulares al alumnado con AS. La mayor área de oportunidad se encuentra en la realización de la evaluación psicopedagógica, ya que al ser cinco tipos de aptitudes las que pueden identificarse –intelectual, creativa, socioafectiva, psicomotriz y artística–, cada una de ellas implica procesos e instrumentos diferentes. En este rubro, el 40% de las participantes contestaron que no lo conocen o lo conocen muy poco. Nuevamente hay que recordar que una parte de las egresadas laboran en los CAM o tienen otras funciones, y eso explicaría el motivo por el cual desconocen la *Propuesta* y sus diferentes etapas.

Las egresadas participantes en la investigación también fueron cuestionadas con respecto a la capacitación que han tomado en su trayectoria profesional para atender a la población con AS. En este sentido, solo el 13% contestó que lo ha hecho frecuentemente, el 60% manifestó haberse capacitado solo ocasionalmente, y el 27% expresó que nunca ha tomado algún curso al respecto. Estos datos permiten entender algunas de las respuestas ya expuestas, ya que ante la ausencia de mecanismos o procesos de

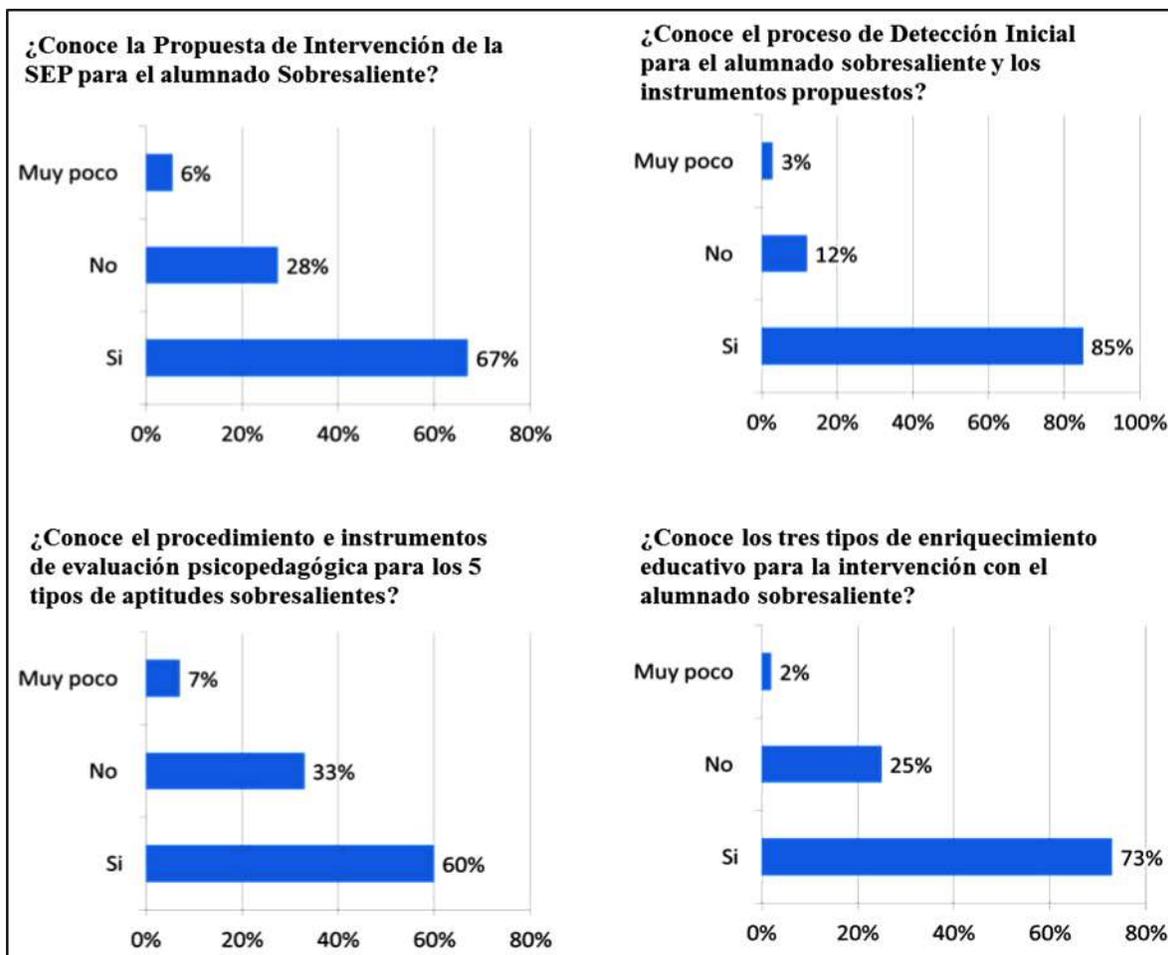


Figura 1. Conocimiento de los procedimientos de detección, evaluación e intervención.

Fuente: Construcción personal con base en los datos de SPSS.

capitación, la tarea de identificar, evaluar y atender al alumnado con AS se vuelve un proceso complejo o incluso desmotivador.

Expectativas y creencias

La última categoría de análisis agrupa una serie de preguntas que guardan relación con ciertas expectativas y creencias con respecto a la atención educativa de la población con AS. Una de las preguntas fundamentales fue para indagar si las egresadas consideraban si la escuela regular y los servicios de Educación Especial estaban en condiciones de atender al alumnado sobresaliente. En este sentido, se puso en evidencia que aún permea una baja expectativa al respecto, ya que el 70% de las participantes dijo que faltaban muchas condiciones en las escuelas regulares para lograrlo, y el 69% también dijo que faltaban muchas condiciones en los servicios de Educación Especial. Este panorama permite entender la posible causa de la baja estadística de alumnos atendidos en la entidad, ya que si se percibe como un hecho complicado brindar la atención educativa, entonces eso determina el actuar de las maestras de apoyo.

Al indagar los principales obstáculos que identifican para atender a esta población en los servicios de Educación Especial y en las escuelas regulares, las respuestas emitidas fueron las que se muestran en la tabla 5.

Tabla 5. Obstáculos para atender a la población sobresaliente.

%	Respuestas seleccionadas
51%	Prevalece el interés por atender a la discapacidad
20%	La desvinculación entre la escuela regular y el servicio de educación especial
17%	La actitud de las y los docentes tanto de la escuela regular como de los servicios de EE
5%	Falta de recurso materiales para apoyar a estos alumnos
5%	Desconocimiento del tema
2%	Otras respuestas

Fuente: Construcción personal con base en los datos de SPSS.

Estas respuestas pueden considerarse congruentes con las opiniones antes revisadas, ya que podrían explicar, entre otras cosas, los motivos de la no-atención y la visión de que faltan muchas condiciones para lograr una adecuada intervención. Finalmente, también se indagó qué futuro le espera a la población sobresaliente ante la Nueva Escuela Mexicana y los cambios que se han generado tanto en el artículo 3° constitucional (DOF, 2019) como en la Ley General de Educación (Presidencia de la República, 2019), en donde se enmarca la Educación Inclusiva como principio educativo y se sigue contemplando dentro de la diversidad al alumnado con AS. En este sentido, solo el 21% de las participantes considera que esta población tendrá un nuevo impulso en la política educativa, el 33% opina que seguirá siendo una población no atendida, y el 42% manifiesta un futuro incierto para ellos.

CONCLUSIONES

Como conclusiones generales se pueden inferir los siguientes datos que dan respuesta a las preguntas de investigación:

1. Las alumnas egresadas consideran que la formación que obtuvieron al cursar la LEE 2004 y en particular la asignatura que aborda la atención educativa para el alumnado con AS les permitió adquirir herramientas necesarias para dar respuesta a esta población que se encuentran en los servicios de Educación Especial, por lo tanto el curso que tomaron cumple con los propósitos para los cuales fue diseñado.
2. Las exalumnas han atendido a la población AS en la medida en que los servicios lo han permitido, ya que en varios servicios de USAER no se le ha dado prioridad a este alumnado, o bien laboran en los CAM, en donde no se atienden las aptitudes sobresalientes o la doble excepcionalidad –discapacidad y AS–.
3. La baja estadística que se reporta en la entidad de población con AS podría explicarse porque no solo depende de las exalumnas formadas en este campo, ya que

si se considera que actualmente existen 1,057 docentes de apoyo que laboran en USAER en ambos subsistemas, en todo el estado (SEECH, 2019), las egresadas solo representan el 30% de esta población.

4. La problemática que enfrenta la población con AS en el nivel de educación básica para ser atendida responde a cuestiones multifactoriales que van desde la falta de capacitación y actualización docente, la ausencia de mecanismos de identificación y evaluación por parte de los servicios de EE, el bajo porcentaje del personal que cubre con el perfil de licenciado(a) en Educación Especial, pero sobre todo por la falta de una motivación, sensibilización e interés por esta población, que se vive al interior del sistema educativo estatal y nacional.

REFERENCIAS

- Casas, A. J., Repullo, L. J., y Donado, C. J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Investigación*, 527-538.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2019, 15 may.). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true.
- González, A. M. (2002). Aspectos éticos en la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85-103.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: McGraw-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 y M. A. Luna, *Metodología de la investigación educativa* (pp. 109-139). México: Díaz de Santos.
- Oviedo, H. C., y Campos-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 572-580.
- Presidencia de la República (2019, 30 sep.). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf.
- SEECH [Servicios Educativos del Estado de Chihuahua] (2019). *Estadística de inicio 2019-2020 por sostenimiento*. Recuperado de: http://seech.gob.mx/estadistica/descarga/resumenes/Resumen_I2019.pdf?qt=1588274571222.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2004a). *Licenciatura en Educación Especial. Plan de Estudios 2004*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2004b). *Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2018a). *Glosario de términos educativos*. México. Recuperado de: http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/307/16/images/normas_controlescolar_basica_16082018.pdf.
- SEP (2018b). *Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación*. Recuperado de: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/51>.

- SEP (2019a). *Dirección General de Planeación y Programación Estadística Educativa*. Recuperado de: <http://www.f911.sep.gob.mx/2018-2019/Login.aspx>.
- SEP (2019b). *Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa*. Recuperado de: http://snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_08CHIH.pdf.

Cómo citar este artículo:

Covarrubias Pizarro, P. (2020). La atención del alumnado con aptitudes sobresalientes por parte de las egresadas de la LEE 2004. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 107-117. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.991.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La resolución de conflictos: una estrategia de formación hacia la convivencia para la paz

Conflict resolution: a training strategy towards coexistence for peace

SARA TORRES-HERNÁNDEZ • KENIA JANETH MARES LÓPEZ

Sara Torres-Hernández. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, México. Es doctora en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores, trabaja las líneas de investigación: resolución de conflictos, convivencia, habilidades socioemocionales y contextos vulnerables. Tiene diferentes participaciones en congresos nacionales e internacionales en Estados Unidos, España, Italia y Argentina. Cuenta con la distinción de la Medalla al Mérito Educativo 2016, otorgada por el H. Congreso del Estado de Chihuahua. Correo electrónico: sara.torres.h@cchep.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6752-6993>.

Kenia Janeth Mares López. Centro de Desarrollo Integral Infantil, Zona Sur, Chihuahua, México. Es maestra en Desarrollo Educativo por el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado y tiene experiencia como docente de primaria y preescolar. Correo electrónico: keniax@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1130-3555>.

Resumen

Esta propuesta de intervención ofrece ver al conflicto como una oportunidad de aprendizaje para la transformación positiva de la convivencia. Si bien se aprende a convivir diariamente desde casa, para formarse en construir la paz se requiere trabajar desde las aulas; esto se puede lograr al destacar factores positivos que permitan el cambio y aprender a resolver las diferencias entre los involucrados. Este proyecto favorece los ambientes de aprendizaje, a través de promover la sana convivencia por medio de diversas estrategias para la resolución de conflictos de manera positiva y al fomentar habilidades socioemocionales. Se abordó desde el paradigma sociocrítico, con base en la investigación-acción, es decir, involucrándose en lo que se quiere transformar; para el diagnóstico y la evaluación de las estrategias se aplicaron técnicas como la observación, encuesta, entrevista y tests aplicados a las docentes. Se encontró baja autoestima en el alumnado y que ni los estudiantes ni los docentes saben cómo afrontar ni resolver los conflictos. Para atender esta realidad se aplicaron doce actividades orientadas en habilidades sociales; se fomentó la inteligencia intrapersonal y se manejaron también diversas estrategias de resolución del conflicto, las cuales involucraron a docentes, alumnado y jefes de familia de educación primaria. Los resultados fueron positivos, muestran cambios en los involucrados, en su manera de desenvolverse socialmente, actitudes y formas de pensar más positivas, lo que dio como consecuencia la mejora en la sana convivencia al apreciar al conflicto como una oportunidad para aprender de los otros.

Palabras clave: Convivencia pacífica, conflictos escolares, educación para la convivencia, asertividad, educación emocional.

Abstract

This intervention proposition offers to look at school conflicts as an opportunity for learning to transform coexistence in a positive manner. Even though individuals learn to coexist in their homes, if we wish to create peace, it is required for it to be worked within the classroom; this can be achieved by highlighting positive factors that enable change and learning to resolve the differences between those involved. This project favors learning environments, by promoting healthy coexistence through diverse strategies for positive conflict resolution and promoting social-emotional abilities. This topic

was approached from a socio-critical paradigm, based on action research, in other words, getting involved in what is desired to transform; for the diagnosis and evaluation of the strategies, techniques such as observation, polls, interviews, and tests applied by teachers were implemented. Low self-esteem within the students was found, and that neither students nor teachers knew how to face or resolve conflicts. To attend this reality, twelve social-oriented skills activities were applied; intrapersonal intelligence was promoted, and diverse conflict resolution strategies were used, in which teachers, students, and elementary education family leaders were involved. The results were positive, the participants demonstrated changes in their way of developing socially, their attitude and more positive ways of thinking, which resulted in an improvement in healthy coexistence by appreciating the conflict as an opportunity to learn from others.

Keywords: Peaceful coexistence, school conflicts, education for coexistence, assertiveness, emotional education.

INTRODUCCIÓN

La convivencia es importante dentro del ambiente escolar, ya que ayuda a elevar la calidad educativa y se traduce en beneficios sobre la comunidad escolar. Las escuelas son lugares de formación, en los que el docente al promover educación socioemocional en el alumnado puede hacer conciencia sobre la responsabilidad en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos. El clima emocional tiene relación con el ambiente positivo, ya que es un factor clave dentro de la convivencia escolar, este se percibe por los miembros de la comunidad educativa, ya que determina los estilos de convivencia, toma en cuenta aquellas relaciones interpersonales, ya sea de colaboración y cooperación, en donde existan acuerdos pertinentes, se vivan valores institucionales coherentes y se promueva la participación libre, esto con el fin de implementar una sana convivencia.

Aprender a convivir implica una serie de habilidades y competencias personales y sociales, así mismo exige la existencia de normas y valores consensuados, un reconocimiento y respeto por lo diferente, así como el compromiso de los involucrados. La importancia de tomar en cuenta las relaciones que se llevan dentro de la convivencia brinda a la comunidad educativa la oportunidad de reflexionar sobre tener una mirada distinta del conflicto, es decir, si se actúa de manera positiva dentro de la institución, esto generará mayores beneficios en los ambientes de aprendizaje, en la comunidad y con los involucrados.

DIAGNÓSTICO

El presente informe corresponde a uno de tres casos en los cuales se trabajó con el proyecto de intervención: el conflicto como una oportunidad. Para el diagnóstico se aplicó el test sobre las modalidades de resolución de conflictos de Thomas y Kilmann

(2014), un cuestionario sobre la sana convivencia en el entorno escolar y una encuesta a docentes sobre convivencia y conflictos en el ambiente escolar. Los conflictos que más se presentaron fueron las peleas entre el alumnado, agresiones verbales y físicas, producto de los desacuerdos que hay entre ellos, los apodos, las burlas, los chismes y en ocasiones por juegos violentos, así como el robo de materiales o conductas disruptivas. Los docentes mencionan que la convivencia dentro de la institución se vio afectada por las malas relaciones familiares (la mayoría de los alumnos están solos por largas jornadas y la comunicación entre los miembros no es adecuada), porque existe diferencia de valores entre los alumnos, así como por el contexto violento en el que se vive.

Se logró apreciar que dentro de esta institución era necesario trabajar en la sana convivencia, ya que la mayoría de los docentes menciona que la manera en la que se relacionan no era adecuada, porque frecuentemente había conflictos, si bien se había estado trabajando en ello había que poner mayor énfasis para transformarla de la mejor manera posible.

En cuanto a la postura de lo que es el conflicto, la mayoría de las maestras tienen una perspectiva negativa de él, ya que el 89% opina que el conflicto es un problema que se da entre dos o más personas. Además, la modalidad de resolución de conflictos de la mayoría del profesorado se ubica en el estilo de la evasión, esto quiere decir que no buscan ni sus intereses ni los de la otra persona, prefieren poner a un lado la situación, por lo que se infiere que no se estaba enseñando a afrontar el conflicto.

Se logró observar que las relaciones entre los estudiantes eran intolerantes, por lo que era necesario trabajar sobre la mejor manera de convivir, tomando en cuenta también a las familias, profesores y directivos, ya que al tener una buena relación entre individuos existirá un cambio positivo dentro de la institución. El diagnóstico mostró los problemas de convivencia que se vivían en esta institución; por ello se decide transformar los espacios de aprendizaje en ambientes de sana convivencia dentro de la institución escolar.

Se evidenció la necesidad de fomentar la cooperación, el diálogo, así como el aprecio por las diferencias para tomar decisiones de manera colaborativa y mejorar estos espacios de aprendizaje, ya que si se tiene un clima positivo en el cual exista el diálogo, se tome en cuenta las emociones de los miembros de la institución, se fomenten habilidades, se promueva la empatía, la asertividad, la comunicación de manera respetuosa, beneficia de una manera relevante a las escuelas. Por ello se planteó la pregunta de intervención: ¿Cómo transformar los espacios de aprendizaje en ambientes de sana convivencia?

Objetivo general

- Generar estrategias de sana convivencia que favorezcan ambientes adecuados para el aprendizaje.

Preguntas de investigación

- ¿Cómo mejorar los ambientes de aprendizaje?
- ¿Cuáles estrategias permiten desarrollar la sana convivencia?
- ¿Qué habilidades permiten afrontar y resolver los conflictos de manera positiva?

REFERENTES TEÓRICOS

La convivencia es un proceso que se vive todos los días en el hogar, el área de trabajo, con los amigos y en distintos lugares donde cada persona se relaciona con los demás; este intercambio de experiencias tiene un carácter formativo, el cual se lleva de manera intencional dentro de las escuelas, como una manera de formar desempeños futuros en la vida ciudadana y social (Fierro, Carbajal, y Martínez-Parente, 2010).

La convivencia en general es aquella que, cuando es adecuada, “puede ser conceptualizada como un modo de vivir en relación o en interrelación con otros, en la cual se respeta y considera las características y diferencias individuales de las personas involucradas independientemente de sus roles y funciones” (Benites, Carozzo, Horna, Palomino, Salgado, Uribe y Zapata, 2012, p. 76).

Existen distintas maneras de relacionarse, una de ellas es la sana convivencia; esta es una forma positiva de llevar a cabo relaciones entre individuos, en ella existe la comunicación, se manejan valores y límites, es decir, hay acuerdos, los cuales influyen para que haya respeto mutuo hacia la diversidad; se vive en compañía de otros donde se promueve y existe una unión. Esta interrelación conlleva a situaciones entre las cuales se encuentra el conflicto, este es inevitable ya que cada persona tiene sus propias necesidades, valores, gustos o puntos de vista, pero si se maneja utilizando técnicas y herramientas adecuadas puede transformarse en una oportunidad de cambio hacia algo positivo.

Los conflictos son “situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus peticiones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales” (Mas y Torrego, 2014, p. 23); es necesario aprender a relacionarse de una manera distinta para transformarlo de manera positiva y constructiva, observando al conflicto como una oportunidad para aprender.

Esto se relaciona con la acción de educar, ya que los conflictos se presentan en las escuelas, pues las relaciones son más complejas debido a las diferencias sociales, económicas y culturales que vive la sociedad. Kolangui y Parra mencionan que el conflicto “es una forma de conducta competitiva entre personas o grupos. Ocurre cuando dos o más personas compiten sobre objetivos o recursos limitados percibidos como incompatibles” (2013, p. 20).

Si se observa de manera positiva, se puede rescatar que dentro del conflicto hay innovación, se puede aprender algo de las diferencias, esto quiere decir que si hay

un conflicto también existe una forma de relacionarse de manera armónica. Galtung aboga por una perspectiva positiva, “viéndolo como una fuerza motivadora de cambio personal y social” (en Caballero, 2010, p. 155), tomando en cuenta ciertas habilidades básicas, como la asertividad, empatía, control de la impulsividad y el enojo, así como reconocer las diversas emociones que se presenten para poder afrontar el conflicto. Para llevar a cabo este cambio es necesario identificar los estilos y las estrategias de resolución.

En los estilos de resolución de conflictos se logran observar las diversas maneras de actuar de los individuos; para ello, Thomas y Kilmann (2014) mencionan cinco modalidades basadas en la conducta:

- *Competidor*: no le gusta cooperar, trabaja de manera asertiva, se sitúa más al poder y le interesa ganar, poniendo como prioridad sus propios intereses.
- *Colaborador*: es asertivo y cooperativo, el individuo trabaja de manera colaborativa, tratando de buscar una solución que satisfaga plenamente a ambos.
- *Compromiso*: se lleva a cabo entre la asertividad y la cooperación, la persona intenta encontrar una solución en la que ambos estén de acuerdo.
- *Eludir*: no es asertivo ni cooperativo, el individuo no busca ni sus intereses ni los de la otra persona, prefiere poner a un lado la situación.
- *Complaciente*: no es asertivo, pero sí cooperativo, deja de lado sus propios intereses para satisfacer los de la otra persona; opinan que los conflictos deben resolverse con ayuda, son personas generosas las cuales ven a sus compañeros como amigos, piensan en ellos ubicando como prioridad a la compasión y la amistad.

Si se busca resolver los conflictos de manera abierta y positiva, es necesaria la intervención de los miembros de la institución para guiar a los involucrados de manera pacífica. A continuación se analizan cuatro estrategias: arbitraje, diálogo, mediación y negociación.

En el *arbitraje*, un tercero es el encargado de resolver el conflicto y las partes tienen que acatar la solución, ya que es quien tiene la autoridad y la competencia para emitir decisiones. “El arbitraje es un medio de heterocomposición de los intereses en conflicto, porque el árbitro, un tercero, decide la solución” (Sánchez, 2012, p. 2); este puede ser de utilidad cuando las partes no pudieron hacerlo por sí mismas.

El *diálogo* es un factor clave para resolver un conflicto, este es un proceso de comunicación que tiene como objetivo la construcción de significados comunes entre personas para un entendimiento mutuo. Dialogar no es solo hablar (el diálogo), contiene un sinnúmero de bases las cuales resuelven o afrontan al conflicto, gracias a él se llega a acuerdos entre personas, se comprende las emociones y los sentimientos, la idea que la otra persona quiere dar a entender a través de las palabras y expresiones, lo que provoca que se superen los malentendidos entre personas.

Con la escucha activa se expresan las necesidades y deseos eficazmente, cuando se atienden y se interesa por las necesidades de los demás; por lo tanto, escuchar activamente es mostrar apertura ante lo que la otra persona trata de comunicar, atendiendo lo no-verbal, es decir: lo que las personas observan, lo que se ve de la cara y el cuerpo de la otra persona, y lo paraverbal, lo cual se refiere a cómo se dice, a la entonación, proyección y resonancia de la voz (Kolangui y Parra, 2013).

La *mediación* representa una gran aportación en el campo educativo, es un método para resolver conflictos, gracias a la intervención de una tercera persona justa que es aceptada por los involucrados, no tiene el poder de decidir y es ajena al conflicto, lo cual facilita la comunicación y el diálogo (Pérez y Pérez, 2011).

La *negociación* es un proceso por el cual dos partes llegan a un acuerdo con el que están satisfechas, no necesita de terceras personas. Ambas ceden y ganan algo. El objetivo consiste “para dos o más partes en conflicto, en llegar a un acuerdo por medio de conversaciones e intercambio de opiniones entre sus representantes” (Manzano y Torres, 2000, p. 32). Existe una motivación de llegar a un acuerdo de manera armónica entre los involucrados.

En cuanto a la *inteligencia emocional*, cada día se descubren más detalles bioquímicos y fisiológicos para explicar cómo es que una emoción prepara al organismo para una clase distinta de respuesta (Esquivel, 2005). Esto indica que conforme las personas adquieran diversas perspectivas se genera un cambio, es decir, si se entiende el conflicto como una oportunidad dentro de la sana convivencia, las personas pueden alcanzar un nivel de paz, utilizando las habilidades básicas que se promueven con base en las distintas estrategias que este trabajo presenta.

De acuerdo a Goleman (2001), la inteligencia emocional se compone de dos: la personal y la interpersonal. La primera cuenta con las siguientes habilidades:

- Autoconocimiento: es el conocimiento de las propias emociones y de la manera en la cual afectan a la persona; es necesario ser consciente de las propias limitaciones y reconocer los errores.
- Autorregulación: es no dejarse llevar por los sentimientos del momento, aprender a reconocer que es pasajero, cuando se desarrolla adecuadamente se regulan las emociones e impulsos, y la persona se hace responsable de sus propios actos, sinceros, íntegros, control de estrés, entre otros.
- Automotivación: es entrar en un estado de continua búsqueda y persistencia, encontrando soluciones pertinentes; son personas que muestran gran entusiasmo por sus actividades laborales o académicas, y tienen un alto grado de iniciativa y compromiso, son optimistas en la consecución de sus objetivos.

Así mismo, la inteligencia interpersonal contempla las siguientes habilidades:

- Relaciones interpersonales: es poder desarrollar y mantener una buena relación con los demás, saber convivir con aquellos que están en una posición diferente.

- Habilidades sociales: es el manejo de las relaciones con los demás, saber persuadir e influenciar a otros.
- Empatía: capacidad e ponerse en el lugar de otras personas.

Es necesario tomar en cuenta toda aquella información que se relaciona con el conflicto y verlo de manera positiva, entenderlo y desarrollar aquellas habilidades básicas mencionadas anteriormente, para lograr un espacio de sana convivencia, el cual puede favorecer los ambientes adecuados para el aprendizaje de los alumnos, tomando en cuenta también las estrategias para tener mayor comprensión de la importancia de presentar este tipo de proyectos.

RUTA METODOLÓGICA Y RESULTADOS

En el paradigma sociocrítico es necesario unir la teoría y la práctica para lograr tener una visión global de la situación, ya que tiene la finalidad de transformar las estructuras de las relaciones sociales y dar respuesta a problemas generados de la misma (Sandín, 2003).

Desde el paradigma sociocrítico la finalidad es recopilar información sobre la realidad que permita tomar decisiones para la mejora o transformar la realidad analizada, en esta indagación se hace participar a la comunidad estudiada en la medida que toman conciencia sobre su participación en la transformación. Se establece una relación entre lo deseable y lo posible [Torres-Hernández, 2017, p. 71].

El cambio se promueve con la investigación-acción, es decir, entrando a fondo dentro de lo que se quiere solucionar, encontrar en la institución aquellos factores positivos para partir de ahí, buscar cómo son las relaciones entre los individuos, observarlas, saber qué conocen sobre convivencia y diálogo, e identificar los valores que se fomentan para poder poner en marcha lo que se desea transformar. De acuerdo con Mckernan (en Álvarez, 2003), la investigación-acción se fundamenta de tres pilares indispensables en su desarrollo: la participación de los sujetos, la conducta naturalista y su metodología cualitativa.

La investigación-acción se convirtió, por tanto, en el método adecuado, ya que permitió autorreflexión de los involucrados y la toma de decisión para la participación en los cambios; se partió de un diagnóstico, en el cual se detecta una problemática, se plantea una estrategia de solución, se aplica el plan y se evalúan resultados.

El presente proyecto de intervención buscó mejorar la sana convivencia a través de la resolución de conflictos de manera positiva, observándola como una oportunidad para aprender; está dirigido a estudiantes de educación primaria y a jefes de familia; se aplicaron 12 estrategias basadas en el diálogo, la mediación, el arbitraje y la negociación, así como en habilidades básicas como la empatía, la asertividad y la inteligencia emocional; es un proyecto dinámico y motivador para los involucrados ya que cada una de las estrategias tienen un tiempo aproximado de una hora y media.

El contexto en el que se llevó a cabo es de violencia, con condiciones de marginalidad social, cultural y económica; la diversidad de tipos de familia y su acercamiento a la escuela dificultan no solo los procesos de comunicación sino los de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes; la escuela está en una colonia aledaña al Centro de Rehabilitación Social (CERESO) de la ciudad de Chihuahua.

La primera actividad, *Tomemos acuerdos*, estuvo dirigida hacia la toma de compromisos de convivencia; ser parte de las normas que regulan la participación ayudó a que se introyectarán y fueran motivo de autorregulación. Ya que se establecieron, se trabajó en que el alumnado expresara el conocimiento de *las propias emociones* y la manera en que les afectan. Para ello fue necesario que se conociera cuáles son, sus funciones y cómo podían regularlas. Se *reconocieron cualidades* propias y de otros para generar empatía, esta fue una de las actividades que mayor impacto tuvo en el auto-concepto del alumnado, pues les permitió reconocerse y saber que otras personas ven también cualidades en ellos o ellas.

La actividad denominada *Busquemos el tesoro* se enfocó en desarrollar y fortalecer las habilidades sociales y relaciones interpersonales, lo que ayudó a mejorar la comunicación, la convivencia entre los estudiantes y la comprensión hacia los demás; favoreció además la autorregulación y el fomento de la tolerancia; se trabajó *la respiración* como proceso para relajarse.

Una *Caja de abrazos* fue una actividad permanente, en la que diariamente se escogía un tipo de abrazo en el grupo y se compartía por todos, para desarrollar y fortalecer las habilidades sociales y relaciones interpersonales, confianza y comunicación entre los alumnos, también compartir sentimientos de afecto y expresión emocional sin palabras; esta actividad era de las más esperadas por los niños y niñas, con ella se estrecharon lazos de amistad; fue un gran logro, pues al inicio del proyecto no había muchas muestras de afecto entre ellos. *Los reporteros* es una actividad de juego de roles que ayudó a conocer las diferentes estrategias de resolución de conflictos, pues tuvieron la responsabilidad de decidir cuál era la manera más adecuada y así estar todos conformes con el resultado; al principio buscaban la intervención del docente, pero al final pudieron dialogar y negociar.

La muralla y el puente fueron retos de comunicación, ya que para pasarlos era necesario emplearla de manera asertiva; estas actividades implicaron un desafío emocional, pero fue satisfactorio observar la deleite al cumplir el reto. Con el juego de *Las sillas al revés* el objetivo es aprender a trabajar en colaboración, al ponerse de acuerdo en las maneras de resolver un conflicto grupal; el resultado da cuenta de la creatividad y simpleza con la que se podían solucionar situaciones cuando se trataba de que todos ganaran.

Con los responsables de familia se trabajó *El recipiente de agua*, para fomentar la comunicación al momento de afrontar un conflicto; la participación de los asistentes fue entusiasta, les ayudó a ser empáticos con sus hijos o hijas. *Viviendo el presente*, cuyo objetivo era concientizar sobre la importancia de la inteligencia emocional, les permi-

tió ser conscientes del afecto que les brindan y de cómo esto genera mayor impacto a la hora de desenvolverse con las demás personas; los resultados fueron positivos, pues se solicitaron más talleres de este tipo, se resaltó la importancia de trabajar en colaboración familia y escuela.

El objetivo de *Carta a mi hijo* es concientizar a los jefes de familia sobre la importancia de la relación que tienen con sus hijos, así como el afecto que les brindan. Aunque no todos asistieron, fue un momento emotivo, ya que la carta fue entregada al alumnado en un cierre de actividades junto con los abrazos.

CONCLUSIONES

Al concientizar sobre la importancia de las emociones se reconoció a la alegría como la más aceptada, debido a que la gente se siente más cómoda con alguien que la expresa, sin embargo, otras como la ternura se les dificultaron; aquí se observa la influencia del contexto, ya que, al ser un entorno duro, con nivel socioeconómico difícil y violento, el alumnado desarrolla actitudes defensivas y poco empáticas.

Las emociones son parte del ser humano, por ello fue importante concientizar que cada una de ellas es indispensable para responder a diversas situaciones dentro del ámbito en el que se desenvuelven; en particular en la escuela, si se logra un equilibrio en las emociones de las personas se generan mejores ambientes de aprendizaje.

Al fortalecer las relaciones entre el alumnado se manifestó un estado de alegría, el cual benefició el entorno, mejorando las relaciones y actitudes, logrando que se mejoraran los ambientes de aprendizaje.

Es importante que se involucre a jefes de familia, maestros y directivos en los procesos de formación y reconocimientos de la inteligencia emocional, ya que esto provoca que se den mejores resultados al mostrar motivación y entusiasmo para trabajarla no solo en la escuela sino en la casa con sus hijos.

Al fomentar la autorregulación emocional, los alumnos lograron comprender cómo tener un equilibrio con sus emociones los llevó a reforzar las relaciones entre compañeros, mejorando la sana convivencia entre ellos.

Al compartir los sentimientos de afecto se consiguió fomentar en los estudiantes el autoconocimiento, ya que esto hace que se reflexione acerca de cómo son, lo que los afecta y lo que los hace felices; esto provocó que se conozcan entre todos los involucrados, destacando las habilidades y cualidades positivas, estimulando una sana convivencia dentro del ámbito escolar.

Cuando el alumnado es capaz de reconocer las cualidades de sus compañeros, se consigue identificar la importancia de la empatía, reflexionando cómo al tomar en cuenta a los demás, ponerse en su lugar y escucharlos, se puede llegar a una solución y con esto afrontar los conflictos de manera constructiva.

Involucrar la inteligencia emocional y ver al conflicto como una oportunidad ayudó a mejorar la convivencia no solo escolar sino familiar, ya que se reconoce que

los conflictos surgen o pueden surgir por una emoción mal manejada. Los estudiantes, al saber cómo regular sus emociones y ponerse metas, aprendieron a vivir de manera más pacífica.

La metodología que se emplea en este proyecto para la resolución del conflicto y de educación socioemocional parte del principio de reconocer al ser, validar sus emociones y darle la oportunidad de regularlas, y de decidir la participación en esta construcción; lo que realmente impacta en este desarrollo es el *dejar ser*, permitir las equivocaciones y vivir la experiencia, porque al final es de las que más se aprende.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México.
- Benites, L., Carozzo, J., Horna, V., Palomino, L., Salgado, C., Uribe, C., y Zapata, L. (2012). *Bullying y convivencia en la escuela*. Lima, Perú.
- Caballero, J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y Conflictos*, 154-169.
- Esquivel, L. (2005). *El libro de las emociones, son de la razón sin corazón*. Barcelona: Debolsillo.
- Fierro, C., Carbajal, P., y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: Colección Somos Maestr@s, RLC.
- Goleman, D. (2001). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Ediciones B.
- Kolangui, N. T., y Parra, R. L. (2013). *El diálogo para la resolución de conflictos. Por una educación para la paz. Guía de actividades para el docente*. México: Limusa.
- Manzano, M., y Torres, C. (2000). *La negociación, una alternativa en la solución de conflictos*. Santa Fe.
- Mas Ruiz, C., y Torrego Seijo, J. C. (2014). Asesoramiento y mediación de conflictos en los procesos de mejora escolar. *Innovación Educativa*, 19-34.
- Pérez, G., y Pérez, V. (2011). *Aprender a convivir, el conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea/De Ediciones.
- Sánchez, J. (2012). *El arbitraje y la mediación como medio de solución de conflictos*. Madrid.
- Sandín, E. M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Thomas, K., y Kilmann, R. (2014). *Instrumento de modos de conflicto de Thomas-Kilmann*. E.U: Copyright.
- Torres-Hernández, S. (2017). Paradigmas en la investigación social. *Staabil lekilal ta lekil abtel. Administración para el Desarrollo*, (13), 57-76. Recuperado de: http://revistaadministracionfcaunach.mx/archivos/revista_1/numero_13/5.ARTICULO_3_PARADIGMAS_INV_SOCIAL.pdf.

Cómo citar este artículo:

Torres-Hernández, S., y Mares López, K. J. (2020). La resolución de conflictos: una estrategia de formación hacia la convivencia para la paz. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 119-128. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.1044.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Proceso metodológico: función actual del libro de texto en nivel superior

Methodological process: The textbook and its role today

MARÍA TERESA MARTÍNEZ ACOSTA • ALBERTO CAMACHO RÍOS • BERTHA IVONNE SÁNCHEZ LUJÁN

María Teresa Martínez Acosta. TecNM: Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, Chihuahua, México. Es maestra en Administración por el TecNM: IT de Parral, actualmente estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación en el CID Chihuahua. Miembro activo de la Red de Investigadores Educativos de Chihuahua y del Colegio Nacional de Ingenieros Industriales; miembro del Cuerpo Académico de Ciencias Básicas del TecNM: ITCdJ. Participaciones en trabajos para congresos de Investigación Educativa en Chihuahua de la REDIECH en el 2016 y el 2018, así como en Congreso Internacional de Cuerpos Académicos CICA 2017 y 2019. Correo electrónico: mtmartineztec@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8934-4843>.

Alberto Camacho Ríos. TecNM: Instituto Tecnológico de Chihuahua II, México. Doctor en Matemática Educativa por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Investigador y profesor invitado en diferentes instituciones, destaca el Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada del IPN. Actualmente profesor del curso de Ecuaciones en Derivadas Parciales en la Universidad de Chihuahua y profesor titular en el TecNM: Instituto Tecnológico de Chihuahua II. Autor de libros de cálculo diferencial y de ecuaciones diferenciales ordinarias, así como de artículos científicos. Correo electrónico: camachoalberto@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0685-4723>.

Bertha Ivonne Sánchez Luján. Tecnológico Nacional de México, campus Cd. Jiménez, Chihuahua, México. Es doctora en Matemática Educativa por el Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada Cicata-IPN. Presidenta de la Red de Centros de Investigación en Matemática Educativa. Miembro del Comité Latinoamericano de Matemática Educativa y del Consejo Mexicano de In-

Resumen

En este trabajo se describen brevemente realidades identificadas en relación con el libro de texto, y se reflexiona en cuanto a su papel actual en el proceso de enseñanza-aprendizaje en nivel superior, en el área de ingenierías. Se plantea la pertinencia de apropiarse de una metodología que permita recabar información confiable ante el fenómeno actual de la función del libro de texto. Como fundamento se cuenta con la ingeniería didáctica y tres aspectos relevantes que se desprenden de su teoría: epistemología, didáctica y tecnología. Se señala el interés en los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: profesores y estudiantes, y sus experiencias. Dentro del aspecto de didáctica es posible rescatar las características de herramientas como la entrevista a profundidad y la técnica de grupo focal, que contribuyen al diseño de instrumentos eficaces para la siguiente etapa de una investigación dedicada a analizar hoy en día la función del material de texto en el aula y fuera de ella.

Palabras clave: Metodología, libro de texto, proceso de enseñanza aprendizaje, grupos focales.

Abstract

This work briefly describes identified aspects in relation to the textbook and reflects on its current role in the teaching-learning process at Higher Education, in the area of engineering. The relevance of appropriating a methodology that allows to gather reliable information in the face of the current phenomenon of the textbook function is raised. As a foundation there is Didactic Engineering and three relevant aspects that emerge from its theory: epistemology, didactics and technology. The interest in the actors involved in the teaching-learning process is pointed

investigación Educativa. Tiene publicaciones en revistas científicas arbitradas e indexadas, en memorias de congresos y capítulos de libros. Asesora de proyectos de investigación. Sus líneas de trabajo versan sobre la enseñanza de la matemática a nivel de ingeniería y diseño de modelos didácticos para conceptos de la matemática escolar. Correo electrónico: ivonnesanchez10@yahoo.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3595-8281>.

out: teachers and students, and their experiences. Within the didactic aspect, it is possible to rescue the characteristics of tools such as the in-depth interview and the focus group technique, which contribute to the design of effective tools for the next stage of an investigation dedicated to the analysis today of the function of the text material in and out of the classroom.

Keywords: Methodology, textbook, teaching-learning process, focus groups.

INTRODUCCIÓN

No obstante los avances tecnológicos y el uso de las TIC en la enseñanza de la matemática, los libros de texto siguen considerándose herramientas fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sean en formato impreso o versiones digitales. Aunque no se crea, estos materiales fueron elaborados para los estudiantes y no para los profesores, toda vez que se han escrito a sugerencia expresa de estos últimos, a partir de los temas que se deben cubrir en los cursos. Es en este sentido que el libro de texto se asume proveedor de conocimientos, puesto que se encuentra en el centro de la enseñanza entre el profesor y estudiante, al servir de mediador el autor y de referente el programa del curso.

Para reafirmar su hegemonía, aun cuando es incómodo afirmarlo, los temas dispuestos en el índice de los textos han sido utilizados por las academias nacionales de las instituciones para dar sentido a los programas de estudio de las carreras profesionales respectivas. Esto se lee desde la visión actual de enseñanza que involucra páginas web, libros digitales, tutoriales, software, uso y aplicaciones con solucionadores de problemas que, por ejemplo, en disciplinas matemáticas envuelven derivadas, integrales, ecuaciones diferenciales, así como graficadores que devuelven, dada la fotografía de la solución de un problema, la gráfica respectiva, entre otros recursos con suficiente accesibilidad para los alumnos.

Entonces, la afirmación *a priori* de que el libro es *proveedor de conocimientos* resulta bastante ingenua. Incluso decir que los libros actuales son escritos para los estudiantes es también una exageración. La realidad tecnológica y su avance significativo diario han rebasado considerablemente la postura hegemónica de libros de texto únicos en el salón de clases en escolaridad profesional, toda vez que los profesores del área de Ciencias Básicas en carreras de ingeniería utilizan, para un solo curso, hasta cuatro versiones parciales, es decir, para diferentes temas o unidades, de libros de distintos autores. Es necesario agregar que al menos un recurso digital es utilizado actualmente para la clase, como lo es un navegador de internet. Desde esta reflexión surgen algunas preguntas de estudio:

¿El libro de texto en nivel superior en carreras de ingeniería brinda un apoyo al profesor como recurso didáctico o es utilizado como una obligación marcada en el temario de la asignatura?

¿El libro de texto en nivel superior en carreras de ingeniería tiene una razón de existencia para el estudiante, para el profesor, para ambos o para ninguno?

En realidad son preguntas complejas, y para responderlas habría que seguir una metodología que permitiera analizar a profundidad diversos componentes de estudio, principalmente:

- 1) Epistemología e historia, con las cuales habría que revisar el estudio y evolución de los libros de texto, a partir de las primeras asignaturas que cursa el estudiante en carreras de ingeniería, que se presentan en las llamadas ciencias básicas, con base en la disciplina matemática, como lo son cálculo, álgebra y probabilidad y estadística.
- 2) Didáctica, que comprende el análisis de planes de estudio: libros de texto, entrevistas a profesores, interrogatorios a estudiantes, entre otros, así como las herramientas cualitativas candidatas a seleccionarse para la recolección de información.
- 3) Tecnología, puesto que, como observamos, los recursos didácticos han crecido por medio de las TIC, y el libro de texto atraviesa actualmente por cambios, por ejemplo la modalidad electrónica, que no se puede pasar por alto y que incluso requiere un análisis detenido.

Objetivo general

Proponer una metodología que permita realizar un diagnóstico de la función actual de los libros de texto en la enseñanza en nivel superior de las carreras de ingeniería, dentro del área de Ciencias Básicas.

Tipo de investigación

El proyecto hasta ahora tiene el propósito de dejar el cimiento de una metodología pertinente y confiable formada después de un análisis de varias herramientas aportadas por diferentes investigadores. Para la siguiente etapa de la investigación se propone un tipo de estudio longitudinal de tendencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), al pretender un trabajo de obtención de datos, después de contar con información histórica sobre el fenómeno del libro de texto, en el cual será necesario indagar en determinados puntos del tiempo, que llamaremos longitud, para poder analizar luego la información actual, rescatada de una plantilla de profesores activos en su ejercicio y los estudiantes atendidos, de tal forma que se logre marcar una tendencia.

CONTENIDO

Las componentes epistemología, didáctica y tecnología se presentan dentro de la ingeniería didáctica (ID), atribuida a Artigue (1989). La ID fue pensada al asumir que las actividades que despliega un ingeniero en el desarrollo de un proyecto se sustentan en conocimientos de su dominio, que acepta someterlos a un control científico, no obstante que en la práctica aborda situaciones más complejas con los instrumentos que cuenta y con frecuencia requiere improvisar sus acciones. Con la ID se busca abordar dos cuestiones fundamentales: 1) las relaciones entre la investigación-acción en los sistemas de enseñanza y 2) el papel que conviene hacerle tomar a las “realizaciones didácticas” en clase, dentro de las metodologías de la investigación en didáctica.

La aplicación de la ID utiliza cuatro fases comúnmente, con diferentes factores en cada una:

1. De análisis preliminar.
2. De concepción y análisis *a priori* de las situaciones didácticas de la ingeniería.
3. De experimentación.
4. De análisis *a posteriori* y evaluación.

Para la investigación que ahora se aborda se utilizarán solo los componentes epistemología, didáctica y tecnología, que se despliegan a lo largo de las etapas, con la finalidad de elaborar el diagnóstico de la función de los libros de texto en la enseñanza del nivel superior.

Componente epistemología e historia

Desde mediados del siglo XIX, autores que escribieron manuales de matemáticas para la enseñanza, por lo general profesores frente a grupo, realizaban previamente una *elementarización* del conocimiento matemático con el interés de establecer los conceptos que se debían enseñar en forma de unidades básicas llamadas *elementos*, que por su naturaleza eran separados del saber. Los elementos eran aquellas proposiciones prácticas, estilo de nociones, que dieron origen a los conceptos y teoremas. Escribir la obra a través de reformular el conocimiento en forma de proposiciones, yendo a los elementos, garantizaba que este último fuera *legible*, es decir, con cierta claridad para que los lectores pudieran entender el escrito, así como de fácil comprensión para los estudiantes a quienes se destinaba, adecuándose con ello a su edad y nivel académico.

S. F. Lacroix escribió para los estudiantes de la escuela politécnica francesa de finales del siglo XVIII y principios del XIX, con esta visión, un libro de cálculo diferencial que tituló *Traité élémentaire de calcul différentiel et de calcul integral*; otro tanto hizo en México el ingeniero Francisco Díaz Covarrubias con la escritura, en el año de 1873, de los *Elementos de cálculo infinitesimal*, para alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria (Camacho, 2005). También, a principios del siglo XX aparecieron los *Elements of differential and integral calculus*, del estadounidense W. A. Granville, que se

aprecia como un compendio de reglas, deducidas de una *regla general*, que ayudan a derivar e integrar, independientemente de comprender o no el fondo del teorema del que se desprenden.

Los títulos de las tres obras son significativos. En las dos primeras, al final se insertan gráficas con las que se intenta dar un mejor significado a ciertas proposiciones, mientras que en el texto de Granville se incluyen junto a la redacción. Además en esta última el autor utiliza una metodología que lleva de la mano al estudiante: para cada tema inicia con un artículo en forma de proposición constituida por una serie de pasos o técnicas a seguir, de naturaleza simbólica, que tienden a cierto rigor; después de la regla se dan dos o tres ejemplos particulares del tema, con los cuales se ejercitan las técnicas durante su resolución; de los ejemplos siguen los problemas o ejercicios, por lo menos treinta o más; cierra con demostraciones geométricas o algebraicas de los teoremas que aluden cada tema, describiendo con palabras el enunciado correspondiente.

Con el intento de formalizar la matemática, en los años setenta del siglo pasado la elementalización perdió su razón de ser, comenzándose a escribir los primeros libros de matemáticas por la necesidad de contar con materiales didácticos que sirvieran de apoyo a las actividades académicas que se sugerían en los planes de estudio, ello con la finalidad de actualizar estas últimas con nuevos conocimientos y técnicas. Para su elaboración, los autores partían de la conveniencia de esa necesidad y se asumían conocedores de la problemática, así como de la matemática formal de la que se desprendía el contenido del libro, que en el escrito entendemos por *saber*. En esta postura los autores se concebían, en cierta medida, eruditos de la matemática con amplios conocimientos en la enseñanza de esta disciplina y, fundamentalmente, de la naturaleza rígida del saber, sus características, así como teoremas y técnicas que le integran.

Los manuales de texto para las disciplinas matemáticas para estudiantes de mayor nivel académico aparecieron entonces, hace cincuenta años, con cierto apego a los planes de estudio de las instituciones, y se observa que su intención fue ser un recurso didáctico de apoyo a los profesores y a los estudiantes, lográndose esa finalidad al menos en las primeras décadas después de su aparición. El libro de texto logró alcanzar el papel de recurso de apoyo dentro del aula por excelencia. La utilización de los libros se volvió tan común en el proceso de enseñanza dentro de las escuelas de nivel superior que repercutió en el establecimiento de bibliotecas y control de estas. Los directivos se enfocaron entonces en el espacio, estantes y ejemplares que podía concentrar el centro de información para cumplir con su función.

Componente didáctica

Este segundo rubro requiere de una indagación más activa y eficaz para poder analizar el entorno donde se desarrolla hoy por hoy el libro de texto en nivel profesional en las carreras de ingeniería, obtener cómo se utiliza, quiénes lo utilizan, dónde se utiliza,

por qué se utiliza, incluso, si no es utilizado, cuál es la razón. Existen distintas herramientas a utilizar para la recopilación de información, y se observó que era necesario en esta circunstancia recurrir al área cualitativa para separar entre las opciones que ofrece, y seleccionar las que más se acomodaran al objetivo del proyecto.

Métodos cualitativos. Tienen como finalidad interpretar la realidad social, se apoyan en la interpretación de las vivencias, costumbres, experiencias de las personas, dentro de un entorno establecido por el investigador, donde ha sucedido o está sucediendo un fenómeno social el cual se busca describir (Robles, 2011). En los métodos cualitativos la subjetividad está presente, dado que el investigador da un sentido y una explicación a la experiencia de otras personas, no puede medirse la exactitud de la transmisión y adecuación de la información del investigado. Los métodos cualitativos se han ido reforzando con el tiempo a partir de diferentes técnicas que permiten la recopilación de información de manera más segura y fidedigna.

- *Entrevista a profundidad.* Técnica que considera al investigador como un instrumento más del análisis, en la cual averigua, determina y profundiza por medio de preguntas la información más destacada dentro de la investigación (Canales, 2006). Las preguntas en relación con la entrevista no son sencillas de elaborar, deben estar estructuradas de tal forma que no se contesten con un “sí” o un “no”, que permitan reflexionar al investigado en su experiencia ante el fenómeno que experimenta; deben estar redactadas con palabras comprensibles que promuevan la asociación rápida y no sean personalizadas. Se realiza de manera individual, y se debe tener cuidado de buscar las condiciones ideales para la realización del diálogo, como lugar, hora y ambiente que propicien una confianza que permita la facilidad de expresión, recuerdos y sentimientos del entrevistado, de esa manera el entrevistador puede captar y plasmar los acontecimientos con mayor objetividad.

Se procura que esta modalidad de entrevista se realice en menos de dos horas consecutivas, por la fatiga de exposición que pueda presentar el entrevistado; pueden realizarse varias sesiones con el mismo investigado, con un acuerdo previo; se cierra un círculo cuando las respuestas a las preguntas son agotadas. El objetivo de la investigación debe estar siempre presente en la realización de las preguntas y mantener un recordatorio continuamente al analizar las respuestas obtenidas. El número de entrevistados no lo establece el método sino el investigador, con base en su experiencia y criterio. El participante de preferencia debe ser poco cercano emocionalmente al entrevistador.

- *Grupo focal (GF).* Dentro de la misma categoría de métodos cualitativos se presenta esta técnica, de igual manera para apoyar la recolección de información, y como su nombre lo indica, la variante es que se maneja por entrevistas a un grupo de personas. En un GF se desarrollan canales de comunicación por

parte de los integrantes que, durante una sesión y contando con un guía de investigación, permiten plantear y discutir un fenómeno social en el que ellos intervienen. Los participantes son seleccionados por el equipo investigador, al analizar las características particulares de la persona y la importancia que tendría su perfil y su experiencia dentro del proyecto que se investiga. El mismo equipo de investigación realiza previamente un guión con preguntas que permitan incitar a los integrantes a exponer sus vivencias, criterios y creencias (Mella, 2000).

El planteamiento de las preguntas sigue las mismas consideraciones de la entrevista a profundidad, deben ser redactadas en forma que no permitan dar una respuesta simple de afirmación o negación. La claridad y sencillez deben permitir que los participantes reflexionen fácilmente en la situación y aporten con mayores datos sus vivencias y criterios. Los grupos focales no tiene como finalidad buscar consensos sino analizar uno por uno los puntos de vista de cada entrevistado, entrelazando la información para analizar y obtener una “verdad” más objetiva. Se debe tener presente que el ambiente de confianza que se provea en la reunión permitirá que los participantes se sientan más cómodos y platiquen con mayor naturalidad, por ello lo ideal es, antes de iniciar la sesión de grupo focal, ofrecer un discurso de introducción y explicación del objetivo de la reunión.

El guía de investigación debe capacitarse para moderar, al llevar un control de turnos para que todos los participantes intervengan de la misma forma. Además el entrevistador precisa motivar frecuentemente a las personas, y persuadir cuando las respuestas sean cortas, puesto que todos presentarán diferente nivel de participación e interés en la reunión, y debe intervenir cuando un diálogo se torne en discusión o cuando uno de los invitados rebase el tiempo destinado a su exposición. La información que los participantes proporcionen será confidencial, y debe solicitarse el permiso a los participantes para grabar la entrevista, puesto que será más completo el proceso al contar de viva voz con la información al realizar el análisis, y no solo de manera escrita.

Planteamiento. Para el objetivo que se pretende la técnica de GF sería pertinente, se considera realizar una primera sesión con profesores y otra con estudiantes, con el objetivo de reconocer el papel del libro de texto dentro de la práctica docente dentro de una institución de nivel superior, al seleccionar e invitar a docentes con diferentes características dentro del área académica de Ciencias Básicas. Será necesaria la elaboración de preguntas detonadoras validadas formalmente que promuevan una conversación entre profesores en relación con el objetivo que se pretende. Para el análisis de los datos recabados es posible hacer uso de diagramas, cuadros, dibujos, matrices y esquemas que faciliten encontrar patrones y categorías para explicar sucesos y construir argumentos sólidos.

Al utilizar la técnica de GF será importante tener en cuenta tres aspectos de subjetividad: 1) el entorno en donde se realiza, 2) la mirada del participante que lo vivió y 3) la interpretación del investigador. La aplicación de técnicas de entrevista como GF tienen como finalidad obtener la información suficiente, y así reconocer con experiencias y anécdotas de los profesores y estudiantes un panorama auténtico de la vida y actuación del libro de texto en el nivel profesional de estudios de ingeniería y recapitular la existencia de este en un entorno académico generacional donde otros recursos han aparecido en el salón de clase. Además, las vivencias de los nuevos profesores son muy diferentes a los profesores cercanos a jubilarse, y otros aspectos fundamentales como la familia y sociedad han revolucionado no solo el entorno de la institución involucrada, influyendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en los profesores como en los estudiantes.

Componente tecnología

Con el avance de la tecnología, los autores han buscado desplazar los métodos simbólicos de manuales de resolución de problemas por métodos cualitativos sometidos a instrumentos informáticos, que emplean cálculo numérico y visualización gráfica, para un mejor entendimiento conceptual. ¿Los estudiantes aprenden de la misma manera en la que aprendió su profesor? Es una de las preguntas que será realizada en la propuesta del presente trabajo, en el cual los medios tecnológicos ahora utilizados por los estudiantes, sean educativos o no, representan un factor de interés. Los investigadores educativos y desarrolladores tecnológicos han invertido tiempo y esfuerzo en crear programas y estrategias en dispositivos. Por ejemplo, las aplicaciones en el celular, los videos de explicaciones en diferentes plataformas de internet o los libros en la nueva modalidad electrónica revelan esa disposición a la utilización de la tecnología durante la impartición de una asignatura.

Críticas existen muchas actualmente en relación con la tecnología en el proceso educativo, algunas de ellas de ataque, al profundizar que entre más automatizados son los procesos educativos los estudiantes no desarrollan su ingenio, no reflexionan, no retienen los conocimientos y generan poco interés por leer y escribir. Otras, al contrario, son críticas enfocadas a los procesos educativos obsoletos, o asignados a profesionales de la educación con poco interés de actualización y con resistencia a los cambios, profesores que no usan y no incitan a sus alumnos a utilizar la tecnología, sin reconocer que la tecnología ayuda a asimilar más rápido los conocimientos, generan más rápido ideas y las desarrollan.

Las dos corrientes tienen sentido, los investigadores buscan información y la manera de corroborar sus teorías, los estudiantes y profesores están dentro de ese entorno, un ambiente actual, tan actual como el cambio climático, tan actual como tomar la decisión de en qué grado debiera ser utilizada la tecnología en el proceso educativo. El libro de texto actualmente se presenta en dos modalidades, físico y elec-

trónico, cada una tiene sus ventajas y desventajas. La tecnología es una característica inherente a las nuevas generaciones, para algunos los contenidos que se observan por medio de monitores son más atractivos, y si pueden interactuar con ellos mejor; para otros hojear las páginas tiene un valor mayor.

Planteamiento. De forma electrónica o física, el libro de texto continúa como un instrumento que nació con el propósito de apoyar al proceso de enseñanza, al reconocer, como se ha descrito, que no ha sido el mismo proceso de intervención de los manuales de texto en los niveles educativos en nuestro país. La intención al explorar la presencia y uso de los recursos tecnológicos dentro del aula radica en establecer la utilidad actual del libro de texto en relación a la existencia de otros apoyos modernos y accesibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El interés es en la escolaridad a nivel superior en las carreras de ingeniería que se imparten en uno de los campus del TNM, bajo las condiciones que ahí imperan.

CONCLUSIONES

La función del libro de texto ha sido y es cuestionada en el proceso educativo actual. La presencia del material de texto se ha mantenido como una invariante necesaria en el proceso académico, con mayor fuerza en las etapas escolares básica y media superior. En el nivel superior de la enseñanza y debido a los recursos tecnológicos que se han desarrollado en las últimas décadas, el libro de texto ha sufrido cambios en varios sentidos, y varios auguran y comentan su reestructuración o destino fatal. La información más veraz en relación con la función actual del libro de texto es la que puede obtenerse de los propios profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de una institución.

Esta propuesta metodológica pretende conducir los pasos mediante herramientas de indagación, contraste e integración de las respuestas de las partes asociadas, profesores y estudiantes, que al final del estudio permitan describir el papel que desempeña en nuestra época el libro de texto en el nivel superior de estudios; señalar el valor ponderado en relación con los recursos tecnológicos y digitales que imperan ahora en las aulas de clase y fuera de ellas, en el proceso educativo de las carreras de ingeniería; conocer el gusto y necesidades que tienen ahora los estudiantes en relación con los materiales didácticos; vislumbrar la función que tendrá el recurso de enseñanza por excelencia en nuevas generaciones de profesores y estudiantes; diagnosticar incluso, si fuera el caso, las afectaciones que representaría una presencia menor de manuales de texto en producción y venta.

Se considera entonces pertinente realizar una próxima etapa de la investigación al desarrollar la metodología cualitativa diseñada, basada en los componentes que aquí se han descrito: epistemología, didáctica y tecnología. La conveniencia de utilizar en el proceso de indagación técnicas como la entrevista a profundidad y la entrevista de

grupo focal, al tener como actores a los usuarios reales y actuales de libros de texto y otros recursos didácticos en el transcurso de varias asignaturas matemáticas durante las semanas que integran un semestre de clases, sería beneficioso para recopilar datos confiables para un análisis productivo.

REFERENCIAS

- Artigue, M., Douady, R., y Moreno, L. (1995). *Ingeniería didáctica en educación matemática*. Colombia: Ed. Iberoamérica.
- 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>.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. México: LOM.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Mella, O. (2000). *Grupos focales ("Focus groups")*. *Técnica de investigación cualitativa* (documento de trabajo 3). Chile: CIDE, Centro Académico-Facultad de Educación.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004.

Cómo citar este artículo:

Martínez Acosta, M. T., Camacho Ríos, A., y Sánchez Luján, B. I. (2020). Proceso metodológico: función actual del libro de texto en nivel superior. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 129-138. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.1058.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La problematización de la matemática escolar como rasgo de la competencia docente del profesor de cálculo

The problematization of school mathematics as a feature of the Calculus teacher's teaching competence

LUIS MANUEL CABRERA CHIM • RICARDO ARNOLDO CANTORAL URIZA • NEHEMIÁS MORENO MARTÍNEZ

Luis Manuel Cabrera Chim. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Licenciado en Matemática Educativa (UADY) y maestro y doctor en Ciencias en la Especialidad en Matemática Educativa (Cinvestav-IPN). Presidente de la Academia de Matemáticas de la licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Psicología. Líneas de investigación: pensamiento y lenguaje variacional, desarrollo profesional docente y evaluación en matemáticas. Miembro activo de la Red Cimates, CLAME y SOMIDEM. Correo electrónico: lmcabrerach@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3444-5166>.

Ricardo Arnoldo Cantoral Uriza. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. Es profesor titular D del Departamento de Matemática Educativa y cuenta con estudios como maestro y doctor en Ciencias por el Cinvestav-IPN. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel III) y de la Academia Mexicana de Ciencias. Su línea de investigación es el desarrollo profesional docente en el pensamiento y lenguaje variacional. Miembro de la MAA, SMM, CLAME, CIMATE, ANPM. Correo electrónico: rcantor@cinvestav.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3852-3803>.

Nehemías Moreno Martínez. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Es profesor de tiempo completo en la Facultad de Ciencias. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Es licenciado en Ciencias con especialidad en Física, maestría y doctorado en Matemática Educativa, postdoctorado en el Instituto de Ciencias de la Educación. Líder del

Resumen

Una competencia importante del profesorado es su capacidad para usar su conocimiento profesional a fin de desarrollar y gestionar las tareas de aprendizaje, así como tomar decisiones que permitan alcanzar los objetivos establecidos. En este sentido, resulta necesario que sean capaces de crear condiciones para que los estudiantes construyan su conocimiento. Esto lleva a cuestionarnos sobre cuáles son esos rasgos que permiten que los profesores desarrollen esta competencia. En este documento, que se enmarca en el campo de la formación del profesor de matemáticas, se discute cómo la problematización de la matemática escolar constituye una competencia importante que permite al profesor de cálculo, caso de estudio en este escrito, rediseñar el discurso matemático escolar y adecuarlo para atender las características y necesidades de sus estudiantes. Esta problematización, motivada por factores contextuales del lugar donde se desempeña, le permiten reconocer en el estudio del cambio y la variación en situaciones de predicción un aspecto central para potenciar que los estudiantes construyan conocimientos asociados con el cálculo. De este modo, la problematización de la matemática escolar se convierte en un rasgo importante para desarrollar la competencia docente.

Palabras clave: Competencias docentes, discurso matemático, matemática educativa, cálculo.

Abstract

An important competence of teachers is their ability to use his professional knowledge to develop and manage learning tasks and to make teaching decisions to reach the established objectives. Teacher must be able to create conditions for students to build their knowledge. In this paper, we discuss how the problematization of school mathemat-

Cuerpo Académico CA-UASLP-266 “Currículum, enseñanza de las ciencias y tecnologías para la educación”, miembro activo de la Red Cimates, CLAME y de la AAPT-Mx. Línea de investigación: interpretación y aplicación del mapa conceptual híbrido en las matemáticas, la física, la química y la biología escolar. Correo electrónico: nehemias_moreno@live.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5919-612X>.

ics allows the calculus teacher to do this. The problematization of school mathematics allows to change the school mathematical discourse and adapt it to the characteristics of the students. This makes the study of change and variation part of the school discourse and that students build knowledge associated with calculus. In this way, the problematization of school mathematics becomes an important feature to develop teaching competence.

Keywords: Teacher competencies, mathematical discourse, mathematics education, calculus.

INTRODUCCIÓN

El cálculo ha resultado difícil de enseñar para los profesores y difícil de aprender para los estudiantes (Sánchez-Matamoros, Fernández y Llinares, 2015). Esta es una de las razones por las que sus procesos de enseñanza y aprendizaje se han reducido al desarrollo de procedimientos algorítmicos (Cantoral, 2019; Zambrano, Escudero y Flores, 2019). Desde hace años, diferentes investigaciones han señalado las problemáticas de este enfoque: los estudiantes “aprenden” a derivar o integrar, pero no distinguen cuando la derivada y la integral son útiles para analizar un fenómeno; los estudiantes no pueden establecer relaciones entre la representación gráfica y el análisis de la derivada, entre otras (Artigue, 1995; Sánchez-Matamoros, Fernández y Llinares, 2015).

Para el caso particular de la derivada, Sánchez-Matamoros, García y Llinares (2008) mencionan cuatro ámbitos en los que se han focalizado los esfuerzos para su comprensión. El primero está en los conceptos de razón de cambio y cociente incremental (derivada en un punto). El segundo en los sistemas de representación y el debate entre los significados que se desarrollan en cada sistema. El tercero se encuentra en el desarrollo de las relaciones entre la derivada de un punto, la función y el operador derivada. El cuarto está vinculado con el estudio de las variaciones de las variables de las situaciones bajo estudio.

El último ámbito ha tomado relevancia en los años recientes, generándose amplia evidencia sobre la importancia del estudio de la variación como elemento que permite significar diferentes contenidos matemáticos, entre estos los del cálculo (Caballero-Pérez y Moreno-Durazo, 2017; Cantoral, 2019; Thompson y Carlson, 2017; Zambrano, Escudero y Flores, 2019). No obstante, lograr que el estudio del cambio y la variación y las propuestas educativas basadas en este enfoque sean parte inherente del sistema educativo requiere que los profesores desarrollen su pensamiento variacional. Esto constituye un reto, pues los mismos profesores tienen problemas para enfrentar situaciones variacionales (Caballero, 2012). Además, la *variación*, como elemento central de construcción de los conceptos del cálculo, no es aún un elemento consolidado dentro del actual discurso matemático escolar (dME) (Cantoral, 2019). Este

discurso refiere a aquel que está institucionalizado, es socialmente compartido y que transmite consensos establecidos sobre la significación de los objetos matemáticos y las trayectorias a seguir para construirlos, las cuales por lo general son vistas como caminos únicos del aprendizaje (Cantoral, 2016).

Por tanto, para incorporar el estudio del cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje del cálculo se requiere generar programas de formación y desarrollo profesional para el docente de matemáticas. Sin embargo, como señala Reyes-Gasperini (2016), estos no pueden realizarse bajo una perspectiva de proporcionarle al profesor los conocimientos que “no tiene”, sino que se debe buscar transformar su relación con el conocimiento matemático y desarrollar nuevas formas de significarlo, de modo que esto sea la base para su innovación y práctica profesional.

En el sentido anterior, Sánchez-Matamoros, Fernández y Llinares (2015) realizaron un trabajo que se centró en analizar cómo los profesores desarrollan la capacidad de “mirar profesionalmente” la enseñanza al trabajar con la derivada, es decir, reconocer “signos” relevantes para identificar su comprensión por parte de los estudiantes. Su investigación se enfocó en analizar tareas asociadas con la tasa de cambio, la interpretación gráfica de la derivada y el cociente de diferencia, la igualdad de límites laterales, la relación entre la función derivada y la función. Es decir, se centraron en los primeros tres ámbitos señalados por Sánchez-Matamoros, García y Llinares (2008), mencionados párrafos atrás, dejando fuera el cuarto referente al estudio de la variación. En otras palabras, se mantuvieron dentro el paradigma educativo del discurso matemático escolar.

Hasta el momento se han desarrollado varios trabajos que evidencian la importancia de rediseñar el discurso matemático escolar como parte del desarrollo profesional docente, como lo evidenció Reyes-Gasperini (2016), y algunos de estos han tomado al estudio del cambio y la variación como contexto para esto (Caballero, 2012; Montiel, 2009). Sin embargo, bajo este enfoque, existe poca evidencia de cómo los profesores incorporan este estudio en sus clases de forma posterior a los programas de formación y cómo es empleado para potenciar el aprendizaje.

Así, en este documento interesa analizar un caso de estudio sobre cómo la capacidad del profesor de cálculo para problematizar la matemática escolar, que a la vez impacta en el rediseño del discurso matemático escolar, le permite ajustar su práctica a las necesidades particulares de sus estudiantes e involucrar al estudio del cambio y la variación en ello. Es decir, esta problematización se convierte en un rasgo de la competencia docente.

COMPETENCIA Y EMPODERAMIENTO DEL DOCENTE DE CÁLCULO

Los profesores deben ser competentes para usar sus conocimientos profesionales de forma pertinente para el desarrollo de su práctica profesional vinculada con la enseñanza de las matemáticas, es decir, reconocer, promover y explicar aquellos as-

pectos o hechos relevantes para potenciar el aprendizaje de las matemáticas (Linares, 2016). Algunos ejemplos de competencias son “mirar profesionalmente” (Fernández, Sánchez-Matamoros, Valls y Callejo, 2018) o el análisis de las situaciones de enseñanza (Godino, Giacomone, Font y Pino-Fan, 2018).

En la realización de este trabajo postulamos que el desarrollo de la competencia docente requiere involucrar a los profesores en un proceso de empoderamiento. Reyes-Gasperini y Cantoral (2016) señalan que un profesor está inmerso en este proceso cuando es capaz de problematizar la matemática escolar (PME) y apropiarse del saber, así como desarrollar una actitud de liderazgo que le permita innovar en su práctica, lo cual se traduce en transformar su relación con el conocimiento matemático escolar.

Entendemos la PME como la acción que parte de la introspección, la mirada del que aprende y los usos que este saber posee en la cotidianidad, apoyándose en las discusiones y reflexiones colectivas y en las investigaciones sobre dicho saber, o bien, siendo ellos mismos (los profesores) quienes se adentren a tal investigación [Reyes-Gasperini y Cantoral, 2016, p. 161].

Por su parte, Montiel (2009) evidencia cómo la *resignificación del discurso matemático escolar* promueve la transformación de la práctica docente, lo cual, de acuerdo con Reyes-Gasperini (2016), se logra mediante la PME. Así, estas dos acciones son de importancia para generar una *nueva relación con el conocimiento matemático escolar*. Esto generará conocimientos profesionales que permitan analizar aquellos aspectos o hechos relevantes para explicar el aprendizaje de las matemáticas, así como generar rutas o trayectorias de aprendizaje acordes con las necesidades de los estudiantes, las cuales pongan en su centro a las dimensiones humanas (la cultura, lo individual y lo social).

Para ejemplificar cómo la problematización de la matemática escolar promueve el desarrollo de la competencia docente, analizaremos, para un caso particular de un profesor de cálculo, cómo el estudio del cambio y la variación le permite generar procesos de significación para los saberes matemáticos que difieren de los establecidos en el discurso matemático escolar del cálculo, es decir, se plantea su rediseño a nivel personal dentro su práctica y conocimientos profesionales.

Estos “nuevos” procesos de significación se caracterizan por el establecimiento de situaciones variacionales que se fundamentan en prácticas predictivas, las cuales exigen poner en funcionamiento estrategias variacionales: comparación, seriación, estimación y predicción (Caballero, 2012). En estas situaciones, el estudio de la variación se presenta como aquello que permite comprender y enfrentar el desafío problemático que se plantea. Así, se pueden presentar dos niveles de estudio: global y local o puntual (Cabrera, 2014). La variación global se asocia con el análisis de las dependencias funcionales y comportamientos globales a partir de mediciones del fenómeno (por ejemplo, determinar las variables de interés en el movimiento de un cuerpo, sus relaciones y sus posiciones en ciertos tiempos o determinar las variables de interés al mirar el llenado de un recipiente, sus relaciones y las alturas de llenado en ciertos momentos), mientras que la variación puntual refiere al estudio de la va-

riación sucesiva de las variables, en muchos casos, de forma instantánea o entre momentos cercanos (por ejemplo, la velocidad y aceleración del móvil en un momento determinado o la velocidad o aceleración a la que cambia la altura del llenado del recipiente en un momento dado). Esta última variación permitirá determinar valores desconocidos del fenómeno e incluso determinar comportamientos globales futuros (por ejemplo, predecir cómo será el movimiento del cuerpo o el llenado del recipiente si se conservan las condiciones iniciales de estudio).

METODOLOGÍA

Para este estudio primero fue necesario identificar a profesores de cálculo que demostraran un desarrollo del pensamiento variacional, de modo que la implementación o no del estudio del cambio y la variación en sus clases y la forma de realizarlo, fuera una decisión propia y no debido a su falta de dominio. Para esto se generó un espacio de desarrollo profesional para profesores de nivel medio superior, enfocado en el desarrollo de este pensamiento. En este espacio se pusieron en juego tres momentos señalados por Cabrera (2014): resignificación de sus conocimientos de la matemática escolar, reflexión sobre la práctica profesional y sus desafíos, y puesta en práctica de los conocimientos generados.

A partir del seguimiento realizado con los profesores en dicho espacio de desarrollo profesional, se decidió trabajar con uno de ellos, pues poseía características de interés: liderazgo con sus compañeros; reflexivo sobre su práctica y la matemática; participativo en diferentes espacios de formación académicos, y presentaba un pensamiento variacional adecuado. Las primeras tres características son reflejo de estar inmerso en un proceso de empoderamiento docente, de acuerdo con lo propuesto por Reyes-Gasperini (2016). Por tanto, se optó por realizar un estudio de caso único de tipo instrumental (Stake, 1999), con la finalidad de comprenderlo y conocer el cómo y el porqué de sus características de interés (Ponte, 2006).

Este profesor, caso de estudio, tiene 27 años de experiencia como docente en un bachillerato tecnológico (lugar donde se desarrolló la investigación) y aproximadamente diez años como docente universitario en un instituto tecnológico. En estas escuelas imparte asignaturas de Matemáticas y Física. Ambas instituciones se encuentran en el Valle del Mezquital, en el estado de Hidalgo. Es maestro normalista con especialidad en Matemáticas y tiene una maestría en Enseñanza de las Ciencias; esta última la cursó a partir de una estrategia institucional para profesionalizar a los docentes y enfrentar los problemas de rezago y reprobación que se presentan en su bachillerato.

Para la recolección de los datos de la investigación se realizó un seguimiento de las actividades docentes del profesor caso de estudio, esto a través de videograbaciones de sus clases y la realización de entrevistas. El objetivo de ambas acciones fue, primero, identificar si el estudio del cambio y la variación se ponía en juego en su práctica docente dentro del aula, así como en las explicaciones y retroalimentaciones

que ofrecía a los estudiantes (videograbaciones) y, segundo, saber si esta acción era consciente e intencional y el porqué de esto (entrevistas). Las entrevistas también tuvieron el objetivo de conocer cómo ha sido su desarrollo profesional y el contexto educativo en el que se desarrolla.

Se realizaron observaciones no participantes de sus clases durante el semestre que impartió la asignatura de Cálculo Diferencial en un bachillerato tecnológico. Se videograbaron diez clases de 1:30 horas cada una, cuando abordó los temas de funciones, límites y derivadas. Al analizar las clases se puso atención en aquellos momentos cuando enfatizaba el estudio del cambio, aunque fuera de forma implícita, y que se correspondía con preguntas tales como “¿qué cambia?”, “¿cómo cambia?”, “¿por qué cambia?”, “¿cómo cambia el cambio?”, preguntas asociadas con el estudio del cambio y la variación (Cantoral, 2019). En los análisis no se consideraron actividades desarrolladas en el aula que hayan sido propuestas y tratadas en el espacio de desarrollo profesional en el que participó el profesor. Esto para conocer cómo él generaba sus propias trayectorias de aprendizaje dentro las situaciones de aprendizaje que aplicó en sus clases.

Con respecto a las entrevistas, se realizó una antes de videograbar sus clases y una al terminar cada bloque temático: funciones, límites y derivadas; estas últimas con la finalidad de comprender los objetivos de las situaciones de aprendizaje presentadas, las justificaciones de sus características y sobre aspectos relativos a la conducción de la clase o la forma como estas se relacionan con el estudio del cambio. Con esto se buscó establecer aspectos correlacionales entre los significados de los conceptos y procedimientos del cálculo y los fundamentos que guían la práctica del profesor con lo acontecido en las clases y la gestión desarrollada. Es decir, comprender cómo se ponía en funcionamiento su competencia docente.

ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

A continuación, y por cuestiones de espacio, para presentar el análisis de datos solo se exhiben extractos de las entrevistas formales o episodios de interacción de las clases videograbadas, que fueron parte de la metodología. Las entrevistas tuvieron en promedio una duración de una hora y las clases de hora y media, lo que hace demasiado extensas las transcripciones para colocarlas como anexos. Además, hemos eliminado algunas ideas repetitivas, frases no audibles en las grabaciones o ideas que resultan secundarias. Estos casos se han ejemplificado con “[...]”. Del mismo modo, para dar contexto o ejemplificar lo que ocurría en las entrevistas o las clases, se han insertado comentarios identificados también con los corchetes, por ejemplo, en los extractos se podría encontrar con algo del tipo “[señala la gráfica 1]” para indicar que en ese momento el profesor desarrolló dicha acción.

Es importante mencionar que el profesor constituye un caso de estudio, hasta cierto punto, paradigmático o modelo para el enfoque teórico del trabajo, pues evi-

dencia estar inmerso en un proceso de empoderamiento docente (Reyes-Gasperini, 2016). Los indicios de esto son, por ejemplo, que la búsqueda de herramientas y recursos para enfrentar los desafíos de su práctica docente, en el contexto particular en el que se desempeña, la fundamenta en resultados de investigación (tabla 1), y que presenta características de un líder que motiva e impulsa a sus compañeros a innovar en su práctica, incluso él mismo impartiendo algunos cursos de formación.

Tabla 1. Extracto de transcripción de entrevista del bloque de funciones.

Orden	Participante	Transcripción
1	Profesor	Hace algún tiempo yo hice una maestría [...] luego, he asistido a los Diplomados, [...] los Talleres de Matemáticas y casi siempre me gusta leer, me gusta investigar. [...] Si he leído algo que me parece interesante busco la forma de llevarlo a la práctica para ver si es funcional.

Esta característica personal y los factores de su contexto educativo lo impulsaron a retomar la idea del cambio y la variación como aspecto central para significar la construcción de los conocimientos matemáticos del cálculo (tabla 2). Por ejemplo, los estudiantes del bachillerato donde labora son alumnos no aceptados en otras escuelas y tienen grandes problemas con los conocimientos previos. Durante las observaciones de las clases se pudo notar que, salvo algunos casos, los estudiantes presentaban problemas con el álgebra básica. Esto ha llevado a que el profesor busque formas de trabajo que no se centren en procedimientos algorítmicos-algebraicos, situación que se ha visto fomentada en los cursos que ha tomado, en los cuales se reflexiona sobre la necesidad de esto y en los que se proponen otras formas de trabajo, por ejemplo, partir de situaciones prácticas que promuevan la comprensión de los conceptos. Así, esta situación contextual lo ha llevado a cuestionar no solo cómo enseñar los

Tabla 2. Extracto de transcripción de entrevista inicial al profesor.

Orden	Participante	Transcripción
1	Investigador	¿Qué me podría decir del modelo formativo del CBTIS?
2	Profesor	[Busca] una educación integral, en todos los sentidos: la parte de valores, de conocimientos, de formación, de desempeño e inclusive cómo se puede proyectar hacia la comunidad, hacia su familia, hacia muchas cosas... en la parte de conocimientos se pretende que los alumnos se puedan desempeñar. Que los alumnos, por no tener la posibilidad de hacer una carrera universitaria, al menos se puedan desempeñar laboralmente... que puedan llevar a la práctica sus conocimientos... [Esa] es la parte fundamental. Porque la mayoría de los alumnos tienen esa característica [...]
3	Investigador	¿Cómo contribuye el cálculo a ese modelo formativo?
4	Profesor	Creo que lo tenemos que llevar hacia la parte del cambio: cómo relacionar que una cosa cambia con respecto a otra. Siempre hago mucho hincapié en esa parte cuando enseño cálculo. Les digo: "¿Saben qué? Es que este es un cambio, es una variación. Esto me indica que hay una comparación de una cosa con respecto a otra" [...] muchos de nosotros nos enfocamos a la parte algebraica, algorítmica... pero hasta ahí, cuando hay muchas situaciones prácticas que pueden enriquecer el trabajo.

contenidos del cálculo, sino también qué enseñar. Para responderse esto conjuga reflexiones sobre el uso de ese saber tanto en situaciones cercanas a ellos (tabla 3) como en su uso en contextos futuros (tabla 2) y fundamenta su innovación en la investigación (tabla 1). En otras palabras, *problematiza la matemática escolar*, de acuerdo con lo señalado por Reyes-Gasperini y Cantoral (2016).

Las ideas descritas en la tabla 2 se ven reflejadas en las situaciones de aprendizaje que el profesor desarrolla en el aula de clases. A continuación se presentan algunas discusiones en torno a una situación del bloque de funciones, que se aborda desde una perspectiva variacional, y cuyas características también se presentan al trabajar los bloques de límites y funciones. Este episodio refleja de forma nítida y concreta el énfasis en el análisis de las gráficas para comprender cómo cambian los fenómenos bajo estudio.

La situación de aprendizaje, que es una situación variacional, consistió en solicitar a los estudiantes que formaran equipos y que bosquejaran la gráfica del descenso de la temperatura del agua caliente. El profesor les pidió que primero bosquejaran cómo consideran que sería la gráfica (que denominó “de la idea”). Posteriormente se le proporcionó a cada equipo un termómetro y agua caliente, y se les pidió que elaboraran una tabla tomando la temperatura del agua cada tres minutos por 21 minutos. Con esta información debían realizar de nuevo la gráfica (que denominó “de la realidad”) y debían comparar esta con la primera. Luego de realizar la segunda gráfica, se les pidió que anticiparan cómo sería la gráfica si se pudiera seguir tomando la temperatura por una hora más.

En la tabla 3 se presenta un episodio de interacción entre el profesor y un estudiante al analizar las gráficas que realizó su equipo.

El profesor tiene como objetivo que los estudiantes analicen si la temperatura desciende de forma constante o variable, reflejándose esto en una línea recta o una curva. Para esto, espera que los estudiantes puedan comparar las diferencias de temperatura en cada momento de su registro (cada tres minutos) y luego comparen si estas diferencias son iguales o son variables (seriación). El estudiante 1 que participa del segmento muestra que ha realizado estas acciones esperadas (“de 6 minutos a 12, bajó 4°, y de 12 a 18, bajó solo un grado”), pero tiene problemas para identificar este comportamiento en la gráfica, mirando la tendencia de la gráfica (la línea recta cada vez está más abajo al avanzar el tiempo) y no la variación en la forma de decrecer. Por tanto, el profesor interviene para socializar los análisis y llegar a un acuerdo sobre la forma de la gráfica.

En este episodio se observa cómo el análisis de la variación global (dependencias funcionales y comportamientos generales) se va refinando a partir del análisis de la variación local (variaciones de las variables), al determinar que la variación no es constante y, por tanto, si bien la temperatura disminuye, su comportamiento no puede presentarse con una línea recta en la gráfica.

Tabla 3. Transcripción de episodio de la clase 1 del tema de funciones donde se realiza el análisis variacional de gráficas.

Orden	Participante	Transcripción
1	Profesor	Todos están de acuerdo que la temperatura disminuye [...] ¿a qué velocidad lo hace?
2	Estudiante 1	Cada minuto disminuía un grado.
3	Profesor	¡A ver, escríbelo! Tú lo dijiste.
4	Estudiante 1	Como la temperatura después... [duda y reformula su idea al observar la tabla que elaboró] de 6 minutos a 12, bajó 4°, y de 12 a 18, bajó solo un grado.
5	Profesor	Entonces en un momento disminuía ¿qué?... más rápido, en otro ya no tan rápido y de repente fue un poco, ¿más?... lento. Si tuvieras que expresar este comportamiento ¿en cuál de las gráficas está?
6	Estudiante 1	En la "de la realidad" [ver figura 1]. Porque aquí vamos viendo cómo va bajando poco a poco y aquí no... ¡No! En esta, en la "de la idea" [ver figura 1], porque aquí va bajando poco a poco y ya de aquí se paró porque ya no pudimos seguir midiendo más. Va bajando un poco y después es más rápido.
7	Profesor	Yo les pregunto si esto es cierto. Dice: "Cada minuto disminuye un grado centígrado. Después, de 9 minutos a 12 es 4°. Y después, de 12 minutos a 18 minutos un grado". Aquí esto me está indicando que esto es, ¿constante o que es variable?
8	Estudiantes	Variable.
9	Profesor	Variable. Entonces, aquí esto es ¿variable? [señala la gráfica "de la idea", ver figura 1].
10	Estudiantes	No, ahí es constante.
11	Profesor	Y, ¿qué pasa acá abajo? [señala la gráfica "de la realidad", ver figura 1].
12	Estudiantes	Variable.

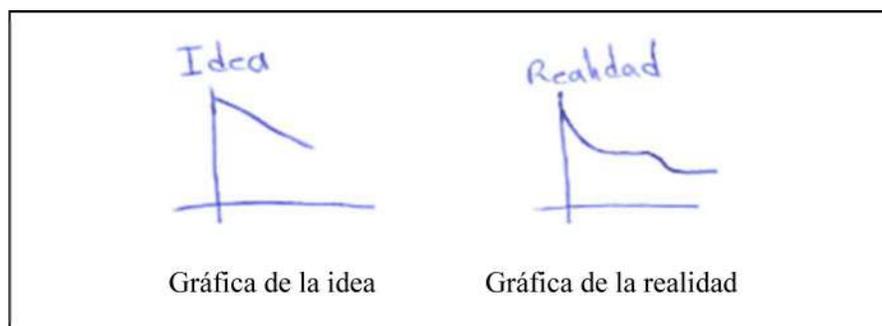


Figura 1. Gráficas realizadas para los estudiantes del equipo 1 para representar el fenómeno del descenso de la temperatura del agua caliente.

Fuente: Elaboración propia.

Luego de analizar si la gráfica debiese ser recta o curva, se examinó la estimación o anticipación que realizaron sobre cómo sería la gráfica si se continuara tomando la temperatura por una hora (tabla 4). Esta pregunta lleva a los estudiantes a estimar el comportamiento de la gráfica, y a tener que tomar en cuenta la variación presentada por la temperatura al paso del tiempo. Es decir, si la comprensión del fenómeno a partir de la variación local puede ayudarlos a determinar comportamientos globales futuros.

De nueva cuenta se observa cómo el estudiante comprende de forma general cómo varía la temperatura del agua, estableciendo que continuará disminuyendo, pero cada vez de forma más lenta. Sin embargo, la representación en el plano cartesiano no es completamente adecuada. Así, la comprensión de los estudiantes sobre la variación que tuvo la temperatura durante los 21 minutos que se tomaron datos (variación local) se refleja en la estimación de cómo será su comportamiento posterior (variación global).

Tabla 4. Transcripción de la continuación de episodio de la clase 1 del tema de funciones donde se realiza el análisis variacional de gráficas.

Orden	Participante	Transcripción
1	Profesor	En la percepción de la mayoría de ustedes el comportamiento iba ser así [señala la gráfica “de la idea”], ¿cierto o no? Algunos creyeron que la temperatura iba a bajar de acuerdo con este ritmo. Algunos creyeron que se iba a mantener, ¿qué?... estable. Sin embargo, a mí lo que me llama la atención es esta parte. ¿Por qué esas interrupciones? [señala la gráfica “de la realidad” y en particular marcado con un círculo en la figura 2].
2	Estudiante 1	Porque el último grado que nos arrojó fue de 34° [...] el agua todavía está un poco caliente y en un cierto tiempo, de una hora, se hubiera enfriado. [Al llegar a la temperatura] del ambiente ya no se hubiera enfriado ni subido. Aquí se hubiera mantenido... en 26° o 25° . No puede ser menos [...] depende del tipo del ambiente en donde estemos.

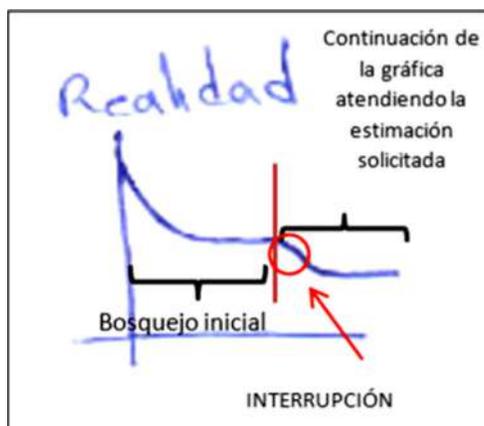


Figura 2. Partes de la gráfica obtenida de la experimentación realizada sobre el descenso de la temperatura y la solicitud de estimar el comportamiento por una hora.
 Fuente: Elaboración propia.

Más allá de analizar si la situación del descenso de la temperatura se realizó de forma adecuada por los estudiantes, este episodio permite observar cómo ellos pueden llevar a cabo tareas de predicción bajo un análisis del comportamiento del cambio. Pero, sobre todo, permite evidenciar cómo la epistemología del profesor sobre la construcción del contenido es puesta en práctica. En este sentido, el uso del conocimiento en situaciones cotidianas o prácticas constituye un aspecto central para el profesor. También permite evidenciar cómo los factores contextuales y su cuestionamiento continuo sobre la matemática lo han llevado a identificar aquello

esencial o fundamental para ser aprendido por los estudiantes. En otras palabras, se identifica un proceso de problematización de la matemática escolar.

Por último, resulta interesante señalar cómo el mismo profesor es consciente de su “rompimiento” con el discurso dominante (tabla 5). Este refleja un proceso de cambio en la relación que tiene con el conocimiento matemático escolar, pues no se limita a reproducir el discurso escolar, sino que opta por aquellos procesos de significación que sean pertinentes y generen conocimientos funcionales para los estudiantes; esto motivado por factores contextuales y las características de estos. No obstante, la situación que se plantea en la tabla 5 constituye un desafío para el cual es necesario que la investigación genere respuestas o proponga mecanismos que ayuden a los profesores a reducir dichos conflictos.

Tabla 5. Extracto de transcripción de entrevista del bloque de derivadas.

Orden	Participante	Transcripción
1	Profesor	[...] Luego digo: “Bueno, yo ahorita estoy con este enfoque o con estas ideas. Y, ¿qué pasa cuando pasen al siguiente semestre y ya no les toque conmigo? ¿Qué va a pasar?”. Luego digo: “¿Sí los estoy preparando?”. Pero yo creo que la idea es prepararlos en la parte fundamental, sin tantas cosas de álgebra. Y sí veo que es una ventaja.

CONCLUSIONES

Problematizar la matemática escolar se presenta como una competencia que le permite al profesor establecer formas para construir el conocimiento matemático que puedan ajustarse a las características y necesidades de los estudiantes. Así, se parte de cuestionar lo que debe ser enseñado y no solo cómo debe ser enseñado. Si bien en este caso esta problematización se desarrolló por los factores contextuales, demuestra su importancia para desarrollar la competencia docente. Los procesos de enseñanza y aprendizaje no deben partir de la exigencia de que los estudiantes se ajusten a los requerimientos del discurso matemático escolar establecido, sino que deben partir de rediseñar dicho discurso para potenciar la construcción de saberes matemáticos por parte de los estudiantes.

Lo discutido hasta aquí no significa que problematizar la matemática escolar impida el estudio de los “aspectos formales y analíticos” del cálculo, esto de acuerdo con el nivel educativo, sino más bien que estos no pueden anteponerse por sobre las necesidades de los estudiantes. Para el profesor esto es un aspecto muy presente en su práctica y lo motivó a transformar los procesos de enseñanza, pues él concibe que si continúa centrándose en aspectos algorítmicos no dominados por los estudiantes solo logrará que reprobren e incluso dejen la escuela, por lo tanto, debe buscar formas alternativas para que aprendan lo fundamental. Esta idea puede ser analizada y reflexionada desde diferentes perspectivas, pero deja ver que es necesario rediseñar el discurso matemático escolar en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Artigue, M. (1995). La enseñanza de los principios del cálculo: problemas epistemológicos, cognitivos y didácticos. En P. Gómez (ed.), *Ingeniería didáctica en educación matemática: un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas* (pp. 97-140). México: Una Empresa Docente/Grupo Editorial Iberoamérica.
- Caballero, M. (2012). *Un estudio de las dificultades en el desarrollo del pensamiento y lenguaje variacional en profesores de bachillerato* [Tesis de maestría]. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- Caballero-Pérez, M., y Moreno-Durazo, G. (2017). Diseño de una situación de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento y lenguaje variacional. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 30, 1066-1074. Recuperado de <https://clame.org.mx/documentos/alme30.pdf>.
- Cabrera, L. (2014). *El estudio de la variación en la práctica del profesor de Cálculo. Un estudio de caso* [Tesis doctoral]. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- Cantoral, R. (2016). *Teoría socioepistemológica de la matemática educativa. Estudio sobre construcción social del conocimiento*. España: Gedisa.
- Cantoral, R. (2019). *Caminos del saber. Pensamiento y lenguaje variacional*. España: Gedisa.
- Fernández, C., Sánchez-Matamoros, G., Valls, J., y Callejo, M. L. (2018). Noticing students' mathematical thinking: Characterization, development and contexts. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 13, 39-61.
- Godino, J. D., Giacomone, B., Font, V., y Pino-Fan, L. (2018). Conocimientos profesionales en el diseño y gestión de una clase sobre semejanza de triángulos. Análisis con herramientas del modelo CCDM. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 13, 63-83.
- Llinares, S. (2016). ¿Cómo dar sentido a las situaciones de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas? Algunos aspectos de la competencia docente del profesor. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 11(15), 55-67. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/23944>.
- Montiel, G. (2009). Hacia el rediseño del discurso: formación docente en línea centrada en la resignificación de la matemática escolar. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 13(4-I), 69-84.
- Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Boletim de Educação Matemática (Bolema)*, 19(25), 1-23.
- Reyes-Gasperini, D. (2016). *Empoderamiento docente y socioepistemología. Un estudio sobre la transformación educativa en matemáticas*. México: Gedisa.
- Reyes-Gasperini, D., y Cantoral, R. (2016). Empoderamiento docente: la práctica docente más allá de la didáctica... ¿qué papel juega el saber en una transformación educativa? *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 11(2), 155-176. Recuperado de <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/265>.
- Sánchez-Matamoros, G., García, M., y Llinares, S. (2008). La comprensión de la derivada como objeto de investigación en didáctica de la matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 11(2), 267-296.
- Sánchez-Matamoros, G., Fernández, C., y Llinares, S. (2015). Developing pre-service teachers' noticing of students' understanding of the derivative concept. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13, 1305-1329. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9544-y>.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.

- Thompson, P. W., y Carlson, M. P. (2017). Variation, covariation, and functions: Foundational ways of thinking mathematically. En J. Cai (ed.), *Compendium for research in mathematics education* (pp. 421-456). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Zambrano, R., Escudero, D., y Flores, E. (2019). Una introducción al concepto de derivada en estudiantes de bachillerato a través del análisis de situaciones de variación. *Educación Matemática*, 31(1), 258-280. DOI: 10.24844/EM310.

Cómo citar este artículo:

Cabrera Chim, L. M., Cantoral Uriza, R. A., y Moreno Martínez, N. (2020). La problematización de la matemática escolar como rasgo de la competencia docente del profesor de cálculo. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 139-151. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.1036.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Experiencia docente en educación primaria con los Clubes de Autonomía Curricular 2018-2019

Teaching experience with the 2018-2019 Curricular Autonomy Clubs in elementary education

MELISSA CEDANO SÁNCHEZ • SALVADOR RUIZ LÓPEZ • CLAUDIA CELINA GAYTÁN DÍAZ

Melissa Cedano Sánchez. Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, México. Docente frente a grupo de escuela primaria en Ciudad Juárez, Chihuahua. Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón y maestra en Educación por el Centro de Investigación y Docencia. Correo electrónico: cedano200@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2002-8118>.

Salvador Ruiz López. Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Es profesor-investigador de tiempo completo en la maestría en Educación y desarrolla actividades de docencia, asesor de tesis, investigación, difusión y extensión de la cultura, para apoyar los procesos de transformación educativa. Correo electrónico: salvador.ruiz@cid.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5005-7836>.

Claudia Celina Gaytán Díaz. Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Es profesora-investigadora y cuenta con estudios como doctora en Educación por la Universidad de Durango, campus Chihuahua. Candidata a investigadora nacional en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Es integrante del Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación del CID, cuenta con Perfil

Resumen

A partir de la implementación del llamado Nuevo Modelo Educativo formalizado en el año 2017, se introdujeron cambios en los contenidos de aprendizaje, la gestión y organización de las escuelas y la forma de trabajo de alumnos y docentes. Uno de ellos, muy evidente y hasta cierto punto polémico en las escuelas de educación básica, fue el referido al componente *Ámbitos de autonomía curricular*, que se implementó por primera vez en el ciclo escolar 2018-2019 a través de un dispositivo denominado Club de Autonomía Curricular. Esta estrategia curricular fue diseñada y ordenada por una administración de gobierno federal que estaba en los últimos meses de su gestión y que pronto sería relevada por otra de partido político diferente; en este contexto histórico, profesores de educación primaria que laboran en instituciones de una zona escolar de Ciudad Juárez, Chih., brindaron información relevante para analizar cualitativamente las formas en que se organizaron en sus centros de trabajo para operar dichos clubes, lo que permitió conocer las dificultades, angustias, estrategias y logros que vivieron al enfrentar semejante tarea.

Palabras clave: Club de autonomía curricular, educación primaria, currículo.

Abstract

Since the implementation of the so-called New Educational Model which was created in 2017, there were new changes applied in the learning contents, the process and the organization of the schools along with the students and teachers' working form. One of them, very evident and somewhat controversial in basic education schools, was the one addressed to the *Curriculum autonomy fields*, which was implemented for the first time in the 2018-2019 school year throughout a mechanism called the Curricular Autonomy Club. This curricular strategy was designed and ordered by a federal government administration that was in the last months of their management and that soon would be taken over by a different administration from another political party; in this historical context, elementary school teachers that work in institutions which are located in Ciudad Juarez, Chi-

PRODEP y tiene quince años de experiencia docente en el nivel superior en el área de investigación educativa, política educativa y psicopedagogía. Correo electrónico: claudia.gaytan@cid.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4669-2888>.

huahua, gave relevant information to qualitatively analyze the ways in which the working places are organized to run the already mentioned clubs, that to some extent allowed to perceive the difficulties, anguishes, strategies and accomplishments that they faced with such a task.

Keywords: Curricular autonomy club, elementary education, curriculum.

PROBLEMA DE ESTUDIO

En el ciclo escolar 2018-2019, en las escuelas de educación básica se puso en marcha la ejecución de un componente que se agregó al currículo, a partir de la implementación del modelo educativo 2017 se realizaron cambios en los contenidos, autonomía de las escuelas y la forma de trabajar de los docentes.

Ámbitos de autonomía curricular, junto con *Campos de formación académica* y *Áreas de desarrollo personal y social*, conformaron el grupo de tres componentes que en educación básica constituyen los aprendizajes clave para la educación integral del currículo oficial. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP),

La Autonomía Curricular es un componente innovador y flexible incorporado al currículo de la Educación Básica en México, y consiste en brindar a los estudiantes la oportunidad de aprender temas de su interés, desarrollo de nuevas habilidades, fortalecimiento de sus conocimientos, identidad y sentido de pertenencia [SEP, 2017a, p. 614].

Y como desde el punto de vista de la autoridad educativa la autonomía curricular “responde a los principios de equidad e inclusión, además de que facilita la convivencia de estudiantes de grados y edades diversas; reorganiza al alumnado por habilidad o interés, y considera horas que cada plantel tenga disponibles” (SEP, 2017b, p. 1), se crearon espacios escolares denominados Clubes de Autonomía Curricular para concretarla en las escuelas.

En el ámbito de la investigación educativa el tema de esos clubes es aún reciente, y por esa razón, al momento de desarrollar el estudio existía muy poca literatura al respecto. Se revisaron algunas obras que trataban el tema más general de la autonomía curricular, entre ellas *Autonomía curricular en educación básica, una propuesta de innovación en el modelo educativo 2017 en México*, de Martínez, Tobón, Serna y Gómez (2020), quienes explican que la autonomía curricular en México se refiere a la gestión de cada escuela para implementar el componente curricular según sus necesidades e intereses y tomando en consideración los de sus alumnos. Desde el enfoque de la socioformación, proponen el trabajo de proyectos para desarrollar los clubes y potencializar el trabajo, de igual manera indican que es necesario involucrar a toda la comunidad educativa para que colabore en la conformación y funcionamiento de los clubes.

En *Profesores innovadores y autonomía curricular en educación básica: un encuentro oportuno* (2019), Portillo señala que se brinda una mayor autonomía a los centros escolares y

a los docentes para el desarrollo de contenidos y aprendizajes, los cuales necesitan una renovación permanente en la dinámica de los profesores y las escuelas, dejando de lado las prácticas monótonas y arcaicas de enseñanza y dando paso a propuestas y metodologías innovadoras que promuevan el disfrute y goce de sus estudiantes.

Para el caso de la educación primaria, estos clubes estuvieron integrados por niños de diferentes edades y grados escolares quienes, en coordinación con sus maestros, elegían y proponían alguna temática de la oferta curricular relacionada con alguno de los cinco ámbitos establecidos en el plan de estudios: *Ampliar la formación académica, Potenciar el desarrollo personal y social, Nuevos contenidos relevantes para la vida y el interés de los estudiantes, Conocimientos regionales y Proyectos de impacto social*. Al señalar la equidad e inclusión, la autoridad pretendía que todo alumno perteneciera al club que deseara o necesitara y fuera atendido en función de sus capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje (INEE, 2019).

Al respecto, y después de haberse aplicado por primera vez durante el ciclo escolar 2018-2019, se apreciaron comentarios de docentes que valoraban de diversas maneras el trabajo escolar con tales clubes. Las expresiones variaban de acuerdo con la experiencia personal y colectiva vivida, algunas veces se referían al incremento en las cargas de trabajo, otras a la incertidumbre que les generaba el desconocimiento profundo de la estrategia y a las dificultades por falta de orientación para poder cumplir de mejor manera con esa tarea, y así sucesivamente.

A partir de escuchar los comentarios fue surgiendo el interés por indagar sistemáticamente las impresiones de docentes de una zona escolar de educación primaria en Ciudad Juárez, Chih., sobre lo que vivieron y opinan respecto del trabajo realizado con los clubes durante el ciclo escolar 2018-2019. Para recabar información fue necesario acercarse a observarlos desarrollando esa modalidad de trabajo y pedirles que relataran sus vivencias e impresiones al respecto. En especial interesaba conocer cuál fue su experiencia con respecto a la implementación y funcionamiento de esos clubes en las escuelas en que laboraban.

METODOLOGÍA

Se diseñó entonces una investigación de tipo interpretativo, porque acudimos al escenario donde se presenta el fenómeno a investigar, convivimos con los actores principales y recabamos información que luego tratamos de comprender e interpretar para luego compartir la experiencia recuperada (Denzin y Lincoln, 2005). El enfoque metodológico utilizado fue el cualitativo que, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), permite profundizar en la información recibida naturalmente por los sujetos, para contextualizarla e interpretarla basados en las experiencias de las personas, permitiendo flexibilidad en la exposición de lo sucedido.

Las técnicas de recopilación de información fueron las más comunes de la etnografía –la observación directa y la entrevista individual–, insertándonos en el am-

biente de los informantes, rescatando sus acciones y testimonios para posteriormente crear nuestras propias deducciones y expresar a los demás lo que se formó con ese razonamiento (Malinowski, 1986). Se registraron tareas desarrolladas en los clubes, y vivencias y opiniones expresadas por los docentes.

Para desarrollar esta etapa se contactó a maestros de educación primaria de una zona escolar específica de Ciudad Juárez, pidiéndoles participar en la investigación; se realizaría una entrevista que sería grabada y en algunos casos una observación de su clase de club. Naturalmente, algunos docentes no aceptaron la invitación, pues por cuestiones personales como tiempo, desinterés o en algunos otros miedo a repercusiones por lo que dirían respecto a cómo ellos trabajaron y se organizaron para desarrollar su club, rechazaban la petición. Sin embargo, siete docentes aceptaron ser entrevistados y tres más permitieron observar su clase de club.

En los salones de clase de estos tres maestros observamos y registramos parte del trabajo cotidiano operando con los clubes a su cargo, y además se tuvo la oportunidad de conversar con ellos acerca de la manera en que estaban asumiendo trabajar por primera vez los clubes, cómo se sentían y las dificultades que enfrentaban.

En el caso de las entrevistas semiestructuradas a los siete docentes que accedieron a participar como informantes en la investigación, se utilizó una guía inicial elaborada previamente y una grabadora. Todos ellos pertenecían a una misma zona escolar pero se les entrevistó por separado; cada uno laboraba en una escuela diferente, de organización completa, de jornada ampliada y con ambos turnos. Todos los audios de las entrevistas y registros de observación se transcribieron en Microsoft Word y se procesaron con apoyo del programa Atlas.ti, lo que facilitó un análisis más organizado y a profundidad para detectar segmentos con datos de interés, obtener códigos, encontrar relaciones entre ellos y generar categorías generales.

Los resultados conseguidos a partir del procesamiento de la información permitieron construir veinte códigos, mismos que se agruparon en cinco categorías de análisis, a saber: *Previo a la realización de los clubes*, *Desarrollo de los clubes*, *Club que se impartió*, *Experiencias al haber trabajado con los clubes* y *Valoraciones sobre su funcionamiento*. Para presentar los resultados en este documento se consideró pertinente intercalar directamente los comentarios de los informantes y las interpretaciones del investigador, a fin de ir tejiendo un texto multivocal que derivara en una narrativa posiblemente más representativa de la experiencia vivida (Biglia y Bonet-Martí, 2009). En ese sentido, se debe considerar que el texto obtenido es básicamente descriptivo, e incluso narrativo, porque pretende documentar las vivencias y opiniones de los involucrados en esa estrategia educativa durante ese periodo escolar específico.

RESULTADOS

Respecto a los primeros acercamientos de los docentes con los clubes, en la categoría nombrada como *Previo a la realización de los clubes* se encontró que, al ser un tema reciente,

los informantes aún no tenían suficiente conocimiento sobre los antecedentes de los clubes, aun así, alguno los relacionó con los talleres que hace años se desarrollaban en el Programa de Escuelas de Tiempo Completo, donde personal especializado les capacitaba para realizar el trabajo. Al comparar los clubes actuales con los anteriores talleres consideró que “antes estaban más definidos que los clubes, porque ahora es como ‘hazle como puedas, como tú entiendas’, y antes teníamos capacitaciones los sábados y te servían para desarrollarte mejor” (P6:MCS.E.4°.P.F.E.Mo6).

Según lo que expresaron, fue en la última reunión del Consejo Técnico Escolar (CTE) al final del ciclo 2017-2018 cuando sus directores les comentaron por primera vez que iban a trabajar los clubes, pero fue en el CTE intensivo de agosto del 2018 cuando se presentó la información oficial por medio de guías que explicaban las razones y la manera de implementarlos.

Siguiendo las indicaciones oficiales, inicialmente “cada maestro pensó en un club en donde podía tener un poco más de habilidad o capacidades para desarrollarlo de la mejor manera” (P4:MCS.E.1°.P.F.E.Ma4), porque se supone que cada uno conoce “en lo que más o menos es bueno” (P2:MCS.E.4°.P.F.V.Ma2), no obstante, al final tuvieron que adaptar sus ideas iniciales a un listado de temas derivados de los cinco ámbitos de autonomía curricular sugeridos en el plan de estudios (SEP, 2017a).

Luego se les indicó que, del total de los clubes en cada escuela, por lo menos la mitad debería ser del ámbito *Ampliar la formación académica* y el resto como quisieran, porque pretendían aprovecharlos para atender a los alumnos académicamente rezagados. Así que nuevamente tuvieron que hacer modificaciones para cumplir con las disposiciones oficiales, situación que generó molestias en docentes y alumnos, pues en algunos casos hubo que cambiar drásticamente de club y de temas. Entonces opinaron que aunque “la escuela tiene la libertad de implementar clubes de acuerdo a las necesidades que se presentan y de acuerdo a los intereses de los alumnos” (P4:MCS.E.1°.P.F.E.Ma4), “no hay autonomía como tal porque te restringen a un modo de trabajar (...) la palabra autonomía no está bien empleada en eso de los clubes” (P2:MCS.E.4°.P.F.V.Ma2).

De inicio algunos concebían a los clubes como espacios sin funcionalidad y solo para jugar, simular, perder el tiempo y cumplir únicamente con lo que marca el gobierno, así se deja ver cuando indicaron: “Para mí es jugar a hacer cosas que no dominamos. Sí reconozco el trabajo de los profes que le echan ganas y que dan su gran esfuerzo, pero para mí es perder el tiempo” (P1:MCS.E.3°.P.F.M.Mo1) y “lo hacen por cumplir nada más, no funciona” (P8:MCS.O.2°.P.F.V.Ma1). Pero también hubo quienes los veían como una oportunidad “donde los alumnos más que nada aprendan como un oficio, o se especialicen en un oficio desde temprana edad, para que lo vayan fortaleciendo y eso sea afín a los gustos de cada niño” (P6:MCS.E.4°.P.F.E.Mo6), “como una oportunidad de crecimiento” (P2:MCS.E.4°.P.F.V.Ma2). Ambos tipos de concepciones iniciales en los maestros son interesantes y seguramente se debían al agrado o disgusto por el tipo de club que atenderían.

De todas formas, unos y otros docentes estaban conscientes de que la nueva tarea que se les asignaba implicaba “tiempo y trabajo extra, además que, dependiendo del club que se esté impartiendo o los temas que se estén viendo en cada club implica, pues, un gasto, en buscar material” (P1:MCS.E.3°.P.F.M.Mo1), pero también implicaba mayor “preparación de los docentes (...) otra carga administrativa de trabajo y (...) poder trabajar con diversa cantidad de alumnos de diferentes edades en un mismo tiempo” (P4:MCS.E.1°.P.F.E.Ma4).

Adicionalmente, desde que se les informó sobre la implementación de los clubes existieron dudas sobre cómo debía desarrollarse el trabajo, los apoyos que recibirían para fundamentarlo y sobre las formas de evaluar, así como para conseguir los recursos materiales, técnicos y económicos que requerían. Estas situaciones surgieron desde las sesiones intensivas del CTE, antes de iniciar el ciclo, cuando los maestros comenzaron a visualizar los clubes que trabajarían y a planearlos, pero les parecía que “no tenía ni pies ni cabeza. Cuando tratábamos de buscársela y acomodársela era imposible porque cada quien daba una versión diferente” (P2:MCS.E.4°.P.F.V.Ma2). Se referían a que les parecía que no estaban claros los pasos a seguir porque, aunque la SEP publicó lineamientos para el desarrollo y ejercicio de la autonomía curricular donde también explicaba la propuesta de recursos y métodos pedagógicos necesarios para implementar el club (DOF, 2018), no explicó otros procesos, como los de elección, los de diseño del proyecto y de planeación, el apoyo con los instrumentos para la ejecución, y la evaluación.

Como se puede apreciar, “hubo mucha inquietud sobre cómo llevar a cabo el trabajo” (P6:MCS.E.4°.P.F.E.Mo6), porque los docentes no contaban con expertos a quienes acudir para asesorarse, y aunque desde el inicio expresaron sus dudas a los directivos y estos a la supervisión, no fue sino hasta casi al finalizar el ciclo escolar cuando les brindaron una capacitación, “pero fue de un día, a todo el sector, con un grupo de varios maestros (...) el curso no fue muy bueno” (P1:MCS.E.3°.P.F.M.Mo1). Así que en sus escuelas trabajaron los clubes según su entender.

En la categoría *Desarrollo de los clubes* se incluyeron descripciones de formas en que se organizaron en las escuelas para trabajarlos y las personas que intervinieron en su ejecución. Así, para desarrollar su trabajo, los docentes señalaron que decidieron buscar alternativas individuales o colectivas, una de ellas fue buscar “ejemplos de internet que ya habían subido algunos maestros, con eso me basé porque por parte de mi escuela o por parte de mi autoridad no recibí ninguna orientación” (P5:MCS.E.1°.P.F.E.Ma5), “me fijé mucho en los que subían a redes sociales, en internet busqué mucho” (P2:MCS.E.4°.P.F.V.Ma2). De ahí tomaron ideas, estrategias y ejercicios.

De esa manera definieron el proyecto y los periodos lectivos de los clubes a su cargo, algunos fueron de pintura, danza, canto, poesía, arte, música, teatro, tochito, ajedrez, manualidades, papiroflexia, reciclaje, matemáticas lúdicas, inglés, deletreo y vida saludable. En seguida las escuelas se organizaron para dar a conocer a alumnos y

sus padres los que ofertarían para que eligieran el club de su preferencia. Las formas en que lo hicieron fueron semejantes, por ejemplo: “Hubo una semana donde [sic] cada uno iba a hacer una exposición en cada grupo de lo que iba a tratar el club, y por medio de encuestas se hizo saber a qué club querían asistir. Entonces, viendo ya la mayoría, ya se fue seleccionando poner primera, segunda o tercera opción para ir conformando cada club” (P5:MCS.E.1°.P.F.E.Ma5).

Pero como era de esperarse, no todos los alumnos pudieron integrarse al club que más les interesaba, porque “[aunque] tratamos de cumplir con gusto, con necesidad y con la cantidad de número de niños (...), que no quedaran grupos saturados en cada club y que no quedaran talleres con menos” (P3:MCS.E.1°.P.F.M.Ma3), “los niños que llegaban de nuevo ingreso, pues ya los acomodaba la directora, no a elección del alumno” (P5:MCS.E.1°.P.F.E.Ma5) y “porque a fuerza tenía que haber un club de español y un club de matemáticas y que ahí tenían que estar los niños rezagados” (P2:MCS.E.4°.P.F.V.Ma2). Lógicamente, ello generó experiencias e impresiones diferenciadas: “Para los que están en lo que les gusta, es lo más divertido del mundo, pero los que están acomodados por obligación, pues es una frustración” (P2:MCS.E.4°.P.F.V.Ma2). Los maestros que participaron en clubes con esas últimas características consideraron que no se sintió la autonomía pretendida porque ellos continuaban trabajando con lo mismo de siempre.

Así, cada club tuvo entre 24 y 40 alumnos de primero a sexto grado, trabajando “martes y jueves después de recreo, una hora y media” (P2:MCS.E.4°.P.F.V.Ma2), “todos los días, de las doce hasta las dos y media” (P4:MCS.E.1°.P.F.E.Ma4), “los jueves (...) le dedicamos los cuarenta y cinco minutos” (P3:MCS.E.1°.P.F.M.Ma3), “los cinco días a la semana de una a dos treinta” (P5:MCS.E.1°.P.F.E.Ma5), “dos horas y media a la semana, de lunes a jueves (P6:MCS.E.4°.P.F.E.Mo6) o “martes y jueves, cincuenta minutos cada día” (P7:MCS.E.5°.P.F.V.Mo7). La variación entre los horarios surgió a pesar de que en el acuerdo 11/05/18 (DOF, 2018) venían estrictamente marcados los periodos lectivos que les correspondían, pero en las escuelas decidieron esas modificaciones. Casi siempre eran los alumnos los que cambiaban de salón para ir al club, otras veces asistían un cierto tiempo a uno y después cambiaban al que atendía un maestro diferente; en otras más, y debido a complicaciones, los maestros terminaron por atender únicamente a sus propios alumnos.

Al pasar los meses pareciera que algunos colectivos escolares acordaron dedicar menos tiempo a los clubes, “porque no nos alcanzaba el tiempo para nada” (P6:MCS.E.4°.P.F.E.Mo6), “ese tiempo que iba a ser para los clubs lo dedicábamos para practicar lo que era lo del himno nacional, lo de la escolta, lo de los concursos académicos o alguna actividad extra que teníamos (...) [o] porque a veces los niños no se sentían con mucho entusiasmo con los clubs” (P5:MCS.E.1°.P.F.E.Ma5). Sin embargo, no se cancelaron totalmente, en algunas ocasiones se suspendían solamente “en épocas de evaluaciones o en festivales, después se retoman” (P7:MCS.E.5°.P.F.V.Mo7).

De todas formas, en las escuelas aquí consideradas se apreció como una constante la interrupción consensuada, aunque diferenciada; en algunas aparentemente fue más frecuente ya que informantes comentaron que “tenían mucho que no daban el club, los niños y maestros ya no estaban acostumbrados” (P8:MCS.O.2°.P.F.V.Ma1) y “las planeaciones se hicieron los primeros dos o tres meses en el ciclo escolar, ya después no (...) las dejaron de pedir y ya” (P1:MCS.E.3°.P.F.M.Mo1). Claro está que no en todas fue así.

En la categoría *Club que se impartió* se narran formas en que realizaron el proyecto, la planeación y las dificultades que tuvieron para adquirir los recursos y materiales para desarrollar su club.

A los docentes les pidieron realizar proyectos y planeaciones, algunas semanales, otras quincenales, trimestrales o semestrales, debían incluir elementos solicitados por la autoridad, pero les agregaron objetivos, metas, cronograma y actividades específicas. Uno de los problemas fue que no sabían de dónde tomar esos elementos, pues normalmente utilizan el programa de estudio de la SEP que señala los aprendizajes esperados, ámbitos, competencias, sugerencias de actividades e incluso orientaciones didácticas. Pero para los clubes no había nada de eso, por lo que cada docente tuvo que indagar y diseñar lo propio.

Por otra parte, los docentes se encontraron en la situación de que los recursos con los que desarrollaban los clubes no eran los adecuados, por las características de sus temáticas necesitaban espacios, materiales e instrumentos que no tenían a la mano, lo que provocó dificultades. En escuelas sin el material suficiente para cubrir la demanda debían turnarse para emplear bocinas, cañones o la cancha, a veces compraban o fabricaban ellos mismos los recursos que necesitaban porque las escuelas no podían apoyarles, solo en algunas se previó con anticipación y los directivos organizaron la gestión de los recursos necesarios, así “levantaron listas de qué materiales se necesitaban y los que se pudieran comprar o conseguir, y ya en base a eso [sic], la directora fue la que nos los pudo proporcionar” (P6:MCS.E.4°.P.F.E.Mo6). En otras situaciones consiguieron donaciones y “no solo las empresas apoyaron, sino también (...) la sociedad de padres de familia” (P4:MCS.E.1°.P.F.E.Ma4).

La percepción de los docentes respecto del trabajo con los clubes y su opinión sobre el futuro de los mismos se incluyeron en la categoría *Experiencias al haber trabajado con los clubes*, en la cual se apreció que para ellos fue muy complicado trabajar el club porque tenían que desarrollar una planeación/proyecto extra a sus clases cotidianas, decidir los aprendizajes esperados y las actividades que trabajarían con sus estudiantes sin una guía específica, conseguir los materiales para desarrollarlo, organizar los grupos, etc., lo que a medida que avanzaba el ciclo escolar les fue incrementando presión, preocupación y cansancio. Un docente expresó: “La verdad, sí que es pesado (...) este ciclo escolar nos vino con muchas cosas nuevas, entre esas el club (...) además es otra materia a evaluar, otra planeación que hacer, otro material que conseguir” (P7:MCS.E.5°.P.F.V.Mo7.179:186).

Cuando se les preguntó cómo se sintieron al desarrollar los clubes y aunque sus respuestas fueron variadas, coincidían en el sentido de sus comentarios. Las respuestas se refieren a la incertidumbre y la frustración por la falta de conocimiento sobre qué hacer, cómo actuar y, en especial, qué va a suceder. Entre otras cosas, decían: “No me gusta simular, me siento frustrado porque siento que simulo, pero simulo porque desconozco” (P1:MCS.E.3°.P.F.M.Mo1.119:120), “de principio muy nerviosa, después ya confiada y pues al final pues como un poquito defraudada porque no culminé como yo esperaba” (P2:MCS.E.4°.P.F.V.Ma2.115:116).

Luego, al pedir su opinión sobre el futuro de los clubes para los siguientes ciclos escolares, muchas respuestas fueron en sentido negativo; decían: “Creo que seguiría igual, que no sería funcional (...) a mí no me gustaría que siguiera” (P1:MCS.E.3°.P.F.M.Mo1.141:148), “pues por mi parte no, a los alumnos les gusta, pero por la falta de interés de los papás hacen que los niños fallen en las cosas que uno les pide o los materiales que necesitan” (P6:MCS.E.4°.P.F.E.Mo6.228:230). Otro docente comentó: “Si nada va a cambiar respecto a horario, capacitación y materiales, no me gustaría que se aplicara” (P3:MCS.E.1°.P.F.M.Ma3.181:182).

Esas opiniones y sentires de los profesores son preocupantes porque generan reacciones y actitudes negativas, ya que “la influencia que tienen en el docente las dificultades derivadas de su trabajo profesional (...) se manifiestan en una serie de consecuencias y secuelas, la mayoría de ellas vinculadas con la desmotivación (...) como son la inhibición o despreocupación, el empleo de una rutina diaria o el absentismo laboral” (Trujillo, 2011, pp. 1-2), lo que claramente perjudicaría el desempeño de estos docentes.

En la categoría *Valoraciones sobre el funcionamiento de los clubes* se describieron algunas dificultades, ventajas y desventajas al trabajar con los clubes. Entre las ventajas se encuentra la mejora significativa de la convivencia entre los alumnos, pues al incluir niños de diversos grados estimuló una relación más estrecha entre ellos porque convivían, compartían, jugaban y se ayudaban en las clases, cosa que no siempre sucedía anteriormente. Un ejemplo de comentario al respecto: “Considero que sí hubo cambio positivo en cuanto a la convivencia. En este ciclo escolar se presentaron menos situaciones de conflicto que en otros años anteriores” (P4:MCS.E.1°.P.F.E.Ma4.147:150).

En las desventajas los docentes señalaron que desconocían cómo trabajar y que no hubo personas especializadas en el tema para asesorarles, que sus dudas no pudieron ser resueltas por directivos, ATP o supervisores.

Y finalmente, al concluir el ciclo escolar apareció una inconformidad adicional cuando en las boletas escolares no se incluyó nada respecto de los clubes, dijeron los maestros: “Si ya sabíamos que era pérdida de tiempo, con la boleta oficial ya fue molestia, porque perdimos el tiempo” (P1:MCS.E.3°.P.F.M.Mo1), “es como un balde de agua fría (...) o sea, háganlo y si no sale, pues de todas maneras no va a contar, pero siempre estuvieron apareciendo en los trimestrales, ¿por qué en la final no?” (P2:MCS.E.4°.P.F.V.Ma2).

Si bien esta investigación solo se enfocó en una zona específica de Ciudad Juárez, Chih., sería bueno conocer y contrastar con lo sucedido en otras regiones.

CONCLUSIONES

Al concluir la investigación se pudo apreciar que dentro de las escuelas de esta zona se notaron formas diferenciadas de entender y operar con los clubes. Aun así, se notaron coincidencias en las impresiones y opiniones de los entrevistados, relacionadas principalmente con la falta de conocimiento y apoyo para ejecutar con éxito la estrategia didáctica en cuestión. Pudieran resumirse, más no abarcarse, entre las siguientes:

- Incertidumbre y frustración por falta de conocimiento sobre qué hacer y cómo actuar.
- Sentimientos de enojo y soledad por falta de asesoría y acompañamiento sistemático de autoridades y asesores ante los problemas que enfrentaban.
- Sensación de cansancio porque las actividades académicas y de tipo cultural dificultaban dedicarse de lleno al desarrollo de los clubes.
- Los clubes derivaron en sobrecarga de tareas.

Como consecuencia de esta experiencia, la mayoría comentó que no les gustaría seguir trabajando con los clubes, pero otros, a quienes la propuesta les sigue pareciendo interesante, opinaron que para continuar necesitarían hacerle una serie de modificaciones para enriquecerla y así poder superar las deficiencias vividas.

REFERENCIAS

- Biglia, B., y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(1). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/46247455_La_construccion_de_narrativas_como_metodo_de_investigacion_psico-social_Practicas_de_escritura_compartida.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2018, 7 jun.). *Acuerdo número 11/05/18 por el que se emiten los Lineamientos para el desarrollo y el ejercicio de la autonomía curricular en las escuelas de educación básica del Sistema Educativo Nacional*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525413&fecha=07/06/2018.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México: McGraw-Hill.
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2019). *Análisis del diseño del componente de autonomía curricular. Plan y programas de estudio 2017*. México: INEE. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/P1F231.pdf>.
- Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico occidental I*. Barcelona, España: Planeta de Agostini.
- Martínez, J. E., Tobón, S., Serna, O., y Gómez, J. A. (2020). Autonomía curricular en educación básica. Una propuesta de innovación en el modelo educativo 2017 en México. *Páginas de Educación*, 13(1), 107-125. DOI: <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v13i1.1914>.

- Portillo, S. A. (2019). Profesores innovadores y autonomía curricular. Un encuentro oportuno. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 4(1), 51-58. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/341913610_Profesores_innovadores_y_autonomia_curricular_Un_encuentro_oportuno.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programa de estudios para la educación básica*. Recuperado de: https://www.planyprogramas-destudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf.
- SEP (2017b). *La autonomía curricular en el nuevo modelo educativo. Mayor autonomía para la diversidad*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/la-autonomia-curricular-en-el-nuevo-modelo-educativo>.
- Trujillo, A. M. (2011). La desmotivación en los docentes. *Temas para la Educación. Revista Digital para Profesionales de la Educación*, (17). Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=6295&s=0&ind=280>.

Cómo citar este artículo:

Cedano Sánchez, M., Ruiz López, S., y Gaytán Díaz, C. C. (2020). Experiencia docente en educación primaria con los Clubes de Autonomía Curricular 2018-2019. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 153-163. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.951.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Docentes en formación: los aprendizajes sobre la evaluación

Teachers in training: learning about evaluation

ALBERTICO GUEVARA ARAIZA • GUADALUPE IVÁN MARTÍNEZ CHAIREZ • VERA LUCÍA RÍOS CEPEDA

Albertico Guevara Araiza. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Delicias, México. Tiene producción académica principalmente en torno a la evaluación de los aprendizajes, la formación docente, el estrés y el síndrome de *burnout*. Correo electrónico: alberticoguevara70@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4508-2084>.

Guadalupe Iván Martínez Chairez. Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua, México. Tiene producción académica principalmente en torno a la evaluación del desempeño docente y formación docente. Correo electrónico: ivan.martinez@enrrfm.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7925-6305>.

Vera Lucía Ríos Cepeda. Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua, México. Docente investigadora en programas de pregrado y posgrado, con sus principales aportaciones en el diseño de la enseñanza y evaluación. Correo electrónico: vera.rios@enrrfm.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7817-4412>.

Resumen

El presente informe muestra los resultados de la fase cualitativa de un estudio de métodos mixtos, con diseño concurrente por triangulación. La investigación partió de la pregunta: “¿Cómo están enseñando a evaluar los aprendizajes las escuelas formadoras de docentes?”. El propósito general fue describir las formas como aprenden a evaluar los aprendizajes los docentes en formación. La fase cualitativa se desarrolló con base en el paradigma fenomenológico, el enfoque cualitativo y la técnica de la entrevista semiestructurada. Participaron 11 estudiantes de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, de los planes 2012 y 2018. El guion de entrevista constó de nueve preguntas, con las que se pretendió explorar en las alumnas la identificación de: a) curso de la IFD donde aprendió sobre la evaluación de los aprendizajes; b) cuándo y para qué aplican la evaluación; c) la intención con que emplean la evaluación en los diseños de planeación didáctica, y d) la identificación de áreas de oportunidad en su propio proceso de aprendizaje. Con este instrumento se intenta recolectar datos para responder la primera pregunta de investigación. Entre los principales resultados se encuentra que en las docentes en formación: 1. Falta desarrollar habilidades para aplicar los instrumentos de evaluación; 2. Muestran necesidad de conocimiento sobre tipologías, paradigmas, enfoques, métodos, técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes, y 3. La IFD debe aplicar otras metodologías de enseñanza que permitan el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en los docentes en formación sobre la evaluación de los aprendizajes.

Palabras clave: Formación inicial de profesores, formación docente, evaluación, evaluación de estudiantes.

Abstract

This report shows the results of the qualitative phase of a mixed-method study, with concurrent design by triangulation. The research started with the question: “How are teacher training schools teaching learning assessment?”. The general purpose was to describe the ways in which teachers-in-training learn to assess learning. The qualitative phase was developed based on the phenomenological paradigm, the qualitative approach, and the semi-structured interview technique. Eleven students from the Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (Ricardo Flores Magón Rural Teacher Training School), from the 2012 and 2018 plans, participated. The interview script

consisted of nine questions, which were intended to explore in the students the identification of: a) the IFD course where they learned about the evaluation of learning; b) when and what they apply the evaluation for; c) the intention with which they use the evaluation in the didactic planning designs, and, d) the identification of areas of opportunity in their own learning process. This instrument attempts to collect data to answer the first research question. Among the main results it was found that in teachers in training: 1. It is necessary to develop skills to apply the assessment instruments; 2. They show a need for knowledge about typologies, paradigms, approaches, methods, techniques, and instruments of learning assessment, and, 3. IFD must apply other teaching methodologies that allow for the development of knowledge, skills and attitudes in teachers-in-training on the assessment of learning.

Keywords: Initial teacher training, teacher training, evaluation, student evaluation.

INTRODUCCIÓN

En México, la Secretaría de Educación Pública señala que la evaluación, como ejercicio, considera tanto a la enseñanza como al aprendizaje. Centrar la evaluación en el conocimiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos para la adecuación de las formas de enseñanza del docente, exige que se averigüen tanto los aciertos como las áreas de oportunidad del aprendiz. De esta forma, el docente “tendrá que detectar a tiempo los posibles rezagos, analizar los errores de los alumnos y las posibles causas, así, podrá tomar decisiones para intervenir de manera asertiva” (SEP, 2013, p. 121).

Por ello, los docentes en formación deben desarrollar una serie de competencias que garanticen el mejor ejercicio profesional posible, entre estas se consideran las evaluativas. Schalk y García (2008, p. 46) destacan que las competencias se observan con base en tres criterios:

1. La capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada.
2. Considerarla como una capacidad real y demostrada y no como una probabilidad o ideal de ejecución.
3. Precisarla como efectiva cuando es en la acción.

De esta forma, se espera que las competencias evaluadoras desarrolladas por los docentes a lo largo del ejercicio de su profesión sean observables con referencia a lo señalado en estos criterios. Estas competencias reciben su primer trato inicial durante la formación inicial, pero es deber del docente continuar su cultivo a través de su carrera profesional, en claro beneficio personal y de los futuros alumnos que deberá atender.

Los *planes y programas de estudio* son documentos oficiales donde se establecen las características que deberá mostrar el egresado. El Plan 2012 señala como competencia profesional “5.2.5 Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y

momentos de la tarea educativa” (SEP, 2012, p. 17), mientras que el Plan 2018 indica que el egresado “Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos” (SEP, 2018, p. 7).

Como se aprecia, ambos programas educativos consideran a la evaluación como un medio y como un fin. Como medio se aprecia como una herramienta que permitirá al futuro docente la detección de las necesidades específicas, tanto propias como de su grupo escolar y sus alumnos en particular, para que, con base en ellas, genere los proyectos de intervención que permitan garantizar los mejores resultados posibles para los principales actores del hecho educativo, y por ende para el sistema educativo mexicano (SEM) en lo general.

DISEÑO METODOLÓGICO

A través de un paradigma pragmático, por medio de los métodos mixtos, con un diseño concurrente por triangulación, la presente investigación partió de la pregunta “¿Cómo están enseñando a evaluar los aprendizajes las escuelas formadoras de docentes?”.

Propósito general

Describir las formas como aprenden a evaluar los aprendizajes los docentes en formación:

- a) En las aulas de su instituto de formación docente (IFD).
- b) A través del contacto con los tutores (docentes titulares de los grupos de observación/práctica).
- c) A través del contacto con los asesores (docentes que asesoran la práctica profesional).

Para dar cumplimiento al propósito, se optó por dar respuesta a las preguntas de investigación:

1. ¿Cómo aprenden a evaluar los aprendizajes los docentes en formación en las aulas de su IFD?
2. ¿Cómo aprenden a evaluar los aprendizajes los docentes en formación a través del contacto con los tutores (docentes titulares de los grupos de observación/práctica)?
3. ¿Cómo están aplicando los aprendizajes sobre la evaluación los docentes en formación?

La fase cualitativa se desarrolló con base en el paradigma fenomenológico, el enfoque cualitativo, y la técnica de la entrevista semiestructurada, mientras que la fase cuantitativa se hizo a través de la técnica de la encuesta y por instrumento se usó un cuestionario cerrado. En el presente informe solo se muestran los resultados de la fase cualitativa.

Población de estudio

Para el primer acercamiento se optó por indagar con alumnos de educación Normal (docentes en formación). Por la cercanía, se solicitó el acceso a los cuerpos directivos de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón y, por medio de los profesores que imparten la asignatura, se pidió la participación voluntaria de las alumnas; accedieron 11 estudiantes que cursan los planes 2012 y 2018, con quienes se procedió a realizar las entrevistas.

El instrumento (un guion de entrevista) constó de nueve preguntas, con las que se pretendió explorar en las alumnas la identificación de: a) curso de la IFD donde aprendió sobre la evaluación de los aprendizajes; b) cuándo y para qué aplican la evaluación los docentes en formación; c) la intención con que emplean la evaluación en los diseños de planeación didáctica, y d) la identificación de áreas de oportunidad en su propio proceso de aprendizaje con relación a la actividad evaluadora. Con estas interrogantes se intenta recolectar datos para responder la primera pregunta de investigación. Los cuestionamientos del guion son:

1. ¿Con qué *fin* aplicas los *instrumentos de evaluación*?
2. En tu IFD, ¿cuál fue el *curso* en el que te enseñaron a evaluar los aprendizajes?
3. En tu formación inicial docente, ¿qué te aportó el *curso* designado a la evaluación de los aprendizajes?
4. ¿Qué *áreas de oportunidad* tienes en tu formación con respecto a la evaluación?
5. ¿Cómo abatirías las *áreas de oportunidad* que tienes en lo referente a la evaluación?
6. Hasta el momento, ¿cómo te consideras con respecto a la *competencia* “*Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa*”?
¿Por qué?
7. ¿*Cuándo* aplicas la evaluación?
8. ¿*Para qué* aplicas la evaluación?
9. ¿Con qué *intención* empleas la *evaluación* en el diseño de tu *planeación didáctica*?

Para analizar los datos obtenidos se recurrió a la teoría fundamentada.

RESULTADOS

Los reactivos se diseñaron con la pretensión de obtener información sobre cinco aspectos:

1. El conocimiento sobre el curso que se tomó en la IFD sobre evaluación de los aprendizajes y su aporte a la formación inicial.
2. La autopercepción sobre el desarrollo de la competencia evaluadora.
3. La finalidad con que se aplican los instrumentos para la evaluación.
4. La intención del empleo de la evaluación en los diseños de planeación didáctica con que los docentes en formación acuden a sus espacios de prácticas profesionales.

5. La detección de áreas de oportunidad como docentes en formación con respecto a su aprendizaje sobre la evaluación.

Los docentes en formación comunican que emplean la evaluación como una herramienta que les posibilita conocer en los alumnos las fortalezas y debilidades que presentan en su proceso de aprendizaje, lo que en conjunto puede permitir observar su evolución. Por ello, la evaluación como herramienta facilita la identificación del logro de los aprendizajes esperados, aunque, reconocen, también facilita la emisión de una calificación (figura 1).



Figura 1. Finalidad de la evaluación.

Fuente: Elaboración de los autores.

Así lo mencionan los entrevistados:

- [E1] Para saber qué tanto desarrollaron el aprendizaje esperado y si no es así reforzar el desarrollo de este.
- [E2] Para conocer las fortalezas y debilidades del estudiante, así como su evolución.
- [E3] Para otorgar una calificación, dado que es algo que requiere el sistema.
- [E4] Para saber cómo van los alumnos.
- [E5] Para determinar si el alumno aprendió el tema.
- [E6] Para conocer en qué andan mal y poder mejorar.
- [E7] Para ver si los alumnos aprendieron lo del contenido.
- [E8] Para saber si se logró el aprendizaje esperado de cada tema o contenido.
- [E10] Para saber cuál fue la comprensión y desempeño del alumno.
- [E11] Para determinar los conocimientos previos que tienen los alumnos y al que llegan después de realizar las actividades.

Los docentes en formación entrevistados señalan que la aplicación de los instrumentos de evaluación se realiza, por su parte, con fines diversos, que van desde la valoración de la efectividad de las estrategias diseñadas para el logro de los contenidos hasta el de contar con un registro (figura 2). Es decir, informan que identifican que la evaluación puede obedecer a tres fines: a) acreditación, al establecer que su objetivo es otorgar una calificación; b) formativo, a través de la detección de las fortalezas y debilidades, tanto del alumno como del docente en formación, y c) monitorización del proceso de aprendizaje, cuyo principal indicador lo constituyen los logros de aprendizaje de cada alumno y, en conjunto, del grupo escolar.

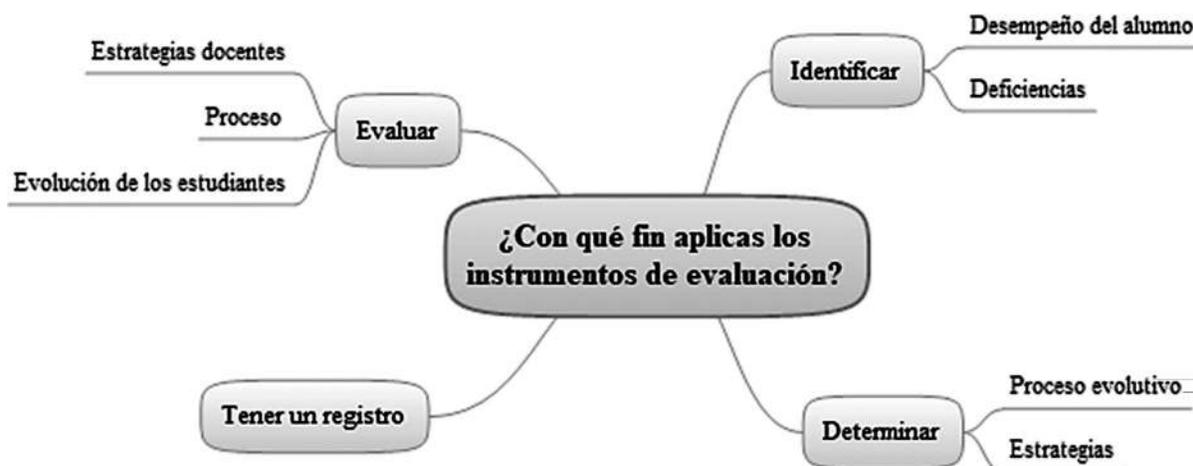


Figura 2. Finalidad de los instrumentos de evaluación.

Fuente: Elaboración de los autores.

Con los instrumentos plantean obtener la información necesaria que les permita conocer el proceso en que se encuentran los alumnos, con lo que se hace posible determinar, en caso necesario, estrategias nuevas que faciliten la adquisición del aprendizaje esperado en los grupos escolares en general, así como en cada estudiante en específico, como se puede apreciar en las respuestas dadas por los entrevistados a la pregunta “¿Con qué fin aplicas los instrumentos de evaluación?”:

- [E1] Para identificar el desempeño del alumno en diversos momentos.
- [E2] Para conocer el desenvolvimiento de los estudiantes, así como su proceso en la construcción de conocimientos, y para determinar valoraciones cuantitativas y cualitativas en la evaluación de cada alumno.
- [E3] Para tener un registro del proceso que lleva el alumno al aprender y ver en qué requiere más apoyo.
- [E4] Para evaluar su proceso y deficiencias.
- [E5] Para determinar un proceso evolutivo hacia la mejora de competencias.
- [E6] Para conocer sus conocimientos, como también habilidades, a su vez en qué se puede repasar para mejorar.

- [E7] Para saber si van avanzando en los aprendizajes esperados.
- [E8] Con el fin de saber qué y cuánto aprendieron los alumnos, referente a un tema o actividad.
- [E9] Para evaluar la sesiones y comprensión del tema por parte de los alumnos.
- [E10] Para evaluar las sesiones y la comprensión del tema por parte de los alumnos.
- [E11] Para conocer y evaluar el resultado de la aplicación de mis estrategias en el aula, así como el conocimiento de los alumnos.

La necesidad de contar con un registro que permita observar los avances, así como las áreas de oportunidad de los estudiantes, con lo que es posible dar cuenta de la evolución en su proceso de aprendizaje, permite observar que, desde la perspectiva de los docentes en formación, los instrumentos de evaluación son un aliado para el ejercicio profesional, y su uso no debe remitirse a un solo momento (final para la evaluación sumativa) sino durante su desarrollo (procesual, con intenciones formativas).

Se pretendió indagar con relación al autoconcepto sobre la competencia evaluadora, misma que se plantea como “Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa”. Al respecto, en la figura 3 se observa que los docentes en formación entrevistados indicaron que su autoevaluación les permitía dividirse en tres grupos: aquellos que consideran que el desarrollo de dicha competencia es: a) malo, debido a la ausencia de bases sobre la evaluación, b) regular, dado que se experimenta la ausencia de conocimiento sobre cómo registrar los avances de los alumnos y c) bueno.

Los docentes en formación entrevistados que consideran un buen desarrollo de su competencia evaluadora indican que, aunque les falta experiencia, que no han logrado dominar las estrategias, que deben conocer más instrumentos de evaluación y además les falta adquirir mayores conocimientos y desarrollar habilidades, cuentan con conocimientos suficientes sobre herramientas e instrumentos, así como diversas técnicas, lo que les permite ejecutar con cierta holgura las actividades de evaluación de los aprendizajes de sus alumnos (figura 3).

- [E1] Bien. Porque aún no domino de manera correcta algunas estrategias.
- [E2] Bien. Conozco diversos instrumentos de evaluación y herramientas para llevarlas a cabo dentro del aula.
- [E3] Bien. Siento que me falta experiencia.
- [E4] Bien. Aún me falta mucho.
- [E5] Regular. Pienso que me falta registrar los avances que tienen los niños.
- [E6] Bien. Me falta conocer aún más los instrumentos de evaluación y aplicarlos de mejor manera.
- [E7] Bien. Pues porque aún no conozco muy bien y del todo a cada uno de los instrumentos de evaluación.
- [E8] Bien. Porque utilizo varios instrumentos de evaluación, no solo uno.

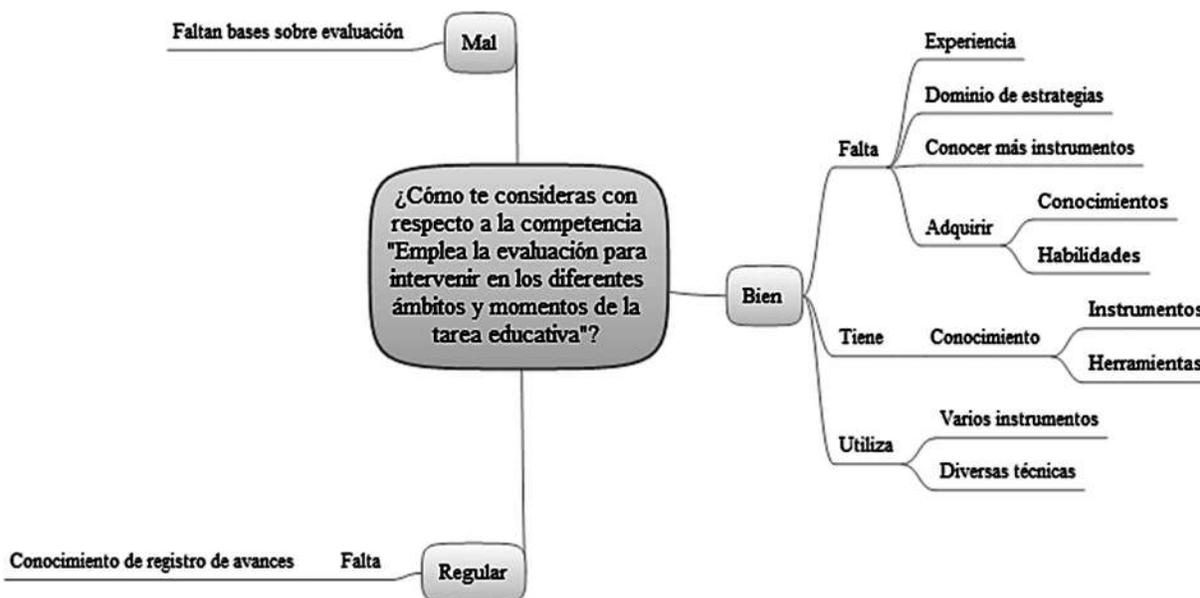


Figura 3. Competencia evaluadora.

Fuente: Elaboración de los autores.

- [E9] Mal. Porque el profesor que impartió ese curso no tenía las bases suficientes para explicar el curso.
- [E10] Bien. Porque aún me falta adquirir más conocimientos y habilidades.
- [E11] Bien. Porque no aplico los instrumentos debidos para los diferentes momentos de evaluación.

Llama la atención que la única docente en formación que optó por responder que su competencia evaluadora se encuentre deficientemente desarrollada señala como responsable de esta situación al docente del curso, sin aceptar un mínimo de responsabilidad como estudiante. Esta circunstancia permite considerar si la apreciación es compartida con el resto de las docentes en formación de la IFD, lo que podría llevar a una indagación de todo el colectivo estudiantil.

La intención con que los docentes en formación entrevistados emplean la evaluación dentro de sus diseños de planeación didáctica se expresa en la figura 4. En ella se observa que manifiestan cuatro intenciones:

a) *Emitir una calificación*, es decir que consideran que se debe valorar el nivel de logro del desempeño del estudiante a través de una nota, y que esta puede expresarse al final de las actividades desarrolladas, según plan didáctico.

b) *Analizar*, tanto la efectividad del plan didáctico como los resultados del aprendizaje generado en los alumnos; esta pretensión indica que los docentes en formación reconocen que la evaluación también es aplicable como una estrategia de reflexión sobre lo planificado por el docente para fomentar el aprendizaje en sus estudiantes, el propio diseño didáctico, y que se hace visible a través de los resultados de aprendizaje.

c) *Evaluar*, aunque parece redundante, sin embargo consideran que desde el propio diseño didáctico se debe prever, desde una perspectiva individual, cómo detectar los niveles de logro obtenidos por los alumnos para conocer su proceso, a la vez que, desde una óptica grupal, indagar el grado de desarrollo de los aprendizajes esperados.

d) *Determinar*, los conocimientos previos de los estudiantes al inicio de las actividades de aprendizaje (valoración inicial y diagnóstica), el nivel de logro obtenido (valoración final y sumativa del diseño didáctico), a la vez que se establecen las áreas de oportunidad del propio docente en formación.



Figura 4. Evaluación en la planeación didáctica.

Fuente: Elaboración de los autores.

Lo expuesto en la figura 4 que responde a la interrogante “¿Con qué intención empleas la evaluación en el diseño de tu planeación didáctica?”, se expresa por los docentes en formación entrevistados de la siguiente forma:

- [E1] Es una herramienta que me sirve para saber mis áreas de oportunidad como docente y también qué tanto el alumno desarrolló sus habilidades y conocimientos.
- [E2] Para evaluar los aprendizajes esperados en cada una de las asignaturas.
- [E3] Las evaluaciones sumativas porque es algo que se pide ante el sistema y la formativa porque hay que estar al pendiente de la formación del alumno y su aprendizaje.
- [E4] Para cumplir con los aprendizajes esperados.
- [E5] Para determinar qué tanto saben los alumnos previamente a un tema y si lograron comprender al final.
- [E6] Para ayudar a los niños a que aprendan todos los propósitos del curso.
- [E7] Para ver si las actividades de la planeación sí están funcionando.
- [E8] Con la intención de llevar un registro de los avances de los alumnos, así como saber si lograron los aprendizajes esperados.
- [E9] Para evaluar el proceso del conocimiento.
- [E10] Para evaluar a cada uno de los alumnos en la comprensión de los temas.
- [E11] Para detectar conocimientos previos, analizar resultados, conocer la efectividad de actividades y los avances en el conocimiento de los alumnos.

Con base en la competencia evaluativa, se aprecia que las docentes en formación reconocen a la evaluación como la herramienta que informa sobre los logros de los procesos de los alumnos que atienden, e incluso como herramienta para determinar posibles áreas de oportunidad propias, pero además, sin embargo, aún no la consideran como el elemento que les puede permitir el desarrollo de acciones de intervención para la mejora del aprendizaje de sus pupilos, como es el ideal que señala la SEP (2018, p. 7).

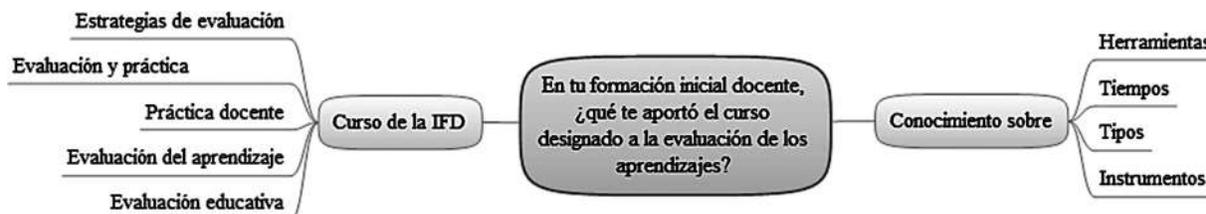


Figura 5. Aporte del curso a la formación inicial.

Fuente: Elaboración de los autores.

Los docentes en formación reconocen que cuentan con áreas de oportunidad en relación a su aprendizaje sobre la evaluación, aunque estas se pueden concentrar en cuanto al uso correcto de instrumentos y métodos para la evaluación. Es decir, reconocen que carecen del conocimiento suficiente para determinar cuándo y con qué contenidos emplear tanto los diversos métodos como los instrumentos de evaluación, entre los que señalan las rúbricas, las listas de cotejo o el diario de evidencias (véase la figura 5). Así lo manifiestan en cuanto a la pregunta “¿Qué áreas de oportunidad tienes en tu formación con respecto a la evaluación?”:

- [E1] La correcta utilización de los instrumentos y métodos de evaluación.
- [E6] Saber cómo utilizar de manera correcta las rúbricas, listas de cotejo.
- [E7] Conocer y aplicar distintas técnicas para evaluar los aprendizajes.
- [E11] Aplicarla en el momento indicado.

Con respecto a las propuestas que realizan los docentes en formación con relación a las áreas de oportunidad detectadas (figura 6), observan que pueden ser atendidas a través de acciones de heteroformación y autoformación. Para la primera exponen que es conveniente que se recurra a tomar cursos que permitan paliar las deficiencias sentidas, aunque también reconocen que es conveniente aprovechar los propios espacios de formación que les ofrece la misma institución formadora de docentes. En cuanto a la segunda acción consideran que es posible ejecutarla a través de la lectura de textos especializados, con lo que, suponen, se puede enmendar, aunque también reconocen que se debe realizar una búsqueda más amplia e intensa de información. De esta forma, a través de ambas acciones, consideran que es posible remediar lo detectado como área de oportunidad. Así, a la interrogante “¿Cómo abatirías las áreas de oportunidad que tienes en lo referente a la evaluación?” sus respuestas fueron:



Figura 6. Áreas de oportunidad.

Fuente: Elaboración de los autores.

- [E1] Leyendo sobre el tema.
- [E3] Que fueran más horas de los cursos o se implementaran conferencias del tema.
- [E4] Conocer la manera correcta de hacerlo y comprender cómo hacerlo con cada alumno.
- [E5] Organizando carpetas evolutivas con trabajos que determinen dicho proceso.
- [E6] Tomar cursos.
- [E8] Aplicándome más y tomando seriedad en cuanto a estos cursos.
- [E9] Preparándome.
- [E10] Conociendo más sobre el aprendizaje y forma de evaluar a los niños.

El hecho de que las docentes en formación consideren que es posible realizar acciones que permitan abatir las áreas de oportunidad que identificaron en sí mismas abre una gama de posibilidades, mismas que pueden ser atendidas desde la heteroformación como desde la autoformación. Estas posibilidades deben ser consideradas tanto por las instituciones formadoras de docentes como desde la misma Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), tanto a nivel nacional como estatal, para atender la necesidad desde su origen y acorde al contexto.

DISCUSIÓN

De la información obtenida con los datos arrojados en la presente investigación se obtiene que:

Los docentes en formación muestran que desconocen la asignatura que se les impartió en la institución formadora de docentes (IFD) con respecto a la evaluación de los aprendizajes; señalan el nombre de cinco, sin embargo, de acuerdo a los planes de estudio de la educación Normal, las asignaturas en que se aborda a la evaluación como objeto de estudio y práctica son: en el plan de estudios 2012, revisión 2016, en el trayecto psicopedagógico, la materia “Evaluación de los aprendizajes y propuestas de mejora”, del cuarto semestre; mientras que en el Plan 2018, el curso “Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje”, perteneciente al segundo semestre. Las asignaturas que indicaron los docentes en formación no corresponden a las enunciadas en los planes y programas de estudios de la educación Normal.

El Programa de Estudios 2018 (vigente) propone para el segundo semestre la asignatura “Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje”. El programa del curso contempla tres unidades, con las que se pretende que los docentes en formación, al concluir el segundo semestre, cuenten con los elementos tanto teóricos como prácticos que les permitan evaluar los aprendizajes de sus alumnos con un enfoque formativo y, por tanto, empleen los datos obtenidos para implementar acciones de intervención que garanticen los mayores aprendizajes de los estudiantes de educación básica. Al respecto, la unidad 3 en concreto señala como propósito que “los estudiantes aplicarán los saberes construidos sobre los principios de la planeación y la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en el trabajo docente, mediante el diseño de un modelo de planeación didáctica basado en una evaluación diagnóstica” (p. 31).

Sin embargo, las docentes en formación entrevistadas informan desconocer, en primera instancia, el curso que corresponde a su plan de estudios en el cual debieron aprender a evaluar los aprendizajes de sus alumnos, y, en segunda instancia, cómo diseñar estrategias de intervención para favorecer los mayores aprendizajes de sus alumnos. Esta situación debe encender las alarmas de las instituciones formadoras de docentes.

La autopercepción de los entrevistados revela que consideran que su competencia evaluadora aún se encuentra en desarrollo y que intentan aplicar la evaluación con intenciones diagnóstica y formativa o procesual, aunque reconocen su uso sumativo y final (lo justifican como exigencia del sistema). Implícitamente se reconoce que falta, desde la institución formadora de docentes (IFD), una revalorización con respecto a la función de las asignaturas que contemplan la evaluación dentro de sus contenidos, es decir, es necesario que desde la propia IFD se contemplen otras metodologías para el abordaje del aprendizaje de los docentes en formación con respecto a la evaluación: tipologías, paradigmas, enfoques, métodos, técnicas e instrumentos.

Al revisar las actividades de aprendizaje propuestas en el programa del curso “Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje” es posible apreciar que estas son introductorias para un ejercicio evaluativo:

- 1) ...plantear [...] preguntas reflexivas sobre los saberes que los alumnos reconocen haber construido en torno a la planeación y la evaluación...
- 2) A partir de los saberes construidos [...] los

estudiantes observan el desarrollo de una clase en la escuela primaria de niños para reconocer y registrar los momentos de desarrollo de la clase, las actividades de aprendizaje y evaluación, y las evidencias de aprendizaje, uso de materiales, instrumentos para evaluar, además de las condiciones contextuales que intervienen en la organización del trabajo en el aula escolar. 3) Organizar las actividades subsecuentes en grupos pequeños, a fin de maximizar el tiempo de dedicación concedido al desarrollo y revisión de las actividades y productos a elaborar, al tiempo que se permite la profundización en los análisis llevados a cabo entre los integrantes. 4) Con la información recabada [...] los estudiantes identifican el tema tratado, el enfoque de enseñanza utilizado por el profesor, el tipo de actividades realizadas por los alumnos [...] En plenaria, presentan los resultados del análisis realizado por cada equipo y reflexionan acerca de los desafíos que tiene un docente para concretar en el salón de clase las actividades de aprendizaje y de evaluación. 5) Diseñan una planeación didáctica en el [sic] que integren actividades para el desarrollo de dos o tres aprendizajes esperados o temas de los campos o áreas del plan de estudios. 6) Exponen el trabajo realizado en una sesión plenaria [SEP, 2018, pp. 32-33].

Tal como se muestran en el programa del curso, estas actividades solo permiten una introducción al ejercicio evaluativo, razón por la que se hace necesario que se realicen en tantas ocasiones como los docentes en formación muestren necesario hasta que se haga posible el dominio de los procesos de evaluación.

Como áreas de oportunidad reconocen la necesidad de utilizar adecuadamente tanto los métodos como los instrumentos de evaluación. Esta información indica que existe inseguridad de parte de los docentes en formación con respecto al conocimiento y las habilidades que deben desarrollar con relación a la evaluación de los aprendizajes. Así confirman lo expresado en las últimas líneas del párrafo previo: es necesario que en la IFD se contemplen otras metodologías para el abordaje de las asignaturas.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Los docentes en formación revelan:

1. Falta desarrollar habilidades para aplicar los instrumentos de evaluación.
2. Muestran necesidad de conocimiento sobre tipologías, paradigmas, enfoques, métodos, técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes.
3. La IFD debe aplicar otras metodologías de enseñanza que permitan el desarrollo de los conocimientos, las habilidades y las actitudes en los docentes en formación sobre la evaluación de los aprendizajes.
4. La heteroformación, como espacio para el aprendizaje colaborativo, es una oportunidad de las IFD. La autoformación, desde la perspectiva de los docentes en formación, es una necesidad permanente.

Con base en lo anterior, se sugiere que en la IFD se plantee la posibilidad de considerar la asignatura en la que se aprende a evaluar como un taller. Esta proposición surge en dos direcciones: 1) Que los docentes en formación de grados superiores puedan recurrir a los grados inferiores para solicitar el diseño de instrumentos para la recogida de datos con respecto a contenidos específicos y que tengan relación directa

con los planes didácticos desarrollados por los primeros, de esta forma, a manera de tutoría, se cuenta con una necesidad que surge de la realidad y debe ser atendida y con la experiencia de otros docentes en formación. 2) Que, dentro de la asignatura, el profesor responsable realice el planteamiento de situaciones; que los docentes en formación, con base en el análisis conjunto, identifiquen las técnicas e instrumentos adecuados y procedan al diseño de estos últimos, probando con el grupo mismo y, de ser posible, en los de educación básica. Una tercera opción permite pensar en la posibilidad de que los docentes en formación diseñen instrumentos para valorar los aprendizajes de las instituciones de educación básica cercanas geográficamente.

REFERENCIAS

- DGESPE [Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación] (2018). *Planes de estudio. Licenciatura en Educación Primaria*. Recuperado de: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>.
- Guevara Araiza, A., Viramontes Anaya, E., y Ríos Cepeda, V. (2018). La evaluación de los aprendizajes y la formación docente inicial. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 111-127. Recuperado de: <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/284>.
- Schalk Quintanar, A. E., y García, C. M. (2008). Estándares para la formación inicial docente y competencias para el desempeño profesional docente. En Ministerio de Educación de Chile, *Estándares TIC para la formación inicial docente. Una propuesta en el contexto chileno*. Chile: Ministerio de Educación/UNESCO.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2012). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2012*. México: SEP.
- SEP (2013). *La evaluación en la escuela* [serie Herramientas para la Evaluación en Educación Básica]. México: UNAM/Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.
- SEP (2018). *Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Segundo semestre. Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2018*. México: SEP.

Cómo citar este artículo:

Guevara Araiza, A., Martínez Chairez, G. I., y Ríos Cepeda, V. L. (2020). Docentes en formación: los aprendizajes sobre la evaluación. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 165-178. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.982.



Todos los contenidos de RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Hacia un estudio curricular sobre la inclusión de habilidades informacionales y de investigación en los planes de estudio de educación superior

Toward a curricular study on the inclusion of information and research skills in higher education curricula

ALEJANDRO VILLEGAS-MURO • JUAN D. MACHIN-MASTROMATTEO • GERARDO ASCENCIO-BACA

Alejandro Villegas-Muro. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es licenciado en Ciencias de la Información, maestro en Innovación Educativa por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua y actualmente cursa el segundo semestre del doctorado en Educación, Artes y Humanidades. Es docente de la licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras UACH. Correo electrónico: avillegas973@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6362-5137>.

Juan D. Machin-Mastromatteo. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I) y del Cuerpo Académico Consolidado UACH-088 'Estudios de la Información'. Es doctor en Ciencias de la Información y Comunicación y sus líneas de investigación incluyen: alfabetización informativa, evaluación de la producción científica, acceso abierto, arquitectura de la información y bibliotecas digitales. Editor asociado de Digital Library Perspectives y miembro de los comités de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *The Journal of Academic Librarianship e Information Development*. Arbitra para 17 revistas científicas internacionales. Correo electrónico: jmachin@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4884-0474>.

Resumen

Este artículo presenta los avances de una investigación en curso, la cual busca estudiar cómo el currículo de educación superior de nivel licenciatura enseña y desarrolla habilidades informacionales y de investigación (HII). Dicho estudio analizará una muestra mundial de los currículos de las universidades con mejores indicadores de investigación, con el fin de determinar los elementos curriculares más efectivos y las mejores prácticas para la enseñanza y el desarrollo de las HII. Se describen las etapas de esta investigación y como resultado preliminar se incluye la rúbrica a emplear en esta investigación, como el instrumento de recolección de datos principal, con el cual se realizará un análisis de contenido a los programas de las universidades seleccionadas. Finalmente se incluye una breve reflexión sobre la importancia de esta investigación bajo el contexto de los retos de la nueva escuela mexicana, y se enfatizan las contribuciones de esta investigación para la enseñanza y el desarrollo de las HII y por ende sus aportes para la competitividad, sustentabilidad, financiamiento y evaluación de la calidad de la educación superior.

Palabras clave: Alfabetización informacional, habilidades investigativas, currículo, educación superior, programas de estudio.

Abstract

This article presents the current achievements from an ongoing research that seeks to study how bachelor-level higher-education curricula aids in the teaching and development of information and research skills (IRS). Such study will analyze a worldwide sample of curricula from the universities with the best research indicators, determining the most effective curricular

Gerardo Ascencio-Baca. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es profesor-investigador y jefe del Departamento de Recursos Humanos de la UACH. Doctor en Comunicación y Cultura en la Sociedad de la Información por la Universidad de Sevilla, España. Correo electrónico: gbacka@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7817-4412>.

elements, as well as the best practices for teaching and developing IRS. We describe this research's stages and as a preliminary result we include the rubric that we will use in this research, as the main data collection instrument, which will be employed for conducting a content analysis over the contents of the academic programs from the selected universities. Finally, we include a brief reflection on the importance of this research under the context of the challenges of the New Mexican School, highlighting the main contributions that this research can offer to the teaching and development of IRS and hence its inputs for aiding higher education's competitiveness, sustainability, funding and evaluation of quality.

Keywords: Information literacy, research skills, curricula, higher education, study programs.

INTRODUCCIÓN

Las universidades contemporáneas trabajan en función de tres ejes fundamentales para asegurar su buen funcionamiento como entidades educativas: docencia, investigación y extensión (Buchbinder, 2012; Ávila, Elsegood, Garaño y Harguinteguy, 2015). Es fundamental que la universidad cumpla con estos tres ejes para posicionarse en su nación o a nivel internacional. Sin embargo, el eje que indiscutiblemente se ve más debilitado en México corresponde a la investigación, ya que las universidades mexicanas se han caracterizado por centrarse en cumplir con la docencia y extensión, o únicamente con la docencia, dejando de lado la investigación. En este contexto, es relevante conocer cuáles son los factores que obstaculizan el desarrollo de los estudiantes y el desempeño de los investigadores jóvenes, particularmente en los países en vías de desarrollo. Estos obstáculos incluyen: a) la necesidad de mejorar las capacidades de investigación de las universidades; b) presupuesto insuficiente para la investigación; c) disminución del interés en la investigación; d) un número limitado de profesores investigadores y grandes brechas entre la producción científica de las universidades; e) colapso de los hábitos de lectura en la sociedad; f) desafíos de alfabetización informacional y digital; g) prácticas de enseñanza deficientes en cursos sobre métodos de investigación, y h) la presencia de programas universitarios que renuncian a la presentación de una tesis como requisito para obtener un título de licenciatura, incluso de nivel posgrado.

La investigación en la educación superior

La investigación debe enseñarse desde que el estudiante inicia su vida universitaria, ya que le ayudará a determinar si desea continuar llevando una carrera académica y de investigación, o por el contrario, desarrollar su profesión de forma práctica. La enseñanza de la investigación es posible a través del desarrollo e implementación de materias dedicadas a tal actividad (por ejemplo: metodología de la investigación o seminario de tesis), en las que se enseñe en los primeros niveles de licenciatura cómo investigar, aplicar el método científico, usar recursos informativos y explotar

la curiosidad por descubrir cosas nuevas, es decir, desarrollar habilidades como el razonamiento científico, el uso de las fuentes y recursos informativos, así como los procesos para seleccionar y analizar datos e información con el fin de poder crear contenidos de calidad. Este estudio en desarrollo y del cual se deriva el presente artículo partió de un supuesto principal: los profesores que investigan y publican sus resultados de investigación son mejores enseñando materias universitarias relacionadas con la investigación que aquellos profesores que no investigan (García-Gallego, Georgantzís, Martín-Montaner y Pérez-Amaral, 2015). Estos autores comentan que “la calidad de la enseñanza es positivamente asociada con la elaboración de libros o contenidos” (p. 20).

Fram y Lau (1996) resaltan la importancia de la investigación, afirmando que las universidades de investigación son notablemente diferentes a las universidades de docencia, particularmente, que cada universidad provee conocimientos diferentes. Zeña (2015) reafirma la importancia de la investigación en las universidades donde hay una proliferación de trabajos metodológicos y prácticos pero dejan de lado la epistemología y “en consecuencia, se deja de reconocer la práctica ilustrada de la investigación, que no se adquiere copiando, pegando, memorizando, sino realizándola con paciencia, voluntad, dedicación, perseverancia y disciplina, porque es un saber-hacer” (p. 123).

En el contexto mexicano, Tarango y Machin-Mastromatteo (2016) afirman que en principio a los profesores se les contrata para enseñar, pero no propiamente para investigar. Estos autores defienden que México necesita fortalecer las competencias de investigación de los docentes y que estos deben prepararse para los desafíos, así como para las condiciones actuales y oportunidades para crecer, para lo cual se necesita establecer prioridades de investigación en las universidades.

Investigación y currículum

Dadas las implicaciones discutidas, consideramos necesario implementar currículos que fomenten las actividades de investigación en los estudiantes universitarios y que contribuyan a una formación de calidad, centrándose en la formación de nuevos investigadores. La evaluación de la calidad de las actividades de investigación permite entender el desarrollo de un país (Moed, 2005; Allik, 2008). Por lo tanto, la formación de los estudiantes en investigación es necesaria para ayudar a la sociedad a estudiar y entender su propio contexto, así como para asegurar que los egresados sean capaces de mejorar su calidad de vida y sean partícipes del desarrollo de sus naciones, a través del ejercicio de la investigación y de un pensamiento crítico ante los problemas de la vida diaria.

La teoría curricular es “el estudio interdisciplinar de la experiencia educativa” (Pinar, 2004, p. 2). Es decir, el currículo puede estudiarse desde diversas ciencias, y dentro de su estudio las disciplinas se entrelazan una con la otra, dando paso a las construcciones del currículo y atendiendo al criterio de que cada carrera educativa debe resolver problemas de su contexto. Pinar (2004) también comenta que “la teoría

curricular trata, entonces, de descubrir y articular, para uno mismo y con los demás, la importancia educativa de las asignaturas escolares para sí mismos y para la sociedad en el momento histórico en constante cambio” (p. 16). Por lo tanto, es necesario actualizar el currículo conforme a las reformas históricas y políticas de la sociedad; además, el currículo se construye de acuerdo con las necesidades contextuales de la población. Tales expresiones se sustentan en Tyler (1949), quien indica que la vida contemporánea está en constante cambio y es necesario enfocar la educación en los aspectos críticos de hoy en día, superando los asuntos que fueron importantes en el pasado o que ya fueron resueltos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Es complejo lograr que las materias de investigación se implementen en las universidades sin que algunos estudiantes puedan percibir las negativamente, cosa que incluso pudiera ocurrir con algunos profesores y la administración universitaria. A diferencia de materias propias de la disciplina de cada carrera, materias como metodología de la investigación son vistas con cierto desinterés, e incluso llegan a ser impartidas por profesores que no son investigadores, lo cual puede provocar que no se transmitan efectivamente los conocimientos y que resulten aburridas o poco prácticas para el alumnado. En este contexto, los retos a superar incluyen cómo hacer que el estudiante se involucre en la investigación, que adquiera las herramientas necesarias y que también potencie sus capacidades de análisis, de crítica, de síntesis, infomediáticas, de razonamiento científico, de análisis y recuperación de la información. El individuo usará durante toda su vida profesional e incluso personal estas habilidades, que agrupamos bajo el concepto de habilidades informacionales y de investigación (HII).

La propuesta de este trabajo de investigación pretende aportar elementos que permitan dar solución a las dificultades que presentan las universidades mexicanas, particularmente aquellas relacionadas con la formación de investigadores, con el fortalecimiento de la investigación a nivel educativo y con el mantenimiento e incremento de la competitividad universitaria en investigación. Esto último es importante para toda universidad que desee posicionarse en los rankings educativos internacionales y obtener una buena evaluación en cualquier estudio bibliométrico. Entre las razones detrás de las debilidades en investigación se encuentran el nivel y calidad del desarrollo de las HII en las universidades, tanto en estudiantes como en profesores, además de retos relacionados con la alfabetización informativa (ALFIN) en general.

Considerando los argumentos anteriores, propusimos realizar un estudio de los currículos de distintas universidades y carreras a nivel internacional para determinar los aspectos informativos, de investigación, de razonamiento científico, de recuperación y de análisis de datos e información que permitan construir un marco curricular común (MCC) que se pueda implementar a nivel transversal en el currículo de cualquier universidad, carrera y en distintos niveles educativos, como licenciatura, maestría y doctorado. Los aspectos curriculares que se propone estudiar en los programas de

materias relacionadas con información e investigación a nivel internacional, sin ser esta una lista final o exhaustiva, incluyen: a) infraestructura y recursos, b) competencias, c) contenidos, d) tecnologías, e) metodologías, f) estrategias didácticas y g) ALFIN. Del planteamiento de este estudio derivamos las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Cuáles son las características de los indicadores científicos de las universidades posicionadas como especialistas en investigación en los rankings internacionales?
- b) ¿Cómo se relaciona el posicionamiento de las universidades en los rankings con su producción científica y su enseñanza de la investigación?
- c) ¿Cuáles son las características, estrategias y mejores prácticas que pueden integrar un MCC para desarrollar HII?
- d) ¿Cuáles estrategias, contenidos y recursos educativos pueden ser los más exitosos para desarrollar HII?

Esta investigación resulta importante ya que producirá un análisis resultante del estudio internacional y comparado de programas de materias de universidades exitosas en la enseñanza de la investigación, que resultará en la conformación de una serie de directrices, buenas prácticas y el MCC que pudiesen implementarse para que los estudiantes tengan una mejor y más sistemática formación en HII. Los diseños curriculares que tomen en cuenta los productos derivados de este estudio podrán favorecer a los egresados que deseen continuar una carrera universitaria en la docencia e investigación, así como a quienes sigan sus estudios de posgrado e incluso a quienes decidan ejercer su profesión, ya que una mejor formación en HII contribuye a la formación de ciudadanos más informados, por medio de competencias como el razonamiento científico, la búsqueda y el análisis de la información.

Adicionalmente, la institución universitaria donde se lleva a cabo esta investigación, la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), actualmente está trabajando en un nuevo modelo educativo (NME) que ha implicado replantear todos los aspectos del currículo universitario. Por lo tanto, esta investigación presenta una oportunidad de plantear e implementar el MCC en las distintas carreras y niveles educativos de la UACH. Esto fortalecería el área de las HII.

METODOLOGÍA

El diseño metodológico propuesto para este estudio fue mixto, con un corte secuencial, ya que se tomarán muestras de datos cuantitativos y cualitativos, los cuales se analizarán de acuerdo con su naturaleza (Creswell y Creswell, 2018). A partir de las características de este estudio, planteamos las siguientes cinco etapas de investigación:

- Etapa 1: desarrollar una rúbrica para analizar el currículo, la cual definimos como el principal instrumento de recolección de datos de esta investigación. Esta rúbrica está integrada por seis dimensiones de análisis: a) competencias, b) contenidos, c) tecnologías, d) metodologías, e) estrategias didácticas y f) ALFIN; los indicadores de cada dimensión se presentan más adelante.

- Etapa 2: seleccionar una muestra a nivel mundial de las 100 universidades mejor posicionadas, según datos de Scimago Lab (2020a), y describir sus indicadores de producción.
- Etapa 3: verificar la accesibilidad de los programas de estudio de las universidades seleccionadas.
- Etapa 4: analizar los programas de las materias seleccionadas de las 100 universidades.
- Etapa 5: a partir del análisis, definir las mejores prácticas y directrices curriculares y conformar el MCC.

Los datos cuantitativos que recolectaremos corresponden a la realización de un estudio bibliométrico que incluye datos de publicaciones, patentes e impacto social, obtenidos de los rankings de Scimago (Scimago Lab, 2020a, 2020b) y que a su vez sustentarán la selección de las universidades y programas a analizar. Los datos cualitativos serán recabados directamente de los programas de las materias de licenciatura dedicadas a la investigación y analizados a través de la rúbrica. La mayoría de los programas de las materias fueron tomados de las páginas web de las universidades seleccionadas y algunos se pudieron recabar por correo electrónico al comunicarnos con los responsables de cada universidad. El análisis cualitativo se realizará con el método de análisis de contenido y empleará la rúbrica dividida en ocho dimensiones de análisis. Como hemos señalado, el análisis de los programas culminará en la identificación de mejores prácticas, directrices y el MCC.

RESULTADOS

A continuación presentamos la rúbrica de evaluación mencionada anteriormente, como uno de los resultados preliminares de este estudio. En la etapa 1 de investigación conformamos seis dimensiones de análisis y a través de la revisión de las fuentes especializadas establecimos los indicadores de cada una, los cuales se presentan a continuación, junto a algunas de las fuentes más importantes que sustentaron su integración. Es importante destacar que, a partir del análisis de datos, es posible que emerjan nuevos indicadores no considerados con anterioridad y también que algunos indicadores se ajusten. Por cada uno de los indicadores, la rúbrica tiene una casilla para marcar la presencia o ausencia del indicador y un espacio para copiar los textos relacionados con el indicador, como aparecen originalmente en cada uno de los programas de las materias, para realizar el análisis cualitativo.

Competencias

- El programa fomenta el conocimiento de la realidad, complejidad de esta y su construcción en el proceso formativo (CIEES, 2018).
- Tiene un carácter de sistema en su concepción, secuencia y continuidad (CIEES, 2018).

- Mide cada competencia a partir de la naturaleza personalizada (CIEES, 2018).
- Valora críticamente la movilización de recursos al integrar el saber, el hacer y el ser en un desempeño determinado como un hecho con un sentido personal e irrepetible (CIEES, 2018).
- Socializa el trabajo de investigación, implica trabajar con asesores de investigación y comités académicos que revisan los proyectos, e incluye también la revisión de pares entre estudiantes (Creswell, 2016).
- Codificar un archivo de texto, o una imagen (Creswell, 2016).
- Identificar las metodologías, métodos y técnicas (teórica y técnicamente) para abordar problemas de investigación (Di Virgilio, Fraga, Najmias, Navarro, Perea y Plotno, 2007).
- Fundamentar las decisiones teóricas, metodológicas y técnicas (Di Virgilio *et al.*, 2007).
- Comprensión y aplicación de los métodos para obtener y analizar datos cualitativos y cuantitativos (Berkeley, 2004).
- Desarrolla la capacidad de abstracción, análisis y síntesis (Cañedo, Figueroa, Villalpando y Zavala, 2008).
- Desarrolla habilidades en el uso de las TIC (Cañedo *et al.*, 2008).
- Capacidad de comunicación oral y escrita, inclusive en un segundo idioma (Cañedo *et al.*, 2008).
- Fomenta la tolerancia entre compañeros, saber escuchar entre alumnos y el profesor, desarrolla la habilidad para trabajar juntos (Cañedo *et al.*, 2008).

Contenidos

- Integra los contenidos definidos por Mertler (2016) para integrar un programa académico de investigación. Estos incluyen: a) delimitar un tema o problema de investigación; b) escribir una revisión de literatura; c) desarrollar un plan de investigación; d) realizar un muestreo estadístico; e) recolectar datos cuantitativos y cualitativos; f) analizar datos de forma cuantitativa y cualitativa, y g) implementar procedimientos éticos en la investigación.

Tecnologías

- A través de aspectos normativos y criterios de aplicación general, desarrolla nuevas modalidades y espacios de atención educativa pertinentes a las necesidades sociales, haciendo uso intensivo de las TIC, incluyendo la educación abierta, a distancia y en línea (COPAES, 2016).
- Incorpora recursos tecnológicos para la enseñanza y materiales didácticos multimedia (COPAES, 2016).
- Se apoya en plataformas tecnológicas que facilitan la educación en línea y a distancia (COPAES, 2016).

- Utiliza software adecuado para las necesidades del programa (COPAES, 2016).
- Hace referencia a los equipos e infraestructura tecnológica que apoyan el desarrollo del programa (COPAES, 2016).

Metodologías

- Incluye metodologías, procedimientos y medios para la evaluación del aprendizaje (Cañedo *et al.*, 2008).
- Precisa los criterios para que los estudiantes generen procesos de análisis, síntesis, comparación y relación de sus trabajos (Cañedo *et al.*, 2008).
- Ofrece apoyo a estudiantes que se inician en la tecnología (Cañedo *et al.*, 2008).
- Refiere a la aplicación de exámenes, tareas y ejercicios (Cañedo *et al.*, 2008).
- Presenta diversidad de modos de instrucción, como clases virtuales, presenciales, sesiones prácticas y asesorías (Cañedo *et al.*, 2008).

Estrategias didácticas

- Promueve la creatividad, originalidad e innovación (Berkeley, 2004).
- Emplea estrategias como el aprendizaje basado en problemas, casos de estudio, entre otras (COPAES, 2020).
- Propicia el debate para comprender contenidos, mejorar la comunicación oral y desarrollar el pensamiento crítico (Vázquez, Pleguezuelos y Mora, 2017).
- Promueve comentar los trabajos de los alumnos y que se ofrezca retroalimentación profesor-alumno y alumno-compañeros (Cañedo *et al.*, 2008).
- Incluye reuniones con tutores o directores de tesis (Cañedo *et al.*, 2008).
- Proporciona práctica guiada, la práctica independiente y los sondeos de aprendizaje (Moore, 2015).
- Evalúa el desempeño y brinda retroalimentación (Moore, 2015).
- Provee información o instrucciones (*input*) (Moore, 2015).
- Emplea la lluvia de ideas, grupos de trabajo o de tareas, aprendizaje por descubrimiento o por grupos de investigación (Moore, 2015).

Alfabetización informativa

- Incluye aspectos de integridad académica, lineamientos éticos y legales de uso y acceso a la información (ACRL, 2000).
- Invita a emitir juicios evaluativos y valorativos sobre las fuentes de información (ACRL, 2000).
- Desarrolla habilidades textuales: redacción, resumen y gestión de textos (Berkeley, 2004).
- Desarrolla las competencias informativas de identificar, reconocer y determinar la necesidad y alcance de la información (ACRL, 2000).
- Desarrolla las competencias informativas de buscar, acceder, recuperar y gestionar la información (ACRL, 2000).

- Promueve el uso de fuentes de información diversas (ACRL, 2000).
- Ayuda a integrar la nueva información a la base de conocimiento (ACRL, 2000).
- Incluye cuestiones sobre el correcto citado, referencias y presentación de un documento (Martín y Lafuente, 2015).
- Promueve prácticas y herramientas para la organización y gestión de la información (Gallegos, Peralta y Guerrero, 2017).
- Explícitamente menciona algún estándar de ALFIN.
- Promueve el uso de recursos de información (bibliotecas, bases de datos o repositorios) (Rivera, 1994).
- Características bibliográficas (indicadores cuantitativos):
 - Número de documentos en la bibliografía del curso (IFLA, 2001).
 - Diversidad de la bibliografía: número de documentos por tipo (artículos, capítulos, libros, tesis o páginas web) y número de documentos por formato (impreso o digital) (Martín y Lafuente, 2015; IFLA, 2001; Orera y Hernández, 2017).
 - Especialización: número de documentos “de texto”, especializados o de divulgación (Orera y Hernández, 2017).
 - Actualidad: número de documentos de los últimos cinco años y edad media de la bibliografía del curso (Martín y Lafuente, 2015; IFLA, 2001; Orera y Hernández, 2017).
 - Bibliografía: determinar si el programa deja la bibliografía a consideración del profesor, del alumno o si no incluye bibliografía (Orera y Hernández, 2017).

CONCLUSIÓN

El proyecto propuesto en este artículo resulta necesario para cualquier país que busque elevar sus indicadores de producción científica y mejorar las maneras en que se enseña la investigación en la educación superior. El potenciamiento de las HII apoya a aquellos que ejerzan la investigación dentro de su experticia y de manera práctica, ya que implica dinamizar las capacidades de análisis, razonamiento científico, de recuperación y organización de información, las cuales son de suma importancia en nuestros días. Un ejemplo claro de esto lo da el contexto de la pandemia causada por COVID-19, en el cual la falta de HII ha propiciado la abundante transmisión de noticias falsas y ha incrementado la propensión del público en general a caer víctima de la posverdad. Por ende, la universidad tiene que asegurar el desarrollo de HII en sus alumnos y egresados, particularmente aquellos de nivel licenciatura, para que estos puedan ser ciudadanos mejor informados. Adicionalmente, los profesionales con un buen nivel de HII estarán fortalecidos para buscar soluciones a problemas y ser capaces de realizar procesos constantes de autoaprendizaje, lo cual es actualmente demandando por cualquier industria.

Es necesario mejorar algunas prácticas a nivel licenciatura y las que analizaremos en este estudio son aquellas relacionadas con la enseñanza de HII, comparando las

maneras en que las universidades consideradas exitosas en investigación enseñan HII. Marzal y Saurina (2015) comentan que las evaluaciones de las universidades consisten en acreditaciones, certificaciones y clasificaciones en rankings de excelencia académica, y es a partir de estas evaluaciones que deriva el financiamiento y persistencia de estas instituciones. Por tanto, necesitamos contemplar los rankings educativos para tener presencia y ascender dentro de los mismos, ya que denotan la calidad de las instituciones educativas y fomentan la competencia internacional entre universidades. Podría decirse que uno de los motores para incursionar en los rankings son las iniciativas de ALFIN, las cuales conllevan el desarrollo de una cultura científica y la generación de ciencia e innovación dentro de una institución. Estos elementos son los que garantizan la competitividad internacional y la evaluación favorable de las universidades en los sistemas dispuestos para tales propósitos.

Las implicaciones de calidad, competitividad, sustentabilidad, financiamiento y evaluación causan la necesidad y subrayan la importancia, no necesariamente evidentes, de actuar para evaluar y reestructurar las estrategias institucionales, así como los planes educativos. Por lo tanto, el desarrollo de este estudio permitirá comprobar el supuesto planteado al inicio de este artículo: las universidades que poseen mejores indicadores de investigación son también las mejores enseñando a investigar e integran mejor las HII en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Muchas universidades han incluido ALFIN y las HII en el currículo, bien sea por medio de cursos independientes, como parte de los planes de estudio o como actividades extracurriculares (Tarango, Evangelista, Machin-Mastromatteo y Cortés-Vera, 2017). Aunque estas acciones son generalmente aplicadas por las bibliotecas académicas, en algunos casos tales iniciativas terminan convirtiéndose en asignaturas obligatorias, generalmente para el primer año de licenciatura. De cualquier manera, el valor de insertar ALFIN y las HII en el currículo es innegable.

Wang (2011) comenta que “un modelo de integración de la alfabetización informacional basado en la investigación sería muy útil para que los profesionales utilicen o se adapten al diseño del currículo de alfabetización informativa e integren la alfabetización informativa en el currículo” (p. 705). Por lo tanto, es necesario que veamos a la ALFIN como el mecanismo para instrumentar y desarrollar las HII en los estudiantes y egresados, tanto para los que no sigan con sus estudios formales y se desempeñen en sus profesiones como para los que piensen en cursar algún posgrado. Este estudio aportará el MCC propuesto, el cual podría contribuir a solventar algunas debilidades y retos de las instituciones que no sean tan sobresalientes en investigación. También buscamos aportar recomendaciones (directrices y buenas prácticas) sobre el desarrollo de HII en el currículo, para sobrellevar los retos de la nueva escuela mexicana en un contexto global de educación de calidad y competitiva.

REFERENCIAS

- Allik, J. (2008). Quality of Estonian science estimated through bibliometric indicators (1997-2007). *Proceedings of the Estonian Academy of Sciences*, 57(4), 255-264. Recuperado de: http://psych.ut.ee/~jyri/en/Allik_PEAS2008.pdf.
- ACRL [Association of College and Research Libraries] (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Recuperado de: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>.
- Ávila, R., Elsegood, L., Garaño, I., y Harguinteguy, F. (2015). *Universidad, territorio y transformación social: reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Avellaneda.
- Berkeley, A. (2004). *Research skills for management studies*. Nueva York: Routledge.
- Buchbinder, P. (2012). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Cañedo, T., Figueroa, A., Villalpando, D., y Zavala, C. (2008). Evaluando la enseñanza en el posgrado. *Reencuentro*, (53), 63-74. Recuperado de: <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/675>.
- CIEES [Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior] (2018). *Ejes, categorías e indicadores para la acreditación de instituciones de educación superior en México*. Ciudad de México: CIEES. Recuperado de https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/files/2020/10/CIEES_Ejes_categorias_e_indicadores_2018_r.pdf.
- COPAES [Consejo para la Acreditación de la Educación Superior] (2016). *Marco general de referencia para los procesos de acreditación de programas académicos de tipo superior versión 3.0*. Ciudad de México: COPAES. Recuperado de: https://www.copaes.org/assets/docs/Marco-de-Referencia-V-3.0_.pdf.
- COPAES (2020). *Consejo para la Acreditación de la Educación Superior*. Recuperado de: <https://www.copaes.org>.
- Creswell, J. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J., y Creswell, J. D. (2018). *Research design, qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5a. ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Di Virgilio, M., Fraga, C., Najmias, C., Navarro, A., Perea, C., y Plotno, G. (2007). Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en ciencias sociales. *Revista Argentina de Sociología*, 5(9), 90-110. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7374096>.
- IFLA [Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas] (2001). *The public library service: IFLA/UNESCO guidelines for development*. Recuperado de: <https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/archive/the-public-library-service/publ97.pdf>.
- Fram, E., y Lau, G. (1996). Research universities versus teaching universities: Public perceptions and preferences. *Quality Assurance in Education*, 4(3), 27-33. DOI: 10.1108/09684889610125841.
- Gallegos, M., Peralta, C., y Guerrero, W. (2017). Utilidad de los gestores bibliográficos en la organización de la información para fines investigativos. *Formación Universitaria*, 10(5), 77-85. DOI: 10.4067/S0718-50062017000500009.
- García-Gallego, A., Georgantzis, N., Martín-Montaner, J., y Pérez-Amaral, T. (2015). (How) Do research and administrative duties affect university professors' teaching? *Applied Economics*, 47(45), 4868-4883. DOI: 10.1080/00036846.2015.1037438.

- Martín, S., y Lafuente, V. (2015). Referencias bibliográficas: indicadores para su evaluación en trabajos científicos. *Investigación Bibliotecológica*, 31(71), 151-180. DOI: 10.22201/iibi.0187358xp.2017.71.57814.
- Marzal, M., y Saurina, E. (2015). Diagnóstico del estado de la alfabetización en información (ALFIN) en las universidades chilenas. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 20(2), 58-78. DOI: 10.1590/1981-5344/2070.
- Mertler, C. (2016). *Introduction to educational research*. Thousand Oaks: Sage.
- Moed, H. (2005). *Citation analysis in research evaluation*. Dordrecht: Springer.
- Moore, K. (2015). *Effective instructional strategies from theory to practice*. Thousand Oaks, Sage.
- Orera, L., y Hernández, F. (2017). El desarrollo de colecciones en bibliotecas públicas: fundamentos teóricos. *Investigación Bibliotecológica*, 71(31), 235-270. DOI: 10.22201/iibi.0187358xp.2017.71.57818.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* (2a. ed.). Nueva York: Routledge.
- Rivera, M. (1994). Las bases de datos: importancia y aplicación en educación. *Perfiles Educativos*, (65), 1-9. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206506>.
- Scimago Lab (2020a). *Scimago Institutions Ranking*. Recuperado de <https://www.scimagoir.com>.
- Scimago Lab (2020b). *Scimago Journal & Country Rank*. Recuperado de <https://www.scimagojr.com>.
- Tarango, J., Evangelista, J., Machin-Mastromatteo, J., y Cortés-Vera, J. (2017). Inclusion of information literacy in the curriculum through learning communities and action research. En D. Sales y M. Pinto (eds.), *Pathways into information literacy and communities of practice: Teaching approaches and case studies* (pp. 85-114). Oxford: Chandos. DOI: 10.1016/B978-0-08-100673-3.00004-6.
- Tarango, J., y Machin-Mastromatteo, J. (2016). Scientific production in Mexican universities: Rates and expectations toward competitiveness. *Information Development*, 32(1), 107-111. DOI: 10.1177/0266666915613730.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Vásquez, B., Pleguezuelos, C., y Mora, M. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en educación superior. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 134-139. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000200018.
- Wang, L. (2011). An information literacy integration model and its application in higher education. *Reference Services Review*, 39(4), 703-720. DOI: 10.1108/00907321111186703.
- Zeña, C. (2015). La epistemología en la investigación universitaria. *UCV-Hacer: Revista de Investigación y Cultura*, 4(2), 122-127. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521751974013>.

Cómo citar este artículo:

Villegas-Muro, A., Machin-Mastromatteo, J. D., y Ascencio-Baca, G. (2020). Hacia un estudio curricular sobre la inclusión de habilidades informacionales y de investigación en los planes de estudio de educación superior. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 179-190. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.993.



Todos los contenidos de RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Proyecto RECREA: una reflexión sobre la práctica educativa

RECREA Project: A reflection on educational practice

YUNUEN SOCORRO RANGEL LEDEZMA • RENZO EDUARDO HERRERA MENDOZA • DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO

Yunuen Socorro Rangel Ledezma. Universidad Autónoma de Chihuahua/Centro de Investigación y Docencia, México. Es profesora-investigadora de tiempo completo en la UACH y profesora-investigadora de horas en el CID. Es licenciada en Psicología y máster en Psicomotricidad. Ha laborado como docente en preescolar y primaria en el colegio particular Leonardo Da Vinci. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores en nivel Candidato desde el 2017 hasta la fecha. Correo electrónico: yrangel@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6419-1342>.

Renzo Eduardo Herrera Mendoza. Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Profesor-investigador del programa de doctorado en Ciencias de la Educación del CID. Cuenta con estudios de Ingeniería Industrial, maestría en Dirección de Operaciones, maestría en Administración y doctorado en Administración Pública. Es evaluador de proyectos de emprendimiento, coach Ontológico y coach en Psicología Gestalt en Desarrollo Humano. Se dedica a impartir talleres de Desarrollo Humano enfocados a contribuir a la calidad de vida de las personas. Correo electrónico: renzo.herrera@cid.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6477-4476>.

David Manuel Arzola Franco. Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Miembro fundador del CID. A lo largo de 20 años ha participado en varios proyectos de investigación, enfocados a la educación básica. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y socio fundador de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH). Se desempeñó por seis años como director de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* (2010-2016). Actualmente

Resumen

El propósito de este trabajo es compartir las experiencias y reflexiones sobre un proyecto que se incorpora a la práctica docente en un programa de posgrado, con la pretensión de implementar estrategias innovadoras y generar reflexiones sobre las actividades cotidianas. La investigación tiene como base la incorporación a un proyecto denominado RECREA. El análisis involucra el trabajo desarrollado por un equipo de doce docentes, los cuales imparten materias diversas dentro de un programa de maestría en Educación. Se realizó una capacitación previa sobre el proyecto, así como indicaciones generales para generar las planeaciones, denominadas “andamios”, tanto para el docente como para el alumno, así como los lineamientos y posibilidades de instrumentación didáctica para el trabajo en el aula. En el análisis se describe la manera en que la dinámica con el nuevo programa, la planeación e implementación de actividades, impactan en la cotidianidad de la práctica docente. En las conclusiones se advierte mejora en los procesos de comunicación entre los académicos, retroalimentación de avances, utilización de TIC y reflexión sobre las actividades cotidianas en clase.

Palabras clave: Buenas prácticas educativas, calidad docente, formación docente, práctica profesional.

Abstract

The purpose of this work is to share experiences on a teaching-incorporated project within a graduate program, with the aim of implementing innovative strategies and generating reflections on daily activities. The research is based on joining a project called RECREA. The analysis involves the work developed by a team of twelve teachers, who teach various subjects within a Master of Education program. Previous training on the project was carried out, as well as general indications to produce the plannings, named as “scaffolds”, for both the teacher and the student; as well as the guidelines and possibilities of didactic instrumentation for work in the classroom. The analysis describes the way in which the

es coordinador del Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación y coordinador del doctorado en Ciencias de la Educación del CID. Correo electrónico: david.arzola@cid.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2285-099X>.

dynamics with the new program, the planning and implementation of activities, impact the daily life of teaching practice. The conclusions show improvement in communication processes among academics, feedback on progress, use of ICTs and reflection on daily activities in class.

Keywords: Good teaching practices, teaching quality, teacher training, professional practice.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la globalización y la forma de accionar para resolver las necesidades inmediatas del entorno hacen que el docente genere una automatización en su que-hacer antes, durante y después de la impartición de un curso, es decir, se centra en el conocimiento previo y lo llega a realizar sin generar un análisis en cada una de las etapas de la docencia al momento de interactuar con los estudiantes. Al momento de generar una modificación en la rutina se hace un alto para pensar sobre las acciones realizadas, tratar de conjuntarlas con nueva información y, con ello, establecer actividades que se adapten a las nuevas necesidades presentes en su actuar.

Debido a lo anterior, el presente trabajo está enfocado en la reflexión sobre la práctica cotidiana del docente a partir de los procesos detonados por la aplicación de un proyecto denominado Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza Aprendizaje en Educación Superior (RECREA), iniciado en el año 2017 por la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de dos dependencias: la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU).

El proyecto pretende que con la colaboración entre las universidades públicas estatales (UPEs) y las escuelas Normales urbanas y rurales públicas (ENP) de México se cree un adecuado desarrollo profesional docente, mediante la generación de procesos de análisis, reflexión, trabajo colaborativo, uso de metodologías innovadoras y estrategias pertinentes para la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2017). Es decir, el docente vaya más allá de su labor directa con los estudiantes, como establecer comunidades de aprendizaje en la realización, implementación, compartir el conocimiento de manera innovadora y consciente.

De acuerdo con los documentos generados en una plataforma digital creada para el trabajo de la Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza Aprendizaje en Educación Superior (RECREA, 2017), el proyecto tiene el propósito de “promover una cultura de colaboración entre académicos para la innovación y mejora de sus prácticas docentes” (p. 1); se presenta como estrategia principal incorporar a la práctica educativa contenidos relacionados con el pensamiento complejo, el modelo

por competencias, el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC), así como compartir experiencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A la vez, el trabajo se basa en un modelo de planeación pedagógica que se concretó en dos partes: a) “Andamio para la planificación de la docencia”, generado por y para el docente que impartirá la secuencia didáctica establecida; el contenido se encuentra dividido en seis etapas: 1. Contexto de la asignatura; 2. Tareas y proyectos basados en el aprendizaje complejo; 3. Información teórica, procedimental y prácticas; 4. Apoyos y mediación, para la impartición de las actividades; 5. Evaluación del desempeño, con opciones de rúbricas, listas de cotejo, diferentes tipos de valoración, y 6. Presentación a los estudiantes. La segunda parte del modelo es b) “Andamio para la presentación a los estudiantes”, compuesto de las siguientes etapas: I. Presentación, de la materia, los casos a trabajar; II. Dispositivo de formación, las formas de interacción docente y estudiante en las diferentes etapas; III. Dispositivo de evaluación, basados en el pensamiento complejo y el desarrollo de competencias, con el establecimiento de metas claras y directas para conocer lo que el docente espera del estudiante, y IV. Referencias bibliográficas.

Para alcanzar tal propósito se generó una propuesta de acción en la que participaron diversos grupos de docentes, los cuales laboran en diferentes universidades públicas y escuelas Normales a lo largo del país, con la intención de compartir prácticas, problemáticas, alternativas y soluciones a diversas situaciones antes, durante y después de realizada la planeación en los “andamios” del docente y el estudiante.

El proyecto RECREA está encaminado a fomentar los procesos de transformación a través de tres ejes: a) un enfoque epistemológico sustentado en el pensamiento complejo y el desarrollo de competencias profesionales; b) la incorporación de los últimos avances de la investigación en el proceso y contenido de la enseñanza-aprendizaje, c) y el uso de tecnologías de la información y comunicación. Lo anterior mediante el método de la investigación-acción (Pedroza, 2017), con trabajo basado en problemas para diseñar estrategias adecuadas a cada contexto, mediante el uso del análisis y reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Zambrano-Ramírez, 2016), es decir, mediante el pensamiento complejo.

El proyecto pone énfasis en la colaboración como una forma de detonar procesos de revaloración de los espacios de las aulas, para dar respuesta a las exigencias sociales y generar una identidad más sólida (Rodríguez, 2017). Los procesos participativos se caracterizan por impulsar el trabajo conjunto, así como el análisis crítico de los aspectos normativos y técnicos, los hábitos mecanicistas y la imagen estereotipada del proceso enseñanza-aprendizaje, elementos que contribuyen a la rutinización de las prácticas (López, 2003).

Por otra parte, la reflexión sobre la práctica docente genera cambios constantes y contribuye a establecer nuevas estrategias, enfocadas en las necesidades del contexto (Latapí, 2003), ya que sin esta la práctica se convierte en un accionar monótono y hasta sin sentido; debido a que la reflexión conlleva a la autoevaluación permite estar

consciente de si la dirección presente es la adecuada o es necesaria una autodirección para un adecuado desarrollo docente (Martínez-Izaguirre, Yániz-Álvarez y Villardón-Galleg, 2018).

A finales del 2018 el Centro de Investigación y Docencia (CID), institución de posgrado ubicada en la capital del estado de Chihuahua, fue invitado por parte de la Coordinación de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) para formar parte de esta comunidad, en la cual también participaron docentes de la institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado Profr. Luis Urías Belderráin. De esta manera los académicos del CID se involucraron en un proceso cuyos alcances se pretende documentar a través de este trabajo.

DESARROLLO

Una vez que el proyecto se aplicó en otros espacios, se invitó a los docentes integrantes de la maestría en Educación del CID a participar en la comunidad generada por RECREA. Tras aceptar la invitación se generó una capacitación para dar a conocer y establecer las bases generales de operación del proyecto. El curso de capacitación se implementó con una duración de 40 horas, divididas en tres fases: una primera parte en modo presencial durante 20 horas, distribuidas en el transcurso de una semana, con la integración de trabajo independiente; la segunda parte consistió en trabajo independiente por parte del colectivo, dando como opciones la realización del “andamio” individual o en colectivo; la tercera parte fue dividida en dos sesiones de seguimiento de 10 horas. Las últimas horas del curso se dedicaron a consensuar y revisar los trabajos independientes en dos sesiones, todo esto realizado con el acompañamiento de docentes de la UACH y personal de la Escuela Normal del Estado.

Se establecieron trabajos de planeación mediante la denominación “Andamio para el docente” y “Andamio para el estudiante”, lo considerado de manera anterior como una planeación; fueron aplicados en el periodo correspondiente, inmediatamente después de terminada la capacitación presencial. Durante este tiempo no se presenció seguimiento por parte de las instituciones de capacitación, sin embargo se definió por parte del CID la generación de reuniones periódicas por academia, dependiendo de las necesidades y la disposición de los docentes. Una vez terminado el periodo, se realizó una reunión colegiada de análisis, para la evaluación de los trabajos realizados antes, durante y después de la generación de los “andamios”, según lo sugerido dentro del proyecto.

Para el presente trabajo se toma en cuenta la reflexión docente, otra forma de evaluación, ya que en México los trabajos de investigación suelen ser más estadísticos, sin tomar en cuenta el contexto donde se encuentra inmerso (Olivos, 2018), con la falta de lo verdaderamente importante para el desarrollo y progreso de la enseñanza: darse cuenta de lo que se realiza de manera personal y comunitaria, y cuáles de estas acciones ayudan en la contribución de una adecuada implementación de acciones en

el día a día (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003). La calidad de un docente es más que solo ir a generar el proceso enseñanza-aprendizaje, consiste en la combinación de personalidad, habilidades, conocimientos, actitudes, pedagogía del contenido, comprensión de sus estudiantes, disposición de ayuda, distribución de ideas, capacidad adaptativa (Darling-Hammond, 2013).

El trabajo general se llevó a cabo a través de la investigación-acción, con la intervención activa de los sujetos involucrados en cada una de las fases del proyecto mediante un análisis y reflexión constante. El ciclo de investigación concluyó con un proceso de autoevaluación a través de la técnica de grupos de enfoque o discusión, para revisión de experiencias donde se generó material audiograbado, que posteriormente fue utilizado como insumo para construir el informe de investigación con los académicos participantes del CID.

El análisis de la información del presente trabajo se realizó a partir del material empírico recabado en el grupo de discusión, que sirve como base para la recuperación de experiencias (Sisto, 2008). Los diálogos presentados se manejan con el formato de citas textuales, la información entre paréntesis procede de los datos de audiograbaciones, por ejemplo: (1:53 0:05:49.65 [0:00:36.11]); la nomenclatura se deriva del programa computacional utilizado para el análisis de la información.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para generar este apartado de una manera práctica con relación a lo recabado durante las audiograbaciones generadas, para el conocimiento de los análisis y reflexiones de los propios docentes, se toman en cuenta los comentarios relacionados con las siguientes categorías: estrategias de trabajo colaborativo; generación de “andamios”, e incorporación de recursos tecnológicos a la práctica docente.

El trabajo colaborativo consiste en las formas, alcances y comunicación entre los docentes al momento de generar un mismo “andamio”, la generación de “andamios” sobre los conocimientos a transmitir y la manera más adecuada para hacerlo llegar a los estudiantes con el manejo del pensamiento complejo, y la incorporación de recursos tecnológicos a la práctica docente; al momento de realizar el “andamio” cada docente se hace consciente de las herramientas que domina y cuales tiene como área de oportunidad para desarrollarlas y con ello utilizarlas de la mejor manera en su desempeño; esto también involucra las evaluaciones sobre la adquisición del conocimiento, en la búsqueda de hacerlo de manera uniforme de acuerdo a las necesidades del nivel académico y el grupo a trabajar.

El contexto influye en la interacción social e individual, las características personales e integración como participante de trabajo colaborativo, el ambiente; esto influye en los procesos de preparación, enseñanza y análisis, para lograr procesos significativos, los cuales son de suma importancia dentro de una institución educativa (Márquez, 2019).

Con relación a las estrategias de trabajo colaborativo, de manera colectiva se propuso abrir academias por área hasta por materia, según se vio la necesidad de trabajar, con la intención de integrar conocimientos y compartir experiencias; dichas academias se trabajaron de manera constante, con reuniones de manera determinada, no solo en la generación del “andamio” sino al momento de la aplicación, mediante análisis y reflexión en colectivo sobre la forma de aplicación de estrategias y posibilidades de modificación de acuerdo con las características de los estudiantes y del docente a impartir.

Las cosas que yo le noté que fue bueno, es trabajar en academia, ya trabajábamos, pero, por ejemplo, trabajar juntos, planeando las actividades, las sesiones, innovar, implementar nuevas estrategias, revisar los materiales a utilizar en el curso, todo eso fue algo bueno, porque lo estuvimos haciendo continuamente, nos daba más claridad al ir a las sesiones con los alumnos, más seguridad (0:04:51.30 [0:00:40.72]).

... como que cada año que cumple uno se vuelve rutinario y se acomoda uno, al cabo ya vi eso, me compartieron otros lo que ya hicieron y me iba a acomodando, y este proceso me representó un alto en el camino de reflexión de aprendizaje, no nuevo, pero sí que me invita, que no lo sabemos todo, que tenemos que aprender de los demás, los compañeros para mí representaron un apoyo muy significativo, cuando en el trabajo de academia ponen al servicio de los demás su conocimiento, su experiencia, porque la experiencia se convierte en sabiduría (2:11:15.71 [0:01:06.50]).

Los espacios para reflexionar y debatir sobre los conocimientos aplicados y adquiridos durante el proceso, como menciona Rodríguez (2017), contribuyen a la mejora de las prácticas pedagógicas, ya que se analizan las rutinas de cada participante y se implementan estrategias para transitar de una práctica tradicional aislada a una colaborativa e innovadora, con preocupación por generar condiciones nuevas para los docentes ya que contribuye en la generación de una práctica asertiva.

El apoyo a la práctica reflexiva no existe sin una acción compleja, así como el análisis de la propia acción (Perrenoud, 2011). Sin embargo, se debe de hacer consciente de la situación individual en el proceso de reflexión para identificar sus habilidades, conocimientos, competencias de la realidad que le rodea y mejorar la práctica docente antes, durante y después de aplicar la planeación (Márquez, 2019); la acción reflexiva se puede realizar de manera individual o colaborativa, esta última consiste en una combinación de ambas, ya que para presentar el análisis en un colectivo primero debe de ser personal, con una conciencia completa de lo que se es y lo realizado en la práctica docente.

Por otra parte está la experiencia de los docentes que participaron en el programa pero no se integraron en alguno de los equipos, su reflexión queda de manera individual, vieron la imperiosa necesidad de investigar, buscar e interpretar de manera independiente lo solicitado en los formatos de planeación, así como establecer cambios en la rutina para el trabajo de la asignatura establecida; esto trajo el resultado que se expresa a continuación:

Yo no lo concluí, le di hasta donde le di porque yo me quedé solo, no tuve la oportunidad de trabajar en conjunto, lo poco que entendí lo trabajé así. A veces siento que son esfuerzos que no van a tener un eco, no sé por qué siento que estamos haciendo como un requisito o algo que tenemos que cumplir, sabiendo que sí es muy importante (0:06:22.13 [0:00:32.44]).

El momento de participar en compartir experiencias y escuchar las de los compañeros es cuando se participa en esa comunidad y trabajo colaborativo, tomar las reflexiones de los demás e incorporarlas en un futuro de accionar docente consecuente.

Otro de los grandes temas en la generación de los “andamios” es la planeación o preparación de una clase, la cual es considerada una acción imprescindible para todo docente, por ello existe la necesidad de dedicación de tiempo; según esta se garantiza un éxito o fracaso en la transmisión de conocimientos, se toma en cuenta la forma de enseñanza del docente y la forma de aprendizaje del estudiante para lograr un adecuada interacción, sin embargo, para adquirir conciencia de los obstáculos presentes o los cambios necesarios para lograr el objetivo se requiere de un análisis constante de la práctica (Reyes-Salvador, 2017).

Con relación a la generación de los “andamios” (planeaciones) del docente y del estudiante, esta actividad fue propuesta en el área de investigación para complementar materiales y compartir información relacionada con sus temáticas; los participantes hacen una crítica al sesgo tecnicista del proyecto RECREA y a la formación misma de los docentes, que ponen especial énfasis en los formatos de planeación y en la exactitud de su diseño mas no en el contenido, ni en el contexto, ni en las necesidades de los alumnos.

La planeación depende de la maestría pedagógica, la creatividad e innovación de quien la genera, esto conlleva el manejo de la información, los contenidos; en niveles superiores se integran lo académico, lo laboral, la investigación y la extensión para una adecuada impartición; por ello, el tipo de planeación de clase difiere con el contenido de esta, a pesar de que ante los mismos estudiantes luzcan distintas (Espinoza, 2019). A pesar de que sea la misma materia, la personalidad del docente influye en la forma de planear, utilizar las TIC, las actividades y hasta la evaluación; aún trabajando de manera colaborativa, cada docente deja sus aprendizajes previos en la aplicación de esta.

...la obsesión por la planeación nos las injertaron en la Normal, de ahí la crítica a RECREA; recuerdo, en la formación de la Normal, lo cierto es que el énfasis no estaba en la reflexión sobre la práctica, los contenidos y las necesidades de los alumnos, el énfasis estaba en el rigor en el cual se planeaba y en la exactitud con la cual se diseñaban las secuencias didácticas (1:03:12.37 [0:00:49.96]).

A pesar de los problemas que se identificaron en la propuesta de planeación, los participantes reconocen la importancia de la participación en el proyecto como una forma de generar desequilibrio y con ello dedicar tiempo para establecer una nueva dinámica, debido a la necesidad de buscar opciones pedagógicas congruentes con

las demandas al momento de relacionar la asignatura a impartir con el proyecto y las necesidades de los estudiantes.

El desequilibrio que se genera al reflexionar es una combinación del ámbito cognitivo y emocional, mediante la sensación de incomodidad y desconcierto, siendo la parte emocional que genera el análisis cognitivo sobre incógnitas presentes como: ¿qué se está realizando?, ¿cómo?, ¿cuál es el nivel de compromiso al realizarlo?, ¿la finalidad y la forma serán las correctas? (Perrenoud, 2011). Un ejemplo de esto es el siguiente comentario y la forma de valorar la parte reflexiva que aportó a la práctica docente:

...obligarnos a entrar en ese cajón causó cierto desequilibrio porque nos movió de la rutina que llevamos cotidianamente, prácticamente yo ya sé de qué trata el seminario que va a venir, cuáles son los contenidos que voy a tratar, etcétera; entrar en sí a un proceso de planeación, por estructurado que sea, obligó a reflexionar la práctica que estamos haciendo (0:49:26.74 [0:00:39.99]).

La idea de los docentes de fortalecer los procesos de planeación se concretó en un trabajo minucioso en el cual se describen los procesos de enseñanza y aprendizaje, las estrategias, actividades, tareas; los diversos niveles de complejidad, objetivos, tipos de apoyo necesarios para el diseño de las asignaturas; se compartieron elementos claves para ubicar al estudiante en el contexto general del curso, el perfil de egreso, competencias y didácticas para las temáticas; es decir, tener una guía con la flexibilidad de accionar con la constante presencia del objetivo de aprendizaje (Morales, 2018).

Lo anterior genera reflexión de los cambios a realizar en la planeación, debido a que es considerada como una preparación importante para los docentes, así como una combinación teórico-metodológica para la práctica docente, sin embargo, un proceso necesario para la actualización de nuevas formas de aprendizaje (Reyes-Salvador, 2017); aunque suele ser visto como solo un cambio de formato, otros docentes sí se toman el tiempo para generar la reflexión necesaria para mejorar su desempeño en el proceso enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con los testimonios recabados se ve reflejado un incremento en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para trabajar con los grupos, en el establecimiento de la forma de entrega, así como lo que se esperaba del grupo en general y particular desde el inicio de la clase; aunque a algunos docentes se les dificultó el cambio al uso de las tecnologías de la información, es decir, el proceso de actualizarse, innovar, activarse en esa forma de trabajo, por lo tanto, buscaron diversas formas de trabajar a distancia como complemento del proyecto, es decir, se generó la necesidad de un cambio y adaptación a los procesos planteados, la mayoría en colectivo, para la impartición de clases; la creatividad y adaptación se encontraban presentes como parte de cubrir ese requerimiento.

Como mencionan Rizzo y Pérez (2018), con las TIC hay que ir más allá de solo utilizarlas, sino saber la forma propicia para adecuar y optimizar la información, mediante la comprensión, el uso certero, socializarla con quienes se trabaja para generar

una adecuada aplicación de estas. Es decir, mejoran y amplían las posibilidades de transmisión de conocimiento en el entorno educativo, y más al momento de dejar de resistirse en su utilización a favor y como un recurso útil en la función docente (Martínez-Izaguirre, Yániz-Álvarez y Villardón-Gallego, 2018). Se percibe de manera fácil y directa en los siguientes comentarios:

Generó inquietud para trabajar con TIC, y en muchos casos se concretaron trabajos en plataforma que no estaban presentes en la necesidad del CID; *grosso modo* me parece que el proyecto RECREA nos movió (0:52:43.18 [0:00:20.08]).

Al principio que hablaban de redes y las TIC, estoy en pañales en eso [...] El trayecto formativo iba más rápido que lo que yo aprendía de redes en el curso, entonces me inventé la forma de comunicarme con los muchachos, esa fue mi innovación [0:41:34.60 (0:00:50.94)].

Con los años de docencia se adquiere una capacidad para tomar decisiones sobre la marcha y modificar las actividades (Valencia, 2019). Así mismo se generó una reflexión de si realmente se encuentra presente la rutina, si se hace de manera adecuada, hasta llegar al punto de analizar el tipo y la forma de mejora a trabajar dentro del proyecto para renovar la práctica docente; durante ese proceso también se analiza la generación de actualización en las formas de aprendizaje de las generaciones que cambian poco a poco de acuerdo a como el contexto se va modificando.

REFLEXIONES FINALES

En la práctica se manifestó una constante comunicación entre los integrantes del equipo del área, ya que se encontraban en diálogo permanente; durante las reuniones establecidas, sobre los efectos de la planeación en cada grupo, clarificaban dudas y modificaban las estrategias según el contexto y las necesidades de los estudiantes. De acuerdo con los testimonios recabados, el trabajo en equipo coadyuva en la construcción de una visión crítica sobre la práctica docente, revaloriza las acciones, genera o regenera ideas y contribuye en la atención de los estudiantes.

Debido a lo anterior, se puede concluir que participar en un proyecto como RECREA genera procesos de reflexión y análisis, debido al reacomodo entre la información nueva, la previa y la práctica cotidiana del docente, mediante el conocimiento de debilidades y fortalezas, de sus compañeros y propias, dentro del trabajo colaborativo. Se encuentra también como una ventaja incorporar en las dinámicas de las clases el uso de nuevas tecnologías, adaptándose para el manejo adecuado de la información y la interacción entre los estudiantes y el docente.

Adaptarse a un modelo de planeación como el denominado “andamio” para el docente y para el estudiante, dentro del proyecto, obligó al colectivo a revisar con mayor profundidad las actividades cotidianas y el seguimiento de estas antes, al momento de plantear las actividades, durante, al establecer las estrategias y la forma de accionar y recibir la información por parte de los estudiantes, y después de la clase, mediante análisis y reflexiones de la práctica docente de manera individual y colectiva.

El equipo encontró en el trabajo colectivo una forma de romper la rutina, participar del diálogo con sus compañeros y retroalimentar el proceso al compartir las diversas formas de trabajo; generó una dinámica progresiva, en la que se exponían problemas y se aclaraban dudas; posteriormente se aplicaban y se volvían a poner a trabajar sobre las estrategias y materiales a trabajar.

El cambio dentro de la planeación con uso de actividades para desarrollar el pensamiento complejo rompe la rutina en la forma de planear, debido al movimiento de impartir conocimientos y habilidades a los estudiantes, por la manera de plantear y utilizar.

Al momento de recibir formas nuevas de trabajar se genera un análisis de las cosas que se han realizado, cómo, para qué, a quién va dirigido, y si aún son efectivas para los cambios en el contexto; una vez terminado el análisis, recibida la nueva forma de trabajar, se genera una adaptación de conocimientos, se integran estrategias que se ven de utilidad, se implementan; al finalizar conllevan a una reflexión de un antes y un después, para poder utilizar los elementos útiles y generar flexibilidad al recibir información que complemente la interacción.

Se generó un enriquecimiento de las buenas prácticas, así como una comunidad colaboradora y crítica al interior de la institución, debido a la participación en los grupos generados como apoyo para ingresar las estrategias en los diferentes grupos.

REFERENCIAS

- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right. What really matters for effectiveness and improvement*. Nueva York: Teacher College Press.
- Darling-Hammond, L., y McLaughlin, M. (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. Ciudad de México: SEP.
- Espinoza, E. E. (2019). Planeación microcurricular desde la interdisciplinariedad en las carreras docentes. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(3), 198-213.
- Latapí Sarre, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros? Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México*. Toluca: Secretaría de Educación Pública.
- López, S. (2003). *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo* [Tesis doctoral]. Universitat de Valencia. Recuperado de: <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/9647/lopez.pdf?sequence=1>.
- Márquez, M. E. (2019). El trabajo colaborativo: una oportunidad para el desarrollo del pensamiento práctico del profesional reflexivo. *Revista Científica*, 4(11), 360-379.
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez, C. y Villardón-Gallego, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (56), 1-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/10>.
- Morales, R. E. (2018). La planeación de la enseñanza-aprendizaje, competencia que fortalece el perfil docente. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 311-334. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.343>.
- Olivos, T. M. (2018). La evaluación docente en la universidad: visiones de los alumnos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 87-102.

- Pedroza, R. (2017). *Proyecto de investigación de las comunidades de aprendizaje para la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación superior*. Recuperado de: <https://promepca.sep.gob.mx/solicitudescala/login.aspx>.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica* (4a. reimp.). Barcelona, España: Graó.
- RECREA [Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza Aprendizaje en Educación Superior] (2017). *Seminario RECREA*. Recuperado de: <http://cursos.acet-latinoamerica.org/recrea/course/view.php?id=21>.
- Reyes-Salvador, J. (2017). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro y Sociedad*, 14(1), 87-96.
- Rizzo, F., y Pérez, A. (2018). Importancia del uso de las Tics en los docentes. *Espirales Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 2(23), 43-48.
- Rodríguez, L. G. M. (2017). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa? *Revista Exitus*, 3(1), 75-87.
- Sánchez, J. T. G. (2017). Cultura de trabajo en equipo del personal docente de educación media general. *Cienciamatria*, 3(4), 35-48.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2017). *Red de comunidades para la renovación de la enseñanza-aprendizaje en educación superior*. Recuperado de: <http://cursos.acetlatinoamerica.org/recrea/mod/lesson/view.php?id=1&pageid=1&startlastseen=no>.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, (7), 114-136.
- Valencia Velásquez, F. (2019). *Reflexión estilos de práctica docente*. Recuperado de: <https://docplayer.es/amp/169936755-Reflexion-estilos-de-practica-docente-grupo-1-la-profesion-docente-entre-la-reflexion-y-la-critica.html>.
- Velásquez, A. C. (2016). Iniciar la educación en ciudadanía desde el preescolar mediante rutinas de pensamiento. *Infancias Imágenes*, 15(1), 41-58.
- Zambrano-Ramírez, J. (2016). Aprendizaje complejo en la educación superior ecuatoriana. *Revista Ciencia UNEMI*, 19(21), 158-167. Recuperado de: http://www.academia.edu/28940752/Aprendizaje_complejo_en_la_educaci%C3%B3n_superior_ecuatoriana.

Cómo citar este artículo:

Rangel Ledezma, Y. S., Herrera Mendoza, R. E., y Arzola Franco, D. M. (2020). Proyecto RECREA: una reflexión sobre la práctica educativa. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 191-201. doi: [doi: 10.33010/recie.v5i1.1003](https://doi.org/10.33010/recie.v5i1.1003).



Todos los contenidos de RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La convivencia escolar en un grupo de segundo grado de primaria

School coexistence in a second grade elementary school group

GRACIELA ROJO BOJORQUES • MARTINA VEGA CUETO • TERESA JIMÉNEZ ÁLVAREZ

Resumen

Para una buena convivencia, es fundamental que los valores se vivencien. El ambiente familiar influye de manera decisiva en la personalidad de sus integrantes, es un medio educativo al que se debe dedicar tiempo y esfuerzo, lo que el niño aprende en casa es reflejado en el contexto escolar. De ahí el interés en llevar a cabo la investigación educativa con el tema “la convivencia escolar en un grupo de segundo grado de primaria”, que permita identificar los factores que interceden y repercuten en el aprendizaje de los alumnos. En el sustento teórico se dan a conocer las diversas aportaciones de estudiosos coadyuvantes a este tema de estudio. La metodología empleada fue bajo el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, método de etnografía; como técnicas se utilizaron la observación participante y la entrevista, se apoyó con los instrumentos del diario de campo y el cuestionario. Para la selección de participantes se tomó a los alumnos, padres de familia y docente del grupo escolar, lo que representó a la muestra no probabilística y de la cual se eligió el tipo por conveniencia. En los resultados se obtuvieron tres categorías: convivencia escolar, factores influyentes y aprendizaje. Los principales hallazgos encontrados son que por lo general existe una buena convivencia en el aula, pero también hay momentos de conflictos con algunos estudiantes, cuando ellos faltan a clases el ambiente es más armónico y se logran mayores aprendizajes. Se concluye que una educación basada en valores contribuye a la formación de mejores ciudadanos.

Palabras clave: Convivencia escolar, aprendizaje, estudiantes, factores sociales, valores.

Abstract

For a good coexistence, values must be lived. The family environment has a decisive influence on the personality of its members, it is an educational environment to which time and effort must be devoted because what the child learns at home is reflected in the school context. From there comes the interest to conduct this educational research on the topic “School coexistence in a second-grade

Graciela Rojo Bojorques. Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua, México. Diplomado en línea para la educación de los derechos humanos, CNDH, asistencia a congresos de educación especial; participante en la vertiente de cuentos “Don Quijote nos invita a leer” y en el Programa Institucional de Lectura convocado por el Departamento de Formación y Actualización Docente. Correo electrónico: rojob1328@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2608-230X>.

Martina Vega Cueto. Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua, México. Es profesora-investigadora e integrante del Cuerpo Académico en Consolidación ENRRFM-CAEC-3 “Formación ética del profesorado”. Perfil PRODEP desde el año 2015. Realizó estudios de Normal Básica en la licenciatura en Educación Primaria; licenciada en Educación Primaria en la UPN, maestra en Educación Campo Práctica Docente y doctora en Creatividad e Innovación Educativa por el Colegio Nueva Vizcaya. Asistencia y participación como ponente en congresos nacionales e internacionales. Correo electrónico: matt_y_vega_cueto@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7017-3690>.

Teresa Jiménez Álvarez. Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua, México. Investigadora e integrante

del Cuerpo Académico en Consolidación ENRRFM-CAEC-3 "Formación ética del profesorado". Perfil PRODEP desde el año 2015. Cuenta con estudios de licenciatura en Educación Preescolar en la ENRRFM, licenciatura en Educación por la UPN, licenciatura en Educación Media área Ciencias Sociales en la Escuela Normal Superior de La Laguna y maestría en Educación por el Tecnológico de Monterrey. Asistencia y participación como ponente en congresos nacionales e internacionales. Correo electrónico: teresajim28@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4550-980X>.

elementary school group", which allows to identify the factors that intervene and affect the students' learning. In the theoretical background, the work of scholars who contribute to this subject of study is analyzed. The methodology used was under the interpretative paradigm, qualitative approach, ethnography method; the techniques used were participant observation and interview, supported with the instruments of field diary and questionnaire. For the selection of participants, students, parents, and teachers of the school group were selected, which represented the non-probabilistic sample and from which the type was chosen for convenience. Three categories were obtained in the results: school coexistence, influential factors, and learning. It was found that there is usually a good coexistence in the classroom, although there are also moments of conflict with some students, for example. When those students miss classes, the environment is more harmonious and greater learning is achieved. It is concluded that a values-based education contributes to the training of better citizens.

Keywords: School coexistence, learning, students, social factors, values.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se realizó en un grupo de segundo grado en la Escuela Primaria Estatal Evolución Juvenil 2307, perteneciente a la Zona Escolar 87, con clave 08EPR01175D, ubicada en la comunidad del Kilómetro Noventa y Nueve, en el municipio de Rosales, Chihuahua. En la actualidad se tiene que en los centros escolares se presentan constantemente problemas, inequidad, discriminación y falta de valores, lo que conlleva a una inadecuada convivencia. La institución educativa ha de permitir que los estudiantes sean capaces de comprender, respetar y aceptar las diferentes formas de pensar, usos y costumbres que se poseen, además, que estén abiertos a descubrir e indagar ante la diversidad que se hace presente.

Para ello es indispensable que el docente se dé a la tarea de detectar los factores que pueden incidir en el aprendizaje del alumno, así mismo implementar estrategias para el fomento de valores, como trabajo colaborativo con los padres de familia para coadyuvar en los estudiantes; que sean capaces de aprender a convivir dentro de un ambiente armónico donde su participación sea interactiva con sus iguales, los docentes, la familia y la comunidad en que se desenvuelven. Por otro lado, también es necesario crear conciencia en las personas de que una desfavorable convivencia lleva a problemas, prejuicios y discriminación que afectan en el desarrollo integral de los niños. Por ello surgió como interés indagar: ¿Cuáles son los factores que influyen en la convivencia escolar para el aprendizaje de los alumnos?

En atención a la problemática existente, se hace necesario tomar en cuenta las bases legales que sustentan los derechos de las personas regidos por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con énfasis en el artículo tercero, el cual hace mención en cuanto a la educación otorgada a la nación (DOF, 2019), establece que "toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, ac-

tualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte” (p. 1). Hace énfasis en que la educación no solo se debe basar en transmitir conocimientos y saberes, sino en desarrollar la integridad de los alumnos, enfocada en una convivencia pacífica, en la que el alumnado pueda aprender a relacionarse, expresarse, imaginar, crear y aceptar la diversidad cultural, todo esto con base en el respeto, por lo que aprender a convivir es una parte elemental de la educación. Para ello es importante que los maestros se mantengan en constante capacitación, de esta manera se permitirá lograr el objetivo principal de brindar una educación de calidad para formar estudiantes capaces de resolver problemas, desarrollar su creatividad y relacionarse de manera armónica ante la sociedad, así mismo fomentar en los alumnos interés por la práctica de valores y crear un ambiente apto para aprender. La SEP (2017) menciona que la principal tarea de la escuela es coadyuvar al desarrollo de la capacidad para aprender a aprender, es decir, aprender a pensar. Esto implica que el docente tiene el deber de generar estrategias para motivar y fomentar interés en cada alumno y desarrollar en ellos un pensamiento crítico.

Por consiguiente, para el estado del conocimiento, se analizaron diversas fuentes de indagaciones educativas relacionadas con la temática, de las cuales se eligieron cinco por ser las más afines al objeto de este estudio, para lo cual se retomaron los datos considerados relevantes por sus aportes e información al campo educativo. En la primera investigación, Navarrete (2017) señala que consistió en la implementación de un programa orientado al refuerzo de la práctica de valores morales, autoestima en el estudiantado, para propiciar la mejora de los aprendizajes. Se encontró que es importante entrelazar los conocimientos, actitudes y valores de una objetiva educación en las escuelas, en donde se dedica un tiempo mínimo a esta enseñanza, sobre distintos temas, incitando que los y las estudiantes no consigan mejorar sus conocimientos y actitudes. Además se considera que el espacio educativo para el logro de los objetivos puede continuar promoviendo iniciativas y programas que fortalezcan la convivencia escolar.

El trabajo de Caballero (2010) es enfocado en las prácticas educativas que fomentan la convivencia dentro de la educación. Se obtuvo que la convivencia siempre está presente, sin embargo, muchas de las veces no se realizan las estrategias adecuadas que ayuden a mejorar los conflictos que se presentan constantemente por la indisciplina, dado que los docentes tienen que estar más inmiscuidos para ejecutar, crear tácticas y métodos que consideren indispensables para tener una buena formación.

La indagatoria de Nicolás (2015) fue guiada al estudio de la situación de la convivencia escolar, en el cual se deja ver claro que en un ambiente escolar donde prevalecen las conductas agresivas afecta la convivencia entre alumnos y docentes, por ende, el desenvolvimiento y el rendimiento escolar de algunos estudiantes se ven afectados. Aunque es importante tomar en cuenta que los estudiantes de grado superior son más críticos, o tienen una percepción más negativa del clima en el centro educativo.

En tanto, García y Ferreira (2005) trataron en su investigación sobre la convivencia escolar en las aulas como elemento básico para la calidad de la educación; consideraron la implementación de estrategias y técnicas para que los educandos aprendan a convivir mediante diversos valores. Se reconoce que se debe educar a los alumnos para que se responsabilicen en sus actividades escolares y familiares, es fundamental que los valores se fomenten desde la casa para que se puedan ver plasmados dentro del ámbito educativo, ya que la familia es el primer ejemplo para los niños.

En este mismo sentido, en el caso de Espinoza, Ojeda, Pinillo y Segura (2010), de la temática tratada acerca de la convivencia escolar en una escuela básica se derivó que existe la posibilidad de proponer un plan de trabajo para que la comunidad escolar pueda articularse de manera democrática y participativa, motivado y propiciado desde una visión que posiciona la gestión de la convivencia como una tarea ineludible, que debe partir desde un liderazgo directivo, efectivo y democrático, capaz de involucrar a toda la comunidad escolar en este desafío.

En relación al sustento teórico de esta investigación, se retomó a varios estudiosos en cuyas aportaciones se explicitan algunos de los conceptos principales relacionados con la convivencia escolar: de acuerdo con Rodino (2012), convivir conlleva a una conversación armoniosa, así como también colaborar ante la diversidad existente. Esto quiere decir que tener “un ambiente de paz y tranquilidad, es viable para interactuar, además, conocer otras culturas sin ningún conflicto, por lo que da un acceso a crear conocimientos y aprendizajes significativos por medio de intercambio de ideas y opiniones”.

Trabajar de manera colaborativa es esencial para una buena convivencia. Se trata de aportar de manera conjunta, sin liderazgos, aceptando las opiniones y formas de apoyar e intervenir de cada individuo. El ambiente familiar influye de manera decisiva en la personalidad del niño, las relaciones entre los miembros de la casa determinan los modos de actuar de los niños, por eso la vida en la familia es un medio educativo al que es necesario dedicarle tiempo y esfuerzo. Ello se verá reflejado en el salón de clases, por lo que es básico e influye de cierta manera en la enseñanza formal; es un factor significativo para las oportunidades en la educación.

Por otro lado, para Ortega (2007) la convivencia es la suma de varios factores que intervienen en la conducta de las personas; respetarse entre ambas favorece la solución de problemas que se puedan presentar dentro del contexto. Se coincide con esta aportación: al convivir con un grupo de personas se tiene que respetar la diversidad que se presenta, debe llevarse a cabo una relación armoniosa que ayude a resolver problemas de manera conjunta y adquirir aprendizajes. El centro educativo es un espacio de interacción, convivir con otras personas es inevitable, se comienza con el núcleo familiar, y la escuela es donde pasan mayor tiempo, sin embargo, para muchos individuos es un problema, por ello es importante detectar los factores que intervienen y comprender qué es lo que resulta difícil para poder simpatizar de manera armónica. Una de las tareas de los docentes es apoyar e implementar estrategias para que los alumnos logren convivir.

Según Mansilla (2014), “el alumno debe ser entendido como un ser humano que tiene la habilidad de socializar fácilmente, siendo protagonista de las interacciones sociales en las que se ve involucrado en su vida escolar y como ciudadano” (p. 23). Este autor le da la misma importancia a la transmisión de conocimientos y a la oportunidad de interactuar en una sociedad de manera respetuosa ante la diversidad de culturas y opiniones, sin dejar de lado el fomento de valores que favorezcan a una sana convivencia. Por ello es que el ambiente en casa influye de manera determinante en la conducta que presentan los alumnos dentro y fuera del aula, aquí mismo es donde se define la personalidad de cada individuo en torno a lo que observa y experimenta. Este autor hace énfasis en que si no se les inculca desde casa una vida basada en valores, los estudiantes difícilmente se apropiarán de estos. Es importante que se conozcan los factores que intervienen, para así mismo poder trabajar de forma conjunta entre alumno, docente y padres de familia.

En cambio, Mendive (2008) menciona que el fomento de valores es responsabilidad compartida entre la familia y la escuela, por lo que se deben inculcar y reforzar para que el niño se los apropie y pueda distinguir lo que es mejor para él. Por ello, es necesario que exista una comunicación permanente y el apoyo de la familia esté siempre presente, al igual que en la comunidad escolar es tarea del docente propiciar espacios donde se eviten enfrentamientos que perjudiquen la convivencia y el avance de los aprendizajes. El aprendizaje no solo se construye con base en los saberes del docente, sino que también se complementa con las vivencias que se adquieren conforme pasa el tiempo; en este caso, las primeras experiencias son en el núcleo familiar, por consiguiente, los alumnos comienzan a convivir con otro grupo de personas al ingresar al preescolar, es aquí cuando conocen y adquieren otro tipo de costumbres o maneras de actuar. El contexto del que se rodea es una parte fundamental, puesto que el ser humano aprende cuando interactúa y se relaciona.

Los valores son esenciales en la vida, son el pilar para la interacción y el bienestar de la sociedad, es por ello que la temática de este estudio se apoya en la teoría de Lanni (2005), que argumenta:

La convivencia escolar alude fundamentalmente al aprendizaje y para que sea posible, los intercambios entre todos los actores de la institución (alumnos, docentes y padres) que comparten la actividad en la escuela y que conforman esa red de vínculos interpersonales que se denomina convivencia, deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día, según determinados valores [p. 22].

Es decir que la convivencia es una parte esencial para llegar al objetivo principal que es el aprendizaje esperado, por lo que es importante construir un espacio de relación armónica acompañada de valores para que los alumnos aprendan a interactuar sin violencia y así mismo adquieran los conocimientos. Es aquí donde el docente tiene la labor de crear estrategias para que se vivencien valores que enriquezcan la relación en el aula.

PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Tener un panorama general del tema de estudio conllevó a un análisis en el cual surgieron preguntas de investigación: ¿Cómo es la convivencia escolar de los alumnos de segundo grado de primaria? ¿Cómo afecta el tipo de convivencia en el aprendizaje del grupo de segundo grado? ¿Qué factores intervienen en la convivencia escolar en el grupo de segundo grado? Los objetivos que se plantearon fueron: 1. Identificar la convivencia escolar de los alumnos de segundo grado de primaria, 2. Indagar cómo es que afecta la convivencia en el aprendizaje del grupo, y 3. Analizar los factores que intervienen en la convivencia escolar del grupo de segundo grado de primaria.

La relevancia de esta temática es que los alumnos aprendan a convivir en un entorno familiar, escolar y social, siendo un factor elemental para que se puedan adquirir los conocimientos requeridos, además del desarrollo integral de cada individuo que en un futuro forme parte de una sociedad humanista, capaz de aceptar la diversidad y resolver conflictos de la vida cotidiana. Se hace énfasis en la importancia de retomar una educación basada en valores, fomentándose desde casa y por consiguiente en los centros educativos.

Una mala convivencia afecta a los niños de distintas maneras, por ello esta investigación se enfoca en conocer los factores que intervienen y cómo obstaculizan un ambiente agradable. Se considera que la convivencia y el rendimiento escolar están enlazados, tener conocimiento de las consecuencias o repercusiones que se pueden presentar por una mala conducta es primordial para los docentes, de aquí pueden obtener respuestas a los problemas y lograr la implementación de estrategias para generar una adecuada armonía en el entorno, así como mejorar la educación.

METODOLOGÍA

La metodología empleada fue bajo el paradigma interpretativo, según Sánchez (2013) “comprender y describir la realidad educativa a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los sujetos intervinientes en las diversas situaciones de la investigación” (p. 96). Es decir, que la finalidad es llegar a una comprensión y un conocimiento profundo del grupo social a investigar, en el cual se debe tener la integración de los participantes. Es por ello que se hizo pertinente basarse en este paradigma porque trata de conocer y comprender las situaciones que se presentan, por lo que se relaciona con el tema de estudio enfocado en la convivencia escolar en el grupo. Se apoyó en el enfoque cualitativo señalan: Taylor y Bogdan (1987) se basa en la observación de los hechos, comprender lo que sucede coadyuva a realizar una descripción del acontecer y perspectiva de los sujetos estudiados dentro de un contexto. Esta investigación al ser de tipo cualitativa, permitió recolectar información del grupo investigado: alumnos, padres de familia y docente, así como poder comprender y encontrar los factores influyentes de manera directa en la conducta que presentaron los alumnos de segundo grado de la escuela primaria.

Para la temática de este estudio, se eligió el método etnográfico, Creswell (2003) quien afirma que se utiliza para estudiar un grupo de individuos en su contexto natural, para recabar datos importantes de su comportamiento. Se consideró viable porque se detectaron las características, las interacciones interpersonales, los valores que practican en su vida, los factores que intervienen en la convivencia escolar. Para ello, se tomaron en cuenta como técnicas: la observación participante, la cual permitió observar de cerca, al grupo investigado y la entrevista, que dio pauta para recoger datos con los informantes de alumnos y docente. Los instrumentos fueron: diario de campo en donde se registraron los acontecimientos del quehacer educativo y el cuestionario por ser el adecuado para la aplicación con los padres de familia. Cabe mencionar que fue la muestra no probabilística, de la cual se eligió el tipo de conveniencia por la oportunidad de la cercanía al grupo escolar estudiado. De acuerdo con el análisis de la información recabada de los diferentes instrumentos aplicados a los actores participantes aportaron interesantes datos empíricos para esta indagación.

Como resultados se obtuvieron tres categorías, convivencia, factores influyentes y aprendizaje. En la primera, se encontró entre participantes: alumnos, docente y padres de familia que en los hallazgos hay una relación significativa en la cual existe una convivencia sana dentro del aula, pero también que hay momentos en que se presentan conflictos y disgustos con los mismos niños de siempre, que hacen que las clases sean tediosas por tantos gritos y pleitos. Otro hallazgo fue, que hay algunos padres de familia, que no tienen la noción de los problemas que en ocasiones suelen ocurrir con sus hijos.

En este mismo sentido se obtuvo que en el diario de campo se hallaron registros semejantes con las respuestas de los informantes: “es un grupo de niños muy alegres, platicadores, respetuosos, empáticos, comparten sus cosas, ayudan a los compañeros que se les dificulta”. Por lo tanto, se asume que la convivencia dentro del grupo escolar es buena, a excepción de aquellos niños que faltan al respeto a sus iguales como a los docentes, también cuando suelen hacer desorden e incitan a otros alumnos, lo que conlleva a una conducta negativa que afecta la disciplina de los estudiantes en el salón de clases.

Según Ortega (2007), “la convivencia encierra un bien común que es conveniente respetar, lo que favorece la espontánea resolución de conflictos” (p. 25). Al respecto, se observó en el aula que, aunque en ciertos momentos se presentaron problemas, buscaron las formas para resolverlos de la mejor manera, esto para la autora es parte vital para una buena convivencia.

Otro hallazgo del diario de campo es que la convivencia es totalmente sana y armoniosa cuando dos de los alumnos por alguna razón faltan a clases, en dichas ocasiones los demás niños se muestran atentos, trabajan en armonía, comentan lo tranquilo que se sienten sin gritos o llamadas de atención hacia ellos, juegan muy a gusto sin tener miedo de que los molesten o les quiten sus juguetes.

La segunda categoría se enfoca en los principales factores que influyen en una convivencia, en este caso son los valores que los alumnos conocen o les inculcan des-

de casa, las reglas por las que se rigen y cómo es la convivencia en su familia. Según Martínez-Otero (2001), los problemas familiares tienen gran impacto en el desarrollo de los niños; entre dichos problemas, la falta de atención que reciben en casa, los métodos educativos utilizados, los permisos excesivos, la violencia, las expresiones verbales no adecuadas, son puntos clave para que al alumno se le dificulte convivir de manera pacífica con un grupo de personas en el contexto escolar.

Lo encontrado permitió conocer la influencia en el comportamiento de los niños, el hallazgo identificado es la falta de práctica de los valores, como lo son el respeto, la honestidad y la responsabilidad, así como también el interés, la motivación y el cuidado. En el diario de campo se hicieron anotaciones de ciertos días en los que los niños asistían desmotivados, desarreglados, sin tareas y con excusas de por qué no las realizaron, con pláticas de personas adultas e historias de lo que hicieron en días anteriores en la calle.

La tercera categoría corresponde al aprendizaje, si afecta o no el tipo de convivencia de los alumnos. En este sentido, Moreno y Soler (2006) indican que “la disrupción como una conducta que va contra la tarea educativa propiamente dicha, retarda el aprendizaje y hace que resulte más difícil” (p. 21). Tal y como lo mencionan estos autores, el tipo de convivencia que se da en el salón interviene en el aprendizaje de los alumnos; tener diversas interrupciones ocasionadas por mala conducta hace que los estudiantes se desconcentren y se desvíen de su objetivo.

Se obtuvo como hallazgo que a los alumnos bien portados no les afectó en su aprendizaje, en cambio hubo a quienes sí les perjudicó debido a distracciones, por jugar, platicar y molestar, además se les dificultó concentrarse en las clases. Esto es coincidente con lo registrado en el diario de campo: que la conducta de otros alumnos sí puede afectar a los niños que tienen interés en apropiarse de nuevos aprendizajes durante el desarrollo de las clases, fuera y dentro del aula.

Se concuerda con las y los autores, debido a que el grupo indagado en general presentó buena convivencia, pero la existencia de factores negativos como la mala conducta mostrada por algunos alumnos desarmonizó el ambiente escolar, lo que afectó el aprendizaje de varios compañeros; en cambio, los positivos favorecieron para vivenciar valores.

En la actualidad, los valores se dejan de lado, algunos de los alumnos difícilmente los han vivenciado en la familia, por lo tanto, es un arduo trabajo para los docentes. Pero es importante que, aunque sea difícil para los estudiantes adentrarse a un mundo de valores, los maestros propongan diversas estrategias para que se vivencien dentro y fuera del aula, esto les será significativo para una mejor convivencia tanto entre sus iguales como con las demás personas con que han de interactuar. Además es importante que el docente muestre interés y empatía por los niños; es el primer ejemplo para ellos en el salón de clases, su interés coadyuvará para que se motiven, se muestren felices, tranquilos y, sobre todo, sientan cariño, porque la realidad indica que hay quienes no reciben en casa este tipo de afectos que, en muchas ocasiones, es

lo único que necesitan. El ser humano nace para interactuar y convivir con los demás; para llevar a cabo una convivencia favorable es necesaria la vivencia de los valores. La realización de este tema de estudio fue de impacto y relevancia con respecto a la educación de los niños, se consideraron los factores y aprendizaje del grupo.

CONCLUSIONES

Se concluye que una educación adecuada, basada en valores, en los contextos familiar y escolar ha de contribuir a la formación de buenos ciudadanos; al mismo tiempo, relacionarse con las personas y respetar las diversas opiniones coadyuva para poder resolver de manera conjunta los conflictos que se presenten en la vida diaria. Es importante que la convivencia entre los estudiantes sea favorable para que el aprendizaje sea significativo, pero para ello es esencial construir un espacio educativo donde prevalezca la armonía y que el alumnado interactúe sin violencia.

El proceso llevado a cabo en el tema de este estudio, así como la metodología y las aportaciones teóricas utilizadas, permitieron encontrar hallazgos significativos para fortalecer la convivencia tanto en el aula como en la familia, lo que derivó en el logro de los objetivos y preguntas de investigación que se plantearon. Se comprobó que existen diversos factores que influyen en la convivencia que se da dentro del salón de clases y que repercuten en el aprendizaje de los alumnos de segundo grado.

Los hallazgos principales encontrados son las coincidencias entre los informantes en que por lo general existe una buena convivencia, pero cuando se presentan conflictos dañan la armonía escolar; el descubrimiento más sobresaliente y sorprendente es que la convivencia cambia radicalmente cuando algunos alumnos no asisten a la escuela.

Existen varios factores que influyen de manera negativa en la convivencia dentro de un contexto. El ambiente en la familia es una parte primordial que se refleja ante la sociedad; de igual manera, la educación de principios en ocasiones es deficiente, por lo que algunos estudiantes ingresan a las instancias educativas sin vivenciar valores o reglas que son primordiales para una mejor sociedad.

La convivencia es inevitable entre dos o más personas, estará presente a lo largo de la vida de cada ser humano, por lo tanto, es necesario aprender a relacionarse con grupos de personas sin problema alguno, poder resolver conflictos de manera colaborativa, sin liderazgos, aceptar, respetar las opiniones y la diversidad de personalidad, sobre todo conocer y vivenciar los valores, pues estos facilitarán la convivencia con otros individuos de pensamientos distintos.

Este tema de investigación brinda aportaciones a la línea general del conocimiento dentro del ámbito educativo para mejorar la convivencia en el ambiente escolar, familiar y en otros entornos en que se desenvuelven los estudiantes. Así mismo se pretende que sea de gran utilidad para los docentes e investigadores, en contribución a la indagación sobre el tema de estudio.

REFERENCIAS

- Caballero G., M. (2010). *Convivencia escolar; un estudio sobre buenas prácticas*. Granada, España. Recuperado de: https://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n3_2010_dea5.pdf.
- Creswell J., W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2a. ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2019). *Artículo tercero*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15%2F05%2F2019&print=true.
- Espinoza A., I., Ojeda S., P., Pinillo D., L., y Segura R., S. (2010). *Convivencia escolar en una escuela básica*. La Universidad Andrés Bello. Recuperado de: <http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/1487/Espinoza>.
- García, A., y Ferreira, G. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 163-183. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309012.pdf>.
- Lanni, N. (2005). *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*. Santiago de Chile.
- Mansilla M., S. (2014). *Rol del educador y del alumno en aulas de preprimaria de un colegio privado al trabajar según la teoría socio-constructivista*. Guatemala: Campus central Guatemala de la Asunción.
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 295-318. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/17762>.
- Mendive M., G. (2008). *La escuela y sus desafíos*. Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Moreno, A., y Soler, M. P. (2006). *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Navarrete C., S. (2017). *La convivencia escolar y su impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje*. La Universidad de El Salvador. Recuperado de: <https://docplayer.es/91959321-Presentado-por-prof-sebastian-martir-navarrete-cornejo-prof-cristino-hernandez-romero.html>.
- Nicolás A., A. (2015). *La convivencia escolar en los centros de educación secundaria de la región de Murcia: la voz del alumnado*. España: Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/48163/1/Tesis%20La%20convivencia%20escolar%20en%20los%20centros%20de%20Educaci%C3%B3n%20Secundaria%20de%20la%20Regi%C3%B3n%20de%20Murcia%20la%20voz%20del%20alumnado.%20Ascensi%C3%B3n%20Nicol%C3%A1s%20Abenza.pdf>.
- Ortega R., R. (2007). *La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela*. Catedrática de Psicología en la Universidad de Córdoba.
- Rodino A., M. (2012). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/447/44732048005/>.
- Sánchez S., J. (2013). *Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva*. España: Universidad de Castilla La Mancha.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2017). *Plan de estudios 2017. Aprendizajes clave*. México.
- Taylor S., J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Cómo citar este artículo:

Rojó Bojorques, G., Vega Cueto, M., y Jiménez Álvarez, T. (2020). La convivencia escolar en un grupo de segundo grado de primaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 203-212. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.1090.



Todos los contenidos de RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Aplicación de estrategias para mejorar la interacción social en niños con trastorno de espectro autista

Application of strategies to improve social interaction in children with autism spectrum disorder

PAHOLA IVETH SAMANIEGO OLIVAS

Pahola Iveth Samaniego Olivas.
Universidad Pedagógica Nacional
del Estado de Chihuahua, Campus
Delicias, México. Correo electrónico:
samaniego.olivas.pahola.iveth@
gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2226-3712>.

Resumen

La presente investigación es de corte cuantitativo, un diseño experimental de caso único. Se realizó con base en la problemática “¿Cuál es el efecto de la aplicación de estrategias para mejorar la interacción social en niños con trastorno de espectro autista?”. Se contó con la participación de un infante de seis años tres meses de edad, y cuatro observadores. El objetivo fue determinar el efecto de la aplicación de estrategias para mejorar la interacción social en niños con trastorno de espectro autista, se empleó el instrumento CSBS-DP para medir comunicación, lenguaje expresivo y simbolización. El instrumento está conformado por 24 reactivos dirigidos a las áreas mencionadas, el valor de la confiabilidad fue de 0.929 (Alfa de Cronbach). El principal resultado fue: las estrategias no tuvieron un impacto significativo en el infante, debido a que la implementación no fue óptima, hubo intervención por más de un individuo, además el tiempo para la aplicación práctica estratégica no fue suficiente como para ser asimilada por el infante.

Palabras clave: Autismo, educación especial, necesidades educativas especiales, equidad educativa, inclusión social.

Abstract

The present research bears a quantitative approach and a single-case experimental design. It was carried out based on the problem “What is the effect of the application of strategies to improve social interaction in children with autism spectrum disorder?”. A six-year, three-month-old infant and four observers participated in the study. The objective was to determine the effect of the application of strategies to improve social interaction in children with autism spectrum disorder. The CSBS-DP instrument was used to measure communication, expressive language and symbolization. The instrument is composed of 24 items directed to the mentioned areas; the reliability value was 0.929 (Cronbach’s Alpha). The main result was: the strategies did not have a significant impact on the infant, due to the fact that the implementation was not optimal since there was intervention by more than one individual. In addition, the time for the practical application of the strategies was not enough to be assimilated by the infant.

Keywords: Autism, special education, special educational needs, educational equity, social inclusion.

INTRODUCCIÓN

En 1911 el doctor Eugen Bleuler empleó por primera vez el término “autismo” para describir un síndrome que se creía que formaba parte de la esquizofrenia, lo presentaba un grupo de niños junto con otros problemas de origen neurológico; dentro del comportamiento observable, la principal característica que se identificó fue lo complejo para crear vínculos de socialización: mostraban un encierro dentro de sí mismos (Balbuena, 2007). En 1943 Leo Kanne afirmó y comprobó que el trastorno autista se encontraba separado y definitivamente independiente de la esquizofrenia, lo refirió como “falta de contacto con las personas, ensimismamiento y soledad emocional”.

El doctor Hans Asperger realizó un estudio a un grupo de niños que presentaban muchas de las anomalías que habían sido diagnosticados como portadores del síndrome autista: problemas a la hora de socializar y en su comportamiento; la gran diferencia era que sí hablaban. En ese tiempo se pensaba que los niños con autismo sufrían un disturbio emocional o una mengua psíquica, y fue gracias a las investigaciones y descripciones científicas de Kanne y Asperger que se reconoció el autismo como identidad.

Desde los años citados anteriormente el autismo ha sido un fenómeno que ha propulsado con una fuerza magna a investigar y hacer una línea de estudio minuciosa, recibiendo mucho esfuerzo y dedicación por los especialistas de diferentes lugares del mundo que se centran en ella; la definición ha cambiado según la experiencia, las nuevas investigaciones realizadas y aportes y descubrimientos científicos que se han desarrollado para aislar este trastorno de cualquier otro de carácter neuronal, para esto se han determinado síntomas específicos de perfil universal que presentan los infantes portadores de este trastorno. Las características que se delimitaron como específicas del autismo fueron: el retraso o la falta de práctica de comunicación, discapacidad en la habilidad del lenguaje, dificultades en la comprensión, práctica de rituales repetitivos o compulsivos en su forma de expresión corporal.

Al principio se creyó que el autismo era un problema que se originaba por la forma en que las madres y los padres criaban a sus hijos, actualmente se sabe que las causas surgen por factores tanto genéticos y biológicos como ambientales, mismos que producen una alteración en el sistema nervioso que deja como residuos este tipo de trastornos neuronales que a su vez impiden un desarrollo cognoscitivo en los procesos de comunicación, comportamiento y socialización; se desarrollan movimientos repetitivos, generalmente en las manos y dedos, que el infante siente como una forma de estimulación de sí mismo.

Según Cabrera, “los trastornos generalizados del desarrollo afectan a 25.5/10,000 personas. El autismo es el más común de ellos, ya que se da en 10-20/10,000 individuos, con una predominancia general de 4.1 en varones” (2007, p. 209).

Según los resultados de las valoraciones clínicas etiológicas dentro de las investigaciones del trastorno de espectro autista (TEA), se estima que, de la recurrencia en

los casos detectados por los pronósticos, 20% de ellos se debe a síndrome o entidad definida, hace referencia a alteraciones en la estructura de los cromosomas como resultado de las anomalías producidas durante la gametogénesis o forma en que se divide el cigoto durante los primeros meses de gestación. En consecuencia, el 80% restante de los pronósticos se catalogan por ser no sindrómicos, ya que manejan como característica ser resultado de factores ambientales y una genética compleja; combinación de diferentes tipos de segmentos ADN portadores de información para las células y su función, que originan la herencia del trastorno de espectro autista (Cabrera, 2007).

En los últimos 30 años se han realizado estudios en diferentes países europeos, puesto que el TEA ha aumentado significativamente, aproximadamente de cada 100 personas al menos una es portadora de esta anomalía, y la aceleración de la percepción de los casos se origina por diferentes factores, entre otros: el crecimiento de concientización del autismo en especialistas de la salud, padres, educadores y población en general; cambios en el juicio de las características del autismo; posibles diagnósticos a edades tempranas, y resultados de indicadores geográficos y demográficos (AE, 2017-2020).

EL PROBLEMA

El presente proyecto de investigación se realizó con un infante de seis años cuatro meses de edad, mismo que presenta características del TEA, con la intención de comprender qué técnicas y métodos pueden utilizarse para mejorar la interacción dentro de la sociedad donde se desenvuelve. La interrogante sobre la que se desprende la investigación es: “¿Cuál es el efecto de la aplicación de estrategias para mejorar la interacción social en niños con trastorno de espectro autista?”.

Objetivo

Aplicar estrategias que puedan mejorar la inclusión e interacción social de un niño con el trastorno de espectro autista dentro de su contexto.

SUSTENTO TEÓRICO

El autismo no es una enfermedad, sino un trastorno: una serie de condicionamientos, de conductas y comportamientos de una persona, que juntos conforman un determinado cuadro al que no se le puede dar identidad de enfermedad. Se hace referencia a él como trastorno de espectro autista (TEA), ya que varía en grados, tipos y estadios. La dificultad de este cuadro se distingue por medio de diferentes factores que dictan el nivel de deficiencia cognitiva, la gravedad de la sintomatología, el estado de desarrollo en el que se encuentra y la edad cronológica. El término TEA encierra: trastorno autista (TA), trastornos perturbadores del desarrollo no especificados (TPDNE) y síndrome de Asperger (SA).

Según Hernández, Risquet y León,

Es un síndrome de disfunción neuropsiquiátrica; es decir, se trata de un conjunto de síntomas, y su presencia indica que hay un trastorno en el sistema nervioso central, fundamentalmente en el cerebro, órgano rector de todo el sistema y donde se originan todas las funciones psíquicas superiores del ser humano [2015, p. 179].

Rogel-Ortiz (2005), especialista mexicano, afirma que el autismo no es una enfermedad sino un síndrome clínico, presente desde los primeros meses de vida y que incluye alteraciones en conducta, comunicación verbal y no verbal e interacción social y emocional anómala. Para esto los tratamientos que se emplean pueden dividirse en fármacos y psicopedagógicos, el tratamiento fármaco es sintomático y no existe uno que sea aceptado de forma unánime, aunque el beneficio de estos se vería reflejado en la disminución de ansiedad, impulsividad y agresividad.

Las principales características que conforman el cuadro del trastorno de espectro autista surgen desde los primeros meses de vida, por lo general son conductas observables que permiten ser identificadas desde muy temprana edad. Un portador del TEA maneja deficiencia para reaccionar cuando se le llama por su nombre; actúa de forma indiferente como si no entendiera; no es capaz de señalar algún objeto, en cambio mira de una forma fija cuando algo llama su atención y muy pocas veces existe una expresión facial; se limita a hacer uso de la imaginación, situación que le provoca estrés y frustración por falta de expresión; se mantiene en un estado aislado, opta por estar solo y, al encontrarse en compañía, evita el contacto visual (Balbuena, 2007).

El portador de trastorno autista Asperger muestra intereses en temas muy restringidos; normalmente es indiferente con lo que le rodea pero cuenta con uno o más temas que despiertan su interés al grado de volverse experto en el dominio del mismo; su forma de percibir las cosas es muy diferente a la de una persona regular, situación que ocasiona una reacción negativa y de rechazo hacia algunos sonidos, sabores, texturas, o forma de ver las cosas que le rodean; en ocasiones revela favoritismo por una o más personas; siente invadido su espacio cuando experimenta un contacto físico (Assumpção y Pimentel, 2000).

El autismo se evalúa por niveles que se determinan de diferentes formas: el nivel 1 se caracteriza por el grado o severidad leve, en este nivel se requiere apoyo pero solo en algunas áreas, ya que se maneja con más facilidad la adaptación a distintos contextos educativos, sociales y familiares; el nivel 2 es el nivel intermedio, en el que la gravedad de las alteraciones es más importante ya que los síntomas que se presentan son más amplios y repercute a afectar más áreas; el nivel tres es el más avanzado en deficiencias que alteran y causan anomalías en las áreas motriz, lingüística, social e intelectual, y se requiere de ayuda de especialistas para conseguir el avance en los trastornos que se provocan.

Las principales características que conforman el cuadro del TEA surgen desde los primeros meses de vida, por lo general son conductas observables que permiten

ser identificadas desde muy temprana edad. Un portador presenta deficiencia para reaccionar cuando se le llama por su nombre; actúa de forma indiferente como si no entendiera; no es capaz de señalar algún objeto, en cambio mira de una forma fija cuando algo llama su atención; muy pocas veces existe una expresión facial; se limita a hacer uso de la imaginación; se mantiene en un estado aislado; opta por estar solo y, al encontrarse en compañía, evita el contacto visual (Balbuena, 2007). La escasa habilidad de comprender las sutilezas que rigen las marcadas expresiones y gestos (comunicación no verbal) es un gran obstáculo para que se genere una buena interacción social, ya que el portador maneja un pensamiento literal (Baña, 2011).

Por otra parte, mantiene una gran dificultad para tratar de entender y ser empático con los sentimientos y situaciones de otras personas, incluso sus familiares cercanos; tiene retraso en el lenguaje verbal, esto provoca problemas para el estímulo de la comunicación; en diversas ocasiones puede hacer uso repetitivo de frases y palabras que no tienen sentido pero es estimulante hacerlo para el individuo; por lo general responde sin sentido a preguntas formuladas por las personas, ya que se le dificulta la comprensión de frases largas o abstractas; su desarrollo se da con base en rutinas, cuando se origina un desajuste o modificación de estas el portador de TEA tiende a mostrar conductas agresivas, ya que no cuenta con las habilidades necesarias para enfrentar cambios (Balbuena, 2007).

La vida de las personas con autismo es demasiado compleja, ya que percibir las discapacidades que este implica a simple vista resulta un tanto difícil, pues las características que portan estas personas no van acompañadas de rasgos físicos sino conductuales y comportamientos retraídos, es por esta razón que se describe como uno de los trastornos más difíciles de diagnosticar para quienes lo portan y de comprender quienes los acompañan en su trayecto de vida. Por tales razones existe dificultad en el proceso del diagnóstico, pues es hasta después de los 18 meses de edad cuando se puede someter a pruebas para detectarlo. El autismo es una entidad diagnóstica de síndrome muy estudiado (pues existen enigmas que aún no se conocen por especialistas y por padres), no de su originalidad sino de la eficiencia que existe en la aplicación de métodos y estrategias en el desarrollo psicopedagógico.

En ocasiones los padres y los mismos médicos se construyen una idea de omisión en la existencia del trastorno, pero, de acuerdo a las conductas manifestadas, siempre hay una incertidumbre de que el niño se desarrolla de una forma anormal según la comparación con otros niños. Este presenta conductas retraídas, indiferencia por el gusto de socializar, dificultad de comunicación e identificación de códigos lingüísticos, y hasta cierto punto una apariencia de comodidad con la soledad.

Las estrategias desarrolladas para el mejoramiento de estas conductas buscan fomentar un ambiente que motive al infante a realizar por lo menos una pequeña participación activa; estas son: a) estimular el desarrollo hacia el aprendizaje que necesita en su contexto y sociedad, b) utilizar en especial estímulos visuales para de-

sarrollar la memoria y comprensión, c) hacer un acercamiento por lapsos pequeños y prolongados con la finalidad de crear familiarización en contacto con las personas, d) crear motivación evitando experiencias que le hagan sentir de forma despectiva, y e) brindar su espacio y tiempo para crear una zona donde pueda desarrollar su autonomía. Estas estrategias deben llamar la atención del niño e introducir patrones que le permitan seguir un modelo de conducta (García-Hortal, Sahagún-Navarro y Villatoro-Bongiorno, 2017).

DISEÑO METODOLÓGICO

Por tratarse de un estudio social y buscar comprender el comportamiento del fenómeno en un tiempo y espacio determinados, se trabajó con el paradigma pos-positivista (Guzmán y Alvarado, 2009). El enfoque cuantitativo exige como condición “datos que sean medibles, observables y cuantificables para comprobar y así tener una base de sustento en el análisis estadístico y medición numérica, con la finalidad de establecer un patrón y mediante la interpretación comprobar teorías” (Escamilla, 2008, p. 8).

Por las características específicas del participante, fue empleado el método experimental de un solo sujeto ($N = 1$), con diseño de inversión A-B-A (propuesto por Barlow y Hersen), de pretest-postest. Se desarrolla con base en el estudio de un solo individuo, mismo que se encuentra bajo observación constante por varios y diferentes periodos de tiempo (no se cuenta con la participación de otro sujeto para realizar comparaciones), con la finalidad de conocer la conducta y comportamientos observables tomados como base; se crean y se aplican diversas técnicas y estrategias de las cuales se espera una transformación y evolución de comportamiento que ayuden a minimizar el problema presentado bajo el objeto de estudio y las variables identificadas (Guzmán y Alvarado, 2009).

En el diseño del presente experimento, la simbología empleada y sus respectivos significados son:

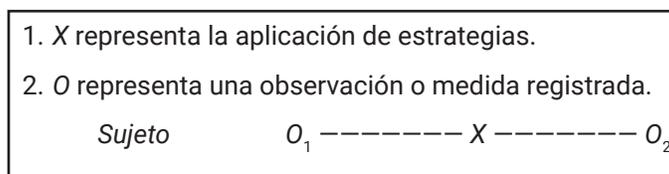


Figura 1. Diseño experimental
 Fuente: Guzmán y Alvarado, 2009, p. 52.

Para la recolección de datos se utilizó el “Cuestionario del bebé y niño pequeño”, o instrumento CSBS-DP, que mide comunicación, lenguaje expresivo y simbolización. Está conformado por 24 reactivos. Fue aplicado en dos momentos por cuatro observadores: antes y después de las estrategias. Estas fueron aplicadas en un lapso

de tres semanas consecutivas por cinco días (lunes a viernes); se trabajó de manera individual, es decir únicamente con el sujeto participante.

Hipótesis

H₁: La aplicación de estrategias tiene efectos positivos para la mejora de la interacción social en niños con trastorno de espectro autista.

H₀: La aplicación de estrategias tiene efectos nulos para la mejora de la interacción social en niños con trastorno de espectro autista.

Descripción del experimento

Para trabajar sobre las áreas comunicación, lenguaje expresivo y simbolización, se eligieron siete estrategias, tres buscan desarrollar la comunicación con base en gestos, emociones y miradas (*¿Qué estoy mirando?*, *Caras en la pizarra* y *Frasco de emociones*), dos trabajan el lenguaje expresivo mediante sonidos y emisión de palabras (*Completa la canción* y *Aprende palabras nuevas*) y dos amplían la habilidad de la simbolización con estímulo en la comprensión y el uso de objetos (*Sigue mi voz* y *Encesta pelota de trapo*).

En *¿Qué estoy mirando?* el sujeto encargado de aplicar las estrategias dirige su mirada de una forma fija hacia un objeto y el infante debe saber cuál es el objeto que está mirando. *Caras en la pizarra* busca ayudar a que el infante pueda expresar sus emociones señalando una o más imágenes colocadas en un pizarrón, que expresan el estado de ánimo. En *Frasco de emociones* el infante introduce en un frasco tarjetas con imágenes que representan la emoción y estado de ánimo que experimenta en ese momento.

Completa la canción pretende mantener activo el vocabulario usando una canción con letra sencilla en la que el niño repita las palabras y sea capaz de completar palabras o frases que falten en la canción. *Aprende palabras nuevas* consiste en realizar un diccionario en el cual existan palabras habituales de su contexto y pueda practicarlas en pronunciación. *Sigue mi voz* trata de hacer posible el razonamiento de indicaciones a actividades sencillas que el infante pueda realizar mediante la instrucción del aplicador de estrategias. *Encesta pelota de trapo* es una práctica que permite estimular el manejo de objetos y afinar la orientación y puntería del niño al utilizar una caja y una pelota de trapo para lanzar y encestar.

RESULTADOS

Comunicación

Mide cómo desarrolla el infante la habilidad de comunicarse con las personas que le rodean. Los subdimensiones son: *expresiones de emociones, miradas y gestos*.

Al contestar en la interrogante “¿Puede usted distinguir cuando su niño está contento y cuando está triste?” el 50% de los observadores afirmó que el niño frecuentemente es capaz de transmitir sus emociones.

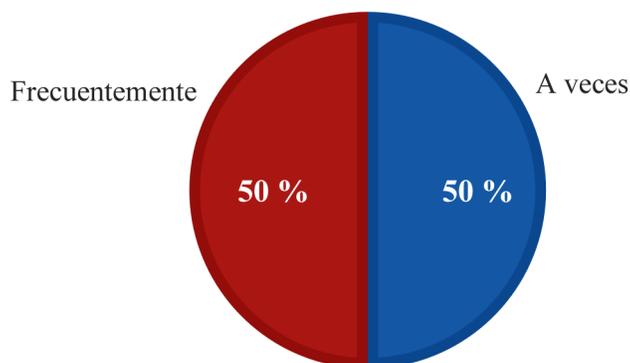


Figura 2. Gráfico de respuestas a la pregunta “¿Puede usted distinguir cuando su niño está contento y cuando está triste?”.
Fuente: Elaboración personal.

En la variable “Si usted mira y señala un juguete al otro lado del cuarto, ¿su niño o niña se vuelve a verlo?”, 50% de los observadores encontró acciones del niño que muestran que solo a veces este se interesa por mirar objetos o juguetes señalados por otra persona, mientras que el otro 50% indicó que todavía no existe un interés por parte del niño para voltear a ver.

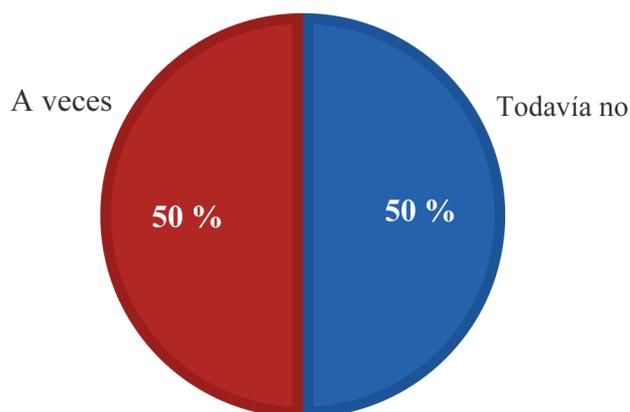


Figura 3. Gráfico de respuestas a la pregunta “Si usted mira y señala un juguete al otro lado del cuarto, ¿su niño o niña se vuelve a verlo?”.
Fuente: Elaboración personal.

En la interrogante “Si usted no le presta atención, ¿su niño o niña trata de llamar su atención?” el 50% de los observadores notó frecuentemente un comportamiento diferente en el infante para llamar la atención de los que le rodean; el resto afirmó que dichos comportamientos se presentaron solo a veces.

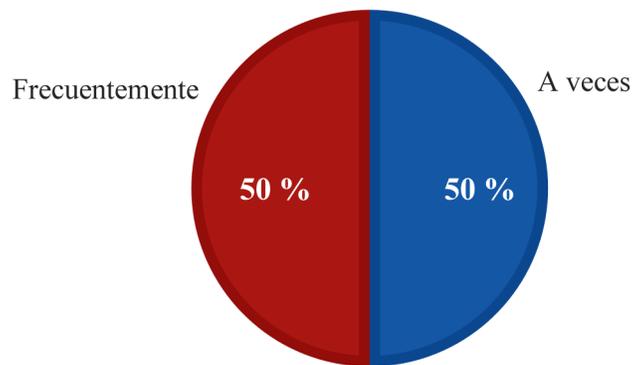


Figura 4. Gráfico de respuestas a la pregunta "Si usted no le presta atención, ¿su niño o niña trata de llamar su atención?".
Fuente: Elaboración personal.

Lenguaje expresivo

Sonidos y *palabras* son subdimensiones de la dimensión *Lenguaje expresivo*, esta mide una de las áreas más afectadas en los portadores de las características del TEA. El instrumento CSBS-DP cuenta con interrogantes que permiten conocer el desarrollo de su vocabulario y uso de sonidos, y permite saber hasta qué nivel se han estimulado e incrementado los mismos con la aplicación de las estrategias.

El 100% de los observadores solo a veces identificaron conductas o comportamientos en que había un lenguaje expresivo por medio de sonidos y palabras. En comparación con la dimensión de comunicación, el infante tiene más facilidad de comunicación a través de miradas y emociones que por sonidos y palabras.

En la variable "¿Su niño o niña usa sonidos para llamar su atención o pedir ayuda?", el 75% encontró ocasiones en que el niño exigía atención a las personas por medio de sonidos; por otra parte, el resto de los observadores solo a veces se dieron cuenta cuando el infante expresaba pedir ayuda o necesidad de atención.

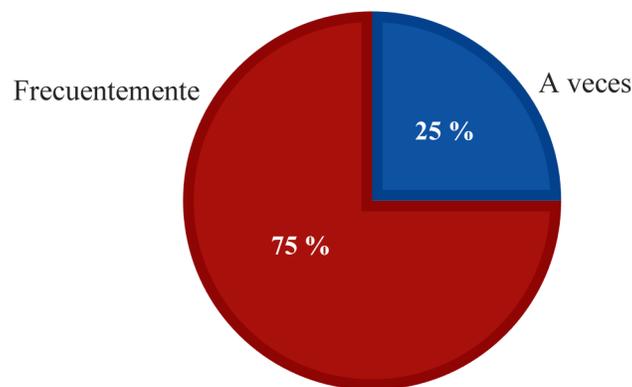


Figura 5. Gráfico de la pregunta "¿Su niño o niña usa sonidos para llamar su atención o pedir ayuda?".
Fuente: Elaboración personal.

En la interrogante “¿Aproximadamente cuántos sonidos constantes usa su niño o niña: ma, na, ba, da, ga pua, la, ya, sa?”, el 75% observó que dentro del vocabulario del niño se producen de uno a dos sonidos de los antes mencionados, el resto no identificó ningún tipo de sonido de los señalados.

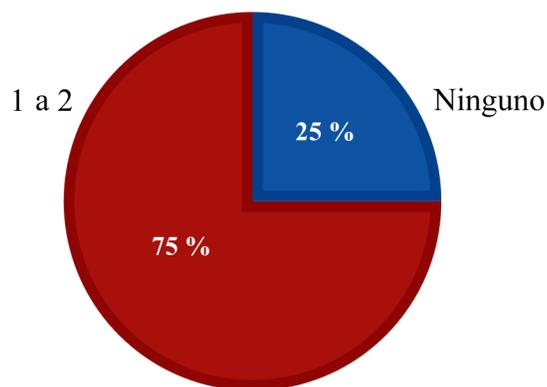


Figura 6. Gráfico de la pregunta “¿Aproximadamente cuántos sonidos constantes usa su niño o niña: ma, na, ba, da, ga pua, la, ya, sa?”.
 Fuente: Elaboración personal.

En la variable “¿Cuántas palabras que usted pueda reconocer usa su niño o niña para indicar algo (como *tete* por biberón, *buba* por agua)?”, 75% afirmó que aún no forma parte del vocabulario del niño palabras para indicar algo. El resto de los observadores afirmó haber escuchado entre una y dos palabras emitidas por el niño para referirse a algo.

Simbolización

Analiza la capacidad de comprensión que tiene el infante al recibir instrucciones sencillas y complejas, así como medir la habilidad que presenta en el manejo y dominio con el uso correcto de objetos. Las subdimensiones son *comprensión* y *uso de objetos*.

El 100% de los observadores afirma que notó comportamientos en los que solo a veces el infante es capaz de comprender las instrucciones que recibe y le da un uso correcto a los objetos que se le mencionaron anteriormente; falta dominio en cosas de uso diario y comprensión de indicaciones que amerita una respuesta mediante estímulos.

La variable “Cuando llama a su niño o niña por su nombre, ¿responde volviendo la mirada o la cabeza hacia usted?” permite comprobar la asimilación y comprensión del niño. El 100% de los observadores coincidió en que a veces el infante reacciona al llamado de su nombre, demostrando haber comprendido.

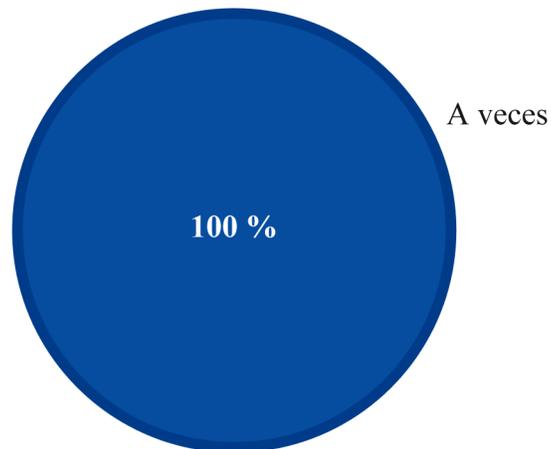


Figura 7. Gráfico de la pregunta
“Cuando llama a su niño o niña por su nombre, ¿responde volviendo la mirada o la cabeza hacia usted?”.
Fuente: Elaboración personal.

La variable “¿Aproximadamente cuántos de los siguientes objetos usa su niño o niña correctamente: taza, biberón, tazón, cuchara, peine, cepillo dental, esponja de baño, pelota, carrito de juguete, teléfono celular?” mide el dominio de uso correcto de objetos. El 100% de los observadores encontró acciones en el infante que permitieron considerar un uso adecuado de más de ocho objetos de uso diario: el infante tiene la capacidad de hacer buen uso de objetos.

En la variable “¿Aproximadamente cuántos bloques o aros puede su niño o niña poner uno encima de otro?” el 100% de los observadores afirmó que fueron más de ocho objetos los que el infante pudo apilar: fue capaz de manejar un alto número de objetos dentro de un mismo espacio, usando sus habilidades para acomodar.

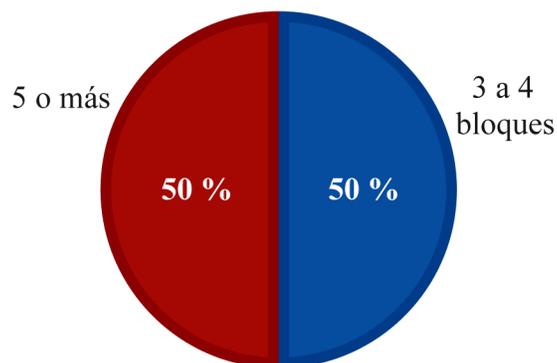


Figura 8. Gráfico de la pregunta
“¿Aproximadamente cuántos bloques o aros puede su niño o niña poner uno encima de otro?”.
Fuente: Elaboración personal.

Con la interrogante “¿Con sus juguetes juega como darle de comer a un osito de peluche, arrullar a una muñeca, o poner un muñeco en un carrito?” el 75% de los observadores percibió que a veces el infante tomaba sus juguetes y realizaba actividades que la mayoría de los niños de su edad hacen, el resto afirma no haber encontrado dichos comportamientos.

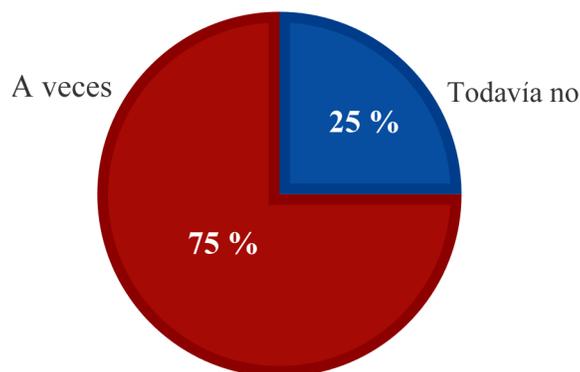


Figura 9. Gráfico de la pregunta “¿Con sus juguetes juega como darle de comer a un osito de peluche, arrullar a una muñeca, o poner un muñeco en un carrito?”.

Fuente: Elaboración personal.

Prueba de hipótesis

Las hipótesis fueron:

H_1 : La aplicación de estrategias tiene efectos positivos para la mejora de la interacción social en niños con trastorno de espectro autista.

H_0 : La aplicación de estrategias tiene efectos nulos para la mejora de la interacción social en niños con trastorno de espectro autista.

El nivel de medición de la variable corresponde a un tipo cualitativo de alcance ordinal (*todavía no, a veces y frecuentemente*), los estadísticos para probarla son los no-paramétricos. Por la necesidad de comparar los valores de las medianas de dos grupos de datos y por tratarse de datos relacionados (se obtienen de la observación de un mismo sujeto y solo se cuentan con los obtenidos en el pretest y el postest), se empleará el análisis no paramétrico para muestras relacionadas: la prueba de Wilcoxon. El resultado del análisis se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Prueba de hipótesis.

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
La mediana de las diferencias entre pretest y postest es igual a 0	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	0.062	Retener la hipótesis nula

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de 0.05.

Fuente: Elaboración personal.

El análisis evidencia que las estrategias aplicadas resultan insuficientes para provocar algún cambio en el grado de interrelación social que mantiene el infante con TEA, por esta razón, en esta investigación no se rechaza la hipótesis nula.

DISCUSIÓN

Con base en los resultados obtenidos en la presente investigación, el efecto de la aplicación de estrategias con intención de mejorar la interacción social de un niño con trastorno de espectro autista (TEA) fue deficiente.

Las condiciones y características de retracción que presenta un niño con TEA en su comportamiento y capacidad de aprendizaje exigen que al emitir una nueva actividad sea con pautas definidas que enmarquen un horario fijo y que el o los aplicadores y observadores emitan la instrucción sin cambios, para que sea capaz de identificar, asimilar y comprender la tarea que debe realizar; una vez que asimila la actividad, se incrementan las posibilidades de que se manifiesten los resultados que se esperan.

Las estrategias eran funcionales, cada diseño se trabajó con base en el área que se pretendía fortalecer, las actividades que comprendían a las mismas, estimulaban el desarrollo cognitivo, implicaban trabajo de lenguaje, socialización y comunicación para crear un vínculo que le permitiera al niño estar en contacto adaptado a la mini-sociedad que le compone.

Al aplicar las estrategias, la deficiencia que se detectó fue que la intervención había sido realizada con participación activa de los cuatro observadores; fallar en la implementación de un horario fijo e instrucciones variables, conforme la percepción de cada observador, ocasionó conflicto para el infante a la hora de la asimilación: no se crearon rutinas.

CONCLUSIONES

1. El síndrome TEA requiere crear rutinas para que el infante sea capaz de asimilar y procesar cualquier tipo de información que le permita un crecimiento óptimo en su desarrollo neuropsiquiátrico, situación que exige un establecimiento de horario y repetición continua en la aplicación de estrategias.
2. El intento de cambio de rutinas, caracterizado por la falta de repetición, así como la ausencia de respeto por el establecimiento de horarios estrictos, impide la generación de nuevos hábitos.
3. Las acciones que se pretende que sean asumidas por el sujeto con TEA deben asumirse tanto por los educadores como por los familiares cercanos, si de verdad se desea el cambio, de otra forma puede ocurrir que se genere confusión en el sujeto, lo que al final deriva en reafirmación de las conductas negativas que se pretende modificar.

Las sugerencias recomendadas para mejorar la efectividad en la aplicación de las estrategias son:

1. Que el investigador sea quien trabaje y cree un sistema de aplicación de estrategias, con la finalidad de que no exista una mediación externa que genere inconvenientes y resultados no deseados con la intervención del infante.
2. Al aplicar instrumento y práctica de estrategias por un solo sujeto (el investigador) se permitirá un mejor control del experimento.

REFERENCIAS

- AE (2017-2020). *Autism Europe*. Recuperado de: <https://www.autismeurope.org/who-we-are/>.
- Assumpção, F., y Pimentel, A. C. (2000). Autismo infantil. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 22(supl. 2), 37-39. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1516-4446200000600010>.
- Balbuena Rivera, F. (2007). Breve revisión histórica del autismo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 27(2), 61-81. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352007000200006&lng=es&tlng=es.
- Baña, M. (2011). Los trastornos del espectro autista y generales del desarrollo: inclusión social y calidad de vida. *Ciencias Psicológicas*, 5(2), 183-191. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212011000200007&lng=es&tlng=es.
- Cabrera, D. (2007). Generalidades sobre el autismo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(1), 208-220. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80615418016>.
- Dzul Escamilla, M. (2008). *Los enfoques en la investigación científica*. Recuperado de: https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Presentaciones/licenciatura_en_mercadotecnia/fundamentos_de_metodologia_investigacion/PRES39.pdf.
- Escamilla, M (2008). *Los enfoques en la investigación científica*. https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Presentaciones/licenciatura_en_mercadotecnia/fundamentos_de_metodologia_investigacion/PRES39.pdf.
- García-Hortal, C., Sahagún-Navarro, M., y Villatoro-Bongiorno, K. (2017). Calidad de vida en personas con trastorno del espectro del autismo. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12(36), 65-82. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70950101004>.
- Guzmán Arredondo, A., y Alvarado, J. J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Durango, Dgo. México: Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación.
- Hernández Rivero, O., Risquet Águila, D., y León Álvarez, M. (2015). Algunas reflexiones sobre el autismo infantil. *Medicentro Electrónica*, 19(3), 178-181. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30432015000300010&lng=es&tlng=pt.
- Rogel-Ortiz, F. J. (2005). Autismo. *Gaceta Médica de México*, 141(2), 143-147. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0016-38132005000200009&lng=es&tlng=es.

Cómo citar este artículo:

Samaniego Olivas, P. I. (2020). Aplicación de estrategias para mejorar la interacción social en niños con trastorno de espectro autista. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 213-226. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.989.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La corporeidad como estrategia para el desarrollo de habilidades y preservación de la salud en escolares en la nueva normalidad

Corporeity as a strategy for the development of abilities and preservation of health in students in the new normality

RICARDO JUÁREZ LOZANO • LUIS MANUEL LARA RODRÍGUEZ • GABRIEL MEDRANO DONLUCAS

Ricardo Juárez Lozano. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Profesor-investigador de tiempo completo con perfil PRODEP desde el 2005. Es doctor en Educación Física y Deporte por la Universidad de Lleida, España; maestro en Administración y licenciado en Educación Física por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Autor de diversas publicaciones en revistas indizadas, libros, capítulos de libros y conferencias en congresos nacionales e internacionales. Reconocimiento a las mejores prácticas universitarias (CEMEFI, 2017). Fundador del programa sociocultural MARACAS. Miembro del Cuerpo Académico 112: Cultura Física, Educación y Sociedad. Correo electrónico: rjuarez@uacj.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1468-5384>.

Luis Manuel Lara Rodríguez. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Es doctor en Ciencias Sociales, sociólogo. Responsable de proyectos federales en intervención social con eje deportivo (2013-2017). Docente en maestrías en Ciencias Sociales, Estudios Interdisciplinarios de Género, Investigación Educativa Aplicada, y de pregrado en licenciaturas de Sociología y de Entrenamiento Deportivo. Responsable del Cuerpo Académico Cultura Física, Educación y Sociedad. Ponente en eventos nacionales e internacionales (Costa Rica, Uruguay, Argentina, Chile, Colombia, Estados Unidos y España). Publicaciones recientes: libros *Cultura física*

Resumen

A partir de la teoría histórico-cultural de la actividad, el desarrollo de los sujetos es potenciado por la enseñanza y en general por los sistemas de actividad y comunicación en que ellos se insertan. En función de ello, el programa sociocultural Motivando la Adecuada Recreación Activa y la Correcta Alimentación Saludable (MARACAS) tiene como objetivo ser un programa multidisciplinar de actividad física y deporte basado en el desarrollo de habilidades para la vida desde una perspectiva de inteligencias múltiples. El presente artículo pretende informar los resultados principales obtenidos en la dimensión psicológica del programa en una experiencia veraniega del 2019. Para obtener los resultados se recabaron datos a lo largo del programa y los mismos fueron procesados cuantitativamente en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), versión 25.0. Los resultados apuntan hacia una diferenciación en cuanto a género a la hora de optar por insertarse en el programa, así como a una fuerte influencia de la cultura familiar en la decisión de practicar deportes. Las habilidades más desarrolladas en los participantes fueron las físico-motoras y presentan un alto desarrollo de sus habilidades kinestésico-corporales. Se discuten las implicaciones de tales resultados como una medida alternativa de favorecer la corporeidad en el educando durante periodos vacacionales. Ante la nueva normalidad, la educación física en el nivel de educación básica se vuelve una asignatura indispensable para la preservación de la salud y la adquisición de estilos de vida saludables.

Palabras clave: Cuerpo, educación física, salud, estudiantes, desarrollo de habilidades.

e intervención comunitaria (UACJ) y Deporte y género (UACJ-UAMEX). Correo electrónico: luis.lara@uacj.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3112-5140>.

Gabriel Medrano Donlucas. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Es profesor de tiempo completo en la UACJ. Licenciado en Nutrición y maestro en Docencia Biomédica. Diplomado Educador en Diabetes y en Obesidad y Nutrición, ambos organizados por la Asociación Mexicana de Diabetes. Actualmente ocupa la jefatura de la Unidad Administrativa del ICB-UACJ. Coordinador del Programa en Nutrición en la UACJ en el periodo 2006-2018. Colaborador en el proyecto nacional "Composición corporal por el modelo molecular de cuatro compartimientos en adultos mayores con obesidad de la zona norte de México: datos para el desarrollo de ecuaciones precisas, exactas y prácticas". Correo electrónico: gmedrano@uacj.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6349-2338>.

Abstract

From the cultural historical activity theory, the development of the subjects is enhanced by teaching and in general by the systems of activity and communication in which they are inserted. Based on this, the project *Motivando la Adecuada Recreación Activa y la Correcta Alimentación Saludable* (MARACAS, "Motivating Adequate Active Recreation and Correct Healthy Eating"), aims to be a program of physical activity and sport based on the development of life skills from a perspective of multiple intelligences. This article aims to inform the main results obtained in the psychological dimension of the project. To obtain the results, data were collected throughout the entire project and they were processed quantitatively in the Statistical Package for Social Sciences (SPSS), v. 25.0. The results point towards a differentiation in terms of gender when choosing to enter the program, as well as a strong influence of family culture in the decision to practice sports. The most developed skills in the participants were motor physics and they present a high development of their kinesthetic-bodily skills. The implications of such results are discussed as an alternative measure of promoting corporeity in the student during their vacation periods. Faced with the new normality, Physical Education at the basic education level becomes an indispensable subject for the preservation of health and the acquisition of healthy lifestyles.

Keywords: Body, physical education, students, skill development.

CONTEXTO

El impacto de la inactividad física en escolares se observa desde dos vertientes: la primera desde el punto de vista de la salud, y la segunda a partir de la violencia y la delincuencia. En la primera, la inactividad física se ha convertido en un problema de salud pública en México. Datos de la UNESCO (2018) señalan que más del 80% de los niños de 10 a 14 años y cerca del 40% de los adolescentes de 15 a 19 años son inactivos, y las evidencias indican que este factor de riesgo continúa en aumento. Asimismo, la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018 muestra la prevalencia de sobrepeso y obesidad en niños de 5 a 11 años con 35.6%, jóvenes de 12-19 años con 38.4%, y la población de 20 años y más con 73% (ENSANUT, 2018).

Tan solo en el nivel básico en México (preescolar, primaria y secundaria) ciclo escolar 2019-2020 se inscribieron 25'780,693 alumnos (3-14 años) dentro del Sistema Educativo Escolarizado, de los cuales 734,845 corresponden al estado de Chihuahua (SEP, 2019).

Ciertamente desde la SEP se llevan a cabo planes y programas de estudio sobre la asignatura de Educación Física, el más reciente denominado "Aprendizajes claves para la formación integral", en donde se manifiesta que la educación física es una forma de intervención pedagógica que contribuye al desarrollo integral de niñas, niños y

adolescentes mediante el desarrollo de la motricidad e integración de la corporeidad.¹ Es decir, constituye en los centros escolares de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) el espacio curricular que moviliza al cuerpo (corporeidad y motricidad) y fomenta el gusto por la actividad física. La finalidad formativa de la educación física en el contexto escolar es la edificación de la competencia motriz por medio de la corporeidad. Asimismo, en los rasgos del perfil de egreso de la educación básica se afirma la atención al cuerpo y la salud de los estudiantes.

La corporeidad se manifiesta por medio de gestos, posturas, expresiones corporales y sus diferentes acciones motrices, relacionadas con las emociones y sentimientos que cada alumno experimenta. Es una construcción permanente que las personas hacen de sí; una unidad que fusiona la parte física y funcional del cuerpo con el aspecto cognitivo, social, personal y cultural. Es decir, la expresión y manifestación de las habilidades para la vida (SEP, 2017). Es aquí donde recae nuestro punto de interés, ya que favorecer este componente equivale a amalgamar las experiencias, así como asociar el conocimiento de sí con saberes, habilidades, actitudes y valores para la vida. Para tal efecto, el campamento de verano educativo de la UACJ contribuye a la integración de la corporeidad, ya que establece conexiones con los procesos de decisión, anticipación y comprensión en cada uno de sus escenarios de aprendizaje; es decir, el cuerpo mismo visto desde una perspectiva integradora y no únicamente físico-corporal, de rendimiento o de eficiencia, sino el cuerpo en constante movimiento; correr, saltar, trepar, lanzar, atrapar, botar, caminar, trotar, driblar, entre otras, son acciones motrices que involucran habilidades para la vida (cognitivas, sociales, personales y físico-motrices).

La segunda vertiente se ha convertido en un problema social sin precedentes en los últimos 20 años. Las tres principales causas de muerte en México registradas entre enero y agosto del 2020 son enfermedades del corazón (141,873; 20%), COVID-19 (108,658; 15%) y diabetes mellitus (99 733, 14.6%); mientras que los homicidios se colocan en la octava causa de muerte a nivel nacional, con 22,798 (INEGI, 2020).

Sin embargo, los datos muestran que entre los jóvenes de 11 a 17 años la principal causa de muerte es el homicidio, con 12%, mientras que de 18 a 25 años 32.7% por la misma causa. Es decir, los están y se están matando entre los jóvenes en su mayoría ligados al crimen organizado. Ante esta grave problemática, ¿cuál es el papel de la educación básica con respecto a estos jóvenes?, ¿qué estrategias se están implementando y cuáles son sus mecanismos de evaluación?

La teoría de la actividad histórico-cultural plantea que el aprendizaje precede al desarrollo, para lo cual se vuelve indispensable la perspectiva de Vigotsky y sus

¹ Corporeidad: construcción permanente que las personas hacen de sí; una unidad que fusiona la parte física y funcional del cuerpo con el aspecto cognitivo, social, personal y cultural. Es decir, la expresión y manifestación de las habilidades para la vida.

conceptos de zona de desarrollo próximo (ZDP) y situación social del desarrollo (SSD) (Arias, 1994).

Entender esto es esencial para vislumbrar cómo se articula la relación dialéctica entre lo externo y lo interno en el desarrollo humano. La edad escolar, por ejemplo, se caracteriza por sistemas de comunicación y actividad en los que la educación formal tiene un papel rector y la comunicación educativa del maestro, así como la resolución de tareas formales de estudios, permiten el paso a las nuevas formaciones psicológicas que determinan el desarrollo del niño. En el caso del desarrollo de habilidades, la ecuación, según este enfoque, sería similar. Las habilidades no se desarrollan por maduración ni por la mera incorporación de hábitos, sino en la adecuada relación entre procesos internos (ejemplo: motivación por la actividad física), y por sistemas de actividad y comunicación orientados de manera planificada a su desarrollo.

El cuerpo es un instrumento maravilloso al servicio del lenguaje y la comunicación, el cual se expresa a través del movimiento y, en nuestro caso, a través de la corporeidad. Según la teoría de Breton (2007), el cuerpo es un instrumento de comunicación social, en el que se utilizan todos los sentidos para la comprensión del mundo y del contexto.

PROBLEMA DE ESTUDIO

Obesidad y violencia son dos grandes problemas sociales que aquejan a los mexicanos; especialmente en el estado de Chihuahua, la obesidad infantil ocupa los primeros lugares en incidencia. Los malos hábitos alimenticios y la falta de actividad física han ocasionado que los niños sean víctimas potenciales de esta pandemia. Es un problema multifactorial, pues depende de los estilos de vida: alimentación, sedentarismo, entorno social, educación formal y no formal, familia, entre otros factores asociados (ENSANUT, 2018).

Por otro lado, los índices de homicidios asociados al narcotráfico suelen atraer a sus redes a niños y jóvenes a quienes el sistema educativo no ha sabido retener y/o brindar oportunidades para desarrollar sus talentos y habilidades diversas.

Ante este panorama, podemos preguntarnos lo siguiente: ¿Los campamentos de verano educativos de la UACJ estimulan las inteligencias múltiples y habilidades para la vida de los participantes? ¿Es posible incorporar la corporeidad como una estrategia de preservación de la salud, en un contexto educativo no formal como el campamento de verano UACJ?

Objetivos

- Analizar la frecuencia de las inteligencias múltiples y habilidades para la vida en los participantes del campamento de verano educativo UACJ.
- Analizar la corporeidad como una estrategia de preservación de la salud en escolares en un contexto educativo no formal.

METODOLOGÍA

La intención fue analizar los dominios de los participantes a través de los escenarios de aprendizaje,² con actividades atractivas y enfocadas a resaltar aquellos aspectos que más destacasen en los implicados. Por otro lado, fue necesario un sistema de análisis que diera significado a los avances observados en los sujetos a través de las actividades deportivas. Para ello, el presente diseño se adaptó a un estudio etnográfico educativo. Se adecuaron registros de observación para evaluar y estudiar las capacidades de los participantes desde ocho maneras de expresar el potencial, según la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1987). Con base en lo anterior, y siguiendo criterios de Álvarez (2007), se utilizó un sistema constituido por ocho categorías, poniendo principal atención en aquellas características que potencian cada uno de los participantes.

La observación pasó por diferentes estadios. El primero lo constituye la elección del entorno donde se realizará (Álvarez, 2007). El estudio se desarrolló en las instalaciones deportivas de la UACJ³ en el periodo vacacional de verano del 2019. Segundo, se estableció un equipo de observación con alumnos de prácticas profesionales que habrían cursado previamente un curso de formación y capacitación,⁴ además se les facilitaron herramientas precisas para el análisis de situaciones específicas. Tercero, el equipo tomó parte estratégica en las actividades realizadas por los participantes, favoreciendo la interacción social y propiciando escenarios para expresar sus preferencias, gustos, habilidades y capacidades mediante las actividades veraniegas. Cuarto, se diseñó un registro que nos permitió identificar y valorar los momentos en que se presentaban las habilidades de los participantes, así como el progreso de las inteligencias múltiples observadas. Los datos que se presentarán a continuación fueron recabados por practicantes de las licenciaturas en Educación, Psicología y Entrenamiento Deportivo.

Se recolectó la información a partir de la aplicación del Test de Inteligencias Múltiples de Gardner, así como de la revisión de los formatos de inscripción y llenado diario de formatos de observación sobre habilidades para la vida. Utilizamos una escala en la cual el observador escoge la categoría o clasificación que mejor represente o describa el objeto de la evaluación, cuya estimación fue la siguiente: nunca 0, rara vez 1, de vez en cuando 2, con frecuencia 3, siempre 4 (McKernan, 2008).

Los participantes fueron observados en todo momento por periodos de 50 minutos en cuatro clases por día durante el mes de julio (ver tabla 1).

² Son espacios de aprendizaje controlados que se generan a través de las actividades deportivas en que participan los estudiantes en el programa sociocultural MARACAS, lo cual es aplicable en distintos contextos como educación formal y no formal.

³ Complejo Deportivo Universitario de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

⁴ Estudiantes de Educación, Psicología y Entrenamiento Deportivo de la UACJ, participan en un curso para tutores previo a la intervención.

Tabla 1. Tiempo estimado de observación por grupo.

Por clase	Por día	Por semana	Por mes	Tiempo total
50 minutos	200 minutos	1,000 minutos	4,000 minutos	4,000 minutos

Fuente: Elaboración propia.

Una vez recabados los datos, fueron capturados en Excel y trasladados para su posterior procesamiento en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), versión 25.0. Para el análisis se utilizaron solo aquellos registros que no tuvieron ningún dato perdido en el sistema, definiendo por “dato perdido” los casos en que hubo cierta omisión de información. Así, los datos presentados corresponden a un total de 210 participantes con edades comprendidas entre los 6 y los 16 años, con un promedio de edad de 9.4 años y una desviación estándar de 1.7.

El tiempo destinado a la observación y análisis de los registros nos permitió estimar las capacidades de los participantes, su desarrollo y su evolución.

RESULTADOS

Variables sociodemográficas de interés

El 63.8% fue de sexo masculino y el 36.2% de sexo femenino, lo cual evidencia la existencia de una disparidad de género a favor de los varones en cuanto a la preferencia de las habilidades deportivas. Por otro lado, la mayoría de los participantes provienen de familias en las que no es habitual la práctica deportiva. Ello se constata al recuperar las cantidades que indican que solo el 27% de las madres y el 27.6% de los padres de los participantes han practicado deportes. Es decir, estamos ante una situación de familias sedentarias.

Frecuencia de la práctica deportiva

Los datos muestran un patrón de concentración de los mayores porcentajes entre los tres y seis días para un porcentaje acumulado de 84.9% (ver tabla 2).

Tabla 2. Frecuencia semanal de práctica deportiva.

Días dedicados al deporte	Porcentaje de participantes
1 día	5.9%
2 días	4.6%
3 días	23.0%
4 días	28.3%
5 días	17.8%
6 días	15.8%
7 días	2.6%

Fuente: Base de datos MARACAS 2019.

Otro aspecto asociado es la cantidad de tiempo diario dedicado al deporte, habiéndose identificado un patrón de concentración de los porcentajes entre los 60 y los 120 minutos por cada práctica, con por ciento acumulado de 62.5%.

Frecuencia de las inteligencias múltiples y habilidades para la vida

La inteligencia más frecuente en esta muestra fue la kinestésica corporal (22.4%), sin embargo, también se manifiestan y estimulan las otras siete inteligencias (ver figura 1). Por otro lado, la habilidad más identificada fue la físico-motora (35.5%) y, de la misma forma, se detectan las demás habilidades (ver figura 2).

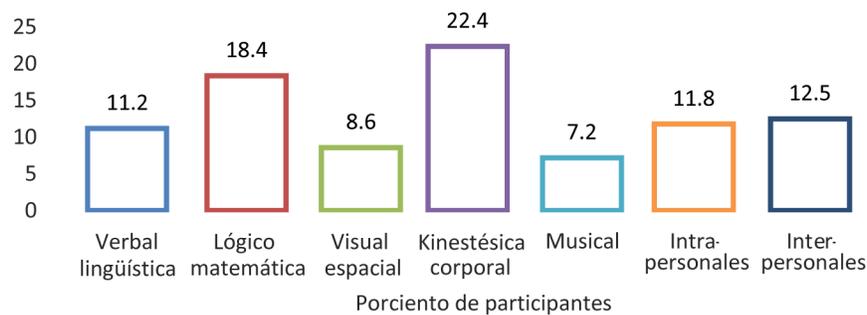


Figura 1. Inteligencias más desarrolladas en los participantes.

Fuente: Base de datos MARACAS 2019.

El análisis de las frecuencias de las inteligencias múltiples y habilidades para la vida brinda al profesor(a) un punto de partida sobre los alumnos(as) con quienes trabajará. De esta forma y a manera de diagnóstico, podemos identificar y observar las inteligencias y habilidades con mayor frecuencia. Así mismo se pueden abordar contenidos y estrategias didácticas para favorecer los estilos de aprendizaje desde sus capacidades más desarrolladas, pero también las menos estimuladas o áreas de oportunidad, poniendo especial atención en las formas de abordaje para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

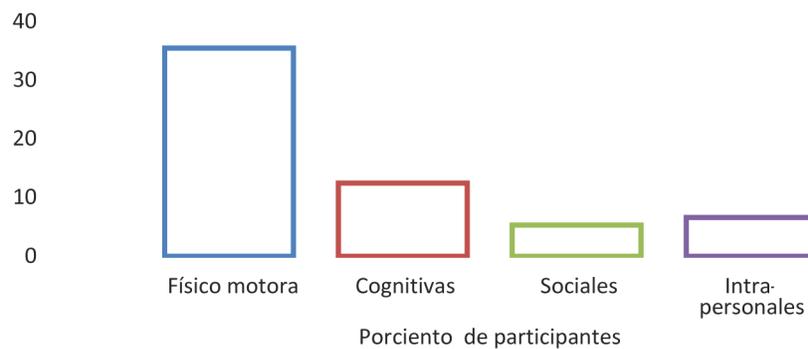


Figura 2. Habilidades más desarrolladas en los participantes.

Fuente: Base de datos MARACAS 2019.

DISCUSIÓN

La disparidad de género en la inscripción puede ser entendida por la teoría de la actividad histórico-cultural en tanto los sistemas de comunicación y actividad están culturalmente condicionados, y en este condicionamiento la variable *género* puede ser esencial, creando orientaciones en los sujetos masculinos que los acercan en mayor proporción a las actividades deportivas que en aquellos de género femenino. Esto implica que las estrategias de comunicación para promocionar la corporeidad mediante la oferta de actividades deben diversificarse con intención desde su planeación y estrategias que permitan incluir de manera más integral a las féminas.

La importancia del componente histórico se refleja en que la mayoría de los participantes provienen de familias en las que, aunque no se practica el deporte, este sí es una actividad ponderada, en tanto se invierte en que los hijos asistan a ligas y clubes deportivos, reflejándose lo anterior, además, en una frecuencia de práctica semanal moderada. Ello entonces crea las condiciones internas de la situación social del desarrollo y fomenta situaciones de actividad y comunicación que potencian el interés hacia la educación física, lo cual allana el camino para estimular las inteligencias múltiples y habilidades para la vida de los participantes desde un escenario de educación no formal, con transferencia al ámbito de la educación formal.

Asimismo, en cuanto a la frecuencia de las habilidades para la vida identificadas (cognitivas, sociales, intrapersonales y físico-motoras), el resultado era esperado cuando se montan escenarios de aprendizaje con eje deportivo, en tanto los sujetos suelen elegir la participación en aquellas actividades para las que se sienten hábiles, y al mismo tiempo se identifican áreas de oportunidad susceptibles de desarrollo. Resultó interesante que al elaborar tablas de contingencia no se encontró asociación de dependencia entre el tiempo semanal dedicado al deporte y la frecuencia con las habilidades e inteligencia identificadas como más frecuentes.

La salud debería tener un tratamiento transversal en el currículo de la educación básica, ya que al ser multifactorial se requiere del apoyo de múltiples aspectos, uno de ellos es el deporte como mediación pedagógica a fin de coadyuvar y fortalecer los vacíos de la educación física en el sistema escolarizado, cuyo tratamiento desde hace varias décadas ha sido limitado en cuanto a tiempo (entre una y dos veces por semana) y forma (escaso énfasis a la corporeidad, la salud y habilidades para la vida); los indicadores de obesidad y violencia dan cuenta de ello. Es decir, la salud tiene que ser abordada desde todas las vertientes escolares del educando, a fin de incorporar de manera activa los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a lo largo de la educación básica. Es urgente adoptar mejores prácticas que puedan favorecer la educación física con el objeto de que los alumnos logren comprender e incorporar verdaderamente estilos de vida saludables y permita disminuir paulatinamente los elevados indicadores de obesidad y violencia que aquejan a la sociedad mexicana y en particular a la juventud juarense.

CONCLUSIÓN

El presente trabajo de investigación es solo un reflejo de la importancia y eficacia de los campamentos de verano educativos con enfoque multidisciplinar, ya que su planeación, su forma interactiva, espontánea, motivadora y al aire libre suele ser un escenario de aprendizaje social para los niños y jóvenes. Históricamente, se ha observado que el deporte con fines educativos promueve aprendizajes no solo para la vida social, sino también favorece habilidades para la vida (desarrollo cognitivo, intrapersonal, social y motor), fortaleciendo con ello la formación integral, uno de los principales objetivos de la educación básica en México.

Se sugiere contemplar actividades similares a las del campamento de verano sociocultural MARACAS en las clases de Educación Física, como un complemento que favorezca la paridad de género entre los participantes, propiciando ambientes con actividades mixtas como gimnasia aeróbica, danza aérea, porra, baile moderno, activaciones físicas, entre otras.

Asimismo, incorporar la educación física como un espacio de aprendizaje permite identificar y potenciar, por un lado, las inteligencias múltiples de los niños y jóvenes de una manera divertida, desde lo multidisciplinar, y por otro, las habilidades para la vida (cognitivas, sociales, personales, físico-motrices) con enfoque integrador en el cual el participante experimenta diferentes formas de aprender y solucionar problemáticas a partir del juego. Es decir, el juego se convierte en un elemento mediador del aprendizaje (Juárez, 2012).

También, así como el programa MARACAS ofrece la posibilidad de observar cómo una acción con resultados positivos para la prevención de la violencia y la delincuencia entre pares, favorece la reconstrucción del tejido social y la construcción y desarrollo de la comunidad (Cruz, 2014). En este sentido, queda de manifiesto que la educación física, las actividades después de escuela o campamentos de verano educativos, resultan indispensables para la formación integral de los educandos y, sobre todo, resultan ser escenarios ideales para incluir la corporeidad como una estrategia de preservación de la salud en escolares en contextos educativos tanto formales como no-formales.

Finalmente, será importante continuar investigando nuevas formas metodológicas y diseños de estudio con enfoque crítico, los impactos reales que tienen los estímulos que usan al deporte y la educación física como medio y elemento formador en infantes y adolescentes, a fin de seguir encontrando evidencia que potencie el desarrollo integral de los niños y jóvenes en edad escolar.

En definitiva, es recomendable incorporar un mayor énfasis en la corporeidad como parte imprescindible en el desarrollo integral, a fin de estimular, desarrollar y potenciar las habilidades y talentos de quienes lo practican. De esta forma será posible empezar a incidir en los graves indicadores de sobrepeso, obesidad y violencia en niños y jóvenes en el estado de Chihuahua, particularmente en Ciudad Juárez. Los altos indicadores mostrados anteriormente, evidencian que las clases de Educación Física

en el sistema escolarizado de la Secretaría de Educación Pública, en educación básica, en la actualidad se vuelven insuficientes tanto en su práctica como en su impacto.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Arias, I. (1994). Tres elementos clave en la obra de Vygotski: situación social del desarrollo, zona de desarrollo próximo e interacción entre enseñanza y desarrollo. Su especificidad en la edad escolar vista a través de un estudio de caso y de un estudio grupal. *Revista Educación y Ciencia*, 3(10), 17-23. Recuperado de: <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/83/pdf>.
- Breton, D. (2007). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Nueva Visión.
- Cruz Sierra, S. (2014). Violencia y jóvenes: pandilla e identidad masculina en Ciudad Juárez. *Revista Mexicana de Sociología*, 76(4), 613-637. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v76n4/v76n4a4.pdf>.
- ENSANUT [Encuesta Nacional de Salud y Nutrición] (2018). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018. Presentación de resultados*. Recuperado de: https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2018/doctos/informes/ensanut_2018_presentacion_resultados.pdf.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2020). *Características de las defunciones registradas en México durante enero-agosto 2020*. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/DefuncionesRegistradas2020_Pnles.pdf.
- Juárez, R. (2012). *El proyecto MARACAS: una estrategia de educación integral para niños y jóvenes que transforma la realidad social a través de la actividad física* [Tesis doctoral]. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Lleida, España.
- McKernan, J. (2000). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Ciudad de México: SEP.
- SEP (2019). *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa*. Recuperado de: <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2018). *Hacia una estrategia nacional para la prestación de educación física de calidad en el nivel básico del sistema educativo mexicano*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264037?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-97a3e811-5aac-47f2-8f72-4c259f8aa7fe>.

Cómo citar este artículo:

Juárez Lozano, R., Lara Rodríguez, L. M., y Medrano Donlucas, G. (2020). La corporeidad como estrategia para el desarrollo de habilidades y preservación de la salud en escolares en la nueva normalidad. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 227-236. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.1053.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

El uso de objetos de aprendizaje multimodal y juegos interactivos en el aprendizaje de verbos modales en inglés

The use of multimodal learning objects and interactive games in the learning process of modal verbs in English

CECILIA COTA MARTÍNEZ • VIVIANA BRIONES LARA • LUCÍA VALENCIA GARCÍA

Cecilia Cota Martínez. Universidad Autónoma de Querétaro, México. Docente de tiempo completo de las asignaturas de Inglés en la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro e integrante del Comité Interno de Tutorías. Actualmente estudiante del doctorado en Educación Multimodal. Correo electrónico: cecilia.cota@uaq.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6760-3581>.

Viviana Briones Lara. Universidad Autónoma de Querétaro, México. Es docente en la UAQ. Cuenta con estudios como maestra en Ciencias de la Educación y actualmente estudiante de doctorado en Educación Multimodal por la UAQ. Participante en congresos nacionales e internacionales con temas relacionados a la evaluación y al uso de tecnologías en la educación. Correo electrónico: viviana.briones@uaq.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6284-7982>.

Lucía Valencia García. Universidad Autónoma de Querétaro, México. Es estudiante del doctorado en Lingüística en la Facultad de Len-

Resumen

Este documento muestra los resultados de un estudio realizado en la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro (EBA-UAQ). El objetivo principal fue evaluar la idoneidad de implementar una estrategia didáctica conformada por objetos de aprendizaje multimodal (OAM) y juegos interactivos para la enseñanza de verbos modales en la asignatura de Inglés II. La estrategia fue diseñada por tres docentes del área de Inglés y puesta en marcha en un grupo de estudiantes de segundo semestre seleccionado al azar. Se diseñó una secuencia didáctica de seis sesiones en las que los estudiantes trabajaron de manera virtual. En las sesiones se abordó el tema haciendo uso de algunos OAM y los estudiantes participaron en algunos juegos interactivos disponibles en línea. Para determinar si la implementación de la estrategia era efectiva se aplicó un cuestionario al inicio y al término de la secuencia. Los resultados arrojaron que la estrategia resulta adecuada para fortalecer la comprensión y producción de los estudiantes. De manera específica, los juegos interactivos son una herramienta que permite a los estudiantes mantenerse motivados a lo largo del proceso de aprendizaje. En conclusión, se verificó que los objetivos generales y específicos se hubiesen cumplido, lo cual confirmó la pertinencia de la estrategia en la enseñanza del tema seleccionado.

Palabras clave: Objetos de aprendizaje, juegos, enseñanza del inglés, bachillerato.

Abstract

This document shows the results of a research performed at the Escuela de Bachilleres of the Universidad Autónoma de Querétaro (EBA-UAQ). The main objective was to evaluate the suitability of implementing a didactic strategy composed of Multimodal Learning Objects (MLO) and interactive games to teach modal verbs in the English II subject. The strategy was designed by three teachers from the English area and implemented in a randomly selected group of second-semester students. They designed a didactic sequence of six sessions in which the students worked virtually. In the sessions, the topic was approached through the use of some MLO and the students participated

guas y Letras de la UAQ, el cual se encuentra incorporado al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC-CONACYT). Cursó estudios de maestría en Competencias Educativas. Correo electrónico: lucia.valencia@uaq.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2773-0591>.

in some interactive games available online. To determine whether the implementation of the strategy was effective, the researchers applied a questionnaire at the beginning and at the end of the sequence. The results show that the strategy is adequate to strengthen the students' comprehension and production of the topic. Specifically, interactive games are tools that allow the students to keep motivated throughout the learning process. As a conclusion, the achievement of the general and specific objectives was verified, that confirmed the strategy's relevance while teaching the chosen topic.

Keywords: Learning objects, games, English teaching, High school.

INTRODUCCIÓN

En México, el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua (L2) presenta ciertas deficiencias. Székely, O'Donoghue y Pérez (2015) señalan que el 97% de los estudiantes que egresan de secundaria no manejan la lengua inglesa al nivel esperado, pese a contar con las horas necesarias de instrucción que señala el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Consejo de Europa, 2002). Lo anterior ha derivado en la búsqueda de diversas soluciones, entre las que se proponen la formación continua para los docentes, el empleo de estrategias diferenciadas, la organización escolar y la implementación de estrategias pedagógicas no limitadas a la realización de ejercicios lingüísticos (O'Donoghue, 2015).

El presente documento expone una intervención realizada en la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro (EBA-UAQ) que pretende aplicar una de las soluciones propuestas a la problemática del aprendizaje del inglés: la implementación de una estrategia innovadora que brinde a los estudiantes un espacio para practicar la lengua en uso y no simplemente los limite a resolver ejercicios. La estrategia propuesta se ubica en el marco del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), mismas que, en la enseñanza de las lenguas, se han empleado con la finalidad de que el estudiante trabaje de manera autónoma, estableciendo su propio ritmo de trabajo, y se enfrente a distintas situaciones comunicativas en las que pueda utilizar el inglés como medio de comunicación (Jiménez, 2014; Martinic, Urzúa, Úbeda y Aranda, 2019).

Una manera de trabajar con TIC es a través del empleo de objetos de aprendizaje multimodal (OAM), ya que su diseño y características facilitan que el estudiante trabaje de manera independiente y desarrolle habilidades comunicativas enfrentándose a un contexto educativo distinto al tradicional. Por ejemplo, algunos autores como Sakurai y Donelson (2011) han empleado de manera satisfactoria los OAM para fortalecer la producción escrita de los estudiantes, mientras que Rubio (2011) los utilizó para desarrollar la producción oral.

Adicionalmente a los OAM, la estrategia propuesta involucró el empleo de los juegos interactivos, ya que estos han probado favorecer la motivación de los estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje del inglés y también han contribuido a la mejora de las habilidades lingüísticas (Rico y Agudo, 2016, Yurzhenko, 2019).

El tema gramatical seleccionado para trabajar en la intervención aquí propuesta es el de *Modal verbs* (verbos modales), que corresponde a la Unidad 3 de la asignatura de Inglés II del programa de estudios vigente de la EBA-UAQ. Se decidió trabajar este tema debido a que, en la práctica, se ha detectado que los estudiantes presentan ciertos problemas al distinguir los distintos contextos en que cada uno de los verbos modales se emplea y, por lo tanto, hay una tendencia a confundir los usos y estructuras de los mismos.

En respuesta a dicha problemática, se optó por diseñar una secuencia didáctica basada en el uso de OAM y juegos interactivos para mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje del ya mencionado tema. Se planteó como objetivo principal verificar la idoneidad de aplicar dicha secuencia para mejorar el desempeño de los estudiantes en cuanto a la comprensión de *Modal verbs* y su uso adecuado.

La primera sección de este documento revisa aquellos trabajos que dan sustento teórico a la intervención propuesta. Posteriormente se señalan los objetivos, generales y específicos, que perseguía la investigación. La siguiente sección de este documento expone la metodología que se utilizó, seguida de los resultados obtenidos y su análisis. Finalmente se presentan las conclusiones que arrojó el estudio sobre OAM y juegos interactivos en la enseñanza del tema *Modal verbs*.

REFERENTES TEÓRICOS

A continuación se detallan los tres pilares teóricos que sirvieron como base para desarrollar la estrategia con OAM y juegos interactivos: etapas del aprendizaje de una L2, el uso de OAM en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y el papel de los juegos interactivos.

Etapas del aprendizaje de una L2

Al diseñar un programa o estrategia relacionado con la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua (L2), especialmente si este es virtual, es necesario tomar en cuenta los procesos y etapas inherentes al aprendizaje de la misma. En este sentido, se han identificado los siguientes elementos (Gass y Selinker, 2008):

- Información lingüística.- También se conoce como *input* y se refiere a la información sobre la L2 o muestras de la lengua extranjera a las que se expone al estudiante.
- Información internalizada.- Se refiere a la incorporación del *input* y recibe el nombre de *intake*. La información que ha sido almacenada en la memoria de

corto plazo se encuentra disponible para ser procesada e incorporada en un sistema de representación interno.

- Sistema de representación interno.- Se refiere al almacenamiento, ya sea total o parcial, de los elementos aprendidos. En esta fase se ubican actividades que ayudan al estudiante a comprender y ejercitar contenidos gramaticales.
- Producción lingüística.- Se alcanza una vez que se puede evidenciar el sistema de representación interno; comprende la producción de L2 y la activación de elementos lingüísticos, fonológicos, sintácticos, semánticos, culturales y pragmáticos. La producción lingüística, por tanto, comprende el conjunto de emisiones orales y escritas que el estudiante realiza en la actividad propuesta.

Objetos de aprendizaje multimodal en la enseñanza del inglés

Otro punto medular de la investigación aquí propuesta son los objetos de aprendizaje multimodal (OAM), que se definen como objetos virtuales de aprendizaje que se utilizan como herramientas en entornos de aprendizaje mediados por la tecnología. Sin embargo, esta definición es muy amplia y puede corresponder a varios recursos abiertos disponibles en línea. Dado lo anterior, es necesario revisar distintas definiciones y características de los OAM con el fin de tener un objeto de estudio claro y preciso.

Los OAM se caracterizan por tener un objetivo, un contenido, una actividad de aprendizaje y un mecanismo de evaluación (Gómez, 2019). Además, otros autores como Sakurai y Donelson (2011) incluyen como parte de los OAM una actividad de autoevaluación que permita al estudiante llevar mayor control sobre su proceso de aprendizaje, detectar avances y áreas de oportunidad.

Debido a los elementos que los integran, Rubio (2011) considera que los OAM pueden ser considerados una manera alternativa de aprender un idioma extranjero ya que permiten al estudiante enfrentarse a situaciones significativas, estimular distintos canales comunicativos de manera simultánea, trabajar a su propio ritmo y autoevaluar su progreso, entre otras ventajas.

Ahora bien, el empleo de OAM en la enseñanza de las lenguas conlleva otras ventajas, ya que estos son recursos tecnológicos flexibles que se pueden reutilizar en distintos contextos educativos y trabajarse de maneras diversas. Por ejemplo, los OAM pueden ser tareas extraescolares, actividades de refuerzo para los estudiantes que requieren regularización, como parte de una secuencia didáctica o como un proyecto más complejo (De Salas y Ellis, 2006).

Juegos interactivos en la enseñanza del inglés

En cuanto a los juegos educativos, Gaitán (2013) señala que estos permiten alcanzar mejores resultados ya que mejoran habilidades, conocimientos y permiten que los estudiantes definan sus objetivos personales. En el ámbito específico del inglés, Smith (2017) explica que aprender una lengua no se refiere exclusivamente a aprenderse ver-

bos de memoria o estudiar gramática, e indica que el uso de juegos en el aprendizaje permite una mejora en el vocabulario, disminuye el estrés y, por tanto, se vuelve en un elemento motivador que genera un mejor desempeño en el estudiante.

La mayoría de los autores que han implementado este tipo de recursos se plantean como objetivo identificar la idoneidad de mediar el aprendizaje con juegos interactivos y reportan hallazgos similares a los mencionados por Smith (2017). Por ejemplo, Rico y Agudo (2016) trabajaron con juegos del espía y concluyeron que además de mejorar las habilidades comunicativas y favorecer la motivación, los juegos interactivos contribuyen a la formación cultural implícita de los estudiantes. Por otro lado, Yurzhenko (2019) trabajó con juegos interactivos en la plataforma Moodle y encontró que estos permiten a los estudiantes reconocer información y tener un aprendizaje más efectivo.

OBJETIVOS

En este apartado se presentan los objetivos que persigue la intervención aquí propuesta. El objetivo general es el propósito principal, mientras que los objetivos particulares se pueden considerar metas intermedias que guían la investigación.

General

Evaluar la pertinencia de implementar una secuencia didáctica que incluya diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje que hagan uso de OAM y juegos interactivos para abordar el tema de *Modal verbs*.

Específicos

1. Diseñar una secuencia didáctica basada en el uso de OAM y juegos interactivos, conforme a las etapas de aprendizaje de una segunda lengua (sección 1.1).
2. Presentar el tema de *Modal verbs* utilizando recursos tecnológicos.
3. Utilizar TIC para el desarrollo de la unidad de aprendizaje llamada *Modal verbs* para contribuir al aprendizaje significativo.
4. Evaluar el desempeño de los estudiantes participantes en la secuencia didáctica.

METODOLOGÍA

La secuencia didáctica propuesta se ubica en el marco de la metodología IBD (investigación basada en diseño), que se plantea como objetivo introducir un elemento nuevo al contexto educativo tradicional a fin de mejorarlo (De Benito y Salinas, 2016). En este caso, el elemento nuevo es la secuencia diseñada para abordar el tema *Modal verbs*. Adicionalmente, se considera que la IBD brinda los cimientos metodológicos adecuados ya que la estrategia que se va a diseñar busca dar solución a un problema institucional. Kelly (2013) recomienda el uso de esta metodología cuando la investigación busca una mejora significativa en el aprendizaje o cuando se busca minimizar

una falla en sistema educativo, en este caso, la confusión que tienen los estudiantes para diferenciar el uso y estructura de los *Modal verbs*.

En la intervención participaron 20 estudiantes inscritos en segundo semestre y fueron seleccionados al azar. La edad de los participantes oscilaba entre los 16 y 17 años, por lo que, al momento de implementar la secuencia didáctica, ya se encontraban familiarizados con el uso de dispositivos electrónicos y plataformas educativas. Lo anterior resultó ser positivo para la investigación, ya que los OAM se colocaron en el campus virtual de la institución, que es una plataforma Moodle.

En cuanto al diseño de la secuencia didáctica, se decidió seguir la propuesta de Sakurai y Donelson (2011), quienes sugieren trabajar los OAM enfocados a las habilidades comunicativas y a un tema gramatical. Lo anterior concuerda con las propuestas de Castaño, Fernández y Folgar (1998) y Eguiluz y Eguiluz (2008), que consisten en trabajar y evaluar el aprendizaje de una L2 de manera global.

La secuencia se conformó por una prueba inicial y una prueba final, así como cuatro OAM especialmente diseñados para trabajar el tema *Modal verbs*. La prueba inicial buscaba establecer el nivel de manejo de lengua y conocimiento de los estudiantes sobre el tema previo a trabajar con los OAM. Al finalizar la secuencia los participantes contestaron nuevamente dicha prueba, a fin de verificar si había mejoras significativas tras haber interactuado con los OAM.

Los OAM se diseñaron siguiendo la metodología conocida como DICREVOA 2.0 –diseño, creación y evaluación de objetos de aprendizaje– (Maldonado, Bermeo y Vélez, 2017). En esta metodología, los OAM son considerados unidades didácticas independientes que están constituidas por un objetivo de aprendizaje, contenido informativo, actividades de autoaprendizaje y actividades de autoevaluación. De esta manera, los cuatro OAM de la presente intervención se diseñaron tomando en cuenta dichos elementos, tal y como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Elementos que integran los OAM.

Elemento	Descripción
Bienvenida	Se presenta el objetivo y la habilidad a trabajar Se explica cuáles son los logros esperados
Contenido informativo	Se retoma el tema a abordar, su estructura, y usos principales Se explica la habilidad lingüística a trabajar y su relevancia
Actividades de aprendizaje	Se busca que atiendan distintos estilos de aprendizaje y que permitan al estudiante reflexionar, analizar, aplicar conocimiento, etc. En medida de lo posible, las actividades brindan retroalimentación inmediata En este mismo apartado se incluyó, al final, un juego interactivo
Actividad de autoevaluación	Se pretende que el estudiante reconozca su progreso y detecte áreas de oportunidad, para ello, utiliza rúbricas, reflexiones, listas de cotejo, etc.

Fuente: Elaboración propia.

Cada elemento que aparece en la tabla 1 se desarrolló conforme a los parámetros que señala la metodología DICREVOA 2.0. Sin embargo, también es necesario señalar que se buscó que cada OAM correspondiera a las etapas del aprendizaje de una lengua descritas por Glass y Selinker (2008).

Considerando las pruebas inicial y final y los cuatro OAM, la secuencia didáctica propuesta quedó integrada por seis sesiones cuyos objetivos y actividades se detallan en la tabla 2.

Tabla 2. Secuencia didáctica.

Número de sesión	Fase en el aprendizaje de L2	Objetivos(s)	Actividad(es)
Sesión 1	Evaluación inicial	Conocer el nivel de los estudiantes referente al tema Activar conocimientos previos en el estudiante	Cuestionario en plataforma Moodle
Sesión 2	Presentación de la información (<i>input</i>)	Exponer al estudiante a información lingüística	Video en YouTube (OAM) Participación en foro (plataforma) Juego unir columnas (juego interactivo en plataforma)
Sesión 3	Incorporación de la información (<i>intake</i>)	Ayudar al estudiante a identificar los usos específicos de los <i>Modal Verbs</i>	Infografía (OAM) Página web (OAM) Juego Educaplay (juego interactivo)
Sesión 4	Sistema de representación	Brindar al estudiante un espacio para comprender el uso de los <i>Modal Verbs</i> y ponerlos en práctica de una manera controlada	Ejercicio de lectura en plataforma (OAM) Juego Celebriti (juego interactivo)
Sesión 5	Producción lingüística	Poner en práctica el uso de los verbos vistos a lo largo de las sesiones	Ejercicio de producción escrita en plataforma (OAM) Juego ESL Games (juego interactivo)
Sesión 6	Evaluación final	Evaluar el avance y desempeño de los estudiantes	Cuestionario en plataforma

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se presenta en el cronograma de la tabla 2, la secuencia se diseñó en seis sesiones y cada una de ellas se conformó de un juego interactivo y un OAM cuyo grado de dificultad aumenta en cada sesión.

Con la finalidad de dar seguimiento a los estudiantes, se llevó un registro de las siguientes actividades:

- Cuestionario de evaluación inicial.
- Juego de unir columnas en plataforma.
- Actividad de lectura.
- Impacto y valoración que los estudiantes dan los juegos interactivos.
- Cuestionario de evaluación final.

Se seleccionaron dichas actividades ya que arrojan puntajes exactos y son de respuesta cerrada, por lo que es posible separar el uso que el estudiante hace de los *Modal verbs* del resto de los componentes lingüísticos que los participantes utilizarían, por ejemplo, en el ejercicio de producción escrita. Sin embargo, para verificar la percepción de los estudiantes en cuanto a los juegos interactivos se aplicó una encuesta a los participantes.

RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados obtenidos en las pruebas inicial y final, las actividades de seguimiento mencionadas en la sección anterior y la encuesta de apreciación que se hizo a los estudiantes participantes con relación a los juegos interactivos.

Prueba inicial

Esta prueba se presentó como un cuestionario en la plataforma Moodle y estaba conformado por 20 reactivos. Los estudiantes tuvieron únicamente un intento para resolverlo, esto con la finalidad de obtener una mejor aproximación del nivel con que el grupo inicia y establecer claramente un punto de partida. Cabe mencionar que no hubo límite de tiempo para contestarlo.

Una vez concluido el plazo para contestar el cuestionario, se revisó la calificación obtenida por cada uno de los participantes. Los puntajes fueron arrojados directamente por la plataforma y se muestran en la figura 1.

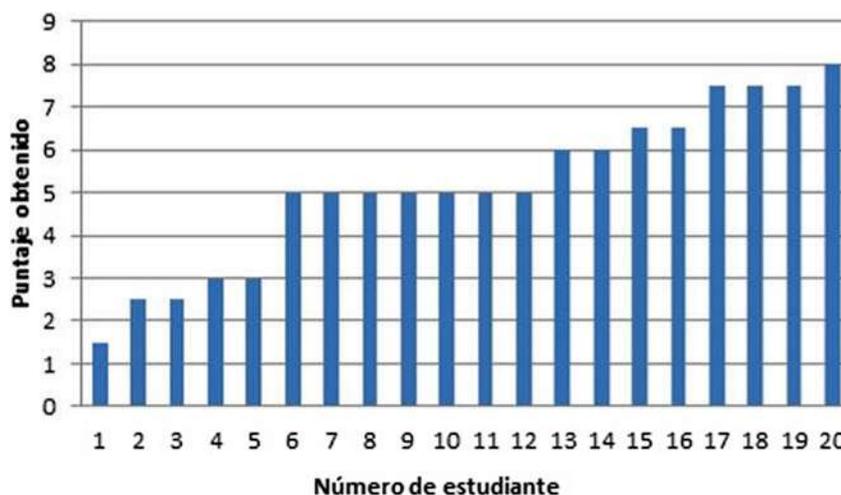


Figura 1. Puntaje obtenido en la prueba inicial.

Fuente: Elaboración propia.

Como puede verse en la figura 1, el puntaje mínimo fue de 1.5, lo que equivale a tres respuestas correctas; mientras que el puntaje más alto fue de 8, equivalente a haber respondido 16 respuestas correctas en el cuestionario. Asimismo es necesario

remarcar que en esta primera prueba ningún estudiante obtuvo el puntaje máximo, es decir, ninguno obtuvo las 20 respuestas correctas.

A fin de tener una visión más general de la distribución de los puntajes obtenidos en esta primera prueba, la figura 2 muestra los rangos en que se ubicaron los estudiantes.

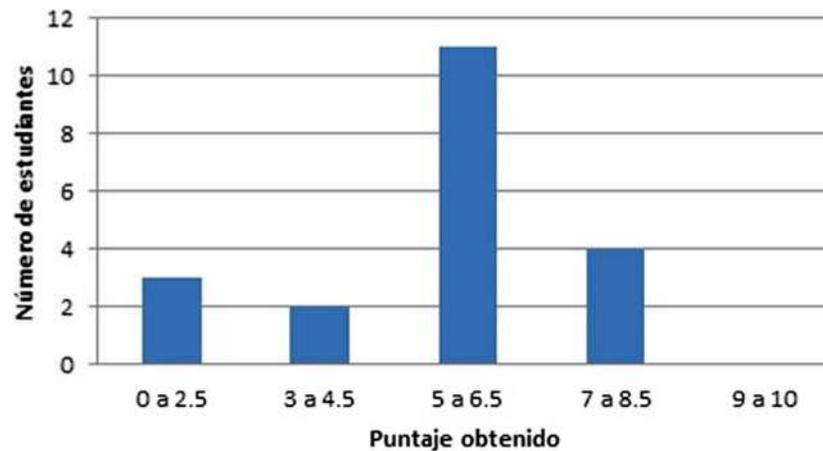


Figura 2. Puntajes de la prueba inicial por rangos.
Fuente: Elaboración propia.

Como lo indica la figura 2, la mayoría de los participantes (55%) se sitúa en el rango de 5 a 6.5, es decir, entre 10 y 13 respuestas correctas. Los participantes obtuvieron en la prueba un promedio de 5.1, lo que hasta cierto punto era predecible, pues se enfrentaron a contestar el cuestionario sin haber tenido una instrucción formal previa.

Juego de unir columnas

En esta sección se reportan los resultados obtenidos en el juego de unir columnas que se llevó a cabo en la plataforma y que es la primera actividad evaluable para dar seguimiento a los estudiantes. Cabe resaltar que al momento de enfrentarse a esta actividad los estudiantes ya habían recibido instrucción sobre el uso que tienen los *Modal verbs* y cuáles son las principales diferencias entre ellos. En esta actividad la calificación máxima a obtener era de 10 puntos. Los puntajes obtenidos aparecen en la figura 3.

Como lo indica la figura 3, el 30% de los participantes, que equivale a seis estudiantes, logró un puntaje de nueve o diez respuestas correctas, mientras que el 50% (diez participantes) se colocó en el rango de 7 a 8 puntos obtenidos en el juego. Al unir ambos porcentajes se encuentra que el 80% de los participantes (16 estudiantes) obtuvo un puntaje mayor a siete respuestas correctas.

Es interesante que en esta actividad ningún participante se colocó en el rango más bajo, de cero a dos respuestas correctas. Sin embargo, dos estudiantes (equivalente

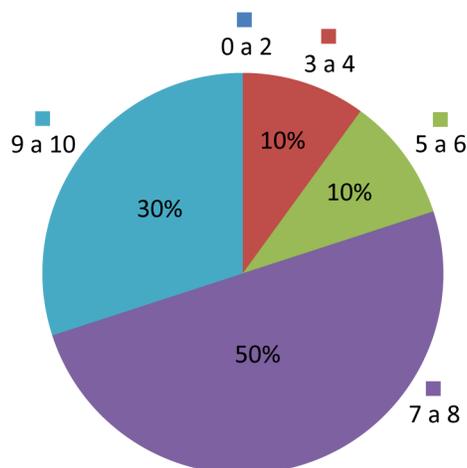


Figura 3. Puntajes obtenidos en la primera actividad de seguimiento.

Fuente: Elaboración propia.

al 10%) se ubicaron en el rango de 3 a 4 puntos y la misma cantidad de participantes en el rango de 5 a 6 puntos obtenidos.

El promedio grupal obtenido en esta actividad es de 7.4, por lo que, al hacer una comparación con el promedio grupal obtenido en la prueba inicial, se puede ver una tendencia a la mejora; sin embargo, es necesario recalcar que ambas actividades son totalmente distintas y que los estudiantes habían obtenido exposición al tema –o *input*, en términos de Gass y Selinker (2008)– al momento de resolver la segunda actividad. Por ello, esta comparación no es suficiente para determinar la eficiencia de la estrategia hasta este punto de la intervención.

Ejercicio de lectura

En esta sección de la intervención los estudiantes realizaron un ejercicio de lectura en el que se les solicitó identificar el uso que los *Modal verbs* tenían en contexto. La actividad tuvo total de diez reactivos, y los resultados obtenidos se muestran en la figura 4.

El promedio general obtenido por el grupo fue 6.9, sin embargo, cabe resaltar que la mayoría (el 55%) logró un total de siete u ocho respuestas correctas, lo cual parece ser un buen indicador, ya que los estudiantes logran identificar el uso que se da a los *Modal verbs* en más de la mitad de las preguntas formuladas.

Resulta viable comparar los resultados de esta actividad con los obtenidos en el juego de unir columnas, ya que ambos tenían el objetivo de identificar la función que los *Modal verbs* cumplen en contextos determinados. En el ejercicio de la sección anterior se obtuvo un promedio general de 7.4, mientras que en el ejercicio de lectura se obtuvo un promedio de 6.9, es decir, hubo una disminución de cinco décimas de una actividad a otra.

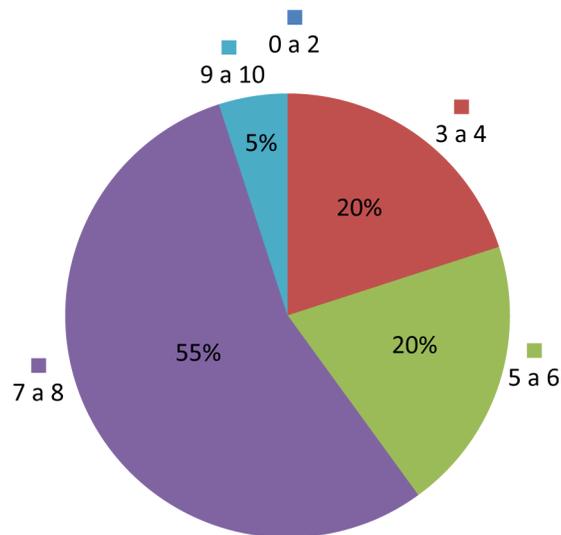


Figura 4. Puntajes obtenidos en la segunda actividad de seguimiento.

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior puede deberse a diversos factores, como el formato de los ejercicios. En el primer ejercicio se presentó la oración aislada, sin mayor contexto, mientras que en el segundo ejercicio se presentó la oración en un contexto más complejo. Este cambio de formato pudo aumentar el grado de dificultad de la actividad y por ello los estudiantes obtuvieron puntajes más bajos.

Prueba final

Las condiciones para contestar el cuestionario fueron prácticamente las mismas. En la plataforma se abrió nuevamente el cuestionario que constó de 20 preguntas de respuesta corta en las que era necesario contestar utilizando un *Modal verb*. No se puso un límite de tiempo y los estudiantes contaron con solamente un intento para resolverlo.

Una vez que los estudiantes concluían su intento, la plataforma calificaba de manera automática y les daba a conocer su resultado. De igual forma, para cada una de las preguntas se programó una respuesta de retroalimentación para las respuestas que hubiese dado el participante. En caso que la respuesta fuera correcta, el estudiante recibió un mensaje notificándolo, además de una explicación breve que reforzara su respuesta. Por el contrario, si la respuesta era incorrecta, la plataforma mostraba la respuesta correcta y explicaba el porqué de esta.

La figura 5 muestra los resultados obtenidos por cada estudiante en el cuestionario final.

Como lo indica la figura 5, en esta ocasión el puntaje más bajo fue 5, que equivale a diez respuestas incorrectas en el cuestionario. El puntaje más alto fue 10, lo

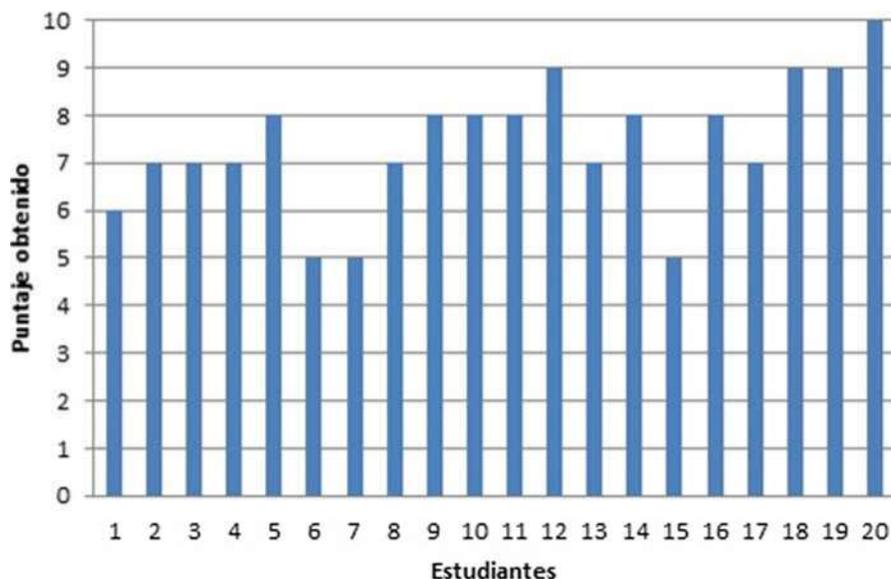


Figura 5. Puntajes obtenidos en la prueba final.

Fuente: Elaboración propia.

que implica que el participante que logró dicho puntaje no cometió ningún error en la prueba.

A primera vista, estos resultados son más altos y mejores que los obtenidos por los estudiantes en la primera prueba, sin embargo, estos se analizan más a detalle en secciones posteriores del presente documento.

Para tener mayor claridad en los resultados, estos también se ordenaron por rangos, tal y como se muestra en la figura 6.

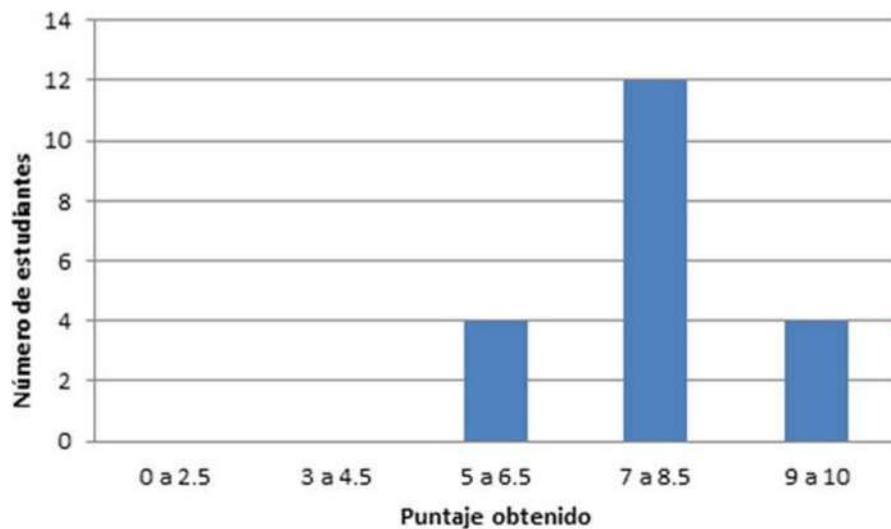


Figura 6. Puntajes obtenidos por rangos en la prueba final.

Fuente: Elaboración propia.

Como indica la figura 6, en esta prueba final no hubo participantes que obtuvieran un puntaje de 0 a 4.5. Los puntajes más bajos comienzan en el rango de 5 a 6.5 de calificación numérica. El 20% de los participantes se coloca en este rango al haber obtenido nueve respuestas correctas o menos.

La mayoría de los participantes, el 60%, obtuvo un puntaje de entre 7 y 8.5, que equivale a haber obtenido entre 15 y 17 respuestas correctas. Finalmente, el 20% restante obtuvo los puntajes más altos que van de 9 a 10 de calificación tras haber logrado entre 18 y 20 respuestas correctas.

Comparación de las pruebas inicial y final

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las pruebas inicial y final, que como ya se ha mencionado, consistió en la aplicación del mismo cuestionario antes y después de haber participado en la intervención descrita.

En primer lugar se revisan los puntajes que cada uno de los estudiantes obtuvo en ambas pruebas, para ello la información se ha organizado en la gráfica que se presenta en la figura 7.

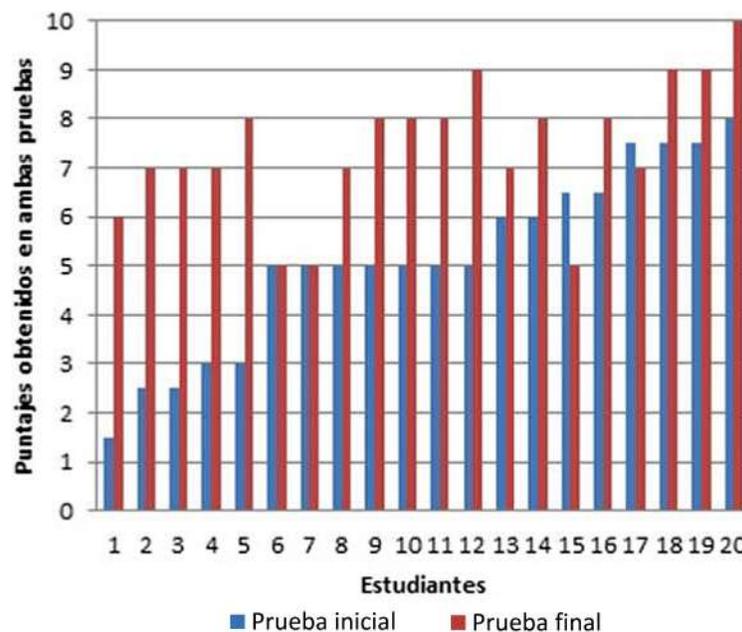


Figura 7. Puntajes obtenidos por cada estudiante la prueba inicial y final.

Fuente: Elaboración propia.

Como lo indica la figura 7, los estudiantes tuvieron una tendencia a mejorar y a obtener una calificación mayor en la prueba final. De manera específica, 16 participantes (60%) obtuvieron un mejor puntaje tras haber participado en la intervención. Cabe mencionar que dos participantes (20%) tuvieron la misma nota, mientras que únicamente dos (20%) obtuvieron una calificación más alta en la prueba inicial.

Ahora bien, la manera en que se distribuyeron los puntajes en ambas pruebas también es distinta. La figura 8 muestra la comparación, por rangos, de los resultados obtenidos en ambas pruebas.

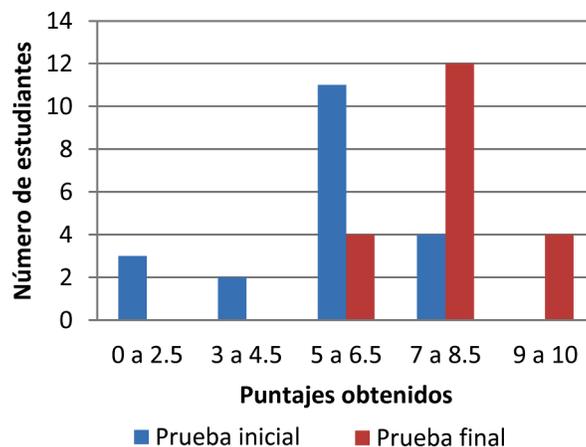


Figura 8. Puntajes por rangos en la prueba inicial y final.

Fuente: Elaboración propia.

La figura 8 muestra los puntajes organizados por rangos. Como puede verse, en la prueba inicial se obtuvieron puntajes que van desde los rangos de 0 a 2.5 y de 3 a 4.5 puntos. En la prueba final puede verse una mejora, ya que los puntajes más bajos se ubican en el rango de 5 a 6.5.

Otra diferencia que es necesario rescatar son los rangos en los que se concentró la mayoría de la población que participó en el estudio. Como indica la gráfica, en la aplicación del cuestionario inicial la mayoría de los estudiantes se ubicó en el rango de 5 a 6.5, mientras que en la prueba final la mayor parte de los participantes se colocó en el rango de 7 a 8.5. Lo anterior indica que hubo estudiantes que lograron una mejora de, por lo menos, cuatro respuestas correctas en la última evaluación.

En cuanto a los promedios alcanzados, es necesario recordar que en el primer cuestionario el promedio grupal fue de 5.1 y en la prueba final este fue de 7.4. Para verificar si la diferencia entre ambos promedios es significativa se corrió la prueba Wilcoxon, que corroboró dicha diferencia y confirmó que esta es estadísticamente significativa ($W = 5.5$, valor crítico = 18, por lo que $p < 0.05$).

Encuesta de percepción sobre juegos interactivos

Para evaluar el impacto de los juegos interactivos en esta propuesta se solicitó a los estudiantes contestar una breve encuesta en la que debían seleccionar alguna de las opciones que se muestran en la tabla 3.

La encuesta se hizo llegar a los estudiantes de manera virtual, y se les solicitó elegir únicamente una de las opciones propuestas. Los resultados arrojados se presentan en la figura 9.

Tabla 3. Encuesta de percepción de juegos interactivos.

Opción	Razón por la que se incluyó esta opción en la encuesta
Los juegos me ayudaron a comprender mejor los <i>Modal verbs</i>	Determinar si los estudiantes evaluaban los juegos interactivos como un recurso útil para mejorar su desempeño
Los juegos me hicieron sentir mayor interés por diferenciar el uso de los cada <i>Modal verb</i> a los estudiantes por ahondar en el tema	Identificar si los juegos habían motivado de cierta manera
Los juegos me confundieron	Identificar si los juegos propuestos tuviesen un impacto negativo
Los juegos me resultaron indiferentes	Brindar a los estudiantes la alternativa de dar una respuesta neutra

Fuente: Elaboración propia.

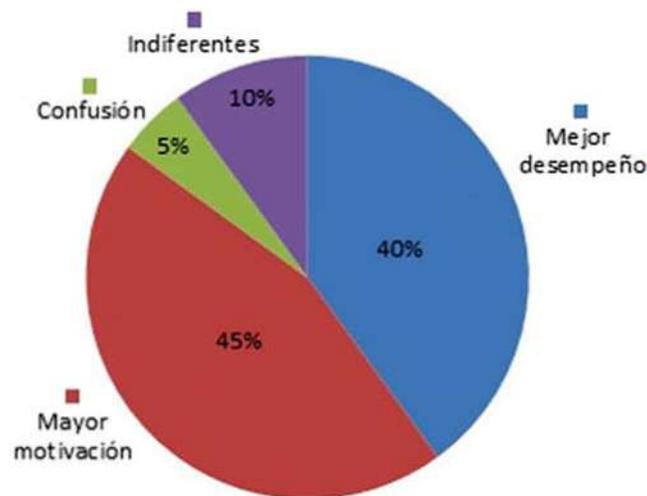


Figura 9. Resultados de la encuesta de percepción.

Fuente: Elaboración propia.

La figura 9 muestra que el 45% de los participantes manifestó que los juegos despertaron en ellos mayor interés por diferenciar las funciones de los *Modal verbs*, por lo que se puede deducir que los juegos funcionaron como un factor externo de motivación.

El 40% evaluó a los juegos interactivos como una herramienta que le ayudó a comprender mejor el tema, y posiblemente esto pueda interpretarse como una mejora en su desempeño. Sin embargo, para llegar a esta conclusión sería necesario implementar una estrategia basada únicamente en juegos interactivos.

CONCLUSIONES

Para finalizar la presente investigación y revisar a detalle las conclusiones que arroja se retoman los objetivos, tanto generales como específicos, que se plantearon al inicio de la intervención. A partir de los datos analizados, se retoman primero los objetivos específicos a fin de verificar si estos fueron cumplidos.

La primera meta intermedia consistió en diseñar una secuencia didáctica basada en el uso de OAM y juegos interactivos y que esta estuviera acorde con las etapas que Gass y Selinker (2008) proponen para el aprendizaje de una segunda lengua. Al poner en práctica la secuencia didáctica se pudo verificar que, efectivamente, esta logró llevar al estudiante a lo largo de dichas etapas a través de la implementación de diversas actividades de comprensión y producción. Sin embargo, para futuras investigaciones sería importante detallar cada una de las etapas y brindar al estudiante más tiempo en cada una de ellas.

En cuanto al segundo objetivo específico, presentar el tema de *Modal verbs* utilizando recursos tecnológicos, este se logró al hacer uso de distintas herramientas como la plataforma, material interactivo, videos en línea, etc. En este sentido, es importante retomar que la secuencia se planteó para que el estudiante tuviera un rol más activo y el docente fuese una guía y no un presentador de información. De igual forma, esto se cumplió al quitar protagonismo al docente y permitiendo que los recursos tecnológicos y digitales fuesen los mediadores en el proceso de aprendizaje.

El tercer objetivo específico consistió en utilizar TIC para el desarrollo de la unidad de aprendizaje llamada *Modal verbs* para contribuir al aprendizaje significativo. Este principalmente se logró en los ejercicios de escritura, como el foro. Al proponerles un tema de su interés, los estudiantes pudieron expresarse de manera creativa y realizar un uso efectivo de los *Modal verbs* para ponerlos en práctica y utilizarlos en contextos reales y cotidianos. Sin embargo, para futuras investigaciones, resulta necesario ahondar más en el tema y proponer más actividades que permitan analizarlo a detalle.

El último objetivo específico que se planteó fue evaluar el desempeño de los estudiantes participantes en la secuencia didáctica. Este objetivo se cumplió al realizar una prueba inicial y una final que permitieran medir el avance logrado por los participantes. Cabe resaltar que los resultados obtenidos en ambas pruebas resultaron ser positivos.

Ahora bien, en cuanto al objetivo principal, evaluar la pertinencia de implementar una secuencia didáctica que incluya diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje que hagan uso de OAM y juegos interactivos para abordar el tema de *Modal verbs*, se puede concluir que este se cumplió de manera satisfactoria.

A lo largo de la investigación se plantearon distintas actividades y se reunió evidencia suficiente para determinar que sí es posible implementar una secuencia didáctica con las características mencionadas. En primer lugar, la mayoría de los estudiantes obtuvo un puntaje mejor tras haber participado en la intervención. Segundo, el promedio grupal entre un cuestionario y otro mejoró cerca de 2.5 puntos. Por último, se realizaron las pruebas estadísticas necesarias para comprobar que las diferencias resultaran significativas y que la mejora en los estudiantes no fue cuestión de azar.

En conclusión, el uso de OAM y juegos interactivos resulta pertinente no solo para presentar a los estudiantes el tema de *Modal verbs* sino para llevarlos a lo largo

del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Las sesiones programadas en esta secuencia didáctica permitieron a los participantes verse expuestos al idioma, asimilar la información y comenzar a construir un sistema de representación interno que les permitiera, por último, evidenciar el conocimiento logrado y mejorar su puntaje en las pruebas realizadas.

REFERENCIAS

- Castaño, B., Fernández, A., y Folgar, M. L. (1998). *Evaluación de la gramática en pruebas de logros y progresos*. Ponencia presentada en IX Congreso Internacional de la ASELE Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Santiago de Compostela, España. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0370.pdf.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones/Grupo Anaya, S.A.
- De Benito, B., y Salinas, J. (2016). La investigación basada en diseño en tecnología educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 44-59. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/305622644_La_Investigacion_Basada_en_Diseño_en_Tecnología_Educativa.
- De Salas, K., y Ellis, L. (2006). The development and implementation of learning objects in a higher education setting. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, (2), 1-22. Recuperado de: <http://ijello.org/Volume2/v2p001-022deSalas.pdf>.
- Eguiluz, J., y Eguiluz, A. (2008). La evaluación del componente gramatical. *Carabela*, 43, 109-105. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/43/43_109.pdf.
- Gaitán, V. (2013). Gamificación: el aprendizaje divertido. *Educativa*. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/61922601/gamificacion_juegos20200128-124256-ewbqk.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DGamificacion_el_aprendizaje_divertido.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOW.
- Gass, S., y Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. Nueva York: Routledge.
- Gómez, M. (2019). *5 herramientas para desarrollar objetos virtuales de aprendizaje*. *E-learningmasters*. Recuperado de: <http://elearningmasters.galileo.edu/2019/02/01/objetos-virtuales-de-aprendizaje/>.
- Jiménez, M. (2014). Enseñanza del inglés apoyado con las TIC. *Vida Científica*, 2(4), s/n.
- Kelly, A. (2013). When is design research appropriate? En T. Plomp y N. Nieveen (coords.), *Educational design research part A: An introduction* (pp. 135-147). Enschede, Países Bajos: Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Maldonado, J., Bermeo, J., y Vélez, F. (2017). *Diseño, creación y evaluación de objetos de aprendizaje*. *Metodología DICEVOA 2.0*. Cuenca, Ecuador: CEDIA.
- Martinic, R., Urzúa, S., Úbeda, R., y Aranda, R. (2019). Evaluación de proceso de un programa universitario de inglés mediante blended learning. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 305-324. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23124>.

- O'Donoghue, J. (2015). *¿Qué esperar de un nuevo "México en inglés"?*. *El Financiero*. Recuperado de: <https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/mexicanos-primero/que-esperar-de-un-nuevo-mexico-en-ingles/>.
- Rico, M., y Agudo, J. (2016). Aprendizaje móvil de inglés mediante juegos de espías en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 121-139. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaRied-2016-19-1-7060/Aprendizaje_movil_de_ingles.pdf.
- Rubio, O. (2011). Objetos de aprendizaje utilizados con estudiantes del idioma inglés en nivel principiante en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California: resultados. *ResearchGate*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/305681181-Objetos_de_aprendizaje_utilizados_con_estudiantes_del_idioma_ingles_en_nivel_principiante_Resultados.
- Sakurai, Y., y Donelson, R. (2011). Using learning objects in English language instruction at a Mexican university: Teacher innovation and student responses. *Mextesol Journal*, 35(1), 1-14. Recuperado de: http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=59.
- Smith, S. (2017). *Juegos en inglés para niños de 6 a 12 años*. *British Council*. Recuperado de: <https://www.britishcouncil.es/blog/juegos-ingles-primaria>.
- Székely, M., O'Donoghue, J., y Pérez, H. (2015). El estado del aprendizaje del inglés en México. En J. O'Donoghue (coord.), *Sorry. El aprendizaje del inglés en México* (pp. 83-98). México: Mexicanos Primero.
- Yurzhenko, A. (2019). The use of learning apps gamification activities as controlled exercises in Moodle e-course. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 278-288. Recuperado de: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/7329/1/Yurzhenko_Vykorystannia.pdf.

Cómo citar este artículo:

Cota Martínez, C., Briones Lara, V., y Valencia García, L. (2020). El uso de objetos de aprendizaje multimodal y juegos interactivos en el aprendizaje de verbos modales en inglés. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 237-254. doi: [doi:10.33010/recie.v5i1.1094](https://doi.org/10.33010/recie.v5i1.1094).



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Características prosociales y producción científica de académicos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua

The prosocial characteristics and scientific production of professors from the Facultad de Filosofía y Letras from the Universidad Autónoma de Chihuahua

DORIS AGREDO-MACHIN • SARAH MARGARITA CHÁVEZ-VALDEZ • JOSÉ REFUGIO ROMO-GONZÁLEZ

Doris Agredo-Machin. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es maestrante en Innovación Educativa (beca CONACYT) en la UACH y licenciada en Psicología por la Escuela Libre de Psicología-UCC. Sus líneas de investigación incluyen psicología social, actitudes prosociales y su influencia sobre la producción científica. Correo electrónico: dagredo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0132-0404>.

Sarah Margarita Chávez-Valdez. Escuela Libre de Psicología, A.C., Chihuahua, México. Es investigadora principal y catedrática en licenciatura y maestría desde 2007 en la Escuela Libre de Psicología-Universidad de Ciencias del Comportamiento, miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación incluyen psicología social y de la salud, violencia juvenil, abuso de sustancias, victimización, agresión, maltrato y exposición social a la violencia. Ha realizado revisiones para varias revistas científicas de su área. Correo electrónico: sarahmargaritachavezv@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0714-5379>.

José Refugio Romo-González. Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

Resumen

Este artículo resume los hallazgos de una investigación cuantitativa y correlacional que tuvo el propósito de relacionar diversos rasgos de conductas prosociales con la producción científica de una muestra de 31 profesores con el grado de doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Se empleó una encuesta con 73 reactivos evaluados con una escala de tipo Likert de cinco puntos, los cuales se clasificaron bajo seis dimensiones de características prosociales: a) motivación intrínseca, b) motivación extrínseca, c) autoestima, d) empatía, e) autorregulación y f) conducta prosocial. El análisis de datos se realizó en función de datos sociodemográficos, de perfil profesional, los distintos productos científicos que acreditaron los docentes y las seis dimensiones prosociales. Entre los resultados más relevantes se encontró que: i) los doctores con mayor producción global obtuvieron calificaciones más bajas en las seis dimensiones prosociales; ii) los investigadores más jóvenes son quienes han publicado la mayor cantidad de artículos y obtuvieron las mejores puntuaciones en las características prosociales; iii) los investigadores que tienen la mayor cantidad global de producción científica tuvieron una calificación en motivación intrínseca ligeramente superior; iv) quienes obtuvieron su grado de doctor en el extranjero concentran más de la mitad de la producción (seis de ellos están en el SNI), y v) los miembros del SNI también concentran más de la mitad de la producción.

Palabras clave: Aspectos psicológicos, personalidad, profesores, publicaciones científicas.

Abstract

This article summarizes the results of a quantitative and correlational research that sought to relate diverse prosocial behavior traits with the scientific production

Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y Perfil PRODEP. Doctorado en Administración por la UACH y maestría en Gestión de la Información y el Conocimiento por la Universitat Oberta de Catalunya (España). Profesor-investigador desde 1991 en la Facultad de Filosofía y Letras (UACH), integrante del núcleo académico básico del doctorado en Educación, Artes y Humanidades y en la maestría en Innovación Educativa (ambos PNPC). Miembro del Cuerpo Académico Consolidado "Estudios de la Información". Correo electrónico: jromo@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4810-4357>.

of a sample of 31 professors with a doctoral degree from the Facultad de Filosofía y Letras at the Universidad Autónoma de Chihuahua. A survey of 73 items that uses a five-point Likert-type scale to rate each one was employed, classifying them in six dimensions of prosocial characteristics: a) intrinsic motivation, b) extrinsic motivation, c) self-esteem, d) empathy, e) self-regulation, and f) prosocial behavior. The data was analyzed by considering sociodemographic characteristics, professional profiles, the diverse scientific products accredited by the professors and the six prosocial dimensions. Among the most relevant results, it was found that: i) the doctors with the largest global production qualified lower in the six prosocial dimensions; ii) the younger researchers have published the largest number of articles and obtained the best scores in the prosocial characteristics; iii) the researchers with the largest global production qualified slightly higher in intrinsic motivation; iv) those who obtained their doctoral degree outside of Mexico concentrate more than half of the production and six of them are SNI members, and v) SNI members also concentrate more than half of the production.

Keywords: Psychological aspects, personality, professors, scientific publications.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación cuantitativa de corte correlacional buscó relacionar diversos rasgos de conductas prosociales con las distintas manifestaciones de la producción científica. Por lo tanto, esta investigación se relacionó con la importancia de indagar las razones por las que se presenta un déficit de producción científica (Martínez, 2018), a pesar de la existencia de distintos estímulos gubernamentales que intentan disminuir la incesante demanda de investigadores que contribuyan al conocimiento de diversas áreas (Sánchez, 2017). Esto llevó a explorar variables asociadas a factores psicológicos que puedan inhibir, fomentar o facilitar la productividad científica de los docentes (Landini, 2015; Landini, Olivera y De Hegedüs, 2017). Asimismo, se revisó el número de artículos publicados y el surgimiento de las políticas públicas creadas para generar estímulos económicos que fomentasen la investigación (Rodríguez, 2016; Inzunza, 2017).

La revisión de la literatura especializada ayudó a generar los ítems que se integraron en una encuesta, por lo cual estos fueron sustentados por distintas teorías e investigaciones pertinentes. Los temas principales de dicha revisión fueron: motivación, locus de control, autoestima, empatía, autorregulación, actitud prosocial, evaluación de productividad científica, motivación detrás de la investigación científica, investigadores altamente productivos, preocupaciones de los investigadores y el valor de la colaboración.

METODOLOGÍA

Se realizó un análisis estadístico de los datos recabados mediante una encuesta como instrumento de recolección de datos, permitiendo así un análisis deductivo. El diseño

de investigación fue de tipo correlacional, exploratoria y no experimental. Se buscó indagar sobre las variables independientes, entendidas como los rasgos personales de los docentes: a) autoestima; b) autorregulación, dentro de la cual encontramos la motivación y locus de control, y c) conductas prosociales. Las variables dependientes comprendieron los efectos, en este caso los productos científicos de los docentes. Esto se hizo con la finalidad de encontrar correlaciones entre los aspectos psicológicos y la producción científica, para analizar las relaciones entre ambos. Una vez clasificadas las variables, se plantearon las hipótesis a confirmar o rechazar: I) los investigadores que tienen mejores características prosociales tendrán una mayor producción científica; II) los investigadores que tienen buena producción científica tendrán una mayor motivación intrínseca, asociada al locus de control interno; III) los investigadores jóvenes son más productivos que aquellos más experimentados; IV) los investigadores que tienen formación en el extranjero poseen una mayor cantidad de producción científica, y V) los miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) son quienes concentran la mayor parte de la producción.

Los objetivos incluyeron explorar las características de las variables independientes y las variables dependientes, para comprender sus interrelaciones, así como determinar las variables asociadas a las conductas prosociales y los factores psicológicos que pudiesen inhibir, fomentar o facilitar la productividad científica del investigador, a través de la elaboración de un inventario que permitiese medir la intensidad, presencia o ausencia de estos factores, para así indagar en las posibles correlaciones existentes entre variables y determinar la existencia o no de diferencias significativas. La muestra fue seleccionada entre los académicos con grado de doctor adscritos a la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), lo cual resultó en que 31 de los 47 profesores participaron en la encuesta, gracias a la información proporcionada por la Secretaría de Investigación y Posgrado de la FFyL de la UACH.

Instrumento de recolección de datos

Se diseñó y empleó una encuesta dividida en seis partes. En la primera parte se realizaron preguntas generales (sobre segmentación sociodemográfica y perfil profesional) de los participantes, tales como: sexo, edad, área del doctorado y su país de obtención, el número de años de experiencia en docencia y en investigación, si poseen el perfil del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), si pertenecen o no a un grupo disciplinar, cuerpo académico o al SNI. De la segunda a la quinta parte del instrumento se incluyeron 73 ítems para ser calificados empleando una escala de tipo Likert de cinco puntos, con el fin de usar una única escala para que las respuestas fueran comparables entre sí, obtener los estadísticos entre secciones, aplicar correlaciones y poder calcular el alfa de Cronbach. Estos 73 reactivos, basados en las teorías y resultados de investigación disponibles en las fuentes especializadas que se estudiaron, se clasificaron temáticamente en varias secciones de la encuesta, que

son presentadas a continuación: actitudes prosociales de los encuestados, razones por las cuales investigar; factores que estimulan positivamente la propia investigación y producción científica; apreciación sobre el propio desempeño o disposición y en comparación con sus pares. Además, los 73 reactivos se emplearon para calcular seis nuevas variables, correspondientes a las seis dimensiones utilizadas para analizar los datos: a) motivación intrínseca, b) motivación extrínseca, c) autoestima, d) empatía, e) autorregulación y f) conducta prosocial. La conformación de estas dimensiones resultó de la suma de los reactivos pertenecientes a cada dimensión que se presentaron a lo largo del instrumento, lo cual permitió apreciar el efecto lineal y aditivo.

La segunda parte de la encuesta midió las actitudes prosociales de los encuestados, empleando los reactivos de Caprara, Steca, Zelli y Capanna (2005), los cuales fueron insertados dentro del instrumento empleado, debido a la complejidad de la medición de las características prosociales según los autores citados, por lo cual se escogió incorporar estos reactivos a nuestro instrumento, el cual fue validado en varias aplicaciones con adultos. Estos reactivos son aplicables a la investigación de las características prosociales en adultos y sus 16 ítems están asociados con cuatro acciones: “compartir, ayudar, cuidar, y sentirse empático con los demás y sus necesidades o solicitudes” (Caprara *et al.*, 2005, p. 80).

La tercera sección consistió en un inventario sobre las razones por las cuales se realizan actividades de investigación, las cuales se fundamentaron en fuentes especializadas:

- I. Para el avance de mi disciplina (Ladd, Lappé, McCormick, Boyce y Cho, 2009; Swan y Brown, 2005; Öcshner, 2013).
- II. Para el avance de la sociedad y la humanidad (Ladd *et al.*, 2009; Swan y Brown, 2005; Öcshner, 2013).
- III. Para mejorar la reputación de mi institución (Swan y Brown, 2005).
- IV. Para formar nuevos investigadores (Offutt, 2011).
- V. Para compartir nuevo conocimiento con mis pares (Öcshner, 2013).
- VI. Para avanzar en mi carrera, ser evaluado positivamente y enriquecer mi currículum (Wigfield, 2002; Swan y Brown, 2005; Mulligan y Mabe, 2011; Offutt, 2011; Mattedi y Spiess, 2017).
- VII. Reclamar para mí mismo mi propio trabajo y documentar mis resultados de investigación para la posteridad (Swan y Brown, 2005).
- VIII. Por requisitos laborales o por obligación (Swan y Brown, 2005).
- IX. Para obtener retroalimentación de mis pares y de la comunidad académica (Swan y Brown, 2005).
- X. Para encontrar mayores oportunidades de vinculación y colaboración con mis pares (Landini, Olivera y De Hegedüs, 2017; Siciliano, Welch y Feeney, 2018).
- XI. Para obtener fondos y apoyos para continuar investigando (Offutt, 2011; Mulligan y Mabe, 2011; Öcshner, 2013).

- XII. Para ejercer influencia y liderazgo en mi campo de investigación (Offutt, 2011; Landini, Olivera y De Hegedüs, 2017).
- XIII. Para obtener mayor prestigio y reputación (Mattedi y Spiess, 2017).
- XIV. Para obtener compensaciones económicas adicionales a mi sueldo (Öcschner, 2013).
- XV. Por satisfacción personal, interés y disfrute (Wigfield, 2002; Swan y Brown, 2005).

En la cuarta sección, los encuestados debían calificar una serie de factores que afectan sus actividades de investigación y producción científica. Los factores a calificar fueron los siguientes: I) estímulos para realizar investigación; II) reconocimiento de estas labores por parte de mi institución; III) autonomía y libertad para organizar y hacer mi trabajo en función de las actividades asignadas; IV) provisión de recursos (presupuestales y de equipamiento) para realizar investigación; V) disposición de entornos creativos; VI) disponibilidad de colegas con quienes colaborar; VII) disposición de tiempo; VIII) condiciones de seguridad y salud; IX) carga laboral; X) organización administrativa de mi institución; XI) oferta en capacitación sobre investigación; XII) nivel de objetividad de los sistemas de evaluación de investigadores (Öcschner, 2013; Reyes y Perales, 2016).

La quinta sección se dividió en dos partes, la primera evaluó la autorregulación de los participantes, según aspectos recuperados en las fuentes consultadas, incluyendo preguntas relacionadas con la autoeficacia, autorregulación y con la motivación intrínseca. Incluimos esta sección en el instrumento ya que los investigadores exitosos deben tener un sentido del propósito, autoeficacia, autocontrol de sus avances y un buen nivel de satisfacción en el trabajo (Schultz, Jones-Walker y Chikkatur, 2008). En cuanto a la medición de la autoeficacia, frecuentemente se realiza preguntando al sujeto directamente si cree que puede realizar la tarea en cuestión (Pajares, 1996, citado por Wigfield, 2002). Bandura (1997) también sostiene que las preguntas deben realizarse sobre las creencias específicas del individuo, ya que estas se relacionan con su comportamiento. Por lo tanto, para medir autoeficacia hemos incluido preguntas que han sido derivadas de varios autores, pero orientadas al área de la investigación y producción científica. Dichas preguntas invitaron al sujeto a responder sobre sus creencias en cuanto a sus capacidades para realizar actividades relacionadas con la investigación y producción científica. Las capacidades de autoeficacia sobre las que indagó el instrumento incluyeron: I) puedo hacer lo que sea necesario para investigar; II) puedo realizar una investigación científica; III) puedo publicar mi investigación en una revista científica arbitrada e indizada; IV) soy capaz y puedo aprender lo que no sé en cuanto a la investigación; V) me falta mucho por aprender; VI) puedo decidir sobre un tema para investigar; VII) puedo formular una pregunta de investigación; VIII) puedo obtener una evaluación positiva como investigador; IX) puedo superar las barreras externas que afectan mis labores de investigación (Bandura, 1997; Wigfield, 2002; Cardelle-Elawar y Sanz, 2010). Las afirmaciones relacionadas con la autorre-

gulación que se incluyeron en esta misma sección fueron: x) puedo establecer planes y metas de investigación, los cuales cumplo en tiempo y forma; xi) puedo hacer seguimiento y evaluar mis avances de investigación alcanzados (Patterson-Hazley y Kiewra, 2013). Las afirmaciones que, si bien tuvieron que ver con características del individuo en cuanto a su autoeficacia, también se relacionaban con la motivación intrínseca, incluyeron: xii) soy capaz de sacrificar mi tiempo libre para investigar; xiii) puedo priorizar mi actividad investigativa por encima de mis relaciones familiares y/o personales; xiv) puedo realizar un autodiagnóstico de mis capacidades para mejorarlas, y xv) puedo perseverar a pesar de las dificultades y enfocarme al logro de mis actividades de investigación (Reyes y Perales, 2016).

La segunda parte de la quinta sección solicitó a los encuestados que se compararan con sus pares en cuanto a su autoeficacia, autorregulación y motivación intrínseca, por lo cual se utilizaron los mismos reactivos que en la primera parte, pero con ajustes en su redacción. Finalmente, la última sección de la encuesta buscó obtener datos sobre los productos de investigación de los encuestados de los últimos tres años (2016-2018).

RESULTADOS

Los ítems del instrumento utilizado se basaron en fuentes especializadas que brindan validez teórica. Además, con las respuestas obtenidas obtuvimos buenos niveles en el cálculo del alfa de Cronbach en las distintas secciones del instrumento, lo cual brinda consistencia interna y confiabilidad. El alfa de la segunda sección de la encuesta (conductas prosociales), que corresponde a los reactivos de Caprara *et al.* (2005), resultó de 0.934; el de la tercera sección (razones por las cuales investigar) fue de 0.874; el de la cuarta (factores que estimulan positivamente la propia investigación) resultó en 0.892; la quinta sección (autorregulación) fue subdividida en dos partes, el alfa de la primera (apreciación hacia el propio desempeño o disposición) fue de 0.893 y el de la segunda (comparación con sus pares) fue de 0.934. Finalmente, el alfa de los 73 ítems del instrumento, repartidos a lo largo de las cinco secciones, fue de 0.945, valor que se considera excelente para determinar la consistencia interna y confiabilidad entre las puntuaciones y los ítems en cuestión.

Entre las variables producción científica y las variables sexo, área o país, no se encontraron correlaciones; en cambio, se encontraron dos correlaciones significativas entre las variables de producción científica y edad, pero de nivel de asociación muy bajo, estas fueron con la publicación de libros ($r = 0.355$, $\text{sig} = 0.050$) y de capítulos de libros ($r = 0.361$, $\text{sig} = 0.046$). Esto indica que, a mayor edad, los productos que los doctores podrían tener en mayor abundancia son libros y capítulos de libros, aunque la posibilidad de que esto ocurra es muy baja. Lo interesante de que la edad no tenga tanto que ver con la producción es que estos profesores producen sin que su edad sea crucial.

Entre productos científicos, se encontró que existen correlaciones muy significativas ($\text{sig} = 0.000$) y de nivel de asociación de alto a muy alto entre la 'suma de productos

científicos' y los artículos ($r = 0.711$), así como con los artículos en colaboración ($r = 0.643$), los proyectos ($r = 0.552$), libros ($r = 0.893$), capítulos ($r = 0.851$) y ponencias ($r = 0.941$), lo cual implica que son estos productos los que impactan fuertemente en la producción total. Los artículos publicados con financiamiento y las direcciones de tesis no mostraron relación con otros productos. Los artículos se correlacionaron muy significativamente con los artículos en colaboración ($r = 0.799$), lo cual indica que una buena proporción de los artículos se publican en colaboración con otros.

Hubo correlaciones significativas y muy significativas entre la producción científica y los 73 reactivos del instrumento, pero con niveles de asociación entre bajos y medios (hasta un valor de $r = 0.5$), por lo cual se dividió la muestra en cuartiles según distintos criterios y posteriormente se realizaron comparaciones de medias para cubrir parcialmente la comprobación de las hipótesis. Además, esto indica la necesidad de seguir investigando estos aspectos, con una muestra más numerosa y diversa de profesores, para determinar si se confirman los bajos niveles de asociación o si por el contrario estos incrementan.

Probamos correlacionar las variables del instrumento de Caprara *et al.* (2005) de actitudes prosociales, encontrando correlaciones significativas con alto nivel de relación (hasta un valor de $r = 0.7$), lo cual comprueba una gran consistencia interna y confiabilidad en cuanto al uso de dicho instrumento para estudiar las actitudes prosociales, incluso en un contexto educativo mexicano. En cuanto a las correlaciones entre los ítems que integraron la parte original del instrumento empleado (es decir, todos los reactivos, excepto los de Caprara *et al.*, 2005), encontramos correlaciones entre todos estos, las cuales fueron de significativas a muy significativas y con niveles de asociación de altos a muy altos (entre 0.70 y 0.90 empleando el coeficiente de Pearson).

La comprobación de hipótesis de esta investigación se puede resumir en: i) el grupo de doctores que tiene la mayor producción global obtuvo calificaciones más bajas en las seis dimensiones prosociales; ii) los investigadores más jóvenes son quienes han publicado la mayor cantidad de artículos y obtuvieron las mejores puntuaciones en las características prosociales; iii) los investigadores que tienen la mayor cantidad global de producción científica tuvieron una calificación en motivación intrínseca ligeramente superior; iv) quienes obtuvieron su grado de doctor en el extranjero concentran más de la mitad de la producción y seis de ellos entraron en el SNI, y v) los miembros del SNI también concentran más de la mitad de la producción.

DISCUSIÓN

Los profesores encuestados se calificaron de manera similar en cinco de las seis dimensiones de conducta prosocial estudiadas, excepto en motivación extrínseca. Esta excepción podría indicar que los profesores sienten que los apoyos y reconocimientos de tipo moral, financiero y de recursos son limitados. Esto es evidenciable en los re-

cortes presupuestarios de los últimos años que han sufrido las universidades públicas mexicanas, particularmente en los programas de estímulos a los profesores y a las iniciativas de apoyo a la investigación (Aristegui Noticias, 2019; Guglielmi, 2019). Sin embargo, su autoestima, autorregulación y motivación intrínseca parecen ser fuerzas importantes que impulsan la producción científica, lo cual es evidenciable en sus respuestas a las razones por las cuales investigan, ya que aquellas mejor calificadas fueron en su mayoría aquellas relacionadas con cuestiones intrínsecas y prosociales, como la satisfacción personal, el avance de su disciplina, compartir conocimiento y formar nuevos investigadores. En cambio, las razones calificadas más bajas correspondieron principalmente a cuestiones extrínsecas, como los apoyos y reconocimientos, obtención de fondos o requisitos laborales. Es importante señalar que, para que funcione la motivación intrínseca y el individuo pueda exhibir mejores conductas prosociales, este requiere de cierta autonomía para realizar sus labores (Schultz, Jones-Walker y Chikkatur, 2008). Sin embargo, es necesario contar con condiciones extrínsecas mínimas, como estar inmersos en entornos que favorezcan la colaboración, estímulos para realizar labores de investigación, contar con tiempo para investigar, así como buenas condiciones de seguridad y salud. Las debilidades en los apoyos se reflejan en los factores peor calificados, como el reconocimiento institucional, que además de los estímulos, también se relaciona con la promoción, difusión y reconocimiento de la labor de investigación de los profesores. Otros factores calificados de manera baja incluyeron la propia organización administrativa de la institución y la oferta de capacitación pertinente. Además, los profesores indicaron que contar con tiempo para investigar es frecuentemente importante, lo cual se relacionó con sus respuestas al respecto de que con poca frecuencia la investigación se ve favorecida positivamente por las cargas laborales, lo que indicaría que estas son altas y dificultarían dedicar tiempo a la investigación.

La fuerte motivación intrínseca y el valor que otorgan los profesores a su autonomía conforman un delicado equilibrio que les ha permitido realizar cierta producción científica. Sin embargo, tal equilibrio puede ser perjudicado por los factores extrínsecos calificados de una manera baja, ya que los problemas con la motivación extrínseca pueden terminar perjudicando la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000).

Donde la muestra resultó más heterogénea y se exhibieron las brechas más amplias fue en los indicadores de producción científica. Los productos que los doctores afirmaron tener para el periodo estudiado (2016-2018) sumaron 1,197. Las ponencias fueron los productos más abundantes, con un total de 373 (31.16% del total de productos), luego tenemos 205 capítulos de libro (17.13%), 181 direcciones de tesis en proceso y concluidas durante el periodo (15.12%), 155 artículos publicados en colaboración (12.95%), 151 artículos arbitrados (12.61%), 79 libros (6.60%), 42 proyectos de investigación con financiamiento (3.51%) y 11 artículos publicados con financiamiento (0.92%).

Los profesores calificaron su desempeño de manera más baja respecto a sus pares, lo cual indicaría un nivel general de modestia. Según Bandura (1997), cada individuo desarrolla la convicción de que puede realizar exitosamente la conducta y hay percepciones, juicios y creencias que podrían ayudar a elevar las capacidades propias. Las creencias sobre las habilidades propias están asociadas directamente con el locus de control en relación a la creencia de poder o no realizar una determinada acción (Visdómine-Lozano y Luciano, 2006). Este tema también se relaciona con la autoestima (Caballo y Salazar, 2018; De Mézerville, 2004), la necesidad de autosuperación (Cardelle-Elawar y Sanz, 2010) y la competencia social, que beneficia la actitud prosocial del individuo (Caprara *et al.*, 2005) y también le permite lograr una mejor integración en su ámbito de desempeño (Ryan y Deci, 2000).

Sin embargo, en los aspectos básicos relacionados con la realización de investigaciones los profesores se calificaron con una puntuación relativamente buena. Los profesores señalaron que la capacitación está entre los factores que de manera poco frecuente estimulan la investigación, es decir, lo estarían percibiendo como una necesidad, por lo cual la capacitación disponible pudiera no ser pertinente para desarrollar mayores habilidades de investigación. Adicionalmente, la voluntad para aprender lo que no saben sobre la investigación fue un aspecto bien calificado, por lo cual los profesores podrían ser receptivos a participar en un plan de capacitación sobre temas de investigación.

CONCLUSIONES

En la muestra se observó que las distribuciones resultaron bastante amplias en cuanto a edad, país de obtención de su doctorado, años de experiencia en investigación y años de experiencia en docencia. Lamentablemente, el grupo de hombres duplicó al grupo de mujeres, haciendo las comparaciones entre sexo más complicadas. Una buena cantidad de profesores tenían varias membresías, incluyendo PRODEP, pertenencia a un grupo disciplinar o cuerpo académico, e incluso un tercio de la muestra formaba parte del SNI, pero desafortunadamente cuatro miembros del SNI de la FFyL no participaron en la encuesta aplicada.

Las mujeres tuvieron puntuaciones ligeramente superiores a los hombres en los ítems de Caprara *et al.* (2005), por lo cual especulamos que las mujeres presentaron una mayor tendencia hacia las conductas prosociales. Dentro de los resultados obtenidos en el apartado sobre las razones por las cuales investigar se observó una mayor propensión asociada a la motivación extrínseca para llevar a cabo las acciones investigativas. Sobre los factores que estimulan positivamente la propia investigación y producción se observaron las medias más bajas del instrumento, lo cual hace pensar que los participantes de alguna manera sintieron incomodidad en esta sección, presuntamente debido a una falta de apoyo real o a características y procesos institucionales. Esto también se relacionó con la baja calificación de la dimensión de motivación extrínseca, señalada anteriormente.

En la sección de autorregulación del instrumento, en su primera parte sobre la apreciación del propio desempeño y disposición destacó cierta apertura de los doctores hacia la formación permanente como investigadores. En cuanto a su desempeño en comparación con sus pares, se vieron reforzadas las tendencias de la parte anterior. Por la comparación de las puntuaciones entre las dos secciones, se observó que los encuestados percibieron que sus propias habilidades y disposición eran ligeramente inferiores a las de sus pares.

La mayor parte de la producción resultó ser de los hombres, sin embargo, esto se debe principalmente a las diferencias entre el número de mujeres y hombres encuestados, que fueron 10 mujeres y 21 hombres. Las mujeres resultaron tener el 34% de la producción, quizás en un grupo más equitativo en cuanto a sexo podría encontrarse que la producción entre sexos sea también más equilibrada.

Con respecto a la producción de los encuestados según el país donde obtuvieron su título de doctorado, se observó que quienes estudiaron en el extranjero poseían más de la mitad de la producción (54.39%) frente a quienes lo hicieron en México (45.61%). Esto fue un resultado relevante, ya que estos dos grupos eran casi iguales en número, los primeros fueron 16 y los segundos 15. En líneas generales, entre la producción científica y los 73 reactivos del instrumento, a pesar de que los niveles de asociación en las correlaciones resultaron bajos, las tendencias indicaron que es posible que mientras más publiquen los profesores, estos podrían ir disminuyendo sus puntuaciones en la dimensión de empatía, la cual está vinculada a conductas prosociales y a la motivación intrínseca.

La experiencia con el instrumento utilizado en esta investigación fue positiva, ya que se trató de un instrumento fuertemente fundamentado en las fuentes especializadas, además de haber arrojado altos valores cuando se calculó el alfa de Cronbach. A pesar de que se obtuvieron correlaciones más bajas y en menor cantidad de lo esperado, debido a la alta dispersión de algunos datos, consideramos que este instrumento es valioso para una aplicación a un grupo más amplio y diverso de doctores.

En una futura investigación en que se aplique este instrumento y se encuentren correlaciones a un mayor nivel de asociación, se debe aplicar regresión para predecir el nivel de las variables de características prosociales para incrementar la producción científica. Luego, se podría generar un modelo de ecuaciones de regresión, las cuales conducirían a pruebas confirmatorias que utilicen ecuaciones estructurales y puedan otorgar aún mayor validez y utilidad al modelo teórico-metodológico utilizado, para así explicar con mayor exactitud el rol y asociación con altos índices de sensibilidad de ajuste de las variables psicológicas que afecten la producción científica.

Esta línea de investigación puede aportar estrategias psicológicas necesarias para fomentar la motivación docente, las cuales pudieran no ser implementadas de manera explícita o intencional, especialmente en la formación y en el impulso de investigadores. Existe un área de oportunidad amplia para implementar el punto de vista psicológico en el fomento de la productividad científica.

REFERENCIAS

- Aristegui Noticias (2019). *Recortes a CONACYT pueden colapsar centros de investigación en México: investigadores*. Recuperado de: <https://aristeguinoticias.com/2205/mexico/recortes-a-conacyt-pueden-colapsar-centros-de-investigacion-en-mexico-investigadores>.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York, EEUU: W. H. Freeman/ Times Books/Henry Holt & Co.
- Caballo, V., y Salazar, I. (2018). La autoestima y su relación con la ansiedad social y las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 26(1), 23-53. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6378325>.
- Caprara, G., Steca, P., Zelli, A., y Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 77-89. DOI: <https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.2.77>.
- Cardelle-Elawar, M., y Sanz, M. (2010). Looking at teacher identity through self-regulation. *Psicothema*, 22(2), 293-298. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/PDF/3729.pdf>.
- De Mézerville, G. (2004). *Ejes de salud mental: los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. Trillas.
- Guglielmi, G. (2019). Mexican science suffers under debilitating budget cuts. *Nature*, 572, 294-295. DOI: <https://doi.org/10.1038/d41586-019-02332-x>.
- Inzunza, A. (2017). Conversando con Luis Arturo Godínez: el SNI ha propiciado cambios institucionales y culturales. *Revista Forum: Noticias del Foro Consultivo Científico y Tecnológico*, (31), 8-17. Recuperado de: https://www.foroconsultivo.org.mx/forum/2017_diciembre/mobile/index.html.
- Ladd, J., Lappé, M., McCormick, J., Boyce, A., y Cho, M. (2009). The 'how' and 'whys' of research: Life scientists' views of accountability. *Journal of Medical Ethics*, 35(12), 762-767. DOI: <https://doi.org/10.1136/jme.2009.031781>.
- Landini, F. (2015). Contributions of community psychology to rural advisory services: An analysis of Latin American rural extensionists' point of view. *American Journal of Community Psychology*, 55(3), 359-368. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10464-015-9712-4>.
- Landini, F., Olivera, A., y De Hegedüs, P. (2017). Psychology's contributions to extension: State of the art and calls to action. *Journal of Extension*, 55(4), 1-6. Recuperado de: https://joe.org/joe/2017august/pdf/JOE_v55_4comm2.pdf.
- Martínez, N. (2018). Más producción científica, urgen a universidades. En *Consortio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológico (CONRICYT)*. *Noticias y avisos*. Recuperado de: <http://conricyt.mx/noticias-y-avisos/mas-produccion-cientifica-urgen-a-universidades.htm>.
- Mattedi, M., y Spiess, M. (2017). A avaliação da produtividade científica. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 24(3), 623-643. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-59702017000300005>.
- Mulligan, A., y Mabe, M. (2011). The effect of the internet on researcher motivations, behaviour and attitudes. *Journal of Documentation*, 67(2), 290-311. DOI: <https://doi.org/10.1108/00220411111109485>.
- Öcshner, A. (2013). *Introduction to scientific publishing: Backgrounds, concepts, strategies*. Heidelberg, Alemania: Springer.
- Offutt, J. (2011). Editorial: What is the purpose of publishing? *Software: Testing, Verification and Reliability*, 21(4), 265-266. DOI: <https://doi.org/10.1002/stvr.468>.

- Patterson-Hazley, M., y Kiewra, K. (2013). Conversations with four highly productive educational psychologists: Patricia Alexander, Richard Mayer, Dale Schunk, and Barry Zimmerman. *Educational Psychology Review*, 25(1), 19-45. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9214-y>.
- Reyes, M., y Perales, M. (2016). Research self-efficacy sources and research motivation in a foreign language university faculty in Mexico: Implications for educational policy. *Higher Education Research and Development*, 35(4), 800-814. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1137884>.
- Rodríguez, C. (2016). *El Sistema Nacional de Investigadores en números*. México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico. Recuperado de: http://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/SNI_en_numeros.pdf.
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- Sánchez, V. (2017). Crece 23 por ciento la producción científica en México. En *CONACYT Agencia Informativa. Política científica*. Recuperado de: <http://www.conacytprensa.mx/index.php/sociedad/politica-cientifica/18011-crece-23-por-ciento-produccion-cientifica-mexico>.
- Schultz, K., Jones-Walker, C., y Chikkatur, A. (2008). Listening to students, negotiating beliefs: Preparing teachers for urban classrooms. *Curriculum Inquiry*, 38(2), 155-187. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00404.x>.
- Siciliano, M., Welch, E., y Feeney, M. (2018). Network exploration and exploitation: Professional network churn and scientific production. *Social Networks*, 52, 167-179. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2017.07.003>.
- Swan, A., y Brown, S. (2005). *Open access self-archiving: An author study*. Truro, Reino Unido: Key Perspectives. Recuperado de: <http://cogprints.org/4385/1/jisc2.pdf>.
- Visdómine-Lozano, C., y Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 729-751. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2110683>.
- Wigfield, A. (2002). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 6(1), 68-81. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>.

Cómo citar este artículo:

Agredo-Machin, D., Chávez-Valdez, S. M., y Romo-González, J. R. (2020). Características prosociales y producción científica de académicos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 255-266. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.992



Todos los contenidos de RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

El juego como estrategia para fomentar la convivencia en un grupo de sexto grado

Play as a strategy to promote coexistence in a sixth-grade group

LOURDES GISELLE CABRALES MATA • IRMA YAZMINA ARAIZA DELGADO • CINTYA ARELY HERNÁNDEZ LÓPEZ

Lourdes Giselle Cabrales Mata. Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Chihuahua, México. Egresada de la Licenciatura en Educación Primaria de la misma institución, actualmente labora en la Escuela Primaria Jesús García de la comunidad de San Javier, Hermosillo, Sonora. Correo electrónico: lcabralesmata@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6953-9061>.

Irma Yazmina Araiza Delgado. Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Chihuahua, México. Cuenta con estudios de maestría en Investigación Educativa por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba. Pasante de doctorado en Ciencias de la Educación con acentuación en Docencia por la Universidad España de Durango. Cuenta con Perfil PRODEP y pertenece al Cuerpo Académico ENRRFM-CAEC 3-Formación Ética del Profesorado. Sus líneas de investigación son formación ética y valoral a través de la práctica docente; ética ambiental y pedagogía de la Tierra en la formación docente; ecofeminismo y defensa de la Tierra. Correo electrónico: yazmina41@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3555-9424>.

Resumen

Esta investigación se centra en la aplicación de un proyecto de intervención en un grupo de 15 niños y niñas que cursaron el sexto grado del nivel de primaria, en el municipio de Saucillo, Chihuahua, México, con el propósito de fomentar en ellos la sana convivencia mediante el juego. El planteamiento teórico-metodológico se basa en el paradigma crítico transformativo; el enfoque es cualitativo y utiliza el método de investigación-acción; como técnicas de la investigación se manejaron la observación durante la aplicación, el diario de campo donde se hicieron los registros y las entrevistas a todos los participantes. El proyecto de intervención se integró por ocho acciones y veintinueve estrategias que ayudaron a los estudiantes a mejorar la interacción dentro de su salón de clases a través de juegos interactivos, buscando como resultado el desarrollo de una relación sana y pacífica que les permita desarrollarse en un ambiente favorable para ellos. Se concluye que es indispensable que los adultos modifiquen su concepción acerca de la importancia del juego como una estrategia de aprendizaje, dado que la consideran pérdida de tiempo, además que las acciones atendieron en gran medida las necesidades del grupo, al ser en su mayoría propuestas por ellos mismos les resultaron más significativas e interesantes, además de mejorar sus interacciones y manifestar una mejor convivencia.

Palabras clave: Valores, convivencia escolar, educación primaria, juego.

Abstract

This investigation focuses on the application of an intervention project in a group of 15 boys and girls who attended the sixth grade of elementary education in the municipality of Saucillo, Chihuahua, Mexico, with the objective of promoting a healthy coexistence among them through play. The theoretical-methodological approach is based on the transformative critical paradigm; the approach is qualitative and uses the action research method. The techniques used were an observation script, a field diary for the records and interviews with the participants. The intervention project consisted of eight actions and twenty-nine strategies which helped students improve their interaction inside the classroom through interactive games, seeking as a result

Cintya Arely Hernández López. Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Chihuahua, México. Es doctora en Educación y profesora investigadora Titular C de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. Cuenta con el Perfil PRODEP y pertenece al Cuerpo Académico ENRRFM-CAEC 3-Formación Ética del Profesorado. Sus líneas de investigación son formación ética y valoral a través de la práctica docente. Correo electrónico: cintya_hdez@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9251-0336>.

the development of a healthy and peaceful relationship that allows them to progress in a beneficial environment. It is concluded that is essential for adults to modify their conception of the importance of play as a learning strategy, since they consider it a waste of time; also, the actions met the needs of the group because most of them were proposed by the students, so they turned out to be more meaningful and interesting for them. Furthermore, the actions improved the student's interactions, thus expressing a better coexistence.

Keywords: Values, school coexistence, elementary education, play.

DIAGNÓSTICO

Esta investigación se realizó en un grupo de sexto grado de la Escuela Primaria Federal “Felipe Carrillo Puerto” con clave 08EPR0403H, ubicada en Saucillo, Chihuahua, México. El grupo seleccionado fue de sexto grado, sección A; estuvo conformado por 15 estudiantes —ocho niñas y siete niños, cuyas edades variaron entre los once y trece años—, sus respectivos padres o tutores y los docentes que trabajaron con dicho grupo.

En la plantilla de personal, esta institución cuenta con un director técnico, siete docentes frente a grupo, un maestro de música, uno de educación física y otro de educación artística, además de dos trabajadores de apoyo. Está integrada por una población de alrededor de 120 alumnos regulares que cursan los grados de primero a sexto. Si bien la escuela primaria se caracteriza por la falta de una buena relación entre docentes-director, se puede hacer visible una similitud de las actitudes negativas en el trato entre alumnos. La convivencia no debe ser considerada como un valor que esté presente solo en la vida escolar de los educandos, sino que requiere abarcar tanto a la sociedad como a la familia, basándose en la enseñanza y práctica de los valores.

Por este motivo, al iniciar el ciclo escolar y comenzar con la jornada de prácticas profesionales se estableció un proyecto escolar, el cual tuvo como objetivo reforzar algunos contenidos abordados en grados anteriores, como lo son ejercicios matemáticos, de redacción de textos y de comprensión lectora. Se resalta en cuanto a las actividades matemáticas realizadas en este lapso que los alumnos no realizaron correctamente las operaciones de multiplicación y división. También presentaron dificultades para leer y requieren de ayuda para escribir los nombres de números de grandes cifras, manifestaron poco razonamiento o reflexión acerca de las actividades a desarrollar e hicieron notar desinterés por la comprensión lectora. Además, la mayoría de los educandos mostraron bajo nivel de comprensión lectora.

Se realizaron varias observaciones y análisis sobre la relación alumno/alumno, maestro/alumno, en las cuales se detecta que la interacción del grupo tuvo como resultado una convivencia deficiente; se dejó ver la poca tolerancia, la falta de respeto entre alumnos y alumnas e incluso hacia el personal docente, lo cual ocasionó

situaciones que se tornaron violentas. Se observó así mismo que dentro del contexto del aula existían algunos factores como discriminación y poca armonía, que trajeron consigo muchos problemas tanto para los educandos como para el plantel educativo.

Los educandos mostraron actitudes negativas, poco interés por realizar de manera correcta las actividades encargadas, además de la apatía que presentaron al realizar actividades en equipo, porque al darse cuenta de que no iban a trabajar con compañeros de su mismo grupo social se rehusaron a llevarlas a cabo, o en su defecto, solo uno o dos integrantes del equipo hicieron el trabajo. Otra de las actitudes mostradas por ellos fue dividirse las tareas en partes y reunirlo todo para entregar un trabajo final, ocasionando que las actividades fueran individuales y que no existiera interacción.

Durante los primeros meses de práctica profesional se hizo notorio el comportamiento agresivo que tomaron algunos alumnos hacia otros compañeros en específico, lo cual evidenció que dentro del salón de clases se presentaba un tipo de discriminación, aprovechaban cualquier oportunidad para burlarse, pelear, mostrar actitudes o comentarios humillantes entre ellos, e hicieron evidente que la convivencia se desarrollaba de una manera problemática y que resultaba insana para los niños pertenecientes a educación básica.

Por esta razón se tomó la decisión de investigar el siguiente problema: ¿Cómo fomentar los valores para una sana convivencia mediante el juego en un grupo de sexto grado? Las preguntas de la indagación son las siguientes: ¿Cuáles son los problemas que impiden una sana convivencia? ¿Cuáles estrategias se pueden diseñar e implementar para mejorar la convivencia? ¿Cómo evaluar la aplicación de las estrategias para la mejora de la convivencia escolar? Los propósitos planteados son: fomentar la sana convivencia mediante el juego en un grupo de sexto grado de educación primaria; detectar los problemas que impiden una sana convivencia; diseñar estrategias para mejorar la convivencia; aplicar estrategias para mejorar la convivencia; evaluar la aplicación de las estrategias para la mejora de la convivencia escolar.

Es importante señalar que la presente investigación se rige por el paradigma crítico transformativo, al cual Sánchez (2013) define como el orientado a la práctica educativa donde se desarrolla la toma de decisiones y se genera un cambio. Esto implica que el investigador tiene que ser capaz de involucrarse de manera física en las diferentes situaciones que se presenten para tratar de buscar transformar la problemática existente.

El enfoque es cualitativo; Hernández, Fernández y Baptista (2006) mencionan que “el cualitativo se utiliza en la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p. 49), por lo cual se hace necesario puntualizar que el siguiente documento no busca cuantificar la información obtenida sino profundizar y reflexionar acerca de los resultados.

El método utilizado dentro de esta investigación es el denominado como investigación-acción, como lo manifiesta Lewis (2005, citado en Colmenares y Piñero, 2008), quien define lo siguiente:

Este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consiste en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación [p. 159].

Se utilizaron las técnicas de observación, entrevista y diario de campo, la tercia enfocada con el mismo fin, que radica en identificar las actitudes que se presenten durante la práctica educativa, así como también visualizar y redactar los resultados de las actividades que realicen, y el rasgo más importante: dar seguimiento a la interacción y maneras de convivir entre ellos. Los instrumentos empleados fueron el guion de observación, el diario de campo y el cuestionario.

Se tomó en cuenta a participantes que son considerados como los pilares fundamentales en el desarrollo del alumno, como lo son los padres y madres de familia y el docente, además del director, debido al trabajo en conjunto de cada uno de ellos, lo que hace posible crear un impacto de índole positiva para el desarrollo del estudiante, al ser personajes que socializan de manera frecuente con este, así mismo debido a que son la imagen de referencia para el ejemplo que tienen los menores.

SUSTENTO TEÓRICO

Freire (2007) define la educación como “verdadera praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 7). Hace referencia a que el hombre es capaz de transformar, cambiar o bien crear una nueva sociedad por medio de la educación, pues a través de ella se aprende y se forman ciudadanos conscientes y reflexivos, que son capaces de mirar la realidad de la sociedad, desenvolviéndose y siendo competentes para tomar decisiones.

Para Latapí (2001), la educación en valores es el esfuerzo sistemático por apoyar a los estudiantes para que logren adquirir cualidades de su personalidad que se consideran anheladas en los diversos ámbitos de su desarrollo humano y aquellas que se relacionan con el uso responsable de su libertad. El papel de la escuela en la educación de valores permite abrir nuevas posibilidades para la formación moral y social de una persona, pero se sabe que los niños se forman desde el núcleo familiar, y con la inserción a la escuela para atender su formación inicial se continúa con el proceso educativo, es decir, la institución, el docente y los padres trabajan en conjunto, con la finalidad de generar una integración de los educandos para que cada uno de ellos sea capaz de desarrollarse en la sociedad.

Asimismo, Cánovas y Céllica (2009) puntualizan que la convivencia es visualizada como un proceso social y formativo en el cual los individuos y grupos de personas dialogan para actuar de manera incluyente, en un tiempo y lugar, además es un proceso en el que se pugna por la construcción de un contexto democrático basado en la interacción de los seres humanos en términos de igualdad de derechos y responsabilidades, que adicionalmente demanda la relación entre diferentes.

Consideran que sucede de manera natural en la vida cotidiana de un ciudadano, es por ello que la tarea de instruir hoy en día pone a los docentes en una difícil situación, debido a que para educar es necesario conseguir un nivel de convivencia dentro de su salón de clases, el maestro debe de ser capaz de crear un ambiente favorable en donde el educando pueda desenvolverse de manera idónea, que se sienta seguro y apoyado al momento de expresarse y en donde al dialogar con sus compañeros se le respete su punto de vista.

Crear un ambiente favorable dentro del plantel educativo y fomentar la interacción de los alumnos entre sí permite y abre las puertas a la posibilidad de la práctica de la sana convivencia, lo cual genera la adquisición de conocimientos de una manera más amena, además de que favorece también diversas habilidades y actitudes y permite reforzar diversos valores como el respeto, la tolerancia, la honestidad, la responsabilidad, entre otros, para obtener mejores resultados en términos de aprovechamiento académico y que sean favorables para el individuo.

Para Moreno (2002), el juego es la principal actividad que realiza un niño, se le considera como una necesidad que se efectúa desde muy temprana edad, por medio de este se puede explorar el mundo y conocerlo. Desde que se nace se posee una fuente inagotable de energía (física o emocional), lo cual hace que las actividades más simples que se efectúan dentro y fuera del hogar con naturalidad van de la mano con el juego, y ayuda a todo ser humano a expresarse de manera libre y vivir alegre. Además menciona que jugar no es estudiar ni trabajar, pero jugando el niño aprende a conocer y a comprender el mundo social en el que se encuentra inmerso. Desde la infancia y hasta la adolescencia una persona se desarrolla a través de diversas actividades lúdicas, mediante las cuales el significado de jugar es el modo de aprender; por ello resulta necesario comprender que no es solo por diversión, sino una preparación para la vida adulta, lo que apoya en la transformación de la existencia social del menor, enseñándole a aprender a convivir con otros.

Sin embargo, ningún proceso de formación estaría completo si no se considera uno de los factores más importantes en el desarrollo de la convivencia sana, que es la familia. Los progenitores o los responsables de la crianza tienen el primer contacto con el infante; ellos son el ejemplo a seguir, son quienes le enseñan la diversidad de valores que son necesarios e indispensables para incorporarse a la sociedad, además de instruir cómo debe ser la interacción con terceras personas, saber respetar opiniones, ser responsable y saber dialogar. La convivencia, en conjunto con el diálogo, el respeto mutuo, la comunicación y la participación, genera un clima adecuado entre los alumnos, docentes y padres de familia, que posibilita el aprendizaje de los estudiantes.

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

El proyecto de investigación-acción busca mejorar la convivencia dentro de un grupo de sexto grado. Las acciones involucran al personal docente, padres y madres de familia, pero favorecen de manera primordial a los educandos, al reforzar el valor de

la convivencia, aprender a jugar de manera respetuosa, divertida, dentro y fuera del salón de clases. Las actividades no se localizan dentro de la planeación específicamente para el proyecto a trabajar, sino que se encuentran de manera transversal dentro de la misma planificación.

Se plantearon cuatro propósitos, el primero es reforzar los valores que los educandos adquieren en sus hogares; el segundo es reconocer qué factores impiden que la convivencia sana se dé dentro de un grupo; el tercero, que los niños se relacionen de manera grupal al realizar trabajos en equipo o extraescolares, sin discriminación entre los mismos compañeros; el cuarto es que los estudiantes realicen juegos de manera armónica para que les ayuden a relacionarse entre compañeros del mismo grupo, como con grados inferiores en la hora del recreo o actividades en las que tengan que interactuar. Finalmente se busca que desarrollen una convivencia sana, para lograr un ambiente digno y favorable. Este proyecto de intervención se aplicó durante el horario de clases, de las 8:00 a las 13:30 horas (ver figura 1).

La acción 1 estuvo integrada por tres estrategias en las cuales se realizó un diagnóstico con la finalidad de recabar información que sirvió como fundamento para la planeación implementada en el aula. Se utilizaron el diario de grupo, una guía de observación y el diagnóstico del grupo elaborado por el docente al inicio del ciclo escolar, todo esto con el propósito de brindar a los alumnos la oportunidad de adquirir las herramientas necesarias para desarrollar y alcanzar las competencias enmarcadas dentro de plan de estudio. Se aplicaron diferentes dinámicas grupales que permitieron visualizar la interacción entre los integrantes del grupo. Lo primero que se desarrolló fue un trabajo en parejas con compañeros que pertenecían a un mismo círculo social; posteriormente se fueron formando equipos con más integrantes, en los cuales tuvieron que comunicarse entre ellos para poder terminar la tarea asignada. Al finalizar se hizo un análisis comparativo entre ambos diagnósticos para poder diseñar las estrategias de intervención adecuadas.

En la acción 2 se eligieron diversas maneras de trabajo, es decir, la realización de actividades de manera individual, en equipo o en parejas, para identificar cómo es su interacción al momento de trabajar, los valores que utilizan, y si se desenvuelven favorablemente o no. Esta modalidad no fue opcional para los estudiantes, porque se les fue indicando con cuántos miembros tenían que hacer las actividades para conformar los equipos y, en alguno casos, con quiénes debían incorporarse. Las actitudes demostradas durante la actividad, los diálogos utilizados, los acuerdos a los que llegaron, fueron registrados en el diario del grupo y retomados en las plenas al final de la jornada de trabajo.

Para la aplicación de la acción 3 se optó por dividirla en cinco estrategias que consistieron en identificar el impulso por el cual los alumnos no practican, no reconocen y no muestran interés hacia la sana convivencia, para lo cual se aplicaron entrevistas a los alumnos, maestros y padres de familia que permitieron conocer el entorno del niño, la concepción acerca de su intervención dentro de la formación

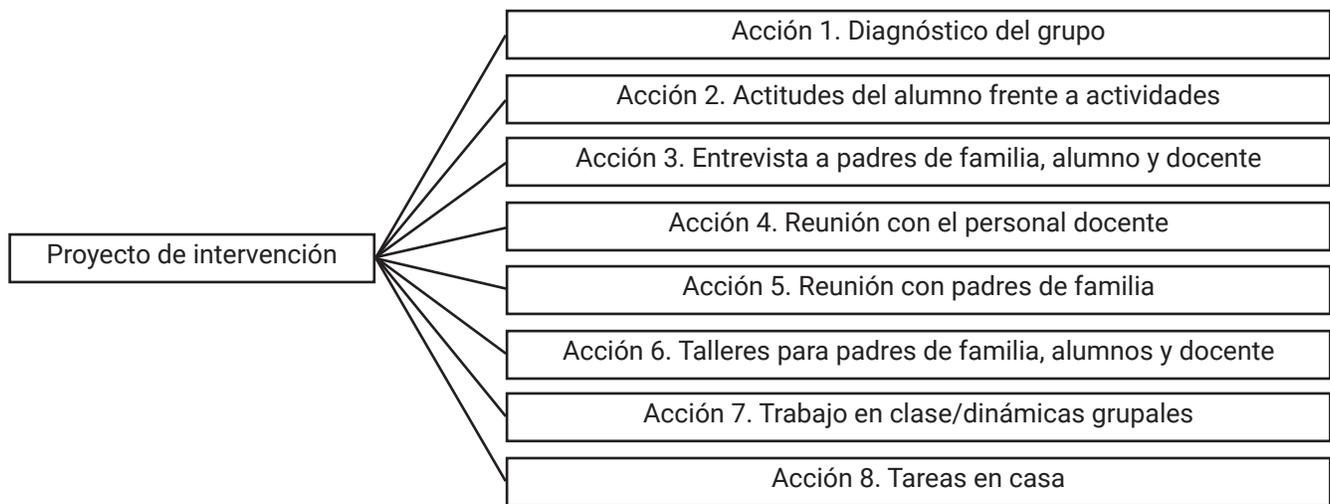


Figura 1. Acciones del proyecto de intervención.

Fuente: Elaboración propia.

de los educandos. Al personal docente se le entrevistó en los espacios de tiempo que ellos disponían, en su mayoría fue al término de la jornada laboral. Con los estudiantes se tomó la decisión de entrevistar a dos niños durante el recreo. Y a los padres de familia, por sus ocupaciones, se optó por darles la oportunidad de que ellos eligieran el día, tratando de que por lo menos fueran máximo dos.

La acción 4 consistió en la reunión informativa con el personal docente, donde se les hizo partícipes de la implementación del proyecto solicitando a los maestros recuperar experiencias educativas exitosas, además de propuestas de trabajo para enriquecer el proyecto; los docentes mostraron generosidad e interés al compartir prácticas y actividades en las que se logró disminuir las peleas y las burlas entre los niños. Con las propuestas se elaboró un folleto descriptivo donde se abordaron los aspectos importantes del proyecto, los propósitos que se deseaban alcanzar, los participantes, los principales beneficiarios, las actividades diseñadas hasta el momento, la importancia de la participación del personal docente, directivo y de apoyo.

En la acción 5 se informó a los padres y madres de familia acerca de la misión y propósito de las actividades a desarrollar al interior del grupo, además se aclararon dudas y se recibieron propuestas que ellos desde su concepción consideraron necesarias para lograr la sana convivencia de sus hijos. Al finalizar se les entregó un volante con la información abordada durante la reunión para que en sus hogares pudieran hacer un análisis más profundo del proyecto.

Posteriormente, en la acción 6 se realizaron actividades en las cuales se involucraron docentes, padres de familia y alumnos, porque la práctica de los valores debe ser en la escuela primaria, en casa y en el entorno en donde se desenvuelve abiertamente el estudiante, por ello se aplicaron estrategias como un taller de papiroflexia para principiantes; se organizó al grupo en parejas, sin opción de elegir con quién elaborar sus figuras; fue dirigido por los docentes del grupo utilizando la dinámica *El barco*

se bunde. Los encuentros deportivos se llevaron a cabo durante el ciclo escolar y con el apoyo de los padres de familia, cabe mencionar que fueron varias disciplinas las convocadas, como fútbol, voleibol, carrera de relevos y un circuito de obstáculos. Es importante resaltar que se organizaron equipos integrados por estudiantes y padres de familia sin distinción, buscando la participación de todos.

Las diversas actividades que conformaron la acción 7 propiciaron un ambiente adecuado para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el grupo por medio de estrategias lúdicas y dinámicas diversas. Fueron cinco estrategias que los niños y niñas del grupo propusieron para reconocerse como individuos únicos, diferentes y respetarse; para valorar su comportamiento y el de sus compañeros, siempre en positivo; para colaborar y ayudarse entre ellos, sin necesidad de que se les pida.

Para finalizar, en la acción 8 se asignaron las tareas propuestas por los padres y madres de familia además de los niños, que iban desde la convivencia familiar como tener por lo menos una comida al día donde estuvieran todos reunidos, hasta el apoyo en labores domésticas como tender su cama, regar las plantas y limpiar un espacio asignado previamente. Para obtener evidencias de la actividad, los padres firmaron una hoja que se localizaba en la pasta de los cuadernos de cada niño, que a su vez se aprovechó para que ellos observaran los trabajos realizados durante su estancia en la escuela.

RESULTADOS Y HALLAZGOS

Al analizar las entrevistas realizadas, los guiones de observación y el diario de campo, se hizo una triangulación de las respuestas obtenidas y se consiguieron tres categorías que permitieron generar diferentes análisis, mismas que son: convivencia, problemas de convivencia y estrategias lúdicas de convivencia.

La primera categoría se enfoca principalmente a definir la convivencia, ahí fue posible identificar si los participantes conocen su significado. Las respuestas de los docentes tuvieron mucha similitud con las obtenidas de los padres de familia, para ellos la convivencia es la acción de interactuar y dialogar con diferentes personas, además consideran que es un proceso que va de la mano junto con la socialización. En cambio los alumnos otorgaron diversos resultados del concepto de esta categoría: la mayor parte del grupo no identificó el significado de convivencia, lo cual permite interpretar que, al no conocer el significado, no la practicaban de manera adecuada. Cánovas y Céllica (2009) puntualizan la importancia de que la convivencia sea un proceso social y formativo en el cual prive el diálogo.

La segunda categoría permitió evidenciar que los padres y alumnos señalan al maestro como responsable de generar la convivencia en la vida diaria, es decir, que el docente no solo se debe de centrar en los aprendizajes esperados de cada uno de los alumnos, sino que debe de ser capaz de tener un diálogo con el alumno, en el cual también utilice estrategias para que el estudiante aprenda a reflexionar y educar en valores. Sin embargo, Cánovas y Céllica (2009) mencionan que la convivencia debe

construirse en igualdad de derechos y responsabilidades de los individuos, es decir, que no tiene más responsabilidad el docente o los padres de familia, sino ambos por igual. En cambio, Latapí (2001) señala que los niños se forman desde el núcleo familiar y en la escuela, el docente y padres de familia trabajan en conjunto. En este punto es relevante hacer mención de que el director alude que el impedimento para que un alumno practique la convivencia tiene relación con las largas jornadas de trabajo que los padres realizan, lo cual impide una convivencia sana, porque no contar con la presencia de los padres en la etapa de la niñez trae consigo actitudes de enojo y frustración en los menores.

En la tercera categoría los resultados ayudaron a encontrar estrategias novedosas para mejorar la convivencia en el grupo. También se obtiene como hallazgo que para los docentes la mejor estrategia para fomentar el valor planteado son los trabajos en equipo y el diálogo entre ellos; en cambio, para los padres de familia y alumnos son los consejos y apoyo del docente titular. Los estudiantes argumentaron que es el maestro el encargado de darles clases y de enseñarles lo necesario. Se observó que ninguno de los entrevistados tomó en cuenta al juego como una estrategia para mejorar la convivencia, dado que los adultos consideran que no es una estrategia que conlleve a la adquisición de aprendizajes en los educandos, al contrario, lo asemejan como un premio a las conductas negativas que se tienen dentro del salón de clases, siendo lo opuesto a lo que cita Moreno (2002), porque el juego no es solo diversión sino una preparación para la vida adulta, además de que es un modo significativo de aprender.

CONCLUSIONES

El proyecto de intervención tenía como objetivo mejorar la convivencia dentro de un grupo de sexto grado, se utilizó el juego como una estrategia didáctica. Cabe señalar que es la primera vez que se utiliza como herramienta en esta escuela primaria para mejorar esta conducta causante de dificultades, por ello se buscaron diversas acciones que permitieran poner en práctica y mejorar el valor de la convivencia y se llevó de la mano valores fundamentales para su correcta práctica, como el respeto, la tolerancia, la igualdad, entre otros.

La pregunta central del tema va encaminada a cómo fomentar la convivencia mediante el juego en el grupo de sexto grado. Mediante la aplicación de instrumentos es posible rescatar que el diálogo entre padres de familia y docentes tiene gran impacto en la formación de valores de los alumnos, pues son considerados los factores que intervienen para que el estudiante se desenvuelva y ponga en práctica los valores, incluyendo el de la convivencia. A través de estrategias basadas en el juego fue posible obtener mejores resultados en la convivencia y manera de comunicarse de los niños.

La convivencia escolar es un tema extenso y la correcta manifestación y práctica hace crecer a los alumnos, otorgándoles diversos aprendizajes y maneras de ver la sociedad que los rodea y además les enseña a respetar a sus iguales, por ende, el fomento de la misma durante la educación primaria puede causar un gran impacto en el

estudiante. Con los instrumentos aplicados se obtuvieron datos que permitieron observar el constante desacuerdo entre docentes y padres de familia en referencia a la convivencia dentro del ámbito escolar, mencionando la culpabilidad de ambas partes.

Por medio de este trabajo se logró observar la importancia y relevancia que tiene la convivencia sana dentro de un salón de clases, misma que trae consigo muchos aspectos positivos dentro del contexto escolar, y gracias a las evaluaciones realizadas de las estrategias aplicadas se rescata que una convivencia sana y pacífica dentro del salón de clases crea un ambiente favorable para la adquisición de conocimiento teóricos y genera un mejor rendimiento académico de cada uno de los alumnos.

Tratar de abatir los problemas de convivencia por medio del juego resultó claramente para los educandos interesante, llamativo y motivante, situación que permite reconocer que el juego, a pesar de ser considerado por muchos como una actividad de recreación o de pérdida de tiempo en el contexto escolar, es un recurso mal encauzado y un error urgente de corregir para comprender que es un arma valiosa que permite llegar de forma simple y agradable a los estudiantes, más cuando va aunada a una planeación didáctica, pues posee la capacidad de vincular el conocimiento de modo que se logre potenciar de manera armónica en los niños.

REFERENCIAS

- Cánovas, M., y Célica, E. (2009). Vigotsky y Freire dialogan a través de los participantes de una comunidad virtual latinoamericana de convivencia escolar. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 9, 1-30. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713052011>.
- Colmenares, A. M., y Piñero, M. L. (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 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a. ed.). México: McGraw-Hill.
- Latapí, P. (2001). Valores y educación. *Ingenierías*, 4(11), 59-69. Recuperado de: https://www.academia.edu/28368463/Pablo_Latapi_Valores_y_educacion_PDF.
- Moreno, J. (2002). *Aproximación teórica a la realidad del juego. Aprendizaje a través del juego*. Ediciones Aljibe.
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia: Revista Interdisciplinar*, (16), 91-102. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4768090>.

Cómo citar este artículo:

Cabrales Mata, L. G., Araiza Delgado, I. Y., y Hernández López, C. A. (2020). El juego como estrategia para fomentar la convivencia en un grupo de sexto grado. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 267-276. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.1064.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Historia de la educación en Chihuahua: el Seminario de Microhistoria

History of education in Chihuahua: The Microhistory Seminar

FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN • GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO • STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS

Francisco Alberto Pérez Piñón. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en Ciencias Pedagógicas (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están “La hacienda de Humboldt en Chihuahua, lugar de refugio para los bóers precedentes de Sudáfrica a principios del siglo XX” (2019) y “Cuba en movimiento: derrumbe del socialismo, una mirada de primer orden” (2018). Desarrolla la línea de investigación de Historia e Historiografía de la Educación. Cuenta con reconocimientos PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Correo electrónico: aperezp@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4316-6484>.

Guillermo Hernández Orozco. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior Pedagógico Enrique José E. Varona, Cuba. Entre sus publicaciones recientes están “La formación de investigadores en Chihuahua: una mirada histórica” (2019) y “Universidad Autónoma de Chihuahua, el contexto durante su creación en 1954” (2019). Cuenta con reconocimientos al Perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación. Correo electrónico: ghernand@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7287-8240>.

Resumen

Como parte del proyecto de Historia de la Educación que se desarrolla en el doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, se contempla el Seminario de Microhistoria, impartido a estudiantes del cuarto semestre, con el fin de que blinden teórica y metodológicamente sus trabajos de investigación, que realizan al cruce del currículo. En este artículo se realiza la narrativa y las experiencias obtenidas en el desarrollo de las actividades instrumentadas en el seminario; incluyendo la selección de los artículos científicos a revisar –y que a manera de texto-pretexto sirvieron para la generación de la discusión–, así como la forma metodológica para su abordaje, con un liderazgo compartido con los participantes profesores y estudiantes. La regla es el respeto a las ideas de los demás, con el principio de “quien más habla, más se equivoca y quien no habla, nunca se equivoca”, para motivar la participación y perder el miedo a los equívocos. El sustento epistemológico se dejó claro, fue el de generar ideas provenientes de las lecturas y adicionar las comprensiones e interpretaciones que cada uno de los participantes integrara, de conformidad con la utilidad del conocimiento construido. Lo que en el escrito se menciona es lo concerniente a cómo se trabajaron las diferencias entre la microhistoria de las vertientes mexicana e italiana, ante la imposibilidad de describir todo el contenido abordado en el seminario.

Palabras clave: Historia de la educación, microhistoria a la italiana, microhistoria a la mexicana, seminario de microhistoria.

Abstract

As part of the project of History of Education developed in the Doctorate in Education, Arts and Humanities of the Faculty of Philosophy and Letters of the Universidad Autónoma de Chihuahua, students of fourth semester take the course named Microhistory Seminar. Its purpose is to theoretically

Stefany Liddiard Cárdenas. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es doctora en Educación, Artes y Humanidades por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Sus investigaciones han abordado temas relacionados con la historia e historiografía de la educación. Actualmente es profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, nivel Candidato; miembro asociado candidato del Consejo Mexicano de Investigación Educativa; socia activa de Red de Investigadores Educativos Chihuahua y de la Sociedad Mexicana de la Historia de la Educación. Correo electrónico: sliddiard@upnech.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3234-4372>.

and methodologically strengthen their research work, which they develop at the crossroads of the curricula. This article presents the narrative and the experiences obtained in the development of the activities implemented in the seminar. It includes the selection of the scientific articles reviewed and as a text-pretext served to generate the discussion and other papers not considered in the program. The methodological approach was also considered, based on leadership shared with the participants, teachers and students, and always making sure to respect the ideas of others, with the principle of “whoever speaks more, makes more mistakes and whoever does not speak, never makes one”. The objective for that was to motivate participation and lose the fear of making mistakes. The epistemological support was made clear, it was to generate ideas coming from the readings, and to add the comprehensions and interpretations integrated by each one of the participants, in accordance with the usefulness of the knowledge they built. Also mentioned in the paper are the concerns about how the differences between the microhistory of the Mexican and the Italian side were approached, given the impossibility of describing the whole seminar.

Keywords: History of education, Italian microhistory, Mexican microhistory, microhistory seminar.

INTRODUCCIÓN

El doctorado en Educación, Artes y Humanidades es un programa acreditado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), abocado a la investigación en las tres áreas, como lo indica su nombre. Como parte del área de educación está la línea de historia de la educación, por lo que se forma a los doctorandos con elementos teóricos y metodológicos relacionados con este tipo de investigación, para lo cual existe un espacio curricular denominado Seminario de Microhistoria, que es el objeto de trabajo del presente escrito. Se describen las actividades realizadas en este espacio curricular y en concreto de una de las temáticas, ante la imposibilidad de hacerlo sobre la totalidad, debido a la abundancia de temas programados y los que iban surgiendo como resultado de la discusión. El objetivo fue dar respuesta al problema que representa para los estudiantes establecer los enfoques teóricos y metodológicos de su objeto de la investigación, y a través del seminario se busca llenar ese vacío en su formación investigativa.

Al inicio de las actividades se establecieron las reglas para abordar los textos previamente seleccionados, en su mayoría artículos arbitrados o científicos atinentes a la microhistoria. Se determinó la participación rotativa y la forma de coordinar las actividades.

Uno de los temas a tratar fue la diferencia que existe entre lo que se ha venido considerando la microhistoria a la mexicana y la microhistoria a la italiana, teniendo forzosamente que abordar las obras del historiador Luis González y González para la primera postura y a Carlo Ginzburg para la segunda. Se rescatan los elementos

que identifican a cada una de las vertientes; sin embargo, la finalidad de realizar este ejercicio tiene que ver con la forma como los doctorandos utilizan los elementos discutidos y su posterior incorporación en los trabajos de investigación que desarrollan. Adicionalmente se aborda en el escrito el paradigma denominado *Indiciario*, del que se parte para realizar estudios de microhistoria. El seminario contó con una duración de 48 horas al semestre.

CONTENIDO

Para el desarrollo del Seminario de Microhistoria se plantearon los elementos teóricos y metodológicos que sustentan la vertiente de lo que se conoce como *Microhistoria*—a partir de la década de 1970— y que se refiere a una de las formas que emergieron a la caída de los paradigmas macrohistóricos. Estos explicaban el desarrollo social como una totalidad y las partes se consideraban una manifestación concreta de esa totalidad en la unidad, por lo que llegó a negarse —o al menos permanecieron invisibles— las historias locales o regionales y prevalecen las historias generales y universales. Bajo esta tendencia se perdió la fuerza constructiva del artífice de los cambios sociales: el sujeto, habitante de los espacios micro, del pueblo o de las comunidades, quien es ahora el punto nodal de las nuevas narrativas de la historia micro.

En relación a la metodología, se rescatan y se describen los métodos que enriquecen los procedimientos de esta nueva vertiente que privilegia esa mirada desde abajo, desde lo más cercano a nosotros. Tanto lo teórico como lo metodológico de este paradigma, como así se le considera, forma parte de la narrativa y de las actividades desarrolladas en el Seminario de Microhistoria.

Al inicio de los trabajos se dialogó con los participantes para establecer los objetivos y las metas durante el inicio, desarrollo y al término del seminario, así como los compromisos y las tareas a realizar por el colectivo que estaría participando. Como parte de la dinámica del trabajo, se socializó la idea de que las actividades a realizar eran de manera compartida; cada uno de los participantes debía leer los contenidos seleccionados para las sesiones de trabajo, realizar la interpretación y vincular los contenidos en su proceso investigativo. Esta última parte representaba la fase de utilidad y valor agregado. No se soslayó que el término “seminario” proviene de la semilla o el semen de ideas que se ponen en común y cada uno de los participantes las internaliza y acomoda, dependiendo de sus fines, lo que encarna la forma epistemológica de construcción del conocimiento (constructivismo), como teóricamente lo mencionan las teorías cognoscitivistas de este corte.

Los artículos fueron seleccionados de una amplia gama de opciones de acceso abierto en la red, con la condición de que provinieran de revistas indizadas y que propusieran reflexiones interesantes. Se buscó que no fueran muy extensos, pero sí muy atinentes a la microhistoria, en lo concerniente a los elementos teóricos, metodológicos y casos ejemplares.

Se realizaron explicitaciones introductorias relacionadas con las fuentes, para que se tomaran en cuenta los deseos y aspiraciones de quienes las escriben, o —como diría Paul Ricoeur (citado en Lafuente, 1998)— el sentido, lo humano que está presente en los escritos, considerando que no son solo papeles para leer sino que es necesario hacer esos rodeos intelectuales para descubrir la esencia, lo oculto, lo que no es explícito, pero hay que intuirlo.

En este punto se hizo explícito que en el caso de la investigación histórica es muy factible que el análisis del pasado se realice a partir de las fuentes, pues es la única forma de reconstruir los acontecimientos, y a la vez representan la memoria que ha quedado impresa en documentos, los cuales luego clasificamos como fuentes primarias o secundarias. Pero no solo los papeles contienen las aspiraciones de quienes nos antecedieron y tampoco son una representación fiel de lo ocurrido. Es necesario contextualizar y concatenar unas fuentes con otras, a manera de verificación, para no dejarnos llevar por el canto y el encanto del encuentro de intersubjetividades del pasado y el presente. No se soslayó que trabajar con el pasado temporalmente distante puede dejar al investigador atrapado en los deseos que como humanos queremos: una sociedad igualitaria, la economía como reparto de lo producido de manera equitativa y una política más democrática.

Se discutió y concluyó que las evidencias escritas y almacenadas en los archivos no son solo bultos de papeles, representan la memoria de personas de carne y hueso que tuvieron idealizaciones para direccionar a la sociedad, en síntesis, las fuentes son el concentrado de los *desiderátums* humanos. También —y debido a las intervenciones de los estudiantes del seminario— la lluvia de ideas se fue perfilando a la necesidad de considerar que la historia no es solo esa disciplina que se ocupa del pasado, sino que también es su ocupación el tiempo presente. Para ello, de nueva cuenta, se dio la discusión con el entramado de que ya es tiempo de considerar a la historia como lo que es: una ciencia social, esto quiere decir que está referida al rescate de las acciones humanas del pasado y del presente, y que no tiene caso rescatar acontecimientos tan lejanos en lo temporal que carezcan de relación con el presente, pues solo servirían como material para el coleccionista de antigüedades que se dedica a almacenar “cositas raras”.

La discusión fue apasionante y se retomó como hilo conductor para el análisis e interpretación de las lecturas seleccionadas para el seminario: la historia como disciplina que se ocupa del tiempo pasado y del tiempo presente; adentrándonos en ese afluyente de frescura que ha venido a renovar la disciplina, con los argumentos posmodernistas de autores como Hayden White y Keith Jenkins. Ellos llegaron al extremo de negar los acontecimientos en el tiempo, con frases como “el pasado ya no existe y es imposible su reproducción para el análisis”, así que lo único que tenemos del pasado son capas y capas de interpretaciones (Jenkins, 2006), o llegaron a mencionar que la historia se reduce solo a la escritura, generando así lo que conocemos como el *giro lingüístico* de la historia (White, 1992).

Una de las lecturas analizadas fue la que se refiere a la mesa redonda coordinada por López (2005) “Microhistoria mexicana, microhistoria italiana e historia regional”, de la que previamente se aclaró que era el pretexto para iniciar la discusión y la producción de ideas, que se centraron en la diferenciación de lo que es la línea de la microhistoria a la mexicana y a la italiana. A través del texto-pretexto se tuvo la oportunidad de profundizar en las obras de don Luis González y González, considerado el padre de la microhistoria a la mexicana, de las cuales rescatamos algunas ideas eje de la discusión:

...estudiar aquellos aspectos de la vida que están más allá de las estatuas de bronce y el interés por los grandes negocios o por los grandes hombres. Es decir: utilicé el término para referirme a la vida cotidiana de un ser en su propio medio, para hablar del hombre común y corriente (de estatura normal, no de los “gigantes” como hace la historia normalmente), de los modos de proceder que son los más íntimos, pero también los más propios del ser humano en general [citado en López, 2005, p. 198].

La cita anterior hace alusión a la escritura de la obra de San José de Gracia, para justificar por qué utilizó el término de “microhistoria”. El mismo autor señala que fue para nombrar a esa historia que siempre queda desconocida, olvidada y opacada por las grandes historias que —como lo mencionamos al inicio de la narrativa— borran las acciones de los hombres y mujeres de carne y hueso, haciéndola parecer como una historia desconocida para el mismo ser que forma parte de ella.

La discusión versó en relación a que la disciplina histórica debe rescatar las acciones cotidianas, esos intercambios de comunicación que día a día se establecen entre las personas. Debe recuperar eso que también es objeto de estudio de la historia (orientarse al estudio de las mentalidades), la cultura e idearios de los seres humanos que no deben dejarse de lado. Los comentarios también se perfilaron al tema de las fronteras de las ciencias, a partir de la pregunta explícita de los miembros del seminario, argumentando si no se estaba invadiendo la frontera de la sociología. La discusión fue abundante, pero en este espacio de escritura solo se expresa que fue necesario hacer el llamado a la interdisciplinariedad, a la reflexión de que cuando se abordan los objetos de estudio de manera unidisciplinar se quedan muy reducidos los resultados, de ahí la necesidad de apoyarse en otras disciplinas que permitan profundizar en lo investigado. Estuvo presente —por supuesto— la teoría de la complejidad, como ese entramado social al cual hay que analizar e interpretar. ¿Qué sería de la historia sin el apoyo de otras disciplinas? Quedaría reducida a lo que durante tantos años se desplazó, a narraciones de los hechos del pasado, que hoy no se refiere de manera exclusiva al estudio del pasado, ni son hechos, como nos lo hacía ver Durkheim; se trata de acontecimientos, deseos, aspiraciones y voliciones de las personas en su tiempo. Por ello, cuando se tienen los documentos y se concatenan, se deben hacer esos rodeos intelectuales para llegar a la esencia y no quedarse solo con la apariencia.

Continuando con otra idea de Luis González, nos menciona que:

Yo no utilicé el término microhistoria para hablar de la historia local (aunque, después de todo, todas las historias son locales en cuanto a que suceden en algún lugar), sino porque estimé que buscaba ciertos fondos del ser humano que no aparecen en la historia nacional, mucho menos en la filosofía de la historia [citado en López, 2005, p. 198].

Con esta cita nos remonta a la necesidad de ubicar el nivel micro en el universo de observación, que es incluso más cercano que la historia local, al referirse al rescate de esos acontecimientos que están en las comunidades –como en el pueblo San José de Gracia– donde se está perdiendo la cultura y sus enseñanzas: la ordeña de las vacas, el procesamiento de la leche en quesos y requesón, las personalidades del pueblo y su contribución al desarrollo comunal, el centro ceremonial o iglesia, etc. Por microhistoria debemos entender –desde la postura de González– todo aquello que alcancemos a ver desde la torre de la iglesia, lo que se encuentra en el camino a casa y al trabajo; esto es necesario describirlo y darlo a conocer. Es entonces esta mirada desde el suelo, desde abajo, de la gene común, desde lo microscópico, desde el terruño en el que se nace o desde la patria, como lo expresa en algunas de sus obras don Luis González. Las discusiones fueron en realidad muy vastas y profundas, llegando en ocasiones a considerar que los trabajos que estaban realizando eran microhistorias: “La microhistoria de los murales de Chihuahua”, “La microhistoria de los Colegios de Bachilleres de Chihuahua”, “La microhistoria de los movimientos sociales en la Escuela Preparatoria de la Universidad de Chihuahua”, entre muchos otros.

Se abordó la vertiente de la microhistoria a la italiana; fue el doctor Carlos Rojas quien la definió en estos términos, según López (2005):

...es importante aclarar que el objetivo de esta microhistoria italiana no es el de estudiar las cosas pequeñas, ni las pequeñas anécdotas, ni tampoco los pequeños procesos. Ellos lo han dicho miles de veces: no estudiamos pueblos sino “en” los pueblos, pero también estudiamos por ejemplo obras de arte, o biografías de ciertos individuos, o a un sector de la clase obrera en Turín en un periodo de cincuenta años. Así que es un error total tratar de identificar a la microhistoria italiana con la simple historia local [p. 195].

La intención era diferenciar la microhistoria italiana y la mexicana. Para la primera se gestó una gran cantidad de ideas inspiradas en el padre de esta corriente, Carlo Ginzburg, quien no se dio cuenta de que su propuesta sería un parteaguas en la historiografía. Lo mismo ocurrió con don Luis González cuando acuñó el término, pues lo hizo con el fin de diferenciar la historia de su pueblo, que se perdía en esas historias nacionales o generales.

A la microhistoria de vertiente italiana le interesa el universo micro como el espacio para probar las hipótesis o supuestos previamente elaborados, es como el laboratorio para experimentar y confirmar. No está interesada en las cosas pequeñas y se aboca a los acontecimientos de más de 50 años de ocurrencia, estudia “en” los pueblos, y aquí es donde se encuentra otra diferencia con la vertiente mexicana, que estudia los pueblos y los describe, como ocurre con San José de Gracia.

Para confirmar los enunciados de Ginzburg recurrimos a un texto que ya está muy trabajado entre los historiadores: “El queso y los gusanos: el cosmos de un molinero del siglo XVI” (Barbosa, 2015), en el cual se aprecia el juicio al que fue sometido Menocchio por la Santa Inquisición y posteriormente llevado a la hoguera al no obtener el perdón, por haberse obstinado en sus creencias. En esta obra se intenta conocer la cultura de la época a través de Menocchio el molinero, de dónde obtuvo esas ideas religiosas, cuáles eran las obras que circulaban y cómo habían forjado el pensamiento del molinero; además de conocer cómo actuaban los tribunales de la Santa Inquisición en defensa y quebranto contra la fe Católica; porque el universo imaginado por Menocchio no era resultado de ninguna persona común y corriente, y es allí donde también se prueba que no todos eran analfabetas como se había considerado, ya que nuestro personaje sabía leer y escribir, lo que estaba reservado para las clases sociales altas. El universo de Menocchio consideraba que al inicio era todo un caos: el agua, el aire, la tierra y el fuego juntos y revueltos se convirtieron en una gran masa, así como el queso se hace con la leche y al descomponerse nacen los gusanos. Estos se convirtieron en ángeles y uno de ellos –el más poderoso– se convirtió en dios, y de allí partió todo lo que se tiene en este mundo.

Otro ejemplo –con el fin de probar esos supuestos generalizadores– se encontró en el artículo “Brujería y piedad popular. Notas sobre un proceso de 1519 en Módena” (Saidón, 2018) que se ocupa de la existencia o no de la brujería. Realiza la narrativa de Chiara Signorini, una mujer campesina acusada de brujería, microhistoria surgida de los archivos de la Santa –o más bien no tan santa– Inquisición. Con estos ejemplos se cierra la visión de lo que aborda la microhistoria a la italiana y que también se ha conocido como *historia cultural*, precisamente porque a través de Menocchio o de Chiara se hace la narrativa y verificación de la cultura que se tenía en la época que se estudia; sin embargo, los debates ante esta visión de la historia cultural derivaron en Peter Burke (por motivos de espacio, no se profundizará aquí en este autor).

En relación a los métodos de la microhistoria, se encontró que don Luis González –a través de sus obras *Pueblo en vilo: microhistoria de San José de Gracia*, *Invitación a la microhistoria* y *La nueva invitación a la microhistoria*– rescata las historias del terruño, las personas y los recuerdos, todo ello a través de planteamientos emotivos, humanos, y es aquí donde surge la necesidad de recuperar la parte existencialista. Se consideró que el método es sencillo: búsqueda en archivos parroquiales y municipales, recuperación de oralidades y –sin perder lo humano– proceder a la narrativa. Se trata de una historia de la gente sencilla, simple, común; sin descuido de sus sentimientos, voliciones y deseos.

En relación a lo estudiado del paradigma de la microhistoria italiana, “plantea que la microhistoria realiza un proceso constructivo de la investigación para acceder al conocimiento científico. Sus trabajos están basados en un constructivismo consciente, en el cual no caben premisas dadas de antemano, ni se aceptan ciertas evidencias

epistemológicas tradicionales” (Ronen, p. 168). El autor también menciona que es el “paradigma Indiciario” el que permite, a la manera de Charles Holmes, buscar las pistas necesarias para probar o disprobar el proyecto de investigación al que se están dirigiendo, y es el sujeto ese detective que recopila pruebas en el universo micro, en ese laboratorio de análisis de la ocurrencia del acontecimiento, como fue el caso relacionado con la brujería a nivel general y probado a nivel particular con el encuentro de Chiara Signorini en Módena, Italia, en el siglo XVI, acusada de brujería y de genuflexión ante el demonio.

Las ideas de los participantes en el seminario en relación a la metodología de la microhistoria llegaron a obtener el consenso, al considerar que para el rescate de los acontecimientos a nivel micro, ya sea desde la visión italiana o mexicana, es necesario buscar las pistas que alimentan los objetivos de la investigación para llegar a las fuentes; triangular información para describir, comprender y estar en posibilidades de hacer las narraciones correspondientes. No debe dejarse de lado que un indicio nos lleva a otros más ocultos y que no se debe perder de vista que el investigador (sujeto) es quien construye y reconstruye los acontecimientos para probar o disprobar en el nivel micro, el cual sirve de laboratorio experimental. Una característica más, es que no se debe perder en las búsquedas la esencia de lo humano.

Se deja aquí la descripción de lo que fue el Seminario de Microhistoria, que por supuesto fue mucho más allá de solo diferenciar lo concerniente a la microhistoria en las vertientes mexicana e italiana.

CONCLUSIONES

El Seminario de Microhistoria fue el espacio académico para la discusión propositiva de ideas, así como para tener elementos que blinden la investigación que están abordando los estudiantes del programa de doctorado en Educación, Artes y Humanidades.

Las lecturas seleccionadas para su análisis fueron el pretexto para derivar en otras reflexiones que tomaban rumbo con las discusiones.

En la conducción del seminario se asumió el rol del liderazgo compartido, en el cual cada participante tuvo la oportunidad de dirigir la sesión de trabajo.

Lo narrado en el presente artículo solo fue una temática encaminada a diferenciar teóricamente las vertientes mexicana e italiana, lo que se realizó con éxito debido a los comentarios al final de las actividades.

Se considera que los seminarios, en el estricto apego al semen, germen o semilla de las discusiones con sentido, contribuyen a la generación de una discusión de altura, incluyente, así como a la internalización y construcción de otras ideas innovadoras, como ocurrió con el seminario que aquí se describe.

Finalmente se considera que el seminario dio respuesta a los objetivos planteados y superados ante los hallazgos en el desarrollo del mismo, además de generar una actitud de compromiso y entrega en la edificación de los conocimientos relacionados

con la apropiación de las herramientas teórico-metodológicas que aporta el paradigma de la microhistoria.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a la Universidad Autónoma de Chihuahua y en especial a las autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras por todos los apoyos que brindaron para elaborar y presentar el presente artículo.

REFERENCIAS

- Barbosa, W. (2015). De Menocchio a la imaginaria política. *El Tranvía. Revista Digital de Análisis Político y Cultural*. Recuperado de: <http://revistaeltranvia.com.ar/de-menocchio-a-la-imaginaria-politica/>.
- Jenkins, K. (2006). *¿Por qué la historia? Ética y posmodernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lafuente, María (1998). Introducción al pensamiento de Paul Ricoeur. *Thémata. Revista de Filosofía*, (19), pp. 219-223.
- López, C. (2005). Mesa redonda: microhistoria mexicana, microhistoria italiana e historia regional. *Relaciones*, 26(101), 193-224.
- Ronen, M. (2013). La microhistoria como referente teórico-metodológico. Un recorrido por sus vertientes y debates conceptuales. *Historia actual online*, (30), 167-173.
- Saidón, G. (2018). *Carlo Ginzburg: secretos de un historiador que busca no aburrir a los lectores*. Infobae. Recuperado de: <https://www.infobae.com/america/cultura-america/2018/10/16/carlo-ginzburg-la-historia-y-la-literatura-se-retroalimentan/>.
- White, H. (1992). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX* [trad. S. Mastangelo]. México: FCE.

Cómo citar este artículo:

Pérez Piñón, F. A., Hernández Orozco, G., y Liddiard Cárdenas, S. (2020). Historia de la educación en Chihuahua: el Seminario de Microhistoria. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 277-285. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.949.



Todos los contenidos de RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Recuperación de experiencias de estudiantes en situación de crisis, una historia inmediata

Recovery of experiences of students in crisis situations, an immediate history

STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS • JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN • FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN

Stefany Liddiard Cárdenas. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es doctora en Educación, Artes y Humanidades por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Sus investigaciones han abordado temas relacionados con la historia e historiografía de la educación. Actualmente es profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, nivel Candidato; miembro asociado candidato del Consejo Mexicano de Investigación Educativa; socia activa de Red de Investigadores Educativos Chihuahua y de la Sociedad Mexicana de la Historia de la Educación. Correo electrónico: sliddiard@upnech.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3234-4372>.

Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es profesor normalista, maestro en Educación, doctor en Educación y cuenta con una especialización en Competencias Docentes por la Universidad Autónoma de Madrid. Entre sus publicaciones recientes se encuentra el libro *La educación en Ranchería Juárez, Chihuahua, 1932-2018* (2019). Cuenta con perfil PRODEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Es miembro activo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Correo electrónico: jatrujillo@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6738-1878>.

Resumen

Mediante la recuperación de experiencias, se muestran los resultados de una indagación enfocada en conocer cómo las estudiantes del último semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa han identificado y aplicado las competencias de su formación profesional durante el aislamiento derivado por la pandemia del coronavirus COVID-19. En el primer apartado se contextualiza la situación de crisis y la relación con el ámbito educativo a nivel superior, específicamente en una institución formadora de profesionales de la educación en la ciudad de Chihuahua. Posteriormente se delimitan, al interior de la historia inmediata, los fundamentos teóricos y metodológicos que cobijan el tercer apartado, en el cual, mediante un modelo interpretativo, se integra una serie de testimonios, dispuestos en concordancia con las competencias que se estipulan en el perfil de egreso de la licenciatura; así mismo se incluyen algunas narrativas sobre el sentir de estas jóvenes ante su actual situación académica. Finalmente se formulan conclusiones sobre las áreas de oportunidad para repensar los fines de la educación, la proyección hacia una nueva realidad en las instituciones de educación superior y los usos de la historia inmediata para dejar evidencia y explicar acontecimientos sin requerir esperar décadas para poder elaborar una *historia convencional*.

Palabras clave: Historia, historiografía de la educación, formación, educación superior.

Abstract

Through the recollection of experiences, this study shows the results of an investigation focused on how the students of the last semester of the Bachelor's Degree in Educational Intervention have identified and applied the competencies of their professional training during the

Francisco Alberto Pérez Piñón. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en Ciencias Pedagógicas (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están "La hacienda de Humboldt en Chihuahua, lugar de refugio para los bóers precedentes de Sudáfrica a principios del siglo XX" (2019). Desarrolla la línea de investigación de Historia e Historiografía de la Educación. Cuenta con reconocimientos PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Correo electrónico: aperezp@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4316-6484>.

isolation due to the COVID-19 Coronavirus pandemic. The first section contextualizes the crisis situation and the relationship with the higher education field, specifically in an institution that trains education professionals in the city of Chihuahua. Subsequently, within the immediate history, the theoretical and methodological foundations that cover the third section are delimited. Through an interpretative model, a series of testimonies are integrated, arranged in accordance with the competencies stipulated in the graduate profile of the degree; also, some narratives are included about the feelings of these young women regarding their current academic situation. Finally, conclusions are formulated on the areas of opportunity to rethink the purposes of education, the projection towards a new reality in higher education institutions and the uses of immediate history to leave evidence and explain events without having to wait decades to be able to elaborate a *conventional history*.

Keywords: History, historiography of education, training, higher education.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE CRISIS

A finales de febrero del 2020, en México comenzó una oleada de noticias sobre los primeros casos confirmados de personas infectadas de coronavirus COVID-19. Las afirmaciones por el gobierno federal repercutieron en todos los sectores del país, entre ellos la educación. Analistas, periodistas, políticos, personal de salud y muchos otros opinaban y otorgaban información cada momento y por múltiples canales. Una pandemia había surgido meses atrás y llegado a tierra mexicana.

Durante el primer mes comenzaron las modificaciones en las prácticas sociales, las personas fueron cada vez más cuidadosas al mantener distancia con otros, y reforzaron estrictos hábitos de higiene. El titular de la Secretaría de Educación Pública emitió un comunicado, indicando que las escuelas de nivel básico y medio superior suspenderían las clases, cerrando sus puertas dos semanas previas al periodo vacacional ya calendarizado. Los representantes de las instituciones de educación superior, bajo estas indicaciones, tomaron la misma resolución, así que millones de estudiantes dejaron las aulas por al menos un mes, atendiendo las recomendaciones e implementando estrategias emergentes para llevar a casa las actividades escolares planeadas para aquellos días.

La situación ha sido por demás complicada: personas de todas las edades confinadas en sus hogares a lo largo del mundo, luchando en contra de un nuevo virus que se esparce a gran velocidad. A pesar de ello, el aspecto educativo no podía dejarse de lado, por lo que padres, maestros, autoridades y estudiantes se mostraron preocupados, entre otras cosas, porque los contenidos no se perdieran y que el proceso educativo continuara, aun cuando las prioridades fueran otras.

Asimismo, dichas condiciones son un buen pretexto para repensar los fines de la educación, así como para debatir gran cantidad de temas desde múltiples perspectivas. En el caso de la historia e historiografía de la educación, entre todo su abanico de posibilidades viabiliza la recuperación de experiencias de jóvenes estudiantes ante esta situación de crisis.

Para encuadrar el posicionamiento interpretativo de estas experiencias, se establece que el punto de partida es considerar a la educación –entre sus múltiples concepciones– como una serie de esfuerzos encauzados hacia el bienestar común, orientados a lograr una mejora constante. A grandes rasgos, la educación simboliza alcanzar la felicidad de los individuos. Entonces, este trabajo está centrado en discurrir que los esfuerzos planteados desde la formalidad, al interior de las aulas escolares, deben mantener íntima relación con dichos objetivos, buscando el desarrollo pleno en todas las dimensiones humanas.

Coincidente con esta postura se reflexiona que, dentro del modelo educativo nacional actual, la educación basada en competencias es uno de los principales fundamentos pedagógicos que encamina a los currículos escolares. En el nivel superior este supuesto es claro de identificar, ya que durante estos años se propicia un encuentro entre teoría y práctica, que en ocasiones pareciera condensarse y hacerse tangible; ambos elementos hacen simbiosis y muestran su relevancia. Además, e igual de importante, la universidad es un espacio en donde los individuos van conociéndose y reconociéndose como profesionales, ubicando su papel dentro de la sociedad y, con todo ello, conformando también su propia identidad. Entonces, la educación formal en el nivel superior supone la recreación de escenarios en los cuales los estudiantes, principalmente aquellos interesados en las ciencias sociales y humanidades, se motivan e interesan en conocer, aplicar y aportar a la sociedad todo aquello aprendido.

Este preámbulo sirve para encuadrar el contexto escolar en el cual se desenvuelven los estudiantes del último semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa, un programa que desde hace más de quince años ha formado –a grandes rasgos– a profesionales capaces de identificar problemáticas socioeducativas o psicopedagógicas para darles respuesta a diseñar, implementar y evaluar intervenciones educativas. Esta formación supone que las estudiantes –en este caso– que están a un par de semanas de convertirse en egresadas demuestren las competencias específicas de su profesión, y que al igual que resuelven problemáticas educativas en diferentes espacios, sean capaces de hacerlo en su cotidianidad, durante la situación de crisis.

Precisamente a la luz de estos planteamientos y para dar respuesta a la problemática se dan a conocer los testimonios de estas jóvenes durante el confinamiento derivado de la pandemia del COVID-19 en relación a sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje, su formación y las competencias derivadas de la misma, entre las que resaltan la indagación, identificación, diseño de propuestas, intervención y evaluación, todos en torno a la educación, tal como se especifica en el documento general de la licenciatura, que textualmente indica que estos profesionales

Puedan desempeñarse en distintos campos educativos, con proyectos alternativos para solucionar problemas diversos [...] en este sentido, permitirá proporcionar a los estudiantes los fundamentos para intervenir en problemas socioeducativos y psicopedagógicos. Se define intervención como la acción intencionada sobre un campo, problema o situación específica, para su transformación [Rangel, 2002, p. 24].

En el mismo documento se enuncian ocho competencias en el perfil de egreso, en las cuales se anuncia notoriamente el quehacer del interventor educativo, entre ellas se incluyen frases como: investigación social, actitud crítica, conocer la realidad educativa y apoyar la toma de decisiones, visión integradora, actitud de apertura, atender a las necesidades educativas detectadas, “planear procesos, acciones y proyectos educativos holística y estratégicamente en función de las necesidades de los diferentes contextos y niveles” (Rangel, 2002, p. 30) y “desarrollar procesos de formación permanente y promoverla en otros, con una actitud de disposición al cambio e innovación, utilizando los recursos científicos, tecnológicos y de interacción social para consolidarse como profesional autónomo” (Rangel, 2002, p. 30).

LA HISTORIA INMEDIATA

Sin entrar en discusión ni hacer una narrativa de los cambios en los paradigmas historiográficos, se establece la historia del tiempo presente o historia inmediata como el marco interpretativo de este trabajo. “La batalla de si la historia del tiempo presente es posible está ganada ya desde hace bastante tiempo” (Tusell, p. 18). Esta historia ha sido de interés para una gran cantidad de investigadores y periodistas; Álvaro Matute (1992) afirma que la historia de lo inmediato se ha elaborado con rigor y seriedad por uno de sus representantes; Jean Lacouture, historiador francés que desde los setentas se dedica a recuperar una historia del tiempo presente. Asimismo, afirma que en México también hay evidencia de diversos personajes que encabezaron esta rama de la historia, en textos relacionados con la independencia mexicana de Fray Servando Teresa de Mier y de Roque Estrada en textos sobre la Revolución mexicana. En ninguna de las aportaciones se descalifica la subjetividad ya que, para el mismo Matute, “no le resta calidad historiográfica. El apasionamiento como lo diría Bulnes en 1905, es una experiencia de sinceridad. La frialdad no es garantía de objetividad, sino un rasgo estilístico” (p. 62).

Por ello la inmediatez no es un impedimento para ser considerado historiográfico. Sustentar en esta disciplina posibilita interpretar categóricamente y delimitar temporalmente la situación descrita. “La historia, como escribió Bloch, no es la ciencia que estudia el pasado, ni siquiera los hombres del pasado sino a los hombres en él. Incluso, más estrictamente, se podría decir que también que no se refiere de ningún modo al pasado, más o menos remoto, solo al cambio de las cosas humanas con el transcurrir del tiempo. La historicidad, en suma, es una categoría de lo humano, sea cual sea su lejanía cronológica; lo es también en el presente como lo será en el futuro” (Tusell, p. 15).

Concretamente en este trabajo, en este discernimiento del tiempo presente converge una situación de crisis y como única fuente las narrativas estudiantiles. En este sentido, Soler ordena sus planteamientos sobre la crisis histórica, enmarcando que, ante “la ignorancia de la dirección y el sentido que puede tomar la crisis, genera una demanda particular de conocimientos históricos que aporten antecedentes, experiencias y perspectivas para descubrir las tendencias. El historiador, como profesional, se desplaza hacia nuevos espacios” (1999, p. 1).

En palabras de Barros (2006), “la memoria humanizada es una obligación moral *devoir de mémoire* [...] los actores sociales son, o deben ser, los destinatarios de nuestros trabajos y, a menudo, una parte esencial de nuestras fuentes de investigación” (2006, p. 70). Es así que el interés en los efectos de las circunstancias y el cronotopo seleccionado son útiles para reconstruir una memoria local basada en testimonios, ya que permiten dar voz a un sector educativo particular, quienes reflexionan desde su perspectiva como estudiantes de una institución que los forma en el ámbito educativo.

Ahora bien, uno de los puntos eje en este momento histórico es el uso de la tecnología, que ha resultado imprescindible y se relaciona también al admitir nuevas formas de hacer historia con fundamento en los recursos digitales, a pesar de aquellos que prefieren manipular los archivos históricos al sentirlos en sus manos y oler esos viejos documentos, o en contra de quienes afirman que es imposible interpretar la historia sin estar frente al entrevistado. Tal como lo afirmó Soler dos décadas atrás en su investigación sobre el tema, “las encuestas a historiadores confirman esta tendencia migratoria en los instrumentos de trabajo, el correo electrónico y las páginas web seguidas del acceso a catálogos automatizados y bases de datos bibliográficas son los medios más utilizados actualmente” (1999, p. 2).

Fue entonces que, adecuado a las circunstancias que rodean esta indagación histórica, el método a seguir para la recuperación de las experiencias de los estudiantes se realizó a través de medios tecnológicos, aprovechando las diversas posibilidades comunicativas y de interacción que proveen, además de reconocer con esto las bondades de estas nuevas formas en la investigación histórica, que abren una gran posibilidad de oportunidades las nuevas tecnologías aplicadas a esta disciplina.

Los historiadores, como parte integrante de la sociedad, no somos ajenos a estos cambios y vamos acogiendo diversas de estas nuevas tecnologías en nuestro trabajo cotidiano. En ocasiones, dada la novedad, con incursiones algo temerarias y a base del procedimiento de ensayo-error, pero con ilusión y deseos de aprovechar sus ventajas [Ortega, 2016, p. 3174].

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Como parte de los resultados se muestra una serie de testimonios recuperados durante mayo del 2020, fragmentos provenientes de jóvenes mujeres dispuestas a compartir sus experiencias como estudiantes del último semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa, quienes durante una situación de crisis mundial y para continuar con su formación académica, pasaron de un modelo presencial hacia una educación

a distancia, principalmente mediante plataformas educativas y videoconferencias entre maestros y alumnado.

Claramente, dada la naturaleza del estudio, no se pretende generalizar o afirmar que todas las estudiantes pasan por el mismo proceso. Cada individuo desde su particularidad y su recorrido en la vida, que incluye un sinfín de factores, responderá ante las situaciones críticas de formas diferentes. El objetivo se centra en conocer si estas estudiantes son capaces de identificar y aplicar las competencias profesionales como interventoras educativas en su proceso individual de enseñanza- aprendizaje, ya que todas ellas han compartido casi ocho semestres de formación en el área educativa.

En este sentido, la organización de este apartado está en función de la relación que existe entre lo que expresan y las competencias fundamentales de la licenciatura; además de mostrar algunos desafíos ante la desigualdad y vulnerabilidad que durante estos momentos contrastan aún más, así como los retos emocionales que implica llevar a cabo un proceso pedagógico en medio de una situación de crisis, como lo es la pandemia del COVID-19.

La primera competencia identificada es la creación de ambientes de aprendizaje. Al preguntarles sobre las competencias que les han sido útiles durante esta contingencia, las jóvenes revelaron:

He podido crear mi propio ambiente de aprendizaje [Estudiante 16, 24 años].

Me han servido para crear ambientes sanos dentro del hogar, rutinas de ejercicio y actividades recreativas [Estudiante 1, 21 años].

Busco estrategias para mantenerme activa, aprendiendo; he buscado formas alternas para aprender, he iniciado cursos en el ámbito de la educación no formal y he aplicado nuevos ambientes de aprendizaje con mis alumnos [Estudiante 10, 21 años].

Este último fragmento se relaciona tanto con la creación de ambientes como con el desarrollo de formación permanente promoviéndolo en otros, con innovación y utilizando recursos científicos, tecnológicos, entre otros.

Específicamente sobre modelos didácticos que incluyan recursos tecnológicos, las estudiantes reconocen que ha sido uno de los principales retos en esta nueva modalidad, por un lado en cuanto a su uso y por otro lado por su accesibilidad, lo cual se refleja en los siguientes fragmentos:

Mi mayor reto es aprender más el uso de la tecnología, ya que no estoy muy familiarizada [Estudiante 10, 21 años].

Se me dificultan las clases así, ya que necesito que la tecnología sea cien por ciento funcional y no tengo buena conexión [Estudiante 9, 21 años].

Cabe mencionar que la mayoría de las estudiantes refirieron que utilizar los recursos tecnológicos y poder aplicarlos durante esta contingencia les sirve para conocer su desarrollo profesional, al sentirse mejor preparadas.

Algo similar sucedió con la competencia de realizar diagnósticos educativos, como lo expresa esta joven estudiante:

Todas las competencias me han sido útiles para conocer cada contexto o bien, las diferentes realidades a las cuales nos podemos enfrentar y cómo diseñar estrategias que nos permitan la resolución de problemas encontrados, también saber cómo nuestra labor puede ayudar o favorecer el desarrollo de las personas [Estudiante 5, 22 años].

En estas líneas se observa la unión de varias competencias, en el entendido de que todas mantienen una íntima relación; resaltando el diseño de programas o proyectos educativos, así como su adecuación en caso de ser necesaria. De igual forma, en los siguientes fragmentos queda expuesta la relación con los saberes de carácter instrumental y contextual:

El tiempo que he pasado en la universidad me ha permitido tener una visión distinta de todo lo que me rodea, me brindó una visión más panorámica de mis metas [Estudiante 27, 23 años].

Mi formación me ha permitido buscar soluciones ante cualquier situación que se presente, analizar las situaciones y poner en marcha lo que mejor sea [Estudiante 5, 22 años].

En otro ámbito resuena una actitud crítica y ética que, unida a la competencia de evaluar, valorar la pertinencia y generar procesos de retroalimentación, es originada con el diagnóstico de la realidad educativa.

He aprendido a comprender las diferentes formas de pensar de cada persona [Estudiante 4, 21 años].

Lo que explica la participación e involucramiento de esta joven en diversos entornos bajo esos modelos interpretativos.

Estudiar esta licenciatura me ha ayudado como persona, hija, hermana, alumna, ahora como madre y como profesional, ya que he aprendido muchas cosas y cómo actuar ante diversas situaciones y tener la capacidad para dar solución y ayuda a quienes la necesitan [Estudiante 12, 22 años].

Este fragmento evidencia la unión de dos competencias: una es el asesoramiento derivado de las problemáticas identificadas, otorgando alternativas de solución mediante un complejo análisis, con actitud ética y responsable; otra la identificación, desarrollo y adecuación de los proyectos educativos, que estén enlazados con el campo del saber ser y convivir.

Textualmente en el documento curricular se establece como competencia en el perfil de egreso “planear procesos, acciones y proyectos educativos holística y estratégicamente en función de las necesidades [...] asumiendo una actitud de compromiso y responsabilidad” (Rangel, 2002, p. 29). Esto se ajusta visiblemente cuando la estudiante 27, de 23 años de edad, opina:

Ahora me siento aún más comprometida, hay que disponer del tiempo del hogar para poder organizar las diversas tareas.

Así mismo el impacto que ha tenido en la joven que indica:

Ahora soy más comprensiva y fortalecí la capacidad de interactuar con las personas e identificar sus problemas creando soluciones rápidas e improvisando a lo que se presente [Estudiante 12, 22 años].

De manera general, durante este cambio de modalidad las estudiantes han tenido que enfrentar varios retos para mantener sus prácticas escolares, entre los cuales se encuentran: haber iniciado una vida laboral por el despido de uno o varios miembros de la familia; problemas técnicos, económicos, familiares y de espacios; la adaptación a los medios digitales utilizados en la educación a distancia; el manejo del estrés, la concentración o mantener en orden espacios externos e internos. Cada uno de los retos significativos para estas estudiantes tiene repercusiones en su compromiso y desempeño, como lo mencionan en este fragmento:

La debilidad es que no todos cuentan con servicio de internet, computadora, luz eléctrica, etcétera, pero las fortalezas es que no me doy por vencida y siempre trato de buscar la solución a los problemas sin afectar a terceras personas, la solución es favorable para todos [Estudiante 5, 22 años].

Finalmente se muestra un aspecto igual de relevante en este trabajo, que es mostrar las repercusiones emocionales derivadas de esta situación y que están relacionadas con su proceso formativo. Resaltan la preocupación e incertidumbre sobre sus trabajos de tesis y servicio social, lo cuales quedaron inconclusos y repercuten directamente en su titulación –también entre las preocupaciones más recurrentes–. Paralelamente expresaron múltiples sentimientos, entre los más señalados está el estrés, frustración o tristeza, pero también algunas de ellas afirmaron estar tranquilas y confiadas en que todos sus problemas académicos se solucionarán. Así se distingue en los siguientes fragmentos.

Estoy abierta para cualquier situación, sin embargo, me urgía titularme ya que ya tenía un trabajo para mi egreso, y no concluir con las horas de servicio social retrasará mi titulación [Estudiante 10, 21 años].

Lo que sí me tiene un poco preocupada es la titulación porque quizá los procesos se alarguen o atrasen más de lo esperado y tenía planes. Pero, en fin, mis planes siguen en pie y quizá dure más de lo esperado, pero todo saldrá de maravilla, tengo mucha fe en mi futuro y en el de mis compañeras, pronto todo volverá a la normalidad [Estudiante 5, 22 años].

Me siento desesperada, todo se va a retrasar [...] me preocupa el proceso de titulación y la demora [Estudiante 27, 23 años].

Me siento enojada ya que como no he terminado el servicio social y no sé cuándo regrese [...] ya que tenemos demasiado estrés al no saber qué va a pasar; ya teníamos fechas para nuestro examen profesional [Estudiante 6, 22 años].

Conforme a la titulación me siento un poco agobiada [Estudiante 7, 21 años].

CONCLUSIONES

Se concluye en primera instancia sobre la importancia de repensar los fines de la educación desde sus múltiples aristas, reconsiderando las problemáticas o ámbitos prioritarios a tratar durante esta situación en crisis. Asimismo reflexionar en un modelo de educación para la vida con el cual sea posible dar soluciones éticas ante situaciones críticas y que los aprendizajes se direccionen hacia el bienestar social o

colectivo, en el que la utilidad vaya más allá de una simple satisfacción inmediata, individual o sin dirección.

Después de conocer estos testimonios, se identifica que las estudiantes de esta licenciatura han apropiado las competencias, lo cual develan mediante su reflexión y la aplicación de dichas competencias durante el periodo de confinamiento derivado de la pandemia COVID-19. Además se considera relevante distinguir al interior de las narrativas las emociones que las jóvenes clasifican principalmente como un sentimiento de intranquilidad o zozobra al no tener claridad en el panorama de su formación, que incluye no concluir su licenciatura de manera presencial y con ello dejar de ver a sus compañeros y maestros, de forma disruptiva.

Entre los múltiples ámbitos de repercusión de esta pandemia están los referidos a la educación superior pública, como la que se brinda al interior de las Universidades Pedagógicas Nacionales. Se hace hincapié en que estas instituciones deberán adicionar en su agenda la continuidad y soporte educativo a las poblaciones desfavorecidas; en primera instancia a sus estudiantes, quienes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, que durante este periodo las brechas de desigualdad social tuvieron mayor visibilidad, previendo la deserción escolar o la baja de la matrícula en los programas que se ofertan. Este regreso a la *nueva normalidad* también traerá repercusiones en las dinámicas institucionales, claramente influidas por la virtualidad. Entre las más visibles y con fuertes consecuencias están las condiciones laborales de los docentes, quienes vacilarán sobre su regreso o retiro, e incluso la extinción de instituciones educativas completas en esta búsqueda de reconfiguración de nuevos escenarios que consideren las pautas y dirección de la educación superior tras esta situación de crisis.

Finalmente, después de recuperar los planteamientos teóricos de la historia inmediata para sustentar el oficio del historiador y sus posibilidades de reflexionar e interpretar los acontecimientos del tiempo presente, se comprende la importancia de recuperar las vivencias personales, las cuales no se plasmarán en papel e irán desapareciendo con el tiempo, por ello se incita hacia la apertura de las nuevas formas de hacer y pensar la historia de la educación.

AGRADECIMIENTOS

A las estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa del octavo semestre, quienes amablemente accedieron a narrar sus experiencias ante esta situación.

REFERENCIAS

- Barros, C. (2006). La historiografía y la historia inmediata: la experiencia latina de historia a debate (1993-2006). *e-I@fina. Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos*, 5(17), pp. 67-70. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496451232004>.
- Matute, Á. (1992). La historia inmediata. *Revista de la Universidad de México*, (492-493), 61-63. Recuperado de: <https://www.revistadelauniversidad.mx/download/c7ea1576-4f8d-4d33-863e-1284f12980cd?filename=la-historia-inmediata>.

- Ortega, V. (2016). El uso de las nuevas tecnologías en la investigación histórica: su aplicación a las fuentes periodísticas. *Actas del XIII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea-UCLM*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/315722876_EL_USO_DE_LAS_NUEVAS_TECNOLOGIAS_EN_LA_INVESTIGACION_HISTORICA_SU_APLICACION_A_LAS_FUENTES_PERIODISTICAS.
- Rangel, A. (2002). *Licenciatura en Intervención Educativa 2002. Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://upnmorelos.edu.mx/2012/normatividad/documento_general_LIE2002.pdf.
- Soler, J. (1999). Enseñar a investigar en red. Tecnificación de la historia y humanización de la tecnología. *Clío: History and History Teaching*, (13), 41-57. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_249/enLinea/6.pdf.
- Tusell, J. (2000). La historia del tiempo presente: algunas reflexiones sobre el caso español. En C. Navajas (coord.), *Actas del II Simposio de Historia Actual. Logroño, 26-28 de noviembre de 1998* (pp. 15-36). España: Instituto de Estudios Riojanos. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1321417>.

Cómo citar este artículo:

Liddiard Cárdenas, S., Trujillo Holguín, J. A., y Pérez Piñón, F. A. (2020). Recuperación de experiencias de estudiantes en situación de crisis, una historia inmediata. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 287-296. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.1027.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Los directores de educación primaria promocionados en el marco de la Reforma Educativa del 2013. Un acercamiento a su situación

Elementary education principals promoted as part of the 2013 Educational Reform.
An approach to their situation

HOMERO ALÁN ESTRADA HERNÁNDEZ • MORAIMA RODRÍGUEZ GRANADOS

Homero Alán Estrada Hernández.

Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Es egresado de la Escuela Normal de Gómez Farías, Chihuahua; licenciado en Ciencias Sociales por la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., de Chihuahua; maestro en Educación por el Centro de Investigación y Docencia y doctor en Educación por el Centro Universitario de Tijuana. Se ha desempeñado como profesor de educación primaria, secundaria, media superior y, desde hace 20 años, como profesor investigador en el CID. Correo electrónico: homero.estrada@cid.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8182-2505>.

Moraima Rodríguez Granados.

Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Es egresada de la Escuela Normal del Estado, licenciada en Educación Preescolar y Primaria por la Universidad Pedagógica Nacional, licenciada en Psicopedagogía por la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., y maestra en Educación por la Universidad Pedagógica

Resumen

El presente trabajo describe los resultados parciales de un estudio de tipo cualitativo, propiamente narrativo, desarrollado por integrantes del Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación del Centro de Investigación y Docencia, con la colaboración de estudiantes del programa de maestría en Educación. El estudio tiene como propósito documentar el proceso y las experiencias que vivieron diferentes actores educativos respecto al proceso de promoción vertical establecido por el marco normativo de la Reforma Educativa del 2013, de manera específica lo referido a la dirección de escuelas primarias de Ciudad Juárez, Chihuahua, ya que dicho marco posibilitó que actores diferentes tuvieran la posibilidad de acceder a la función de la dirección escolar; el trabajo rescata sus opiniones, vivencias, además de quienes les ha tocado estar cerca de ellos: los docentes bajo su responsabilidad y los supervisores que les han acompañado. Más allá de que dicha reforma fuera derogada por la actual administración federal, los hechos y sus consecuencias siguen estando presentes, quienes lograron plazas de directores continúan en su función, con desempeños y experiencias diferentes que es importante rescatar.

Palabras clave: Directores, promoción, formación.

Abstract

This paper describes the partial results of a qualitative study developed by members of the Academic Body for Policy and Management in Education at the Center for Research and Teaching, with the collaboration of students from the Master's program in Education. The study aims to document the process established by the regulatory framework for the 2013 educational reform, specifically regarding the elementary management in Ciudad Juarez, Chihuahua, because this framework made it possible for different actors to be able to access the function of school management; the work

Nacional. Se desempeñó como docente de educación primaria por 15 años y como docente de educación superior en el Centro de Investigación y Docencia durante los últimos 27 años. Correo electrónico: Moraima.rodriguez@cid.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7241-3221>.

rescues their opinions and experiences, also of those who have been closest to them: teachers under their responsibility, and supervisors who have accompanied them. Beyond the repeal of the reform by the current federal administration, the facts and their consequences are still present, those who obtained the position of principals continue in their role, with different performances and experiences that are important to rescue.

Keywords: Principals, promotion, training.

INTRODUCCIÓN

Los desafíos que enfrentan día con día las escuelas de educación básica son enormes, la sociedad es cada vez más demandante, los requerimientos de las autoridades, a pesar del discurso, son también cada vez más; en este contexto la figura del director adquiere mayor relevancia, pues es quien de forma directa debe de hacer frente a estos desafíos, con su liderazgo puede motivar el equipo de docentes para que juntos enfrenten las dificultades y logren superarlas. Este artículo aborda el tema de los directores, lo hace en referencia a quienes fueron promovidos en el primer proceso normado por el esquema jurídico emanado de la Reforma Educativa del año 2013, uno de los tantos temas polémicos, por decir lo menos, que desató la citada reforma.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La tarea que le corresponde desempeñar dentro de una escuela de educación básica al director cada vez adquiere mayor relevancia, desde diferentes espacios se hace referencia a la importancia de la función directiva en el logro de los objetivos educativos que cada sistema educativo establece; se está dejando de lado la premisa de que principal o únicamente tenía la responsabilidad de hacer cumplir los reglamentos y normas dentro del plantel educativo, para lo cual era suficiente con tener la capacidad para imponer su autoridad.

El rol de los directores se fue instituyendo a medida que se expandía el sistema educativo y sin formación específica para su ejercicio. Se suponía que tenían que controlar el cumplimiento de esas habilidades normalizadas y que para eso lo más importante era que ellos mismos supieran ejercerlas adecuadamente. Solo hace muy poco tiempo que se descubrió el papel decisivo que tienen los directores/as en la configuración de cada institución y se comenzó a reflexionar de la especificidad de su rol. Aun así, existen actualmente importantes controversias respecto de cuál tiene que ser su formación y cuáles los mecanismos para su nombramiento [Braslavsky, 1999, p. 106].

En México el debate al respecto sigue presente. Durante la década de los noventa del siglo pasado las políticas educativas puestas en marcha dieron realce a la figura del director como gestor y líder académico (Aguilera, 2011). Derivado de los acuerdos entre las autoridades educativas locales, que ahora tenían la responsabilidad admi-

nistrativa de la educación básica gracias al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en algunos estados se empezó a normalizar la aplicación del Reglamento de Escalafón para los trabajadores de la Secretaría de Educación Pública que data del año de 1973, con lo cual la promoción a la plaza de director de escuela primaria, entre otras, se sometía a un concurso escalafonario, que valoraba la antigüedad, los conocimientos, la aptitud y la puntualidad y asistencia, mediante un sistema de puntajes, proceso que era evaluado por una comisión mixta integrada por representantes de la autoridad educativa y del propio sindicato. Para incrementar sus posibilidades los posibles candidatos buscaban alternativas de preparación académica, sobre todo realizando estudios de posgrado (maestría o doctorado) aunque los programas de estudio no tuviesen relación directa con la función que se pretendía desempeñar, lo cual no demerita de ninguna forma el esfuerzo de estos docentes por fortalecer su formación profesional, al contrario, en muchos sentidos lo realza, pues representaba en muchos de los casos una fuerte erogación monetaria, un sacrificio del tiempo personal y familiar.

Es importante mencionar que existían asignaciones de este tipo de plazas fuera de este proceso, las cuales beneficiaban a integrantes de los comités seccionales del sindicato, así como a funcionarios de las secretarías de educación locales, principalmente, premiando de esta forma su lealtad política.

La Reforma Educativa del 2013, producto del *Pacto por México* (instrumento político firmado por las tres principales fuerzas políticas representadas en el Congreso de la Unión en ese momento), fue la primera reforma estructural del gobierno de Enrique Peña Nieto, cuyo propósito central era, a decir del propio documento de justificación, recuperar la rectoría del Estado en materia educativa, para lo cual fue necesario hacer una reforma constitucional al artículo 3º, además de al 31 y al 73, introduciendo la obligación del Estado no solo de dar una educación gratuita para los niveles de educación básica y medio superior, sino que además fuese de calidad, y una forma de garantizarlo era con docentes, directivos y supervisores idóneos seleccionados mediante concursos de oposición, que en realidad eran evaluaciones estandarizadas. Derivado de lo anterior se promulgó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) que reglamentó los procesos de ingreso, permanencia, reconocimiento y promoción de los docentes.

Para el caso que nos interesa, el de los directores de educación básica, establecía los requisitos para participar en el proceso de concurso para acceder a una plaza como tales, que básicamente fueron dos: tener al menos dos años de experiencia docente y contar con estudios de licenciatura; en realidad estos eran los únicos requisitos para poder participar en los procesos de promoción vertical de este nivel educativo, desde subdirector hasta supervisor. El concurso consistía en una evaluación mediante un examen estandarizado autoadministrado en línea, el cual era validado por el Instituto

Nacional para la Evaluación Educativa (INEE); los resultados etiquetaban a quienes fueran idóneos para ocupar las plazas vacantes, y a quienes resultaran no idóneos.

Con quienes obtuvieron la categoría de idóneos se elaboraba la lista de prelación según su puntuación, por nivel y modalidad educativa, asignando las vacantes disponibles conforme a la misma; la lista tenía vigencia de agosto a mayo dentro de un ciclo escolar. Una vez que recibían el nombramiento como directores eran sometidos a un periodo de inducción de dos años, conforme a lo dispuesto por el artículo 27 de la LGSPD, que a la letra dice:

En educación básica la promoción a una plaza con funciones de dirección dará lugar a un nombramiento, sujeto a un periodo de inducción con duración de dos años ininterrumpidos, dentro del cual el personal de que se trate deberá cursar los programas de desarrollo de liderazgo y gestión escolar determinados por la autoridad educativa local.

Durante el periodo de inducción las autoridades educativas locales brindarán las orientaciones y los apoyos pertinentes para fortalecer las capacidades de liderazgo y gestión escolar... [Presidencia de la República, 2013, art. 27, párr. 1].

Aunado a lo anterior, el mismo artículo disponía que los recién nombrados directores, al término de los dos años eran nuevamente evaluados y en caso de que sus resultados fueran insuficientes deberían de retornar a la plaza y función que venían desempeñando antes de ser promovidos, en el caso contrario recibieron el nombramiento “definitivo” como directores; en realidad contaba como la primer evaluación de la permanencia, que fue el aspecto que mayor temor y rechazo despertó en la mayoría del magisterio, por lo que lo definitivo era relativo, pues tendrían que refrenar continuamente su nombramiento en los periodos que la propia ley determinaba dentro de los procesos de permanencia.

Este nuevo mecanismo otorgó la posibilidad de participar a diferentes actores, probablemente con menor experiencia docente y administrativa, con una menor formación profesional, quienes deben enfrentar la compleja tarea de desempeñar la función de director de una escuela de educación básica.

Como tal, representó una política de reclutamiento de los directores diferente, cuyas implicaciones para las escuelas desconocemos, por ello nos planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo fue su desempeño? ¿Qué dificultades enfrentaron? ¿Cuáles fueron sus fortalezas? Estas y otras preguntas surgen como parte de las inquietudes para finalmente plantear como pregunta de investigación central: ¿Cómo fue el proceso que siguieron los directores promovidos bajo el esquema jurídico de la Reforma Educativa hasta lograr su nombramiento definitivo?

Los objetivos que se propusieron son:

- Caracterizar a los directores que fueron promovidos en el marco de la Reforma Educativa.
- Conocer la percepción que tienen de estos directores los docentes que laboran bajo su responsabilidad.

- Describir los retos que enfrentaron estos directores en la escuela o las escuelas donde fueron asignados.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Este trabajo de investigación fue realizado por un grupo de académicos del Centro de Investigación y Docencia y estudiantes de un grupo de maestría que el mismo centro oferta en Ciudad Juárez, Chihuahua.

En cuanto al plano metodológico, este estudio se realizó desde el enfoque cualitativo, propiamente se utilizó el método narrativo, el cual nos permitió rescatar la visión de los principales actores involucrados en este proceso; parafraseando a Bolívar (2012), la cuestión no es la representatividad sino la pertinencia y coherencia del argumento presentado, que configuran la credibilidad y plausibilidad del relato, dentro del grupo de directores elegidos para que nos contasen su historia. Se utilizó la entrevista semiestructurada para rescatar la voz de los directores de educación primaria que asumieron su función como tales gracias a los mecanismos impuestos por la Reforma Educativa del 2013. El trabajo se realizó en Ciudad Juárez, en la frontera norte de nuestro país; fueron doce los directores investigados del subsistema de educación primaria federalizada, todos formaron parte de la primera generación de directores promovidos bajo este esquema normativo; también se entrevistó a tres supervisores de las zonas escolares donde se desempeñaban esos directores, adicionalmente se realizaron tres entrevistas de grupo focal con docentes bajo la responsabilidad de algunos de estos directivos. El trabajo de campo se hizo durante el año 2018, cuando recién acababan de concluir su proceso de inducción.

Una vez recopilada la información fue procesada con el apoyo del software Atlas.ti, se buscaron los patrones recurrentes y se construyeron las categorías que fueron el sustento de la interpretación de los resultados.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado abordamos las opiniones, experiencias que a los propios directores promocionados bajo el marco normativo de la Reforma Educativa del 2013 les tocó vivir en primera fila.

Nuevas reglas, oportunidad para unos...

El director de escuela es reconocido como un elemento fundamental en la consecución de las metas planteadas en cada institución educativa, por ello en muchos países se han implementado diversas políticas que permitan reclutar los mejores perfiles para desempeñar dicha función. En el caso de México, con la Reforma Educativa del 2013 el camino parece haber sido el contrario, porque los requisitos planteados por la LGSPD fueron en muchos sentidos menores a los que preveía el Reglamento

de Escalafón: por un lado, la antigüedad en el servicio educativo dejó de tener peso, igual con la preparación profesional, así como con la experiencia previa pues no se requería haber ocupado el puesto inmediato anterior al que se aspiraba. Curiosamente, estos factores a evaluar antaño se convirtieron en simples requisitos, lo único válido fue el resultado obtenido en el examen de oposición.

Esto abrió la posibilidad de participar con opción de alcanzar el puesto deseado a otros docentes que antes tenían que esperar el tiempo o deberían realizar estudios que les permitieran tener mayor puntaje a la hora de aspirar a una plaza de director. En sus testimonios algunos lo reconocen así.

...para mí fue una oportunidad, cuando lo hice bajo el procedimiento de escalafón los que ganaron tenían treinta o más años de servicio, a pesar de tener estudios de maestría me quedaba muy por debajo de las personas que tenían antigüedad, algunos de ellos sin preparación profesional [Director 11, 1:1, 1:4].

Conforme a lo dispuesto por la mencionada ley, un docente con solo dos años de servicio podía aspirar y en su caso acceder a una plaza con funciones de dirección o supervisión; ni el Congreso que la aprobó ni el gobierno que la propuso dieron explicaciones de por qué dejaron de valorar a la experiencia como un factor importante para alcanzar esos puestos, únicamente contamos con la definición de “una nueva generación de directores como un área de oportunidad para la innovación” que en referencia a quienes se habían promocionado hizo el entonces subsecretario de Educación Básica (Treviño, 2017) al momento de exponer la estrategia denominada *La escuela al centro*, la cual representó el punto culminante de la política educativa del sexenio pasada en materia de fomentar la autonomía escolar.

El otro requisito era contar con al menos estudios de licenciatura para poder participar en los procesos de promoción vertical, independientemente de si los estudios correspondían o no al nivel o ámbito donde se estuviese desempeñando. En Chihuahua, derivado de la reforma a la Ley del ISSSTE en el 2007, muchos docentes de los diferentes niveles educativos federalizados optaron por jubilarse antes de verse afectados por las disposiciones de dicha reforma, ello trajo consigo un considerable incremento en la oferta de plazas, especialmente en la educación primaria, superando la demanda generada por los egresados de las escuelas Normales existentes en la entidad, ante lo cual las autoridades educativas locales tomaron la decisión de contratar a egresados de otras instituciones o carreras como docentes de primaria; de esta forma se reclutó a egresadas de la licenciatura en preescolar de las diferentes escuelas Normales que la ofertaban, a licenciados de educación física y de entrenamiento deportivo, a licenciados en intervención educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, entre otras tantas diversas profesiones que debido a su perfil profesional no podían aspirar a participar en carrera magisterial ni en las promociones verticales dentro del Reglamento de Escalafón; para ellos lo dispuesto en la Reforma Educativa del 2013 fue una oportunidad de mejorar sus condiciones laborales, como el caso

siguiente, en el que la maestra fue contratada como profesora de primaria a pesar de ser licenciada en preescolar, suficiente para participar en el concurso de oposición y lograr la plaza de directora.

...cuando egresamos de la Normal no había plazas suficientes en preescolar; en primaria al contrario, faltaban docentes, por ello nos ofertaron espacios ahí; no podíamos participar en carrera magisterial, ni en escalafón porque se nos decía que no teníamos el perfil, por eso con la ley del servicio profesional fue una oportunidad para mí, pues solo se pedía tener estudios de licenciatura [Director 3, 1:1, 1:25].

En el caso de la directora del testimonio, se reunieron las dos circunstancias: al momento de la entrevista contaba con seis años de antigüedad y, como ella lo refiere, sus estudios no correspondían al nivel educativo en que se desempeñaba, sin embargo las nuevas reglas se lo permitieron.

Al respecto Chapman (2005) menciona: “Las escuelas y los sistemas escolares requieren de un cuadro de educadores calificados y experimentados del que surja un número de aspirantes debidamente calificados y capacitados que soliciten y asuman los puestos de liderazgo en las escuelas” (p. 5). Algunos de los propios directores entrevistados reconocen que, aunque el proceso enunciado por la LGSPD es más justo, porque las reglas son claras, es necesario que la experiencia (antigüedad) sea considerada como un factor importante a evaluar, no únicamente como requisito.

...desde mi opinión personal la experiencia cuenta y cuenta bastante, entre más años de servicio tenga uno yo creo que sí le da a uno un panorama mucho más amplio [Director 3, 2:1, 1:325].

En lo personal, a mí me agradó la forma en que se asignaban los espacios antes, pero creo que sí se debería haber contado la antigüedad porque tenemos compañeros que ingresaron al servicio con uno o dos años de servicio, pues les falta mucha experiencia en relación a los que ya pasaron por grupo [Director 2, 2:1, 1:428].

La experiencia adquiere relevancia si consideramos las nuevas demandas que se hacen a los directores de educación básica, tendientes a que dirijan más su labor cotidiana a aspectos relacionados con la gestión pedagógica, dejando en un segundo plano la gestión administrativa. En este sentido, en el 2013 se relanzaron los Consejos Técnicos Escolares (CTE), en los cuales la figura del director adquiere una nueva dimensión como responsable directo de su correcto funcionamiento y coordinador de cada una de las sesiones. Loera (2007) menciona al respecto: “Mientras los directores dediquen más tiempo a cuestiones administrativas –en lugar de académicas– y a cuestiones ajenas a la escuela, se reducirá significativamente la calidad de la gestión escolar”. Los docentes opinaron al respecto:

...pues yo opino que sí, se requiere experiencia primero en lo docente, pues no podemos correr antes de caminar. Alguien que no conoce el movimiento de una escuela... nada más lo teórico y no lo práctico, yo digo que no puede con una escuela, no es lo mismo la teoría que la práctica [EF Docente 1, 1:1].

En el mismo sentido se expresó uno de los supervisores entrevistados:

...yo podría decir que la mejor forma de asignarlos es el concurso, pero tampoco puedo decir que es la peor, entonces yo diría que si somos justos es una buena forma, pero no debería ser el único aspecto que tomar en cuenta... Se tendrían que tomar otros aspectos como la experiencia, como la preparación académica [Supervisor 1, 1:3].

La opinión de este supervisor toma trascendencia cuando se lee la entrevista y se da cuenta de que él logró promocionarse de docente de grupo a supervisor gracias a las mismas disposiciones, sin necesidad de haber desempeñado las funciones de subdirector o director de escuela.

La formación

A pesar de lo antes expuesto, en ninguna de las entrevistas, tanto a directores como a supervisores o a los docentes mencionan la necesidad de una formación ex profeso para ser directores, si acaso consideran la preparación académica; deducimos que consideran la experiencia –entiéndase antigüedad– como la que les brinda las herramientas adecuadas para cumplir la función. Antúnez (2004) menciona que “es necesario admitir que la función directiva es necesaria y cubre un conjunto de tareas imprescindibles para la escuela y que, para ejecutar esas tareas, diferenciadas con claridad de las docentes, se requiere formación y preparación específicas” (113). Desde esta visión, la experiencia referida por los investigados no es suficiente para enfrentar en las mejores condiciones los retos que implica ejercer la dirección escolar, especialmente en momentos en que la propia política educativa instrumentada por los recientes gobiernos le confiere mayores responsabilidades a las escuelas, bajo la premisa de la autonomía escolar.

La formación de los docentes, directivos y supervisores fue parte de un interesante debate, pues para las autoridades educativas, y de manera particular para el INEE, primero había que evaluar y después, con base en los resultados, formar. La cuestión que planteaban quienes se oponían a esta disposición era que sería mejor preparar al personal que labora en educación básica y posteriormente evaluarlo conforme a dichos contenidos.

Con la lógica de la reforma y de las autoridades, quienes obtuvieron el ascenso a director pasaron, conforme a lo dispuesto por la LGSPD, por un periodo de inducción de dos años durante el cual de manera obligatoria deberían cursar diplomados o talleres estandarizados, ofertados por instituciones de educación superior públicas o privadas, generalmente de manera remota a través de la Internet. Las experiencias fueron diferentes, según los mismos entrevistados.

Se nos ofertaron dos diplomados, del primero no recuerdo ni de que trató, el segundo diplomado que cursamos me agradó bastante, sí va de acuerdo a lo que se nos pide. Se trataba de formar líderes directivos y liderazgo directivo, entonces sí va encaminado a nuestra función; yo lo recomiendo para los futuros compañeros que desean participar [Director 5, 3:2, 2:125].

No se nos dio cursos que realmente te ayuden la verdad, hubo uno en línea que hicimos, pero realmente no recuerdo ni para qué fue, pero no tenía nada que ver con el desempeño como directivo [Director 3, 3:2, 98].

El resultado del examen de oposición no solo validaba que el aspirante era idóneo, sino que además le ofrecía un perfil en el cual se mostraban las áreas de oportunidad a las que durante el proceso de inducción debería de atender; en este sentido la autoridad educativa se obligaba a ofrecerles a cada uno la formación que requirieran, sin embargo esto no fue así, los cursos, diplomados o talleres que se les impartieron fueron los mismos para todos.

Como parte de ese proceso de inducción, la autoridad educativa tenía la obligación, conforme a la referida ley, de designarle a cada director un tutor (un director experimentado de la misma zona escolar, en caso de no ser así, el supervisor era quien tenía que cumplir dicha función), quien lo debería de acompañar durante este periodo, brindarle asesoría y orientación, sin embargo, fueron realmente muy pocos los directores que contaron con el soporte de esta figura.

...no tuve tutor conforme a los lineamientos, se supone que deberíamos de tener un tutor en estos dos años de inducción, pero no tuve asignado tutor... en realidad no conozco a algún director que haya tenido tutor [Director 11, 4:1, 1:250].

...a nosotros como directores no nos pusieron tutor ni nada de eso, entonces apóyate donde puedas. A mí me benefició lo del examen porque, le digo, difícilmente hubiera ascendido, pero siento que como que sí falta la experiencia; entonces sí sería conveniente ser primero subdirector y luego director [Director 8, 5:2, 2:002].

A pesar de que la Ley del Servicio Profesional consideraba que designar a un docente o directivo como tutor era un reconocimiento para el mismo, incluso recibía remuneración económica por ello, quizás por desconocimiento o por padecer de una sobrecarga laboral, muchos de los directivos designados declinaron la invitación para fungir como tales.

Parafraseando a García, Slater y López (2010), los problemas que enfrentan los directores noveles son más severos, deben de socializar con su personal, con los padres de familia, con los alumnos; mantener el edificio escolar en buenas condiciones, atender los requerimientos de la supervisión escolar, entre otras tantas más actividades; desafortunadamente, al parecer estos directores, al igual que los nombrados antaño, debieron de enfrentar las mismas situaciones con muy pocas herramientas. A ello se le debe de añadir la tensión que tuvieron que sobrellevar por la incertidumbre de su situación laboral pues, como se comentó, durante ese periodo su nombramiento era provisional, la etapa final del proceso de inducción consistía en una evaluación para determinar si se les otorgaba o no el nombramiento “definitivo”, para ello tenían que presentar la ruta de mejora de la escuela, contemplando los indicadores propuestos por el servicio profesional, además de someterse a un examen autoadministrado nuevamente; de ambos aspectos obtendrían la puntuación que determinaba si contaban con los elementos suficientes para ser ratificados como directores.

CONCLUSIONES

El intenso debate que generó la puesta en marcha de la Reforma Educativa del 2013 sigue presente, a pesar de que ya ha sido derogada, aún es motivo de importante controversia en diferentes ámbitos que tienen como interés común la educación que el Estado imparte en nuestro país. Sin lugar a duda un apartado especial lo merece la Ley General del Servicio Profesional Docente, reglamentaria del artículo 3°. constitucional; lo dispuesto por la misma trajo importantes afectaciones a la situación laboral de los docentes, directivos y supervisores de educación básica y media superior, particularmente en lo referente a su estabilidad laboral, la trastocó y la puso en riesgo, lo cual fue generando un temor que poco a poco se transformó en rechazo generalizado por parte del magisterio nacional.

Sin embargo, la citada ley contenía disposiciones en materia de promoción que si bien contenían cláusulas controversiales, algunas de ellas beneficiaban a una parte del magisterio: en primer lugar acababan, al menos en el papel, con la asignación discrecional de plazas con funciones de dirección o de supervisión, lo cual era lo menos debatible; en segundo, disponían que prácticamente cualquiera podía participar para ocuparlas, únicamente era necesario pasar un examen estandarizado, beneficiando a los docentes más jóvenes, a los que no contaban con el perfil profesional requerido, además de brindarle una oportunidad a quienes contaban con estudios únicamente de licenciatura.

En el caso que nos ocupa, la promoción a plaza de director, es necesario preguntarnos primeramente, con seriedad, sobre las características que deseamos debe de tener quien se hará responsable de una escuela de educación básica, reflexionar sobre la importancia de la formación que deba de tener, para en su caso instrumentar políticas tendientes a propiciarla antes de que asuma ese papel. Si el camino es a través de la docencia, requerimos que en la malla curricular de las escuelas Normales se incluyan asignaturas tendientes a la gestión escolar.

La tarea de la escuela es tan importante, tan compleja, que el país no se puede dar el lujo de dejar al azar el desempeño del director. La Reforma Educativa del 2013 alentó la reflexión sobre el reclutamiento de los directores al modificar las reglas, lo cual nos lleva a continuar en ese camino; las nuevas disposiciones en la materia por la modificación constitucional del 2019 aún dejan de lado este tema, centrándose en los mecanismos, mejorándolos, pero aún se nota la ausencia de procesos de formación y acompañamiento, no solo a los directores noveles sino a todos quienes ejercen esta importante responsabilidad.

De los directores noveles de la reforma del 2013, muchos hoy continúan en sus escuelas enfrentando los mismos desafíos, a los que se han sumado nuevos retos como la actual pandemia; lo siguen haciendo desde la soledad que implica su encargo. La autoridad educativa tiene la responsabilidad de que esto no sea así.

Para finalizar, es importante destacar que los directores que formaron parte de esta investigación enfrentaron con éxito el proceso de inducción y su evaluación, alcanzado la basificación definitiva de su plaza, y como consecuencia de la reforma del 2019 hoy ya no ven amenazada su estabilidad laboral.

REFERENCIAS

- Aguilera, M. A. (2011) *La función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja*. México: INEE.
- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva* [Biblioteca para la actualización del magisterio]. México: SEP.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En M. C. Passeggi y M. H. Abraho (orgs.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica* (t. II, pp. 79-109). Porto Alegre: Editoria da PUCRS.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Chapman, J. D. (2005). *Reclutamiento, permanencia y desarrollo de directores escolares* [Serie políticas educativas, folleto 2]. Academia Internacional de la Educación y el Instituto Internacional para la Planeación de la Educación, UNESCO.
- Presidencia de la República (2013, sep. 11). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013.
- García Garduño, J. M., Slater, C., y López Gorosave, G. (2010). El director escolar novel de primaria. Problemas y retos que enfrenta en su primer año. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1051-1073.
- Loera, A. (2007). *Caja de herramientas para colectivos escolares. Buenas escuelas públicas mexicanas*. México: SEP.
- Treviño, J. (2017). *La escuela al centro*. Ponencia presentada en el Seminario de la Reforma Educativa. Ciudad de México: INEE. Recuperado de: www.inee.org.mx.
- Zorrilla Fierro, M., y Pérez Martínez, G. (2006). Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 113-127. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55140409>.

Cómo citar este artículo:

Estrada Hernández, H. A., Rodríguez Granados, M. (2020). Los directores de educación primaria promocionados en el marco de la Reforma Educativa del 2013. Un acercamiento a su situación. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 297-307. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.1010.



Todos los contenidos de RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Capacidades digitales en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica núm. 74, en la ciudad de Chihuahua

Digital skills in students of Vocational Secondary School No. 74, in the city of Chihuahua

VIRGINIA CARRILLO MONTEJANO • AIXCHEL CORDERO-HIDALGO

Resumen

Todos los sistemas de educación deben replantearse las metodologías empleadas durante las últimas décadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para garantizar el desarrollo de competencias digitales en alumnos y docentes en la llamada sociedad del conocimiento, de tal forma que es imperante conocer las capacidades digitales de los estudiantes para poder establecer prácticas que orienten la educación, al incorporar constantemente las nuevas tecnologías en los procesos educativos tanto en la definición del currículo como en el diseño, la implementación de estrategias pedagógicas y recursos didácticos que apoyen el desarrollo de nuevos aprendizajes, competencias y relaciones con el conocimiento. Este proyecto tiene como objetivo realizar un diagnóstico de las capacidades digitales de los estudiantes de la escuela Secundaria Técnica 74 de la ciudad de Chihuahua, el cual se compone de cuatro dimensiones: capacidades en el uso de las TIC de forma efectiva; capacidades para encontrar, procesar, evaluar y usar información de una forma asertiva; capacidades de comunicación, y capacidades para generación de contenidos digitales. Es un estudio de tipo cuantitativo, se realizó un muestreo probabilístico estratificado de los estudiantes del ciclo escolar 2017-2018, siendo el universo de 780 y la muestra de 258 alumnos, calculada con un nivel de confianza de 95%; margen de error del 5%. En una segunda fase se aplicará un instrumento a los 40 docentes mediante la técnica de censo, lo cual proporcionará los elementos a los directivos para la toma de decisiones.

Palabras clave: Competencias digitales, educación secundaria, estudiantes, tecnologías de la información y de la comunicación.

Abstract

All education systems must rethink the methodologies used during the last decades in the teaching-learning process to guarantee the development of digital skills in students and teachers in the so-called Society of Knowledge. Therefore, it is imperative to know the digital capabilities that students possess to establish practices that guide education, by constantly incorporating new technologies in educational processes, both in the definition of the curriculum and in its design, by implementing pedagogical strategies and teaching resources that support the development of new learnings, competencies, and relations with

Virginia Carrillo Montejano. Secretaría de Educación Pública, Chihuahua, México. Es licenciada en Relaciones Industriales, maestra en Mercadotecnia y estudiante de la maestría en Educación Superior de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Actualmente es docente en la Secundaria Técnica núm. 74, instructora en consejo técnico "Aprender a aprender", responsable del Proyecto "Sostenibilidad del ambiente escolar" en la Secundaria Técnica núm. 74 y organizadora de un seminario con docentes de la Secundaria Técnica núm. 74 con el tema "Mente sana, en cuerpo sano". Correo electrónico: virginia.carrillo.mon@chih.nuevaescuela.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4444-4776>.

Aixel Cordero-Hidalgo. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctora por la Universidad de Sevilla, miembro del Sistema Nacional de Investigadores y profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Chihuahua. Es integrante del Cuerpo Académico UACH-108 "Investigación Psicológica y Sociológica en Edu-

cación”, docente de la maestría en Innovación Educativa y en el doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la UACH. Participa en el Collaborative Online International Learning de la State University of New York y es facilitadora en los cursos de la Korea Foundation. Correo electrónico: acordero@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9927-0972>.

knowledge. This research project aims to conduct a diagnosis of the digital skills of the students at the Secundaria Técnica 74, which is divided into four dimensions: the capabilities in effective use of ICT; capabilities in finding, processing, and using the information assertively; capacities in communication skills, and capabilities in the creation of digital content. This is a quantitative research project, a stratified probabilistic sampling of the students enrolled in the 2017-2018 school year was carried out, with the universe being 780, and a sample of 258 students calculated with a confidence level of 95%, and a margin of error of 5%. In a second phase, an instrument will be applied to the 40 teachers using the census technique, which will provide the elements to guide the educators in making decisions.

Keywords: Digital skills, secondary education, students, information and communication technologies.

INTRODUCCIÓN

Los sistemas de educación deben replantearse las metodologías empleadas durante las últimas décadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual debe garantizar el desarrollo de competencias digitales en alumnos y docentes, con el fin de que se adapten a la sociedad el conocimiento y puedan ser partícipes de la transformación de este proceso.

Ambos agentes requieren de una alfabetización digital para utilizar de manera eficaz y eficiente los nuevos instrumentos tecnológicos, es decir, adquirir y desarrollar competencias o habilidades digitales que favorecerán sus actividades tanto profesionales como personales. Se requieren competencias instrumentales, didácticas y metodológicas para el uso de todos estos medios de tecnologías de la información y comunicación (TIC) (Regalado, 2013).

El concepto de “alfabetización” requiere ser adaptado a las nuevas necesidades provenientes de la sociedad de la información, considerándose como las destrezas que se necesitan para conectarse a la información imprescindible para sobrevivir en sociedad (Santiago, Caballero, Gómez y Domínguez, 2013).

Esto implica orientar la educación en cualquiera de sus niveles de manera permanente e incorporar las tecnologías en los procesos educativos, al considerarlas tanto en la definición del currículo como en el diseño y la implementación de estrategias pedagógicas y recursos didácticos que apoyen el desarrollo de nuevos aprendizajes, competencias y relaciones con el conocimiento.

En el 2015 se reunieron los jefes de Estado, dirigentes gubernamentales, representantes de alto rango de las Naciones Unidas y entidades de la sociedad civil, comprometiéndose a luchar por un mundo más justo e igualitario, se propuso una agenda de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Este es un programa ambicioso, deseable y universal para erradicar la pobreza mediante el desarrollo sostenible para el año 2030, la comunidad internacional reconoció que la educación es fundamental para el éxito de estos 17 objetivos. La Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) contribuye a la implementación de los ODS a través de su trabajo en las áreas de educación, ciencias naturales, ciencias sociales y humanas, cultura y comunicación e información. En el ámbito de la educación se plasman de manera precisa en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que pretende “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015, párr. 3).

México refrenda su compromiso para cumplir con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible por medio de las TIC, a través de su estrategia digital nacional (EDN) llamada “México Digital”; es el plan de acción digital que el gobierno de la República implementará durante los próximos años, específicamente en su objetivo, “transformación educativa”, por medio del cual pretende integrar las TIC al proceso educativo para mejorar la calidad de la educación, así como desarrollar habilidades digitales en los estudiantes para que el país pueda involucrarse con la sociedad de la información y el conocimiento. Surge en respuesta a la necesidad de aprovechar el potencial de las TIC, como elemento catalizador del desarrollo del país, y que incluye a la tecnología y la innovación como medio para contribuir a las grandes metas del desarrollo del país. La incorporación de las TIC en todos los aspectos de la vida cotidiana de las personas, organizaciones y el gobierno, tiene múltiples beneficios que se traducen en una mejora en la calidad de vida de las personas (Gobierno de México, 2017).

En este horizonte, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) ha pretendido ofrecer a los estudiantes de nuestro país una formación que favorezca su participación en la sociedad del siglo XXI, teniendo como premisa el conocimiento como vínculo central de las relaciones sociales, por tanto esta reforma habrá de traducirse en prácticas y materiales educativos innovadores, que apoyen el aprendizaje de los alumnos y enriquezcan sus competencias para la vida; esto implica el apoyo a los docentes para que incluyan en su quehacer educativo cotidiano el uso de recursos multimedia novedosos, atractivos y facilitadores del aprendizaje (SEP, 2011).

En la actualidad la Secretaría de Educación Pública ha implementado dentro de las *escuelas de calidad* como una de las primeras diez competencias para la enseñanza, el uso de las TIC, con el fundamento de que si la escuela no se pone al día se descalifica. Las escuelas y los docentes no deben pasar por alto lo que sucede en el mundo, es indispensable que se actualicen respecto al uso de estos nuevos medios de comunicación e información; contar con las herramientas y tecnologías suficientes para poder cumplir con las necesidades de los alumnos. Sin embargo, la integración pedagógica de las TIC, especialmente en las aulas, como estrategia didáctica es un proceso complicado debido a la infraestructura tecnológica de la escuela, el contexto, la capacitación de los maestros en el uso de las TIC, entre otros factores (Morales, 2016).

Según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2019, en México hay 80.6 millones de usuarios de internet, que corresponde al 70.1% de la población de seis años o más.

20.1 millones de hogares disponen de internet (56.4%), ya sea mediante una conexión fija o móvil, siendo los principales medios de conexión a internet el celular inteligente (95.3%), la computadora portátil (33.2%) y computadora de escritorio (28.9%). Las principales actividades de los usuarios de internet fueron entretenimiento (91.5%), obtención de información (90.7%), comunicarse (90.6%) y apoyar la educación/capacitación 83.8%. Los hogares que disponen de computadora pasaron de 44.9% (2018) a 44.4% (2019), se registró una reducción de 0.6 puntos porcentuales. Los tres grupos más importantes de usuarios de internet son, primero, el de 18 a 24 años (91.2%), el segundo grupo el de 12 a 17 años (87.8%), en tercer lugar el grupo de 25 a 34 años (86.9%) (INEGI, 2019).

A pesar de los datos anteriores, no solo existe un rezago tecnológico y un problema de acceso a internet, sino además la costumbre de no usar estas herramientas con fines educativos. Frente a la COVID-19 se descubrió que la modalidad virtual requiere de un conjunto de capacidades y recursos pedagógicos, de los cuales México demostró no tener el nivel necesario; existía ya una crisis de formación de docentes, de recursos y en general de la educación pública.

Esta investigación muestra los datos preliminares de un estudio que pretende medir las capacidades digitales de los alumnos y docentes y compararlos para determinar la brecha generacional que existe entre ambos. En este documento se presentan solo los datos de los estudiantes.

ELEMENTOS INVESTIGATIVOS Y METODOLÓGICOS

Problema de estudio

Al momento de medir las capacidades digitales de las personas se ha utilizado frecuentemente el índice de uso de internet y acceso a las TIC, lo cual no garantiza el uso eficiente de las mismas en los entornos laborales ni promueve la capacidad inventiva para desarrollar nuevos productos por parte de los usuarios, por ello es importante analizar e implementar modelos de medición de las capacidades digitales y emplear la información obtenida para la toma de decisiones en el establecimiento de acciones. Las instituciones educativas deben abordar este fenómeno, pues concentran alumnos que en teoría nacieron en medio de la generación digital y deberían tener mayores capacidades en este rubro, y no solo aplicarlas en el ámbito personal sino en el educativo.

Preguntas de investigación

La formulación del problema se planteó con base en las siguientes preguntas de investigación en relación a los alumnos de la Secundaria Técnica 74 de la ciudad de Chihuahua:

- ¿Cuáles son sus capacidades digitales?
- ¿Cuáles son sus capacidades para usar las TIC de una forma efectiva?

- ¿Cuáles son sus capacidades para encontrar, procesar, evaluar y usar información de una forma efectiva?
- ¿Cuáles son sus capacidades de comunicación?
- ¿Cuáles son sus capacidades para generar contenidos digitales?

Objetivos

Elaborar un diagnóstico de las capacidades digitales en los estudiantes de la escuela Secundaria Técnica 74 de la ciudad de Chihuahua.

Objetivos específicos

- a) Determinar las capacidades para usar las TIC de una forma efectiva.
- b) Identificar las capacidades para encontrar, procesar, evaluar y usar información de una forma efectiva.
- c) Conocer las capacidades de comunicación.
- d) Distinguir las capacidades para generar contenidos digitales.

METODOLOGÍA

Muestra

Se realizó un muestreo probabilístico estratificado de los estudiantes inscritos en el ciclo escolar 2017-2018, en los grados primero, segundo y tercero, siendo el universo de 780 y la muestra de 258 alumnos. La muestra fue calculada con los siguientes parámetros:

- Nivel de confianza = 95%
- Margen de error = 5%
- Relación P/Q = 90% / 10%

Tabla 1. Muestra de estudiantes.

Grado	Total de alumnos	Representación	%	Muestra
1o.	254	32.56%	84.0153846	84
2o.	264	33.85%	87.3230769	87
3o.	262	33.59%	86.6615385	87
Totales	780	100%	258	258

Fuente: Elaboración propia.

Con los docentes se utilizará la técnica de censo, con el total de 40 individuos.

VARIABLES DE ANÁLISIS

El diagnóstico de capacidades digitales (DICADI) (González y Tarango, 2018), integrado por cuatro dimensiones, se basa en el modelo planteado por Charles R.

McClure y aplicado por Björn-Sören Gigler y Gigler y Savita Bailur, conocido como *Informational capabilities: The missing link for the impact of ICT on development*:

- a) Capacidad para el uso de las TIC de forma efectiva:
 - Tiempo que ha usado dispositivos electrónicos.
 - Tiempo promedio en horas de uso del internet al día.
 - Tiempo promedio en horas de uso de dispositivos electrónicos al día.
 - Nivel del manejo de dispositivos electrónicos.
 - Nivel de habilidades (instalaciones de aplicaciones de software en dispositivos; uso y configuración de antivirus y medidas de seguridad; configuración de cuentas de correo electrónico y perfiles de sitios en general, y trabajo en la nube y aplicaciones de informática).
- b) Capacidad para encontrar, procesar, evaluar y usar información de una forma asertiva:
 - Usos de la información que busca en internet.
 - Uso de navegadores, buscadores, base de datos y megabuscaadores.
 - Uso de operadores lógicos o criterios de búsqueda avanzados.
 - Criterios de búsqueda.
- c) Capacidades de comunicación
 - Comunicación que establece a través de las TIC.
 - Medios que utiliza para establecer comunicación de tipo personal/familiar, laboral/profesional, educativa/cultural, y recreativa/ocio.
- d) Capacidades para generar contenido:
 - Contenido publicado en internet.
 - Fines del contenido generado.

Habilidades particulares en el manejo de TIC.

Además de las cuatro competencias antes mencionadas, se agregó al inicio del instrumento una sección que incluye los datos socioeconómicos de los entrevistados, con las siguientes variables:

- Género.
- Edad.
- Año que cursa.
- Conexión a internet en el hogar.
- Conexión a internet en el celular.
- Tiempo en años que ha usado equipo de cómputo.

Es una investigación de tipo cuantitativa, se aplicó el cuestionario en dos versiones, una para los docentes y otra a la muestra determinada de alumnos de primer a tercer años, tanto del turno matutino como vespertino, de la institución que se encuentra ubicada en las calles Sorgo y Albaca s/n, col. Vida Digna de Chihuahua, Chih.

Aún se trabaja en analizar los datos de los docentes y comparar las capacidades digitales de ambos grupos, se presentan solo datos preliminares, falta un análisis

estadístico más completo. En una segunda etapa se realizará la aplicación de un cuestionario posterior que pueda hacer un análisis comparativo de las capacidades digitales antes y después del COVID-19.

Después de identificar las variables más relevantes se utilizarán métodos estadísticos y un análisis en el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) que nos muestre información de interacciones, diagnósticos, predicciones, deducciones, que mediante gráficas nos permita conocer de manera cuantitativa los resultados. Se determinará además si las variables se relacionan, y se elaborará una tabla de distribución de frecuencias.

Resultados preliminares de la primera etapa del proyecto

Este trabajo de investigación ofrece una serie de hallazgos que se desprenden del análisis de los datos sociodemográficos de los estudiantes, así como de las cuatro dimensiones; se observa lo siguiente:

- 1) Datos sociodemográficos: de los estudiantes que respondieron el instrumento el 48.1% fueron hombres y el 51.9% mujeres; el 62% tiene una familia constituida por pareja e hijos, el 79.1% tiene internet en casa y el mismo 79.1% tiene un celular; la edad fluctúa entre 11 y 15 años de edad.
- 2) Capacidad para usar las TIC: los alumnos han usado equipo de cómputo en un promedio de cuatro años, y utilizan internet en promedio seis horas al día; la computadora, el celular y la tablet en promedio una hora al día, de tal forma que solo el 12.06% manifiesta un manejo excelente de la computadora, el 37.35% del celular y el 8.17% de la tablet. De manera excelente solo el 10.50% puede hacer instalaciones de aplicaciones, el 12.45% configurar antivirus y medidas de seguridad, el 23.34% configurar cuentas y elaborar perfiles en distintos sitios, y solo el 15.17% trabajar en la nube.
- 3) Capacidad para encontrar, procesar, evaluar y usar información: los alumnos respondieron que en promedio el 24.21% del tiempo en internet lo usan para fines personales/familiares, el 19.08% para lo laboral/profesional, el 26.74% en lo educativo/cultural, y el 29.97% en lo recreativo/ocio. Los alumnos confundieron lo que es un navegador con un buscador, una base de datos y un metabuscador, solo 79.96% identificó buscadores y 14.78% metabuscadores. El 49.6% no utiliza operadores lógicos o criterios de búsqueda avanzados. Buscador: por orden de aparición el 33.46%, por fecha de publicación el 24.90%, bases de datos académicas el 22.95% y contenido con referencias el 19.45%.
- 4) Capacidades de comunicación: el medio más empleado para comunicarse fueron las redes sociales, en el 58.85% para lo personal y familiar, en el 57.75% en lo laboral y profesional, en el 57.36% en lo educativo y cultural y en el 61.62% en lo recreativo y ocio, prevaleciendo sobre el uso del correo electrónico, mensajes de texto, llamadas o videollamadas.

- 5) Capacidades para generar contenidos: el 52.7% ha generado contenidos en internet, el 43.02% declaró haber utilizado blogs o wikis para fines personales, el 36.82% materiales didácticos para lo profesional o laboral, el 24.80% páginas web para lo educativos o cultural, el 29.45% videos y animaciones para fines recreativos, el 20.15% presentaciones tipo *prexi* o *slideshow* para fines personales o familiares. El 35.65% dijo tener habilidades para manejo de software/hardware, al 72.48% de los estudiantes encuestados les gustaría desarrollar habilidades en el uso de las TIC.

DISCUSIÓN

A pesar de que los estudiantes de la Secundaria Técnica 74 cuentan en 79.1% con acceso a internet y un celular, no cuentan con capacidades avanzadas en el uso de las TIC, al no tener un manejo excelente en los dispositivos electrónicos ni en habilidades de uso de TIC, independientemente de que utilicen seis horas de internet al día. De acuerdo con la SEP/SEB (2011), la escuela debe promover competencias para la vida, para lo cual primeramente los docentes deben ser capacitados y emplear el uso de recursos multimedia novedosos, atractivos y facilitadores del aprendizaje, que se traduzcan en los estudiantes en competencias para la vida.

En relación a la capacidad para encontrar, procesar, evaluar y usar información, los mayores usos de búsquedas son con fines recreativos y/o de ocio y familiares y/o personales, sin emplear herramientas de búsqueda avanzada ni con criterios de búsqueda específicos, mucho menos emplear bases de datos o metabuscadores. La SEP (2017) reconoce que la escuela y el currículo considera el uso y manejo de las TIC sobre todo con fines educativos, lo cual sigue siendo un reto. Según el INEGI (2019), los usuarios usan el internet en 91.5% para actividades de entretenimiento.

La capacidad de comunicación que muestran los estudiantes es de un alto empleo de las redes sociales para cualquier tipo, ya sea personal y familiar, laboral y profesional, educativo y cultural o recreativo y ocio, prevaleciendo sobre el uso de medios tradicionales como el correo electrónico, mensajes de texto, llamadas o videollamadas.

Muestran capacidades para generar contenidos en blogs, wikis, videos, presentaciones, materiales didácticos, sin embargo los desarrollan para otros fines distintos a los educativos, solo en sitios y páginas web.

Es imperante también analizar las capacidades digitales de los docentes y generar estrategias que promuevan en los estudiantes la capacidad inventiva para el desarrollo de nuevos productos no solo en el ámbito personal sino en el educativo, dotarlos de las herramientas tecnológicas necesarias que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje y enriquezcan sus competencias para la vida; aunado a esto, Morales (2016) considera que la capacitación de alumnos y docentes representa un asunto complicado desde el punto de vista de la infraestructura con la que cuenta la escuela.

REFERENCIAS

- González Quiñones, F., y Tarango, J. (2018). Capacidades digitales en estudiantes y docentes universitarios: alternativas de medición. *Cuadernos Fronterizos*, (44), 39-41.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2019*. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf (consulta: jun. 2020).
- Gobierno de México (2017). *MX Estrategia Digital Nacional*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/mexicodigital/articulos/transformacion-educativa-95278>.
- Morales Sandoval, M. A. (2016). Las TICs como parte de la reforma educativa en México. *Hechos y Derechos*, (36).
- Regalado Sandoval, J. A. (2013). Las competencias digitales en la formación docente. *Ra Ximhai*, 9(4), 21-29. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46129004002.pdf>.
- Santiago Benítez, G., Caballero Álvarez, R., Gómez Mayén, D., y Domínguez Cuevas, A. (2013). El uso didáctico de las TIC en escuelas de educación básica en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(3), 99-131. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27028898004.pdf>.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017). *Aprendizajes claves para la educación integral*. Ciudad de México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2015). *La UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>.

Cómo citar este artículo:

Carrillo Montejano, V., Cordero-Hidalgo, A. (2020). Capacidades digitales en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica núm. 74, en la ciudad de Chihuahua. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 309-317. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.1021.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Alfabetización inicial bilingüe e inclusión en la escuela primaria regular

Initial bilingual literacy and inclusion in regular elementary school

EFRÉN VIRAMONTES ANAYA • AMEYALLI PORRAS PALACIO

Resumen

Esta investigación aborda la temática de la alfabetización inicial bilingüe en una escuela primaria regular. Se hace un análisis del proceso de una niña de la etnia tarahumara, en un grupo de primer grado de la educación primaria regular. El propósito investigativo es el de analizar el aprendizaje de la lectura y escritura mediante una metodología de estudio de caso intrínseco, que es complementado con aportaciones de opiniones de docentes a través de entrevistas. Los resultados se centran en las acciones didácticas y los avances académicos de la alumna, sobre el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua materna rarámuri o rarámuli, así como en el español como segunda lengua. Se precisan los avances que se tienen en el aula y en el hogar de la estudiante, señalando los aciertos y desaciertos de la metodología de enseñanza empleada. Se concluye con una propuesta concreta basada en la realización de un proceso didáctico que considere el contexto y el lenguaje de la estudiante y su competencia lingüística para el desarrollo de la alfabetización bilingüe, con un enfoque comunicativo.

Palabras clave: Alfabetización, interculturalidad, bilingüismo, inclusión educativa, escritura.

Abstract

This research addresses issues regarding the first stages of bilingual literacy in a primary school. An analysis of the process is made in a girl belonging to the Tarahumara ethnic group; in a group of the first grade of regular primary education. The purpose is to analyze the learning of reading and writing through an intrinsic case study methodology, which is complemented with contributions from teachers' opinions based on interviews. The results focus on the didactic actions and academic progress of the student, concerning the development of reading and writing in the mother tongue Rarámuri or Rarámuli, as well as in Spanish as a second language. The progress made in the classroom and the student's home is shown, pointing out the successes and failures of the methodology used, con-

Efrén Viramontes Anaya. Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Chihuahua, México. Cuenta con estudios como maestro en Educación Campo Práctica Docente por la Universidad Pedagógica Nacional y como doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado. Tiene los reconocimientos al perfil PRODEP desde el año 2011 y del Sistema Nacional de Investigadores a partir del 2018. Presidente de la Red Nacional de Formación Docente 2015-2019. Su producción académica principal es sobre formación docente, evaluación del aprendizaje y enseñanza-aprendizaje de la lengua. Actualmente es profesor-investigador de tiempo completo en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón y catedrático de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua. Correo electrónico: efrén8000@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4378-3095>.

Ameyalli Porras Palacio. Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, México. Es docente en la Escuela Primaria Federal Xicoténcatl de Ciudad Juárez, Chihuahua. Es egresada de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón como licenciada en Educación Primaria, con formación bilingüe. Actualmente su línea de estudio

es la educación bilingüe en educación primaria. Correo electrónico: ame160210@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7694-4911>.

cluding with a concrete proposal based on the realization of a didactic process that considers the context and the language of the student and the linguistic competence she has for the development of bilingual literacy, with a communicative approach.

Keywords: Literacy, interculturality, bilingualism, educational inclusion, writing.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación trata temáticas referidas a la educación intercultural y a la alfabetización inicial en lengua materna y segunda lengua en una escuela regular de educación primaria. Se desarrolló en un grupo de primer grado grupo, con énfasis al estudio de un caso en particular, en la Escuela Primaria Lázaro Cárdenas ubicada en la localidad de Lázaro Cárdenas, de Meoqui, Chihuahua.

Durante el desarrollo de la investigación se nombra al caso estudiado de dos formas, *Caso X* o *alumna*, para conservar el anonimato; de igual manera se hará mención del español como segunda lengua, además de lengua materna al rarámuri, y los niños que pertenecen a una etnia indígena serán mencionados como tales o *niños indígenas*.

Existen fundamentos legales en México que ofrecen las condiciones para que los ciudadanos de las etnias y grupos vulnerados accedan y permanezcan en el sistema educativo nacional, como lo establecen el artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación, los artículos 2º y 38 también apoyan esta idea.

En esta investigación se plantea como problema principal el proceso de alfabetización bilingüe del Caso X, quien cursa primer grado de primaria y su lengua materna es el rarámuri o ralámuri (perteneciente a la etnia tarahumara de Chihuahua, México), con quien se pretende que aprenda a leer y a escribir en español, que es su segunda lengua, cuyo desarrollo es apenas incipiente. El hecho se desarrolla en una escuela primaria regular de la región centro sur del estado de Chihuahua.

Se decidió realizar la presente investigación en torno a conocer: ¿Cómo se desarrolla el proceso de construcción de la alfabetización bilingüe de un caso de etnia tarahumara? Con este planteamiento, el objetivo es indagar sobre los elementos que se encuentran a alrededor de la alfabetización bilingüe inicial de un caso específico, en un ambiente intercultural de una escuela primaria regular: analizando el proceso, identificando las barreras para el aprendizaje y la atención por parte de los docentes, así como la descripción del proceso didáctico vivido en el aula, el albergue y el contexto familiar.

Como parte de la revisión de la literatura se destacan las aportaciones de Martínez (2015) sobre los marcos normativos en México de la educación indígena; de Schmelkes (2013), con el tema de la interculturalidad en la escuela, como un espacio de confluencia de varias culturas que interactúan, así como el análisis de la migración de pueblos indígenas a espacios culturales más urbanizados. De Carrillo (2012), con-

tribuyó respecto a la situación de la formación docente para el medio indígena, en relación con la enseñanza intercultural bilingüe y las deficiencias más importantes.

La alfabetización inicial es uno de los elementos que son obligados conceptualizar. Manghi, Crespo, Bustos y Haas (2016) la definen como

...proceso de cambio en el propio individuo que se alfabetiza –el aprendizaje–, es decir, aquel que se evidencia en la adquisición de ciertos saberes (conceptos, habilidades o valores) que se producen en el sujeto y que le permiten participar en actividades letradas de su comunidad. En una interpretación más semiótica, la transformación tiene que ver con un proceso de aprender a entender el mundo desde determinadas convenciones culturales, como las que conlleva la lengua escrita [p. 81].

La alfabetización es parte inherente de las actividades culturales del contexto, a través de las prácticas sociales del lenguaje, considerando este proceso como una acción en el ámbito social y en el cognitivo, que el niño realiza en el uso funcional, reflexivo y práctico de la lectura, la escritura, el habla y la escucha.

Esta idea le da sentido a la alfabetización bilingüe que está implicada en la investigación, sobre todo porque que el caso que se estudia su lengua materna indígena, y que su segunda lengua, el español, la ha desarrollado incipientemente. Por lo tanto, al considerarse como proceso cognitivo y social del que hacen los especialistas de la literatura antes citada, se tiene que establecer un dispositivo didáctico que atienda estas características.

La escritura se considera como una forma de representación del pensamiento y la oralidad por medio de grafías estructuradas en un sistema socialmente establecido (Piacente, 2010; Querejeta, Piacente, Guerrero y Alva, 2013), este sistema, como lo explica Vygotsky (1979), se compone de “signos de relaciones y entidades reales” (p. 160), en uso contextualizado, con fines comunicativos, para que todo acto de escritura sea un acto de comunicación.

Solé (2019) explica la lectura como el proceso interactivo entre el texto y el lector, para construir el significado de las ideas que expone el autor, relacionándolo con lo que conoce sobre el tema, reconstruyendo el texto, poniéndose en condiciones de opinar sobre su contenido y de usar la información leída en su propio contexto.

Jiménez (2014) agrega que leer es “el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito” (p. 3). De acuerdo con estos especialistas en la lectura, esta actividad implica mucho más que la simple decodificación, es más una construcción que depende del marco referencial del lector y de lo que le ofrece el texto como reto para obtener significado mediante dicha interacción. Por ello la comprensión y la lectura supera el contenido literal de un texto, así como la simple decodificación de signos.

En cuanto a la interacción intercultural, Hidalgo (2005) señala que implica “una comunicación comprensiva entre las distintas culturas que conviven en un mismo espacio, siendo a través de estas donde se produce el enriquecimiento mutuo [...] el reconocimiento y la valoración [...] de cada una de las culturas en un marco de

igualdad” (p. 78); en este proceso el lenguaje tiene un papel muy importante, a través de las interacciones lingüísticas y culturales se busca que el estudiantado logre un aprendizaje de su segunda lengua y simultáneamente se promueva el enriquecimiento de la lengua materna y transmisión de conocimiento entre todo el grupo.

Viramontes, Morales y Burrola (2011) presentan un análisis del desarrollo de la escritura del español como lengua no materna del educando, con niños indígenas tarahumaras bilingües, y de las dificultades que enfrentan tanto el docente como el alumno en el proceso de alfabetización en una escuela primaria indígena y otra regular, aportando la idea de que la cultura de los niños, como en este caso de la niña de etnia tarahumara, la interacción entre las culturas o procesos interculturales provocados por la escuela representan una forma de atención a la diversidad y a la valoración de los saberes culturales de los alumnos, como es el caso de la lengua indígena materna.

La interculturalidad en el aula es una gran oportunidad de aprendizaje para las culturas que existen en el grupo escolar, para Schmelkes este proceso micro social y pedagógico es “una aspiración, no una realidad, preferimos hablar de educación para la interculturalidad en lugar de educación intercultural. La educación debe contribuir –y puede hacerlo de manera privilegiada– a la construcción de una nación intercultural” (Schmelkes, 2013, p. 6), en este caso la aspiración es todavía menor, se circunscribe de manera concreta a lo que sucede en el aula, en el grupo escolar que cada docente tiene, se refiere a usar el salón de clase como un espacio común en el que las culturas pueden coexistir y manifestarse, creando relaciones de aprendizaje conjuntas, derivadas de la interacción cultural como un contenido transversal en el currículo escolar.

Estas posturas teóricas, aplicadas a las interacciones en el aula, abren un panorama esperanzador para los niños que han vivido la segregación y discriminación en el ámbito social y escolar por causa de diferencia de raza, estatus social, religión etc., y ofrecen un elemento que enriquece un proyecto alternativo pedagógico incluyente.

En lo que corresponde a la educación intercultural bilingüe, Schmelkes (2013) explica que este tipo de educación tiene la finalidad de que “los indígenas conozcan y valoren su cultura y dominen su lengua, pero que a la vez descubran la riqueza de los otros grupos culturales que habitan el planeta” (p. 28); junto con esto plantea la idea de que su aplicación no es exclusiva hacia los grupos sociales minoritarios, sino a la población en general, para que la interculturalidad se dé en toda la sociedad, no de un grupo a otro, más bien entre grupos culturales diferentes que conviven en un territorio. Esto es justamente lo que posibilita que los niños de un grupo escolar aprovechen mutuamente las aportaciones y conocimientos culturales, como la lengua, para interactuar de manera más humana y respetuosa.

En otras aportaciones que complementan teóricamente estos procesos alfabetizadores, Morin (1995) explica la posibilidad de lograr la interacción intercultural a través de los principios del pensamiento complejo, atendiendo la problemática de la

inclusión, la interculturalidad y la alfabetización como elementos que se encuentran intrincados en un mismo sistema de hechos interconectados. Esto implica comprender holísticamente la alfabetización bilingüe, así como las acciones que se realicen en torno a su desarrollo, considerando a la educación en el aula escolar como una oportunidad de atención a las necesidades generales de los educandos, en contexto incluyente y formativo.

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

El paradigma *interpretativo* es el que se consideró más apropiado para implementar en esta investigación, ya que se busca describir, analizar e interpretar los resultados para comprender el proceso de la alfabetización inicial. El enfoque es cualitativo; el método es de estudio de casos, como lo plantea Stake (2005), tipificado como caso intrínseco, complementado con la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2016) y Bonilla y López (2016). En cuanto a las técnicas de investigación, se aplicaron la observación participante (Monje, 2011) en el contexto de trabajo en aula de la estudiante; una encuesta (Arias y Covinos, 2021) que se aplicó a 40 docentes de la zona de trabajo, con la intención de conocer a quiénes habían impartido clases a niños de grupos étnicos para ser entrevistados posteriormente; la entrevista semiestructurada (Rodríguez, 2011) aplicada a cinco docentes seleccionados, considerando los datos de la encuesta, con el propósito de conocer más sobre el proceso de construcción de la alfabetización en segunda lengua de niños de grupos étnicos. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario de preguntas cerradas, que sirvió para dar a conocer de una manera rápida los participantes seleccionados para la entrevista y ampliar el tiempo en la misma, y el diario de campo, que contribuyó para conocer el desarrollo de la lectura y escritura, logros y hallazgos de contraste con ambas lenguas que fueron surgiendo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

El procesamiento o análisis de la información se realizó de acuerdo con lo establecido por Strauss y Corbin (2016) y Bonilla y López (2016) mediante las tres fases propuestas similares a la descripción, ordenamiento conceptual y teorización. Primero se realizó una descripción de la evolución que tuvo el caso, un ordenamiento conceptual de la información clasificándola en distintas categorías que engloban tanto los entornos como los factores que se considera que influyen para el desarrollo adecuado de la alfabetización inicial del caso. Por último se realizó un contraste del análisis realizado y las opiniones teóricas al respecto, estructurando las categorías que responden al propósito de la investigación.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El primer asunto que se analiza del Caso X es lo relacionado con la inclusión y la discriminación en la escuela. Sobre esto se tuvo la información de que durante la

educación preescolar hubo eventos discriminatorios y de exclusión que le marcaron la vida, esto se hizo evidente por la observación de la poca interacción que la alumna tenía en la clase, que afectaba su proceso de adaptación, socialización y descubrimiento del lenguaje. Realizaba las actividades orales con una voz que apenas se percibía para su propio oído, no le gustaba que la escucharan hablar y no se sentía en tanta confianza con ellos, esto evitaba que fuera desarrollando el proceso de lectura y escritura de manera semejante ya a la misma velocidad que el resto del grupo.

Se cree que este comportamiento se derivaba, en parte, por la interacción con sus compañeros, que realizaban prácticas discriminatorias observadas al interior del albergue de algunas compañeras de otros grupos y una compañera del mismo salón hacia ella.

Para los últimos días que se trabajó con el grupo ya había más interacción con sus compañeros, era ella quien comenzaba conversación con los alumnos, y ya no solo con aquellos que se sentaban a su lado.

A partir del tratamiento del asunto de discriminación e inclusión del Caso X, en el grupo se tuvieron eventos en los que sus compañeros la valoraron más como compañera, evitando excluirla y discriminarla; el trato fue cambiando gradualmente, sobre todo porque la maestra les demostró que en lugar de ser una desventaja hablar una lengua materna indígena y, aunque más incipiente, el español, significaba una virtud, como sucedía con una alumna que también hablaba el inglés como lengua materna, ambas podían comunicarse en dos idiomas, mientras que el resto del grupo solo en uno.

Se consideró pertinente abordar la interculturalidad no solo para favorecer la alfabetización sino para realizar actividades encaminadas a la valoración y respeto a la diversidad, para evitar que este tipo de prácticas se repitieran. Algo que también facilitó este proceso fue el hecho de permitirle el uso del vestuario de su cultura originaria, respetando con ello la diversidad cultural.

Otra categoría de análisis es lo relacionado con la metodología de enseñanza. En un primer momento se consideró el método de enseñanza como un factor que intervenía en el proceso de desarrollo de alfabetización del caso de estudio, el bilingüismo que presenta, por lo que se contrastaron las metodologías de enseñanza que son comúnmente implementadas por los docentes; se llegó a la conclusión de que la metodología aplicada al grupo incluía experiencias previas que la alumna había tenido con el lenguaje y la mayor parte de conocimientos previos que tenía en su lengua materna.

Se identificó que los métodos o enfoques de enseñanza de la alfabetización inicial que son de marcha sintética fueron menos adecuados para comenzar la alfabetización que los globalizadores, en estos últimos se piensa que los enfoques contextualizados que parten del lenguaje de los niños, así como los significados y usos que le dan, son los más efectivos y adecuados para el aprendizaje. En este caso fue la consideración de que existe un marco de referencia y experiencia de lenguaje en rarámuri y otro

tipo de conocimiento y uso del lenguaje en español. El primero se trató en el ámbito familiar, donde le apoyaron en la alfabetización en su lengua materna, y en lo que corresponde a la segunda lengua, esta fue tratada en la escuela junto con los demás niños del grupo.

En lo que corresponde a la lectura y escritura en lengua materna, la madre y la hermana del Caso X estaban enseñando las bases de la alfabetización en rarámuri, en este caso el lenguaje hablado fue el punto de partida del proceso de alfabetización. También ayudó que en la escuela se le pedía que leyera y escribiera en ambas lenguas.

Se aplicaron en el proceso los dos principios alfabéticos que Flores (2020) sugiere que pueden ser implementados para abordar la alfabetización inicial, desde un enfoque basado en la psicolingüística y en el constructivismo. También fue ampliamente considerado el enfoque intercultural bilingüe, que ayuda a desarrollar destrezas orales en segunda lengua. Siempre se partió del análisis de unidades complejas, en específico de la palabra y de enunciados.

El segundo principio consistió en establecer relación entre escritura e imagen de las palabras que no sean parte de su contexto, en ambos idiomas; posteriormente se traslapa al español ya contextualizado. Este fue implementado durante el último mes que se trabajó con el Caso X, lo cual contribuyó a que adquiriera un mayor nivel de comprensión de lo que lee. Además, a través de este principio se fomentó la práctica de la lengua materna de forma oral. Sobre esto es más recomendable atender a los principios constructivistas, como lo propone Vernon (2004) en relación con el proceso de aprovechar siempre lo que el niño ya sabe, para iniciar con el planteamiento de tareas que provoquen el desarrollo de la conciencia de la lógica del sistema de escritura, además de la contextualización del proceso en el uso cultural del lenguaje y proyectarlo hacia el uso convencional y comunicativo en la cultura en la que está accediendo.

En cuanto a la evolución académica del Caso X, al inicio del ciclo escolar se encontraba en la etapa presilábica de construcción de la escritura, fue hasta el tercer bimestre del ciclo escolar, en el que avanzó a la etapa silábico-alfabética, se cree que fue gracias a las actividades encaminadas a favorecer el respeto y reconocimiento de la diversidad, que la alumna se sintiera incluida y no discriminada, lo que generó también una participación activa en clase y con sus compañeros. Para este logro, las actividades complementarias que se realizaron en casa, con ayuda de su hermana y su madre, fueron cruciales.

CONCLUSIONES

A lo largo del desarrollo de esta investigación se caracterizó el proceso de construcción de la alfabetización inicial en segunda lengua de una infante indígena y, a pesar de que los factores que pueden influir en el desarrollo de alfabetización de un solo caso puede que no sean los mismos que afectan a un sector de la población, en general

algunos de los hallazgos y resultados que aquí se presentaron pueden ser tomados en cuenta en otros casos.

Se logró conocer de manera general cuáles eran las barreras y dificultades de aprendizaje que se presentaban más frecuentemente en niños indígenas, gracias a las aportaciones de los docentes que colaboraron con la investigación.

Se encontró que existe coincidencia en que el desarrollo de la alfabetización en niños indígenas es más lento que en el resto del grupo, ahora se comprende que esto es consecuencia de la dificultad que representa el bilingüismo, la bi-alfabetización, en su lengua materna y en español, de los efectos de las experiencias previas de discriminación, además de la falta de apoyo extraescolar que generalmente reciben en el albergue.

Se comprendió cómo se desarrolla el aprendizaje de una segunda lengua, considerando como principio que todo conocimiento previo servirá como base para construcción de conocimientos futuros. Es necesario partir de las competencias comunicativas que los alumnos tienen en su lengua materna para desarrollar la alfabetización en segunda lengua y sentar aprendizajes que sean significativos y cobren relevancia, aplicando de esta forma una secuencia en la implementación de los métodos, primero los globalizadores para crear la relación palabra-imagen, que contribuye a la contextualización en su lengua materna, posteriormente los de marcha sintética para establecer la relación grafofonética de la segunda lengua, atendiendo de esta forma la diversidad lingüística, aunque es preferible alfabetizar en la segunda lengua en el mismo proceso de aprendizaje y uso del de la misma.

Hace falta crear más concientización en las escuelas sobre la diversidad cultural y lingüística que se presenta en los centros escolares y el respeto a la misma, para evitar cualquier acto de discriminación que afecte tanto la autoestima de los alumnos como su desempeño escolar. También se requiere aprovechar la gran riqueza que puede brindar la diversidad, para promover el respeto y la empatía en los alumnos, evitando con ello prácticas de exclusión dentro de las aulas.

Se resalta la importancia de tener una comunicación asertiva como docente, con el alumno y su familia, para incentivar el apoyo y motivación hacia sus hijos a realizar su mayor esfuerzo en seguir adquiriendo los aprendizajes necesarios para acceder a niveles de escolarización más altos y promover la preservación de su lengua materna, tanto de manera oral como escrita, mediante situaciones comunicativas reales y útiles.

Estos factores, que la mayoría de los docentes pueden ver como barreras de aprendizaje, fueron los que se rescataron y analizaron para buscar las formas en que se podían utilizar para favorecer la construcción de la alfabetización en segunda lengua y fomentar el desarrollo alfabético de su lengua materna.

REFERENCIAS

- Arias, J. L., y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Arequipa, Perú: Enfoques Consulting EIRL. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/352157132_DISENO_Y_METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION.
- Bonilla G., M. Á., y López S., A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta Moebio*, (57), 305-315. Recuperado de: <https://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n57/art06.pdf>.
- Carrillo, J. (2012). *Necesidades de formación docente para la educación intercultural bilingüe en el contexto indígena del estado de Durango, México* [Tesis de Doctorado]. Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/16674/1/T34003.pdf>.
- Flores, M. L. (2020). *Prácticas evolutivamente adecuadas para aprender a leer y escribir*. Recuperado de: <https://www.educacioninicial.com/c/002/086-principio-alfabetico/>.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Educación.
- Hidalgo, H. V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad evolución de un término. *Revista de Ciències de L'educació*, (1), 75-85. Recuperado de: http://aularedim.net/wp-content/uploads/cultura_multiculturalidad.pdf.
- Jiménez P., E. (2014). Comprensión lectora vs competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Revista ISL*, (1), 65-74. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919005.pdf>.
- Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A., y Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-92. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1038>.
- Martínez, B. E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 36(14), 103-131. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292015000100103.
- Martínez, R. A. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo*, (8), 1-33. Recuperado de: https://www.academia.edu/22207038/Revista_de_la_Corporaci%C3%B3n_Internacional_para_el_Desarrollo_Educativo_Bogot%C3%A1_Colombia_M%C3%89TODO_DE_INVESTIGACI%C3%93N_CUALITATIVA_QUALITATIVE_RESEARCH_METHODS.
- Monje A., C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica*. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Piacente, I. T. (2010). *Fundamentos, técnicas e instrumentos de exploración psicológica I*. UNLP-FaHCE-Facultad de Psicología. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.6522/pp.6522.pdf>.
- Querejeta, M., Piacente, T., Guerrero, B., y Alva, E. A. (2013). La separación entre palabras en la escritura de niños que inician la escolaridad primaria. *Interdisciplinaria*, 30(1), 45-64. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18027808003>.
- Rodríguez G., D., y Valldeoriola R., J. (2011). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Eureka Media, SL.

- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002.
- Solé, I. (2019). *Leer, comprender y aprender. Propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos*. España: Cuadernos de Educación.
- Stake, R. F. (2005). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Vernon, S. (2004). Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial. En A. Pellicer y S. Vernon (comps.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM.
- Viramontes, E., Morales, L. A., y Burrola, L. M. (2011). Aprendizaje de la escritura en lengua no materna: casos de niños tarahumaras. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 223-241. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804018>.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Cómo citar este artículo:

Viramontes Anaya, E., y Porras Palacio, A. (2020). Alfabetización inicial bilingüe e inclusión en la escuela primaria regular. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 319-328. doi: [doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.948](https://doi.org/10.33010/recie.v5i1.948).



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Caracterización de la identidad universitaria y su importancia en el desarrollo institucional

Characterization of university identity and its importance in institutional development

JESI PÉREZ-RIVERA • JAVIER TARANGO • FIDEL GONZÁLEZ-QUIÑONES

Jesi Pérez-Rivera. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es licenciada en Historia por la Universidad de Cienfuegos, Cuba. Egresada de la maestría en Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Profesora-investigadora de la Universidad de Sancti Espíritus, Cuba. Pasante de la maestría en Historia y Antropología de la Universidad de Cienfuegos, Cuba. Correo electrónico: jesiperezrivera@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8613-0871>.

Javier Tarango. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es profesor-investigador de tiempo completo en la UACH e imparte cátedra virtual en la licenciatura en Bibliotecología y Gestión del Conocimiento y en la maestría en Transparencia y Protección de Datos Personales de la Universidad de Guadalajara. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Cuenta con estudios como doctor en Educación, maestría en Ciencias de la Información y maestría en Desarrollo Organizacional. Líder del Cuerpo Académico Consolidado sobre "Estudios de la Información". Correo electrónico: jtarango@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0416-3400>.

Fidel González-Quñones. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es profesor-investigador de tiempo completo en los programas de licenciatura en Ciencias de la Información, maestría en Innovación Educativa y doctorado en Educación, Artes y Humanidades. Es miembro del

Resumen

La identidad universitaria representa un elemento de impacto importante en los procesos formativos de los sujetos involucrados en las instituciones educativas, tanto cuando son estudiantes como cuando se desempeñan como egresados, lo cual les permite desarrollar sentimientos de pertenencia. Este artículo, basado en una investigación documental, plantea como objetivo caracterizar los elementos que constituyen la identidad universitaria, a través de la integración de un modelo conceptual simplificado el cual resume los componentes recurrentes en seis dimensiones: académica, lingüística, infraestructural, simbólica, de relaciones humanas y elementos intangibles, mismo que servirá de base para el desarrollo de futuros estudios sobre la prevalencia y valoración de los componentes de identidad universitaria en instituciones de educación superior mexicanas. El planteamiento del problema de esta propuesta radica en la carencia existente sobre la definición de un concepto preciso y convencional sobre identidad universitaria, así como también la falta de concreción en los elementos que la conforman, observándose disparidad de contenidos y la ausencia de modelos o esquemas específicos que propicien a su vez una aplicación práctica con fines diagnósticos y de comparación de situaciones.

Palabras clave: Identidad institucional, sentido de pertenencia, sentido de identidad, nivel de identidad, educación superior.

Abstract

University identity represents an important element in the formative processes of personnel involved in educational institutions, both when they are students and when they work as graduates, which allows them to develop feelings of belonging. This article, based on documentary research, sets the objective of characterizing the elements that constitute said identity, through the integration of a simplified conceptual model which summarizes the recurring components in six dimensions: academic, linguistic, infra-

Sistema Nacional de Investigadores, Nivel Candidato. Doctor en Periodismo Social por la Universidad de Sevilla, España y maestro en Administración y en Mercadotecnia por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Desde el año 2005 se desempeña como analista de estudios estratégicos con entidades privadas y gubernamentales en el Centro de Estudios Estratégicos de la Universidad Autónoma de Chihuahua, del cual es líder. Correo electrónico: gonzalez@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8404-0098>.

structural, symbolic, of human relations, and intangible elements. These elements will serve as the basis for the development of future studies on the prevalence and assessment of the components of university identity in Mexican higher education institutions. The approach to the problem in this proposal lies in the existing lack of a precise and conventional concept of university identity, as well as the lack of specificity in the elements that make it up, observing disparity of contents and the absence of models or specific schemes that, in turn, promote a practical application for diagnostic purposes and comparison of situations.

Keywords: Institutional identity, sense of belonging, sense of identity, level of identity, higher education.

INTRODUCCIÓN

En las décadas recientes la educación superior mexicana se ha visto envuelta en un proceso de cambios acelerados, como parte de la globalización e internacionalización de la enseñanza (Chonchol, 1998; Vázquez, 2009). Entre estas transformaciones se contemplan la integración y adaptación de su vida institucional al nuevo contexto global, así como el impulso a la comercialización de sus servicios de educación e investigación, es decir a las nuevas condiciones económicas, laborales y políticas (Cortés, 2011; Tünnermann, 2018). A partir de estos procesos de cambios, las universidades encuentran la oportunidad para ampliar su visión, sus capacidades y determinar su identidad (López, 2003).

En el contexto académico, la temática de identidad universitaria se ha convertido en un objeto de especial interés, sobre todo si se tiene en cuenta que la educación superior ha ido emergiendo como el principal instrumento para responder a los retos y desafíos de la sociedad (Castillo y Gamboa, 2012; Fernández, 2017). Más allá de los retos sociales, es importante reconocer los desafíos que marca la llamada sociedad del conocimiento, lo cual atañe a la identidad de las organizaciones educativas.

Según Ottone y Hopenhayn (2007), la sociedad del conocimiento en relación con la identidad institucional se concentra en cuatro aspectos: (1) igualar oportunidades en educación para desarrollar capacidades futuras en los individuos; (2) transformar los procesos de aprendizaje al interior de las instituciones, especialmente en las maneras de informarse y comunicarse; (3) pertenencia de las destrezas que se transmiten en la educación, y (4) la urgencia de las economías nacionales para insertarse en el concierto global. Para abordar el tema es necesario partir de que todas las instituciones de educación superior ponderan de forma diferenciada los elementos que provocan mayor o menor identidad universitaria.

La identidad de las personas o las organizaciones suele tener varios enfoques e intereses, tales como el económico (donde se vincula al mercado y al consumo, siendo aquí cuando las instituciones se convierten en industrias culturales, académicas o

científicas), el humano (vinculado a elementos de cohesión social, autoestima, creatividad y memoria histórica, por enlistar los principales) y el patrimonial (referente a actividades y políticas públicas o institucionales orientadas a la conservación, restauración, uso de patrimonios, etc.) (Molano, 2007). Cada elemento es importante, sin embargo, con el paso del tiempo todos los elementos pueden ser conceptualizados y priorizados de forma diferente.

Una parte importante de cualquier cultura es la identidad, la cultura mexicana no es la excepción. En la identidad se aglomeran aspectos tan particulares como son los aspectos personales, luego los institucionales (referentes a entidades organizacionales, en los que cabe la identidad universitaria) y los regionales (que pueden ser incluso nacionales). Las universidades, por ser instituciones culturales, poseen espacios que posibilitan desarrollar actitudes, conformar creencias y generar valores que desarrollan sentimientos identitarios para con la misma. Este constructo se encuentra asimismo inscrito en la manera como la institución se define a sí misma y actúa en un contexto determinado. Se encuentra también en sus marcos valorativos, en sus repertorios culturales y en sus formas de organización; en sus antecedentes históricos (Mercado y Hernández, 2010; Cortés, 2011).

Con la finalidad de integrar las diversas visiones sobre el tema en cuestión, en este artículo, a partir de un proceso de investigación documental, se propone como objetivo principal caracterizar los elementos que constituyen la identidad universitaria, diferenciando aquellos rasgos que muestran influencia en procesos educativos y de fortalecimiento institucional, y a partir de ello ofrecer una propuesta concreta de un modelo taxonómico que represente los elementos necesarios para la construcción de un modelo conceptual simplificado. Esta propuesta se convierte en la base de futuras investigaciones, a través de las cuales se pretende diferenciar aspectos de valoración de los elementos de identidad universitaria en diversas categorías instituciones (estatales, nacionales, públicas y privadas), así como analizar los aspectos que intervienen en la identificación de condiciones comparativas entre diversas entidades.

Conceptualización de identidad universitaria

La universidad constituye una organización que contribuye a la creación y conservación de la cultura, a la formación de ciudadanos independientes y al desarrollo de la investigación científica. Por este motivo, no puede estar ajena a la gestión de una cultura organizacional, que está asociada a un patrón de conductas, creencias y valores compartidos que favorecen el fortalecimiento de la identidad universitaria (García, 2015). La identidad universitaria es definida como el conjunto de repertorios culturales compartidos por una comunidad, a partir de los cuales se define a sí misma, orientan sus acciones y otorgan sentido a sus prácticas cotidianas (Mercado y Hernández, 2010).

La identidad universitaria también se entiende como el conjunto de elementos, caracteres y circunstancias propias de una institución de educación superior que la hace distinta a otra (Linares Zarate, 2006). Es un proceso social que se gesta desde el momento en que los estudiantes se inscriben a una universidad. Las instituciones educativas surgen como una organización social donde interactúa un conjunto de individuos, determinados por un sistema de códigos que rigen las relaciones (Molina, 2015).

Otro ámbito de la identidad universitaria se construye de entornos socioculturales (Castells, 2004; Mabel, 2009; Landini, 2014). De igual forma, la identidad universitaria se conforma desde distintos ámbitos que corresponden a las instituciones de educación superior, donde las relaciones sociales juegan un importante papel, desde su vínculo universidad-sociedad, o entre estudiantes, docentes, y los procesos de interrelación entre ellos (Meza, 2004). Tajfel y Turner (1979) sostienen que la identidad social es un proceso de autoinclusión, el cual implica que los individuos se autoperciben como parte de algo. La identidad universitaria es un tipo de identidad social. Para que se desarrolle no es suficiente estar matriculado en la universidad o de formar parte de ella, para llevar a cabo este proceso social es necesario “conocer y compartir la misión, los objetivos, los valores, la filosofía, la historia, las tradiciones, los símbolos, las aspiraciones, las prácticas cotidianas y los compromisos sociales que conforman el ser y quehacer de la universidad” (Valdez, Huerta y Flores, 2019, p. 80).

Otros conceptos de identidad universitaria se manifiestan cuando el individuo tiene plena conciencia de ser integrante de la comunidad. Para que esto sea posible debe estar vinculado consciente y permanentemente en las distintas actividades que contribuyan al fortalecimiento de la universidad; desarrollar sentimientos de lealtad y compartir los valores universitarios. De igual forma debe manifestar sentimientos de orgullo institucional (González, Vásquez y González, 2014). Este concepto está determinado por la relación que el estudiante establece con el entorno, especialmente en el momento de su formación en compañía de sus pares y profesores. En tales entornos es donde la identidad individual se nutre de la identidad colectiva, ya que los individuos se relacionan entre sí dentro de un grupo o colectivo social. En este sentido, hay que tener en cuenta que el término identidad, desde su tradición teórica, se refiere a las figuraciones del yo en los mundos de acción (Ramos, 2006).

Identificación de elementos que constituyen la identidad universitaria

Apoyados en la literatura científica consultada, se asumen como elementos identitarios a seis componentes (figura 1), los cuales se definen posteriormente, que por sus características se convierten en significativos para lograr el fomento de la identidad entre los estudiantes.



Figura 1. Componentes de la identidad universitaria.

Fuente: Creación propia.

- a) **Componente académico.** Las universidades tienen entre sus propósitos la creación de comunidades académicas a través de procesos de formación y aprendizaje. La identidad universitaria de carácter académico resulta ser una asociación positiva entre sentido de pertenencia y variables motivacionales, tales como expectativas de los estudiantes por sus logros académicos y la valoración de la actividad del aprendizaje (Pino-Vera, Cavieres-Fernández y Muñoz-Reyes, 2019).

La conexión positiva con el centro de estudios está relacionada con el logro académico de los estudiantes (Arguedas, 2010; Monahan, Oesterle y Hawkins, 2010), es por esto evidente la importancia de que las comunidades académicas reconozcan a sus instituciones por su calidad académica, convirtiéndose esto en el componente de la identidad universitaria que más valor debería de observar desde cualquier perspectiva de medición. La propuesta aquí se centra en ofrecer clases de calidad, pero al mismo tiempo novedosas y dinámicas, lo cual genera aprecio y reconocimiento a las mismas.

Dentro del aspecto académico juega un papel importante el capital cultural. Este incluye las formas de conocimiento, educación y habilidades, que en su conjunto dan ventaja competitiva a una persona. Este tipo de capital se adquiere desde el hogar, donde se transmiten y adquieren actitudes, conocimientos, tradiciones y formas de pensamiento, las cuales se conceptualizan como complemento al “habitus”, lo cual se convierte en capital cultural incorporado (Martínez, 2017). Entre los elementos a valorar dentro del ámbito académico se encuentran: competencia de los docentes, gestión académica, estrategias de enseñanza-aprendizaje, estructura del currículo y la interacción social (Mercedes, 2014).

- b) Componente lingüístico. El lenguaje es entendido como un sistema a través del cual se comunican ideas y sentimientos (usando el habla, escritura y otros signos convencionales). Para establecer la identidad juega un papel importante, pues se convierte en la unidad que determina y favorece en los sujetos la sensación de que existe una variedad lingüística de un grupo, con características propias (Zambrano, 2008). Es considerado el representante por excelencia del mundo simbólico. Posee una dimensión totalizadora que abarca el lenguaje articulado, gestual, artístico y, de forma general, todos los códigos culturales. Los distintos códigos que lo rigen permiten a los hombres que se reconozcan y se identifiquen mediante las formas de representación de sus saberes y experiencias (Rodríguez, 1983).

La comunicación es la forma de establecer relaciones con el entorno y, por tanto, la vía de acceso a su conocimiento. Resulta indispensable para fomentar valores institucionales como sustento de una identidad universitaria ajustada a las peculiaridades de una institución de educación superior (Marañón, Bauzá y Bello, 2006). El lenguaje y la identidad son inseparables. La lengua es la identidad expresada a través de ella, mediante un sistema de signos para la expresión y la comunicación, que permiten mostrar lo que un colectivo es, lo que piensa y lo que percibe (López-Olivera-Cadena, 2018). El sujeto reconstruye su identidad en el discurso (Torres, 2019), motivo por el que puede ser comprendida como un fenómeno lingüístico.

En la mayoría de las instituciones de educación superior se desconoce la importancia del fenómeno lingüístico en la construcción de la identidad organizacional. El lenguaje constituye el instrumento articulador de todos los componentes de la identidad universitaria y de la construcción de la realidad social. Aguilar, Domínguez y Figueroa (2018) identifican varias unidades de análisis, las que consisten en palabras o frases portadoras de significados que abonan a la construcción de la identidad en la organización: datos históricos, percepciones sobre identidad universitaria, descripción de elementos de identidad institucional, mención de programas universitarios, opiniones de egresados, autodescripciones, descripción de razones que motivan a elegir una carrera profesional, entre otras.

- c) Componente de relaciones humanas. Las relaciones juegan un importante rol en la construcción de la identidad, es decir, se consideran constitutivas de ella. Las relaciones humanas son fundamentales para la configuración de la identidad personal. “Uno se reconoce como quien es precisamente cuando entra en relación con la alteridad” (Garro-Gil, 2017, p. 636). El ser humano es un ser en relación, por lo que, para la construcción de la identidad universitaria, las relaciones se erigen como un elemento indispensable.

En este ámbito se cuenta con el capital humano, es decir, las personas se convierten en las fuentes potenciales de innovación en donde surgen las ideas y se definen estrategias encaminadas al fortalecimiento de la identidad

universitaria (Díaz, 2007). Estas acciones se vinculan al capital relacional, el cual comprende las interacciones hacia el interior de las mismas instituciones a través de los sujetos y sus diversos departamentos, los cuales pueden generar grupos de investigación que propician el trabajo colegiado (Martos, Fernández y Figueroa, 2008), encaminado al fortalecimiento institucional. Los niveles de participación dentro de la institución constituyen una medida de integración social que se asocia positivamente con su sentido de pertenencia.

Este componente involucra las interacciones con los compañeros de carrera, con los de su propia cohorte generacional, tanto de su propia carrera profesional como de otras más. Estas interacciones suceden ya sea con individuos o a través de grupos conformados de manera espontánea e iniciativa propia, o en grupos conformados institucionalmente (deportivos, artísticos, sociedades de alumnos, etc.). El producto de esta integración se manifiesta cuando el joven establece y mantiene contacto más o menos continuo con dichos individuos o grupos durante el ciclo escolar, incluso si lo hace fuera de los límites físicos de la institución (Valenzuela, 2011).

- d) Componente de infraestructura. Está constituido por el conjunto de elementos o servicios que se consideran necesarios para la creación y funcionamiento de una organización. Este aspecto contempla a las instalaciones educativas dentro de los aspectos fundamentales que conforman la identidad institucional universitaria, compuesta esta por perfiles arquitectónicos de zonas y edificios, el simbolismo expresivo de sus esculturas, pinturas y murales, el apego con el territorio, así como la experiencia cotidiana de realizar actividades en sus establecimientos (Cortés, 2011).

El aspecto infraestructural de la identidad universitaria no debe verse aislado del capital organizacional o estructural, definido como el conocimiento que las organizaciones han podido internalizar y permanece a través de su estructura, procesos y cultura. Sostiene que es importante relacionarlo con la producción científica, ya que ningún profesor realiza procesos de investigación de forma independiente, sin pertenecer a una estructura y cultura organizacional. Los productos científicos publicados exigen a los investigadores poseer una filiación institucional, la cual es valorada según el prestigio y reconocimiento científico de la institución de conocimiento (Tarango, Machin-Mastromatteo y Romo-González, 2017).

En el espacio físico de la institución, donde se ejerce la actividad humana, existe un patrón sociocultural que ayuda a la identificación de la persona. Muñoz (2005) hace alusión al sentimiento de territorialidad que se desprende de este proceso, el cual implica, por parte de las personas, adquirir un sentimiento de situación e identificación en un lugar concreto, y por parte de los espacios, proporcionar elementos culturales traducibles en sistemas de significación. También sostiene que los espacios son significativos, constituyen uno de los referentes de

sentido y explicación de la vida y de conformación de las personas merced a los significados que comportan: significados sociales, culturales, físicos, personales, afectivos.

- e) Componente simbólico. Los elementos simbólicos son la representación perceptible de una realidad, por rasgos asociados por una convención socialmente aceptable. Es un signo sin semejanza ni contigüidad, sino solamente un vínculo convencional entre un significante y su denotado. Dentro de los símbolos representativos de la identidad universitaria se puede encontrar un escudo, el himno, la mascota, equipo deportivo, talleres culturales y espacios recreativos.

Todas las universidades cuentan con elementos simbólicos que, por sus características, permiten distinguir a una de otras. Álvarez (2003) reconoce los símbolos diacrónicos y sincrónicos como componentes importantes de la identidad universitaria. Los diacrónicos son los generados a través del tiempo, que básicamente atienden a aspectos históricos, es decir, figuras simbólicas oficiales (escudo, bandera, himno, entre otros). En el segundo grupo ubica a figuras destacadas dentro de la institución que, por su trabajo intelectual, cultural y humanista, hacen grandes aportaciones al centro. Estos son experienciales y cotidianos (investigadores, artistas, profesores, entre otros).

Se considera un sistema de símbolos como mediador en la interacción entre las personas y el entorno; sistema que consiste en instrumentos cognitivos que intervienen en la identificación de las personas con el lugar que habitan. Estos símbolos se encuentran dentro del capital simbólico, definido por Bourdieu (1993) como cualquier propiedad (física, económica, cultural o social), mientras sea percibido por los agentes sociales cuyas categorías de percepción son tales que están en condiciones de conocerlo y de reconocerlo, de darle valor.

- f) Componentes de elementos intangibles. Comprende todos aquellos elementos que por sus características no pueden percibirse mediante el tacto, entre ellos es posible identificar los objetivos institucionales, misión y visión de la universidad, los valores compartidos y la historia de la institución, por mencionar los principales. Así mismo, estos aspectos se encuentran incluidos dentro del capital social, el cual se define como recursos, por lo regular intangibles, basados en la pertenencia a grupos, relaciones, redes de influencia y colaboración (Brooking, 1997).

Los aspectos intangibles dentro de la identidad universitaria se definen como un conjunto compartido de conocimientos, normas, reglas y expectativas acerca de los patrones de interacción de los individuos, y lo diferencian de otras formas de capital: el capital social no se consume con el uso, desaparece con el desuso, no se puede identificar ni medir fácilmente y es difícil construirlo mediante intervenciones externas (Ostrom y Ahn, 2000).

La importancia que se atribuye al estudio de la identidad universitaria está determinada en gran medida por los valores y los símbolos (Linares, 2006; Ál-

varez, 2003). El valor es siempre el objetivo de una necesidad o de una aspiración para orientar el rumbo existencial y fundamentar la propia construcción como persona y como colectivo. “Valores e identidad son inherentes al ser humano, y se concretan y encarnan en las actitudes de su acción, tanto en lo individual como en lo colectivo” (Payán y Guerra, 2006, p. 5). Distintos autores atribuyen gran importancia a los valores en la formación de la identidad. Entre ellos se presenta Mercedes (2014), quien afirma que “los valores ideológicos compartidos, como la filosofía, los códigos, los patrones de conducta, ritos y modos de conducirse, se convierten en símbolos que viabilizan los procesos de identificación de las personas y, por consiguiente, la construcción del sentido de pertenencia” (p. 27).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La identidad universitaria es un elemento educativo que asegura la permanencia y trascendencia de las instituciones. Los elementos que conforman esa identidad pueden ser catalogados como fortalezas con las que cuentan las instituciones de educación superior, lo que provoca distinción en relación con otras, situación que se convierte en fundamental para desarrollar mejores prácticas que proyecten elementos de éxito académico en su más amplia expresión. Crear identidad universitaria sólida suscitará un carácter distintivo que diferencia a una institución de otras, todo ello sin caer en elementos meramente relacionados con la mercadotecnia comercial, sino como medio de trascendencia académica.

La identidad es un término multidimensional y complejo que se puede abordar desde diversas perspectivas: psicológica, sociológica y psicosocial, las cuales se manifiestan en el ámbito de cualquier organización. La universidad, como organización sociocultural, se constituye como un espacio formador de identidades tanto personales y colectivas como sociales. Es en este lugar donde la identidad se desarrolla como un proceso de construcción simbólica, que está asociado a un sistema de ideas, vínculos y conexiones que se consolidan en torno a las dimensiones espacio y reconocimiento.

La identidad organizacional representa elementos de particularidad, tanto de cada ser humano como del conjunto de estos constituidos en una organización, no importando el tipo, dimensión o giro, lo cual hace que se caracterice y distinga una institución de otra. La identidad de las organizaciones se proyecta en la forma como sus miembros perciben, sienten y piensan, con lo cual comparten características y valores que distinguen una entidad, se incluyen aquí símbolos, valores, fines, objetivos y metas (Jaimes, 2016).

En el contexto universitario, la temática se ha convertido en un objeto de especial interés, sobre todo si se tiene en cuenta que la educación superior ha ido emergiendo como el principal instrumento para responder a los retos y desafíos de la sociedad (Castillo y Gamboa, 2012; Fernández, 2017). Es necesario partir de que todas las instituciones de educación superior ponderan de forma diferenciada los elementos que provocan mayor o menor identidad universitaria.

Sentirse identificado con una institución de educación superior presupone que los sujetos involucrados se verán beneficiados a orientar sus acciones, su comportamiento y sus prácticas cotidianas dentro y fuera de las organizaciones educativas. Generar una identidad institucional (dentro de ella la identidad universitaria), que se enfoque en la permanencia y sustentada en el sentido de pertenencia de estudiantes, docentes y administrativos, contribuye a desarrollar el compromiso de estos con la institución y a motivar su participación en las estrategias dirigidas a su fortalecimiento (González-Ávila, 2015). La identidad universitaria es un medio muy importante para impulsar el posicionamiento, el *branding* y la competitividad en las instituciones de educación superior (Valdez, Huerta y Flores, 2019).

La examinación de la identidad universitaria, al ser una temática poco estudiada desde la perspectiva educativa y científica, puede considerarse que contribuye a la innovación educativa, ya que a partir de los resultados esperados una vez finalizada la investigación será posible generar una propuesta de ajuste a las acciones actuales para crear alternativas de mejora. Incluso, autores como Coll y Falsafi (2010) consideran importante el estudio del tema de identidad universitaria a partir de diversos elementos transdisciplinarios, tales como la relación de poder, la división y la cohesión social, así como la relación entre los procesos emocionales y cognitivos, el lugar que ocupan los individuos en los grupos, los patrones y las tendencias discursivas, la medición de las sensaciones de ser parecidos o de ser distintos a otras entidades, el reconocimiento social y el sentido de pertenencia en los contextos educativos.

La presente investigación enriquece los estudios que se han llevado a cabo previamente, que en general presentan contenidos con alto grado de dispersión, lo cual provoca baja posibilidad de llegar a una esquematización concreta de los elementos que pueda comprender la identidad universitaria. A partir de la teoría revisada, es posible constatar que la mayor parte de trabajos realizados en México tiene su referente de estudio en las siguientes instituciones preocupadas por el tema: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y Universidad Pedagógica Nacional (UPN), entre otras (Meza, 2004; Cortés, 2011; Vargas, 2011).

El fomento al desarrollo de propuestas concretas de identidad universitaria debería ser una estrategia sistemática de las instituciones de educación superior, considerada como un elemento clave organizacional, ya sea a través del establecimiento de un departamento formal o de un programa institucional, cuyo propósito fundamental consista en fomentar una serie de valores que permeen tanto a estudiantes como a egresados, basados en el orgullo, lealtad y sentido de pertenencia, además, que se convierta en un medio para posicionar a las instituciones de educación superior con un sentido de marca mercadológica vinculada al prestigio de las mismas.

REFERENCIAS

- Aguilar, S., Domínguez, M., y Figueroa, J. (2018). El papel del lenguaje en la construcción de la identidad universitaria. *Perspectiva Docente*, 29(68), 25-37. <http://doi.org/10.19136/pd.avni.2967>.
- Álvarez, B. (2003). Símbolos, valores, realidades y expectativas de nuestra identidad universitaria. Una mirada desde el arte y las humanidades. *La Colmena*, (45), 73-85.
- Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 64-78. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num1/art5.pdf>.
- Bourdieu, P. (1993). Espíritu de Estado: génesis y estructura del campo burocrático. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (96), 49-62.
- Brooking, A. (1997). *El capital intelectual*. Paidós.
- Chonchol, J. (1998). Impacto de la globalización en las sociedades latinoamericanas: ¿qué hacer frente a ello? *Estudios Avanzados*, 12(34), 163-218.
- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura: siglo XXI*. Recuperado de: <https://trabajosocialucen.files.wordpress.com/2012/05/castells-manuel-la-era-de-la-informacion-el-poder-de-la-identidad-v-ii.pdf>.
- Castillo, M., y Gamboa, R. (2012). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 24(12), 55-69.
- Choncholo, J. (1998). Impacto de la globalización en las sociedades latinoamericanas: ¿qué hacer frente a ello? *Nuestra América*, 12(34), 163-218. <https://www.scielo.br/j/ea/a/CLCVFgMCKPtjqCGR4jrN7S/?lang=es>.
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Identidad y Educación*, (353), 17-26.
- Cortés, D. (2011). Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria: el caso de la UNAM. *Perfiles Educativos*, 36(2), 43-65.
- Díaz, L. V. (2007). Gestión del conocimiento y del capital intelectual: una forma de migrar hacia empresas innovadoras, productivas y competitivas. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (61), 39-46.
- Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación Educativa*, 17(74), 183-207.
- García, T. P. (2015). Aplicación de un programa de cultura organizacional referido a la identidad institucional. *In Crescendo*, 2(1), 107-118.
- Garro-Gil, N. (2017). Relación, razón relacional y reflexividad: tres conceptos fundamentales de la sociología relacional. *Revista Mexicana de Sociología*, (3), 633-660.
- González-Ávila, L. (2015). *Estrategias para la permanencia en educación superior: experiencias significativas*. Ministerio de Educación Nacional de Ecuador.
- González, A., Vásquez, L. S., y González, L. E. (2014). La identidad universitaria: entre el cerebro, corazón y piel. En Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *La identidad universitaria y la integración social* (pp. 91-95). El Errante Editor-Ediciones del Lirio.
- Jaimes, D. C. (2016). Sentido y enfoques del concepto identidad en organizaciones educativas. *Academicus: Revista de Ciencias de la Educación*, 1(8), 66-72.
- Landini, F. P. (2014). Reflexiones teóricas y metodológicas en torno al estudio y conceptualización de la identidad. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (46), 119-135.
- Linares Zarate, A. (2006). *La identidad universitaria*. Recuperado de: <http://web.uaemex.mx/identidad/docs/Elementosdeidentidad.pdf>.

- López, F. (2003). El impacto de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe. En M. Mollis (comp.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp. 39-59). CLACSO.
- López-Olivera-Cadena, A. (2018). Identidad y lenguaje. *Revista Identidad Universitaria*, 1(3), 17-19.
- Mabel, H. (2009). Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (7), 209-234.
- Marañón, E., Bauzá, E., y Bello, A. (2006). La comunicación interna como proceso dinamizador para fomentar valores institucionales y sustento de una identidad universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(5) 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4052488>.
- Martínez, J. S. (2017). El habitus: una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3), 1-14.
- Martos, M. S., Fernández-Jardon, P., y Figueroa, P. F. (2008). Evaluación y relaciones entre dimensiones del capital intelectual: el caso de la cadena de la madera de Oberá (Argentina). *Intangible Capital*, 4(2), 67-101.
- Mercado, A., y Hernández, A. V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, (53), 229-251.
- Mercedes, L. (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino* [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Murcia. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284952/TLMBA.pdf>.
- Meza, I. C. (2004). *La identidad universitaria: la UAM-I y la UT-Neza* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. Recuperado de: <http://148.206.53.233/tesiuami/UAMI11112.pdf>.
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural: un concepto que evoluciona. *Opera*, (7), 69-84.
- Molina, J. A. (2015). Recorrido por dos ámbitos identitarios: universidad y ciberespacio. *Revista Lasallista de Investigación*, (12), 204-215.
- Monahan, K. C., Oesterle, S., y Hawkins, J. D. (2010). Predictors and consequences of school connectedness: the case for prevention. *Prevention Research*, 17(3), 3-6.
- Muñoz, J. M. (2005). El lenguaje de los espacios: interpretación en términos de educación. *Teorías Educativas*, (17), 209-226.
- Ostrom, E., y Ahn, T. K. (2003). Una perspectiva del capital social desde las ciencias sociales: capital social y acción colectiva. *Revista Mexicana de Sociología*, (1), 155-233.
- Ottone, E., y Hopenhayn, M. (2007). Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento. *Revista Pensamiento Educativo*, (1), 13-29.
- Payán, T. C., y Guerra, M. (2006). Identidades universitarias en la construcción de proyectos creativos. *Reencuentro*, (46), 1-15.
- Pino-Vera, T., Cavieres-Fernández, E., y Muñoz-Reyes, J. A. (2019). Los factores personales e institucionales en el sentido de pertenencia de estudiantes chilenos a lo largo de sus estudios superiores. *RIE*, 9, 24-41. <http://dx.doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.25.276>.
- Ramos, M. (2006). *Identidad universitaria: su construcción y fomento, a través de un programa de estudios en la Facultad de Psicología de la UNAM* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <https://repositorio.unam.mx/>.
- Rodríguez, M. L. (1983). El lenguaje como elemento cultural de identidad social en la zona fronteriza del norte de México. *Estudios Fronterizos*, (2), 153-164.

- Tajfel, H., y Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin y S. Worchel (eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks-Cole.
- Tarango, J., Machin-Mastromatteo, J. D., y Romo-González, J. R. (2017). *Gestión de la producción y comunicación científica en instituciones de conocimiento*. Alfagrama Ediciones.
- Torres, O. (2019). Las representaciones de la identidad del estudiante: perspectivas de dos comunidades lingüístico-culturales. *Revista Colombiana de Educación*, (77), 151-182. <http://doi.org/10.17227/rce.num77-7464>.
- Tünnermann, C. (2018). La internacionalización de la educación superior: significado, relevancia y evolución histórica. En P. Henríquez y H. Juri (eds.), *La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe*. UNESCO-IESALC/UNC.
- Valdez, A., Huerta Franco, D. A., y Flores Zepeda, M. (2019). La construcción de identidad universitaria: propuesta de una metodología para las instituciones de educación superior. *Espirales*, (3), 74-92. <https://doi.org/10.31876/er.v3i31.694>.
- Vargas, M. K. (2011). *Estudios sobre identidad universitaria en egresados de la UPN-Ajusco* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/10508>.
- Vázquez, M. B. (2009). Globalización y educación superior en México. *Reencuentro*, (54), 83-90.
- Valenzuela, J. E. (2011). *Formación de identidades en estudiantes universitarios: un diseño combinado secuencial explicativo* [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Sinaloa. Recuperado de: <https://www.ciad.mx/archivos/desarrollo/publicaciones/Tesisasesoradas/Doctorado/ValenzuelaErnesto.pdf>.
- Zambrano, W. (2008). La lengua: espejo de la identidad. *Revista Investigación*, (18), 63-65.

Cómo citar este artículo:

Pérez-Rivera, J., Tarango, J., y González-Quiñones, F. (2020). Caracterización de la identidad universitaria y su importancia en el desarrollo institucional. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 329-341. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.955.



Todos los contenidos de RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La mejora de la docencia universitaria a partir de la investigación-acción participativa en el currículo real

The improvement of university teaching from participatory research-action in the real curriculum

CELIA CARRERA HERNÁNDEZ • YOLANDA ISaura LARA GARCÍA • PERLA MELÉNDEZ GRIJALVA

Celia Carrera Hernández. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es profesora de educación primaria, licenciada en Educación Preescolar y Primaria por la UPN 081, maestra en Educación por el ITESM, maestra en Educación Superior Centrada en el Currículo, doctora en Educación por la UACH. Es profesora de tiempo completo en UPNECH, coordinadora de posgrado, coordinadora del cuerpo académico en formación Currículo e Innovación Educativa. Cuenta con perfil PRODEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Es miembro de la REDIECH, RELEN y de la AIDIPE. Correo electrónico: carrera.celia@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2444-2204>.

Yolanda Isaura Lara García. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México. Es doctora en Investigaciones Educativas por el ISH de Oaxaca. Cuenta con Perfil PRODEP y entre sus publicaciones se encuentran los libros *Afectividad entre madres e hijos, el caso de Chihuahua, México*; *Problemas emocionales y de conducta en secundaria* y *Educación Indígena en Chihuahua: políticas educativas y formación docente*, además de varios artículos. Correo electrónico: ylara@upnech.edu.mx. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5250-9517>.

Perla Meléndez Grijalva. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es doctora en Desarrollo Educativo

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa en la que se utilizó la investigación-acción participativa con docentes y estudiantes universitarios con el propósito de mejorar la docencia, ya que, según Vargas, Chiroque y Vega (2016), hay un compromiso fuerte por comprender y transformar la práctica docente de manera continua a través de la indagación y reflexión colectiva para hacer frente a la docencia tradicional e individualista que afecta la formación profesional de los estudiantes. La investigación tuvo una duración de dos años y se desarrolló en cuatro fases, según Colmenares (2012): la fase I, en la que descubrió la problemática; en la fase II se diseñó el plan de acción; en la fase III se puso en acción lo planeado; en la fase IV se realizó la reflexión sobre la solución al problema y las fases anteriores. Se aplicaron diferentes técnicas de investigación según cada fase, como grupo focal, entrevista y encuesta. Se identifica a la investigación-acción participativa como un medio que propicia la reflexión, participación colectiva, integración del personal, diálogo pedagógico, la construcción de saberes didácticos y la generación de conocimiento pedagógico que no solo influye en la mejora de la docencia sino en la transformación de la vida universitaria.

Palabras clave: Currículo, docencia, universidad, profesores, investigación-acción participativa.

Abstract

This article presents the results of a qualitative research in which participatory action-research was used with teachers and university students with the aim of improving teaching, since, according to Vargas, Chiroque & Vega (2016), there is a strong commitment to understand and to transform teaching practice continuously through collective inquiry and reflection to face the traditional and individualistic teaching that affects the professional training of students. The investigation lasted two years and was carried out in four phases, according to Colmenares (2012): phase I in which the problem was

con énfasis en Formación de Profesores por la Universidad Pedagógica de Culiacán y cuenta con perfil PRODEP. Entre sus publicaciones recientes se encuentran los capítulos “La formación de alumnos resilientes desde la práctica docente” y “Mindfulness: una propuesta de cambio para concepciones sobre problemas de conducta”, además de los artículos “Concepciones de los profesores sobre resultados escolares” y “Critical thinking in the practice of educational intervention”. Correo electrónico: pmelendez@upnech.edu.mx. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1239-0774>.

discovered; in phase II the action plan was designed; in phase III what was planned was put into action; in phase IV the reflection on the solution to the problem and the previous phases was carried out. Different research techniques were applied according to each phase, such as focus group, interview and survey. Participatory action-research is identified as a means that encourages reflection, collective participation, staff integration, pedagogical dialogue, the construction of didactic knowledge and the generation of pedagogical knowledge that not only influences the improvement of teaching but also the transformation of university life.

Keywords: Curriculum, teaching, university, professors, participatory action-research.

INTRODUCCIÓN

La práctica docente del profesor universitario latinoamericano se contextualiza en dos contradicciones respecto a la finalidad de la educación superior: por un lado, las exigencias de un entorno laboral influenciado por el contexto globalizado y una política neoliberal que demanda trabajadores con habilidades para resolver situaciones inmediatas, el consumo irracional de información, así como de productos derivados de la fuerte influencia publicitaria por diferentes medios; por otro lado, la perspectiva crítica y de la complejidad que propone la formación de un nuevo ciudadano que promueve el desarrollo del ser humano como sujeto pensante, inteligente, que no puede seguir pensando de manera lineal, que le demanda al profesor un pensamiento diferente respecto a su quehacer (Cánovas, 2013).

Estas perspectivas demandan de las universidades la conformación de comunidades abiertas al diálogo, con actitud crítica, que promuevan el pensamiento crítico en sus estudiantes y que vinculen la formación de estudiantes universitarios con la participación en las comunidades más desfavorecidas donde entren en juego sus capacidades y habilidades para favorecer el desarrollo social.

Sin embargo, actualmente en la educación superior es común el trabajo aislado entre los profesores, la ausencia de reflexión pedagógica, la falta de seguimiento a la evaluación de la docencia y la falta de participación en actividades como planeación de la institución y evaluación de programas por parte de profesores y estudiantes, además se observa que las actividades administrativas y de gestión solo se orientan al cuidado y manejo de los recursos, la toma de decisiones alejadas de la participación de los colectivos escolares y la actuación de manera impositiva con una comunicación vertical cuya intención es mantener el control por miedo a escuchar y verse en la necesidad de transformar el quehacer universitario con la comunicación y propuesta de los involucrados.

A pesar de que en las universidades es donde se gesta el conocimiento científico principalmente, los investigadores han descuidado la utilidad del conocimiento

hacia la mejora de la propia docencia en el nivel de la educación superior, que de manera participativa y crítica realmente transforme la vida en la educación superior y se constituya en una experiencia de aprendizaje para los estudiantes que también se ven involucrados. Lo anterior obliga a repensar la práctica docente y la forma en la que se produce el conocimiento en las universidades desde adentro del escenario de la investigación por los propios docentes (Anderson y Herr, 2007).

La enseñanza en la universidad es una tarea de alto compromiso social porque forma al profesionista que ha de desempeñarse con responsabilidad, profesionalismo, ética, con habilidades propias de su profesión y con conocimientos necesarios para reflexionar, tomar decisiones, resolver situaciones, innovar y construir conocimientos nuevos a partir de una conciencia de transformación social.

La falta de investigación que promueva acciones para transformar la práctica docente influye para que en las universidades el estudiante no encuentre el gusto por aprender debido a una docencia tradicional, en la cual los estudiantes y los profesores no se involucran en actividades de interés pedagógico y al estudiante solo le interesa acreditar los cursos y lograr un título para desempeñar una tarea en la que reproducirá las mismas prácticas. La apatía, el conformismo, los problemas emocionales y sociales en los que se ven involucrados profesionistas y estudiantes universitarios reflejan la falta de ejercicios pedagógicos participativos y de construcción colectiva de los aprendizajes. Por ello, se realizó una investigación cualitativa con la metodología de la investigación-acción participativa, cuyo objeto de estudio es la docencia para su transformación de la investigación, la reflexión y la acción con la puesta en práctica de estrategias que propicien el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la licenciatura en Intervención Educativa. La pregunta central de investigación es: ¿Qué cambios se identifican en la docencia de los profesores de la licenciatura en Intervención Educativa a partir de los procesos de investigación, reflexión y acción colectiva y cómo influyen en el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes? El objetivo general es identificar los cambios que se presentan en la docencia de los profesores de la licenciatura en Intervención Educativa a partir de los procesos de investigación, reflexión y acción colectiva y su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes.

Se considera que el desarrollo de esta investigación es conveniente porque ayuda a resolver un problema tatuado en las universidades, muy difícil de diluir, como es la docencia tradicional, por lo que se considera que con los resultados se benefician no solamente los estudiantes y profesores sino la sociedad en general con profesionistas que han desarrollado habilidades para involucrarse en la reflexión de la vida laboral, escolar y social de las comunidades o centros donde se desempeñen con una actitud de escucha, disposición y un fuerte compromiso por la mejora de las situaciones, el entorno y la realidad de cada uno de los individuos.

La implicación práctica es que con la investigación se logra transitar de la docencia tradicional a una docencia reflexiva y crítica en las universidades de manera dinámica

y participativa de estudiantes y profesores y así resolver un problema que impacta de manera considerable en la formación de los futuros profesionistas de quienes se espera que participen en la transformación social con habilidades, conocimientos y actitudes propias para desempeñarse según su profesión, pero también como ciudadanos conscientes de su realidad y de las necesidades socioeducativas.

Además, los resultados aportan al conocimiento pedagógico y en la ampliación de la experiencia metodológica de la IAP en la universidad para la mejor de la educación, lo cual puede replicarse en otros contextos.

METODOLOGÍA

Se siguió el paradigma socio-crítico ya que, según Guba y Lincoln (1985), da una respuesta diferente del positivismo y pos-positivismo a la pregunta epistemológica, incluye valores explícita e implícitamente en el proceso de investigación, la dimensión ontológica es realista y crítica, la dimensión epistemológica es subjetivista y la metodología es dialógica con la finalidad de transformar la vida de las instituciones y de los propios estudiantes.

Por ello, en esta investigación, de acuerdo al paradigma socio-crítico, la metodología utilizada es la investigación-acción participativa con tendencia educativa, ya que según Carr y Kemmis (1988), a partir de esta se reivindica la docencia, entra en escena la interpretación y se privilegia la voz de los participantes. Esta metodología se caracteriza, según Latorre (2007), por ser cíclica y recursiva, ya que los pasos utilizados pueden repetirse en una secuencia similar; es participativa porque los propios investigadores son los beneficiarios de los hallazgos, soluciones y propuestas; es cualitativa porque da prioridad al lenguaje de los participantes, y reflexiva porque da oportunidad a la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados que son importantes en cada ciclo.

En esta investigación participó un equipo de siete profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, seis de ellas con más de 30 años de servicio, solo una de ellas con diez años de experiencia en el nivel de educación superior. Participaron 67 estudiantes de la licenciatura en Intervención Educativa (LIE) turnos matutino y vespertino, 64 mujeres y 3 hombres, tal como se muestra en la tabla 1. Al inicio de la investigación ingresaron a sexto semestre y al término culminaron el octavo semestre de este programa educativo.

De acuerdo a la tabla 1, se observa que participaron solamente estudiantes de las líneas profesionalizantes de educación inicial e inclusiva, ya que los de la línea de educación para jóvenes y adultos (EPJA) no hay en el turno vespertino y en el matutino son muy pocos y decidieron no participar en el estudio.

Se siguieron las cuatro fases de la investigación-acción participativa (IAP) a partir de la propuesta de Colmenares (2012), la fase I relacionada con descubrir la problemática, la fase II se refiere a la construcción del plan de acción, la fase III a la ejecución del plan de acción, y la fase IV que comprende el proceso de reflexión

Tabla 1. Distribución de los participantes por líneas profesionalizantes y género.

Turno	Líneas profesionalizantes	Número de participantes	Género		
			Femenino	Masculino	
Matutino	48	Educación inicial	26	25	1
		Educación inclusiva	22	21	1
		EPJA	0	0	0
Vespertino	19	Educación inicial	11	11	0
		Educación inclusiva	8	7	1
		EPJA	0	0	0
Total	67		67	64	3

Fuente: Elaboración propia.

permanente durante el desarrollo de la investigación, la sistematización, codificación, categorización de la información y la consolidación del informe que da cuenta de las acciones, reflexiones y transformaciones propiciadas a lo largo de la investigación.

La fase I se desarrolló a partir de dos grupos focales entre los profesores de licenciatura en Intervención Educativa, entrevistas a seis profesores que atienden cursos de prácticas profesionales y cuestionario de preguntas abiertas a los estudiantes.

La información recuperada de las diferentes técnicas de investigación utilizadas arrojó resultados importantes. Los profesores identificaron como problema central la dificultad de los estudiantes para argumentar de manera oral y escrita sus ideas, lo que les dificultaba realizar sus proyectos de intervención generados durante sus prácticas profesionales, cuando construyen su documento recepcional, además se identificaron problemas en los alumnos para indagar o buscar información de manera reflexiva en las entidades de prácticas, así como en fuentes digitales y bibliográficas. Otra dificultad se identificó al realizar las propuestas de intervención durante la solución de los problemas identificados, ya que solo buscan reproducir intervenciones realizadas.

Por su parte, los estudiantes reclaman el desarrollo de una docencia más participativa y crítica que les aporte herramientas claras para la intervención en los diferentes ámbitos educativos. De lo anterior, se identificó como problema principal la falta de formación de los profesionales de la educación como pensadores críticos derivada de una docencia tradicional, ya que no se propicia el diálogo pedagógico al interior de la universidad. A partir de la identificación del problema se realizó una evaluación previa del pensamiento crítico con la aplicación de un cuestionario mixto diseñado con casos o situaciones relacionadas con situaciones sociales, culturales y económicas que los estudiantes identifican en las entidades de prácticas, donde identifican problemas y proponen la forma de solucionarlos, ponen en marcha el plan y reflexionan sobre su desarrollo y resultados.

En la fase II se procedió a indagar sobre la forma de mejorar la docencia y se construyó un plan de acción para realizar cambios a la docencia con propuestas para el desarrollo del pensamiento crítico; se revisaron estrategias de aprendizaje como el

aprendizaje basado en problemas, análisis de casos, método de proyectos, la mayéutica, la lectura crítica de los textos y los proyectos comunitarios; se organizó la discusión entre las profesoras sobre estas estrategias, se identificaron las ventajas de cada una de ellas; se realizó el estado del arte sobre el pensamiento crítico y las estrategias didácticas para propiciar en los alumnos el desarrollo de las habilidades para pensar de forma crítica. Los cursos se diseñaron dando libertad a las profesoras de que cada una utilizara la que mejor se adecuara a las características de los cursos que impartía en el semestre con alumnos de séptimo semestre de la LIE.

En la fase III se implementó la guía de los cursos y se tomó en cuenta la participación de los alumnos para su revisión y mejora. Se realizó un diario del grupo por los alumnos y una bitácora por los profesores, se recuperaron evidencias del trabajo como fotografías y videos.

En la fase IV se aplicó la evaluación final con el mismo cuestionario mixto diseñado en la evaluación previa, se realizó un grupo focal con profesores, entrevistas a profesores de prácticas profesionales, una autovaloración de la docencia de parte de los profesores y un ejercicio de autoevaluación de los alumnos que egresaron de octavo semestre pero que fueron partícipes de las estrategias de las profesoras participantes.

RESULTADOS

El análisis de los datos arrojó cambios en la docencia importantes, tal como se menciona en las siguientes categorías.

La docencia reflexiva sobre la acción y los resultados

Desarrollar una docencia basada en la reflexión sobre las estrategias didácticas que favorecieran el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes para la intervención en las entidades de prácticas implicó la reflexión sobre estrategias didácticas favorecedoras de reflexión en los estudiantes. El esfuerzo fue mayor, pero ampliaron sus conocimientos sobre la docencia y sobre estrategias que promueven la reflexión en los estudiantes, lo cual resultó muy significativo para ellos. La reflexión fue el centro de la discusión colectiva, tanto en el papel de los profesores como en el de los estudiantes. La reflexión práctica está cargada de valores, las acciones y comprensiones se interesan por lo deseable, los fines a los que se dirige la acción propuesta y los medios por los que se llega a esos fines. Colunga, García y Blanco (2013) identificaron que seguían presentando dificultades para argumentar debido a problemas para realizar análisis de textos y la redacción de ideas. Trabajar las estrategias didácticas orientadas a la pregunta, al análisis de situaciones, no resulta suficiente cuando el profesor se centra solamente en el desarrollo de la estrategia de enseñanza y no vincula a los alumnos con situaciones prácticas, que aunque asisten a una entidad de prácticas profesionales no relacionan los problemas identificados con sucesos del contexto social; por ello reconocen la importancia de que los estudiantes reflexionen sobre temas de interés social, económico y político que indiquen en la manifestación de las problemáticas, para despertar en ellos la sensibilidad y la conciencia social.

Por otra parte, admiten el gran esfuerzo que han realizado como profesores en la reflexión y mejora de la docencia, reconocen a la práctica de la investigación como una acción infinita y desean dar continuidad a la reflexión sobre la docencia.

La investigación no debe ser una fase con inicio y fin, sino debe ser una constante en el campo de la educación en los diferentes niveles educativos para mejorar desde acciones participativas y democráticas no solamente la docencia sino la vida misma de los involucrados, porque el trabajo investigativo a partir de la participación activa y crítica involucra valores como saber escuchar a los demás, respetar sus propuestas, invitar a indagar y buscar las mejores propuestas de solución, actividades que en ocasiones no todos están dispuestos a poner en práctica debido a la cultura de individualidad que existe y a la actitud de devaluación del trabajo de los demás.

La acción comunicativa en cada una de las fases es imprescindible para generar propuestas importantes, por lo que la comunicación ha de ser efectiva, sincera, sencilla y horizontal entre los participantes en cada una de las tareas que se emprenden, porque debe invitar a la participación y la reflexión. No se trata de ver a la investigación como la actividad compleja e inalcanzable que solo realizan unos cuantos, sino como el ejercicio en el que tanto profesores, estudiantes, comunidades y familias pueden tomar parte para mejorar cualquier realidad. Para los profesores participantes, la investigación sobre la docencia representó una actividad que lejos de ser una tarea obligatoria se constituye en un ejercicio libre de reflexión y construcción colectiva; uno de ellos menciona: “al realizar la investigación pude darme cuenta de mi docencia, mis debilidades como docente y de mis estudiantes, ahora mi planeación se orienta hacia la reflexión del alumno y llevo registros de manera constante para pensar sobre las actividades que desarrollo y las evidencias que solicito” (P2GF223062020).

Para Stenhouse (1984), lo deseable en la innovación pedagógica no es el uso de estrategias didácticas sino la capacidad de someter a la crítica la docencia a la luz de la teoría y la teoría a través de la práctica, por lo que la IAP se constituye en una herramienta de conocimiento, acción y reflexión.

La investigación como orientadora de la práctica educativa

Para los profesores la investigación es una tarea que orienta la práctica educativa, ya que la reflexión constante sobre las acciones desarrolladas durante la práctica docente da orientación a la práctica misma, se desarrolla con mayor seguridad y da posibilidades de ajustes o cambios durante el proceso. Se presta especial atención a las actitudes de los estudiantes respecto al aprendizaje y se atiende a quienes presentan dificultades de manera más individualizada y cercana.

Al fundamentar la docencia en la teoría del pensamiento crítico con perspectiva social, los profesores reconocieron al desarrollo del pensamiento crítico como parte fundamental del quehacer docente universitario. La didáctica del pensamiento crítico demanda un aprendizaje activo de parte de los estudiantes y construir conocimiento (Núñez, Ávila y Olivares, 2017).

Debido a lo anterior, la investigación-acción participativa en la universidad se constituye en una oportunidad para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en los participantes (profesores y estudiantes); en este caso, los profesores mencionan que “una vez que se realiza investigación-acción participativa no vuelven a ver la docencia de la misma forma” (P1GF223062020), el proceso de reflexión teórica y empírica sobre la docencia aporta saberes pedagógicos y provee de herramientas metodológicas para continuar investigando, cuya meta es el cambio en la docencia para el logro de los aprendizajes. La universidad entonces se constituye en la formadora de una sociedad pensante. Del análisis de la información, la reflexión sobre los resultados obtenida al comparar la evaluación previa a la acción y posterior a ella, de la tabla 2, refleja que los estudiantes de la licenciatura en Intervención lograron desarrollar las habilidades del pensamiento crítico que requieren para diseñar e implementar sus proyectos de intervención, aunque no se aprecia una gran diferencia como se esperaba, puesto que los profesores se interesaron mucho porque sus alumnos lograran desarrollarlas, se sigue presentando dificultad para argumentar cada una de las respuestas en el cuestionario.

Según la tabla 2, los estudiantes contestan las preguntas relacionadas con cada uno de los casos, pero en las preguntas abiertas no expresan sus argumentos con datos teóricos o empíricos. Por otra parte, las habilidades en las que presentan mayores dificultades para desplegarlas o, en su caso, para desarrollarlas, son las habilidades para el razonamiento inductivo y deductivo, la toma de decisiones, la evaluación para contrastar el objetivo con los resultados obtenidos y la argumentación, ya que los alumnos no se ven dispuestos a dar argumentos por las decisiones que toman, lo cual se aprecia en un cambio muy mínimo de la primera evaluación a la final. No se esfuerzan por dar explicaciones sobre sus acciones y sus comentarios son muy cortos.

Los alumnos realizaron un ejercicio de autoevaluación para conocer qué habilidades han desarrollado desde su propia percepción. Desde la percepción de los estudiantes la habilidad que más han desarrollado es la indagación, la cual les implica diseñar y aplicar instrumentos de investigación para elaborar el diagnóstico y evaluar el contexto antes y después de la intervención. Los estudiantes muestran un gran interés por aplicar los instrumentos con las personas que participan en la intervención. Sin embargo, evaluar la implementación del proyecto de intervención, diseñar el plan de evaluación y conocer los resultados, les resulta más complicado. Para proponer soluciones al problema aún no tienen muy clara la estrategia a seguir, no obstante, los alumnos se sienten seguros de haber desarrollado esta habilidad.

Sin embargo, la reflexión de los profesores, la investigación y la implementación de estrategias activas de parte de los estudiantes resultó de gran interés para los estudiantes, quienes reconocieron en la docencia una experiencia agradable, adecuada al nivel y que les facilitó ampliar su conocimiento y experiencia, pues pusieron en práctica lo aprendido y se promovió la reflexión sobre las actividades desarrolladas, sobre el conocimiento aprendido y sobre la realidad escolar y social, lo cual favoreció

Tabla 2. Resultados de la evaluación previa y final.

Habilidad	Evaluación previa			Evaluación final		
	Alto/ suficiente	Mediano/ en proceso	Bajo/ No evidencia la habilidad	Alto/ suficiente	Mediano/ en proceso	Bajo/ No evidencia la habilidad
Indagación	(83%)	(3%)	(14%)	(97%)	(0)	(3%)
Indagación con argumento	(60%)	(10%)	(30%)	(90%)	(8%)	(2%)
Razonamiento deductivo	(71%)	(12%)	(17%)	(80%)	(14%)	(6%)
Indagación en el campo con argumentación	(39%)	(27%)	(34%)	(74%)	(21%)	(5%)
Razonamiento inductivo	(39%)	(48%)	(12%)	(48%)	(43%)	(9%)
Razonamiento inductivo con argumentación	(38%)	(43%)	(19%)	(71%)	(22%)	(7%)
Razonamiento deductivo	(84%)	(14%)	(2%)	(85%)	(14%)	(1%)
Razonamiento deductivo con argumentación	(41%)	(42%)	(17%)	(79%)	(18%)	(3%)
Razonamiento deductivo en la identificación de problemas	(75%)	(14%)	(11%)	(79%)	(13%)	(8%)
Solución de problemas	(81%)	(15%)	(4%)	(89%)	(8%)	(3%)
Solución de problemas con argumentación	(60%)	(33%)	(7%)	(89%)	(8%)	(3%)
Evaluación	(95%)	(2%)	(3%)	(98%)	(2%)	(0)
Evaluación con argumentación	(90%)	(4%)	(6%)	(92%)	(5%)	(3%)
Evaluación de contraste entre objetivo y resultados	(49%)	(25%)	(26%)	(69%)	(24%)	(7%)
Evaluación de contraste entre objetivo y resultados con argumentación	(42%)	(28%)	(30%)	(61%)	(30%)	(9%)
Toma de decisiones	(78%)	(12%)	(10%)	(80%)	(12%)	(8%)
Toma de decisiones con argumentación	(69%)	(17%)	(14%)	(68%)	(22%)	(10%)
Evaluación del impacto	(91%)	(3%)	(6%)	(93%)	(4%)	(3%)
Evaluación del impacto con argumentación	(90%)	(4%)	(6%)	(91%)	(5%)	(4%)

Fuente: Elaboración propia.

el desarrollo de valores en estudiantes y profesores. Los alumnos reflexionaron sobre las habilidades y conocimientos establecidos para desarrollar la intervención educativa y tanto profesores como estudiantes identifican cambios sustantivos en el ejercicio de la docencia y de su formación, tal como lo muestra la figura 1.

Según la figura, los estudiantes demuestran haber desarrollado habilidades para la intervención educativa, solo el 27% de los estudiantes asegura que tiene habilidad para diseñar un plan de evaluación del proyecto, hay un 31% que considera que casi lo logra plenamente. Una habilidad que perciben haber desarrollado es el monitoreo

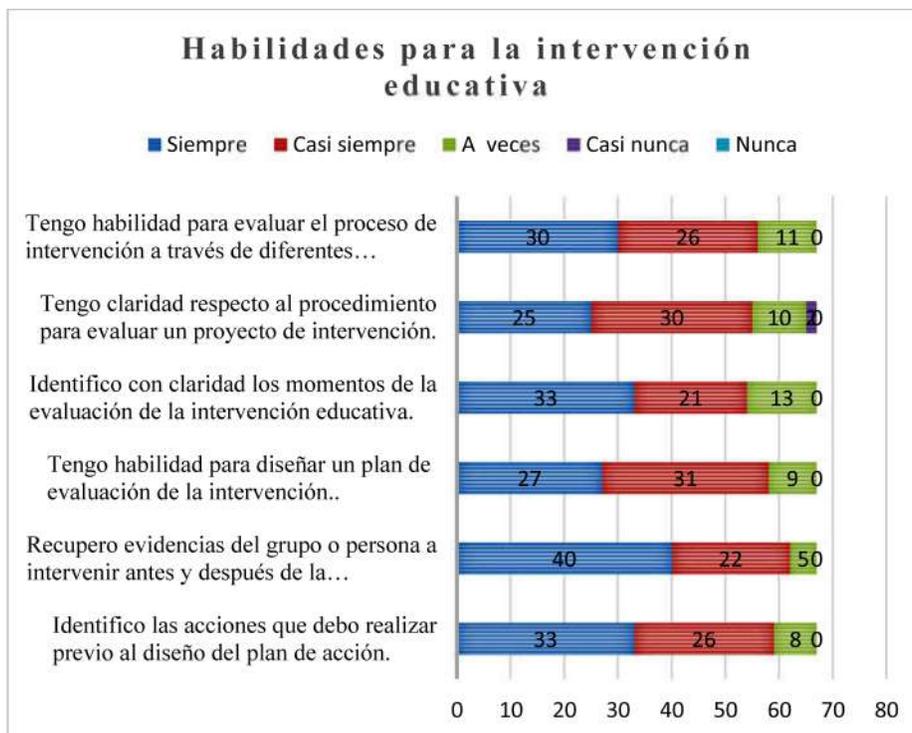


Figura 1. Autoevaluación de las habilidades de intervención educativa que han desarrollado los alumnos.

Fuente: Elaboración propia.

de la implementación, muestran tener dominio en el uso de técnicas de investigación para llevar un seguimiento del proceso de implementación de cada una de las estrategias. En general la autoevaluación de los estudiantes es muy buena, ya que perciben haber logrado el desarrollo de las habilidades para la intervención propias del pensamiento crítico como la investigación, la argumentación, identificación de problemas, monitoreo de la intervención, diseño del plan de acción y evaluación, habilidades implícitas en el perfil de egreso del programa.

Con lo anterior se comprende que una docencia reflexiva de los profesores tiene una fuerte influencia en el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La investigación-acción participativa (IAP) es una metodología que se inicia con incertidumbre, pero una vez que se desarrolla no es fácil cerrar los ciclos del estudio, ya que se reflexiona sobre situaciones cotidianas para los participantes que desde su experiencia pueden mejorarse. En el campo de la educación se identifican diversas problemáticas relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que pueden ser estudiadas desde esta metodología para generar conocimiento en la acción y se actúa conforme al conocimiento. Entonces la relación entre

...el conocimiento y la acción se entretujan en los intersticios de una realidad cotidiana, compleja y dialéctica, para dar oportunidad a la travesía que permita a los protagonistas comprometidos reflexionar sobre los diferentes procesos, acciones, estrategias y actividades involucrados en la problemática que decidan indagar, y, juntos, conformar propuestas viables para aportar soluciones transformadoras, emancipadoras e innovadoras [Colmenares, 2012, p. 9].

De acuerdo a la experiencia de los profesores, se ha logrado mejorar la docencia por los participantes, pero aún se requiere seguir trabajando en nuevos ciclos en los que la reflexión sobre la docencia facilite la identificación de nuevas necesidades y situaciones de mejora, dado que la mejora de la docencia implica la profesionalización de los profesores de manera constante, para que se constituya en una actividad cotidiana con mayor participación de docentes y estudiantes ya que la IAP se reconoce como la vía para mejorar la calidad de la educación no solamente en educación superior sino en los niveles que le anteceden, impacta en la profesionalización de los profesores y en el cambio no solo en la docencia sino en la dinámica de las instituciones educativas en general y en la actitud de los estudiantes, así como en su desempeño académico y profesional al culminar su formación profesional.

La vinculación teoría-práctica en la reflexión de la docencia propició la mejora de la misma, ya que los profesores participaron de manera informada, con conocimiento sobre la docencia y las estrategias didácticas a desarrollar, involucraron más a los alumnos en sus procesos de formación y al mismo tiempo propiciaron la vinculación teoría-práctica del conocimiento de sus alumnos en la entidad de prácticas profesionales y en la comunidad de manera dialéctica.

Se concluye que la IAP está íntimamente relacionada con la mejora de la docencia, ya que se apreciaron cambios significativos como:

- Mayor reflexión sobre los contenidos de los cursos, objetivos y estrategias a desarrollar, así como los resultados identificados en sus estudiantes.
- Actuar de manera reflexiva en la docencia a través de la vinculación teoría-práctica, ya que al indagar sobre las características y estrategias de una docencia crítica y reflexiva pudieron implementar con mayor facilidad nuevas formas de trabajo dentro y fuera del aula, así como comunicar con mayor claridad cada una de las acciones pedagógicas que pusieron en práctica.
- Mayor participación y disposición de los alumnos para aprender. Los alumnos estuvieron motivados por aprender porque sabían que sus profesores estaban preocupados por su aprendizaje, pero además respondieron con mucho empeño ante la necesidad de su participación en su entidad de prácticas al involucrarse en la solución de los problemas identificados.
- Mayor necesidad de continuar reflexionando, ya que solicitan continuar en la mejora de la docencia en los siguientes periodos escolares. La motivación y el gusto por enseñar y promover habilidades del pensamiento crítico en los alumnos resultó una actividad motivadora para los profesores que se interesan por continuar investigando.

Transitar de una docencia tradicional a una crítica no es sencillo, no se logra en un corto plazo, se requiere de un proceso sistemático de reflexión pedagógica constante sobre la teoría y la práctica de la docencia, así como del trabajo en colectivo, por lo que a petición de los profesores participantes se iniciará otro ciclo de IAP para continuar mejorando la docencia universitaria.

REFERENCIAS

- Anderson, G., y Herr, K. (2007). El docente-investigador: investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (ed.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cánovas, C. E. (2013). El quehacer docente universitario hoy: complejidad y postura crítica en la superación de algunas contradicciones de la educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-29. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878022>.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa, una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios*, 3(1), 102-115.
- Colunga, S., García, J., y Blanco, C. J. (2013). El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. La investigación-acción en educación. *Revista Transformación*, 9(1), 14-23. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/a969/3eb293d82bc92d598544fac2bf28df5609d3.pdf>.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin, *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. Londres: Souvenir Press.
- Núñez-López, S., Avila-Palet, J. E., y Olivares-Olivares, S. L. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del aprendizaje basado en problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 84-103. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2991/299152904005>.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Vargas, J., Chiroque, E., y Vega, M. V. (2016). Innovación en la docencia universitaria. Una propuesta de trabajo interdisciplinario y colaborativo en educación superior. *Educación*, 25(48).

Cómo citar este artículo:

Carrera Hernández, C., Lara García, Y. I., y Meléndez Grijalva, P. (2020). La mejora de la docencia universitaria a partir de la investigación-acción participativa en el currículo real. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 343-354. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.1048.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Tipos de pensamiento (procesos cognitivos) aplicados por los estudiantes de odontología en el área clínica para elaborar diagnósticos integrales a partir del método clínico

Types of thinking (cognitive processes) applied by Dentistry students in the clinical area to elaborate integral diagnostics from the Clinical Method

WILLEBALDO MORENO MÉNDEZ • CARMEN LILIA SÁNCHEZ GONZÁLEZ

Resumen

El presente estudio parte del hecho de que la tarea esencial de los odontólogos es la de tratar las necesidades de salud de los pacientes, siendo fundamental establecer un diagnóstico acertado, lo que demanda aplicar procesos cognoscitivos específicos relacionados con el método clínico. Los objetivos se centraron en identificar los tipos de pensamiento, y su dificultad, que emplean estudiantes de odontología a partir del método clínico para llegar a establecer diagnósticos integrales. Se trata de un estudio descriptivo en el que se encuestó a 200 estudiantes para analizar 15 variables relacionadas a los tipos de pensamiento, desde dos categorías: nivel de aplicación y dificultad para su uso, por tipo de pensamiento. Hallazgos observados: a) nivel de aplicación por tipo de pensamiento: nivel bueno. Observación, comparación, comunicación y razonamiento clínico: nivel regular. Identificación de la problemática, pensamiento lógico, procesamiento de la información, análisis y síntesis de la información, pensamiento hipotético-deductivo, integración del conocimiento, comprobación de diagnóstico presuntivo, pensamiento crítico, resolución de problemas y evaluación de tratamientos: nivel bajo. Sin datos. b) Nivel de dificultad para cada tipo de pensamiento: Nivel muy difícil. No se ubica ninguno; nivel regularmente difícil. Identificación de la problemática, pensamiento hipotético-deductivo, pensamiento crítico, razonamiento clínico y evaluación de tratamientos; nivel poco difícil. Todos los tipos restantes. Preliminarmente se puede concluir que para llegar a un diagnóstico y tomar una decisión terapéutica adecuada, el odontólogo en formación requiere aplicar todos los tipos de procesos cognitivos, siguiendo el método clínico, lo cual no sucede con los estudiantes encuestados.

Palabras clave: Diagnóstico, método, pensamiento abstracto, procesos cognoscitivos, práctica.

Abstract

The present study starts from the fact that the essential task of dentists is to treat the health needs of patients, since it is essential to establish a correct diagnosis, which requires applying specific cognitive processes related to the Clinical Method. The objectives focused on identifying the types of thinking that dental students employ and their difficulty from

Willebaldo Moreno Méndez.
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, México. Es profesor de carrera, Tiempo Completo Titular B en la FES Zaragoza, UNAM, con 34 años de antigüedad. Cuenta con estudios de Cirujano Dentista, maestría en Administración, maestría en Docencia, maestría en Gestión Educativa y doctorado en Pedagogía. Tiene asistencias a diferentes eventos académicos y publicaciones nacionales e internacionales. Es responsable de proyectos de investigación institucionales: seguimiento de egresados, trayectorias escolares, calidad de la formación, hábitos de estudio, estilos de aprendizaje, formación integral. Correo electrónico: wmorenoster@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0934-2958>.

Carmen Lilia Sánchez González.
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, México. Es profesora de Tiempo Completo Titular B en la FES Zaragoza, UNAM, con 41 años de anti-

güedad. Cuenta con estudios de Cirujano Dentista, maestría en Enseñanza, maestría en Docencia, maestría en Gestión Educativa Superior y doctorado en Pedagogía. Tiene asistencias a diferentes eventos académicos y publicaciones nacionales e internacionales. Es responsable de proyectos de investigación: trayectorias escolares, calidad de la formación, hábitos de estudio, estilos de aprendizaje, formación integral. Correo electrónico: carmenlilis@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1284-4636>.

the Clinical Method to arrive at establishing comprehensive diagnoses. This is a descriptive study in which 200 students were surveyed to analyze 15 variables related to types of thinking, from two categories: level of application and difficulty of use by type of thinking. Findings observed: a) Level of application by type of thinking: Good level. Observation, comparison, communication and clinical reasoning: Regular level. Identification of the problem, logical thinking, information processing, analysis and synthesis of information, hypothetical-deductive thinking, integration of knowledge, verification of presumptive diagnosis, critical thinking, problem solving and evaluation of treatments: Low level. No data. b) Difficulty level for each type of thinking: Very difficult level. None are located; Regularly difficult level. Identification of the problem, hypothetical-deductive thinking, critical thinking, clinical reasoning and evaluation of treatments; little difficult level. All remaining types. Preliminarily, it can be concluded that in order to reach a diagnosis and make an appropriate therapeutic decision, the dentist in training requires applying all types of cognitive processes, following the Clinical Method, which does not happen with the surveyed students.

Keywords: Diagnosis, method, abstract thought, cognitive processes, practice.

INTRODUCCIÓN

En la formación de recursos humanos en el área de la salud es de suma importancia la promoción y fortalecimiento de todas aquellas actividades y conocimientos que doten al estudiante de las habilidades y competencias clínicas suficientes para desarrollar una futura práctica clínica en apego a lo establecido legal y éticamente. Desafortunadamente existe amplia evidencia en la que se demuestra que participar en las diferentes actividades prácticas clínicas no es sinónimo de adquirir una cierta competencia. En este sentido, cobra especial trascendencia evaluar las habilidades de pensamiento que el estudiante debe alcanzar, para implementar mejoras en la formación del futuro profesional de la salud durante su práctica clínica (Ilizástegui, 2000).

Al respecto, se espera que el proceso del diagnóstico durante la práctica clínica alcance la mayor certidumbre posible, sin embargo hay casos en que se cometen errores, los cuales pueden tener gran repercusión en el paciente, pudiendo llegar incluso a causarle la muerte. Este es un tema que cada vez ha cobrado mayor relevancia en los juicios de mala práctica. Se estima que los errores en el diagnóstico son cercanos al 20% o 25% de los casos y son responsables del 10% al 15% de acontecimientos adversos; advirtiéndose que los factores que influyen en esto son múltiples: el poco tiempo que dura la consulta, la pobre comunicación odontólogo-paciente que dificulta poder contar con una buena historia clínica, la excesiva información médica a la que se puede acceder actualmente o *una falla en el proceso cognitivo del ejercicio diagnóstico* en que puede estar ausente el principio de no saber que uno no sabe, lo que se traducirá en creer que se llegó al diagnóstico correcto y que por lo tanto se tomaron las medidas adecuadas (Carvajal, 2017).

Lo anterior hace evidente que gracias a la aplicación acertada del método clínico se producen conocimientos valaderos y objetivos, cuyo resultado es un conocimiento sistemático y fundamentado (Ilizástegui y Rodríguez, 2010). Young, Finn, Bruetman, Emery y Buzzzi (2012) mencionan lo que dijo al respecto William Osler: “La medicina es ciencia y arte, la ciencia de las probabilidades y el arte de discernir incertidumbre”.

Por otra parte, en su versión más elemental, la competencia clínica abarca la capacidad para acercarse al paciente, ganarse su confianza y lograr obtener de él la información pertinente; el dominio de los procedimientos para la práctica cotidiana y utilizar el razonamiento diagnóstico para tomar decisiones. El pensamiento clínico es la capacidad cognoscitiva que surge de las actividades prácticas e intelectuales de carácter racional o imaginativo que el odontólogo aplica durante las etapas del método clínico para identificar la problemática que presenta el paciente y llevar a cabo una secuencia lógica de pasos para, a partir de la elaboración de un diagnóstico integral certero, establecer un plan de tratamiento adecuado que permita resolver la problemática detectada (Millán, 2005).

DESARROLLO

El diagnóstico clínico

La etimología de la palabra “diagnóstico” (que proviene del griego) alude a la capacidad de discernir, distinguir o reconocer. El vocablo “diagnóstico” está compuesto por el prefijo *dia-* (a través de) y *gnosis* (conocimiento). El Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española define el término “diagnóstico” como “la determinación de la naturaleza de una enfermedad mediante la observación de sus síntomas” y “la calificación que da el médico a la enfermedad según los signos que advierte” (RAE, 2020).

La importancia del diagnóstico durante la práctica clínica se ve reflejada cuando el odontólogo atiende a un paciente, siendo uno de los grandes desafíos en su quehacer para poder llegar a una conclusión que englobe lo que le aqueja. Este proceso radica principalmente en los elementos que puede aportar directamente el paciente o a través del relato de terceros (familiares o cuidadores), y en algunos casos, con la información recopilada anteriormente por otros facultativos, mediante los resultados de exámenes clínicos o informes, y, en importante medida, en el conocimiento que tiene el odontólogo de una determinada enfermedad. A este ejercicio clínico está enfrentado el odontólogo con cada paciente que debe atender, y a su vez es escrutado en cada atención por el paciente y/o sus familiares y también por sus colegas cuando corresponde (Carvajal, 2017).

El método clínico

El método clínico se puede definir como el conjunto de procedimientos ordenados sistemáticamente, que se aplican para llegar al conocimiento y descripción del estado

de salud del ser humano. No es otra cosa que el método científico aplicado en la práctica clínica, acompañado de ciertas cualidades como el autoconocimiento, sentido moral, sentimientos, valores, conductas, hábito reflexivo, capacidad de empatía y entendimiento de los paradigmas biopsicosociales (Corona y Fonseca, 2012; Díaz, 2011; Ilizástigui, 2000).

Al respecto, el método clínico se emplea ordenando un conjunto de técnicas y pasos o etapas que tienen en común producir información concreta sobre un individuo o una situación que plantea un problema de salud, con la finalidad de resolverlo (Corona y Fonseca, 2012; Díaz, 2011; Ilizástigui, 2000).

De acuerdo con Frómeta, Sánchez, Maya, Jara y Valarezo (2017), las etapas del método clínico son las siguientes:

1. Identificación de un problema.
2. Búsqueda de información.
3. Diagnóstico presuntivo (hipótesis).
4. Comprobación del diagnóstico presuntivo.
5. Establecimiento del diagnóstico definitivo.

En este sentido, no mantener un orden en las etapas del método clínico o desconocer cómo llevar a cabo cada una de ellas a partir de las habilidades técnicas y metodológicas, pero, sobre todo, de las habilidades de pensamiento requeridas, puede conllevar a diversos problemas que resultan en un diagnóstico erróneo y mala praxis por parte del odontólogo.

Tipos de pensamiento o procesos cognoscitivos implicados durante el desarrollo del método clínico

El pensamiento es un reflejo generalizado de la realidad, que abstrae y generaliza aquellas propiedades que los objetos guardan y mantienen; surge en cada mente individual suscitado por el espectáculo de su ejercicio (Bedoya, 2008; Jara, 2012; Izquierdo, 2006). Por otra parte, la actividad mental, también conocida como cognición, es la interpretación interna o la transformación de información almacenada. Se adquiere información a través de los sentidos y se almacena en la memoria. La cognición ocurre cuando se obtienen implicaciones o asociaciones a partir de una observación, un hecho, o un acontecimiento (Smith y Kosslyn, 2008).

- a) Observación: es la habilidad fundamental del método clínico y científico. “Observar supone una conducta deliberada del observador, cuyos objetivos van en la línea de recoger datos con base en los cuales se puede formular y, posteriormente, verificar un diagnóstico” (Fernández-Ballesteros, 1992). La observación es un método, un proceso riguroso de investigación, que permite describir situaciones y/o contrastar diagnósticos (Sanjuán, 2011).
- b) Identificación de un problema (problematización): habilidad mental que posibilita identificar un problema, permitiendo conocer mejor cuáles son las

causas que lo producen y las consecuencias de su persistencia en un paciente, como un punto de partida del diagnóstico y diseño del plan de tratamiento (CECOVA, s.f.).

- c) Pensamiento lógico: proceso cognoscitivo que permite estructurar y organizar los razonamientos a fin de identificar pensamientos verdaderos y desechar los falsos (Fernández, 2001). El pensamiento lógico conduce al profesional de la salud a hacer suya la verdad de que “el diagnóstico no es una adivinación, sino una consecuencia de la práctica, la experiencia acumulada y la actividad racional y lógica de la conciencia” (Corona, 2010).
- d) Procesamiento de la información: al conjunto de procesos mediante los cuales la información sensorial entrante (*input*) es transformada, reducida, elaborada, almacenada, recordada o utilizada se le denomina “cognición”. Así, cognición equivale a la capacidad de procesamiento de la información a partir de la percepción y la experiencia, pero también de las inferencias, la motivación o las expectativas, y para ello es necesario que se pongan en marcha otros procesos como la atención, la memoria, el aprendizaje, entre otros (Lupón, Torrents y Quevedo, 2013).
- e) Análisis de la información: actividad mental mediante la cual el profesional de la salud descompone un todo en sus partes para procesarlo a partir de criterios específicos de análisis, para poder llegar a un diagnóstico acertado; debiendo realizarse a partir de establecer relaciones entre el todo y sus partes y entre las partes mismas (Corona y Fonseca, 2012).
- f) Síntesis de la información: proceso cognitivo mediante el cual se combinan diversos elementos para formar un todo coherente. Se puede mencionar que la síntesis es el diagnóstico al que se llega después del análisis. De ahí que el análisis y la síntesis sean dos procesos complementarios, en los cuales el primero va del todo a las partes y el segundo de las partes al todo (Bobenrieth, 2012).
- g) Pensamiento hipotético-deductivo: tipo de pensamiento que inicia con conceptos postulados en forma de hipótesis por el profesional de la salud por medio de la intuición, el cual pone a prueba o confronta dichas hipótesis por medio de la observación y la práctica, para llegar a soluciones concretas de problemas específicos (Ramírez, 2009; Ilizástigui, 2000).
- h) Comparación: proceso mental que permite establecer similitudes y diferencias entre objetos, en cuanto a sus cualidades, características y propiedades. Aplicado este concepto al razonamiento o juicio clínico, el diagnóstico por comparación es el proceso de búsqueda o identificación de similitudes y diferencias entre el cuadro clínico del paciente y las representaciones mentales (modelos teóricos) que el odontólogo ha construido de las diversas afecciones con las cuales puede estar en relación el contexto clínico del paciente (Corona y Fonseca, 2012).

- i) Integración del conocimiento: proceso mental mediante el cual se unen diferentes conocimientos (Rosell, 1998). Por ejemplo, la atención de un paciente, independientemente de su estado de salud, requiere la conjunción de elementos de conocimientos pertenecientes a diversas áreas: semiología, microbiología, farmacología, imagenología, psicología, epidemiología, patología, entre otras áreas, y su aplicación de forma concertada e individualizada al caso particular del paciente atendido (Vicedo, 2009).
- j) Comprobación de diagnósticos (hipótesis): tipo de pensamiento para llegar a:
- Diagnóstico por comparación. Cuando se unen los síntomas y signos del paciente construyendo una patología, se analizan todas las enfermedades en las que esta pueda presentarse (sus causas), y se hace el diagnóstico comparando el cuadro clínico que presenta el paciente con el de estas enfermedades [Díaz, Gallego y León, 2006],
 - Diagnóstico por intuición. El diagnóstico se realiza por el reconocimiento de patrones. Generalmente se hace en pacientes que tienen facies, manos, voz, características de la piel, o cualquier otro elemento que pueda identificarse por la observación externa del caso y que sea específico de una enfermedad [Mézcuita, 2006].
 - Diagnóstico por hipótesis o terapéutico. No existe un diagnóstico firme, sino una hipótesis que habrá de ser confirmada o no por el curso ulterior de la enfermedad o la acción del tratamiento impuesto [Mézcuita, 2006].
- k) Comunicación: considerada una de las competencias básicas en la formación de los profesionales de la salud. Con el uso de habilidades de comunicación efectiva se busca aumentar la precisión diagnóstica, la eficiencia en términos de adherencia al tratamiento, y construir un apoyo para el paciente (Moore, Gómez, Kurtz y Vargas, 2010).
- l) Pensamiento crítico: capacidad manifestada por el odontólogo para intentar analizar y evaluar la información existente con relación al estado de salud que manifiesta el paciente, intentando esclarecer la veracidad de dicha información con la realidad y alcanzar una idea justificada al respecto, ignorando posibles sesgos externos, para llegar a conclusiones respecto al diagnóstico presuntivo y definitivo (Paul y Elder, 2005).
- m) Razonamiento clínico: actividad mental que permite establecer un diagnóstico con base en los datos que se obtienen del interrogatorio, de la exploración física y de los exámenes de laboratorio y gabinete. Es el resultado de la práctica profesional y producto del análisis hipotético-deductivo (Prado, Zacatelco, Ortiz y Ponce de León, 2002).
- n) Resolución de problemas: proceso mental consciente, explícito y juicioso que se alcanza a partir del análisis de las mejores pruebas disponibles para tomar decisiones sobre la atención integral de cada paciente. Requiere de la búsqueda

de información adecuada para responder a las manifestaciones que presenta el paciente (González, García, Blanco y Otero, 2010).

- o) Evaluación de tratamientos: proceso mental que considera el cambio experimentado por el individuo mediante el análisis de las variaciones observadas en el estado anímico o rasgo de interés, de acuerdo con índices biológicos, sintomáticos y de necesidades de un paciente (Ministerio de la Protección Social, 2007).

Objetivo

Identificar los principales tipos de pensamiento o procesos cognitivos que aplican los estudiantes de odontología en el área clínica para elaborar diagnósticos integrales.

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de manejo de los tipos de pensamiento que emplean los estudiantes como parte de las habilidades cognitivas adquiridas en el proceso de su formación para llegar a establecer diagnósticos integrales.
- Identificar el nivel de dificultad para su aplicación que presentan los tipos de pensamiento en los estudiantes durante la práctica clínica.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio de tipo transversal y prolectivo, de corte descriptivo, realizado en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM. La pregunta que guió el trabajo fue: ¿Cuáles son los tipos de pensamiento o procesos cognitivos que aplican los estudiantes de odontología en el área clínica para elaborar diagnósticos integrales? Para dar salida al cuestionamiento planteado, se elaboró un instrumento de 75 ítems (cinco por variable) tipo escala Likert, el cual se aplicó a una muestra aleatoria por conveniencia de 200 estudiantes inscritos en los módulos de Clínica Estomatológica Integral. Para validar la fiabilidad del instrumento se aplicó el análisis de Cronbach, obteniéndose un resultado de 0.086, con un nivel de significación de 0.05, a partir de dos categorías: a) frecuencia con se aplica el pensamiento, con tres opciones de respuesta (siempre, algunas veces, nunca), y b) dificultad para aplicar el pensamiento, con tres opciones de respuesta (baja, media, alta); se analizaron 15 variables (tipos de pensamiento descritos). Los resultados correspondientes a la aplicación de los tipos de pensamiento fueron evaluados y calificados con base en el mayor porcentaje de respuestas obtenido, de acuerdo a la siguiente escala: de 0% a 49%, nivel bajo; de 50% a 79%, nivel medio; de 80% a 100%, nivel alto; aclarando que los mayores porcentajes se obtuvieron en la opción de respuesta de “siempre”. Para la dificultad en la aplicación de los procesos cognitivos, los resultados se presentan tal como se obtuvieron, calificándolos con la misma escala. A manera de ejemplo, el mayor porcentaje para la *aplicación de la observación* lo obtuvo la opción “siempre”, con el 81%, por lo que

al evaluar dicho porcentaje con la escala correspondiente este tipo de pensamiento tiene un nivel de manejo “alto”. En cuanto a la dificultad para su manejo, el nivel “baja” obtuvo 75%.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados se presentan abordando cada uno de los tipos de pensamiento que requiere el estudiante, de acuerdo a las etapas del método clínico.

Etapa 1. Identificación de un problema

En esta etapa se identificaron los tipos de pensamiento: observación y problematización.

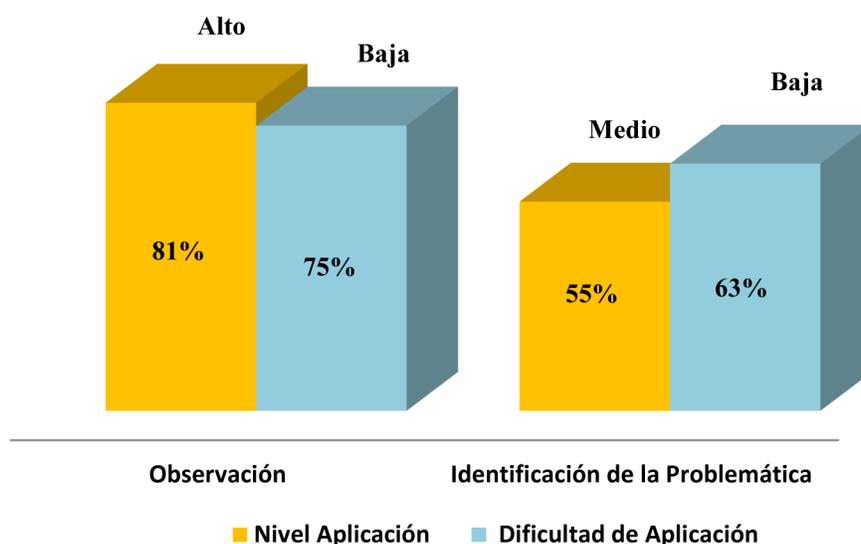


Figura 1. Identificación de un problema.

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la capacidad para el manejo de los tipos de pensamiento relacionados con este apartado, en la figura 1 es evidente que los estudiantes poseen un nivel alto para manejar de forma adecuada los procesos cognitivos relacionados con la observación, no así para el manejo de la identificación de la problemática, cuyo nivel de posesión es medio, lo cual se relaciona, seguramente, con que se ha descuidado la formación del estudiante para adquirir la capacidad de identificar, relacionar e integrar información, que requiere de procesos cognitivos más elevados, máxime cuando los datos que puede proporcionar el estado de salud de un paciente en un momento dado no aparecen, en muchos de los casos, de forma tan evidente. Finalmente, en cuanto a la dificultad para el manejo de los procesos cognitivos correspondientes a esta etapa, los estudiantes coinciden en que esta es baja, sin embargo los porcentajes

no son tan altos, mostrándose que en promedio el 30% de ellos considera que la dificultad es de media a alta.

Etapa 2. Búsqueda de Información

Tipos de pensamiento que se evaluaron en esta fase: pensamiento lógico, procesamiento de la información y análisis y síntesis de la información.

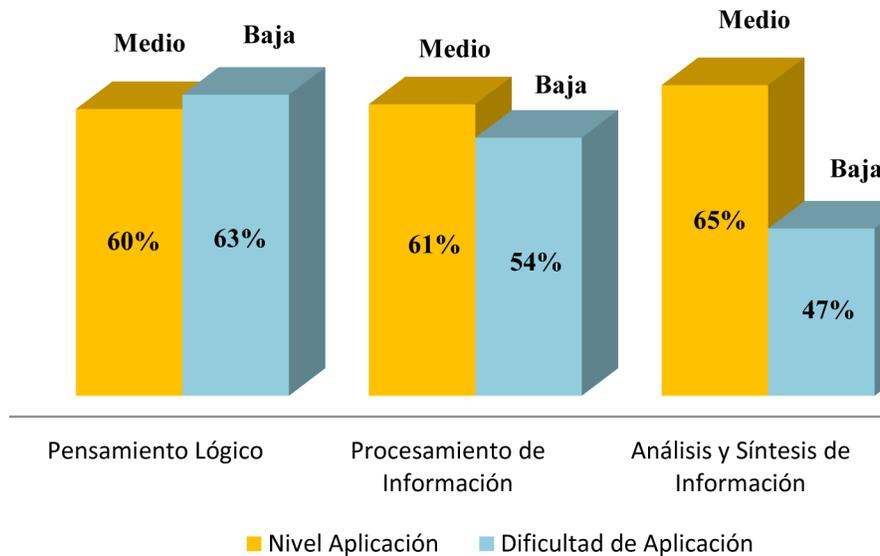


Figura 2. Búsqueda de información.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2 se observa que los estudiantes apenas tienen un nivel de manejo medio en los tipos de pensamiento de esta fase del método clínico, y que la dificultad para la aplicación de los mismos, aunque muestra un nivel bajo, casi se ubica en el nivel medio.

En este sentido, el hecho de que los estudiantes hayan manifestado que existe un nivel de dificultad cercano al nivel medio es preocupante, ya que precisamente es a través de la ejecución de los tipos de procesos cognitivos relacionados con la obtención, análisis y síntesis de la información que se sientan las bases para poder llegar a diagnósticos acertados en el método clínico. Por lo tanto, es evidente la necesidad de poner mayor atención en todas aquellas actividades encaminadas a fortalecer en los estudiantes tales formas de pensamiento.

Etapa 3. Diagnóstico presuntivo (hipótesis)

Tipos de pensamiento evaluados: pensamiento hipotético-deductivo, comparación e integración del conocimiento.

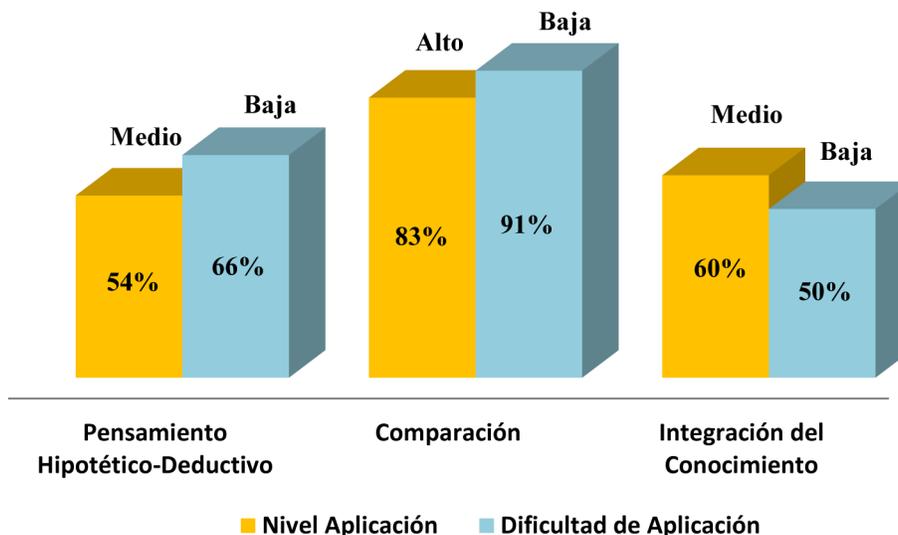


Figura 3. Diagnóstico presuntivo (hipótesis).

Fuente: Elaboración propia.

En relación con los procesos cognitivos que el estudiante mostró en esta fase del método clínico (figura 3), es evidente que el nivel de manejo de los mismos es de medio a alto. En lo relacionado con la dificultad que percibe para el manejo de dichos pensamientos, esta es baja para todos, siendo evidente que los procesos cognitivos de pensamiento hipotético-deductivo e integración del conocimiento presentan porcentajes bajos que se relacionan con baja aplicación.

Al respecto es pertinente comentar que el estudiante muestra una mayor facilidad para emplear el proceso cognitivo que en apariencia demanda menor capacidad de abstracción mental, que es la comparación. En los procesos cognitivos que demandan mayor actividad mental el estudiante muestra un menor uso de ellos, lo cual tiene relación con la dificultad mostrada por los mismos, los más fáciles de emplear son los que el estudiante usa con mayor frecuencia y los más difíciles con menor frecuencia, existiendo una lógica en ello.

Sin embargo, de acuerdo con lo que demanda la aplicación del método clínico en esta fase, es precisamente el tipo de pensamiento hipotético-deductivo el central para poder llegar al establecimiento de diagnósticos presuntivos integrales, por lo cual debería tener el mayor nivel de aplicación por parte de los estudiantes; sin que esto quiera decir que los otros tipos de pensamiento no sean importantes.

Etapa 4. Comprobación del diagnóstico presuntivo

Tipos de pensamiento evaluados: comprobación de diagnósticos (hipótesis), comunicación y pensamiento crítico.

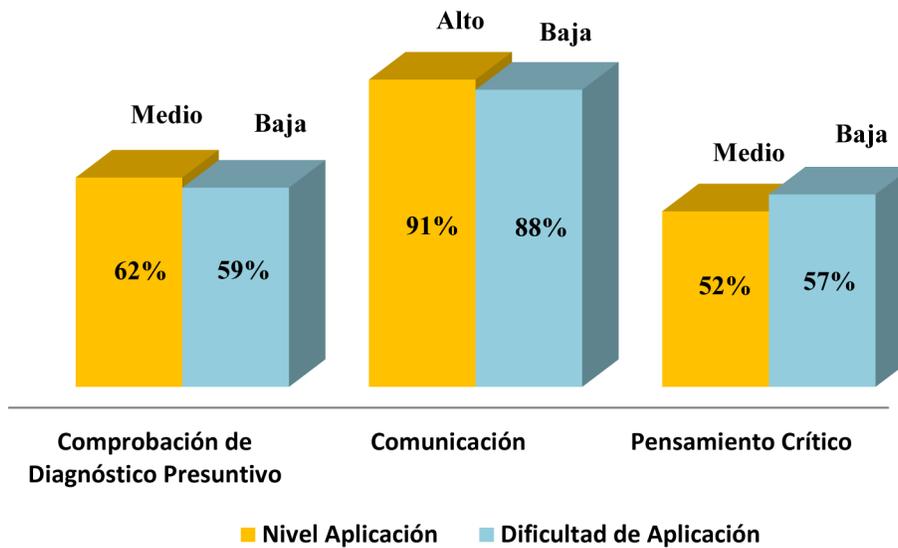


Figura 4. Comprobación del diagnóstico presuntivo.

Fuente: Elaboración propia.

Como en los resultados de la etapa anterior, el estudiante muestra una mayor facilidad para emplear los procesos cognitivos que demandan menor actividad cerebral, en este caso, la comunicación. Los procesos o tipos de pensamiento más complejos, como la comprobación de diagnósticos o el pensamiento crítico, que presentan mayor dificultad, son los que menos emplea el estudiante.

Lo anterior hace evidente una gran deficiencia en los tipos de pensamiento que coadyuvarían al estudiante a llegar a diagnósticos acertados, lo cual pudiera estar corroborado por el gran número de diagnósticos que son modificados antes de iniciar una terapéutica, o, en el peor de los casos, el número de diagnósticos no acertados que se siguen hasta el final de un tratamiento.

Etapa 5. Establecimiento del diagnóstico definitivo

Procesos cognitivos evaluados: razonamiento clínico, resolución de problemas y evaluación de tratamientos.

Con respecto a los niveles de aplicación de los tipos de pensamiento de esta etapa del método clínico (figura 5), el estudiante muestra un comportamiento alto en el proceso cognitivo más determinante no solo para esta etapa del método clínico, sino para todas: el razonamiento clínico. Sin embargo, con respecto a la dificultad de su aplicación, el 43% de los estudiantes considera que esta se ubica entre media y alta, lo cual es preocupante, ya que dicha forma de pensamiento tiene que permear en todo acto clínico del futuro profesional de la salud.

En cuanto a los procesos cognitivos de resolución de problemas y evaluación de tratamientos la situación es más preocupante, ya que el nivel de manejo en ambos es

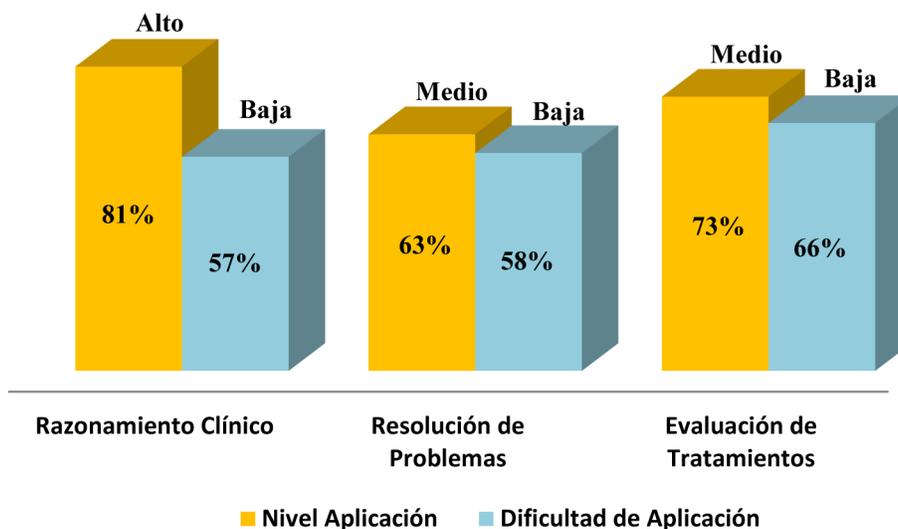


Figura 5. Establecimiento del diagnóstico definitivo.

Fuente: Elaboración propia.

medio, y la dificultad para su empleo, aunque baja, presenta porcentajes cercanos a la dificultad media, lo que demuestra que el estudiante, aunque posee un buen nivel de razonamiento clínico, tiene dificultades para poder llegar a diagnósticos acertados, establecer planes de abordaje pertinentes y evaluar los resultados a partir de los mismos, retroalimentando sus formas de pensamiento.

DISCUSIÓN

Al momento de buscar datos que permitieran hacer comparaciones o cuestionamientos relacionados con los resultados de estudios similares al presente, la revisión bibliográfica muestra que no existen antecedentes, al menos de estudios que hayan involucrado las variables estudiadas aquí; sin embargo, sí existen datos de estudios en los que se han analizado solo algunas de las variables por separado.

Zuriguél (2016), quien realizó un estudio sobre nivel de aplicación del pensamiento crítico en una muestra de enfermeras durante su práctica clínica, encontró que la mayoría de profesionales presentaron niveles moderados (medios) en habilidades de pensamiento crítico. Resultados similares con los encontrados en el presente estudio.

Por otra parte, el estudio de Paans, Sermeus, Nieweg, Krijnen y van der Schans (2012), realizado en enfermeras, reportó una alta puntuación en el dominio del pensamiento inductivo, resultados no coincidentes con los del presente estudio, ya que aquí la muestra estudiada mostró un dominio medio de dicho tipo de pensamiento.

En un hospital de Matanzas, Cuba, en un estudio realizado con estudiantes de medicina, Vidal, Noda, Delgado, Báez, Fernández y Montell (2013) encontraron que los médicos presentaban una dificultad alta para plantearse hipótesis o diagnósticos presuntivos, datos que no son coincidentes con los encontrados aquí, ya que los

estudiantes manifestaron una dificultad media para aplicar las habilidades que dan salida a los tipos de pensamiento de esta etapa del método clínico.

Asimismo, Vidal *et al.* (2013) manifestaron que en los médicos de su estudio, durante la “etapa de diagnóstico e interpretación, predominó la expresión de un pensamiento de tipo mecánico”. En este sentido, los resultados encontrados en el presente estudio muestran que los estudiantes tienen un alto dominio de los procesos cognitivos de razonamiento clínico, y dominio medio de resolución de problemas y evaluación de tratamientos, lo que evidencia que su desempeño en ningún momento es de tipo mecánico.

Por último, las conclusiones a las que llegaron Prado *et al.* (2002) en un estudio realizado con médicos se asemejan a las obtenidas en el presente estudio: mencionan que el razonamiento clínico con base cognitiva proporciona las bases para la enseñanza del proceso de razonamiento clínico. Sin embargo, la parte más importante de este razonamiento es el procesamiento de la información, para lo cual se requiere de capacidad para pensar, para razonar, pericia y creatividad, aplicando un pensamiento deductivo, inductivo, analógico, algorítmico o intuitivo. Como resultado de este proceso de razonamiento generalmente se llega a la toma de una decisión o conclusión, que en el caso del razonamiento clínico será el establecimiento de una o más proposiciones diagnósticas.

CONCLUSIONES

Los principales tipos de pensamiento o procesos cognitivos que aplican los estudiantes de la carrera de Cirujano Dentista durante su formación clínica son: observación, comparación, comunicación y razonamiento clínico.

Los niveles de manejo de los tipos de pensamiento o procesos cognitivos que emplean los estudiantes durante su formación clínica son:

- Nivel alto: observación, comparación, comunicación y razonamiento clínico.
- Nivel medio: identificación de la problemática, pensamiento lógico, procesamiento de la información, análisis y síntesis de la información, pensamiento hipotético-deductivo, integración del conocimiento, comprobación de diagnóstico presuntivo, pensamiento crítico, resolución de problemas y evaluación de tratamientos.
- Nivel bajo: no presentan ningún tipo de pensamiento o proceso cognitivo.

La dificultad expresada por los estudiantes para llevar a cabo la aplicación de los diferentes tipos de pensamiento o procesos cognitivos es baja para todos los tipos, sin embargo, procesamiento de la información, análisis y síntesis de la información, integración del conocimiento, comprobación de diagnóstico presuntivo, pensamiento crítico, razonamiento clínico y resolución de problemas, son tipos de pensamiento cuyo nivel de dificultad se acerca mucho al nivel medio.

Dados los resultados, es imprescindible incorporar estrategias didácticas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje del método clínico en los estudiantes, ya que no es suficiente poner en práctica de manera no planificada los tipos de las formas de organización de la enseñanza: la educación en el trabajo; se necesita que estas estrategias se sustenten en métodos que permitan un aprendizaje integrador. El estudiante tiene que aprender a establecer relaciones de causalidad mediante un pensamiento deductivo analógico, abstractivo y generalizador, ya que se evidencia que se han desarrollado pocas estrategias para facilitar la adquisición y desarrollo de estas habilidades.

En la práctica odontológica, como en la médica, se utilizan diferentes modelos de razonamiento médico que incluyen el hipotético deductivo, el diferencial o por comparación, el algorítmico, el intuitivo y el terapéutico. Para lograr que estos modelos sean asimilados por el estudiante se hace necesario darle a conocer las reglas generales señaladas por Kassier y Kopelman (citados en Croskerry, 2017): la *probabilística*, la *causal* y la *determinística*, herramientas que deben ser incorporadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la visión integradora que requieren, como una vía para eliminar el pensamiento mecanicista que impera hoy en la práctica médica y por ende en la utilización del método clínico.

Es necesario considerar o reconsiderar que la enseñanza debe realizarse científicamente, por lo tanto, no puede hacerse exclusivamente a partir de la impartición a los estudiantes de los conocimientos más novedosos de la ciencia y de la técnica médica. Es necesario hacer énfasis entre los estudiantes que el trabajo clínico no se realiza de forma arbitraria, sino siguiendo las etapas del método clínico. Cada paso debe ser identificado y explicado reiteradamente por parte del docente; debe exigírsele al estudiante hacer lo mismo, hasta que identifique y aplique todas las etapas y opere con ellas en forma crítica. Es decir, el manejo del método clínico debe permear en la mente de los estudiantes hasta convertirse en una forma de pensamiento permanente.

REFERENCIAS

- Bedoya, J. (2008). *Pedagogía, ¿enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar*. Bogotá: ECOE ediciones. Recuperado de: <http://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2016/08/PEDAGOGIA-ENSE%C3%91AR-A-PENSAR.pdf>.
- Bobenrieth, M. (2012). *Cómo investigar con éxito en ciencias de la salud. Parte II. El proceso*. España: Escuela Andaluza de Salud Pública/Consejería de Salud y Bienestar Social. Recuperado de: <https://www.easp.es/project/investigar-con-exito-en-ciencias-de-la-salud/>.
- Carvajal, C. (2017). El impacto del diagnóstico médico como experiencia traumática. Algunas reflexiones. *Rev. Med. Clin. Condes*, 28(6), 841-848. Recuperado de: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0716864017301463?token=3E352CCC8B066C6A743E204C0B98B420F0697F81131FB8B13B0ACF85823E86D753E92B021E1E916EFCF0B94305A01B5D>.
- CECOVA [Consejo de Enfermería de la Comunidad Valenciana] (s.f.). *Actualización en técnicas, procedimientos, cuidados y normativa para enfermería en el ámbito hospitalario y de atención primaria*

- (vol. 2). Alicante: IMTEXMA. Recuperado de: <http://www.bibliotecadigitalcecova.com/contenido/revistas/cat8/pdf/vol2.pdf>.
- Corona, L. (2010). El método clínico como contenido de aprendizaje en la carrera de medicina. *Revista MediSur*, 8(5), 90-94. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1800/180020098017.pdf>.
- Corona, L., y Fonseca, M. (2012). El razonamiento diagnóstico en el método clínico. La comparación y otros procesos mentales como herramientas del juicio clínico. *Revista Electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos*, 10(1). Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v10n1/ms07110.pdf>.
- Croskerry, P. (2017). A model for clinical decision-making in medicine. *Medical Science Educator*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Pat_Croskerry/publication/321510386_A_Model_for_Clinical_Decision-Making_in_Medicine/links/5ae70b4c0f7e9b9793c7e527/A-Model-for-Clinical-Decision-Making-in-Medicine.pdf?origin=publication_detail.
- Díaz, L. (2011). *Procedimiento y proceso del método clínico. Textos de apoyo didáctico*. México: Facultad de Psicología UNAM. Recuperado de: http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Procedimiento_y_Proceso_del_Metodo_Clinico_Lidia_Diaz_Sanjuan_TAD_3_Sem.pdf.
- Díaz, J., Gallego, B., y León, A. (2006). El diagnóstico médico: bases y procedimientos. *Rev Cubana Med Gen Integr*, 22(1). Recuperado de: http://bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol22_1_06/mgi07106.pdf.
- Fernández, A. (2001). *Aprender a hacer y conocer: el pensamiento lógico*. Ponencia presentada en Congreso Europeo Aprender a ser, aprender a vivir juntos. Santiago de Compostela, España. Recuperado de: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d194.pdf>.
- Fernández-Ballesteros, R. (1992). *La observación. Introducción a la evaluación psicológica I*. Madrid, España: Pirámide.
- Frómata, A., Sánchez, S., Maya, M., Jara, J., y Valarezo, D. (2017). El método clínico: perspectivas actuales. *Rev Bionatura*, 2(1). Recuperado de: <http://revistabionatura.com/files/2017.02.01.8.pdf>.
- González, E., García, I., Blanco, A., y Otero, A. (2010). Aprendizaje basado en la resolución de problemas: una experiencia práctica. *Revista Educ Med*, 13(1), 15-24. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132010000100005.
- Ilizástigui, F. (2000). El método clínico: muerte y resurrección. *Rev. Cubana Educ Med Super*, 14(2), 109-27. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v14n2/ems01200.pdf>.
- Ilizástigui, D., y Rodríguez, L. (2010). El método clínico. *Rev. MediSur*, 8(5), 2-11. Recuperado de: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=180020098002>.
- Izquierdo, E. (2006). *Desarrollo del pensamiento*. Loja: Pixeles. Recuperado de: <http://desarrollopensamientofacinter.blogspot.com/>.
- Jara, V. (2012). Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (12), 53-66. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/320617596_Desarrollo_del_pensamiento_y_teorias_cognitivas_para_enseñar_a_pensar_y_producir_conocimientos.
- Lupón, M., Torrents, A., y Quevedo, L. (2013). Procesos cognitivos básicos. En *Apuntes de psicología en atención visual. Tema 4*. Recuperado de: https://ocw.upc.edu/sites/all/modules/ocw/estadistiques/download.php?file=370508/2012/1/54662/tema_4.__procesos_cognitivos_basicos-5313.pdf.

- Mézquita, J. (2006). El arte del diagnóstico. *Revista Med Int Mex*, (22), 246-252. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/medintmex/mim-2006/mim063l.pdf>.
- Millán, J. (2005). Las competencias clínicas. *Rev. Educación Médica*, 8(2). Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v8s2/competenciaclinica.pdf>.
- Ministerio de la Protección Social (2007). *Pautas de auditoría para el mejoramiento de la calidad de la atención en salud*. Colombia: Ministerio de la Protección Social. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/CA/pautas-auditoria-mejoramiento-calidad-atencion-en-salud.pdf>.
- Moore, P., Gómez, G., Kurtz, S., y Vargas, A. (2010). La comunicación médico-paciente: ¿Cuáles son las habilidades efectivas? *Rev Med Chile*, (138), 1047-1054. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v138n8/art16.pdf>.
- Paans, W., Sermeus, W., Nieweg, R. M., Krijnen, W. P., y van der Schans, C. P. (2012). Do knowledge, knowledge sources and reasoning skills affect the accuracy of nursing diagnoses? A randomised study. *BMC Nursing*, 11(11). Recuperado de: <https://bmcnurs.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1472-6955-11-11>.
- Paul, R., y Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico, estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados. Con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Recuperado de: https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf.
- Prado, R., Zacatelco, O., Ortiz, A., y Ponce de León, M. (2002). Evaluación del razonamiento clínico diagnóstico. Uso de atractores dinámicos como alternativa. *Gac Méd Méx*, 138(5). Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/gaceta/gm-2002/gm025c.pdf>.
- RAE [Real Academia Española] (2020). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/diagn%C3%B3stico?m=form>.
- Ramírez, A. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. *An. Fac. Med.*, 70(3). Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-55832009000300011.
- Rossell, T. (1998). Trabajo social de grupo: grupos socioterapéuticos y socioeducativos. *Cuadernos de Trabajo Social*, (11), 103. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS9898110103A>.
- Sanjuán, L. (2011). *La observación. Textos de apoyo didáctico. Método clínico*. México: Facultad de Psicología UNAM. Recuperado de: http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf.
- Smith, E., y Kosslyn, E. (2008). *Procesos cognitivos: modelos y bases neurales*. Madrid: Pearson Educación. Recuperado de: https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/pluginfile.php/781948/mod_resource/content/1/Smith%20%20Kosslyn%2C%202008%20Procesos%20cognitivos-Modelos%20y%20bases%20neurales.pdf.
- Vicedo, A. (2009). La integración de conocimientos en la educación médica. *Rev. Educ Med Super*, 23(4). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412009000400008.
- Vidal, L., Noda, A., Delgado, M. R., Báez, E., Fernández, J., y Montell, O. (2013). *El proceso de enseñanza aprendizaje del método clínico. Una experiencia con estudiantes de 6to año. Hospital Provincial Pediátrico Docente Eliseo Noel Caamaño. Matanzas, Cuba*. *Rev. Med. Electrón*, 35(6). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242013000600005#anexo.

- Young, P., Finn, B., Bruetman, J., Emery, J., y Buzzi, A. (2012). William Osler: el hombre y sus descripciones. *Rev. Méd. Chile*, 140(9), 1218-1227. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872012000900018>.
- Zuriguél, E. (2016). *Evaluación del pensamiento crítico en enfermería: construcción de un cuestionario basado en el modelo circular de Alfaro-LeFevre* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona, España. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/102257/1/EZP_TESIS.pdf.

Cómo citar este artículo:

Moreno Méndez, W., y Sánchez González, C. L. (2020). Tipos de pensamiento (procesos cognitivos) aplicados por los estudiantes de odontología en el área clínica para elaborar diagnósticos integrales a partir del método clínico. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 355-371. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.953.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La evaluación estandarizada en los docentes

Standardized assessment in teachers

MIREYA RAMOS BARBA • GUADALUPE IVÁN MARTÍNEZ CHAIREZ

Mireya Ramos Barba. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, campus Delicias, México. Cuenta con cargo en una Subdirección de Gestión en nivel primaria. Tiene producción relacionada con la evaluación. Correo electrónico: miraba78@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2736-3173>.

Guadalupe Iván Martínez Chairez. Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Chihuahua, México. Tiene producción académica principalmente en torno a la evaluación del desempeño docente y la formación docente. Correo electrónico: ivan.martinez@enrrfm.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7925-6305>.

Resumen

La presente investigación se realiza bajo un método cualitativo, con un diseño fenomenológico, usando la técnica de la entrevista, a través de grabaciones sobre anécdotas y experiencias de docentes que han sido evaluados. La pregunta principal de investigación es: ¿Cuáles son las repercusiones de una evaluación estandarizada en el ámbito personal, en la experiencia de los docentes evaluados? Entre los resultados que se encontraron destaca que los profesores consideran que la evaluación fue un instrumento que trató de depurar a la plantilla docente y brindar oportunidad de entrar al servicio a otras profesiones similares a la docencia; la etiqueta que se les asigna con base en el puntaje que se obtiene, punitiva en el sentido de que no respetó las condiciones laborales de quienes fueron llamados a vivir el proceso. Consideran también que solo se tomó en cuenta la parte teórica, no se consideró la práctica, al menos no de manera real, por la facilidad de retocar los productos que se solicitaban a conveniencia propia, al priorizar y dar a conocer solo la parte exitosa de la realidad. Por otro lado, aunque lo que se les pedía era algo inherente a su práctica, enfrentarse a la zozobra de perder su trabajo, su estatus social y económico, cimbró su zona de confort y estabilidad, por lo que se perjudicó de manera significativa su ámbito personal físico, mental y emocional.

Palabras clave: Proceso, evaluación docente, repercusiones.

Abstract

This research is carried out under a qualitative method, with a phenomenological design, using interview as technique, through recordings of anecdotes and experiences of teachers who have been assessed. The main research question is: What are the repercussions of a standardized assessment in the personal area, based on the experience of the teachers who have been assessed? Among the results found stands out that teachers consider that the assessment was an instrument that sought to purge the teaching staff and provide opportunities for other teaching related professions to enter the teaching practice; the label assigned to them based on the score obtained was punitive, in the sense that it did not respect the working conditions of those who were called upon to be part of the process. They also consider that only the theoretical part was taken into account, the practical one was not considered, at least not realistically, because of the ease of retouching the products that were requested

at their own convenience, by prioritizing and showing only the successful part of the reality. On the other hand, although what was asked of them was something inherent to their practice, having to face the anxiety of losing their job, social or economic status shifted their comfort zone and stability, so their personal environment was significantly damaged, physically, mentally, and emotionally.

Keywords: Process, teacher assessment, repercussions.

INTRODUCCIÓN

Evaluar a los docentes ha sido un tema controversial en los años recientes. Aunque es una práctica que se lleva a cabo desde hace tiempo, no todos los profesores están dispuestos a transitar por este proceso, algunos piensan que la experiencia en las aulas es más que suficiente, otros que es una profesión que requiere una preparación continua y lo ven como una oportunidad de descubrir qué fortalezas o áreas de oportunidad se tienen para poder incidir en ellas. Para esto, la evaluación tendría que ser formativa, que es de lo que adolece el sistema educativo del país.

Díaz (2019) habla del sentido que debe tener la evaluación, con base en una fundamentación e intención que permita al docente generar la habilidad de reconocer las necesidades que se presentan en su entorno educativo y poder incidir positivamente en ellas, que sus acciones se orienten en tener un conocimiento continuo sobre lo que se evalúa y las acciones pertinentes para generar una retroalimentación que se encamine hacia la búsqueda incesante de brindar una calidad educativa. También en esta sintonía, Cruz, Hincapié y Rodríguez establecen las siguientes características que debe poseer una evaluación docente exitosa:

Primero, definir qué es lo que se espera de un docente de excelencia. Segundo, precisar cuál es el objetivo que busca alcanzar la evaluación docente. Tercero, producir resultados confiables y válidos. Cuarto, usar de manera eficiente los resultados según los objetivos establecidos. Quinto, realizar una investigación continua de los procesos y resultados para retroalimentar el sistema de evaluación [Cruz, Hincapié y Rodríguez, 2020, p. 42].

A partir de que se implementó el Nuevo Modelo Educativo en México, en el año 2017, surgió la necesidad de transformar la realidad de la sociedad a través de una educación que sea para toda la vida, con la consigna de aprender a aprender, continua actualización, adaptación y aprendizaje constante; todo ello con la finalidad de brindar un servicio educativo relacionado directamente con una enseñanza de calidad y, por supuesto, abatir el rezago educativo. Es así como se desarrolló la Nueva Escuela Mexicana (NEM), un plan de 23 años que pretende reforzar al sistema en sus diferentes niveles para individuos de los cero a los 23 años (SEP, 2019).

La perspectiva de esta NEM, que asume a la educación desde el humanismo y a los sujetos partícipes del hecho como prioridad, propone algunas líneas de acción

permanentes para llevar a cabo esta visión. El primer punto habla de la revalorización del magisterio a través de la reforma de esquemas de actualización y capacitación, reestructuración en la organización de la planta docente y directiva, infraestructura necesaria, generar visiones y proyectos en común, además de atender “mecanismos de estímulo y reconocimiento, mejores condiciones laborales e incremento salarial, así como el adecuado acompañamiento a las maestras y los maestros durante su proceso de retiro” (SEP, 2019, p. 11).

Por lo tanto, se expresa también que “la revalorización es la reivindicación del papel del cuerpo docente como garante de la comprensión, conservación y transmisión del conocimiento, la ciencia y los mejores valores de la sociedad compleja, en permanente cambio e inmersa en crecientes niveles de incertidumbre” (SEP, 2019, p. 12), esto es, se invierten esfuerzos en profesionalizar a los maestros, para que esta preparación tenga como consecuencia subir el nivel académico de los alumnos y baje el rezago en todo el país.

Con base en lo anterior, hay mucho que trabajar para aplicar una evaluación a los profesores con éxito, y que su funcionalidad y efectividad no se reduzca a tomar en cuenta solo aspectos teóricos, más bien llegar a la práctica misma, que es el lugar en el que se expresa la realidad de la sociedad en general. Es por esta razón que, con la tarea de dar voz a la experiencia de quienes entraron a este proceso, se lleva a cabo el siguiente trabajo, cuyo objetivo principal es analizar las repercusiones que han tenido los docentes en el ámbito personal al someterse a una evaluación estandarizada de manera obligatoria.

DISEÑO METODOLÓGICO

La metodología que guió este estudio fue a través de un paradigma interpretativo, porque “los individuos buscan la comprensión del mundo en el cual viven y trabajan. Ellos desarrollan significados subjetivos de sus experiencias” (Creswell, 2003, p. 19), la expectativa es dar voz a los docentes que transitan en los procesos evaluativos de acuerdo a sus vivencias y les otorgan un sentido que relacionan directamente con su vida laboral.

Con un enfoque cualitativo, ya que “se basan más en una lógica y un proceso inductivo (explorar y describir, luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 8), se indaga en diferentes fuentes de información para conocer, vincular y contrastar las diversas directrices que toma la investigación, por lo que no es su propósito generalizar una situación en cualquier contexto, más bien interpretarla y, en algunos casos, brindar opciones de solución a los fenómenos sociales. Bajo este enfoque, se reconstruye la realidad desde el punto de vista de quienes inciden en ella.

El método fenomenológico está inmerso en el trabajo que se presenta, porque “pone en primer plano de su atención los fines, la orientación del pensamiento y de la

acción humana” (Bolio, 2012, p. 20), por las experiencias que los docentes evaluados compartieron a través de diversas entrevistas. Bolio (2012) menciona a Husserl (1990) al decir que la fenomenología “es una ciencia apriorística porque parte de la vivencia del sujeto, y la vivencia considerada como vivencia intencional... que no parte del objeto, sino de la conciencia de quien observa al objeto” (p. 23), esto es, la forma en que los individuos captan la intención de los hechos en su propio espacio y tiempo, lo que les permite decidir sus acciones en un futuro.

El instrumento que se utilizó para recabar la información fue un cuestionario que se aplicó a manera de entrevista, primero con un grupo focal conformado por cinco docentes y directivos que ejercen su profesión en el nivel educativo de primaria, además de otras cinco entrevistas individualizadas a directivos, asesor técnico pedagógico y docentes certificados en evaluación, mismos que han sido convocados por las autoridades educativas a revisiones en los procesos evaluativos a docentes en años anteriores.

Cabe destacar que se realizaron adecuaciones a los cuestionarios según el sujeto entrevistado y el rol que desempeña profesionalmente. El guión de entrevista se dividió en tres partes: el servicio docente que se presta, ámbito personal y evaluación estandarizada; para los docentes frente a grupo constó de 56 cuestionamientos, para directivos 43 y para evaluadores 30. El análisis de resultados se obtuvo por medio del programa Atlas.ti, en el que se transcribieron los audios de las entrevistas que se realizaron, lo que facilitó triangular la información y la creación de redes que explican el hecho que acontece.

Para ayudar a explicar la problemática que se presenta, surge la pregunta principal: ¿Cuáles son las repercusiones de una evaluación estandarizada en el ámbito personal, en la experiencia de los docentes evaluados?

RESULTADOS

Mediante el análisis realizado con la información que arrojaron las entrevistas se determinaron redes categoriales que a continuación se presentan.

La figura 1 explica el sentir de muchos maestros hacia la evaluación; durante las entrevistas la palabra que usaron más para describirlo fue “punitiva”, consideraron que se hizo con la intención de depurar a un gran porcentaje de maestros en servicio, opinan que las autoridades gubernamentales y educativas consideraron pertinente renovar el sistema con nuevos elementos que no necesariamente tuviesen formación normalista, por ende la forma adecuada fue mediante la evaluación como una herramienta de selección; por eso, lograron en su tiempo modificar las leyes para que este hecho se consumara.

Díaz (2019) alude a Arnaut (2015) al decir que se utilizó a la ley como arma de poder y control punitivo, al hacer a la evaluación obligatoria a costa del propio trabajo. Esta situación creó un ambiente de temor, los cambios legales se vivieron

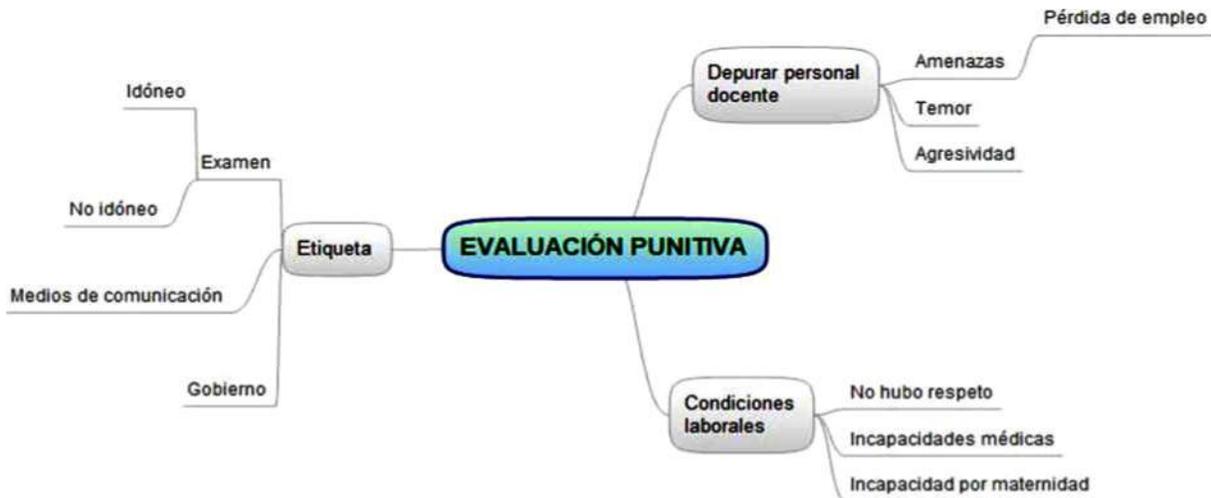


Figura 1. Evaluación punitiva.

Fuente: Elaboración propia.

de manera coercitiva, agresiva, se ponía en juego su trabajo, lo que a su vez desataría otras consecuencias aparte de la inestabilidad laboral, perder el sustento familiar, los años de servicio que no se tomarían en cuenta, así que, al ser de esta forma, el estrés aumentó sobremanera. Díaz comenta lo siguiente:

Los maestros después de vivir la experiencia de la evaluación adoptaron las siguientes figuras: a) temor, ya que les hizo interiorizar miedo por las consecuencias; b) control, la vieron como instrumento para ser controlados socialmente, y c) sometimiento, pues les obligó [a] asumir esas actitudes de sumisión cediendo ante lo ineluctable [Díaz, 2019, p. 26].

Los docentes externaron que no se respetaron las situaciones laborales individuales, por ejemplo, había quien tenía licencia médica o por maternidad, y tuvieron la necesidad de presentar proyecto, evidencias, tareas evaluativas, diagnóstico, el examen; con el temor de perder el empleo si no acudían al llamado de las autoridades educativas.

Los docentes manifiestan que fueron etiquetados de acuerdo con los resultados de su evaluación, pero argumentan que no se consideraron las condiciones que se viven en cuanto a la institución en que se labora, el aula, el contexto, las personales, ya que no siempre son las óptimas para presentar el examen, sin embargo, es su deber profesional cumplir con lo que les es encomendado.

A pesar de esas situaciones se les etiquetó como “idóneo” o “no idóneo”, como si de la simple etiqueta dependiera brindar un servicio de excelencia, pero al tomar como medida y referencia una evaluación estandarizada, homogénea, clasificó a los docentes si se es o no apto, lo cual los obligó a seguir profesionalizándose, pero bajo medidas restrictivas para quien no cumpla con los requerimientos, como si fuese moneda de cambio.

A todo esto se le agrega el ambiente que generan los medios de comunicación en contra de la labor del profesor, se desprestigia y desvalora su función, lo que se

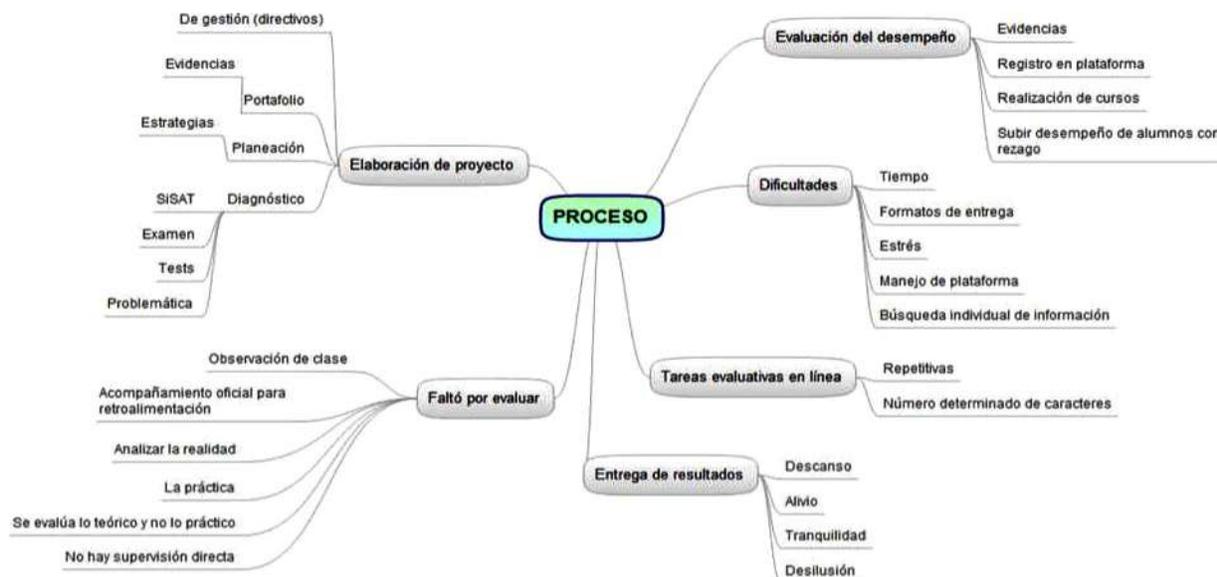


Figura 2. Proceso de evaluación docente.

Fuente: Elaboración propia.

refleja constantemente en el trato cotidiano con los padres de familia, que, como parte de la sociedad, desvirtúan su labor, incluso delante de los hijos. Lidar con todo esto durante la evaluación, de cierta forma los desanimó.

En la figura 2 se expone el proceso que vivieron los docentes durante la evaluación, que se marcó por varios aspectos, entre ellos la elaboración de un proyecto: en el caso de los directivos fue uno de gestión; en los maestros de grupo, uno con base en las necesidades que se presentan en el aula; luego una planeación en la que atiendan esa problemática y las evidencias de esta.

Cabe mencionar que este procedimiento debiera hacerse siempre al comenzar el ciclo escolar, es el trabajo que le corresponde al maestro, pero cuando es para la evaluación, pareciera que es la primera vez que lo realizan, por la dificultad y la poca práctica que se tiene para su elaboración, lo que indica que, o no se cumple a cabalidad con las funciones que por normativa deben aplicarse, o se hacen solo por compromiso, sin que exista una reflexión hacia la práctica.

Una manera de evaluar el desempeño de los docentes en el proceso es a través de las evidencias que se suben a la plataforma, en la que se tienen que registrar previamente; de forma voluntaria hay que asistir a algún curso que se oferte para prepararse exclusivamente para la evaluación, puede tener o no costo económico, depende de las opciones que se presenten. Los maestros mencionan que las tareas evaluativas que tuvieron que registrar en línea fueron muy repetitivas, con cierto número de caracteres, lo que de cierta forma les entorpeció su redacción, tenían que buscar la forma de exponer sus puntos medulares sin parecer que decían lo mismo en un formato limitado.

De entre las dificultades que mencionaron, la primera fue el tiempo limitado en la plataforma para subir evidencias y tareas evaluativas, argumentan que con una actividad o estrategia que aplicaron no siempre se ven los resultados favorables de forma inmediata, sin embargo tenían que mostrar que sí fueron exitosas; el estrés, la búsqueda de información, la poca habilidad digital para manejar la plataforma, también fueron conflictos que tuvieron que sortear, a veces sin ninguna ayuda. Por otro lado, la entrega de resultados fue para ellos motivo de alivio, tranquilidad y descanso, en algunos casos de desilusión por no obtener los resultados que se esperaban.

Saavedra y Saavedra (2014) emiten varias recomendaciones en los resultados de su investigación: proponen un proceso con base en el reconocimiento a la formación pedagógica; mencionan que la evaluación comienza cuando hay respeto al conocimiento, autonomía del docente; no perder de vista que el principal propósito de la educación es la formación del ser humano, no las pruebas o títulos de maestros o estudiantes, además, en el aspecto ético, cada profesor tiene sus propias cualidades, por lo que una prueba estandarizada no asegura tener la evidencia suficiente para medir sus saberes profesionales; un acercamiento cualitativo brindaría una cualificación del aspecto laboral, que le permita continuar con su formación y desarrollo.

En la opinión de los maestros, algo que faltó por evaluarles fue la práctica, en ningún momento tuvieron la supervisión de ninguna autoridad con la finalidad de enriquecer, denotar áreas de oportunidad y/o retroalimentarles; nunca asistió nadie a observarlos, por lo que el sentimiento de verse solos fue constante, así que la única ayuda que tuvieron fue la de los cursos y otros docentes que vivían la misma situación; en algunos casos sí hubo la asistencia de asesores técnicos pedagógicos y supervisores, pero siempre en horarios externos a los oficiales.

Fernández, Alcaraz y Sola consideran que la evaluación estandarizada puede ser útil cuando el propósito sea analizar los progresos de escuelas o sistemas educativos, pero no es eficaz para determinar prácticas de mejora, porque no se observan los procesos ni los factores que tienen que ver con el desarrollo, habilidades y destrezas de quienes son evaluados, se toman en cuenta como sujetos pasivos; además las condiciones en las que las que presentan no siempre son las mismas ni se ajustan a la realidad que viven diariamente. Por consiguiente, con dificultad se miden aprendizajes reales, puesto que no se puede tener un control exacto de las estructuras cognitivas de los sujetos, a lo que refieren: “si bien estas pruebas diagnósticas están bien realizadas y todos los años se va mejorando su diseño, siguen en su mayor parte buscando la competencia reproductora” (Fernández, Alcaraz y Sola, 2017, p. 56).

En la figura 3, con referencia al ámbito personal del docente que se enfrenta a una evaluación, se pueden denotar cuatro aspectos principales que le afectan de manera considerable. El primer punto son las condiciones laborales en las que se dio esta evaluación, ya que externaron que fue injusto que no se respetaran los derechos de quienes tenían una incapacidad médica o por maternidad, y fueran obligados a

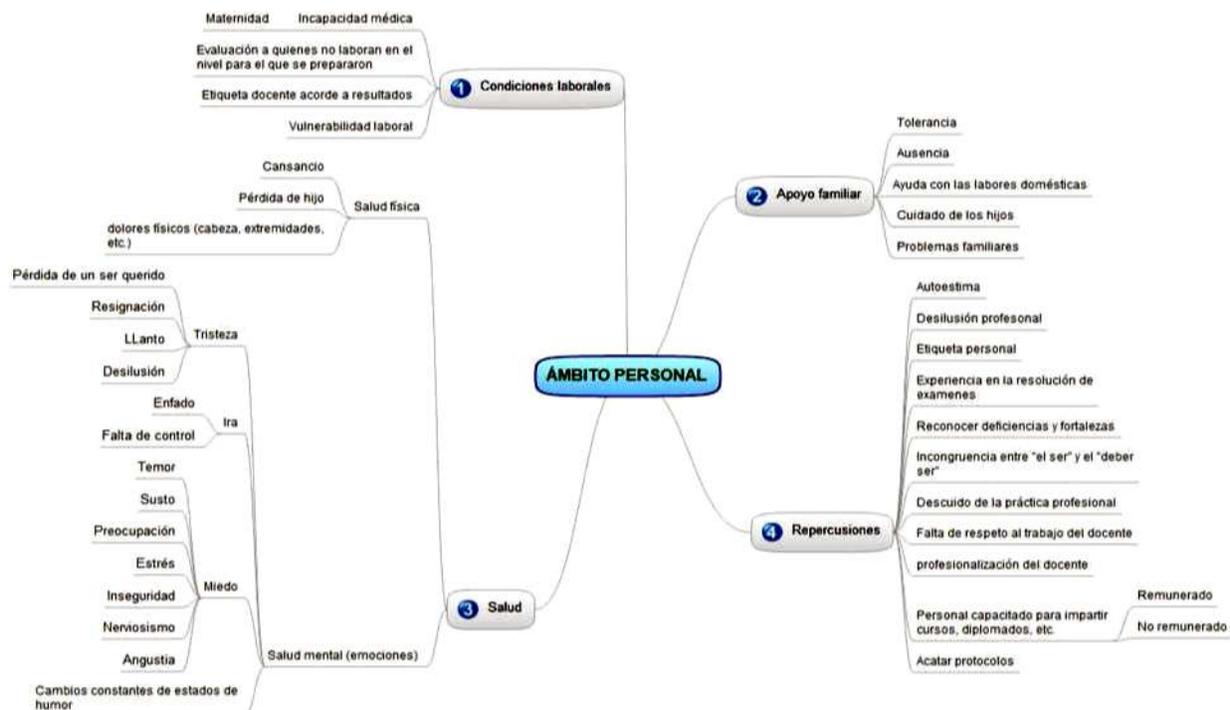


Figura 3. Ámbito personal del docente evaluado.

Fuente: Elaboración propia.

presentar el examen y mandar sus evidencias por medio de la plataforma creada para ello, sin importar sus condiciones o estado.

Hubo también el caso de docentes que no trabajan en el nivel educativo para el que se prepararon y se les convocó a evaluarse, por ejemplo, hay quienes son profesores de preescolar y laboran en educación primaria, hay quienes estudiaron la profesión de Educación Física y trabajan en preescolar o primaria como titulares de grupo. En su experiencia, consideran que, debido a esta situación, ser evaluados fue un pretexto para depurar personal; cabe mencionar que las mismas autoridades educativas los contrataron para ocupar esos puestos por necesidades del sistema, sin brindarles una preparación previa para lo que tenían que enfrentar, lo que les obligó a prepararse a marchas forzadas o conforme se presentaran las situaciones propias del oficio.

Aunado a esto, verse desprotegidos en caso de que sus resultados no fueran satisfactorios y cargar profesionalmente con una etiqueta, aún con varios años de antigüedad en el servicio, dan como resultado sentirse vulnerables al estar en manos de alguien más con la autoridad de decidir, y para lo cual no hay excusas ni reclamos, ya que el veredicto es inapelable. Así que, ser etiquetados de esta manera afectó negativamente a quienes de alguna forma no completaron el puntaje que se solicitó para aprobar.

El segundo punto, referente al papel que jugó la familia, fue trascendente, la mayoría de los profesores manifestaron el apoyo incondicional de parte de todos

sus miembros para brindarles el tiempo suficiente y que pudieran completar sus tareas evaluativas, ordenar y enviar evidencias. El tercer punto, referente a la salud, se divide en dos aspectos, el físico y el mental; en el primero, los maestros externan diferentes tipos de dolencias físicas y cansancio, incluso el caso de la pérdida de un embarazo en pleno examen, como consecuencia del estrés que se vivió. En el mental, hacen alusión a las emociones básicas y sus consecuencias, como el enfado, temor, inseguridad, nerviosismo, etc. No se mencionó la felicidad, al parecer no agradó a ningún docente recibir la noticia de que serían evaluados.

Algunas repercusiones que vivieron los maestros en este ámbito fueron de desilusión profesional al no obtener los resultados para los que consideran que se prepararon, su autoestima bajó por la misma causa, o en otros casos, aunque aprobaron satisfactoriamente, les afectó negativamente al no lograr el estímulo económico. La etiqueta profesional de esta evaluación logró mover en los docentes la percepción propia de su desempeño, que de alguna manera se manifestó en el trabajo diario dentro de las aulas; pero en el proceso se pudo constatar por viva voz de quienes lo transitaron que su práctica docente quedó de lado al momento de tener que documentarse e investigar lo referente al examen, al estar a cargo de su propia preparación, se descuidó su labor.

También externan que hubo incongruencias entre el *ser* y el *deber ser* como profesionales en la práctica, esto es, la normativa marca ciertas líneas a seguir, pero la realidad es otra, o al menos las reacciones y actitudes que demuestran son parte de su sentido común, y pudieron contrastarlas al tener conocimiento de lo que las reglas establecen, por lo tanto, al desconocer los procedimientos ya regulados, no se justifican acciones propias ajenas a lo que se solicita, por lo que, de cierta forma, el maestro se siente acorralado al cuestionarse a sí mismo. Lo efectivo en este caso es que, al conocer normas y protocolos, de cierta forma se está más que obligado a cumplirlo.

Ramos habla de un currículo moldeable que va acorde con las características propias de cada aula, como resultado creativo de quienes lo ejecutan, por lo tanto la evaluación no puede ser idéntica en todos los sentidos, “es inadecuado efectuar tal tipo de mediciones con una misma medida, en especial si se basan en modelos rígidos que descontextualicen la labor educativa y soslayan la interpretación de los fenómenos” (Ramos, 2020, p. 5); por consiguiente, el trabajo de un docente es complejo porque se robustece con la participación de muchos actores, así que no puede ser su responsabilidad exclusiva buscar la excelencia educativa.

Algo que afectó sobremanera a la profesión es la falta de respeto hacia los docentes, debido a los mensajes que se emiten en los diversos medios de comunicación, donde se desvalora y desvirtúa el trabajo de quienes se encuentran inmersos en este sistema, así que la evaluación resultó ser un instrumento del que pudieron echar mano para continuar con esta campaña de desprestigio, y, de ser una carrera prometidora, con bastante matrícula en sus escuelas de formación, pasó a casi ser anulada del

currículo nacional, abriendo el panorama a otras profesiones afines que se pudieran desempeñar con más eficacia y eficiencia. Entonces, aquellos a quienes les tocó ser evaluados pudieron sentir de cierta forma el repudio de la sociedad en general.

Por otro lado, hubo repercusiones positivas, como la experiencia que adquirieron para contestar exámenes, al menos ya tienen una idea de cómo hacerlo; con base en sus resultados, al entregarlos de manera personal e intransferible, les permitió darse cuenta de sus fortalezas y áreas de oportunidad, el problema es que, para poder subsanarlas, tendría que ser de forma autónoma, ya que el sistema oferta cursos o diplomados que no siempre van encaminados a favorecerlas. Otro punto a favor es la necesidad que tuvo el docente de profesionalizarse, esto es, buscar ayuda pertinente de otros docentes más preparados, documentarse debidamente, reflexionar sobre su práctica y buscar alternativas de enseñanza diferentes a las propias para el logro de sus objetivos.

DISCUSIÓN

Respecto a la respuesta a la pregunta de investigación, “¿Cuáles son las repercusiones de una evaluación estandarizada en el ámbito personal, en la experiencia de los docentes evaluados?”, se puede decir que transitar por este proceso tiene consecuencias negativas y positivas; en las negativas, los maestros entran a una situación de estrés extrema, lo que influye directamente en el aspecto familiar: no les brindan la atención esperada, disponen del tiempo efectivo con ellas para su preparación profesional, se generan discusiones a menudo y pueden llegar a una ruptura definitiva.

También se encuentra que la autoestima del docente disminuye al no sentirse capaz de aprobar el proceso, por lo que le cuesta más trabajo enfocarse en su preparación; esto le lleva a vivir en un estado casi permanente a la defensiva, creyendo que las autoridades educativas están en su contra, incluso compañeros de trabajo y la propia familia. El miedo a que le quiten o muevan su estado de confort le hace perder la confianza en sus propias habilidades y destrezas. La desilusión que acompaña la espera de los resultados de la evaluación incide directamente en hacer de esta experiencia algo negativo, difícil de superar. Respecto a la salud física, esta se afecta debido al estrés que se vive, y tiene como resultado alta presión arterial, dolores musculares, cefaleas, obesidad, desnutrición, urticaria, incluso, en el caso de mujeres embarazadas, la pérdida del bebé.

Existe a su vez la incongruencia de acuerdo a su sentido común entre el *ser* y el *deber ser*, ya que en la vida cotidiana de una institución educativa surgen diversas situaciones y problemas que conducen a los docentes a la toma de decisiones bajo sus propios riesgos, experiencias y sentido común, lo que no siempre concuerda con lo establecido en los protocolos y normativas a seguir, pero la causa es el desconocimiento que se tiene de las mismas, lo que no justifica acciones y errores que afectan directamente a otros actores educativos; la ignorancia en este rubro no exime

la culpabilidad, porque es obligación del docente conocer y poner en práctica todo lo que acontece a su labor.

Otro aspecto negativo es la etiqueta personal que se asigna a quienes no han podido acreditar la evaluación; se les señalan sus áreas de oportunidad, pero no se atienden directamente por las autoridades educativas, lo que obliga al docente a bajarlas de forma personal si es que tiene la iniciativa; si no fuese así, la consecuencia es que seguirá atendiendo a un puñado de alumnos bajo una enseñanza deficiente.

Por otro lado, los docentes reconocen que al participar en la evaluación tuvieron que dejar de lado el trabajo continuo con su grupo, descuidar planeaciones semanales, estrategias diversas y acordes al interés de sus alumnos, etc. De cierta forma resulta incongruente, ya que se supone que elaborar un proyecto cuyo objetivo principal es la mejora de los aprendizajes debiera de ayudar a abatir el rezago, pero priorizaron “maquillar” actividades supuestamente implementadas y mostrar el lado bello de la situación, incluso por sugerencia de sus autoridades educativas. Se considera que desconocer la relación entre la teoría y la práctica es una gran barrera para considerar a la evaluación docente como un proceso aparte del hecho educativo.

Dentro de los aspectos positivos que deja la evaluación en el aspecto personal de los profesores se cuenta que, como lo mencionan de manera general, les enseña a buscar estrategias para poder responder a los diferentes cuestionamientos que se plantean en el examen de conocimientos y elaboración de productos y proyectos, lo que les hace más hábiles para procesos evaluativos posteriores.

La evaluación obliga a los maestros a investigar la forma de adquirir los conocimientos básicos para poder acreditarla, se incluyen en diversos cursos que se ofertan, crean grupos de autoayuda y estudio, buscan el apoyo de docentes más capaces o preparados; esto agrega más trabajo a sus horarios habituales, pero incide en su profesionalización, que, a la larga, otorga beneficios a todo el sistema educativo, ya que su enseñanza se transforma en afán de mejorar y perfeccionar su práctica.

Esta oportunidad genera espacios para los maestros más capacitados, que comparten sus saberes y conocimientos a quienes les solicitan el servicio, que puede ser o no remunerado, lo que crea redes extensas de apoyo en las que se socializan y disciernen los contenidos que generalmente brindan las guías de estudio cuando se emite una convocatoria para la evaluación. Es también en estos espacios, tanto individuales como grupales, que se exige a los profesores analizar la normativa que rige al sistema educativo, o sea, si a lo largo de su trayectoria laboral no han tenido la iniciativa o la oportunidad de conocerla, este proceso los fuerza a hacerlo y, por lo tanto, les exige ponerlas en práctica.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Lo expuesto en este artículo es solo una pequeña parte de todas las dificultades que se tienen al aplicar una evaluación estandarizada a los docentes, y más cuando es

obligatoria; las repercusiones en el ámbito personal marcan con experiencias no tan gratas a la mayoría de quienes han transitado por estos procesos. Actualmente, se realizaron ajustes legales para tomar en cuenta las necesidades del gremio magisterial, por lo que emanó de las autoridades educativas y gubernamentales la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, en la que se pretende dignificar la labor del maestro, se aclaran las funciones de cada actor educativo; dejan a la fecha solo la evaluación para la admisión y promoción, horizontal y vertical; quitan definitivamente la de permanencia, que fue la que más afectó a los profesores.

No cabe duda de que una evaluación es necesaria, los maestros externan que no están en contra de ser evaluados, pero sí de las condiciones en las que se hace; habría que continuar el análisis y ver la manera más factible de aplicarlo sin dañar los aspectos personales y profesionales de quienes se encuentran en el servicio. La experiencia que se vivió pudiera ser de gran ayuda para futuras recomendaciones acerca de los procesos y su pertinencia, lo que debiera incluir también, al menos, la observación y retroalimentación de lo que sucede dentro de las aulas.

Evaluar la práctica, darle seguimiento y acompañamiento por parte de las autoridades educativas, sería un aspecto clave para que los docentes tengan certidumbre al momento de ser evaluados, ya que con una asesoría pertinente se despejarían dudas y se fortalecería la enseñanza; al mismo tiempo, no sentirse solos en el proceso les brindaría seguridad para enfrentar el estrés. Se recomienda también una atención psicológica para los docentes más vulnerables, que conlleve el manejo asertivo de las emociones, el estrés y la autorregulación.

REFERENCIAS

- Bolio, A. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro*, (65), 20-29. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34024824004.pdf>.
- Creswell, J. (2003). *Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos* (2a. ed.). Lincoln: Universidad de Nebraska.
- Cruz, Y., Hincapié, D., y Rodríguez, C. (2020). *Apéndice de profesores a prueba: claves para una evaluación docente exitosa. Nota Técnica No. IDB-TN-1782*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Díaz, F. (2019). La evaluación obligatoria y su sentido para el profesorado de telesecundarias: entre el temor, control y sometimiento. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18).
- Fernández, M., Alcaraz, N., y Sola, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.003>.
- Hernández, F., Beltrán, J., y Marrero, A. (2011). *Teorías sobre la sociedad, familia y educación* (2a. ed.). España: Universidad de Valencia.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

- Ramos, L. (2020). El docente como profesional de la educación. Artículo Editorial. *Archivos en Medicina Familiar*, 22(1), 1-6.
- Saavedra, L., y Saavedra, S. (2014). El sentido pedagógico de la evaluación del profesorado. *Sophia*, (10).
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>.

Cómo citar este artículo:

Ramos Barba, M., y Martínez Chairez, G. I. (2020). La evaluación estandarizada en los docentes. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 373-385. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.983.



Todos los contenidos de *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Propuesta metodológica para analizar la educomunicación digital en la educación superior

A methodological proposal for analyzing digital educommunication in higher education

RUBÉN R. REY-RONQUILLO • JUAN D. MACHIN-MASTROMATTEO • JAVIER TARANGO

Resumen

Este artículo describe un diseño metodológico mixto, propuesto para analizar el uso de los medios digitales de educomunicación (MDE) en la educación superior de México. Tal diseño busca proveer elementos para analizar cómo los docentes perciben el uso de la tecnología en el aula, al sugerir el empleo de dos etapas de recolección de datos: primero, empleando una encuesta con preguntas de selección múltiple, jerarquización y ponderación, así como de escala de tipo Likert y diferencial semántico; la segunda etapa implica entrevistas a profundidad con los docentes seleccionados según su tiempo trabajando como educadores y el que llevan usando los MDE. En la instrumentalización de esta propuesta metodológica se verificaría la dependencia y aceptación tecnológica del docente, además se podrá llegar a una serie de generalidades en el proceso de enseñanza en ramas del conocimiento específico y características personales de los docentes; también se podrá ubicar cuáles MDE coinciden con el modelo de aceptación tecnológica y cuáles se alejan más de sus postulados, así como indagar sobre las percepciones de los docentes respecto a la eficacia y gusto de los MDE al momento de impartir sus clases.

Palabras clave: Educación y tecnología, tecnología educativa, docentes, educación superior.

Abstract

This article describes a mixed methodological design that is proposed for analyzing the use of digital educommunication media (DEM) in Mexico's higher education. Such design seeks to provide elements for analyzing how professors perceive the use of technology within the classroom, by suggesting two data collection stages, the first one using a survey with varied question types, such as multiple selection, hierarchization and valuing, as well as Likert-type scale and semantic

Rubén R. Rey-Ronquillo. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Regional del Norte y máster en Administración en Negocios por el Instituto Tecnológico de Chihuahua. Se ha desempeñado en labores editoriales independientes como coeditor y corrector de estilo, así como de director editorial de la revista *Lux* desde el 2017. Ha ejercido como coordinador *online* y *community manager*, *copywriter*, articulista, reportero y redactor polígrafo. Estudia el doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la UACH. Correo electrónico: rubenrex64@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3043-3969>.

Juan D. Machin-Mastromatteo. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es profesor investigador y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Es integrante del Cuerpo Académico Consolidado UACH-088 'Estudios de la Información'. Sus líneas de investigación incluyen: alfabetización informativa, evaluación de la producción científica, acceso abierto, arquitectura de la información y bibliotecas digitales. Es editor asociado de *Digital Library Perspectives* y miembro de los comités de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *The Journal of Academic Librarianship* e *Information Development*. Arbitra para 17 revistas científicas internacionales. Correo electrónico: jmachin@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4884-0474>.

Javier Tarango. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es profesor investigador y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II.

Doctor en Educación. Líder del Cuerpo Académico Consolidado UACH-088 'Estudios de la Información' y miembro del Instituto Agustín Millares Carlo de Documentación y Gestión de Información de la Universidad Carlos III de Madrid. Sus líneas de investigación incluyen la evaluación de la producción y comunicación científica, gestión del conocimiento y la innovación, e identificación y desarrollo de la cultura informacional. Es árbitro de más de 30 revistas científicas internacionales. Correo electrónico: jtarango@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0416-3400>.

differential; the second stage implies in-depth interviews with professors selected according to their time working in education and how long have they been using DEM. Given the COVID-19 pandemic, we also considered the experience of professors in distance education as a criterion for being interviewed. In the implementation of this proposal, professors' technological dependence and acceptance would be verified, moreover, it would allow generalizing teaching processes in specific knowledge fields and professors' personal characteristics; it would also be possible to identify which DEM better match the technology acceptance model and which are far from it; as well as inquiring on professors' perceptions regarding the efficacy and preferences for specific DEMs at the moment of delivering lectures.

Keywords: Education and technology, educational technology, professors, higher education.

INTRODUCCIÓN

“La educucomunicación es un campo de estudios interdisciplinar y transdisciplinar que aborda, al mismo tiempo, las dimensiones teórico-prácticas de dos disciplinas históricamente separadas: la educación y la comunicación” (Barbas, 2012, p. 158) y es conocida también como “educación mediática”. Piccoli, Ahmad e Ives (2001) resumen la diferencia entre el entorno de aprendizaje auxiliado por la tecnología (*e-learning*) y el aula tradicional, aseverando que los ambientes del *e-learning* consideran dimensiones como la interacción, el control y la tecnología. Así, esta investigación en curso utiliza el término de “educucomunicación digital” para referirse al uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en situaciones de aprendizaje y el concepto de “medios digitales de educucomunicación” (MDE) para denominar a las TIC que están al alcance del docente a lo largo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este artículo presenta una propuesta metodológica para estudiar el uso de los MDE en el aula, por medio de un enfoque mixto a dos etapas y con instrumentos enfocados a docentes de educación superior. La primera etapa sugerida emplea una encuesta con preguntas de selección múltiple, jerarquización y ponderación, así como de escala de tipo Likert y diferencial semántico. La segunda etapa implica entrevistas a profundidad con los catedráticos seleccionados por su tiempo trabajando como educadores y el que llevan usando los MDE. Parte de los ítems presentes en este segundo instrumento se generarán con base en los resultados y respuestas obtenidos durante las encuestas.

Generalidades de los instrumentos a emplear

La encuesta en sus distintas variantes “es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz” (Casas-Anguita, Repullo-Labrador y Donado-Campos, 2003, p. 527). La encuesta

permite llegar a conclusiones valiosas que se traduzcan en hallazgos trascendentales para la rama del conocimiento en la que se encuentre trabajando el investigador (Linares-Fontela, 2003). Respecto a la entrevista a profundidad, Rubin y Rubin (2012) mencionan que la misma posibilita la recolección de información cualitativa, variada y a detalle, respecto a las experiencias de los participantes, así como la descripción y significado de la misma (citados en Castillo-Montoya, 2016)..

El orden en la instrumentalización de las herramientas propone primeramente a la encuesta y después las entrevistas a profundidad. Se justifica esa secuencia bajo la idea de que una vez obtenidos datos y retroalimentación durante la encuesta, los datos recabados ayudarán a formular las preguntas que integren la entrevista. Respecto a los participantes elegidos para las entrevistas a profundidad, se consideraron criterios como el tiempo que tienen utilizando los MDE en su enseñanza, la edad del docente y tiempo dando clases, así como el tipo de institución a la que pertenecen (pública o privada). Dado el contexto actual de la pandemia acarreada por el COVID-19, también se consideró el tiempo de experiencia del docente bajo un esquema de educación virtual o en su defecto, tal contexto hace importante incluir el estudio de los retos y consecuencias que la pandemia ha traído a la práctica docente.

La encuesta inicia con una serie de conceptos clave para establecer un común entendimiento en las preguntas presentadas a los participantes. La terminología presentada en esta introducción incluye los conceptos educomunicación, tecnologías de información y comunicación (TIC), educomunicación digital y MDE, siendo estas últimas siglas las que encabezan las secciones que conforman el instrumento. Seguidamente, la primera parte del instrumento solicita los siguientes datos descriptivos a los docentes: sexo, edad, institución en donde labora, estado y ciudad; área de especialidad, niveles donde imparte clases (licenciatura, maestría o doctorado), tiempo de experiencia como docente y tiempo de experiencia utilizando los MDE en el aula. La intención de solicitar estos datos generales de los docentes es poder cruzar la información obtenida en el resto de la encuesta, para poder determinar perfiles de docentes y sus características, lo cual se realizará por medio del software IBM SPSS versión 23. Las otras tres secciones restantes dentro de la encuesta corresponden a generalidades de los MDE en la clase, evaluación de los MDE y uso de los MDE en clase; tales secciones son descritas a continuación.

Generalidades de los MDE en clase

Esta segunda sección de la encuesta busca recabar datos acerca de la predilección de los docentes en cuanto a si se inclinan más hacia usar tecnologías en clase, o si optan por métodos de enseñanza más tradicionales. Se incluyen cuatro preguntas, subdivididas a su vez en dos opciones, para un total de ocho ítems. En cada una de las cuatro preguntas se les pide a los participantes distribuir un 100% entre dos opciones que se presentan en cada inciso (deben distribuir tal 100% entre cada par de ítems, según

la proporción de tiempo que utilicen uno y el otro), cuyo contenido implica el uso de la tecnología en el aula y su contraparte, como se explicó en el párrafo anterior. La tabla 1 presenta los cuatro pares de ítems.

Tabla 1. Uso de MDE versus métodos tradicionales.

Pregunta	Forma tradicional	Porcentaje de uso	Con apoyo electrónico	Porcentaje de uso
Explico o expongo los temas...	Sin apoyo de los MDE		Con apoyo de MDE	
Mis apoyos visuales son a través...	Del pintarrón		Del proyector	
El material para lectura que entrego es en formato...	Físico		Digital	
Los problemas razonados y estudios de caso los abordo...	Son apoyo de los MDE		Con apoyo de MDE	

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, y en primera instancia, se podrá verificar qué tan dependiente de la tecnología es el docente en cada actividad representada en los incisos, para así determinar ciertas generalidades sobre la estructura de las clases de los docentes, sobre los procesos de enseñanza particulares a ciertas ramas del conocimiento, o bien sobre las características personales de los docentes como el sexo, la edad, el tiempo de experiencia como docente y el tiempo de experiencia usando los MDE en clase.

Evaluación de los MDE en clase

En esta tercera parte de la encuesta se instrumentalizan reactivos del tipo diferencial semántico, con ítems conformados por preguntas acerca de las características de las tecnologías usadas por los docentes en el aula, los cuales emplean puntos clave de una teoría que sirve de sustento a esta investigación: el modelo de aceptación de tecnología (TAM, por sus siglas en inglés).

El diferencial semántico, propuesto en 1964 por Charles Osgood, se conforma por dos conceptos bipolares (Pérez-Ortega, Arango-Serna y Branch-Bedoya, 2008) que son expuestos dentro de una escala de números nones, en la cual el usuario coloca una marca tan cerca o lejos del concepto, según su percepción y/o experiencia. En contraste con la propuesta inicial de Osgood, en este instrumento se coloca el adjetivo positivo de cada dupla del lado derecho, de acuerdo con la forma de lectura occidental.

Las primeras preguntas de esta sección responden a los elementos que integran el TAM, ideado por Davis (1985), el cual proporciona una base teórica para comprender y evaluar la aceptación de los usuarios hacia las nuevas tecnologías, permitiendo así desarrollar e implementar mejores sistemas. El TAM incluye los conceptos de facilidad de uso y percepción de utilidad, las cuales son estimaciones que influyen el comportamiento del individuo respecto a la aceptación de la tecnología, así como

la intensidad del comportamiento subsiguiente y el uso actual de la herramienta en cuestión.

La facilidad de uso consiste en “el grado en que el individuo cree que, al usar un sistema particular, será liberado de esfuerzo físico o mental”, mientras que la percepción de utilidad es conceptualizada como “el grado en que el individuo cree que usar un sistema particular mejorará su desempeño” (Davis, 1985, p. 26). Dicho en otras palabras y enfocando el modelo a un ámbito educativo, la facilidad de uso es la expectativa del docente por obtener el máximo provecho de un MDE en el aula, requiriendo su mínimo esfuerzo. Si el usuario siente que el sistema es fácil de usar, entonces sentirá que la información obtenida y comunicada por el mismo será de utilidad. Este concepto se concatena con el de la intensidad del comportamiento subsecuente, considerando que si el docente percibe que la herramienta tecnológica en cuestión es de fácil acceso o su uso requiere de poco esfuerzo, será probable que la considere para futuras actividades escolares. Por su parte, la percepción de utilidad también influencia la intensidad del comportamiento subsecuente, ya que un docente que piensa que la tecnología en el aula es trascendental la aplicará continuamente.

Las instrucciones de esta parte de la encuesta solicitan que, con base en su experiencia educativa, indique su nivel de acuerdo usando una escala (1 = muy en desacuerdo y 7 = muy de acuerdo). Cada enunciado empieza de la misma manera: “Considero que el (MDE específico)...”; de este modo, las cuatro preguntas iniciales están basadas en los conceptos del TAM y bajo el esquema del diferencial semántico se ordenan de la siguiente manera: a) inútil-útil, b) difícil de usar-fácil de usar, c) no motiva a su uso-motiva a su uso y d) de uso esporádico-de uso cotidiano. Como se puede observar, los cuatro ejes fundamentales del TAM quedan plasmados de manera clara en los primeros ítems de esta sección. La idea primordial es que las respuestas de los docentes sigan el patrón establecido por el TAM, donde ocurra que un MDE que ellos consideren útil y fácil de usar les motive a usarlo y además lo hagan de manera cotidiana. Cualquier discrepancia que rompiera con la secuencia anterior representaría un hallazgo, ya sea que haya algún MDE que el docente considere útil y fácil de usar pero que le motive poco a usarlo y termine por usarlo esporádicamente, o bien que un MDE sea considerado inútil y difícil de usar, que no motive a su uso, pero que de todos modos sea utilizado de manera cotidiana en clase. La tabla 2 muestra los elementos pertenecientes al TAM, así como otros ítems que robustecen este instrumento, mismos que provienen de la literatura analizada y de inquietudes generales propuestas por docentes del posgrado en Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

De esa forma, y con 12 ítems subdivididos en 24 conceptos, se pretende ubicar cuáles MDE coinciden mejor con el TAM y cuáles se alejan más de sus postulados, así como indagar sobre las percepciones de los docentes respecto a la eficacia y gusto de los MDE al impartir sus clases.

Tabla 2. Conceptos para desarrollar los reactivos de diferencial semántico.

	Concepto negativo	Concepto positivo
Modelo de aceptación tecnológica	Inútil Difícil No motiva a su uso De uso esporádico Inestable Complejo Monótono	Útil Fácil Motiva a su uso De uso frecuente Confiable Simple Versátil
Otros conceptos	Aburrido Consume mucho tiempo Transmite peor la información Genera problemas Dificulta expresarme	Divertido Consume poco tiempo Transmite mejor la información Resuelve problemas Facilita expresarme

Fuente: Elaboración propia.

Uso de los MDE en clase

Los diversos elementos que constituyen esta última sección de la encuesta están categorizados en dos grupos: a) interpretación del uso y preferencias de los MDE en la labor docente, y b) reflexiones y percepciones de los docentes. Los ítems se presentan en forma de preguntas de selección múltiple, de jerarquización y de ponderación, así como preguntas abiertas.

Respecto al uso y preferencia de los MDE en clase, las primeras dos preguntas buscan conocer los MDE utilizados por los docentes y cuáles utilizan en mayor medida. Las opciones de MDE presentadas son: a) textos electrónicos, imágenes, animaciones y videos; b) PowerPoint y Prezi; c) correo electrónico, redes sociales y programas de mensajería instantánea, y d) servicios de alojamiento de archivos e información basados en la nube. También se pregunta por las páginas web utilizadas para enriquecer las clases, así como por los MDE más utilizados para compartir información. Otro ítem se enfoca en los MDE utilizados en la ejecución de las actividades específicas del docente: a) transmitir información, b) motivar o generar conciencia, c) ejemplificar/explicar y d) fomentar la creatividad. Asimismo se pregunta por el número de grupos escolares de WhatsApp a los que pertenecen y el número de correos electrónicos que tienen sin leer.

Se recomienda recopilar las reflexiones y percepciones de los docentes empleando las siguientes preguntas abiertas: a) su opinión respecto a las asignaturas en las que considera que son más utilizados los MDE para impartir clases, y b) mencionar un aspecto positivo y uno negativo del uso de la tecnología en sus clases. También se aborda brevemente la preparación del docente, al preguntarle si recibe capacitación para usar los MDE y cuáles le gustaría aprender a usar mejor. Usando una escala de tipo Likert, se le pide al docente que externar su percepción sobre el aprendizaje de los estudiantes, centrándose en la tecnología, así como en la importancia y mejora del

aspecto estético-gráfico de la misma. En otra pregunta se les solicita que compartan las dificultades técnicas que han experimentado al trabajar con los MDE, y otra les pide recomendaciones para las Facultades en las que trabajan para facilitarles el uso de la tecnología en sus clases. La tabla 3 incluye los reactivos recomendados para cubrir los aspectos de esta parte de la encuesta y explica el tipo de datos que recabarían.

Los resultados obtenidos por medio de una encuesta como la propuesta son de utilidad para conocer más sobre el empleo de los MDE por parte de los docentes (cuáles son utilizados para alguna actividad específica o cuáles son para usos generales) y además pueden usarse para elaborar guías o cursos dedicados a los MDE. Además permiten determinar áreas de oportunidad y fortalezas del empleo de la tecnología en la educación y detectar las áreas críticas a atender para eficientizar su uso en la docencia.

De las entrevistas a profundidad

Una investigación con enfoque mixto implica el desarrollo de instrumentos cuantitativos, como la encuesta propuesta anteriormente, pero también exige la aplicación de por lo menos un instrumento cualitativo. El abanico de opciones abarca –pero no se limita a– grupos focales, método Delphi, etnografía o entrevistas a profundidad, siendo estas últimas el método elegido para complementar la propuesta de este artículo, dados los datos tan variados y a gran nivel de detalle que permiten obtener. Las experiencias educativas sobre las que se fundamentan las preguntas de la entrevista están divididas en tres temas: a) los cambios actuales y a futuro que han ejercido los MDE en la enseñanza; b) el aspecto estético-gráfico, y c) las experiencias obtenidas en el contexto de la contingencia sanitaria del COVID-19. Como se mencionó anteriormente, en una investigación sobre los MDE se aplica primero una encuesta y luego una entrevista, esta última se puede enriquecer con preguntas derivadas de la experiencia de aplicar las encuestas; incluso el mismo proceso de entrevista puede llevar a la formulación de preguntas espontáneas, que no se habían considerado. La tabla 4 presenta las preguntas propuestas para la entrevista a profundidad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El uso de las TIC por los docentes es un tema de alto interés, cuyas ramificaciones se entrecruzan con temas como la cibercultura y la alfabetización mediática e informacional, así como la educación. Los MDE y las TIC no sustituyen a los docentes, al contrario: son herramientas necesarias actualmente. Respecto a lo anterior, Lévy (2000) reflexiona:

El gran desafío de la cibernética [...] no es el paso de lo ‘presencial’ a la ‘distancia’, ni de la escritura y oralidad tradicionales al ‘multimedia’, sino la transacción de una educación y formación estrictamente institucionalizadas (escuela, universidad) hacia una situación de cambio generalizado de conocimientos adquiridos [p. 31].

Tabla 3. Reactivos sobre uso, preferencias, reflexiones y percepciones de docentes sobre los MDE.

Pregunta	Tipo	Examina y responde a
Uso y preferencia de los MDE en clase		
¿Cuáles son los MDE que utiliza para impartir sus clases?	Selección múltiple	MDE más identificados por el docente. Incluye la opción 'otros' para considerar aquellos no tomados en cuenta inicialmente
Priorice del 1 al 6 (1=menos usado y 6=más usado) los MDE que más utilice dentro de sus clases	Jerarquización/ponderación	MDE considerados más importantes y utilizados por el docente
¿Cuáles páginas web utiliza para enriquecer sus clases?	Pregunta abierta	Páginas de internet a las que acude el docente, pudiendo ser académicas, foros, redes sociales, fandom/wikia o de transmisión de videos
Priorice del 1 al 4 (1=menos usado y 4=más usado) los MDE que más utiliza para compartir información con sus alumnos	Jerarquización/ponderación	MDE considerados más importantes y utilizados por el docente para allegarle información a sus alumnos. Este ítem se limitó a correo electrónico, redes sociales, mensajería instantánea y la nube
Relacione las siguientes actividades con los MDE que utilice al momento de dar clases (pueden ser varios por actividad)	Selección múltiple	Uso de cada MDE según las actividades de enseñanza: transmitir información, motivar/generar conciencia, ejemplificar/explicar y fomentar creatividad
¿En cuántos grupos escolares de WhatsApp está?	Pregunta abierta	Influencia de los grupos escolares de WhatsApp del docente en la enseñanza-aprendizaje
¿Aproximadamente cuántos correos tiene sin leer en su email?	Pregunta abierta	Importancia o falta de la misma conferida por el docente a este MDE
Reflexiones y percepciones		
¿En cuáles asignaturas considera que los docentes utilizan más los MDE al impartir su clase?	Pregunta abierta	Impresión del docente respecto a las ramas del conocimiento/materias en que se usa y abusa de los MDE
Mencione un aspecto positivo y uno negativo del uso de la tecnología al impartir sus clases	Pregunta abierta	Pros y contras del uso de los MDE en la educación
¿Recibe alguna capacitación para usar los MDE en sus clases?	Pregunta abierta	Fuente de la preparación de los docentes en materia de los MDE
¿Cuáles de los siguientes MDE le gustaría aprender a usar mejor?	Selección múltiple	MDE que más le llaman la atención y motivan al uso de los docentes
Según su criterio y experiencia al observar el aprendizaje de sus alumnos, elija la opción que considere más conveniente	Selección múltiple	Percepción sobre el aprendizaje del alumnado al emplear MDE en clase, ya sea para tomar notas o recibir información. También analiza el impacto del apoyo gráfico utilizado
¿Qué dificultades técnicas ha experimentado al usar MDE en clase?	Pregunta abierta	Mayores o más repetitivas molestias de los docentes al usar la tecnología en el aula
¿Qué recomendación le daría a su Facultad para facilitarle el uso de la tecnología en sus clases?	Pregunta abierta	Inquietudes y necesidades del docente respecto a la tecnología en el aula

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Preguntas para entrevista a profundidad.

Cambios actuales y a futuro que han ejercido los MDE en la enseñanza
¿Qué cambios vinieron a traer los MDE en la labor educativa?
A futuro, ¿qué va a suceder con el uso de la tecnología en la docencia universitaria?
Desde su perspectiva, ¿aprenden mejor los alumnos cuando el docente usa la tecnología, o todo lo contrario?
Aspecto estético-gráfico
¿De qué maneras incide el aspecto gráfico del material didáctico al impartir una clase auxiliándose de los MDE?
¿Cuál considera como el aspecto estético más trascendental al diseñar su apoyo gráfico en las clases?
Experiencias durante la contingencia sanitaria del COVID-19
¿De qué manera la contingencia sanitaria ha cambiado la manera en que usa los MDE?
¿Qué otros MDE ha implementado a su quehacer educativo considerando la contingencia?
Sobre la educación a distancia,
¿qué retos sigue teniendo al usar tecnología y qué oportunidades ha encontrado?
¿Cuál ha sido su experiencia previa a esta contingencia respecto a educación a distancia?

Fuente: Elaboración propia.

Según Piccoli, Ahmad e Ives (2001), un programa de e-learning mal diseñado puede incrementar los niveles de ansiedad, confusión y aislamiento de los estudiantes. Además, es interesante resaltar que el impacto positivo de usar los MDE en el aula varía de asignatura a asignatura (Jarvis, 2015).

La situación podría agravarse en caso de no contar con estudios que ayuden a aclarar el uso de los MDE a nivel universitario. Con el transcurso del tiempo, estudiantes de docencia, docentes de educación superior, las instituciones universitarias dotadas de equipo electrónico moderno y los especialistas en modelos educativos continuarán utilizando de manera indistinta la tecnología. De ser este el caso, contaríamos potencialmente con grandes cantidades de educadores usando inadecuadamente cualquier MDE en sus clases.

Dado lo anterior, es necesario derivar de un proceso de investigación, una guía práctica que permita a los docentes respaldar sus cátedras con un uso más profesional de los MDE en el aula. Después de todo, “el hecho educativo es, esencialmente, un hecho comunicativo. Hoy es impensable hablar de comunicación y de educación como de procesos diferentes” (Martínez-Salanova, 2018, párr. 1).

REFERENCIAS

- Barbas, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 10(14), 157-175. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544618012>.
- Casas-Anguila, J., Repullo-Labrador, J., y Donado-Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Revista Atención Primaria*, 31(8), 527-538. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8).

- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for interview research: The interview protocol refinement framework. *The Qualitative Report*, 21(5), 811-831. Recuperado de: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss5/2>.
- Davis, F. (1985). *A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results* [Tesis de Doctorado]. Massachusetts Institute of Technology. Recuperado de <https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/15192/14927137-MIT.pdf>.
- Jarvis, M. (2015). *Brilliant ideas for using ICT in the classroom*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Lévy, P. (2000). La cibercultura y la educación. *Pedagogía y Saberes*, (14), 23-31. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.14pys23.31>.
- Linares-Fontela, J. (2003). Guía para diseñar encuestas. En B. Branch y J. Klaehn (eds.), *El logro del equilibrio en las microfinanzas: guía práctica para movilizar los ahorros* (pp. 327-336). Washington, EEUU: Pact Publications.
- Martínez-Salanova, E. (2018). *Educomunicación*. Recuperado de: <http://educomunicacion.es/didactica/0016educomunicacion.htm>.
- Pérez-Ortega, G., Arango-Serna, M., y Branch-Bedoya, J. (2008). El semántico diferencial como propuesta metodológica para caracterizar el liderazgo en una organización. *Dyna*, 75(155), 15-27. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=49611953003>.
- Piccoli, G., Ahmad, R., e Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training. *MIS Quarterly*, 25(4), 401-426. DOI: <https://doi.org/10.2307/3250989>.

Cómo citar este artículo:

Rey-Ronquillo, R. R., Machin-Mastromatteo, J. D., y Tarango, J. (2020). Propuesta metodológica para analizar la educomunicación digital en la educación superior. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 387-396. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.998.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La presencia normalista en los movimientos sociales de Chihuahua durante la década de 1960

The Normal school's presence in the social movements of Chihuahua during the 1960s

ARIANNA VEGA HERNÁNDEZ • JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN

Resumen

El artículo que se presenta constituye un resultado parcial de la investigación referente a la tesis de maestría en Innovación Educativa que aborda la influencia ideológica de la Revolución Cubana en los movimientos estudiantiles normalistas de la década de 1960, tesis en la que fue imprescindible identificar la presencia de este sector en los movimientos sociales. Las escuelas Normales del estado de Chihuahua constituyeron una fuerte oposición al gobierno y apoyo a los movimientos obreros y campesinos de la época. El objetivo que se persigue es demostrar la presencia de los estudiantes normalistas en los movimientos sociales de Chihuahua en dicho periodo. Para ello se trabajó con fuentes orales, documentales, de archivo, hemerográficas y secundarias. El análisis historiográfico realizado, a través del método histórico crítico, permitió arribar a resultados de la investigación. Entre los principales aportes se cuentan la identificación de maestros y estudiantes normalistas en los principales movimientos sociales de la época en Chihuahua: la Caravana de la Justicia, los mítines y huelgas magisteriales, y el asalto al cuartel de Madera, el 23 de septiembre de 1965.

Palabras clave: Estudiantes normalistas, maestros normalistas, movimientos sociales.

Abstract

This article is a partial result of the research related to the thesis for master's in Educational Innovation, within the study of the ideological influence of the Cuban Revolution on the Normal school student movements of the 1960s, where it was essential to identify the presence of this sector in social movements. The Normal schools of the state of Chihuahua constituted a strong opposition to the government and support for the worker and peasant movements of the time. The aim is to demonstrate the presence of Normal school students in the social movements of Chihuahua during such period. To do this, oral, documentary, archival, newspaper and secondary sources were used. The historiographic analysis carried out, through the critical historical method, allowed us

Arianna Vega Hernández. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es estudiante del doctorado en Educación, Artes y Humanidades en un programa que forma parte del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad; máster en Innovación Educativa por la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH y licenciada en Historia por la Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez", Cuba. Entre sus publicaciones recientes está "Influencia ideológica. La reconstrucción de un concepto: la Revolución Cubana y movimientos estudiantiles en Chihuahua durante la década de 1960" (2019); además de la coautoría en el libro *La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórica-educativa* (2021). Correo electrónico: arianna.vega91@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3455-7398>.

Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en Educación, maestro en Educación y licenciado en Educación Primaria. Cuenta con una especialización en Competencias Docentes por la Universidad Autónoma de Madrid. Entre sus publicaciones recientes se encuentra el libro *La educación en Ranchería Juárez, Chihuahua, 1932-2018* (2019). Cuenta con perfil PRODEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Es miembro activo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Sociedad

Mexicana de Historia de la Educación y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Correo electrónico: jatrujillo@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6738-1878>.

to achieve research results. Among the main contributions were the identification of Normal school teachers and students in the main social movements of the time in Chihuahua: The Caravan of Justice, the teacher's rallies and strikes, and the attack on the Madera barracks on September 23, 1965.

Keywords: Normal school students, Normal school teachers, social movements.

LA PRESENCIA NORMALISTA EN LOS MOVIMIENTOS SOCIALES DE CHIHUAHUA

Los estudiantes normalistas de Chihuahua, con su formación democrática y socialista en general, fueron protagonistas en los movimientos sociales de la década de 1960. Los principales escenarios de conflictos contra el gobierno fueron las huelgas, mítines, caravanas y la guerrilla. En cada uno de ellos hubo, en mayor o menor medida, presencia normalista.

Según García (2015), y corroborado con las averiguaciones hechas y los hallazgos en diversas fuentes, cuatro de las escuelas Normales de Chihuahua tuvieron participación en los movimientos sociales de izquierda, campesinos y guerrilleros –de forma activa– durante la década de 1960; estas fueron: la Escuela Normal del Estado (ENE), la Escuela Normal Nocturna, la Escuela Normal Rural de Saltaices (ENR de Saltaices) y la Escuela Normal Rural de Saucillo “Ricardo Flores Magón” (ENR de Saucillo).

LA CARAVANA DE LA JUSTICIA

El problema de la posesión de la tierra en el estado de Chihuahua era uno de los más fuertes que acarrea la sociedad en la década de 1960. La presencia de grandes latifundios, caciques, y pocos derechos entre campesinos y ejidatarios, hizo que varios sectores de la sociedad chihuahuense tomaran medidas contra este sistema. Junto a los campesinos, también obreros y maestros se unieron al reclamo de la tierra.

Algunos maestros y normalistas habían participado en un movimiento campesino que demandaba la desarticulación y reparto de grandes propiedades ganaderas, forestales y de riego. Este movimiento inició con una caravana (Caravana de la justicia) de solicitantes de tierra que arrancó en Ciudad Madera y fue recibida por normalistas y estudiantes en la capital del estado, en noviembre de 1960 [García, 2015, p. 26].

La llamada “Caravana de la Justicia” surgió ante la visita del presidente Adolfo López Mateo a Chihuahua. El gobernante estaba de gira y los campesinos vieron allí su oportunidad para manifestarse y conseguir una audiencia con él para plantear sus inconformidades. Según datos encontrados en *El Heraldo de Chihuahua* y corroborados con el periódico *Norte* e historiadores como García (2015), la caravana llegó desde Ciudad Madera a Chihuahua el 19 de noviembre de 1960 y estaba conformada por más de cuatrocientos campesinos.

El principal objetivo que se seguía era pedir el reparto del latifundio de Bosques de Chihuahua; además se pedía una investigación y el castigo correspondiente a los

asesinos de los líderes campesinos y del profesor Francisco Luján Adame, en el año precedente. “Esta caravana fue la aceleración de la solidaridad de los normalistas con el movimiento campesino chihuahuense de 1966 a 1965” (García, 2015, p. 38). La exigencia de justicia para sectores tan vulnerables como el campesinado y el magisterio provocó la unión, en lo adelante indisoluble, entre estos sectores para las luchas sociales en el territorio. Arturo Gámiz hizo referencia a la participación estudiantil normalista en estos hechos durante la *Resolución 6* del Segundo Encuentro en la Sierra:

Los estudiantes chihuahuenses hicieron grandes movilizaciones en apoyo a 600 campesinos de la sierra que habían llegado a pie en caravana en son de protesta. El 20 de noviembre después del desfile oficial en que se rinde culto a las autoridades, se efectuó, bajo una lluvia pertinaz y helada, un segundo desfile de campesinos y estudiantes en que se desenmascaró a las autoridades y se les exhibió como fieles defensoras del capital, del latifundio y de los asesinos [Gámiz, 1965, s.p.].

La caravana fue creciendo sustancialmente con su paso y cercanía a la capital del estado. Se fue nutriendo de más campesinos y sobre todo de estudiantes normalistas. En primera instancia ellos apoyaban llevando alimentos y otros útiles, pero de igual forma se fueron incorporando. El día 27 de noviembre se dio el encuentro de la caravana con el presidente López Mateo.

Pese a que las conclusiones para este hecho no fueron las esperadas por parte del movimiento campesino y magisterial, un logro indudable fue la cohesión de ambos núcleos. Durante toda la década, también se iban a llevar a cabo en Chihuahua varios paros y movilizaciones protagonizadas por normalistas. Las principales causas eran exigir mejores prestaciones, derechos laborales y plazas para egresados.

HUELGAS Y PAROS DE MAESTROS Y ESTUDIANTES NORMALISTAS

Los principales problemas que sufrieron estudiantes y maestros normalistas chihuahuenses se derivaban de la situación económica, los salarios y la oposición del gobierno a las demandas del sector y al sindicato de maestros.

A mediados de la década se desarrollaron los conflictos más representativos entre el sector magisterial y el gobierno. A inicios de 1965 el escenario parecía esperanzador, pero no lo era en su totalidad. Según *El Heraldo*, la preparación de maestros normalistas estaba garantizada con el funcionamiento de las escuelas Normales y con el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, que funcionaba activamente en Chihuahua. “Círculos magisteriales, consideran importante el incremento tanto de escuelas como de maestros capacitados para la atención de la población escolar que se calculó en 270 mil niños para los que se considera necesario formar alrededor de 1296 maestros para los años de 1965 al 70” (El Heraldo de Chihuahua, 1965a).

Pese a las supuestas buenas noticias que informaba el gobierno estatal respecto a los maestros, a partir del día 11 de enero de 1965 se iniciarían movimientos escalonados. Los dirigentes de la Sección XL se entrevistaron con funcionarios del Gobierno del Estado para manifestar que en vista de no haberse resuelto su petición de mejo-

ramientos económicos se iniciarían las protestas (El Heraldo de Chihuahua, 1965b). Para escudarse de la situación, las autoridades exhibieron que los representantes magisteriales fueron recibidos por el gobernador del Estado en la casa de gobierno, pero el jefe del Ejecutivo negó el pretendido aumento señalando la mala situación económica de Chihuahua (figura 1).



Figura 1. Nota sobre el gobierno en *El Heraldo de Chihuahua*.

Fuente: *El Heraldo de Chihuahua*, 1965c.

Ante la falta de una solución aceptable, los maestros dirigidos por la Sección XI del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación decidieron la huelga magisterial. Con la unidad que ya se había forjado en movimientos anteriores, campesinos, obreros, ferrocarrileros y población en general apoyaron al movimiento magisterial. El sindicato se reunió y decidió el inicio de la huelga; en dicha reunión se encontraba el profesor Rubén Beltrán (figura 2). Los maestros fueron secundados además por las escuelas superiores y particulares. Se toma como fecha de inicio de los paros escalonados el 25 de enero.

Los maestros habían demostrado su fuerza como sector social y el apoyo que tenían del pueblo chihuahuense. Continuaron los intentos de negociar, pero —ante la negativa— el día 25 se desarrolló una huelga multitudinaria a favor de los maestros (figura 3). La causa era justa y por ello muchos sectores sociales apoyaron la huelga. Se convirtió en una dura crítica contra el gobernador.

Pese a todo el apoyo con que contaba el movimiento magisterial, el gobierno de Chihuahua respondió con “que el pueblo pague si apoya a los maestros”, de esta



Figura 2. Portada de El Heraldo de Chihuahua sobre mítines.

Fuente: El Heraldo de Chihuahua, 1965d.



Figura 3. El Heraldo de Chihuahua sobre las críticas al gobernador.

Fuente: El Heraldo de Chihuahua, 1965e.

manera desconoció el pliego de peticiones de la sección XL del Sindicato (El Heraldo de Chihuahua, 1965f). El conflicto continuó durante todo el mes de febrero, hasta el día 18, cuando se llegó a un acuerdo entre gobierno y maestros estatales. “Ante la presencia del Secretario General del SNTE, profesor Edgar Robledo Santiago, se firmó ayer el convenio en el cual el Gobierno del Estado acepta la nivelación de sueldos de sus maestros con los del sistema federal” (El Heraldo de Chihuahua, 1965f). La década de 1960 era de cambios y revoluciones, una época de exigir justicia social, y los maestros de Chihuahua no se quedaron lejos de ello.

Los problemas no cesaron y a finales de año fueron los maestros federales quienes reclamaron sus derechos y fueron reprimidos, por supuesto, a su lado los estudiantes, de manera destacada los normalistas. El tema de las plazas para egresados de las escuelas Normales era recurrente durante la década de 1960. Muchas fueron las acciones que desarrolló el gremio magisterial para que el gobierno garantizara ubicación laboral para los titulados.

Pese a lo que titulaba *El Heraldo de Chihuahua*, asegurando más plazas a egresados de la Normal del Estado, los conflictos en el año 1965 tuvieron matices oscuros. Para inicios de octubre se anunciaba que el problema de los maestros egresados de la ENE avanzaba día a día a una solución satisfactoria, tanto para los nuevos guías magisteriales como para el Gobierno del Estado. “De 188 solicitudes de plazas hechas inicialmente al Departamento de educación, 48 han sido cubiertas por los nuevos maestros. Esto quiere decir que solo 140 continúan sin ser destinados a lugar” (*El Heraldo de Chihuahua*, 1965h, p. 6). La cifra era una burla para los normalistas, el problema no estaba cerca de resolverse y los maestros tampoco abandonarían la defensa de sus derechos.

Según el periódico *Norte*, la situación creada en Chihuahua por no encontrar acomodo el profesorado normalista últimamente egresado había trascendido hasta el interior del país, donde la gente interrogaba sobre las causas de este problema. El gobierno había encontrado una manera, a través de los medios, de culpar a los maestros de la situación, por haber escogido esa profesión. Dichos comentarios solo encolerizaron más al movimiento, y encontró más aliados en los diferentes sectores de la sociedad chihuahuense. Ante la posición magisterial, el Gobierno del Estado anunció que no tenía dinero para ubicar más maestros y no tenía obligación legal de ocupar a todos los egresados de la ENE. Ante ello los estudiantes respondieron con que recurrirían a huelga en apoyo de maestros egresados sin plaza y presionarían así para que el gobierno resolviera este grave problema.

Se llevó a cabo la huelga de los estudiantes normalistas en apoyo a la causa de los maestros egresados sin plaza (figura 4). Esta situación llevó a un llamado por parte del gobernador del Estado a la calma.

Tanto en *El Heraldo de Chihuahua* como en *Norte* apareció el mensaje destinado a la opinión pública del General Práxedes Giner Durán. En la nota el gobernador explicaba los hechos y los implicados: “...elementos perfectamente identificados, dentro de la Escuela Normal, y que tiende a convertirse en un grave problema de orden público” (Giner, 1965, p. 1). El comunicado iba directamente a desvalorar las peticiones de los maestros y egresados, a buscar una opinión negativa de los actos por parte del pueblo y a justificarse ante la incapacidad de otorgar plazas a los maestros normalistas egresados.

No llegaron a un acuerdo inmediato y el movimiento magisterial llevó a cabo su huelga. Esta fue significativa, el propio *El Heraldo* reconoció su magnitud. La presencia



LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA Normal del Estado que se unieron a la causa de los maestros egresados de ese plantel el presente año y que se encuentran sin trabajo, iniciarán paros escalonados. Continúan en su "parada" permanente en la Plaza Hidalgo. (Piña).

Figura 4. Imagen de huelgas en *El Heraldo de Chihuahua*.
Fuente: *El Heraldo de Chihuahua*, 1965h.

de maestros y estudiantes, el apoyo popular y de otros sectores, hizo que el gobierno y las fuerzas policiales la reprimieran. Según *Norte* del 23 de octubre de 1965 (figura 5):

CUERPO DE GRANADEROS [de la policía municipal] disolvió ayer en la mañana, ordenada manifestación de los estudiantes de la Escuela Normal, en señal de respaldo a sus compañeros que carecen de empleo. En la gráfica inicial, los estudiantes portaban un "ataúd", simulando la muerte de la educación. Le siguen tres señoritas en señal de duelo. Enseguida, un estudiante y un jovencito, huyen de los efectos del gas en la calle Aldama [Norte, 1965].

También los estudiantes y maestros de las rurales sufrieron de la dureza de la década. Uno de los problemas que afrontaron los egresados de las escuelas Normales rurales de Chihuahua era el caciquismo y la represalia de este contra las formas e ideas de los maestros. En el VII Congreso Magisterial se acusó, por los maestros federales,



CUERPO DE GRANADEROS disolvió ayer en la mañana, ordenada manifestación de los estudiantes de la Escuela Normal, en señal de respaldo a sus compañeros que carecen de empleo. En la gráfica inicial, los estudiantes portaban un "ataúd", simulando la muerte de la educación. Le siguen tres señoritas en señal de duelo. Enseguida, un estudiante y un jovencito, huyen de los efectos del gas en la Calle Aldama.

Figura 5. Manifestación de estudiantes de la ENE.
Fuente: *Norte*, 1965.

este tipo de conductas que se vivían en las comunidades rurales, especialmente en la Sierra. “Las denuncias hechas por los maestros que a diario viven esa situación en alejadas comunidades serranas, fueron recogidas por el oficial mayor del SNTE, para hacerla llegar a las más altas autoridades federales” (El Heraldo de Chihuahua, 1965g, p. 7). Pese a esta denuncia, los crímenes no eran investigados.

Tanto maestros como estudiantes rurales o del estado estuvieron vinculados directamente a los movimientos de la década de 1960 en Chihuahua. Los estudiantes normalistas demostraron su combatividad ante problemas fundamentales del sector, los bajos salarios, los egresados sin plaza y la violencia de los caciques. Demandas justas hicieron que los normalistas no estuviesen solos en su movimiento: campesinos, obreros y población en general hicieron eco de las peticiones a pesar de la represión policial incitada por el Gobierno del Estado.

MADERA 1965 Y LA PARTICIPACIÓN NORMALISTA

Los procesos, movimientos, huelgas y denuncias que se dieron en el estado de Chihuahua durante la década de 1960 no fueron aislados. “Los maestros, los ferrocarrileros, los médicos, los estudiantes normalistas y los campesinos van señalando, con sus hechos, la cerrazón y el autoritarismo del gobierno a los problemas sociales más sensibles y a los grupos más representativos de la sociedad” (Ornelas, 2010, p. 1). Tampoco fue aislado entonces el asalto al cuartel de Madera y la indirecta implicación de los estudiantes normalistas.

Chihuahua, durante la primera mitad de la década de 1960, destaca en los rubros de lucha campesina, magisterial y obrera. Existieron, según explica Ornelas (2010), dos grupos importantes: un núcleo de la Unión General de Obreros y Campesinos de México (UGOCM) que se desempeñaba en Madera y la región de la sierra, y el otro se ubicaba en Ciudad Delicias. La situación hizo que el gobierno tomara represalias para intentar aplacar al movimiento revolucionario, como fue el cese de dos maestros normalistas líderes revolucionarios: el profesor Raúl Gómez y el doctor y profesor Pablo Gómez. Este último trabajaba en la ENR Ricardo Flores Magón.

Esta represión no solo incluye líderes campesinos, también son reprimidos los estudiantes, gaseados y encarcelados como sucedió con Hilario Cardona, Guillermo Rodríguez Ford y otros. Los estudiantes mencionados son de la Normal del Estado que encabezan la toma de las oficinas del DAAC, para presionar el reparto agrario. Es muy importante señalar el destacado lugar que desempeñan las normales rurales. En este proceso, el llamado “normalismo” como estudiantes y más tarde en el aula y las comunidades más aisladas y pobres, dio sus mejores batallas [Ornelas, 2010, p. 2].

Con la situación agraria existente en el estado, las inconformidades de varios sectores –entre ellos el magisterial y el estudiantado–, las condiciones supuestamente estaban creadas para la conformación de grupos guerrilleros. Previo a los hechos de Madera se desarrollaron dos Encuentros en la Sierra, en 1963 y en 1965, donde se reunieron guerrilleros y aliados para la formación política y táctica a desarrollar.

Durante el primer encuentro, en 1963, tuvieron destacada participación los estudiantes, principalmente los salaicinos. “Participaron delegaciones de 5 entidades federativas, hombres y mujeres, obreros, campesinos y estudiantes. La delegación de la ENR de Salaces sostuvo la curiosa e idealista tesis de que antes de hacer revoluciones y tomar el poder hay que enseñar ética a las masas” (Gámiz, 1965). La postura de los representantes de la ENR de Salaces no fue bien recibida por los elementos radicales que conformaban el encuentro, pero la presencia y el apoyo de los normalistas es indiscutible.



Figura 6. Imagen pintada en el documento *Resolución 6* en el Encuentro de la Sierra.
Fuente: Gámiz, 1965.

El sexto documento (figura 6) es una confirmación de la participación del estudiantado chihuahuense, sobre todo el normalista, en el movimiento revolucionario de la década de 1960. Dicha resolución fue escrita por Arturo Gámiz, líder magisterial y estudiantil, representante de las escuelas Normales.

Las condiciones se iban creando y “en enero de 1965 se da un congreso de la UGOCM en la Cd. de Madera y es aquí donde se va aglutinando la idea de tomar otras medidas, que ya habían empezado a ejercer –de tipo armado– contra los caciques de la región” (Ornelas, 2010, p. 4). Antes de las acciones armadas, los jóvenes viajaron a la Ciudad de México para obtener preparación militar. El 23 de septiembre de 1965 se llevó a cabo, de manera poco efectiva, el asalto al cuartel de Madera, donde solo

cinco de los trece participantes sobrevivieron. Del total de participantes, seis eran normalistas (figura 7).



Prof. Arturo Gámiz García
(1940-1965)



Prof. Pablo Gómez Ramírez
(1926-1965)



**Prof. Miguel Quiñones
Pedroza**
(1943-1965)



Óscar Sandoval Salinas
(1945-1965)



Rafael Martínez Valdivia
(19??-1965)



Francisco Órnelas Gómez

Figura 7. Participantes normalistas en el asalto al Cuartel de Madera.
 Fuente: Madera 1965, 2010.

En el caso de Arturo Gámiz, fue profesor al servicio del Gobierno del Estado; en septiembre de 1959 se inscribió como alumno de la ENE en la ciudad de Chihuahua. Pablo Gómez Ramírez hizo la carrera de maestro normalista primario en la misma institución y trabajó por varios años en la ENR de Saucillo. El profesor Miguel Quiñones Pedroza también falleció durante las acciones del 23 de septiembre, y era egresado –en 1963– de la ENR de Salaces; durante los dos últimos años de su carrera normalista fue dirigente del Consejo Nacional de Estudiantes Campesinos Socialistas de México. El joven Óscar Sandoval Salinas estudiaba en la ENE hasta su muerte, cuando contaba con 19 años. Otros estudiantes normalistas como Rafael Martínez Valdivia y el propio Arturo Gámiz García participaron también. De los normalistas que estuvieron implicados en los hechos solo sobrevive Francisco Ornelas, quien ha sido escritor y testigo de las acciones.

Según testimonios de alumnos de la ENR de Salaces, cuando sucedieron los hechos del 23 de septiembre fueron volanteados para informar lo que sucedía e impedir

nuevos brotes. “El Gobierno del Estado nos mandó volantes por avión, llovieron volantes en donde condenaban las ‘violentas acciones’ como diciéndonos: «Usted no se vaya a ir por ahí», o algo así” (Gutiérrez, 2020).

Con los hechos de Madera no terminaron las acciones normalistas, las cuales se extendieron durante toda la década. En 1968, con máximo esplendor del movimiento estudiantil mexicano, en Chihuahua los normalistas apoyaron las acciones y repudiaron la represión.

CONSIDERACIONES FINALES

Las acciones por parte de la Normal salacina fueron uno de los motores impulsores para que unos meses después las autoridades tomaran la determinación de cerrar la escuela y los estudiantes fueran reubicados a la Normal de Durango. La década de 1960 en Chihuahua fue combativa y los estudiantes fueron un punto determinante, especialmente los normalistas. Su formación con enfoques socialistas, la unión con organizaciones políticas y de masa, la instrucción de maestros de izquierda y la influencia ideológica de la Revolución Cubana fueron motivo para el activo rol de las Normales de Chihuahua en el movimiento revolucionario de 1960 a 1970.

El presente estudio permite la identificación de maestros y estudiantes normalistas en los principales movimientos sociales de la época en Chihuahua: la Caravana de la Justicia, los mítines y huelgas magisteriales, y el asalto al cuartel de Madera, el 23 de septiembre de 1965. Las manifestaciones sociales fueron agrupadas por varios sectores de la población, los campesinos, maestros y estudiantes fueron de los más combativos. En el caso del sector estudiantil, destacaron en la época las escuelas Normales del estado por su combatividad social.

El método con el cual se desarrolló la investigación es el histórico crítico. Como referente metodológico se asume a Plasencia, Zanetti y García (1987). Para la aplicación en el estudio se incorporan nuevos elementos y técnicas que enriquecen este método y puede resultar beneficioso para la academia a la hora de realizar estudios similares. Se han ajustado los aspectos necesarios para trabajar no solo la fuente escrita sino también la oral.

REFERENCIAS

- El Heraldo de Chihuahua (1965a, ene. 4). *Continuará la preparación de maestros* (pp. 1, 4).
El Heraldo de Chihuahua (1965b, ene. 5). *Paros de los maestros desde el lunes 11* (p. 1).
El Heraldo de Chihuahua (1965c, ene. 16). *Exhibe el gobierno pésima situación económica para conceder el aumento que piden los maestros* (p. 1).
El Heraldo de Chihuahua (1965d, ene. 19). *Mitines, paros y huelga* (p. 1).
El Heraldo de Chihuahua (1965e, ene. 25). *No sabe escuchar el gobernador* (p. 1).
El Heraldo de Chihuahua (1965f, ene. 26). *“Que el pueblo pague si apoya a los maestros”* (p. 1).
El Heraldo de Chihuahua (1965g, mar. 19). *Los maestros rurales, víctimas del caciquismo* (pp. 1, 7).
El Heraldo de Chihuahua (1965h, oct. 17). *Paros de estudiantes normalistas* (p. 5).

- Gámiz, A. (1965). *Resolución 6: la participación de los estudiantes en el movimiento revolucionario*. En Madera 1965. Recuperado de: <http://www.madera1965.com.mx/hist2.html>.
- García, A. (2015). *La revolución que llegaría. Experiencias de solidaridad y redes de maestros y normalistas en el movimiento campesino y la guerrilla moderna en Chihuahua 1960-1968*. Ciudad de México: Doctor Barragán.
- Giner, P. (1965, oct. 18). A la opinión pública. *El Heraldo de Chihuahua* (p. 1).
- Gutiérrez, R. (2020, mar. 4). Entrevista personal. Chihuahua, México.
- Madera 1965 (2010). *Biografías*. Recuperado de: <http://www.madera1965.com.mx/hist2.html>.
- Norte (1965, oct. 23). *Bombas de gas a la marcha fúnebre* (p. 1).
- Ornelas, F. (2010). Cronología. En *Madera 1965*. Recuperado de: <http://www.madera1965.com.mx/hist2.html>.
- Plasencia, A., Zanetti, O., y García, A. (1987). *Metodología de la investigación histórica*. Pueblo y Educación.
- Sánchez, R. (2020, mar. 4). Entrevista personal. Chihuahua, México.

Cómo citar este artículo:

Vega Hernández, A., y Trujillo Holguín, J. A. (2020). La presencia normalista en los movimientos sociales de Chihuahua durante la década de 1960. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 397-408. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.974.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Los discursos sobre el maestro durante el periodo de la educación socialista

Discourses about the teacher during Socialist education period

TOMAS ARMANDO ÁVILA RODRÍGUEZ • LEONARDO ALFREDO MEZA JARA • PAVEL RAÚL VÁZQUEZ SOSA

Tomas Armando Ávila Rodríguez. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal “Miguel Hidalgo”, maestro en Pedagogía por el Instituto de Pedagogía Crítica y doctorante en esta última institución. Cuenta con 19 años de servicio desempeñándose como docente, asesor del Programa Estatal de Lectura y subdirector de gestión del año 2015 a la fecha. Imparte cátedra en el Instituto de Pedagogía Crítica desde el 2011 y en la UPNECH desde el 2013. Correo electrónico: tavila@upnech.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6594-2395>.

Leonardo Alfredo Meza Jara. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es profesor investigador de la UPNECH y su escritura abarca los géneros de la crítica literaria, el ensayo y la poesía. Ha sido colaborador en varios periódicos y revistas de circulación estatal y nacional. Mención honorífica en el Premio Nacional de Poesía “Víctor Aldrete” en 1999 y en ese mismo año segundo lugar en los Juegos Florales organizados por el ayuntamiento de Hidalgo del Parral, Chihuahua. En el año 2011 obtuvo el premio de publicaciones Chihuahua con el libro *Los infiernos de Lázaro*. Correo electrónico: lmeza@upnech.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9179-769X>.

Pavel Raúl Vázquez Sosa. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es profesor-investigador y supervisor de zona en educación primaria. Cuenta con estudios de licenciado en Intervención Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, licenciado en Educación Primaria por la SEP y maestro en Pedagogía por

Resumen

Este artículo analiza los discursos que se produjeron sobre el maestro durante la educación socialista en México, que va desde 1934 hasta 1946. Se analizan los discursos que se produjeron sobre el maestro, identificando el plano del “significante” y del “significado” (Saussure, 1945). En un primer momento se lleva a cabo un análisis en el plano del “significante”, realizando un inventario de los discursos sobre el maestro que se produjeron en el periodo investigado e identificando los diversos registros o formatos de estos discursos en textos: de política educativa, periodísticos, literarios y pictóricos. Posteriormente se lleva a cabo un análisis en el plano del “significado”, identificando los significados que están presentes en estos discursos, entre los cuales destaca la manifestación de una violencia sistemática. Los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación toman aportes de la historia y el análisis del discurso, poniendo en marcha un enfoque teórico y metodológico transdisciplinario.

Palabras clave: Maestro, discursos, educación socialista.

Abstract

This paper analyzes the discourses about the teacher that were produced during the Socialist education in Mexico, which goes from 1934 to 1946. The discourses that were produced about the professor are analyzed, in order to identify the level of the “signifier” and the “significance” (Saussure, 1945). At first, an analysis is carried out at the level of the “signifier”, gathering an inventory of the discourses about the teacher that were produced in the researched period, and identifying the different registers or formats of these discourses in texts: educational policy, journalistic documents, literary and pictorial types. Subsequently, an analysis is carried out at the level of “significance”, identifying the meanings that are present in these

el Instituto de Pedagogía Crítica. Se ha desempeñado como docente de educación primaria, supervisor de zona y asesor académico en la UPNECH. Correo electrónico: pvazquez@upnech.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1609-960X>.

discourses, among which the manifestation of systematic violence stands out. The theoretical and methodological basis of this research take contributions from history and discourse analysis, implementing a transdisciplinary theoretical and methodological approach.

Keywords: Teacher, discourses, Socialist education.

ENCUADRE TEÓRICO Y METODOLÓGICO

La investigación de la cual se desprende este artículo es un trabajo de largo alcance que se encuentra todavía en desarrollo. Se investigan los discursos que se han producido sobre el maestro mexicano a lo largo del siglo XX y en los primeros años del siglo XXI. A lo largo del último siglo en México se produjo un cúmulo de discursos sobre el magisterio que no ha sido investigado de manera conjunta y sistemática en un tiempo histórico de larga duración. En 1939 se publicó la novela *María Chuy o el evangelio de Lázaro Cárdenas* (Robles, 1939), donde el personaje central es una maestra rural. En 1948 se produjo la película *Río escondido* (Emilio El Indio Fernández), donde la protagonista es también una maestra rural que realiza su labor en los años posteriores a la Revolución. En 1992, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se produjo un cúmulo de discursos sobre la revalorización de la profesión docente. En 1993 el SNTE publicó el libro *Diez para los maestros*, que reúne textos dedicados a la figura del docente (Aguilar, Coronel, Ferrer, Henestrosa, Krauze, Poniatowska, Ramírez, Reyes y Warman, 1993). En los documentos de la reforma educativa del sexenio de Peña Nieto, los maestros fueron la figura central de la evaluación que se estableció en la Ley del Instituto Nacional de Evaluación (INEE) y en la Ley General del Servicio profesional Docente (LGSPD).

Este artículo es un informe parcial de la investigación que está en proceso. Se lleva a cabo una delimitación temática y temporal sobre el objeto de estudio investigado. La delimitación temática y temporal plantea el siguiente objetivo: analizar los discursos que se formaron sobre el maestro durante el periodo de la educación socialista en México durante el sexenio de Lázaro Cárdenas y los años posteriores. Como objeto de estudio, el maestro mexicano ha sido investigado desde puntos de vista muy diversos. Las maneras de pensar a este actor educativo desde la investigación educativa son un amplio abanico de miradas teóricas y metodológicas. En la investigación educativa las tendencias dominantes en los estudios sobre el docente se ubican en dos campos del conocimiento: historia y sujetos de la educación, que se subdividen a su vez en diversos subcampos del conocimiento. En el campo de sujetos de la educación, el maestro ha sido investigado tomando en cuenta la identidad profesional (Puente, 2007; Cruz, 2015; García, Mendoza y Sosa, 2015), la formación inicial y la actualización (Reyes, 2011; Estrada, González y Konstantinovich, 2015;

Larreta, 2015), el desempeño (García y García, 2009; Jiménez, 2015; Tarazona, 2015) y las afecciones psicológicas derivadas de la labor docente (Mota, Ordóñez y Mollinedo, 2011; Domínguez, 2015; Barraza, 2015).

Dentro del campo de la historia de la educación, el maestro ha sido investigado considerando la trayectoria profesional (Aragón y Mexia, 2009; Trujillo, 2015) y la participación política en diversos espacios (Manzanilla, 2009; Acuña y Preciado, 2009; García, 2015).

Al revisar las herramientas teóricas y metodológicas que los diversos autores han puesto en marcha para investigar al maestro en México se identifican tendencias que privilegian un tratamiento disciplinar que da lugar a una fragmentación del saber. Las formas dominantes en las maneras de concebir al maestro mexicano ponderan la condición profesional de este sujeto, que se entiende a partir de lógicas disciplinares fragmentarias desde la psicología, la sociología, la política o la historia.

En este documento se asume un enfoque alternativo en la manera de pensar al maestro como objeto de estudio en la investigación educativa. Los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación en curso toman aportes de la historia y el análisis del discurso, poniendo en marcha un enfoque teórico y metodológico de corte transdisciplinario.

Durante el periodo de la educación socialista en el sexenio de Lázaro Cárdenas y en los años posteriores se identifica una considerable producción de discursos en torno al maestro en México. Se analizan los discursos sobre el maestro en este periodo, identificando el plano del “significante” y del “significado” (Saussure, 1945). En un primer momento se lleva a cabo un análisis en el plano del “significante”. Se realiza un inventario de los discursos sobre el maestro que se produjeron en el periodo investigado y se identifica una variedad de registros o formatos de estos discursos que se hacen presentes en textos de política educativa, textos periodísticos, textos literarios y textos pictóricos. Posteriormente se lleva a cabo un análisis en el plano del “significado”, identificando tres categorías que se hacen presentes en los discursos analizados: el papel protagónico que desempeñaron los maestros como operadores del Estado, la realización de tareas que van más allá de las responsabilidades educativas y que se instalan en lo social y lo político, y la presencia permanente y sistemática de actos de violencia en contra de los maestros.

LOS DISCURSOS SOBRE EL MAESTRO DURANTE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA EN MÉXICO

El periodo de gobierno de Lázaro Cárdenas en la presidencia es el momento más significativo de la educación socialista en México. La reforma al artículo 3º Constitucional que le da un contenido socialista a la educación fue aprobada el 12 de diciembre de 1934, unos días después de que Lázaro Cárdenas asumiera la presidencia. El texto del artículo 3º reformado señala:

La educación que imparte el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear una juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social [Bremauntz, 1943].

El contenido socialista de la educación va acompañado de una perspectiva racionalista que muestra una postura radical en el combate al “fanatismo y los prejuicios” que tienen un origen religioso. Uno de los rechazos más contundentes al artículo 3º de contenido socialista fue por parte de segmentos sociales que defendieron los preceptos del catolicismo en México.

Durante el sexenio de Cárdenas el proyecto educativo del país tuvo como uno de sus ejes el impulso de una educación socialista, para este cometido se impulsó el “Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista” (SEP, 1935) que trazó la política educativa de la época. La vigencia del artículo 3º que le da un contenido socialista a la educación en México se ubica entre los años de 1934 y 1946. Derivado de las constantes polémicas causadas, en este último año tuvo lugar una reforma que retiró el contenido socialista de la educación en México.

Al analizar el periodo de la educación socialista en México destacan las posturas de dos especialistas en el tema: por un lado están los trabajos de investigación realizados por David L. Raby (1968 y 1981); por otro lado se identifican los aportes de Josefina Vázquez de Knauth (1969). Ambos autores coinciden al afirmar que durante el periodo de la educación socialista en México hay una falta de claridad ideológica y política en las labores que desempeñaron los maestros como agentes del Estado. Los documentos que sustentan a la educación socialista en México y los mecanismos de la política educativa que se pusieron en marcha para impulsarla resultaron confusos en sus objetivos y en sus procedimientos.

Respecto a la violencia que se ejerció en contra de los maestros en esta etapa, Raby y Vázquez difieren en sus posturas. Raby refiere que los actos de agresión y los asesinatos cometidos en contra de los maestros están relacionados con tareas que van más allá de las responsabilidades educativas. Para este autor, la violencia que sufrieron los maestros es consecuencia directa de su activismo social durante el sexenio de Cárdenas. Para Vázquez, los maestros que sufrieron agresiones y asesinatos fueron víctimas de un contexto en el que se confrontaron dos posiciones polarizadas: la política cardenista de corte socialista y antirreligioso y la postura conservadora de los grupos religiosos que tiene como antecedente inmediato la guerra Cristera.

El papel que los maestros jugaron como activistas sociales durante el cardenismo y los actos de violencia que se cometieron en contra de ellos aparecen en otros discursos que fueron producidos en este mismo periodo histórico. En la tabla 1 se hace un inventario y una clasificación de los discursos que se produjeron sobre el maestro en el periodo histórico investigado.

Entre los discursos producidos sobre el maestro en México, se identifican entonces: textos de política educativa, textos periodísticos, textos literarios y textos

Tabla 1. Discursos sobre el maestro en el periodo de la educación socialista.

Discursos producidos en torno a la figura del maestro durante la educación socialista	Formato en el cual se publica el texto (plano del "significante", Saussure, 1945)	Autor(es) y fecha de publicación
Artículo 3o. que establece el precepto de la educación socialista	Texto de política educativa	Cámara de Diputados, Cámara de Senadores, Legislaturas de los Estados y Presidencia de la República. Entra en vigor el 1 de diciembre de 1934
Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista	Texto de política educativa	Secretaría de Educación Pública. Se aplica en 1935
Textos de contenido teórico y operativo en torno a la escuela rural mexicana	Textos de política educativa	Rafael Ramírez, <i>Curso de Educación Rural escrito para las Escuelas campesinas</i> , publicado en 1938
54 artículos publicados en <i>El Machete</i> , que abordan actos de violencia cometidos en contra de maestros	Textos periodísticos	Periódico <i>El Machete</i> , órgano de comunicación del Partido Comunista de México hasta el 16 de septiembre de 1938. Los artículos se publican entre los años de 1935 y 1938 (citados en Raby, 1968)
27 artículos publicados en el periódico <i>La Voz de México</i> , que tratan actos de violencia cometidos en contra de maestros	Textos periodísticos	Periódico <i>La Voz de México</i> , órgano de comunicación del Partido Comunista de México a partir de 1938. Los artículos se publican entre los años de 1938 y 1940 (citados en Raby, 1968)
9 artículos publicados en el periódico <i>La Prensa</i> , que abordan actos de violencia cometidos en contra de maestros	Textos periodísticos	Periódico <i>La Prensa</i> , publicado en la Ciudad de México. Los artículos se publican entre los años de 1935 y 1938 (citados en Raby, 1968)
7 artículos publicados en la revista <i>El Maestro Rural</i> , que tratan actos de violencia cometidos en contra de maestros	Textos periodísticos	Revista <i>El Maestro Rural</i> , publicada por la Secretaría de Educación Pública. Los artículos se publican entre los años de 1933 y 1936 (citados en Raby, 1968)
7 artículos publicados en el periódico <i>Excelsior</i> , que abordan actos de violencia cometidos en contra de maestros	Textos periodísticos	Periódico <i>Excelsior</i> , publicado en la Ciudad de México. Los artículos se publican entre los años de 1935 y 1939 (citados en Raby, 1968)
4 artículos publicados en el periódico <i>El Nacional</i> , que tratan actos de violencia cometidos en contra de maestros	Textos periodísticos	Periódico <i>El Nacional</i> , publicado en la ciudad de México. Los artículos se publican entre los años de 1933 y 1937 (citados en Raby, 1968)
1 artículo publicado en <i>El Diario de Yucatán</i> , que aborda actos de violencia cometidos en contra de maestros	Texto periodístico	Periódico <i>El Diario de Yucatán</i> , de circulación local en ese estado. Publicado en 1936 (citado en Raby, 1968)
<i>María Chuy o el Evangelio de Lázaro Cárdenas</i> , novela escrita por Aurelio Robles Castillo	Texto literario	Aurelio Robles Castillo, editorial Botas, publicado en 1939
<i>La señorita Lupe</i> , novela escrita por Fortino López R.	Texto literario	Fortino López R., editorial Cultura, publicado en 1940
"Dios en la tierra", cuento escrito por José Revueltas	Texto literario	José Revueltas, originalmente publicado en la revista <i>Tierra Nueva</i> , año 2, núm. 7-8, enero-abril de 1941.
"Kinchiil", relato escrito por Martín Luis Guzmán	Texto literario	Martín Luis Guzmán, editorial Costa-Amic, publicado en 1946
<i>Balún Canán</i> , novela escrita por Rosario Castellanos	Texto literario	Rosario Castellanos, Fondo de Cultura Económica, publicado en 1957
"Atentado a las maestras rurales", mural de 2 x 4 metros, pintado por Aurora Reyes	Texto pictórico	Mural pintado en el Centro Escolar Revolución a raíz de que Aurora Reyes gana un concurso convocado por la LEAR (Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios). Mural pintado en 1936
Hoja volante con un grabado de Leopoldo Méndez	Texto pictórico	Grabado de Leopoldo Méndez en una hoja volante impresa por el TGP (Taller de Gráfica Popular), publicado en 1938
"En nombre de Cristo... Han asesinado a más de 200 maestros. 7 litografías de Leopoldo Méndez"	Textos pictóricos y periodísticos	Folleto con litografías de Leopoldo Méndez y textos periodísticos, Taller de Gráfica Popular, publicado en 1939

Fuente: Elaboración propia con datos de Raby (1968), Ramírez, (1981), Robles (1939), López (1940), Revueltas (2014), Guzmán (1946), Castellanos (1957), Reyes (1936) y Méndez (1938 y 1939).

pictóricos; lo cual nos lleva a afirmar que en la producción de estos discursos hay una variación en el plano del “significante” (Saussure, 1945). Esta es una variación de forma, es decir, de la manera en que se conciben y expresan los discursos en torno al maestro. No es lo mismo un discurso que se produce en el plano de la literatura y lo pictórico (la pintura), que posee implicaciones de carácter estético, que un discurso que se produce en el plano de la política educativa, que posee implicaciones de carácter normativo en la manera de concebir y ordenar la profesión docente en México.

Junto al plano del significante, Saussure identifica el plano del “significado”, que tiene que ver con la significación y con el sentido que tienen, en este caso, los discursos sobre el maestro mexicano. Entre los discursos investigados se identifican cuatro significados o categorías conceptuales que resultan relevantes.

- El primer significado se refiere al papel protagónico que desempeñaron los maestros como operadores del Estado en los años de la posrevolución.
- El segundo significado deja ver a la figura del maestro realizando tareas que van más allá de las responsabilidades educativas, al atender problemas de carácter social y político.
- El tercer significado plantea la presencia permanente y sistemática de actos de violencia en contra del magisterio.

El papel protagónico que desempeñaron los maestros en los años que le siguieron a la Revolución mexicana forma parte de una serie de políticas que impulsaron a la educación rural en México. En las décadas de 1920, 1930 y 1940 la mayor parte de los habitantes del país se concentraba en zonas rurales. En 1930, de los poco más de 16 millones de habitantes en el país, el 77% vivía en zonas rurales y el 33% vivía en centros urbanos, para 1940 la cifra de la población rural todavía alcanzaba el 75% (INEGI, 2009). Las responsabilidades que se le adjudicaron al maestro como operador del Estado en los años de la escuela rural mexicana fueron mayúsculas.

Pero la escuela rural tenía, en el fondo, antes que nada, un objetivo y una misión políticos. En palabras de un maestro rural, la «escuela rural se ha echado a cuestras la tarea colosal de poner al pueblo de pie, de enseñarle una nueva vida, de trazarle el camino recto que lo aleja de la esclavitud, de la miseria y de la humillación» [Palacios, 1999].

El testimonio que Palacios recoge de un maestro rural refiere la “tarea colosal” que le fue encargada a los maestros de la época. En este mismo plano pueden leerse los aportes de Rafael Ramírez (1981) sobre la escuela rural mexicana, que también fueron escritos en los años finales del sexenio de Lázaro Cárdenas.

El perfil de los maestros rurales descrito por Rafael Ramírez considera actividades que van más allá de las labores educativas: trabajar en el mejoramiento de la comunidad, divertir a la comunidad, ser los líderes del poblado y ocuparse de resolver los problemas para “conducir a la comunidad a la senda del progreso”. Este discurso que idealiza el perfil del maestro rural durante el periodo de la educación socialista es emitido en términos performativos (Austin, 1990). Los diversos discursos que se

han producido en torno a la figura del maestro tienen un tono imperativo, el maestro es conminado de esta forma a cumplir con una serie de labores que van más allá de lo educativo.

Por otro lado, entre los discursos analizados destaca la presencia de una violencia permanente en contra de los maestros, sobre todo en el sexenio de Lázaro Cárdenas. El cuento “Dios en la tierra”, de José Revueltas (2014), relata la historia de un maestro en el contexto de la guerra Cristera. Mientras la tropa de soldados federales pasa por un poblado del Bajío mexicano, la gente se encierra en sus casas y les niega el agua a los militares. Con un gesto solidario, el maestro se atreve a darle agua a los soldados, quienes arrastraban la sed y el cansancio desde hacía días. Como venganza ante lo que consideran un acto de traición, los pobladores que simpatizaban con la causa Cristera linchan y empalan al maestro.

En este mismo plano de violencia están las litografías de Leopoldo Méndez contenidas en el folleto “En nombre de Cristo... Han asesinado a más de 200 maestros” (1939). El contenido de este folleto posee una doble composición: primero se publica un texto periodístico en el que se narra el asesinato de un maestro(a); enseguida se publica una litografía que representa al asesinato cometido. En los diversos textos periodísticos, que se publican acompañados de una litografía, se identifica la presencia de una violencia magnificada.

En el mural “Atentado a las maestras rurales”, que Aurora Reyes pintó en el Centro Escolar Revolución en 1936, también se hace presente la violencia en contra de una maestra rural. En la parte inferior del mural, una maestra está tirada en el piso mientras un hombre la golpea en el rostro con la culata de un rifle. Al mismo tiempo, otro hombre la jala de los cabellos y la arrastra. El rostro del personaje femenino muestra un sufrimiento que se extiende hasta los ojos de un niño que la mira desde el fondo del mural, detrás de un muro. La mirada del niño muestra una impotencia ante el acto de violencia que abarca completamente el mural.

Se identifica entonces que la violencia en contra de los maestros mexicanos quedó registrada en textos periodísticos, textos literarios y textos pictóricos. A partir de las maneras en que se registra esta violencia, se puede sostener que en los diferentes textos analizados se hace presente una exaltación de la violencia.

CONCLUSIONES

A lo largo de este documento se analizó una serie de discursos que se produjeron sobre el maestro en México entre los años de 1934 y 1946. La muestra inventariada y analizada en la tabla 1 es suficiente y significativa para sustentar la validez de los hallazgos encontrados.

En el plano del significante (Saussure, 1945) se identifican diferentes formatos textuales en la producción de discursos sobre el maestro: textos de política educativa, periodísticos, literarios y pictóricos, lo cual nos lleva a afirmar que estos discursos

tienen formas variables, que van de los documentos formales de política educativa hasta textos artísticos en las áreas de la literatura y la pintura.

A lo largo del artículo se deja en claro que hay una correlación directa entre el contexto histórico de la educación socialista y la producción de discursos sobre el maestro en México. En el plano del significado (Saussure, 1945), entre los discursos analizados destacan los contenidos de violencia que fue ejercida en contra de los maestros. En el contexto de la educación socialista se hace presente una conflictividad permanente que se refleja en actos de violencia cometidos en contra de los maestros. Las razones de esta violencia son complejas, tal como lo manifiesta Raby (1968).

REFERENCIAS

- Acuña Cepeda, M. E., y Preciado Cortés, F. (2011). *El magisterio, una vía hacia la participación política. Profesoras de Colima*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/0430.pdf.
- Aguilar Camín, H., Coronel, R., Ferrer, E., Henestrosa, A., Krauze, E., Poniatowska, E., Ramírez, C., Reyes Heróles, F., y Warman, A. (1993). *Diez para los maestros*. México: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Aragón Pérez, R., y Mexia Soler, M. A. (2009). *Historia del magisterio en Sonora. El caso de José Lafontaine*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1498-F.pdf.
- Austin, J. L. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. España: Paidós.
- Bremauntz, A. (1943). *La educación socialista en México (antecedentes y fundamentos de la reforma de 1934)*. México: Imprenta Rivadeneyra.
- Castellanos, R. (1957). *Balún Canán*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cruz Guzmán, R. M. (2015). *La participación de las educadoras en el movimiento magisterial 1989 y su transformación personal y profesional*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2839.pdf>.
- Domínguez Castillo, C. (2014). *La persona del docente. Del reconocimiento al olvido*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Estrada Solís, R., González Mora, R., y Konstantinovich Fokin, S. (2015). *La formación de docentes en educación preescolar. Entre la experiencia profesional y la formación inicial*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2034.pdf>.
- Fernández, E. (1948). *Río escondido* [película producida por Raúl de Anda]. México.
- García Aguirre, A. (2015). *Formación de equipos de trabajo de maestros en la IV Zona Escolar de Chihuahua, 1961-1968*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0587.pdf>.
- García Gómez, S., y García Pastor, C. (2009). ¡La solución la tienes tú! El proceso de formación de un profesor novel. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 13(1).

- García Herrera, R. I., Mendoza Molina, R., y Sosa Coca, E. (2015). *Identidades y trayectorias profesionales: un estudio sobre los procesos socio-discursivos que organizan las experiencias de los docentes del Subsistema de Educación Básica de Tlaxcala*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1555.pdf>.
- Guzmán, M. L. (1946). *Kinchil*. México: Costa-Amic.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2009). *Estadísticas históricas de México*. México: INEGI.
- Jiménez Vásquez, M. S., y Camacho Higareda, M. (2015). *Satisfacción con el trabajo docente en escuelas secundarias generales. Un estudio de trayectorias profesionales*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0086.pdf>.
- Larreta Mendía, J. L. (2015). *La configuración del ser docente en la práctica docente. Formación inicial del profesorado*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0720.pdf>.
- López, R. F. (1940). *La señorita Lupe*. México: Editorial Cultura.
- Manzanilla Dorantes, J. R. (2009). *Un líder social. El profesor rural Leopoldo Arana Cabrera*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/0882-F.pdf.
- Méndez, L. (1938). *Maestro tú estás solo contra...* Recuperado de: <http://icaadocs.mfah.org/icaadocs/>.
- Méndez, L. (1939). *En nombre de Cristo... Han asesinado a más de 200 maestros. 7 litografías de Leopoldo Méndez*. Recuperado de: <http://icaadocs.mfah.org/icaadocs/>.
- Mota Enciso, F., Ordóñez Méndez, A., y Mollinedo Riveros, L. (2011). *Burnout en profesores de Villa Hermosa, Tabasco: análisis correlacional con variables sociodemográficas y laborales*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1042.pdf.
- Palacios, G. (1999). *La pluma y el arado: los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934*. México: Colegio de México/Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Puente Alarcón, G. (2007). *Identidad y formación docente. El caso del CCH sur*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178821231.pdf>.
- Raby, D. L. (1968). Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940). *Historia Mexicana*, 18(2).
- Raby, D. L. (1981). La educación socialista en México. *Cuadernos Políticos*, (29).
- Ramírez Castañeda, R. (1981). *La escuela rural mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Revueltas, J. (2014). *Dios en la tierra*. En *Obra reunida. Relatos completos* [t. 3]. México: Editorial Era/CONACULTA.
- Reyes Hernández, L. (2011). *Cómo construyen, transforman y transmiten el conocimiento sobre la docencia las educadoras en formación inicial*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1719.pdf.

- Reyes, A. (1936). *Atentado a las maestras rurales* [mural pintado en el Centro Escolar Revolución a partir de una convocatoria realizada por la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios].
- Robles Castillo, A. (1939). *María Chuy o el Evangelio de Lázaro Cárdenas*. México: Editorial Botas.
- Ruíz Lagier, V. (2013). El Maestro Rural y la Revista de Educación. El sueño de transformar al país desde la editorial. *Signos Históricos*, (29).
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Argentina: Losada.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1935). *Plan de acción de la Escuela Primaria Socialista*. México: SEP.
- Tarazona Vargas, L. (2015). *La práctica docente en la formación de profesores en servicio*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0548.pdf>.
- Tenti Fanfani, E., y Steimberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI.
- Trujillo Holguín, J. A. (2015). *Continuidad y ruptura en la formación de educadoras. El proyecto educativo Josefina "La Negra" Avitia*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0024.pdf>.
- Vázquez Knauth, J. (1969). La educación socialista de los años treinta. *Historia Mexicana*, 18(3), 408-423. Recuperado de: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1201>.

Cómo citar este artículo:

Ávila Rodríguez, T. A., Meza Jara, L. A., y Vázquez Sosa, P. R. (2020). Los discursos sobre el maestro durante el periodo de la educación socialista. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 409-418. doi/10.33010/recie.v5i1.1043.



Todos los contenidos de RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Lecturatón en la IByCENECH

Readathon at IByCENECH

VIANEY SALINAS PORRAS • RUTH OROS MACÍAS • COYNTA BECERRA ARAGONÉS

Resumen

Vianey Salinas Porras. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Profr. Luis Urías Belderráin”, Chihuahua, México. Es licenciada en Educación Primaria, licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Español, maestra en Pedagogía Terapéutica, maestra en Terapia Familiar Sistémica y doctorante en Psicoterapia Familiar y de Pareja. Labora como docente en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profr. Luis Urías Belderráin” y está a cargo del Departamento de Atención a Estudiantes. Es miembro del cuerpo académico BCENELUB-CA 6. Correo electrónico: v.salinas@ibycenech.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0048-8160>.

Ruth Oros Macías. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Profr. Luis Urías Belderráin”, Chihuahua, México. Es licenciada en Educación Preescolar, licenciada en Historia, maestra en Educación y doctora en Educación. Ha cursado diplomados y talleres en diferentes áreas de atención a la educación especial. Desde el año 2013 labora como docente en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Profr. Luis Urías Belderráin”. Forma parte del Cuerpo Académico BCENELUB-CA 6, desde donde realiza actividades de investigación. Correo electrónico: rn.oros@ibycenech.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8853-0318>.

Coynta Becerra Aragonés. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Profr. Luis Urías Belderráin”, Chihuahua, México. Es licenciada en Educación Primaria por la Normal del Estado de Chihuahua, licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional y maestrante en Educación para el Desarrollo Profesional Docente en la Normal

México, como muchos países, se vio envuelto en la vorágine de la experiencia que nos ofreció la COVID-19, sin embargo, como siempre que ha habido desastres, salimos adelante y esta ocasión no fue la excepción, así mismo la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua –IByCENECH– en estos momentos de crisis buscó cómo resolver y acrecentar las experiencias y aprendizajes de los alumnos, encontrando alternativas nuevas y diferentes a las que venía ofreciendo, por ello se da la implementación del proyecto “Lecturatón IByCENECH”, que da cabida a docentes, administrativos y alumnos de todas las licenciaturas, encontrando una respuesta favorable ante la convocatoria. La mecánica de participación consistió en hacer la lectura de libros y sus respectivas reseñas, en este proceso se vio favorecido el acercamiento a la lectura, la escritura y compartir con otros nuestra experiencia lectora, ese mundo de letras convertidas en historias con grandes mensajes. Este proyecto surge con un propósito explícito de fomentar el gusto por la lectura, además de ser una estrategia de autoayuda en tiempos de contingencia y otros implícitos para atender la parte en que la narrativa te envuelve, haciendo tu tiempo y espacio más placenteros.

Palabras clave: Lectura, comprensión lectora, autoayuda, narrativa.

Abstract

Mexico, like many countries, was involved in the whirlwind that the COVID-19 experience gave us, however, as usual with disasters, we got through and this occasion was not the exception. In the same way, the Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado –IByCENECH–, in these times of crisis, sought how to solve and enhance the experiences and learning of the students, finding new and different alternatives to those that had been offered. For this reason, the implementation of the “IByCENECH Readathon” project—where there is room for teachers, administrators, and students of all levels—had a favorable response to the call. The participation rules consisted

Superior del Estado de Chihuahua. Cursó los diplomados en Educación Especial, Literatura Infantil Alemana, Lectura Creativa y Creación Literaria, y Escritura Autobiográfica. Es responsable de la biblioteca institucional de la IByCENECH y miembro activo del Club de Cuervos para lectores y escritores. Correo electrónico: c.becerra@ibycenech.edu.mx. <https://orcid.org/0000-0001-5839-2746>.

of reading books and writing their respective reviews. This process favored an approach to reading, writing, and sharing our reading experience to others, that world of letters turned into stories with great messages. This project arises with an explicit purpose of promoting the taste for reading, as well as being a self-help strategy in times of contingency and other implicit ones to attend the areas where narrative gets you involved, making time and space more pleasant.

Keywords: Reading, reading comprehension, self-help, narrative.

INTRODUCCIÓN

En la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua IByCENECH se implementó el proyecto “Lecturatón”, para sobrellevar de una manera óptima, funcional y enriquecedora el aislamiento derivado por la pandemia de la COVID-19 de marzo a junio del año 2020, con una competencia lectora, donde tuvo la oportunidad de participar la comunidad normalista de la institución, para acrecentar su acervo cultural y fomentar el gusto por la lectura; se motivó por medio de incentivos a los tres primeros lugares por las reseñas presentadas al mayor número de libros leídos.

Se aprovechó el uso de las redes sociales, creando un grupo cerrado en Facebook para dar seguimiento al reto y llevar un registro de los avances por medio de reseñas de cada libro leído. Se tuvo una respuesta favorable, este medio también permitió motivar durante la competencia: videos, ligas para descargar libros, sugerencias de lecturas, información de librerías que continuaban con el servicio en línea; esto con el fin de aprovechar el tiempo durante el aislamiento.

El proyecto de “Lecturatón” fue trabajado bajo la modalidad de investigación-acción, con el fin de conocer, analizar e ir buscando alternativas de recreación y autoayuda por el aislamiento de la cuarentena vivida en el país y específicamente al interior de la Escuela Normal; pero también se tuvo una meta paralela a esta actividad, que es la del fomento a la lectura en toda la comunidad IByCENECH.

Justificación

El mes de marzo del año 2020, México como país empezó a vivir una experiencia nueva ante la COVID-19, las generaciones jóvenes solo tenían en sus recuerdos el precedente que se dio años atrás con la pandemia de influenza, nada comparado con lo vivido en la época actual, las formas de trabajo y de vida en general de toda la población se vieron modificadas, los hábitos de las personas cambiaron de una forma abrupta en muchos casos, en otros quizá no lo fueron tanto.

Ante la situación descrita surgió “Lecturatón IByCENECH” con la intención de fomentar hábitos lectores en la comunidad normalista en los días de la cuarentena, considerando que la lectura tiene varias bondades en la vida de un ser humano, debido

a que además de generar conocimiento, incrementar la cultura, abrir nuevos mundos a través de las experiencias de otros, también puede ser una herramienta que ayude a disminuir el estrés que se genera en un ambiente de aislamiento.

Planteamiento del problema

Ante la pandemia se presentó un problema mundial derivado de la COVID-19, por el cual se tomaron medidas de contingencia con base en uno de los pilares de la educación. La lectura es una de las competencias para la vida, que se aprende desde nivel básico, se desarrolla y potencializa a lo largo de los años de estudiante, presente en las diferentes situaciones de la vida cotidiana; por lo tanto, es de vital importancia que el docente desarrolle sus habilidades lectoras para fomentarlas dentro del aula.

Durante la formación docente se analizan varios textos, se realizan investigaciones que demandan lecturas complejas, se ven en la necesidad de redactar escritos; tanta es la carga administrativa para los futuros docentes, que se crean una idea errónea de que la lectura es aburrida, este es un problema que se podría generalizar en los estudiantes, incluso durante los primeros años académicos; se interpreta que el leer es por obligación.

Ante esta situación fue que se implementó el proyecto de “Lecturación”, para desarrollar una estrategia, en un primer momento como autoayuda de las personas para enfrentar el aislamiento por el sector salud, pero a la vez fomentar la lectura desde una metodología no impositiva, es decir, desarrollar el gusto por los libros. Es un tanto complejo dar libertad, puesto que hoy en día existen innumerables tipos de textos, porque cada persona es diferente y, al serlo, buscarán diversos temas. Se tomó esto como una ventaja para que, al momento de compartir las reseñas, se pueda enriquecer a todos los participantes en este reto.

Se implementó la lectura no como carga administrativa de trabajo sino como medida terapéutica de autoayuda para atender las necesidades emocionales de la persona, como son: su autoconocimiento a través de los temas de interés; la autorregulación de sus emociones ante el aislamiento; la empatía cuando compartían sus reseñas y la oportunidad de conocer los intereses de otros compañeros; la colaboración al momento de brindar ayuda con textos, páginas de interés, compartir información y, finalmente, potencializar su autonomía al hacer frente a la situación, desarrollándose como lectores activos y creciendo tanto profesional como personalmente. Como medida académica en el desarrollo de la lectura, son los docentes los primeros en brindar el ejemplo de un lector activo, reforzar la comprensión y la mejora del entendimiento de textos.

Los alumnos de la IByCENECH no serían los únicos en estar en aislamiento, por esta razón se contempló también al personal administrativo y docente para participar en este reto, una manera de unificar la comunidad de la institución atendiendo a los cambios que se venían por la contingencia de la COVID-19, creando lazos fuertes para

enfrentar los desafíos de cambio en la vida cotidiana y fomentar el gusto por la lectura como una estrategia de autoayuda; por tanto, lo que se pretende investigar es: ¿Cómo la lectura se vuelve una herramienta de autoayuda, para enfrentar el aislamiento?

Propósito

Fomentar la cultura de la lectura en la comunidad normalista, como una respuesta ante las posibles consecuencias psicoemocionales que se puedan presentar durante el aislamiento por la COVID-19, con una duración del 23 de marzo hasta el 17 de junio del 2020.

MARCO TEÓRICO

Leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos; establecer y verificar planeaciones; controlar lo que se va leyendo; tomar decisiones en torno a las dificultades o lagunas de comprensión; diferenciar lo que es esencial de la información secundaria. Este proceso requiere necesariamente la participación activa y efectiva del lector. No es un aprendizaje mecánico, ni se realiza todo de una vez: no puede limitarse a un curso de la educación obligatoria (Solé, 2000, p. 88).

Garrido (2006) afirma que solo quien lee mucho llega a ser buen lector. Los conocimientos, las expectativas y las experiencias de cada persona desempeñan un papel decisivo en esta tarea. Para cada lector, la lectura de un mismo texto se vuelve algo personal, al hablar de “personal” es por lo que desarrollamos el autoconocimiento a través de nuestra lectura.

Mejorar la lectura aumenta la capacidad de aprendizaje, favorece el desarrollo del lenguaje, la concentración, el raciocinio, la memoria, la personalidad, la sensibilidad y la intuición, nos muestra la diversidad del mundo y hace más amplios nuestros horizontes. Mejorar la lectura nos ayuda a vivir mejor, y en este caso también nos ayuda a dar respuesta a las demandas emocionales ante el aislamiento por la contingencia.

Los libros son difíciles de leer, entre más significados y descripciones muestren. Harold Bloom (2000) decía: “Leemos para fortalecer nuestra personalidad y averiguar cuáles son sus auténticos intereses”, creando la necesidad de adquirir lecturas del mismo género literario, conocer otros autores y ampliar nuestro acervo cultural y lingüístico, lo cual lleva al lector a comprender lecturas más complejas.

Leer correctamente es más que simplemente recorrer con los ojos las palabras de un texto, es establecer un vínculo con el texto que involucra al lector intelectual y emocionalmente. Es desarrollar la facultad de comprender y sentir plenamente un escrito, capacidad que se desarrolla a medida que se ejercita la habilidad intelectual de leer, que es algo mucho más complejo que la sencilla alfabetización, al ser un proceso de adquisición de nueva información, para complementar y formular nuevos conceptos.

Bloom (2000) hace reflexionar cuando escribe:

No hay una sola manera de leer bien, aunque hay una razón primordial para que leamos. A la información tenemos acceso ilimitado, pero ¿dónde encontramos la sabiduría? Si uno es afortunado, tal vez se tope con un maestro que lo ayude; pero al cabo está solo y debe seguir adelante sin más mediaciones. Leer bien es uno de los mayores placeres que puede proporcionar la soledad, porque, al menos según la experiencia, es el más saludable desde un punto de vista espiritual. Hace que uno se relacione con la alteridad, ya sea la propia, la de los amigos o la de quienes pueden llegar a serlo. La invención literaria es alteridad, y por eso alivia la soledad. Lee-mos no solo porque nos es imposible conocer a toda la gente que quisiéramos, sino porque la amistad es vulnerable y puede menguar o desaparecer, vencida por el espacio, el tiempo, la falta de comprensión y todas las aficciones de la vida familiar y pasional.

Existe mala fama de que en México no nos gusta leer, debido a las cifras que confirman que, pese al número de alfabetos, no se cuenta con lectores activos; la mayoría de los habitantes adultos del país saben leer y escribir, eso da una cifra de decenas de millones de personas; tan solo en educación superior existen actualmente casi dos millones de estudiantes. Sin embargo, los tirajes de las principales publicaciones son de unos cuantos miles de ejemplares, ni periódicos, ni revistas, mucho menos libros se editan en un número de ejemplares cercano al de los millones de mexicanos que saben leer y escribir.

De la Torre (1999), en su defensa por el libro, dijo:

El libro, medio y forma más preciso y perfecto por los cuales el pensamiento humano a través de la escritura se conserva y transmite entre los hombres, es a la vez defensa y amenaza. Defensa de la inteligencia, del espíritu, de la capacidad de los seres racionales para expresar su pensamiento, sus ideas preñadas de emociones, de intelecciones explicativas del propio hombre y de su mundo circundante, de juicios en torno de la conducta propia y ajena, y del pensar particular y de los demás, amenaza para quien trata de limitar el pensamiento y su expresión, para quien teme el enjuiciamiento de una conducta reprobable o la condenación de bastardos intereses. Defensa del hombre en su calidad esencial y amenaza contra quien o quienes por cualquier razón se oponen al desarrollo completo e integral de las cualidades humanas.

El fomento a la lectura en la escuela Normal es la llave a la generación de una comunidad pensante, culta, que sea capaz de innovar y proponer alternativas de mejora continua; un grupo de personas que leen de manera habitual tiene una mejor actitud, su cerebro se mantiene activo, sus expectativas ante la vida son altas, el manejo de la información es fluido, la adaptación a nuevos retos es una constante. Por todas estas razones fue implementada e investigada la estrategia “Lecturación IByCENECH” en los días de aislamiento por la COVID-19.

METODOLOGÍA

El estudio es de corte cualitativo bajo el enfoque de investigación-acción, con la finalidad de recuperar y como efecto producir en la comunidad estudiantil desarrollo de habilidades lectoras a través de la implementación de las estrategias, con el

propósito de dar solución de las necesidades que surgieron ante la pandemia por la COVID-19. El trabajo realizado consistió, como ya se ha mencionado, en involucrar a la comunidad IByCENECH en una estrategia global de lectura en casa, por tanto esta investigación pretende conocer, analizar y buscar alternativas para enfrentar la cuarentena vivida en el país y específicamente al interior de la Escuela Normal –EN–.

Procedimiento

En esta investigación un grupo de maestros se dio a la tarea de motivar (creando la estrategia) e indagar (documentar, analizar y teorizar) qué nivel de lectura se tiene en la institución, con el fin primeramente de hacer uso de la lectura como técnica de autoayuda en el periodo de cuarentena, pero también se tiene una meta paralela a esta actividad que es la del fomento a la lectura en toda la comunidad IByCENECH.

Se pretendió que la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua creará una vinculación entre la investigación y los hábitos lectores de su población, considerando que hacer investigación contribuye a ampliar el currículo del docente, la cultura del personal administrativo, e incrementar los conocimientos del profesorado en formación. En sí se puede afirmar que la lectura puede mejorar el aprendizaje para todos, siempre y cuando la estrategia se pueda ir adaptando y mejorando en el desarrollo de la actividad (Latorre, 2003).

Las técnicas de recuperación de la información fueron en un primer momento por medio de un formulario digital para conocer los intereses y habilidades lectoras de los participantes, posterior a ello se generó un repositorio con las diferentes reseñas escritas, con una retroalimentación a los participantes; en un tercer momento se hizo el ajuste para trabajar a través de narrativas orales de manera virtual.

El análisis de la información fue una parte relevante para procesar los datos, por lo que se categorizó por medio de las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir, que se lograron identificar con los productos elaborados mediante la reflexión, al hacer la lectura de libros, redacción de narrativas, la expresión oral a través de videos y escuchar al compartir entre los participantes en el grupo.

Diversos autores dan una definición sobre lo que es investigación-acción: Eliot (1993), Kemmis (1984), Lomax (1990), Bartolome (1986) y Lewin (1946), algunos agregan nuevos términos o lo abordan con sinónimos, pero todos llegan al mismo concepto: la investigación-acción consiste en que los profesionales de la educación (docentes) detecten una problemática o necesidad en su contexto la cual sea apta y viable para intervenir buscando una mejora (Latorre, 2003).

De igual manera, los antes mencionados y otros autores han especificado algunas de las características más importantes de la investigación-acción, la cual debe ser participativa, colaborativa, crear comunidades autocríticas; un proceso sistemático de aprendizaje; generar teoría a partir de la práctica, esto implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre,

a través de un diario con reflexiones. La investigación-acción es un proceso político que implica progresivamente cambios que afectan a las personas, realizando análisis críticos de las diversas situaciones, de manera que el número de integrantes de la investigación aumenta gradualmente.

Zuber-Skerritt (1992), además de abordar que sea práctica, participativa, colaborativa e interpretativa, agrega un concepto distinto a los demás: “emancipadora”; se refiere a que en el desarrollo de la intervención todos los actores implicados pueden aportar de la misma forma, sin alguna jerarquización establecida, generando una aportación importante y significativa a la investigación (Latorre, 2003).

Kemmis y McTaggart (1988) puntualizan el propósito de dicha metodología de la siguiente manera: la investigación-acción propone mejorar la educación (no solo impartida en una aula, en esta investigación se fue más allá, se encaminó hacia la comunidad IByCENECH) a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias. Este tipo de investigación no se limita a encontrar la explicación de una problemática detectada sino que busca crear estrategias, técnicas, actividades que se puedan aplicar durante la práctica, en este caso el “fomento a la lectura”.

Por último, el tipo de investigación-acción que se reconoce en Latorre (2003) y se ejecuta en el presente documento es el que defienden Carr y Kemmis: ser crítica, emancipatoria, con la moderación de los docentes creadores de la estrategia ya descrita.

Latorre (2003) da a conocer cuatro autores con modelos parecidos pero cada uno con diferente organización respecto al proceso para aplicar la investigación acción: Lewin (1946) “se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. Comienza con una «idea general»” (p. 35). Elliott (1993) toma como punto de partida el modelo de Lewin y lo remodela con tres fases: identificación de una idea general, exploración o planteamiento de las hipótesis de acción y la construcción del plan de acción (Latorre, 2003). Whitehead (1991) establece un espiral de ciclos con los siguientes pasos: sentir o experimentar un problema, imaginar la solución del problema, poner en práctica la solución imaginada, evaluar los resultados de las acciones emprendidas y modificar la práctica a la luz de los resultados (Latorre, 2003).

El cuarto autor es Kemmis (1989), del cual se basa la presente investigación; este se apoya en el modelo de Lewin, “el proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva y una intención prospectiva, que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción” (Latorre, 2003, p. 35).

Durante esta investigación el proceso, según el ciclo de Kemmis, se trabajó de la siguiente manera: la *planificación* implicó la creación de un diagnóstico por medio de un formulario digital; basado en los resultados se generó un proyecto con el propósito de dar respuesta a las posibles consecuencias psicoemocionales que se pudieran presentar durante el aislamiento por la COVID-19 a través del fomento a la lectura;

durante la *acción* se implementó una serie de estrategias que consisten en lectura de diversos géneros, escritura de reseñas y compartir experiencias con otros. Durante este proceso se realizó la *observación* con la revisión de los escritos de los participantes, así como las interacciones al compartir sus productos entre los usuarios del grupo cerrado de “Lecturación IByCENECH”; la *reflexión* permitió replantear la propuesta para continuar con el ajuste a la dinámica escrita por la lingüística (reseña escrita por el discurso de la reseña), resaltando que todo el proceso se llevó a cabo de manera virtual. Posteriormente se planteará un segundo ciclo para ser trabajado de manera presencial.

PLAN DE INTERVENCIÓN RESUMIDO

La presente investigación-acción fue planteada para desarrollarla a través de dos ciclos, el primero de ellos consta de las siguientes actividades: *creación del proyecto* fue la primera de ellas, en la cual bajo la visión de la maestra Vianey Salinas Porras se conformó el equipo de trabajo para el “Lecturación IByCENECH”. Se creó el plan de trabajo que dio pie a la segunda actividad, la *presentación del proyecto a la junta directiva*, esta acción consistió en dar a conocer a las autoridades de la institución el proyecto y las fases de su implementación. Al contar con la aprobación arrancó la tercera actividad, cuyo propósito fue darle difusión por diversos medios digitales al proyecto; aquí cabe mencionar que varias personas de diferentes áreas de trabajo de la EN se involucraron para colaborar, tal es el caso del maestro César Delgado Valles, que apoyó con la fase de inscripción de los participantes. Como etapa final del primer ciclo se creó un grupo de Facebook cerrado, para que los integrantes pudieran compartir las reseñas de los libros que iban leyendo; a su vez la maestra Coynta Becerra Aragonés se encargó de ir motivando a los participantes con comentarios alentadores a sus envíos.

El segundo ciclo aún no se efectúa, debido a que fue planeado con actividades de tipo presencial al terminar el periodo de aislamiento en la ciudad; este segundo ciclo consta también de varias actividades tales como: premiación a las personas que mayor número de libros hayan leído, grupos focales para medir la efectividad del proyecto, creación de un compendio de reseñas que será publicado en la comunidad IByCENECH a través de sus plataformas y, por último, presentación de resultados al consejo directivo.

CONCLUSIÓN

Con este proyecto se tuvo la posibilidad de hacer del aislamiento en casa en tiempos de la COVID-19 una dinámica de autoayuda y fomento a la lectura para los involucrados, a través de la creación e implementación de una serie de estrategias que permitieron a los participantes no solo leer sino hacer un análisis de lo leído, plasmado de manera escrita en un primer momento, para posteriormente hacer el ajuste de presentar las reseñas en video en el grupo cerrado de Facebook; aquí se dio una interacción entre

los lectores, generando un ambiente armonioso y nutrido de experiencias únicas, por lo que se puede afirmar que los resultados fueron alentadores, se erradicó el mito de que la lectura es aburrida por el reflejo de las participaciones y comentarios que se hacían constantemente en la red social. Es así que se fomenta la lectura, la escritura y el análisis pero, sobre todo, este proyecto se convirtió en una oportunidad para disminuir el estrés generado por el aislamiento; brindar acompañamiento y retroalimentación constante mantuvo la motivación, tal es el caso que compartían libros entre sí, promovieron acervos de distintas fuentes o eventos relacionados con los mismos, sin ser parte de la dinámica inicial de “Lecturación”, dando como resultado una comunidad lectora a distancia, lo cual hace ver que el proyecto superó las expectativas planteadas en el propósito, el cual consistió principalmente en fomentar la cultura de la lectura en la comunidad normalista, dando seguimiento hasta el día de hoy a nuevas actividades de interacción lectora; este proceso se analizó por medio del método de investigación-acción a través de los ciclos de Kemmis, permitiendo recomponer las acciones para seguir en esta constante generación de espacios lectores.

REFERENCIAS

- Baker, L., y Brown, A. (1984). Cognitive monitoring in reading. En J. Flood (ed.) *Understanding reading comprehension*. Newark: IRA.
- Bloom, H. (2000). *Cómo y por qué leer*. Barcelona: Anagrama.
- Cooper, J. D. (1999). *Cómo mejorar la comprensión lectora* (3a. ed.). España: Visor.
- De la Torre Villar, E. (1991). *Elogio y defensa del libro* (4a. ed.). México: UNAM.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (8a. ed.). México: Siglo XXI.
- Garrido, F. (2006). *Cómo leer (mejor) en voz alta. Una guía para contagiar la afición a leer*. México: Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura.
- Goldin, D. (ed) (2006). *Encuesta Nacional de Lectura. Informes y evaluaciones*. México.
- Jitrik, N. (1998). *Lectura y cultura* (3a. ed.). México: UNAM.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y caminar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Solé, I. (2000). *La adquisición de la lectura en la escuela primaria*. México: SEP.

Cómo citar este artículo:

Salinas Porras, V., Oros Macías, R., y Becerra Aragonés, C. (2020). Lecturación en la IByCENECH. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 419-427. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.1071.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes: diversidad de concepciones

Collegiate work in teacher training schools: diversity of conceptions

VIANEY SARIÑANA ROACHO • SANTA EDÉN SARIÑANA ROACHO

Vianey Sariñana Roacho. Escuela Normal José Guadalupe Aguilera, Durango, México. Es doctora en Gestión Educativa, maestra en Valores y en Pedagogía y cuenta con 21 años de servicio. Es representante e integrante de Cuerpo Académico. Sus publicaciones versan sobre temas de evaluación y tiene diversas participaciones como ponente en eventos nacionales e internacionales, estancias y visitas académicas en Cuba, Costa Rica, Estados Unidos e Irlanda. Correo electrónico: vsroacho@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6724-4403>.

Santa Edén Sariñana Roacho. Escuela Normal José Guadalupe Aguilera, Durango, México. Es egresada de la Escuela Normal Rural Carmen Serdán, de Teteles de Ávila, Puebla. Maestra en Educación, integrante de Cuerpo Académico y perfil PRODEP. Tiene publicaciones diversas y ha sido ponente en eventos nacionales e internacionales. Delegada Estatal del Consejo Nacional del Deporte de la Educación. Correo electrónico: sarinana4roacho@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8594-9853>.

Resumen

Las instituciones formadoras de docentes, particularmente las escuelas Normales, como instituciones sociales, obedecen precisamente a esa necesidad social de instrucción para la vida, para el trabajo y el desarrollo individual y colectivo. En estas se viven diferentes dinámicas de trabajo desde las aulas y actividades de diferente índole. De manera particular, en las reuniones de academia se organiza el trabajo y actividades que favorezcan el desarrollo de competencias; se comparten experiencias, además de acciones informativas, como parte de la dinámica institucional. Sin embargo, es necesario que los docentes replanteen la concepción y las implicaciones del trabajo colegiado, con intención de que se tenga una visión más oportuna y clara respecto al *deber ser* de los espacios de academias para garantizar su funcionalidad e impacto en las aulas. Con tal objetivo se realizó un diagnóstico y una revisión teórica respecto a las diversas concepciones que se tienen del trabajo colegiado. El presente escrito hace referencia a esa revisión teórica, en la que se analizan e identifican algunas semejanzas y diferencias de las concepciones de los docentes respecto al trabajo colegiado, el colaborativo y el cooperativo.

Palabras clave: Academia, trabajo colaborativo, colegiado, cooperativo.

Abstract

The teacher training institutions, particularly Normal schools, as social institutions, obey precisely that social need for instruction for life, for work and individual and collective development. In these, different work dynamics are experienced from the classrooms and activities of different kinds. Particularly, in the academy meetings, work and activities that favor the development of competencies are organized and experiences are shared, as well as informative actions, as part of the institutional dynamics. However, it is necessary for teachers to rethink the conception and implications of collegiate work, with the intention that there be a more timely and clear vision regarding what should be of the spaces of academies to guarantee their functionality and impact in the classrooms. Aiming for this goal, a diagnosis and a theoretical review was carried out regarding the various conceptions of collegiate work. This writing refers to this theoretical review, in which some similarities and differences in the teachers' conceptions regarding collegiate, collaborative, and cooperative work are analyzed and identified.

Keywords: Academy, collaborative work, collegiate, cooperative.

INTRODUCCIÓN

Hablar e investigar la dinámica del trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes (IFD) es abordar las implicaciones, alcances, estrategias y las relaciones afectivo-laborales que se dan en este ámbito; es también revisar planteamientos teóricos y normativos enfocados a su desarrollo y regulación a partir de lineamientos que en todas las instituciones deben respetarse; incluso, consiste en comprender el contexto y a quienes participan dentro de este desde diferentes funciones, a fin de visualizar las posibilidades o alternativas de mejora en lo que engloba este tema.

El presente escrito se deriva de las perspectivas que tienen los docentes de una institución formadora de docentes respecto al trabajo colegiado y sus implicaciones; para explorar esto se decidió construir un cuestionario de respuesta abierta donde se incluyen dos preguntas referidas a la concepción que tienen acerca del trabajo colegiado, y otra respecto a sus implicaciones. Este instrumento se aplicó a 17 docentes, pertenecientes a diferentes academias.

El instrumento consistió en dos cuestionamientos, uno referente a la concepción que tienen los maestros de la escuela Normal sobre el trabajo colegiado y el otro orientado a las implicaciones.

En primer lugar, las respuestas que compartieron 17 maestros fueron muy diversas:

El trabajo colegiado se considera como: “trabajo que se realiza de manera grupal”, “todo el colegio de maestros hace un trabajo de planeación”, “acciones realizadas en conjunto”, “realizar acciones de manera conjunta”, “actividades realizadas en conjunto”, “reunión de docentes... en conjunto...”, “trabajo en conjunto”, “columna vertebral de las decisiones en conjunto”, “trabajo realizado por los actores de un área específica”, “trabajo que se hace de manera colaborativa”, “buscar un fin (o lograrlo) académico”, “trabajo entre iguales”, “trabajo de academia”, “situación estratégica consensuada y planificada”, “compartir vivencias y experiencias”.

Con esto se identificaron ocho docentes cuya palabra “conjunto” es un común denominador para conceptualizar el trabajo colegiado, mientras que el resto tiene percepciones diferentes.

Ahora bien, en cuanto al segundo cuestionamiento, “¿cuáles son las implicaciones del trabajo colegiado?”, se encontró que los maestros de la escuela Normal consideran que el tiempo es el principal factor que limita el trabajo colegiado.

En cuanto a las opiniones que hicieron los docentes, se tiene que en la organización institucional las implicaciones residen en el tiempo, la puntualidad y asistencia; designación de responsables, lugar y momentos; además, eficientar recursos, una buena planeación, gestión de trabajo y seguimiento del mismo.

En la cultura laboral, las implicaciones son: la resistencia al cambio, que no se involucren y participen de la misma manera; que no se lleven acuerdos entre los participantes para las reuniones.

Con relación a la categoría de valores y actitudes, se identifica que las implicaciones son la responsabilidad, respeto, falta de empatía, egoísmo, esfuerzo, compromiso, tolerancia, reconocimiento de debilidades, colaboración, actitudes e ideas, entre otros no menos importantes.

En la categoría académica las respuestas fueron las siguientes: lograr una mejora de trabajo, compartirlo, aportaciones que fortalezcan la tarea pedagógica y práctica educativa, mejorar la práctica docente, mejorar la docencia, crear proyectos educativos, materiales, contar con conocimientos y posicionamiento pedagógico, tener conocimientos en didáctica y pedagogía, conocimientos históricos.

En la categoría personal, los docentes identifican que las implicaciones se centran en la necesidad de espacios para compartir y reflexionar respecto a debilidades y fortalezas, dedicación, trabajo consciente, participación con ideas relevantes, preparación, dedicación, buscar soluciones y generar propuestas de mejora.

Finalmente, en la categoría interpersonal, se asume que las implicaciones son el contacto con los integrantes, trabajo colaborativo, en conjunto y trabajo en equipo.

Una vez que se tuvo la información, luego de sistematizarla, categorizarla y realizar el análisis, se procedió a redactarla, después se confrontó con la teoría y las investigaciones que a la par se habían revisado. La triangulación se realizó entre los datos que aportaron los informantes, la teoría y las investigaciones revisadas.

A partir de lo anterior, es importante mencionar que el presente documento presenta la revisión teórica vinculada con el trabajo colegiado, además del trabajo colaborativo y el cooperativo, ya que son términos que los docentes utilizan sin distinción, sin embargo, no son lo mismo.

Respecto al concepto de trabajo colegiado, se analizaron textos cuyos planteamientos nos citan en las características, concepciones, implicaciones del trabajo colegiado; entre ellos, y los preponderantes, están el de Barraza y Barraza (2014), el de Barraza y Guzmán (2009), el de Quintero y Romero (2016), y el de la Secretaría de Educación Pública (2015), entre otros.

Es necesario hacer mención de los elementos que de acuerdo con Barraza y Barraza (2014) son parte de las implicaciones en el trabajo colegiado, tales como: credibilidad, evaluación, estrategias para el desarrollo del colegiado, actitudes; de estas, la última es una de las que requiere mejorar y moderar, con el propósito de contribuir favorablemente a esta dinámica de trabajo.

En trabajo posterior al presente análisis se aborda el tema del trabajo colegiado y su desarrollo en una institución formadora de docentes, estudio que se fundamenta en el método de la investigación-acción, la que “es una espiral de ciclos de investigación y acción construidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar” (Latorre, 2003, p. 32).

Para efectos de esta contribución se realizó un diagnóstico en el que se pudieron detectar algunas de las variantes existentes en torno al tema del trabajo colegiado,

entre ellas los conceptos diversos por el colectivo docente. De igual manera, se decidió especificar qué se entiende por trabajo colegiado, trabajo cooperativo y trabajo colaborativo, por ser términos que frecuentemente se usan de forma indistinta.

TRABAJO COLEGIADO

Barraza y Guzmán (2009) conciben al trabajo colegiado como una estrategia impulsada desde la política educativa, que tiene como objetivo apoyar a los colectivos docentes para que transiten de una cultura individualista a una colaborativa con la finalidad de mejorar la práctica docente y los procesos de organización y administración institucionales. Consideran que es parte fundamental en la mejora de la calidad educativa; en su aplicación requiere de condiciones institucionales, disposición docente y colaboración. Afirman que este trabajo colegiado es un espacio para la discusión académica y la actualización docente.

De igual forma, Barraza (2012) ratifica que el trabajo colegiado es concebido como una estrategia que atraviesa todas las áreas, acciones y actividades que se realizan en el centro escolar. Lo identifica como un espacio de profesionalización, en el que los involucrados fortalecen sus saberes y competencias.

Barraza y Barraza (2014, p. 478), respecto al trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes, concluyen que “los profesores se reúnen pero su participación es irrelevante; no se obtienen productos académicos ni se llega a un nivel de discusión académica suficiente que conduzca a cambios estructurales, sustanciales y de trascendencia”. Encuentran tres tendencias al interior de las escuelas: un grupo de profesores que apuesta por el colegiado y la colaboración, otro que simula y un tercero que se ubica en la colegialidad competitiva.

Quintero y Romero (2016) reportan que, para algunos docentes, la cultura del trabajo colegiado requiere asumir ciertas reglas elementales de convivencia; que ninguno haga suyo el escenario del colectivo docente para tratar asuntos que se escapen de lo académico, y que se evite la personalización de los problemas de índole académica, para lo cual es preciso destacar la relevancia de asumir la responsabilidad, el respeto y el sentido común, además de un liderazgo efectivo y congruente con el entorno.

El trabajo colegiado impulsa también la mejora del desempeño docente y directivo mediante la planeación, desarrollo y evaluación de las actividades académicas, y a través de la capacitación docente *in situ* y el intercambio de experiencias (SEP, 2015, p. 8); elementos que se supeditan al trabajo previo y de seguimiento por parte de los actores en mención.

Las características que Barraza (2012) atribuye a este tipo de trabajo es que se hace entre colegas, situación que implica relaciones de horizontalidad, liderazgo distribuido y en función más de un liderazgo de tipo académico. Una condición para su implementación es la credibilidad, debido a que los miembros del equipo debe-

rán reconocer los saberes y habilidades de cada uno; exige la participación activa, el diálogo abierto, pensamiento flexible y abierto, disposición para la escucha y un alto grado de compromiso. Requiere que los colectivos docentes utilicen la tolerancia, paciencia, respeto y corresponsabilidad. Asimismo señala que para hacerlo funcional se necesitan cambios tanto en la organización como en la cultura institucional.

Con respecto a los planteamientos de Espinosa (2008), afirma que el trabajo colegiado requiere ciertas condiciones de trabajo, de tiempo disponible, además de infraestructura, principalmente del “compromiso de los docentes con la educación de nuestro país” (p. 12), y de la formación de los futuros docentes de la educación. En este sentido, esta forma de trabajo está vinculada al ambiente que se genera al interior del centro de trabajo, aunado a los recursos que se tienen al alcance, ya sea humanos, de infraestructura y de tiempo.

Otra circunstancia que habrá de tenerse en cuenta es la lógica que exige su implementación, Barraza y Guzmán (2009) ponen al descubierto la existencia de una colegialidad artificial u obligada al interior de las instituciones formadoras de docentes, que implica la imposición de la misma desde los espacios académico- administrativos de las mismas; aparece como una actividad que debe hacerse porque está normada y de alguna forma ritualizada. Posiblemente esto tendría que modificarse una vez que se lleve un proceso de sensibilización y conciencia respecto a las implicaciones y consecuencias del trabajo colegiado.

Barraza y Barraza (2014) encontraron una colegialidad competitiva, caracterizada no por la colaboración sino por la competencia. Es decir, el colectivo se une y desarrolla actividades en función de las puntuaciones y recompensas que recibe, siguiendo una lógica más de carácter individual pero no de crecimiento profesional ni de desarrollo institucional, no existe la interdependencia positiva, ni el compromiso y la corresponsabilidad por el aprendizaje del grupo. Desde estos hallazgos es fundamental preguntarse: ¿Cuál es la mejor lógica para implementar y desarrollar el trabajo colegiado?

Para la conformación de equipos de trabajo colegiado es necesario que existan fines u objetivos comunes, significa que la conformación de equipos de trabajo no debe hacerse desde los procesos administrativos sino desde los académicos, utilizando una lógica de abajo hacia arriba y no bajo un mismo esquema o línea, pues a pesar de integrarse por profesores que atienden diferentes cursos, con distinto nivel de experiencia, todos buscan contribuir en la formación de los estudiantes que atienden, partiendo de las perspectivas y finalidades de sus asignaturas, por lo que es posible generar productos integradores vinculados a las evidencias generadas en los cursos.

La colaboración y cooperación son dos aspectos implicados en el trabajo colegiado, por esta razón en los siguientes apartados se plantean algunas precisiones en torno a ellos.

TRABAJO COLABORATIVO

Revelo, Collazos y Jiménez (2018, p. 117) conciben el trabajo colaborativo como “un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, que requiere conjugar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas consensuadamente”. Le atribuyen las siguientes características: hay una fuerte interdependencia entre los miembros del grupo, la existencia de metas comunes, responsabilidad individual y compartida, interdependencia positiva, exige a sus miembros capacidad comunicativa, relaciones simétricas y positivas, la formación de los grupos es heterogénea. Como parte del trabajo colaborativo surge el aprendizaje colaborativo, en el cual el estudiante tiene la centralidad y su base pedagógica se ubica en la corriente constructivista social.

Barkley, Cross y Howell (2007, p. 17) señalan que “el aprendizaje colaborativo alude a las actividades de aprendizaje expresamente diseñadas para parejas o pequeños grupos interactivos y realizadas por ellos”. Le atribuyen las siguientes características: tiene un diseño intencional, usa la colaboración, debe haber una enseñanza significativa y se usa principalmente en la educación superior.

Tiene su base epistemológica en el constructivismo social. “El aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y profesores trabajan juntos para crear el saber [...] Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer” (Matthews, 1996, p. 101, citado en Barkley, Cross y Howell, 2007, p. 19).

Significa que el trabajo colaborativo toma el supuesto de la teoría vigotskiana del aprendizaje entre pares y la mediación como herramientas para la construcción del conocimiento, lo que implica una construcción de carácter social. En esta concepción se trata de evitar la dependencia que pudieran tener los estudiantes del profesor, se pretende que este se convierta en un acompañante; que los alumnos se apoyen entre sí, y la segunda se refiere a que el grupo es responsable de alcanzar los objetivos y cada uno se compromete a realizar la tarea que le corresponde.

Dos conclusiones respecto al aprendizaje y trabajo colaborativo son:

Es una actividad estructurada de aprendizaje que aborda las principales preocupaciones relacionadas con la mejora en la forma de aprender de los alumnos. Implica activamente a los estudiantes [...] Los prepara para sus carreras profesionales [...] ayuda a los estudiantes a apreciar múltiples perspectivas y desarrollar competencias para abordar colaborativamente los problemas comunes de cara a una sociedad diversa; compromete a los alumnos valorando la perspectiva que cada uno puede aportar desde su experiencia personal académica y vital [...] El aprendizaje colaborativo es un método apropiado para conseguir algunos objetivos y realizar ciertas tareas [Barkley, Cross y Howell, 2007, p. 21].

APRENDIZAJE COOPERATIVO

Para Johnson, Johnson y Hulobec (1999, p. 3) la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, y afirman: “El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. Este aprendizaje surge en oposición al de carácter individualista y busca que sus miembros aprendan a compartir. En este tipo de aprendizaje los profesores evalúan en función de criterios.

Estos autores plantean que existen por lo menos tres tipos de grupos de aprendizaje:

- 1) Los grupos formales que pueden funcionar desde una hora hasta varias semanas y su finalidad es que los estudiantes logren objetivos comunes y se aseguren de que todos los integrantes completen la tarea de aprendizaje asignada. En estos grupos el docente por lo menos debe realizar las siguientes tareas: especificar los objetivos de la clase, explicar la tarea y la interdependencia positiva de los alumnos, supervisar el aprendizaje, apoyar a los grupos para que los alumnos logren mejor desempeño individual y grupal, evaluar el aprendizaje y apoyar para que los estudiantes se autoevalúen y determinen el nivel de eficacia del grupo.
- 2) Un segundo grupo de aprendizaje cooperativo son los informales, que pueden ser funcionales desde unos minutos hasta una hora, generalmente se usan para centrar la atención de los estudiantes en los materiales de estudio, promover mejor clima de aprendizaje, crear expectativas sobre los contenidos.
- 3) Un tercer grupo son los de base o de largo plazo, su permanencia puede ser de hasta un año, son heterogéneos y mantienen sus integrantes durante todo el lapso, su objetivo es que sus miembros se apoyen, alienten, se responsabilicen, motiven y progresen en el cumplimiento de sus tareas con la finalidad de mejorar su rendimiento académico.

Johnson, Johnson y Hulobec (1999) indican que al funcionamiento de los grupos de aprendizaje cooperativo le caracteriza: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal y la interacción estimuladora, la que debe darse preferentemente cara a cara, garantizando cercanía y mayor vinculación entre participantes.

Sobre el aprendizaje cooperativo, Barkley, Cross y Howell (2007) señalan que exige que los estudiantes trabajen en pequeños grupos en una tarea común, compartan información y se apoyen mutuamente; en tanto que el profesor es el que prepara y asigna las tareas, controla el tiempo y los materiales y supervisa a los estudiantes para que cumplan con la tarea asignada y revisa el funcionamiento de los grupos. Asimismo señalan que este tipo de aprendizaje es más funcional para los grupos de primaria y secundaria. Este tipo de aprendizaje tiene una base pedagógica más de carácter instruccional.

ALGUNAS DISTINCIONES Y SEMEJANZAS

En el análisis de la información proporcionada en torno al trabajo colegiado y al trabajo colaborativo se observa que comparten aspectos como la interdependencia, compartir metas, capacidad comunicativa, responsabilidad individual y de grupo, relaciones simétricas. Entre las distinciones están que el trabajo colegiado es entre colegas, personas que están unidas por lenguajes, intereses y escenarios comunes. Requiere de líderes apoyados fuertemente en lo académico, por lo que se habla de liderazgo académico y distribuido, sin dejar de lado la experiencia y el sentido de pertenencia.

La credibilidad es otra de sus características necesarias para hacerlo funcional, por lo que debe haber un antes y un después de cualquiera de las propuestas y acuerdos que surjan en el equipo de trabajo. En su implementación requiere del compromiso y demanda estructuras administrativas y organizacionales que apoyen las tareas de carácter colegiado, de lo contrario la labor se torna densa para el alcance de las metas planteadas. Podría decirse que el trabajo colegiado utiliza el aprendizaje colaborativo en su implementación.

El aprendizaje colaborativo y cooperativo tienen características comunes como la interdependencia positiva, el trabajo en pequeños grupos, la tarea común, la responsabilidad individual y grupal, la ayuda mutua, la intencionalidad; promueven no solamente alcanzar conocimientos sino desarrollar habilidades sociales. Sin embargo, el primero se recomienda para grupos de educación superior porque es menos estructurado que el cooperativo, el rol del profesor es diferente, en el sentido de que en el aprendizaje cooperativo tiene un rol de supervisión mientras que en el colaborativo es más de acompañante; en el contexto de las academias de docentes, se promueve la dinámica colaborativa debido a su esencia: acompañar, ayuda mutua y metas comunes.

No está de más destacar que en el trabajo colaborativo, el trabajo colegiado y el trabajo cooperativo, además de lo que cada uno implica, existe similitud en que los recursos de tiempo, espacios y quienes participan en estos son medulares para un desarrollo, implementación y seguimiento oportunos y eficaces, así como también en todos es imprescindible el sentido de respeto y responsabilidad compartidos.

CONCLUSIÓN

El trabajo colegiado es la participación de todos los actores institucionales para que, con un grado elevado de ética profesional, apoyen a los jóvenes a adquirir nuevas herramientas y sean partícipes activos en el proceso enseñanza-aprendizaje, de tal suerte que vayan a la par de las innovaciones y los requerimientos sociales. Renovarse en cuestión de actitud, también de incorporar la colaboración y la cooperación entre sus integrantes.

El trabajo colegiado ofrece a los maestros la oportunidad de hacer conciencia de las necesidades de formación propias y de sus alumnos, que pueden ser satisfechas a

través de estrategias y acciones específicas que se generen en el grupo de trabajo de una manera organizada (Namo, 1998).

Por su parte, Fierro y Rojo (1994) expresan la importancia del trabajo colegiado como medio para construir un proyecto común de la comunidad escolar, es decir, establecer prioridades y estrategias de trabajo que permitan el logro de los propósitos educativos, fusionando alcances en los planteamientos, además de los retos que enfrenten en busca de alternativas de mejora.

El trabajo colegiado es una manera de buscar e intercambiar ideas y experiencias entre colegas, con el objetivo de aprender unos de otros, de incidir favorablemente en los procesos de formación de los estudiantes, el desarrollo institucional, y para ello es necesario dar seguimiento a proyectos y acuerdos, por lo que las reuniones cada determinado periodo de tiempo son casi imprescindibles.

Con base en las reflexiones y aportes respecto al trabajo colegiado, se destacan cinco elementos clave que las instituciones habrían de retomar y fortalecer, con la intención de promoverlo y tener un impacto notable desde las academias de maestros hasta las aulas en donde se desarrollan las propuestas e ideas que de allí emanen.

- a) Aprovechamiento de los recursos.- que se refiere a los espacios disponibles, a la optimización del tiempo, el cual implica una previa planificación sólida, y a los actores que participan en este tipo de dinámica de trabajo.
- b) Diagnóstico.- necesario para identificar contextos, situaciones y condiciones, de acuerdo al nivel o institución en la que se llevan a cabo actividades que impliquen el trabajo colegiado.
- c) Diseño y seguimiento.- a partir del diagnóstico, se comparten puntos de vista, propuestas para el diseño y seguimiento de actividades, proyectos, entre otros con intención de implementarse, de acuerdo con los intereses del grupo de docentes o de las academias.
- d) Toma de decisiones conjunta.- es muy importante que la toma de decisiones sea conjunta, de tal manera que los integrantes de las academias encuentren el sentido de esta dinámica de trabajo, ya que habrán de monitorear y compartir información y resultados, a fin de identificar y analizar los avances y limitaciones, para una toma de decisiones adecuada.
- e) Respeto y responsabilidad.- es necesario respetar decisiones y puntos de vista, además, ante las encomiendas derivadas de las academias, así como de las acciones que cada uno efectúa, debe estar presente el sentido de responsabilidad.

Estos son algunos de los elementos clave que contribuyen favorablemente al desarrollo eficiente de las actividades que surjan del trabajo colegiado, cualesquiera que sea el nivel educativo y su finalidad, siempre deben estar presentes.

Referencias

- Barkley, E., Cross, P., y Howell Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid, España: Morata.
- Barraza Barraza, L. (2012). El trabajo colegiado, una estrategia de mejora para la práctica docente. En: *La gestión de los centros educativos* (t. 5). Durango, México: REDIE.
- Barraza Barraza, L., y Barraza Soto, I. (2014). El colegiado y sus realidades. *Revista Ra-Ximbai*, 10(5). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134029.pdf>.
- Barraza Barraza, L., y Guzmán Arredondo, A. (2009). *El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes*. México: COMIE. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1178922594.pdf>.
- Barraza, B. L., y Guzmán, A. A. (2007). El trabajo colegiado en las escuelas formadoras y actualizadoras de docentes. *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, México: COMIE.
- Espinosa, M. E. (2008). El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (7). Recuperado de: http://www.uv.mx/cpue/num7/opinion/espinoza_trabajo_colegiado.html.
- Fierro, C., y Rojo, S. (1994). *El Consejo Técnico. Un encuentro de maestros*. México: SEP.
- Johnson, D. W., Johnson, R., y Hulobec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de: <http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-cooperativo-en-el-aula-Johnsons-and-Johnson.pdf>.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: Biblioteca del Normalista.
- Quintero Maldonado, C., y Romero Navarro, M. (2016). El colegiado docente en la formación de profesores. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(13), 34-46. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v7n13/2448-8550-ierediech-7-13-00034.pdf>.
- Revelo-Sánchez, C. A., Collazos-Ordoñez, y Jiménez-Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a08.pdf>.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2015). *Elementos básicos del trabajo colegiado*. México: IEPSA.

Cómo citar este artículo:

Sariñana Roacho, V., y Sariñana Roacho, S. E. (2020). El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes: diversidad de concepciones. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 429-438. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.1086.



Todos los contenidos de RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

El campo académico de las ciencias sociales en el noreste de México. Una consolidación inconclusa

The academic field of social sciences in Northeastern Mexico. An unfinished consolidation

JUAN SORDO

Juan Sordo. Universidad Regiomontana, Nuevo León, México. Es doctor en Estudios Humanísticos (especialidad en estudios de Ciencia y Cultura) por el Tecnológico de Monterrey y miembro del SNI (nivel 1). Profesor-investigador en el Centro de Estudios Interculturales del Noreste en la Universidad Regiomontana. Fue integrante de la Red de Fortalecimiento Humanitario a Migrantes y colaboró en la Cátedra de Ciencia y Cultura del Tecnológico de Monterrey. Es actualmente el responsable técnico del proyecto "Profesores-investigadores formados en el extranjero. Evaluación de su impacto en el desarrollo de las ciencias sociales en el noreste de México", financiado por el Fondo Sectorial SEP-CONACYT. Correo electrónico: juan.sordo@u-erre.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0742-3757>.

Resumen

En este trabajo se analizan el desarrollo reciente y la situación actual del campo de la investigación en ciencias sociales en instituciones de educación superior (IES) del noreste de México y, particularmente, la configuración institucional de este campo regional y las implicaciones de dicha configuración en su crecimiento y consolidación. Nuestro abordaje recupera, desde una perspectiva regional, los enfoques sobre la transformación de la profesión académica y los cambios organizacionales en las IES ante nuevas políticas de ciencia y educación. Se realizó el análisis de tres tipos de fuentes: a) entrevistas semiestructuradas (a 25 académicos y 2 funcionarios); b) los padrones del Sistema Nacional de Investigadores y del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad; c) fuentes secundarias sobre las ciencias sociales y las IES en la región. Los resultados muestran que la configuración del campo es dominada por siete instituciones con intensa concentración en Nuevo León y con fuerte presencia del sector privado; que ha ocurrido un crecimiento importante de las ciencias sociales en los últimos 20 años, pero que su consolidación es relativamente baja. Los resultados también sugieren que estas características están condicionadas por el desarrollo de las disciplinas sociales al interior de las dos instituciones cuantitativamente más relevantes.

Palabras clave: Cambio institucional, comunidad académica, ciencias sociales.

Abstract

This paper analyzes recent development and the present situation of academic research work in social sciences in higher education institutions (HEI) in Northeast Mexico, as well as the institutional configuration of this regional field and the consequences of this configuration for its growth and consolidation. Our regional approach to that subject draws on two sets of studies: those that analyze process of transformation in the academic profession and those focused on organizational change in HEI. An analysis of three different sources was carried out: a) semi-structured interviews (with 25 academics and 2 public officials); b) databases from *Sistema Nacional de Investigadores* and *Padrón Nacional de Posgrados de Calidad*; c) literature on social sciences and HEI in the Northeast region. Results show that the field is dominated by seven institutions

with an intense concentration in Nuevo León and with a strong presence of the private sector; also, that there has been a significant growth in the social sciences in the last 20 years but with a relatively weak consolidation. Results also suggest that this is conditioned by the evolution of social disciplines within the two most relevant institutions.

Keywords: Institutional change, academic community, social sciences.

INTRODUCCIÓN

Desde las últimas décadas del siglo XX, nuevas políticas buscaron impulsar la calidad de la educación superior y la ciencia mexicanas, así como su mayor desarrollo fuera de la capital del país (Álvarez, 2004; Luna-Morales, 2012). A través de diversos mecanismos, progresivamente se instauró un nuevo patrón de legitimidad científica y una lógica de asignación de recursos con base en evaluaciones del desempeño de individuos, programas e instituciones académicas (Álvarez, 2004).

En el ámbito de las ciencias sociales, la propia comunidad académica ha buscado contribuir a ese proceso de cambio (con iniciativas como la creación del Consejo Mexicano de las Ciencias Sociales en 1977) y se ha interesado por estudiar sus efectos en su campo científico. Así, se ha generado un considerable volumen de trabajos empíricos que constata que han ocurrido desarrollos heterogéneos por regiones, instituciones o disciplinas (Benítez y Silva, 1984; Benítez, 1987; Béjar y Hernández, 1994; Perló, 1994; Puga y Contreras, 2016) y que persisten “dificultades para consolidar” o para “afianzar una tradición científica duradera” debido a factores como “la profesionalización improvisada de los académicos” y “la politización universitaria” (Kent, Álvarez, González, Ramírez y De Vries, 2003, p. 19).

Dentro de este panorama, el noreste mexicano (considerando los estados de Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas) presenta condiciones que le otorgan a su estudio un especial interés. Por una parte, alberga (en Monterrey) uno de los polos de educación superior más relevantes y que más tempranamente se desarrollaron fuera del centro del país. A pesar de esto, la presencia de las ciencias sociales fue muy limitada por largos periodos. Algunas políticas concretas, como la descentralización de los centros públicos de investigación (CPI), llegaron de manera tardía a esta región (Durin, 2011). Asimismo, entre los científicos sociales norestenses es extendida la percepción de que, aunque su campo ha crecido en las últimas décadas como resultado de la implementación de las políticas federales de ciencia y educación superior, prevalece un desinterés de las autoridades y de la población locales hacia su labor científica particular. Esto, señalan, ha obstaculizado la consolidación de sus disciplinas, por lo que hay pocos grupos o líneas de investigación sólidamente desarrollados (Sordo, 2020).

Ante este panorama y estas percepciones, el objetivo de este trabajo fue analizar el desarrollo reciente y la situación actual del campo de la investigación en ciencias sociales en las instituciones de educación superior (IES) del noreste de México. Con-

cretamente se propuso determinar el crecimiento en el número de investigadores y programas de posgrado en ciencias sociales; contrastarlo con el de otras áreas de conocimiento en el noreste y con el desarrollo de las mismas ciencias sociales en otra región de México con algunas características similares, y analizar cómo la distribución institucional de estos investigadores y programas de formación condicionan algunos rasgos de la situación actual de este campo académico regional.

El abordaje que se hace de este fenómeno parte de las aportaciones de los estudios sobre las transformaciones en la profesión académica (Galaz y Gil, 2009; Gil-Antón y Contreras, 2019) y los cambios organizacionales en las IES (Álvarez, 1999, 2004; Kent *et al.*, 2003) derivados de la introducción de las políticas federales que instauraron un nuevo patrón de legitimación académica (Álvarez, 2004) y una nueva lógica de asignación condicionada de recursos con base en las evaluaciones de los académicos, los programas y las instituciones. Estos estudios muestran que el proceso de transformación del campo científico mexicano ocurrido en las últimas décadas ha transitado a través de las distintas respuestas, individuales e institucionales, que se han dado a estas nuevas exigencias. Respuestas como el incremento de los títulos de posgrado entre el profesorado o la mayor participación en labores de investigación; pero también la alineación de los discursos institucionales a las nuevas políticas sin modificaciones reales de la gestión académica. Asimismo, en este trabajo se retoma la sugerencia de Hualde (2012) de analizar desde un enfoque regional las dinámicas del campo científico social y su relación con las sociedades locales, pues, como este autor señala, las ciencias sociales, al generar conocimiento sobre la propia sociedad en que se insertan,

experimentan dificultades para su desarrollo en el espacio regional derivadas [...] de la dependencia de los grupos de poder locales y de lo que algunos autores han denominado “capital social negativo” que excluye de determinadas redes a quienes no son afines e impone formas de actuación de tipo mafioso [Hualde, 2012, pp. 108-109].

MATERIALES Y MÉTODO

Los resultados que aquí se presentan provienen del análisis de tres tipos de fuentes: a) entrevistas a informantes clave sobre el campo científico social regional, b) padrones del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y registros del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y c) literatura disponible sobre este campo científico. Es importante aclarar que, aunque se recurrió a bases de datos del CONACYT, no se utilizó la delimitación de la región noreste que propone este organismo, sino una más acotada que considera solamente a los estados de Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas. Esto, porque en una fase exploratoria se encontró un mayor grado de integración entre estas entidades y condiciones contextuales locales algo más homogéneas.

Se realizaron 25 entrevistas individuales semi-estructuradas a investigadores (tres de ellos, también funcionarios universitarios) y dos más a funcionarios del sistema

científico federal. El guion utilizado abordó sus percepciones sobre el desarrollo del campo, así como sobre los factores que lo han impulsado u obstaculizado. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y codificadas para identificar tanto percepciones ampliamente compartidas por los entrevistados como elementos que fueran objeto de opiniones discrepantes o controversia (en la sección de resultados, cuando se refieren estas percepciones o se cite algún fragmento de entrevista no se identifica a los entrevistados porque se busca destacar su representatividad colectiva por sobre sus características individuales). Estos primeros resultados se tomaron como planteamientos a verificar o contrastar a través de la información obtenida de los otros dos tipos de fuentes.

La principal vía seguida para valorar la validez de las percepciones compartidas por los entrevistados fue la reconstrucción cuantitativa de la evolución de algunos indicadores de las capacidades de investigación y formación de investigadores en la región; concretamente a través de los padrones del SNI (todos los padrones anuales del 2000 al 2019) y el PNPC (los padrones del 2008, 2012, 2016 y 2020) que permiten una desagregación por estados y áreas del conocimiento. Puesto que no se utilizó la regionalización del CONACYT, se procesaron los datos desagregados por entidad federativa para posteriormente agrupar los de las entidades de interés. Se recurrió a los datos del SNI porque, aunque no registra a toda la comunidad científica, su cobertura es amplia en el noreste, además de haberse convertido en “mecanismo crucial en la reestructuración, la re-jerarquización y la estandarización internacional de campo científico nacional” (Didou y Gerard, 2011, p. 30). En el caso del PNPC, se contabilizaron los programas de maestría y doctorado de investigación (omitiendo las modalidades profesionalizantes y con la industria) pues son los más relevantes para los objetivos del trabajo y, además, para evitar la sobredimensión de las disciplinas sociales derivadas de la proliferación de programas profesionalizantes, especialmente en áreas administrativas.

Los datos de estas dos fuentes para el área de ciencias sociales se contextualizaron considerando la evolución de las otras áreas de conocimiento en la región y se contrastaron con la evolución de las ciencias sociales en la región noroeste del país (en adelante, para facilitar la lectura nos referiremos al noreste como NE y al noroeste como NO). Se eligió la región NO como referencia por considerarse una zona del país que presenta similitudes culturales y socioeconómicas con el NE, además de coincidir en dos rasgos particulares: su ausencia en los procesos de institucionalización iniciales de las disciplinas sociales en México y la importancia de los vínculos con IES de los estados norteamericanos con los que comparten frontera (especialmente Texas y California) dentro de sus dinámicas académicas más recientes. En este caso se tomó la regionalización del CONACYT –que incluye a Baja California, Baja California Sur, Sinaloa y Sonora–, pues presenta indicadores sociodemográficos cercanos a los de la delimitación que se hizo del NE, lo que da mayor validez a la comparación (ver tabla 1).

Tabla 1. Características de las regiones noreste y noroeste.

	Noreste	Noroeste
Población (2020)	12,458,948 habitantes	10,539,280 habitantes
Superficie	295,967 km ²	383,313 km ²
Aportación al Producto Interno Bruto (2019)	14.1%	9.7%
Matrícula licenciatura escolarizada (ciclo 2018-2019)	397,889 estudiantes	358,967 estudiantes

Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI (2021) y de ANUIES (2019).

Asimismo, a través de la revisión de la escasa literatura disponible sobre el campo de las ciencias sociales norestenses, así como sobre algunas IES de la región, se obtuvieron también datos y reconstrucciones sobre el desarrollo de este campo. Estas permitieron, en primer lugar, complementar o contrastar algunas de las percepciones compartidas por los entrevistados. Adicionalmente, brindaron elementos para la interpretación de algunas de las tendencias cuantitativas observadas o para plantear posibles explicaciones a estas.

RESULTADOS

Desarrollo y panorama actual de las ciencias sociales en el noreste

Todavía a inicios de la década de 1990 la investigación científico-social era escasa en la región NE (Sandoval, 2008; Durin, 2011). Fue a partir de la consolidación de las políticas federales de impulso a la ciencia hacia la mitad de ese decenio, que el número de investigadores comenzó a crecer rápidamente. Solo entre el 2000 y el 2019, el número de miembros del SNI en el área V correspondiente a Ciencias Sociales según la clasificación vigente entre 1999 y 2020 (en adelante, SNI-V) se multiplicó por 15 y alcanzó los 368 miembros. Aunque esto ocurrió en un contexto generalizado de aumento en el número de investigadores en el país, lo cierto es que en ese periodo los científicos sociales norestenses ganaron claramente representatividad dentro de las comunidades académicas, más que duplicando su proporción tanto de todos los “investigadores nacionales” de la región como del total nacional del área V (ver tabla 2).

La percepción más extendida entre los entrevistados es que este crecimiento ha dependido principalmente de los estímulos e impulsos brindados por las políticas

Tabla 2. Investigadores miembros del SNI área V en el noreste y en el noroeste de México (2000-2019).

Año	Investigadores SNI noreste (área V)			Investigadores SNI noroeste (área V)		
	<i>n</i>	% de SNI regional	% de SNI nacional (área V)	<i>n</i>	% de SNI regional	% de SNI nacional (área V)
2000	25	8	3.1	44	8.7	5.5
2020	368	16.3	7.7	435	17.6	9.1

Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT, 2020).

federales, pero que persiste una particular falta de valoración de su trabajo científico por parte de la sociedad y de las autoridades educativas y gubernamentales locales. Es importante señalar que existe otra opinión, compartida por un sector menor de entrevistados pero que incluye miembros destacados de la comunidad académica, quienes coinciden en que es bajo todavía el nivel de consolidación de las disciplinas sociales, aunque consideran que esta situación está condicionada por una falta de interés en la actividad científica que afecta por igual a todos los campos de conocimiento en la región. Si bien estas son apreciaciones difíciles de verificar, algunos entrevistados que han ocupado cargos administrativos en sus instituciones ciertamente refieren dificultades para obtener recursos para proyectos de investigación y becas en áreas de ciencias sociales, así como falta de apoyo de las autoridades a iniciativas de crear o fortalecer programas de formación.

El contraste con la región NO muestra, además, que el NE arribó al año 2000 con un claro rezago en sus capacidades de investigación social pero que ha logrado cerrar considerablemente la brecha. En ese año, la diferencia entre el número de investigadores de ambas regiones era de casi dos a uno en favor del NO. Diecinueve años después, la proporción ya era de cinco SNI-V en el NO por cada cuatro en el NE. De esta manera, los dos espacios regionales cuentan actualmente con colectividades de científicos sociales de magnitudes cercanas; esto aún cuando en el NO había iniciado casi dos décadas antes un proceso de desarrollo sostenido, con la fundación de El Colegio de la Frontera Norte (COLEF) en 1982.

Aún así, la desventaja que persiste en el número de investigadores del NE se acentúa si se toma como referencia el volumen de cada economía regional. Mientras que la contribución del NO al total de los SNI-V del país es cercana a su participación en el PIB nacional, en el NE la aportación de investigadores es de solo la mitad de la aportación económica (ver tabla 3). En cambio, en el mismo NE las áreas de Biotecnología y Ciencias Agropecuarias (VI) e Ingenierías (VII) sí contribuyen en proporciones cercanas al correspondiente PIB regional. Esto brinda cierto sustento a la percepción extendida entre los entrevistados de que las disciplinas sociales tienen una posición secundaria frente a la investigación ligada al desarrollo tecnológico e industrial en “una sociedad colonizada por la empresa”, como refirió uno de ellos. Aunque al observar el comportamiento de esta relación entre investigadores y PIB para todas las áreas de conocimiento en ambas regiones en los años 2000 y 2019 se observa también que hay algo de razón en la impresión del sector de los entrevistados que considera que la falta de prioridad de la ciencia en el NE no es exclusiva del área de Ciencias Sociales.

Ahora bien, el número de investigadores es un indicador de capacidades individuales disponibles, pero no refleja necesariamente las condiciones institucionales ni las dinámicas del campo científico. Los programas en el PNPC son un indicador que supone más probablemente un apoyo institucional estratégico y sostenido al

Tabla 3. Aportación del noreste y del noroeste al PIB nacional y al SNI por área de conocimiento (2019).

Posición	Noreste			Noroeste		
	Área	Aportación al SNI	Aportación al PIB	Área	Aportación al SNI	Aportación al PIB
			14.1%			
1	VII	13.4%		VI	13.1	
2	VI	10.8%		I	11.2	9.7%
3	III	7.7%		V	8.7	
4	V	7.3%		VII	7.7	
5	IV	5%		II	7.1	
6	II	4.9%		IV	6.2	
7	I	4.3%		III	3	

Área I. Ciencias Físico Matemáticas y de la Tierra

Área II. Biología y Química

Área III. Medicina y Ciencias de la Salud

Área IV. Humanidades y Ciencias de la Conducta

Área V. Ciencias Sociales

Área VI. Biotecnología y Ciencias Agropecuarias

Área VII. Ingenierías

Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT, 2020) y del INEGI (2021).

desarrollo de disciplinas o campos específicos de conocimiento y de núcleos académicos orientados a la investigación. Si se considera este rubro, la comparación de las ciencias sociales norestenses con las del NO y con otras áreas disciplinares sí muestra un desarrollo claramente menor y un nivel de consolidación institucional y de capacidades de reproducción inferiores a los esperados por el volumen de esta comunidad académica.

Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas contaban en el 2020 con 19 programas de investigación en ciencias sociales en el padrón. Esto es apenas la mitad de los que tiene el NO; tendencia que se ha observado durante todo el periodo 2008-2020 (ver tabla 4). Aún más, mientras en esta última región las ciencias sociales ocupan el primer sitio dentro del padrón, en el NE se encuentran muy lejos de los 59 programas ofertados en el área de Ingenierías, que acapara cuatro de cada diez programas de la región.

Tabla 4. Programas de maestría y doctorado de investigación en el PNPC área V en el noreste y el noroeste de México (2008-2020).

Año	Noreste				Noroeste			
	Área V		Área VI		Área VII		Área V	
	n	% de PNPC regional	n	% de PNPC regional	n	% de PNPC regional	n	% de PNPC regional
2008	8	10.8	20	27	27	36.5	17	20.5
2020	19	13.2	28	19.4	59	41	39	24.8

Nota: Para la región noreste, además del área V (Ciencias Sociales), se incluyen las áreas VI (Biotecnología y Ciencias Agropecuarias) y VII (Ingenierías) que tienen el mayor número de programas. Para la región noreste solo se incluye el área V por ser la de mayor número de programas durante todo el periodo.

Fuente: Elaboración propia con datos del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (CONACYT, 2021).

Configuración institucional y protagonismo de la UANL y del ITESM

La distribución institucional de investigadores y programas de posgrado en ciencias sociales en el NE muestra patrones que, como se constatará, han condicionado una consolidación limitada de este campo científico. Concretamente, se observa una alta concentración de la actividad en un estado y en pocas instituciones, así como la alta participación de universidades privadas de prestigio (solo detrás de las UPE) y una presencia casi marginal de CPI. Solo cuatro IES acaparan la totalidad de los programas del PNPC-V y el 81% de los SNI-V (ver tablas 5 y 6). Nuevo León, cuya matrícula de maestría y doctorado duplica a las de Coahuila y Tamaulipas en conjunto (ANUIES, 2019), concentra al 79% de estos programas y al 65.2% de estos investigadores (ver tabla 5). La Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) oferta el 68% de los PNPC-V de la región.

Tabla 5. Miembros del SNI y programas del PNPC área V en el noreste, por institución y tipo de institución.

	Investigadores SNI área V (2019)		Programas PNPC área V (2020)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<i>Universidades públicas estatales</i>	235	63.9	17	89.5
Universidad Autónoma de Nuevo León	128	34.7	13	68.4
Universidad Autónoma de Tamaulipas	56	15.2	2	10.5
Universidad Autónoma de Coahuila	51	13.9	2	10.5
<i>Universidades privadas de prestigio</i>	88	23.9	2	10.5
Tecnológico de Monterrey (campus Monterrey)	62	16.8	2	10.5
Universidad de Monterrey	26	7.1	-	-
<i>Centros públicos de investigación</i>	24	6.5	-	-
El Colegio de la Frontera Norte (sedes Piedras Negras, Monterrey, Matamoros y Nuevo Laredo)	20	5.	-	-
CIESAS (Unidad Noreste)	4	1.1	-	-
<i>Otras</i>	21	5.7	-	-
Total	368	100	19	100

Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT) y del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (CONACYT, 2021).

Tabla 6. Investigadores miembros del SNI área V en el noreste, por entidad (2019).

Entidad	Investigadores SNI área V (2019)		Programas PNPC área V (2020)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Nuevo León	240	65.2	15	79
Tamaulipas	69	18.8	2	10.5
Coahuila	59	16	2	10.5
Total	368	100	19	100

Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT), Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (CONACYT, 2021).

En contraste, en el NO, investigadores y programas de posgrado se distribuyen más equilibradamente entre los estados de la región y entre un mayor número de IES (ver tablas 7 y 8). Especialmente significativo resulta que sean los centros públicos de investigación (CPI) el tipo de institución que ocupa el segundo sitio en relevancia regional. Además, entre estos centros predominan los de origen local, mientras que en el NE son principalmente sedes secundarias de CPI de otras regiones.

Los CPI encarnan un *ethos* académico de alto nivel: tienen una matrícula menor a las universidades, se focalizan en el posgrado y presentan una muy alta proporción de

Tabla 7. Miembros del SNI y programas del PNPC área V en el noroeste, por institución y tipo de institución.

	Investigadores SNI área V (2019)		Programas PNPC área V (2020)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<i>Universidades públicas estatales</i>	281	64.6	27	69.2
Universidad Autónoma de Baja California	130	29.9	8	20.5
Universidad Autónoma de Sinaloa	58	13.3	9	23.1
Universidad de Sonora	53	12.2	4	10.3
Universidad Autónoma de Occidente	19	4.4	4	10.3
Universidad Autónoma de Baja California Sur	18	4.1	2	5.1
Universidad Estatal de Sonora	3	0.7	-	-
<i>Centros públicos de investigación</i>	109	25.1	12	30.8
El Colegio de la Frontera Norte	68	15.6	8	20.5
El Colegio de Sonora	22	5.1	2	5.1
Centro de Investigación. en Alimentación y Desarrollo	14	3.2	2	5.1
Centro de Investigaciones Biológicas del Noroeste	5	1.1	-	-
<i>Institutos tecnológicos públicos</i>	20	4.6	-	-
<i>Otras</i>	25	5.7	-	-
Total	435	100	39	100

Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT) y del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (CONACYT, 2021).

Tabla 8. Investigadores miembros del SNI área V en el noreste, por entidad (2019).

Entidad	Investigadores SNI área V (2019)		Programas PNPC área V (2020)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Baja California	207	47.6	16	41
Sonora	110	25.3	8	20.5
Sinaloa	91	20.9	13	33.3
Baja California Sur	27	6.2	2	5.1
Total	435	100	39	100

Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT), Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (CONACYT, 2021).

SNI entre su profesorado. En el NO, con poco más del 25% de los SNI-V, aportan más del 30% de los PNPC-V (con un programa por cada nueve investigadores). En cambio, las universidades privadas del NE, con prácticamente la misma fracción de los investigadores, ofertan solo el 10% de los PNPC-V (es decir, un programa por cada 44 investigadores). Ciertamente, también en el NE los CPI son un referente académico para investigadores de otras instituciones, pero no ejercen influencia a nivel organizacional en el campo. De hecho, la casi nula presencia de CPI creados en la misma región denota el reducido interés de los gobiernos locales en las ciencias sociales.

En este panorama, son la UANL y el Tecnológico de Monterrey (ITESM) las IES dominantes en el NE. Fundadas respectivamente en 1933 y 1943, en un primer periodo de descentralización universitaria en México, habían, sin embargo, llegado a la década de 1990 con una débil presencia de disciplinas sociales. Esto comenzó a modificarse por su inserción exitosa en el proceso de reconfiguración del sistema científico-académico nacional, lo que les llevó a ocupar –considerando a todas las áreas de conocimiento y en el caso del ITESM, a todos sus campus en distintas regiones– los lugares 7 y 3 por proporción de profesores con doctorado en el país o el 5 y el 20 por miembros del SNI (DGEI, 2020).

No obstante, en estas IES también se observan indicios de que las ciencias sociales se han consolidado insuficientemente y continúan representando un área de interés secundario para sus autoridades. Pese a algunas coincidencias en la evolución de ambas instituciones, cada tipo de IES se orienta por dinámicas claramente diferenciadas. En las UPE (como la UANL) domina una lógica pautada “por la ampliación de espacios político-académicos de grupos intelectuales universitarios”, mientras que las universidades privadas (como el ITESM) se orientan a “la creación de plataformas para incidir en las políticas públicas” (Contreras, citado en Hualde, 2012, pp. 110).

En la UANL tuvieron lugar entre 1960 y 1980 experiencias pioneras en la investigación social en México (Benítez y Silva, 1984; Rivas, Morado, Valdés, Cerutti y Herrera, 2016; Escobar, 2018). A diferencia de lo que se ha documentado en otras IES (Álvarez, 2009), la politización y la inclinación marxista parecen haber estimulado una formación teórica actualizada y la investigación empírica. Sin embargo, estas experiencias se vieron truncadas por la derrota política del movimiento que disputaba el control de la rectoría al gobierno estatal, al cual eran cercanos los grupos académicos que las protagonizaban. Esta falta de continuidad explica, al menos en parte, el retraso del desarrollo de las ciencias sociales en esta institución, en la que, actualmente, solo uno de los 33 “investigadores nacionales” de nivel 3 pertenece al área V (la cual aporta más del 15% de los miembros si se consideran todos los niveles del padrón). Esto supone que esta IES no ha fomentado el desarrollo de trayectorias de científicos sociales que sean ampliamente reconocidas y, por consiguiente, tampoco de líneas de investigación altamente consolidadas.

En el ITESM las disciplinas sociales estuvieron prácticamente ausentes debido a la vocación ingenieril de la institución y a la oposición de los empresarios fundadores a las corrientes de izquierda que dominaban las escuelas de ciencias sociales en México. Fue la búsqueda de reconocimiento internacional la que le llevó, a mediados de la década de 1990, a fortalecer la investigación (Buendía, 2014) e iniciar una estrategia de atracción de académicos de alto nivel que favorecería también a las ciencias sociales. Esto, al alinear al ITESM con las políticas científicas federales, le permitió cabildar la aplicación de algunas de esas políticas en las IES privadas; entre las que destaca el pago del estímulo económico a sus “investigadores nacionales” por parte del CONACYT, primero parcialmente, e íntegro a partir del 2014 (Rodríguez, 2014).

Rápidamente el ITESM se colocó como la segunda institución norestense por número de SNI-V, solo detrás de la UANL. Pero tres tendencias interrelacionadas muestran que esto no condujo a la consolidación institucional de las disciplinas sociales. Primero, la notoria concentración en las ciencias económico-administrativas (más del 50% de sus SNI-V y 64% de los niveles 2 y 3), lo que ha limitado el desarrollo de otras disciplinas. Luego, una clara desaceleración del crecimiento de los SNI-V, que en el 2013 llegaron a ser el 28% de los SNI de la institución, pero para el 2020 ya representaban solamente el 16.4%. Finalmente, que, pese a la amplia presencia de investigadores sociales, solamente cuenta con dos programas del área de Ciencias Sociales en el PNPC (ver tabla 6) (aunque esto último se explica parcialmente por la prioridad que este tipo de IES dan a las acreditaciones internacionales, el ITESM tiene una importante presencia en el padrón con programas de otras áreas disciplinares). Esto sugiere que, al tener la institución una relación menos subordinada con las políticas federales puede alinearse selectivamente con aquellas que le arrojen mayores beneficios sin que le demanden esfuerzos contrarios a las lógicas del mercado o de las acreditaciones internacionales a las que da prioridad.

CONCLUSIONES

Los resultados presentados muestran un crecimiento importante en la región noreste del espacio académico para la investigación y la docencia en ciencias sociales alineadas con los criterios de calidad dominante, pero que aún persiste una baja consolidación. Estos resultados también sugieren que tanto el crecimiento como la consolidación limitada están vinculados a la configuración institucional del campo regional y al devenir de las disciplinas sociales al interior de las dos instituciones más relevantes: la UANL y el ITESM. También se identificaron situaciones que respaldan, aunque solo parcialmente, la percepción extendida en la comunidad académica de que las disciplinas sociales (o algunas de ellas) tienen una relevancia secundaria en las IES de la región. El contraste con la situación del noroeste muestra que las limitaciones del desarrollo científico norestense no se limitan a este campo de conocimiento.

Aún así, la experiencia regional aquí mostrada, en la que el crecimiento del campo científico-social (tanto en términos absolutos como en relación con el conjunto nacional) no se ha visto acompañado por un avance en su consolidación ni por una mayor legitimación de sus labores, puede representar un caso de interés en el contexto político actual. Esto, ante una nueva administración federal que ha puesto en el debate público la necesidad de reorientar la ciencia nacional y su función social, prestando una mayor atención a las ciencias sociales y las humanidades. Especial atención merecería, desde esta óptica, indagar de manera más intencionada en las posibilidades de que algunas dinámicas inerciales de las mismas políticas federales o estatales obstaculicen a nivel regional el logro de ese propósito; una cuestión que fue sugeridas por algunos funcionarios y académicos entrevistados.

Por otra parte, se encontró también evidencia que se corresponde con las lógicas dominantes propuestas por Contreras (citado en Hualde, 2012) para cada tipo de institución académica en los campos regionales de ciencias sociales. Particularmente, estas lógicas permiten comprender cómo, en conjunto, el desequilibrio entre las capacidades de investigación de las diferentes UPE, el protagonismo de las universidades privadas y la presencia limitada de CPI generan en el noreste unas condiciones que dificultan que el aumento en el número de investigadores se traduzca en consolidación del campo científico-social. Muy significativa resulta dentro de este panorama la casi total ausencia de CPI de origen local en una región de la potencia económica que tiene el noreste.

El papel protagónico que ha jugado el ITESM y, en general, la fuerte presencia de instituciones privadas en la región –seis veces más numerosas que las públicas (Puga y Contreras, 2016)–, igualmente invitan a profundizar en las implicaciones que estos poseen para las posibilidades de desarrollo de este campo científico. Especialmente relevante puede resultar la comparación con las dinámicas que presentan otras IES privadas que también destaquen por realizar esfuerzos de investigación considerables o con lo que ocurre en otras regiones del país en donde el sector privado tiene fuerte presencia. Sería pertinente también prestar atención al papel que juegan los indicadores y acreditaciones a las que este sector da preferencia, los cuales regularmente escapan a las estadísticas nacionales analizadas en este trabajo.

Otra interesante veta de investigación no considerada previamente que sugieren los resultados de este trabajo apunta al papel de la politización de los científicos sociales y su relación con el desarrollo de la investigación empírica. Los indicios que se registraron van en sentido opuesto a lo que se ha documentado para otras IES, en las que esa condición habría retrasado el desarrollo del trabajo académico de calidad. En la región de interés aquí investigada, aparentemente el compromiso político habría contribuido directamente al desarrollo de investigación empírica relevante.

Finalmente, debe subrayarse que el trabajo aquí presentado deriva de la primera etapa de un proyecto de investigación más amplio. Por lo tanto, el panorama del

campo académico que describimos deberá ser complementado con una atención más detallada al resto de las IES que aquí no se estudiaron detenidamente. Igualmente, deberán incorporarse otros elementos que resultan centrales para evaluar el desarrollo y la institucionalización de las ciencias sociales, como la creación de entidades académicas, las revistas científicas que editan las IES locales y las dinámicas de colaboración interinstitucional.

REFERENCIAS

- Álvarez Mendiola, G. (1999). Tradiciones científicas y cambio organizacional en las unidades académicas de ciencias sociales. *Sociológica*, 14(41), 81-101. Recuperado de: <http://sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/505/479>.
- Álvarez Mendiola, G. (2004). *Modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México*. México: ANUIES.
- ANUIES [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior] (2019). *Anuario Estadístico de Educación Superior 2018-2019*. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.
- Béjar Navarro, R., y Hernández Bringas, H. (1994). *La investigación en ciencias sociales y humanidades en México*. México: CRIM-UNAM/Porrúa.
- Benítez Zenteno, R. (1987). *Las ciencias sociales en México*. México: COMECOSO/CONACYT.
- Benítez Zenteno, R., y Silva Ruiz, G. (comps.) (1984). *El desarrollo de las ciencias sociales y los estudios de posgrado en México*. México: COMECOSO/UAM-X.
- Buendía Espinosa, A. (2014). *La FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas. Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004)*. México: ANUIES.
- CONACYT [Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología] (2020). *Sistema Nacional de Investigadores. Padrón de Beneficiarios 1984-2020*.
- CONACYT (2021). *Padrón Nacional de Posgrados de Calidad*. Recuperado de: <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/inicio.php>.
- DGEI [Dirección General de Evaluación Institucional-UNAM] (2020). *Explorador de datos del Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas*. Recuperado de: <http://www.execum.unam.mx/>.
- Didou, S., y Gérard, E. (2011). El Sistema Nacional de Investigadores en 2009. ¿Un vector para la internacionalización de las élites científicas? *Perfiles Educativos*, 33(132), 29-47. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218510003>.
- Durin, S. (2011). La experiencia del CIESAS en el noreste: de fronteras, nichos y desarraigos. En V. Novelo y J. L. Sariago (coords.), *La antropología en los márgenes* (pp. 67-90). San Cristóbal de las Casas: Universidad Intercultural de Chiapas.
- Escobar Latapí, A. (2018). Las ciencias sociales y las políticas sobre desigualdad, exclusión y pobreza. En O. Contreras y C. Puga (coords.), *Las ciencias sociales y el Estado nacional en México* (pp. 297-337). México: Fondo de Cultura Económica.
- Galaz Fontes, J. F., y Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-31. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/237/396>.
- Gil-Antón, M., y Contreras Gómez, L. E. (2019). Impacto de las transferencias monetarias condicionadas en la profesión académica en México: distintos tiempos, diferentes con-

- diciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1-15. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2443/1733>.
- Hualde, A. (2012). Reflexiones sobre la relación entre ciencias sociales y actores regionales en México. *Frontera Norte*, 24(48), 93-119.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2021). *México en cifras*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/>.
- Kent Serna, R., Álvarez, G., González, M., Ramírez, R., y De Vries, W. (2003). *Cambio organizacional y disciplinario en las ciencias sociales en México*. México: Plaza y Valdés.
- Luna-Morales, M. E. (2012). Determinants of the maturing process of the Mexican research output: 1980-2009. *Interciencia*, 37(10), 736-742. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/339/33925472001.pdf>.
- Perló, M. (coord.) (1994). *Las ciencias sociales en México. Análisis y perspectivas*. México: COMECOSO.
- Puga, C., y Contreras, O. (coords.) (2015). *Informe sobre las ciencias sociales en México*. México: COMECOSO.
- Rodríguez Araujo, O. (2014, ene. 23). Conacyt e investigación en universidades privadas. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2014/01/23/opinion/017a2po3l>.
- Rivas, E., Morado, C., Valdés, M., Cerutti, M., y Herrera, O. (2016). La historia en el noreste y desde el noreste. En C. Morado y L. Hinojosa (coords.), *Las ciencias sociales en el noreste de México* (pp. 105-127). San Nicolás de los Garza: FFyL-UANL.
- Sordo Molina, J. C. (2020). Las políticas científico-educativas y las nuevas condiciones de los académicos en ciencias sociales del noreste de México. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 43-53. Recuperado de: <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/anuario/article/view/297/368>.
- Sandoval, E. (2008). Las ciencias sociales en el noreste de México. Un análisis desde dentro. *Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 17(33), 46-61. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/859/85912926003.pdf>.

Cómo citar este artículo:

Sordo, J. (2020). El campo académico de las ciencias sociales en el noreste de México. Una consolidación inconclusa. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(2), pp. 439-452. doi: <https://doi.org/10.33010/recie.v5i1.1080>.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Diseño editorial:



Calle Delicias n. 251, Chihuahua, Chih.

Tels. 614 140 1305 y 614 482 6684, e-mail: villalobos7@gmail.com

RECIE

Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa

