



ISSN: 2007-4336

ie

revista de investigación educativa de la Rediech

volumen 9 • número 16
abril - septiembre 2018

*Margarita de la Caridad
Esquivel Cruz*

El proceso de integración de los niños a los talleres de creación artística de teatro y danza en la Casa de Cultura Pedro Junco, de Pinar del Río, Cuba

*Carolina Hamodi Galán
Leire Jiménez Robles*

Modelos de prevención del bullying: ¿qué se puede hacer en educación infantil?

René Alonzo Valdés Morales

Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión

Eddy Javier Paz Maldonado

La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior

Alfredo Huerta Orozco

El sentido de pertenencia y la identidad como determinante de la conducta, una perspectiva desde el pensamiento complejo

*Josefina Madrigal Luna
Celia Carrera Hernández
Martha Vergara Fregoso*

El ejercicio de la práctica educativa en la sierra Tarahumara

*Federico J. Mancera-Valencia
Argelia A. Ávila Reyes
Patricia M. Amador Guzmán*

Educación y patrimonio biocultural: construcción de una experiencia en la educación indígena de la sierra Tarahumara

Ma. de Lourdes González Peña

UVE socioformativa: estrategia didáctica para evaluar la pertinencia de la solución a problemas de contexto



RED DE INVESTIGADORES
EDUCATIVOS CHIHUAHUA, AC

PRESIDENTA

Bertha Ivonne Sánchez Luján

TecNM: Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez

SECRETARIO

Valentín Alfredo Gómez Hernández

Dirección General de Centros de
Formación para el Trabajo

TESORERA

Berna Karina Sáenz Sánchez

Secretaría de Educación y
Deporte de Chihuahua

VOCAL

Cruz Argelia Estrada Loya

Secretaría de Educación y
Deporte de Chihuahua

COORDINACIÓN DE FORMACIÓN

Romelia Hinojosa Luján

Consultora independiente

COORDINACIÓN DE DIVULGACIÓN

Renzo Eduardo Herrera Mendoza

Centro de Investigación y Docencia /
Universidad Tecnológica de Chihuahua Sur

COORDINACIÓN DE ESTADOS DE CONOCIMIENTO

Sandra Vega Villarreal

Universidad Pedagógica Nacional del Estado
de Chihuahua Campus Chihuahua

COORDINACIÓN DE VINCULACIÓN

Laura Irene Dino Morales

Centro Universitario CIFE

COORDINACIÓN DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

Myrna Rodríguez Zaragoza

Institución Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado de Chihuahua
Prof. Luis Urías Belderráin

COORDINACIÓN DE ADMISIONES

Efrén Viramontes Anaya

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón

COMISIÓN DE LA REVISTA

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Universidad Autónoma de Chihuahua

COMISIÓN DEL PROGRAMA DE RADIO

Rosa Isela Romero Gutiérrez

Centro de Investigación y Docencia

COMISIÓN DE LA PÁGINA WEB

Alba Jyassu Ogaz Vásquez

TecNM: Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez

ÍNDICE

Transición del formato impreso a electrónico: experiencias desde *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*3

El proceso de integración de los niños a los talleres de creación artística de teatro y danza en la Casa de Cultura Pedro Junco, de Pinar del Río, Cuba / *The process of integration of kids and teenagers to the performing arts and dance workshops in Casa de Cultura Pedro Junco in Pinar del Río, Cuba*

Margarita de la Caridad Esquivel Cruz7

Modelos de prevención del bullying: ¿qué se puede hacer en educación infantil? / *Prevention models of bullying: What can be done in early childhood education?*

Carolina Hamodi Galán y Leire Jiménez Robles29

Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión / *Inclusive leadership: The importance of management teams in developing an inclusion culture*

René Alonzo Valdés Morales51

La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior / *The training of university teachers for attention to diversity in higher education*

Eddy Javier Paz Maldonado67

El sentido de pertenencia y la identidad como determinante de la conducta, una perspectiva desde el pensamiento complejo / *The sense of belonging and identity as a determinant of behavior, a complex thinking perspective*

Alfredo Huerta Orozco83

El ejercicio de la práctica educativa en la sierra Tarahumara / *The exercise of the educational practice in the Sierra Tarahumara*

Josefina Madrigal Luna, Celia Carrera Hernández y Martha Vergara Fregoso99

Educación y patrimonio biocultural: construcción de una experiencia en la educación indígena de la sierra Tarahumara / *Education and biocultural heritage: Construction of an experience in indigenous education in the Sierra Tarahumara*

Federico J. Mancera-Valencia, Argelia A. Ávila Reyes y Patricia M. Amador Guzmán119

UVE socioformativa: estrategia didáctica para evaluar la pertinencia de la solución a problemas de contexto / *Socioformative VEE: Didactic strategy to evaluate the relevance of the solution to context problems*

María de Lourdes González Peña133



IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Director
(j.trujillo@rediech.org)

Brenda Ileana Solís Herrera
Secretaría Técnica
(brenda.solish@gmail.com)

Rosa Isela Romero Gutiérrez
Difusión y Comunicación
(rosysela5209@hotmail.com)

Renzo Eduardo Herrera Mendoza
Indexación
(renzo.e.herrera@gmail.com)

Patricia Islas Salinas
Relaciones Internacionales
(patricia.islas@uaq.mx)

Cruz Argelia Estrada Loya
Suscripciones
(dreduarely@hotmail.com)

Equipo de traducción
Eira Edith Vázquez Galindo
(eevasquezg@hotmail.com)
Angélica Murillo Garza
(mes.mle.angelicamg@hotmail.com)
Saúl Manuel Favela Camacho
(saul.favela@live.com)
Javier Montoya Sánchez
(javimts18@gmail.com)

COMITÉ EDITORIAL

Albertico Guevara Araiza (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua Campus Delicias, México). **Berna Karina Sáenz Sánchez** (Secretaría de Educación y Deporte, Chihuahua, México). **Bertha Ivonne Sánchez Luján** (TecNM: Instituto Tecnológico de Ciudad Jiménez, Chihuahua, México). **Federico Julián Mancera-Valencia** (Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México). **Francisco Alberto Pérez Piñón** (Universidad Autónoma de Chihuahua, México). **Josefina Madrigal Luna** (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua Campus Parral, México). **Martha Isabel Vázquez Duberney** (Universidad Mexicana del Norte AC, Reynosa, México). **Pedro Covarrubias Pizarro** (Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urias Beldeirán, México). **Romelia Hinojosa Luján** (Consultora independiente, Chihuahua, México). **Valentín Gómez Hernández** (Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo, Chihuahua, México).

CONSEJO EDITORIAL INTERNACIONAL

Dra. Marilía Velardi (Universidad de São Paulo, Brasil). **Dr. Alexis Romero Salazar** (Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela). **Ph.D. Fernando Gil Araque** (Universidad EAFIT, Medellín, Colombia). **Dra. Rosalba Mancinas Chávez** (Universidad de Sevilla, España). **Dra. Pamela Zapata Sepúlveda** (Universidad de Tarapacá, Chile). **Dr. Renato de Sousa Porto Gilioli** (Cámara de los Diputados, Brasilia, Brasil). **Dra. Bárbara de las Heras Monastero** (Universidad de Sevilla, España). **Dra. Leonora Díaz** (Universidad de Valparaíso, Chile). **Dr. Antonio Blanco Pérez** (Universidad de La Habana, Cuba). **Dra. Rhadaisa Neris Guzmán** (Universidad Central del Este, República Dominicana). **Dra. Alemania González Peñafiel** (Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Ecuador). **Dr. Francisco Javier Ugarte Guerra** (Pontificia Universidad Católica del Perú). **Dr. Ronald Soto Calderón** (Universidad de Costa Rica).

DICTAMINADORES PARA ESTE NÚMERO

Albertico Guevara Araiza (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua Campus Delicias, México). **Alejandro Mercado Villalobos** (Universidad de Guanajuato, México). **Alfredo García Martínez** (Universidad Veracruzana, México). **Alicia Moreno Cedillos** (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México). **Ana María Salmerón Castro** (Universidad Nacional Autónoma de México, México). **Bárbara de las Heras Monastero** (Universidad de Jaén, Andalucía, España). **Berna Karina Sáenz Sánchez** (Secretaría de Educación y Deporte, Chihuahua, México). **Cely Celina Ronquillo Chávez** (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México). **Damián Alejandro Clemente Olaque** (Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios 84, Manzanillo, México). **David Manuel Arzola Franco** (Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México). **Eduardo Carlos Briceño Solís** (Universidad Autónoma de Zacatecas, México). **Eva América Mayagoitia Padilla** (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua Campus Chihuahua, México). **Francisco Alberto Pérez Piñón** (Universidad Autónoma de Chihuahua, México). **Gustavo Andrés Flórez Mojica** (Universidad Popular del Cesar, Colombia). **Haydee Parra Acosta** (Universidad Autónoma de Chihuahua, México). **Jesús Victoria Flores Salazar** (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú). **Juan Gabriel López Ochoa** (Universidad Pedagógica Nacional Unidad 022, Tijuana, México). **Lilía Susana Carmona García** (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México). **Ma. Guadalupe Álvarez Nieto** (Servicios Educativos Integrados al Estado de México / Escuela Normal Superior del Estado de México, México). **Ma. Carolina Bodewig Pineda** (Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México). **María del Socorro García González** (Universidad Autónoma de Guerrero, México). **Ma. Olivia Trevizo Nevárez** (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez División Multidisciplinaria Cuauhtémoc, México). **Mariana Sánchez Solís** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México). **Rafael García Sánchez** (Instituto de Pedagogía Crítica, Chihuahua, México). **Rosa Cecilia Gaita Iparraquirre** (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú). **Sandra Bustillos Durán** (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México). **Sara Torres Hernández** (Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Chihuahua, México). **Vicente Paz Ruiz** (Universidad Pedagógica Nacional Unidad 094, Ciudad de México, México). **Yeny Ávila García** (Universidad Autónoma de Chihuahua, México). **Yolanda Isaura Lara García** (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua Campus Parral, México).

Revista indizada en:

- Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal (Latindex).
- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE).
- Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE).
- Scientific Electronic Library Online (SciELO México).
- Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal (REDALyC)
- Directory of Open Access Journals (DOAJ).
- Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales (LatinREV).
- Fundación Dialnet / Universidad de La Rioja.
- Matriz de Información para el Análisis de Revistas.



Scientific Electronic Library Online



IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH (volumen 9, n. 16, abril-septiembre de 2018) es una publicación semestral editada por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC (Efrén Ornelas 1406, col. Obrera, Chihuahua, Chihuahua, México, CP 31350, <http://www.rediech.org/ojs/2017>, revista-@rediech.org). Editor responsable: Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo 04- 2017-032919000300-102, ISSN (versión impresa): 2007-4336, ISSN (versión electrónica): 2448-8550, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, Alba Jyassu Ogaz Vázquez (Efrén Ornelas 1406, col. Obrera, Chihuahua, Chih., México, CP 31350. Fecha de última modificación: marzo de 2018.

Corrección de textos, diseño editorial y producción a cargo de Doble Hélice Ediciones.

calidad. De esta manera, el presente número incluye el 50% de artículos de autores internacionales (Cuba, España, Chile y Honduras) y el otro 50% provienen del ámbito nacional.

En primer lugar, aparece Margarita de la Caridad Esquivel Cruz, quien presenta una investigación con enfoque cualitativo, que se ocupa de analizar el proceso de integración de los niños a los talleres de creación artística de teatro y danza en la Casa de Cultura Pedro Junco en Pinar del Río, Cuba. El trabajo recupera la perspectiva humanística de la educación, al conceder un valor especial a la formación artística de las personas como vía para el desarrollo integral de habilidades, capacidades y valores, cosa que no es de menor importancia en un mundo globalizado en el que pareciera que la obtención de ganancias económicas es la única lógica de la acción humana y cuyas consecuencias negativas se acentúan día con día en el deterioro ecológico, la sobreexplotación de recursos y la deshumanización a escala global.

En el mismo sentido que el trabajo anterior, las españolas Carolina Hamodi Galán y Leire Jiménez Robles abordan la problemática del bullying en las aulas de educación infantil, con la intención de generar una propuesta educativa a partir de la revisión de experiencias en las cuales ha quedado demostrado que mientras más temprano se inicie en la prevención, mayores son las posibilidades de erradicar estas prácticas.

En la misma tónica de la transformación de la realidad social a través de la educación, René Alonzo Valdés Morales –de nacionalidad chilena– presenta un ensayo en el que discute el papel del liderazgo escolar en la mejora del rendimiento escolar y –sobre todo– en la promoción de una cultura de inclusión, donde resalta de nueva cuenta el papel de valores como la convivencia armónica y la cohesión social que deben trabajarse desde la escuela.

De Honduras tenemos el trabajo de Eddy Javier Paz Maldonado, quien hace una revisión bibliográfica donde analiza la formación del profesorado universitario y sus posibilidades de atender la diversidad en educación superior. La aportación resulta interesante, porque profundiza en los retos para atender estudiantes en condición de discapacidad, pueblos indígenas, afrodescendientes, diversidad sexual y migrantes.

En su conjunto, el bloque de artículos de autores internacionales atiende temas emergentes que sin duda deben estar presentes en el currículo escolar, pues hoy más que nunca es necesaria una alternativa para que la educación nos ayude a vivir en armonía. Se requiere aspirar a una formación que asegure la supervivencia y la convivencia armónica a nivel global.

En el bloque de trabajos nacionales, Alfredo Huerta Orozco incursiona en el tema del pensamiento complejo. Al respecto nos dice: “La conducta humana no es producto de un solo factor o de una sola causa, sino que debemos analizar las diferentes perspectivas para un solo comportamiento, dependiendo de una diversidad innumerable de estímulos y consideraciones”. Este preámbulo lo elige para abordar el tema del sentido de pertenencia y la identidad como determinante de la conducta.

Josefina Madrigal Luna, Celia Carrera Hernández y Martha Vergara Fregoso abordan el ejercicio de la práctica educativa en la sierra Tarahumara del estado de Chihuahua, desde las vivencias de padres de familia, maestros y directores. El trabajo resulta por demás interesante, ya que realizan un acercamiento a la realidad

**EL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LOS NIÑOS A LOS TALLERES
DE CREACIÓN ARTÍSTICA DE TEATRO Y DANZA EN LA CASA DE
CULTURA PEDRO JUNCO, DE PINAR DEL RÍO, CUBA**

**The process of integration of kids and teenagers to the performing arts and
dance workshops in Casa de Cultura Pedro Junco in Pinar del Río, Cuba**

ESQUIVEL CRUZ Margarita de la Caridad

RECEPCIÓN: SEPTIEMBRE 18 DE 2017 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: NOVIEMBRE 14 DE 2017

Resumen

El presente trabajo aborda el marco conceptual y la metodología utilizada en una investigación cualitativa realizada para lograr potenciar el proceso de integración de los niños a los talleres de creación artística de teatro y danza en la Casa de Cultura Pedro Junco, en Pinar del Río, Cuba, donde se muestra una asimetría en la relación de los niños y las niñas que atenta contra el proyecto humanista de educación estética en Cuba. La integración de los niños a los talleres de creación artística de teatro y danza juega un papel importante en su posterior desarrollo, condicionándolos como sujetos comprometidos con su realidad y entorno, desde la potencialización de habilidades, capacidades y valores. La investigación parte de identificar insuficiencias y potencialidades del proceso de integración de los niños a los talleres de creación artística de teatro y danza, así como la planificación metodológica por etapas para concretar la reflexión y la acción participativa.

Palabras clave: DANZA, INTEGRACIÓN, GÉNERO, TEATRO INFANTIL.

Margarita de la Caridad Esquivel Cruz. Directora del Departamento de Teatro en la Casa de Cultura Pedro Junco y de la Compañía Infantil Juvenil Ilé Irawó, de Pinar del Río, Cuba. Es licenciada en Estudios Socioculturales. Directora teatral y pedagoga. Cursa la Maestría en Desarrollo Social. Fue premiada en la categoría "Agrupación y proyecto del evento Comunidad 2017" a nivel municipal. Por los resultados investigativos y artísticos ha sido nominada a la beca de creación teatral "Ignacio Gutiérrez". En el 2006, el Fórum de Ciencia y Técnica premia el trabajo con niños que padecen discapacidades psicofísicomotoras. Correo electrónico: esquiveldearte@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-4896-926X>.

tizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, lo que significa una mejor articulación entre el sector educativo y los demás ámbitos de desarrollo (*Objetivos de desarrollo sostenible*, 2017).

Cuba no está ajena al proyecto de metas educativas que se viene gestando desde los organismos internacionales. La estrategia de trabajo para el perfeccionamiento de la educación estética durante el periodo 1999-2016 del Ministerio de Educación (Mined) y el Ministerio de Cultura (Mincult) situó a la educación artística como una de las líneas esenciales de los programas de estudio a través de la cual se proyectaba trabajar para garantizar la formación ético-estética de los educandos y, al mismo tiempo, prepararlos para que comprendan, aprecien y creen el arte en sus más variadas manifestaciones. De la misma manera, en la constitución de la República de Cuba (2003) señala en el capítulo 5 “Educación y cultura”, en el artículo 39, que el “Estado a fin de elevar la cultura del pueblo se ocupa de fomentar y desarrollar la educación artística, la vocación para la creación y el cultivo del arte, así como la capacidad para apreciarlo”.

Por otra parte, en el proyecto “Lineamientos de la política económica y social” (2010), en el punto 151, se defiende la idea de “Continuar desarrollando la educación artística, la creación, el arte y la capacidad para apreciarlo” (VI Congreso Partido Comunista de Cuba, 2010, p. 21).

A partir de lo antes expuesto, se evidencia cómo la integración de los niños a los talleres de creación artística en las casas de cultura constituye una política del estado cubano. Lo planteado con anterioridad se revela como una necesidad de la educación cubana actual, con la finalidad de que los niños tengan una formación integral para que puedan comprender el arte en todas sus manifestaciones.

En las transformaciones que se han implementado en el Sistema de Casas de Cultura en Cuba, de manera general se destaca el trabajo conjunto de los ministerios de Educación y de Cultura, y se expresa en un convenio que ha conseguido trazar políticas unificadas y coherentes mediante la aplicación de un programa de educación artística que se aplica en todas las escuelas e instituciones culturales del país, a través de comisiones de trabajo conjuntas que se encargan de su puesta en práctica desde el Programa de Educación Artística vigente desde el curso 1999-2000.

Estos objetivos y líneas de trabajo se proyectan en aras de cumplir con la política cultural de la Revolución Cubana, que tiene como base y plataforma la democracia cultural y la democratización de la cultura, para preparar y convertir al pueblo en actor del hecho artístico desde las diferentes manifestaciones.

En la literatura consultada para la constatación de los aportes realizados sobre la integración social, su importancia en la educación y el desarrollo humano, se pudo determinar que ha sido enfocada desde varias aristas, basadas en las investigaciones de diferentes autores internacionales. Los trabajos en este sentido arrojaron importantes consideraciones que hacen ver los procesos de integración como espacios que generan

Para dar solución a la situación problemática, las preguntas que se pretenden responder son las siguientes:

1. ¿Cuáles son los referentes teóricos y metodológicos para el proceso de integración de los niños a los talleres de creación artística en casas de cultura, en particular a las especialidades de teatro y danza?
2. ¿Cuál es el estado actual del proceso de integración de los niños a los talleres de creación artística de teatro y danza en la Casa de Cultura Pedro Junco, en el municipio Pinar del Río?
3. ¿Cuáles son los presupuestos teóricos y aspectos estructurales y metodológicos que se deben tener en cuenta en la elaboración de una alternativa metodológica para la integración de los niños a los talleres de creación artística de teatro y danza en la Casa de Cultura Pedro Junco, en el municipio Pinar del Río?
4. ¿Qué grado de validez teórica y práctica tendrá la metodología que contribuya al proceso de integración de los niños a los talleres de creación artística de teatro y danza en la Casa de Cultura Pedro Junco, en el municipio Pinar del Río?

Establecidas las preguntas científicas, se diseñaron las tareas que permitieran dar respuesta a las inquietudes investigativas. Para ello fue necesario la sistematización de referentes teóricos y metodológicos que sustentan el concepto de integración hasta llegar a comprenderlo como un proceso complejo, por lo que el estudio involucró el plano social, los ambientes educativos, el contexto sociocultural en el que viven los niños y los talleres de creación artística que se realizan en la Casa de Cultura Pedro Junco del municipio Pinar del Río, analizando aquellas transversales que impactan en los procesos de integración.

Posteriormente se efectuó el diagnóstico para identificar, desde una visión integradora, las formas, estilos y modos en que se estructuran los procedimientos que permiten motivar y atraer a los niños y niñas para integrarse a los talleres de creación artística de teatro y danza en la Casa de Cultura Pedro Junco.

La siguiente tarea consistió en diseñar la estructura, contenido, reglas y principios para una metodología que potencie los procesos de integración de los niños y las niñas a los talleres de creación artística de teatro y danza.

Finalmente, la valoración teórica y práctica de la metodología permitió llegar a conclusiones, con relación al valor de la propuesta.

1. REFERENTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo abordar los principales referentes que en el orden teórico y metodológico sustentan el objeto de estudio y el campo de acción: el proceso de integración del niño en los grupos de creación en las casas de cultura y en particular en las especialidades de teatro y danza. Asimismo, cabe resaltar la vinculación que se establece entre el conocimiento existente con los nuevos apren-

de ser parte de este proceso?, ¿hasta qué punto los estereotipos asociados a género pueden influir en esta asimetría?, ¿qué aportes desde la educación artística y los talleres de creación artística de teatro se pueden confabular para revertir esta situación?

3. LA INTEGRACIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO REGIONAL

Para Blanco (2008), cabe preguntarse si la educación en América Latina está contribuyendo a construir sociedades más inclusivas, o si, por el contrario, está reproduciendo la exclusión social y generando diferentes formas de discriminación. Asimismo, la autora establece diferencias conceptuales entre la integración y la inclusión, avizorando que en algunas ocasiones tales términos en la práctica no son usados de manera correcta, por lo que declara que la inclusión aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados, mientras que define el proceso de integración como una magnificación de la participación dada a partir de la presencia y la permanencia. En este sentido, se encuentran puntos de coincidencia con García Roca (2004), lo que será referenciado más adelante en este estudio.

Sobre la base del análisis de las fuentes revisadas para esta investigación, se defiende la idea de que la integración debe considerarse como un proceso para construir aprendizajes, promover la resolución de conflictos, crear el compromiso de defender la cultura identitaria, desarrollar nuevos afectos y estados cognitivos, así como nuevas aperturas axiológicas, nuevos valores culturales y multi influencias que desemboquen en expresiones culturales de diversos tipos. La finalidad es disminuir las asimetrías existentes en relación con la integración de los niños en los procesos de creación artística en los talleres, los cuales no deben contener mecanismos de selección y discriminación de ningún tipo con el objetivo de transformar su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar a los niños, favoreciendo la cohesión social. Lo anterior debe ser realizado desde la interacción de los niños en su entorno con espíritu de solidaridad y respeto, lo que permitirá su intervención en su propia realidad con posibilidades de transformarla, asumiendo la responsabilidad que como miembros de una sociedad les corresponde.

Nunca será posible la integración social si no se le comprende como relación y negociación diaria entre los implicados. El esfuerzo y los cambios deberán suscitarse en aquellos focos que se convierten en transversales en la relación educación-cultura-pedagogía, entendiendo que en la integración se perfilan basamentos de múltiple índole, incluidos los de carácter ideológico, político, moral, ético y axiológico.

El destacado pedagogo Paulo Freire (1992) encuentra los fundamentos para sostener que, en las concepciones modernas de la educación, en medio de los profundos y radicales cambios que se vive en América Latina, ya no cabe más la distinción entre el educando y el educador. No más educando, no más educador, sino

4. EL PROCESO DE INTEGRACIÓN EN LA RELACIÓN EDUCACIÓN-ARTE

La década de los noventa puso en marcha un gran desafío para el ámbito educativo a nivel internacional y el replanteamiento de muchos principios y creencias que en esa época dominaban a la educación en general, puesto que no se hablaba todavía de la atención a la diversidad (Educación, S.D.E., 2008). Desde entonces, el pensamiento científico pedagógico y social ha venido modificando sus referentes, así como sus modelos de interpretación de la realidad. Sucesivas reuniones de la comunidad pedagógica a nivel internacional insisten en encontrar alternativas que propicien una educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes. El modelo de educación inclusiva, resultante de las deliberaciones en la Conferencia Mundial sobre Educación celebrada en Jomtien, Tailandia, en el año 1990 bajo el planteamiento “Educación para todos” (Unesco, 1990), encontró en 1994, en la Declaración de Salamanca, su punto de partida definitivo al reconocerse que la escuela ordinaria debe y puede proporcionar una buena educación a todos los alumnos, independientemente de sus aptitudes. Esta propuesta de educación inclusiva se plantea para trabajar en consecuencia de dos objetivos:

1. Defensa de la equidad y la calidad educativa.
2. La lucha contra la exclusión y la segregación en la educación.

En el año 2000 se celebró el Fórum Mundial sobre Educación (Marco de acción de Dakar, 2000) que propuso no solo evaluar y reafirmar los planteamientos de Jomtien, referidos al derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos a tener una educación de calidad; además se trazó como uno de sus objetivos que desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida los educando del siglo XXI tuvieran acceso a servicios de educación de alta calidad, insistiendo en que tales servicios no debieran generar exclusión ni discriminación alguna, y como el estilo, el idioma y las circunstancias de aprendizajes nunca serán uniformes para todos, la necesidad de diferentes enfoques formales o menos formales deberán promover estrategias y alternativas que aseguren un aprendizaje y otorguen una condición social equivalente; insiste en la capacitación y autosuperación del profesorado para atender a la diversidad de los estilos de aprendizaje y del desarrollo físico e intelectual de los alumnos, y la creación de entornos de aprendizaje estimulantes y participativos.

En el año 2006, fruto de las deliberaciones realizadas en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación Artística celebrada en Lisboa, Portugal, se trazó la “Hoja de ruta para la educación artística”. En este documento se plantea como objetivo explorar la posible contribución de la educación artística para satisfacer las necesidades de creatividad y sensibilización cultural en el siglo XXI, y propone desarrollar las estrategias necesarias para introducir y fomentar la educación artística en los entornos de aprendizajes. Defiende la tesis de que el aprendizaje de y a través de las artes puede potenciar al menos cuatro de los elementos contentivos en los objetivos de Dakar (Marco de acción de Dakar, 2000), como son:

- El aprendizaje activo.

a los sujetos varones deberían sustituir el fin hacia la superioridad y el poderío por la meta hacia la sensibilidad y el bien común; más que a una igualdad de género, aspirar a una igualdad en la raza humana.

Sau (citada en Nájera, 2016) afirma que el género es una categoría transversal presente en todas las relaciones sociales, que tiene una enorme influencia en el desarrollo de las personas tanto a nivel individual como en el de las relaciones sociales e interpersonales que se establecen dentro de los distintos contextos a los que tiene acceso.

Espinosa Bayal, en su artículo “La construcción del género desde lo educativo”, manifiesta que es evidente que el tipo de experiencias que vive el niño determina en gran medida su ritmo y calidad de desarrollo emocional e intelectual. Las condiciones exteriores determinan el carácter concreto en que se manifiestan y transcurren los periodos críticos.

Este trabajo defiende el criterio que, para avanzar hacia el desarrollo social, se debe recurrir a una educación artística que apunte a los valores con mayor significación; para poder cumplimentar esta meta se requiere apostar por una equidad de género, entendida además como necesaria a todo el ambiente psicoafectivo que rodea al niño a fin de poder desarrollar, a partir de las artes, verdaderos procesos integradores.

4.2. LA INTEGRACIÓN: CÓMO ENTENDERLA DESDE EL TEATRO Y LA DANZA

Lo que se pretende es que los niños, al trabajar con el teatro y la danza, asuman nuevas iniciativas, colaboren entre ellos, establezcan relaciones sociales en ámbitos cada vez más amplios, conozcan, valoren y respeten distintas formas de comportamiento, de género, manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, mostrando siempre una actitud de interés y aprecio hacia ellas.

El teatro es la manifestación artística que más se identifica con la historia personal del ser humano, sus conflictos y aspiraciones, sus momentos históricos e ideologías o creencias.

Para Robles y Civila (2015), la educación por el teatro se constituye en una práctica pedagógica necesaria: para desarrollar en el educando la comprensión de actitudes comportamentales, motivar su espíritu de cooperación, le otorga terreno para hacer efectivas sus aptitudes creativas y, sobre todo, pone en sus manos un poderoso vehículo de expresión de su personal vigencia.

Por todo lo antes reseñado, se puede afirmar que los valores que el teatro contiene en sí son muy importantes y de ellos deben apropiarse los niños. Además, se puede concluir que toda acción que se desarrolle a fin de involucrarlos e integrarlos en las prácticas artísticas con fines educativos constituirá un aporte al desarrollo humano.

La situación problemática que en esta investigación se muestra alcanza también a la manifestación de la danza, en la que, igualmente, el número de varones con

lidades en un clima abierto de confianza y libertad que llegan a potenciar habilidades para saber escuchar, relacionarse, comunicar ideas, reflexionar, determinar y valorar lo que ofrece cada uno de sus integrantes (Minetti, 2011).

La realización de talleres contribuye a satisfacer las necesidades del primer nivel de participación poblacional; en ellos se agrupan aficionados al arte de distintos grupos de la misma edad que se enriquecen como seres humanos en el proceso creativo apreciativo, aunque no tengan desempeños y resultados artísticos relevantes. “Un taller es una realidad integradora, compleja, reflexiva en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social” (Mincult, 2010).

En los talleres de creación artística, el conocimiento se traduce en habilidades que se desarrollan con la interacción directa de los niños con los objetos, por medio de los órganos de los sentidos, los cuales intervienen desde el lenguaje verbal o extra verbal en el intenso proceso comunicativo que establecen, lo cual permite sentar bases para que, de manera lógica y orgánica, el espacio de interacción sea propicio para sentar las bases de una verdadera integración.

Por lo mismo, la autora, en el ejercicio de su profesión como instructora de teatro, insiste en reafirmar que mientras exista una asimetría tan manifiesta en la relación de los varones y las niñas en los talleres de creación artística de teatro y danza, se deberá continuar en la búsqueda de propuestas y alternativas pedagógicas que hagan posible disminuir esta asimetría acercando a los varones a estas prácticas artísticas a las cuales tienen derecho, propiciando espacios donde se construyan identidades como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta la sistematización de los aportes dados por los autores que se citaron con anterioridad, relacionados con el objeto de estudio y el campo de investigación, la autora de este estudio define el proceso de integración en los talleres de creación artística de teatro y danza como un conjunto de acciones que con enfoque diferencial propicien ambientes afectivos para el aprendizaje y desarrollo potencial de los niños, las cuales se adaptan desde la pedagogía a las necesidades e intereses de la comunidad educativa. La integración es concebida como un proceso que en su diseño respeta y valora el autoaprendizaje que realizan los niños y los incorpora a sus procedimientos. Para lograr esta meta, se deben concebir acciones itinerantes que permitan socializar los productos artísticos elaborados por los talleristas a fin de que otros niños se sientan identificados con ellos. Es decir, debe lograrse que el taller se convierta en un espacio promotor del acercamiento, la presencia, participación, inclusión e integración de otros niños.

7. CONCLUSIONES PARCIALES

El análisis histórico-lógico del proceso de integración de los niños a los talleres de creación artística de teatro y danza revela que, tanto en el plano internacional como en el plano nacional, este proceso estuvo vinculado al método de la observación.

- Inductivo-deductivo: facilitó la inducción de nuevos elementos del conocimiento a partir de los elementos generales de la educación artística y la participación e integración del niño a los talleres de creación teatral como ámbito de formación y adquisición de competencias sensibles y estéticas para todos los ciudadanos.
- La modelación: se empleó el diseño de representación de los componentes y relaciones esenciales de la concepción metodológica como solución al problema, para potenciar la integración de los niños y las niñas a los talleres de creación artística, incluida la dinámica entre la teoría y la práctica en el proceso de integración de los niños en los talleres de creación artística de teatro y danza en la Casa de Cultura Pedro Junco, en Pinar del Río.
- El enfoque de sistema: permitió la elaboración de la concepción e instrumentación de la metodología para la integración, a fin de establecer las relaciones de dependencia, jerarquización y la estructuración de los componentes y los contenidos en el proceso de integración de los niños a los talleres de creación artística de teatro y danza en la Casa de Cultura Pedro Junco, en Pinar del Río.

Métodos del nivel empírico:

- Los métodos empleados en el transcurso de la investigación permitieron descubrir y acumular un conjunto de datos que sirvieron para dar respuesta a las preguntas científicas.
- El análisis documental: permitió constatar la proyección de contenidos relacionados con la integración de los niños a los talleres de creación artística de teatro y danza, a partir del estudio de los documentos normativos e indicaciones metodológicas para la educación artística en el Sistema de Casas de Cultura.
- La observación: constató el nivel de integración de los niños en los talleres de creación artística de teatro y danza en la casa de cultura y la visión de los varones reales y potenciales para el desarrollo de la educación artística.
- Diario del investigador: registró de manera analítica los diferentes aspectos que se fueron observando en la realidad objeto de investigación para posteriormente realizar el análisis crítico pertinente.
- La entrevista en profundidad: permitió obtener la información necesaria sobre los factores que inciden en la integración de los niños en relación con las niñas a los talleres de creación artística de teatro y danza en la Casa de Cultura Pedro Junco.
- Talleres de análisis y reflexión pedagógica: fueron realizados con el objetivo de someter a análisis crítico los aspectos concebidos en el modelo y la alternativa metodológica propuesta para su implementación práctica.
- El criterio de expertos: fue consultado un grupo de expertos para buscar la consistencia interna suficiente que permitió una validación teórica de la metodología, que contribuya al proceso de integración de los niños a los talleres de creación artística en las especialidades de danza y teatro motivando la presencia, participación e integración de los varones.

potenciar desde la infancia el desarrollo humano aportando desde el arte una nueva herramienta educativa.

Etapas organizativas de la propuesta metodológica:

Primera etapa:

- Se comunica a la dirección de la institución Casa de Cultura Pedro Junco la existencia del problema objeto de investigación.
- Se conforma un equipo de trabajo multidisciplinario para realizar un estudio exploratorio en relación al objeto de investigación.
- Se determinan las principales fortalezas y debilidades existentes en relación con el tema objeto de investigación.
- Se realizan talleres itinerantes para contrastar las diversas realidades en las que el objeto de investigación encuentra campo de acción (contextos socioculturales, escuelas, instituciones culturales).
- Los especialistas seleccionados para acompañar la investigación corroboran y declaran el problema de investigación y se solicita permiso a la institución para desarrollar la investigación.

Segunda etapa:

- Revisión documental de los fundamentos teóricos que sustentan el objeto de investigación.
- Se declara el sustento teórico del proceso investigativo (basamento teórico del tema, justificación, antecedentes investigativos existentes, la novedad, la utilidad).
- Se asume un diseño metodológico para llevar a cabo la investigación.
- Diagnóstico de la situación real del problema de investigación.

Tercera etapa:

- Aplicación del diseño metodológico (técnicas e instrumentos).
- Análisis de los resultados.
- Propuesta alternativa para la solución del problema de investigación.

CONCLUSIONES

Las unidades para el análisis cualitativo estuvieron constituidas por los segmentos de las entrevistas (párrafos, oraciones, frases) derivadas de cada pregunta y las categorías de análisis surgidas de este procedimiento fueron los temas que se manejan al interior de los talleres de creación artística, el ámbito escolar, contexto comunitario y colectivos técnicos que se realizan por especialidad en la casa de cultura. Estas categorías se compararon entre nueve talleres de los centros educativos y tres talle-

REFERENCIAS

- ALFONSO, G. (2004). Concepción y metodología de la educación popular. Selección de lecturas (t. I). En *América Latina ante una reconstrucción axiológica alternativa*. La Habana, Cuba: Editorial caminos.
- AZCUY, P., Álvarez, Y. y Betancourt, J. (2016) Antecedentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de las artes plásticas para la apreciación de la arquitectura en el segundo ciclo. *Mendive*. Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/858/pdf>
- BARRUSO, M. (2015). *Los distintos modos de expresión artística como herramienta en la educación social para potenciar el desarrollo humano*. Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/15880/1/TFG-L%201200.pdf>
- BLANCO, G.R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re347/re347_02.pdf
- BOERIO, V. (2016, diciembre 3). *La danza en los niños*. Recuperado de <http://euritmiadanza.blogspot.pe/2016/12/la-danza-en-los-ninos-por-victoria.html>
- COLECTIVO DE AUTORES. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral 40 x 40. Orientaciones para el área de educación artística*. Editorial Bogotá Humana.
- CHÁVEZ, A.R. (2003). La creatividad en la educación artística. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 3(6), 111-123. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/7336/6831>
- EDUCACIÓN-DESARROLLO SOSTENIBLE. (2017). *Desarrollo sostenible*. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- EDUCACIÓN, S.D.E. (2008, enero 22). *Ministerio de Educación 1980*.
- ESPINOSA, M, (s.f.). La construcción del género desde el ámbito educativo: una estrategia preventiva. *Emakunde*. Recuperado de: http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/eu_def/adjuntos/ANGELES%20ESPINOSA%20La%20construcci%C3%B3n%20del%20g%C3%A9nero%20desde%20el%20%C3%A1mbito%20educativo.pdf
- FREIRE, P. (1992). *Conferencia Buenos Aires 1992*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Eg8IQ7LIEyY>
- Hoja de Ruta para La Educación Artística. Conferencia Mundial sobre Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. Recuperado de: <http://www.unesco.org/culture/lea.pdf>
- MACCOBY, E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Marco de acción de Dakar 2000* (2000). Recuperado de http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/PDF/Marco_accion_spa.pdf
- MÉNDEZ LÓPEZ, A.J., PÉREZ COSÍN, J.V., UCEDA y MAZA. (2010) *La importancia de la participación social en el proceso de integración social de las diversidades culturales*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4703412>
- MINETTI, R. (2011, abril, mayo y junio). El suicidio como indicador: integración y moral en la sociología de Emile Durkheim. *Aposta Digital*. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/minetti.pdf>
- MUNDET BOLÓS, A., BELTRÁN HERNÁNDEZ, A.M. y MORENO GONZÁLEZ, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 315-329. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43060/45511>
- NÁJERA, M. (2016) *La performatividad del género como (de) construcción identitaria a través de la educación literaria: cuatro respuestas didácticas a cuatro modelos culturales*. Observatorio Igualdad. Recuperado de: https://observatorioigualdad.unizar.es/sites/observatorioigualdad.unizar.es/files/users/obsigu/2o_premio_marta_najera_archilla_.pdf
- Objetivos de desarrollo sostenible*. (2017). UNDP. Recuperado de <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- PUIG, J.M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, España: Paidós.

Fig. 3. Talleres de creación artística y espacios para debatir.



MODELOS DE PREVENCIÓN DEL BULLYING: ¿QUÉ SE PUEDE HACER EN EDUCACIÓN INFANTIL?

Prevention models of bullying: What can be done in early childhood education?

HAMODI GALÁN Carolina
JIMÉNEZ ROBLES Leire

RECEPCIÓN: ENERO 1 DE 2018 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: MARZO 5 DE 2018

Resumen

El *bullying* es un problema en las aulas cada vez más visible. Este artículo presenta un análisis de proyectos de prevención de bullying exitosos en diferentes partes del mundo. Los resultados muestran que son prácticamente inexistentes los que comienzan con la prevención en la etapa infantil. Posteriormente se analizaron variables que podrían influir para prevenir el fenómeno en la etapa temprana y se presenta una propuesta educativa. Las variables influyentes fueron extraídas a través de un estudio de casos donde la técnica fue la observación sistemática en contextos educativos y los instrumentos para la recogida de datos fueron el cuaderno de campo y las listas de control. Los resultados muestran que la prevención del bullying en educación infantil guarda relación con la gestión de las siguientes variables: trabajo colaborativo, distribución espacial de estudiantes, resolución de conflictos, forma de llegar a acuerdos, roles asumidos por los estudiantes y formas de trabajar apoyos.

Carolina Hamodi Galán. Docente en el departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, Campus Universitario Soria, España. Es doctora en Innovación en Educación, máster en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación, licenciada en Sociología y diplomada en Trabajo Social. Cuenta con reconocimiento como investigadora del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación del gobierno de Colombia (SNCTel). Es miembro de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria y de grupos de investigación de las universidades de Cartagena, Colombia, y Valladolid, España. Correo electrónico: carolina.hamodi@uva.es. ID: <https://orcid.org/0000-0002-0965-8410>.

Leire Jiménez Robles. Docente del Colegio Sagrado Corazón, La Rioja, España. Es diplomada en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid. Correo electrónico: leirejr@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1016-7683>.



indicara Piaget (1999), una de las características de la infancia es el egocentrismo. Además, se presentan problemas para expresar las propias emociones debido a su corta edad y a su falta de fluidez verbal.

Por todo ello, el objetivo del presente trabajo es doble: por un lado, se analizan proyectos de prevención de bullying exitosos en diferentes partes del mundo; por otro lado, se analizan variables del aula que podrían influir en la prevención del fenómeno en la etapa temprana.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. PRIMERAS INVESTIGACIONES SOBRE BULLYING

Los estudios realizados por Olweus entre 1978 y 1999 en Noruega y Suecia se consideran las primeras sobre maltrato escolar. Al final de los años ochenta surgen los primeros estudios en Inglaterra de mano de autores como Whitney y Smith. En Escocia destaca Mellor y en Irlanda Byrne, O'Moore y Hillery. En los años noventa se llevan a cabo investigaciones en Alemania por parte de Funk. En 1996 se realiza un estudio pionero en Italia por Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith (León, Gonzalo y Polo, 2012, p. 24).

Martín *et al.* (2003) concluyen que todas estas investigaciones y trabajos tienen como punto en común que el acoso es un problema presente en todos los países del mundo y que genera efectos muy perjudiciales en la persona acosada. Por ello, como indican Garaigordobil y Oñederra (2010), han aumentado las intervenciones para prevenir y para acabar con el problema.

2.2. TERMINOLOGÍA BÁSICA Y TIPOS DE ACOSO

El bullying es un término que proviene de la palabra inglesa *bull*, que significa toro; por tanto, podríamos decir que aquellos que llevan a cabo esta acción se asemejan a un toro, que arremeten contra todo y todos.

Para Olweus (1983), pionero en el estudio de este fenómeno, el maltrato o abuso entre iguales es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el estudiante contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Se caracteriza por ser continuo y reiterado durante un periodo de tiempo, que se ejerce de aquellas personas más fuertes a las más débiles. No tiene por qué ser solo un maltrato físico; también puede ser psicológico o verbal (Pereira *et al.*, 2002, p. 298).

De conformidad con los estudios llevados a cabo por Dan Olweus desde el año 1973 en Noruega, la violencia escolar, llamada también “violencia entre iguales”, fue enunciada con el término *mobbing*, entendido este como “un grupo grande de personas que se dedican al asedio, y, por otro lado, una persona que atormenta, hostiga y molesta a otra” (Abello *et al.*, 2014, p. 10).

conductas violentas, exceso de libertad, etcétera; 2) en la escuela: normas muy rígidas, castigos humillantes, mala supervisión, falta de estrategias de motivación, escasa educación en positivo, etcétera; y, 3) otros factores sociales (violencia en películas, televisión, revistas, videojuegos, entre otros).

2.4. EL BULLYING Y SUS CONSECUENCIAS

Las víctimas del acoso escolar pueden adoptar una actitud pasiva o de resignación, aunque también hay otros que tratan de huir de la situación mediante diferentes estrategias poco útiles para poner fin al maltrato. De manera que están condenados a sufrir insultos, ataques psicológicos que ocasionan una baja autoestima, intimidaciones, chantajes, exclusión social, maltrato físico en forma de golpes y palizas, etcétera. Todo esto genera que la persona acosada se sienta totalmente inútil, no se quiera a sí misma en absoluto y se vea incapaz de manejar esta situación (Ortega y Mora-Merchan, 2008, p. 517).

Casullo (1998) muestra que, en los casos más extremos, el acoso escolar ha acabado de forma traumática para sus víctimas en forma de suicidio. Es una realidad muy presente hoy en día, pues hay jóvenes que no pueden soportar el abuso de sus compañeros y deciden quitarse la vida. Es una realidad que no se debe esconder, ya que va en aumento y atañe a esferas tanto personales, como sociales, familiares y educativas.

Es muy importante que los profesores cuenten con una formación adecuada para poder llevar a cabo prácticas de prevención del bullying, pues es en el colegio donde los niños pasan la mayor parte del tiempo conviviendo entre iguales y por lo tanto uno de los principales lugares de acoso. Lo más apropiado son los programas de prevención que busquen garantizar que el acoso no se va a producir; pero en muchas ocasiones no existen o estos fallan, por lo que hay que desarrollar programas de detección e intervención para erradicarlo.

Muchas veces la víctima no busca ayuda externa por miedo o vergüenza, pero hay casos en los que acuden a los demás para tratar de salir de esa situación. Según un estudio realizado por Del Barrio *et al.* (2003, p. 76), el 21% de los estudiantes optaba por huir de las personas y lugares en los que se producían las agresiones, el 26% pedían a los agresores que cesaran con el acoso y el 33% recurría a los adultos para pedir ayuda. Esta última forma de buscar solución va perdiendo presencia a medida que aumenta la edad de las víctimas, decantándose por solicitar ayuda a los iguales (debido a que los procesos adolescentes dan prioridad a los iguales como objetivo de comunicación).

heterogéneos en el aula favorece la disminución de la violencia y la exclusión, mejorando de esta manera la convivencia en el aula [León *et al.*, 2012, p. 25].

Allport (1954) indica que hay que tener en cuenta que la convivencia en el aula es difícil y da lugar a numerosos conflictos, ya que cada niño tiene un carácter diferente y una realidad familiar distinta que les condiciona a la hora de relacionarse con su grupo de iguales. De manera que mediante el trabajo colaborativo tienen que aprender a trabajar, ya que tienen que conseguir metas y objetivos comunes que solo se podrán alcanzar sumando el trabajo de todos. Además, también se favorece que los niños se conozcan entre ellos de una manera mucho más personal, sus gustos, sean conscientes de sus problemas y desarrollen así una empatía adecuada hacia el resto. Este tipo de trabajos posiciona a los niños en el mismo nivel, de manera que se evitan los diferentes estatus dentro de la propia clase y roles de carácter dominante.

Un ejemplo de trabajo cooperativo lo podemos encontrar en el colegio Ártica, en Madrid (Coop. de Enseñanza JRO, 2018), que usa como método prioritario esta forma de trabajo. Aseguran que cuando sus alumnos trabajan en grupos cooperativos se favorece la integración de todos aquellos niños que se puedan encontrar en riesgo de exclusión social. Además, se favorece el intercambio cultural, lo que les permite establecer relaciones positivas y de respeto hacia las diferentes culturas que puede haber dentro de una misma clase. Se produce así una mayor cohesión entre los propios alumnos, lo que genera el desarrollo de actitudes como la confianza o la amistad que propician la integración de todos, creando así un clima de unión en el propio centro. Todo ello reduce la aparición del fracaso escolar o la falta de unión entre los compañeros, lo que mitiga la presencia de comportamientos violentos.

Propuesta de prevención en los recreos

Los recreos son lugares donde los niños pasan parte de su tiempo libre, desarrollan la imaginación mediante el juego simbólico, interactúan con sus iguales, ponen en marcha mecanismos de resolución de conflictos, mejoran su motricidad gruesa..., pero también hay veces que el aburrimiento, la falta de supervisión o la violencia como forma alternativa de solucionar los problemas se ven presentes en estos espacios. De hecho, “el 76% de los niños víctimas de malos tratos por parte de sus compañeros en la escuela primaria son victimizados en los recreos” (Pereira *et al.*, 2002, p. 300).

Esto demuestra que los recreos son lugares con gran importancia en la relación entre los estudiantes; por lo tanto, debemos incidir en ellos para cambiar las conductas negativas que dan lugar a la violencia y a la agresión; es decir, pueden ser un punto importante para la prevención. De esta manera, los dejaremos de ver como sitios en los que los niños pasan el rato mientras que los profesores toman un café, que es lo que muchos piensan.

Es importante mejorar los recreos. No es un lujo, es una necesidad que tiene por objetivo ampliar la oferta de experiencias y oportunidades de desarrollo de los

Además, los diferentes clubes pueden contar, por ejemplo, con visitas de alfareros en el caso del club de artesanía, o realizar competiciones de ajedrez en el club de la ludoteca, hacer visitas a otros clubes, prensa, radio, etcétera. Los clubes deben estar abiertos al conjunto de estudiantes que garanticen su actividad cotidiana, pero también aquellos que solamente de forma esporádica quieran participar o apenas ver lo que se hace.

Un ejemplo de prevención lo podemos encontrar en la Escuela Acuaría, en Chile, ya que en 2007 se implantó el plan de recreos entretenidos (Díaz, 2009), en los cuales ofrecían a los niños lecturas animadas, partidas de ajedrez, partidos de taca-taca y otra serie de actividades supervisadas por profesores que se iban rotando para llevar un control permanente de todas las actividades.

La decisión de implantar recreos entretenidos se tomó al ver que un porcentaje muy elevado de las peleas se producía en las horas del recreo, donde los insultos, golpes y el acoso escolar estaban muy presentes. Por ello, se vio la necesidad de intervenir para evitar este tipo de comportamientos violentos.

3.2. MODELO DE TRABAJO EN RED Y TRABAJO COMUNITARIO

El acoso escolar es un fenómeno social; por tanto, no debemos prevenir y actuar solo en la escuela, sino traspasar también al contexto comunitario (Cuevas, 2007). La educación es una labor que implica a muchas personas, tanto del centro educativo como de fuera de él; por eso es muy importante que todos ellos estén bien coordinados para trabajar de manera cooperativa y conseguir un mismo objetivo. Es muy importante que los ciudadanos, asociaciones y diferentes agentes de entidades no profesionales también estén implicados en la tarea. Asimismo, los ayuntamientos tienen un papel muy importante de mediación, ya que constituyen un lugar de puesta en común de metodologías y se da forma a diferentes proyectos (Viguer y Avià, 2009, p. 350).

Como ejemplos dentro de este modelo encontramos diferentes programas o medidas de prevención del *bullying*, que describiremos enseguida.

Programa Kiva en Finlandia

Kiva es un programa para prevenir el acoso en los colegios llevado a cabo por la Universidad de Turku, en Finlandia. Kiva significa bienestar, y por lo tanto su objetivo es lograr una escuela de bienestar.

Sus acciones van destinadas a todos los miembros de los colegios, para enseñarles a relacionarse de manera pacífica y constructiva, asignarles tareas que requieran responsabilidad, etc. Se quiere causar un impacto sobre el entorno, para que todos los miembros del centro, tanto el personal docente como el no docente, desarrollen una responsabilidad con la comunidad educativa, pues el *bullying* es un grave trastorno social que puede ser muy perjudicial para la sociedad; sus programas de prevención y control en las escuelas debe convertirse en una herramienta sistémica y permanen-

que quiere decir: evita la agresión, sé tolerante y preocúpate por los demás. Se ha llevado a cabo por la investigadora O'Moore en el condado Donegal, de Irlanda.

Con este método se pretende concienciar a todos los miembros de la comunidad escolar de las conductas escolares negativas y proporcionar a todo el personal del centro estrategias para evitar que se produzca el acoso en los colegios. Por lo tanto, para que este modelo se pueda aplicar es muy importante que todos los componentes de la comunidad educativa (personal docente y no docente, estudiantes, familias, etcétera) tengan un buen conocimiento acerca del tema y de las medidas de prevención, además de que se encuentren motivados para aplicar el modelo, asuman las responsabilidades que conlleva y logren un consenso entre todos para trabajar en la misma línea.

Otro punto importante del programa es la formación de los padres de familia, para que se den cuenta que la colaboración tanto en el hogar como en el centro es imprescindible para llevar a cabo un programa antibullying.

También se trabaja con los llamados espectadores de la violencia, para que sean conscientes de los efectos tan perjudiciales que tiene el acoso sobre sus compañeros y el sufrimiento que este les genera; pero también que sean conscientes de que ellos pueden tener un papel activo para prevenir el bullying y denunciarlo, pero nunca pasándolo por alto o miren hacia otro lado, porque de esa forma también se es partícipe, si bien de manera indirecta.

Este programa se llevó a cabo en tres fases y cada una de ellas contaba con su propia evaluación, según exponen Abello *et al.* (2014, p. 33):

1. Formación de la red de instructores: formación organizada en áreas temáticas que van desde la definición del bullying, sus mitos, su extensión, las señales de la victimización, sus efectos negativos y sus causas, hasta las estrategias de carácter preventivo y las medidas a tomar para tratar los indicios concretos del acoso.
2. Instructores: deben formar a los docentes y a los miembros del consejo directivo de las escuelas seleccionadas.
3. Aplicación del ABC en las escuelas.

Los centros en los que se llevó a cabo permanecieron cerrados durante al menos un día para que todo el personal fuera partícipe en la implantación del programa.

El programa apuesta por la educación social como manera de prevención del bullying. Así, el personal fue formado en estrategias como el enfoque de disciplina asertiva (*assertive discipline approach*) de Canter; el enfoque de la enseñanza positiva (*positive teaching*) de Merrett y Wheldall, y los enfoques de iniciativas globales de Rogers (*a whole-school approach to behavior management*) (Abello *et al.*, 2014, p. 34).

Además, se apoya en el currículo como forma de prevención de conductas agresivas. En el caso del sistema educativo irlandés, tienen dos asignaturas obligatorias, que son: la educación de la salud personal y social, y la educación cívica, social y política. De esta manera, los docentes pueden aprovechar para hablar sobre el bu-

el diálogo con el estudiante que ha generado dicha conducta (soluciona sobre un 60% de los casos). En caso de que no logre solucionar el problema, informa al coordinador del programa (profesor) que intervendrá para resolver el conflicto. Se da mucha importancia a estas tutorías informales que se realizan en los patios, pasillos y similares.

Además, cuenta con las siguientes actividades:

- a) Tres actividades de cohesión de equipos (tutores-tutorizados).
 - b) Nueve actividades dentro de las tutorías (tres de cada centro de interés).
 - c) Tres actividades de evaluación (una por trimestre).
 - d) Tres actividades de formación de tutores.
- Evaluación del programa. Para comprobar que todos los objetivos marcados anteriormente se han cumplido y cuáles aspectos debemos mejorar. Tanto los profesores como los estudiantes que participan en el proyecto deben rellenar tanto trimestralmente como al final del curso una ficha de seguimiento que servirá para recoger opiniones, valoraciones y propuestas de mejora.
 - Memoria y propuestas de mejora. Cuando el programa llegue a su fin se realizará una memoria para comparar si los objetivos marcados inicialmente coinciden con los resultados conseguidos. Una vez que se haya estudiado se propondrán planes de mejora.

3.3. MODELO DE PREVENCIÓN CENTRADO EN EL TRABAJO CON LAS EMOCIONES: EL MÉTODO SOCIOAFECTIVO

Muchos de los estudios realizados sobre el bullying muestran que las víctimas no se sienten bien consigo mismas; por lo tanto, no se valoran y tienen una mala imagen de sí. Por otra parte, en los estudios realizados los acosadores presentan muchas variaciones en los niveles de autoestima. De hecho, Garaigordobil y Oñederra (2010, pp. 244-245) defienden esta idea tras su análisis de diversos estudios donde en ocasiones los resultados son contradictorios entre unos y otros:

Mientras unos han mostrado que los que intimidan tienen un nivel alto de autoestima (Batsche y Knoff, 1994; Díaz-Aguado, 2004; Estévez *et al.*, 2006; Olweus, 1993), otros han evidenciado que los agresores tienen como mínimo niveles medios de autoestima (Parkhurst y Asher, 1992), mientras que otros han hallado un nivel bajo (Esteve, Merino y Cantos, 2001; O'Moore, 1997) y una autoestima más negativa en las dimensiones familiar y escolar (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006). Algunos estudios que diferencian entre agresores dominantes y ansiosos, evidencian que los primeros presentan alta autoestima (Hanish y Guerra, 2004) y los segundos baja (Cammack-Barry, 2005).

Por lo tanto, vemos que la forma en la que se sienten los estudiantes, sus emociones y su propia imagen es fundamental a la hora de entender por qué actúan de una manera o de otra. Esto pone de manifiesto que trabajando todo el ámbito emocional

y empático, permitiendo que, en el proceso educativo, la persona tome parte en su totalidad, con el objetivo de pasar por estas fases: sentir, pensar, actuar.

4. METODOLOGÍA

El anterior análisis sobre los modelos de prevención de bullying evidencia la carencia de experiencias desarrolladas en educación infantil. Por ello, la investigación empírica llevada a cabo planteó como objetivo detectar variables que pudiesen influir en la prevención de este problema en esta etapa a través de un estudio de casos en el que se implicaron cuatro grupos de educación infantil de tantos centros diferentes. Stake (2007, p. 11) define el estudio de caso como “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Por ello, mediante el estudio de estos casos, el objetivo de la investigación pretendía comprender cuáles podrían ser las variables influyentes en el fenómeno, incluso para poder ser de utilidad en diferentes contextos, pues, como indican MacDonald y Walker (1975, p. 3) “el estudio exhaustivo del caso puede dar ideas de relevancia universal”.

Como técnica en el estudio de casos se utilizó la observación sistemática en contextos educativos durante un curso académico, puesto que permite “definir conceptos clave desde el punto de vista de los actores implicados en la realidad social que se estudia” (Guasch, 2002, p. 36).

Los instrumentos para la recogida de datos fueron dos: el cuaderno o diario de campo y las listas de control.

El diario de campo es un “texto escrito donde el científico/a y/o profesional, registra aquellos acontecimientos que transcurren en el día a día de su experiencia profesional o académica y que le resultan especialmente significativos” (Albertín, 2007, p. 14). Así, el diario de campo fue utilizado como un instrumento de investigación donde se recopilaban las diferentes percepciones, comportamientos, emociones, impresiones, actitudes, reacciones y reflexiones tanto del grupo de alumnos observados como de los observadores. Según Velasco y Díaz de Rada (1997, p. 51), este instrumento de investigación es óptimo para recoger al propio investigador, por un lado, y por otro para captar la investigación como situación.

Las listas de control utilizadas sirvieron para sintetizar y sistematizar el proceso, la duración y frecuencia de los registros. En ellas se incluía una pequeña matriz donde se recogieron los elementos identificativos (nombre del observador, fecha, horario, lugar y tipología de la actividad que se está observando) y posteriormente una lista con las diferentes categorías para observar.

a qué grupo pertenecen y no se pierde tiempo en realizar agrupaciones cuando se realiza trabajo cooperativo.

Esta organización permite que se ayuden entre ellos y se refuercen los lazos de compañerismo. Así, a los estudiantes que tienen mayor dificultad, se sienten reforzados al ver que no son juzgados por sus compañeros, sino ayudados.

En la práctica se observa que los estudiantes con mayor capacidad motivan a aquellos compañeros del grupo más atrasados. De hecho, en muchas ocasiones son ellos mismos quienes preguntan si pueden ayudar cuando acaban cualquier actividad. Se dan cuenta de que cada uno de ellos es diferente, tienen ritmos de aprendizaje distintos y otras maneras de trabajar. Pero esto no genera rechazo hacia los otros, sino que a través de la ayuda se fomenta la solidaridad y el respeto. Así empiezan a estar en disposición de colaborar entre ellos sin la intervención constante del docente, de manera que trabajan las relaciones entre iguales evitando el aislamiento. Pero, en cualquier caso, cabe resaltar que debe enseñarse a los niños a diferenciar entre ayudar a un compañero y hacerle la tarea.

Todas estas actitudes deben ser potenciadas y felicitadas por el docente, de manera que se favorezca que se sientan satisfechos con sus actuaciones y que las reiteren.

5.3. FORMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

El refuerzo positivo es fundamental. Es decir, premiar mucho y valorar aquellas actitudes adecuadas para incentivar que el resto sea capaz de seguir este ejemplo. Se pretende así que no se dedique demasiada atención a aquellos que tienen un mal comportamiento, buscando que los protagonistas sean aquellos que tienen conductas que se pretenden reforzar.

Cuando dos niños entran en conflicto, debe buscarse la resolución del mismo mediante la escucha de ambos y hacerles preguntas que logren poner a cada uno en lugar del otro. En estas ocasiones es de gran ayuda la utilización del método socioafectivo, que busca desarrollar la empatía para que los niños se pongan en el lugar de la otra persona. Tras el desarrollo de una dinámica que lo permita, o del diálogo con los estudiantes, debe fomentarse una reflexión (en la que intervine el docente para hacerles empatizar) e intentar que sean ellos mismos los que lleguen a una solución. En la mayoría de las ocasiones los niños acaban pidiéndose perdón sin necesidad de que el docente lo exija. Así se fomenta su autonomía y los niños se acostumbran a solucionar los problemas mediante el diálogo y se va reduciendo la violencia como forma de respuesta hacia una conducta que no les gusta. Esto les ayuda a escucharse, darse cuenta de los errores, ver cómo se sienten los demás cuando actúan de una determinada manera y solucionar los conflictos. Es una tarea compleja que requiere cierto trabajo previo por parte del profesorado para ayudarles a tratar los problemas y enseñarles a resolverlos.

No faltan las ocasiones en las que los niños intentan ocultar la verdad cuando son conscientes de sus errores tras el desarrollo de un conflicto. Para ello es importante

5.6. TRABAJO DE LOS APOYOS EN LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El ritmo de aprendizaje varía de un niño a otro y sobre todo en edades tempranas; por ello debe ser respetado, pues se sientan las bases de los aprendizajes más básicos y se adquieren hábitos necesarios para la vida y las etapas educativas posteriores. Si un niño necesita algún tipo de refuerzo o la entrada de otro profesional (por ejemplo, del logopeda), debe realizarse en clase. Durante una rutina normal de clase puede aprovecharse cualquier actividad para reforzar con el estudiante aquellos aprendizajes que no tiene adquiridos. Continuando con el ejemplo del logopeda, un niño que tiene problemas de habla puede realizar diferentes ejercicios con el profesional dentro de la clase e incluso en ocasiones pueden realizarlo toda la clase con el logopeda. Se pretende conseguir con esta medida que no haya discriminación hacia aquellos estudiantes que tienen algún tipo de necesidad educativa especial y sean estereotipados. Se debe apostar por una escuela inclusiva en la que los apoyos se realicen dentro del aula para favorecer la igualdad, el respeto y valorar las diferencias como algo positivo de lo que se pueda extraer aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

No existe un acuerdo en la comunidad científica acerca de las causas que pueden desencadenar en que los estudiantes sean acosadores o víctimas de bullying. Son muy variables y dispersas y cada caso es diferente. Por ello es complicado conocer cuándo se tendría una mayor probabilidad en un centro de que se desencadenara una situación de este tipo. Por ello, es muy importante considerar que cualquier programa o acción dirigida a abordar la temática del bullying debe enfocarse en primer lugar desde la prevención y no solamente desde la intervención. Es decir, no debe esperarse a tratar el acoso una vez que este se manifiesta en las aulas, sino que debe trabajarse para que no se dé.

Existen modelos de prevención en los que se pone el foco de atención en aspectos diferentes. En el modelo constructivo de convivencia, lo más relevante es la formación académica de los estudiantes en aspectos relacionados con el acoso (mediante asignaturas o proyectos específicos centrados en la temática). El modelo socioafectivo también se centra en la formación de los estudiantes, pero da un paso más allá, pues el objetivo no es formar académicamente a los estudiantes sobre el bullying para prevenirlo, sino que busca impactar mediante la activación de emociones y sentimientos; así se fomenta la capacidad empática, fundamental para ponerse en el lugar de otras personas y prevenir las situaciones de acoso. A diferencia de estos dos modelos centrados en el trabajo con los estudiantes, el de trabajo comunitario se posiciona en la importancia que tiene el entorno (docentes, familias, agentes de la comunidad, etcétera) y su implicación para la prevención de este fenómeno. Son muy escasos los programas que se fundamentan sobre este último modelo, al requerir el traspaso del entorno meramente educativo (la escuela).

Para que la prevención del bullying sea real, lo más efectivo es ejecutar proyectos que impliquen aspectos de cada uno de los tres modelos existentes y que se consideren las variables antes señaladas dentro del aula. Es decir, que se busque la implicación de la escuela y la comunidad, que se forme a los estudiantes sobre el bullying y que además se fomente el trabajo de valores y la empatía. Para esto último, lo que sucede dentro del aula es muy importante; por ello conviene fomentar el trabajo cooperativo y adaptar el aula para ello, ayudar a resolver conflictos implicando a los estudiantes, enseñarles a llegar a acuerdos, otorgar roles de liderazgo a todos en momentos diferentes y fomentar una educación inclusiva.

Además, a pesar de que el involucramiento de toda la comunidad educativa es relevante para prevenir el bullying, debemos ser conscientes del importante rol que desempeña el docente en el aula. Su figura es clave a la hora de que los alumnos interioricen los valores del respeto y la tolerancia hacia los compañeros, pues el currículo oculto está presente en la cotidianidad del aula, y los docentes transmiten no solo con lo que dicen, sino también con lo que hacen y con su forma de comportarse y relacionarse con el entorno.

REFERENCIAS

- ABELLO, L.M., BAUTISTA, A.M., CANO, A.L. y REBELLÓN, J.A. (2014). *Presencia de los elementos de la formación en valores en los programas de prevención de la violencia escolar-bullying* (tesis de licenciatura no publicada, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia).
- AGUILERA, B., GÓMEZ, J., MOROLLÓN, M. y DE VICENTE, J. (2009). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos* (7a. ed.). Madrid, España: Catarata.
- ALBERTÍN, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (30), 7-18.
- ALLPORT, G. (1962). *La naturaleza del prejuicio* (trad. de Robert Malfé). Buenos Aires, Argentina: Universitaria de Buenos Aires.
- AVILÉS, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca, España: Amarú.
- BELLIDO, A. (2015). Programa TEI "tutoría entre iguales". *Innovación educativa*, (25), 17-32.
- CARUANA, A. y TERCERO, M.P. (coords.). (2011). *Cultivando emociones: educación emocional de 3 a 8 años*. Valencia, España: Conselleria de Cultura, Educació i Esport, Generalitat Valenciana.
- CASTILLO-PULIDO, L.E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.
- CASULLO, M.M. (1998). *Adolescentes en riesgo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (CIDE). (2008). *Por preguntar que no quede*. Madrid, España: Área de Educación / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- COOP. DE ENSEÑANZA JRO. (2018). *Colegio Ártica. Aprendizaje cooperativo*. Madrid, España. Recuperado de <http://labmadrid.com/aprendizaje-cooperativo/>
- CUEVAS, F.J. (2007, marzo). Trabajando desde las redes comunitarias para la resolución de conflictos en la escuela. Ponencia presentada en las "II Jornadas internacionales sobre políticas educativas para la sociedad del conocimiento", Granada, España.

LIDERAZGO INCLUSIVO: LA IMPORTANCIA DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN EL DESARROLLO DE UNA CULTURA DE LA INCLUSIÓN

Inclusive leadership: The importance of management teams in developing an inclusion culture

VALDÉS MORALES René Alonzo

RECEPCIÓN: SEPTIEMBRE 30 DE 2017 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: DICIEMBRE 19 DE 2017

Resumen

La literatura ha sido clara en posicionar el liderazgo escolar como una variable medular en la mejora del rendimiento académico; sin embargo, menos profusa es la información en el contexto de escuelas que buscan transitar hacia un modelo más inclusivo. El objetivo del presente ensayo es compartir una mirada comprensiva sobre la relevancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. Se destaca que un liderazgo inclusivo implica instalar una filosofía de inclusión, liderar procesos de gestión de la diversidad y promover un sentido de comunidad escolar cohesionada. Además, este liderazgo inclusivo no recae solo en la figura del director, sino que es compartido e impulsado por todo el equipo directivo.

Palabras clave: CULTURA INCLUSIVA, EQUIPOS DIRECTIVOS, GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD, LIDERAZGO INCLUSIVO.

Abstract

Literature has been precise when positioning school leadership as a key variable to improve academic performance. However, significantly less information is available in the context of schools that are seeking

René Alonzo Valdés Morales. Trabaja en la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Becario por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt) y candidato a doctor en Psicología. Es profesor de educación especial de formación y magíster en psicopedagogía. Ha trabajado en el ámbito escolar y como docente en diversas instituciones de educación superior. Participa en dos equipos de investigación relacionados con migración y escuela y convivencia escolar. Su línea de investigación es aprendizaje e inclusión escolar. Correo electrónico: revalmorales@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-4242-9748>.

TRANSITANDO HACIA UNA ESCUELA INCLUSIVA

Los sistemas escolares son hoy más diversos que nunca. No obstante, esa diversidad no siempre ha sido concebida por las escuelas como un elemento de valor. En ese sentido, hay un desafío ético y social con dar respuesta a la diversidad, no tan solo desde la escuela, sino de la sociedad en su conjunto. En esta lucha, la educación inclusiva asoma como la opción más auténtica y urgente para minimizar barreras, reducir la exclusión y la desigualdad y fijar la atención sobre los contextos escolares como posibles marcos discapacitantes. Hay que entender la inclusión como un paradigma, como una dirección a la cual avanzar y que implica un cambio en nuestro discurso y en nuestra práctica y que nos interpela en un momento determinado de nuestra historia.¹ Desde el punto de vista escolar, hay que entender la inclusión como el proceso que asegura el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no solo de aquellos con discapacidad o etiquetados como con “necesidades educativas especiales” (Booth y Ainscow, 2011).

Si bien en Chile se han hecho variados esfuerzos para transitar hacia una educación más equitativa, lo cierto es que nuestro sistema escolar experimenta grandes dificultades en el cumplimiento efectivo de derechos educativos, debido a la tensión de intentar construir una escuela inclusiva en un sistema escolar que aboga por un modelo educativo basado en principios de mercado (Bellei, 2015). Considerando esto, Tenorio (2011) afirma que en Chile se han hecho diversos esfuerzos por mejorar la calidad y equidad del sistema educativo –algunos de estos en nombre de la inclusión–, aunque no sin inconvenientes, entre ellos, por ejemplo, la falta de precisión del concepto de inclusión.

Es necesario especificar que educación inclusiva y escuela inclusiva no son lo mismo (Valcarce, 2011), a pesar de su evidente relación. La educación inclusiva es un concepto que va más allá de la educación institucionalizada (está más vinculado a lo social). La escuela inclusiva, en cambio, es el espacio formal donde se prescribe la oferta educativa y, por lo tanto, contempla las dimensiones de presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado.

Este ensayo se desarrolla en el marco de las escuelas inclusivas. En ese sentido, una escuela inclusiva exige, entre otras cosas, un liderazgo escolar que conduzca procesos de mejoramiento en todas las dimensiones antes mencionadas (Ainscow y Sandill, 2010; Ruairc *et al.*, 2013; Stainback y Stainback, 2007). Esto implica un posicionamiento determinado por parte del director y de su equipo para liderar una escuela con proyección inclusiva en todas sus áreas: políticas, prácticas y culturales (Booth y Ainscow, 2015). Es en el ámbito cultural –cultura inclusiva– donde focalizo mi atención para determinar la importancia de los equipos directivos en la construcción de una escuela que tiene la aspiración de ser inclusiva.

¹ Estas ideas sobre lo que implica un paradigma están inspiradas en lo que Fernando Atria (2014) llama “un paradigma de lo público”.

equipo (aspecto sustancial para comprender el cambio cultural en una escuela). Entre los objetivos clave de ese documento está el promover un lenguaje común para la comunidad escolar, facilitar las buenas prácticas del director y su equipo y construir expectativa compartida sobre el liderazgo escolar (Mineduc, 2015). Estos objetivos comprenden una relación cercana con el desarrollo de una cultura inclusiva (Booth y Ainscow, 2015) y, por lo tanto, permiten acercarse a su posible desarrollo en un establecimiento educacional, sabiendo además que liderazgo y cultura escolar son elementos clave en la consolidación de un proyecto educativo (Bellei *et al.*, 2014). Siendo este marco un documento actualizado, su vínculo con la inclusión escolar sigue siendo mínimo. Si bien se explicita que la labor directiva implica gestionar la diversidad, menos copiosa es la información que contiene en función del desarrollo de escuelas inclusivas.

¿POR QUÉ UN LIDERAZGO INCLUSIVO?

Primero que todo hay que considerar que el liderazgo escolar es reciente tanto como tema de investigación como objeto de política pública (Weinstein, 2009). Según Volante (2012) y Müller *et al.* (2014) se investiga mucho la influencia del director en los logros académicos, así como también se investiga con creciente frecuencia el exceso de exigencias, tareas y responsabilidades que tiene el director de escuela (Bolívar, 2010; Fernández, Guazzini y Rivera, 2012). Sin embargo, ¿la investigación se hace preguntas sobre un liderazgo escolar más inclusivo? Como se mencionó en el barrido histórico anterior, pasamos de tener un liderazgo administrativo a un liderazgo pedagógico (o al menos esa es la pretensión). Sin embargo, y a pesar de que este último contempla aspectos culturales en las escuelas, sigue teniendo la atención puesta en el logro de metas, rendimiento escolar y rendición de cuentas (Ahumada, 2012; Medina y Gómez, 2014; Freire y Miranda, 2014; Mineduc, 2015). Esto nos da una pista: la importancia exagerada que la política pública le ha dado al rendimiento escolar basado en evaluaciones curriculares mediante pruebas estandarizadas ha dificultado, entre otras cosas, un liderazgo que contemple otras áreas de igual importancia, como por ejemplo el desarrollo de una cultura de la inclusión.

En el mismo sentido, en el contexto de las escuelas efectivas –escuelas distintas a las escuelas inclusivas, pero con algunas dimensiones culturales similares (Arnaiz, 2012)–, el liderazgo escolar cobra importancia fundamental en la cultura escolar en y desde el equipo directivo y no solo desde los directores (Bellei, Muñoz y Raczynski, 2004; Eyzaguirre y Fontaine, 2008). Esto implica, además, dejar de apostar tanto en el virtuosismo de los directores y empezar a pensar el liderazgo como un tema de equipos directivos. Algunos estudios sostienen que los cargos directivos, independientemente de la forma de ejercer el liderazgo, se llevan a cabo de forma rutinaria y con un marcado énfasis administrativo, sin direccionar decisiones hacia la transformación escolar y/o cultural (Carbone *et al.*, 2008; López *et al.*, 2012).

primero, por la cultura. Una cultura escolar inclusiva, según Booth y Ainscow (2015), se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, que se transmiten a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.

La dimensión cultural, entonces, funciona como elemento de comprensión de una institución escolar, siendo la cultura un constructo dinámico en el tiempo. Esto es interesante, pues según Bellei (2014) y Harris y Chapman (2004), un buen liderazgo escolar es razón importante para que un cambio cultural sea duradero; además, será duradero en la medida en que el ámbito cultural forme parte del proceso de desarrollo profesional, institucional y comunitario de una escuela (Fernández y Hernández, 2013; Lopes y Da Silva, 2009; Waldron y Mcleskey, 2010). En contextos escolares inclusivos, autores como Francis *et al.* (2016) y Cho (2010) han encontrado que la conformación de culturas inclusivas solo es posible si se ponen en juego liderazgos comprometidos con la comunidad escolar.

En resumen, tenemos que un buen liderazgo del director y de su equipo es clave en la mejora de las escuelas. También tenemos que una cultura inclusiva es motor de arranque en las escuelas que cambian. Por lo tanto, la apuesta es que los equipos directivos que desarrollan una cultura de la inclusión tienen más posibilidades de transitar hacia una escuela inclusiva. La pregunta cae de cajón: ¿qué hacen los equipos directivos en aquellas escuelas que tienen una cultura inclusiva más o menos consolidada? La respuesta no está tan clara. Sin embargo, existen algunas pistas.

Cuando se revisa la literatura que ha hecho dialogar los temas de liderazgo y cultura en contextos de inclusión aparecen algunos cruces que vale la pena compartir. En mi búsqueda de responder a la pregunta antes formulada encontré que las prácticas de los equipos directivos que desarrollan culturas inclusivas se pueden dividir tentativamente en tres direcciones: en la instauración de una filosofía de inclusión, en la conducción de la gestión de la diversidad y en el desarrollo de un sentido de comunidad escolar cohesionada. Profundizaré a continuación en cada uno de estos puntos.

UNA FILOSOFÍA DE LA INCLUSIÓN

Tratar una filosofía de la inclusión es hablar de la construcción de una visión compartida de lo que significa una escuela inclusiva. Esto no solo implica ponerse de acuerdo en términos conceptuales, sino en generar las condiciones de trabajo para que se logre ese fin. Autores como Cobb (2014), Ward *et al.* (2014) y Billingley *et al.* (2014) mencionan que los equipos directivos que construyen esta visión compartida tienen más probabilidades de desarrollar con éxito una escuela inclusiva, especial-

Los estudios de Gómez-Hurtado (2012 y 2014) en escuelas de Andalucía concluyen que la dirección escolar es el motor de cambio de las prácticas inclusivas al interior de una institución. Información compartida por Darretxe *et al.* (2013), quienes, mediante trabajo etnográfico, señalan que la cultura institucional y las estructuras organizativas –ambas vinculantes con los equipos directivos– son piezas importantes para seguir avanzando hacia prácticas más inclusivas dentro de la sala de clases. Además, y según Beneke y Cheatham (2016), la escuela debe hacer suyo un punto de vista inclusivo y abordarlo desde la cultura, pues permite estar mejor preparada para responder a la diversidad de necesidades escolares en el aula. Esta información es corroborada por diversos investigadores de Inglaterra (Ekins, 2013; Dorczak, 2013; Precey, Rodríguez y Jackson, 2013), quienes comparten estos puntos, agregando que el liderazgo de una cultura inclusiva también recae fuertemente en la sala de clases, haciéndola fundamental en el desarrollo de escuelas inclusivas (National College for Teaching & Leadership, 2014).

Una de las razones por las cuales el equipo directivo (en escuelas inclusivas) conduce exitosamente los procesos de gestión de diversidad es que logran impactar positivamente en las actitudes del profesorado (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013). Este elemento también es relevante en términos de cultura inclusiva, pues considera que las creencias de los profesionales de una escuela son un factor crítico en el trabajo con todas y todos los estudiantes. En ese sentido, la implementación de una cultura orientada hacia la calidad no debe contemplar solo aspectos de planificación y organización escolar, sino también de procesos de aula (Ahumada, Montecinos y Sisto, 2008).

SENTIDO DE COMUNIDAD ESCOLAR

Una escuela es una comunidad escolar. Esa afirmación suele verse en documentos y discursos. Sin embargo, en la práctica no siempre una escuela funciona de esa manera. La literatura sobre escuelas inclusivas expresa claramente que sin lógica de comunidad difícilmente se levantan procesos de inclusión. Para el caso de este trabajo, el equipo directivo es clave para distribuir el compromiso y crear un sentido de comunidad escolar al interior de los centros escolares, pues el cambio cultural de una institución debe estar claramente intencionado por parte de los líderes, pues es la forma más segura de mantener el tipo de cultura que se quiere alcanzar (Celik, Ashikali y Groeneveld, 2013). El sentido de comunidad guarda relación con procesos sistemáticos de participación: todos se sienten parte de la escuela donde habitan.

Boekhorst (2015) y Montes y Ziegler (2010) explicitan que una institución comprende varios procesos de esfuerzo para alcanzar la inclusión, siendo uno de los más relevantes la aparición de auténticos líderes que modelen la transformación deseada de una institución en términos de comunidad y colegialidad. En ese escenario, es necesario precisar que la modificación cultural no implica cambiar las “manifestaciones culturales”, sino remover la identidad de una organización (Schein, 2010). Un

En primer lugar, uno de los elementos clave es la construcción de una filosofía de la inclusión, la cual, desde luego, se pone en juego en los repertorios discursivos, pero que también implica una serie de prácticas que asumen un liderazgo con enfoque inclusivo. La literatura destaca que los equipos directivos asumen este liderazgo con fuerza de cambio: invitando a toda la escuela a ser parte del ideario inclusivo.

En segundo lugar, y sobre todo en escuelas de alto riesgo social, otro factor determinante es un liderazgo que asuma como propia la gestión de la diversidad. Esto no quiere decir que asuman como propio un trabajo de apoyo o intervención, sino que se involucren tanto en el impulso de los diversos programas como en el monitoreo de los mismos. En aquellas escuelas que presentan una cultura escolar más desarrollada, se puede ver que tanto directores como sus equipos son agentes activos de la toma de decisiones en el ámbito de las prácticas inclusivas.

Y en tercer lugar, tenemos el sentido de comunidad escolar. La literatura reporta que las escuelas que tienen proyección de ser inclusivas tienen al personal docente y no docente comprometido con el ideario inclusivo. Ahora, este compromiso no se gesta de la nada: la literatura en esa área reporta la importancia de los equipos directivos de comprometer a los profesores y demás profesionales en el objetivo de armar una comunidad escolar estimulante y acogedora. Este compromiso se pone en evidencia en la gestión de estructuras colaborativas por parte de los directivos, en las cuales se toman decisiones en conjunto y se invita a toda la comunidad a formar parte del sentir inclusivo.

Si bien la literatura nos entrega un marco –en ocasiones, muy general– de lo que hacen los equipos directivos en el desarrollo de culturas inclusivas, también nos entrega silencios, vacíos o pendientes en este ámbito de conocimiento. A continuación formularé algunos nudos que sirven como desafíos y deudas de la investigación educativa en inclusión.

Primero, aunque ya se ha dicho durante el desarrollo de este trabajo, la evidencia sobre las prácticas de liderazgo de los equipos directivos aún es escasa. Se maneja con cierta certeza que los equipos influyen y construyen culturas inclusivas, pero sabe menos cómo. Segundo, y a pesar de la avanzada investigación en liderazgo escolar, aún no hay consenso explícito sobre qué tipo de liderazgo es mejor para una escuela que busca transitar hacia un modelo más inclusivo. La literatura reporta, por ejemplo, el liderazgo distribuido, el liderazgo democrático, el liderazgo pedagógico, el liderazgo transformacional, entre otros; todos ellos, sin duda, han dado luces de ser nodales en las escuelas, pero todos precisan también intereses distintos. Y tercero, hay más información sobre las consecuencias de un mal liderazgo que información sobre un buen liderazgo de los equipos directivos. En este sentido, la evidencia es más generosa en el ámbito de los directores de escuelas (como actores individuales), pero menos explícita en las funciones de jefatura técnica o inspectoría, sobre todo cuando estas asumen liderazgos en compensación de las malas prácticas de la dirección escolar.

- BOLÍVAR, A., LÓPEZ, J. y MURILLO, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación* en los centros escolares (adaptación de la 3a. edición revisada del Index for Inclusion). OEL.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2011). *Guía para la educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación*.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools* (2a. ed.). Manchester: CSIE.
- BOOTH, T., SIMÓN, C., SANDOVAL, M., ECHEITA, G. y MUÑOZ, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada index for inclusion. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- CARBONE, R., OLGUÍN, J., UGALDE, P. y SEPÚLVEDA, L. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*. Santiago de Chile, Chile: Mineduc-UAH.
- CELIK, S., ASHIKALI, T. y GROENEVELD, S. (2013). Diversity interventions and employee commitment in the public sector: The role of an inclusive organizational culture. *Gedrag en Organisatie*, 26(3), 329-352.
- CHO, T. (2010). The analysis of the causal relations on school principal's leadership, school culture, school restructuring, and inclusive education effectiveness. *The Journal of Special Children Education*, 12(2), 31-51.
- COBB, C. (2014, enero). Principals play many parts: A review of the research on school principals as special education leaders 2001-2011. *International Journal of Inclusive*, 37-41. <https://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.916354>
- DARRETXE, L., GOIKOETXEA, J. y FERNÁNDEZ, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y exclusoras en dos centros educativos del país vasco. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-30. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/contenidoactual/controlador/Article/accion/show/articulo/analisis-de-practicas-inclusivas-yexclusoras-en-dos-centros-educativos-del-pais-vasco.html>
- DORCZAK, R. (2013). Inclusion through the lens of school culture. En Ruaircs, Ottesen y Precey (eds.), *Leadership for inclusive education* (pp. 47-59). Rotterdam: Studies in Inclusive Education.
- EYZAGUIRRE, B. y FONTAINE, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago de Chile, Chile: CEP.
- EKINS, A. (2013). Special education within the context of an inclusive school. En Ruaircs, Ottesen y Precey (eds.), *Leadership for inclusive education* (pp. 19-34). Rotterdam: Studies in Inclusive Education.
- FERNÁNDEZ, F., GUZZINI, C. y RIVERA, M. (2012). Caracterización de los directores escolares en Chile. En J. Weinstein y G. Muñoz (eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 41-54). Santiago de Chile, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- FERNÁNDEZ, J.M. y HERNÁNDEZ, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Revista Perfiles Educativos*, 35(142).
- FREIRE, S., y MIRANDA, A. (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. *Avances de Investigación*.
- FRANCIS, G.L. y GROSS, J.M.S. (2016). Directores escolares y padres que logran resultados óptimos: lecciones aprendidas de seis escuelas norteamericanas que han implementado prácticas inclusivas. School principals and parents who achieve optimum results: lessons learned from 6 North American schools that have implemented inclusive practices introducción, 10(1), 43-60.
- GÓMEZ-HURTADO, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Revista Perspectiva Educativa*, 51(2), 21-45.
- GÓMEZ-HURTADO, I. (2014). *El equipo directivo como promotor de buenas prácticas para la justicia social: hacia un liderazgo inclusivo. The management team in promoting social justice: Towards inclusive leadership equipe de gestão como promotor de boas práticas.*

- MURILLO, J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 49-83.
- MONTES, N. y ZIEGLER, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria.
- Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47).
- MÜLLER, M., VOLANTE, P., GRAU, V. y PREISS, D.D. (2014). Desarrollo de habilidades de observación en la formación de liderazgo escolar a través de videos de clases. *Psykhé*, 23(2), 1-12.
- MURILLO, F.J., KRICHESKY, G., CASTRO, A. y HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- MURILLO, F.J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.
- NATIONAL COLLEGE FOR TEACHING & LEADERSHIP. (2015). Leadership equality and diversity fund. 2015-2016 Pen Portraits. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/organisations/skills-funding-agency>
- NIETO CANO, J.M. (2004). La construcción de la discapacidad de alumnos en riesgo de exclusión vista desde los centros y el profesorado. En J. López Yáñez, M. Sánchez Moreno y P. Murillo Estepa (eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 281-289). Sevilla, España: Secretariado de Publicaciones / Universidad de Sevilla.
- NÚÑEZ, I., WEINSTEIN, J. y MUÑOZ, G. (2012). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. En Weinstein y Muñoz (eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 371-398). Santiago de Chile, Chile: CEPPE.
- OSSA, C., CASTRO, F., CASTAÑEDA, M. y CASTRO, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14, 1-23. Universidad de Costa Rica. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v14i3.16157>
- PRECEY, R. y MAZURKIEWICZ, G. (2013). Leadership for inclusion: An overview. En Ruaircs, Ottesen y Precey (eds.), *Leadership for inclusive education* (pp. 105-120). Rotterdam: Studies in Inclusive Education.
- PRECEY, R., RODRÍGUEZ, M.J. y JACKSON, C. (2013). Leadership for Inclusion: Professional development of leaders. En Ruaircs, Ottesen y Precey (eds.), *Leadership for inclusive education* (pp. 131-148). Rotterdam: Studies in Inclusive Education.
- RODRÍGUEZ, F. y OSSA, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 285-301. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>
- RUAI RC, M., OTTESEN, E. y PRECEY, R. (2013). *Leadership for inclusive education*. <https://dx.doi.org/10.1007/978-94-6209-134-4>
- SCHEIN, E. (2010). *Organizational culture and leadership* (4a. ed.). San Francisco: Wiley & Sons.
- SEKKEL, M.C., ZANELATTO, R. y BRANDAO, S.B. (2010). Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em Estudo*, 15(1), 117-126. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722010000100013>
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (2007). *Aulas inclusivas*. Madrid, España: Narcea S.A. de Ediciones.
- TENORIO, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- TIRADO, M. y CONDE, S. (2015). Relaciones entre algunas acciones preventivas sobre la convivencia escolar en centros de buenas prácticas. *Estudios sobre Educación*, 29, 29-59. <http://dx.doi.org/10.15581/004.29.29-59>
- VALCARCE, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, (21), 119-131. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/issue/view/4>

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

The training of university teachers for attention to diversity in higher education

PAZ MALDONADO Eddy Javier

RECEPCIÓN: ENERO 15 DE 2018 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: MARZO 1 DE 2018

Resumen

Los cambios sociales y educativos de las últimas décadas han incrementado una serie de responsabilidades en los profesionales de la educación para desarrollar el proceso formativo mediante prácticas pedagógicas de calidad. En este sentido, es necesario que las instituciones de enseñanza superior implementen programas de capacitación docente y cuenten con mecanismos funcionales para atender la diversidad. El objetivo de este artículo de revisión bibliográfica es realizar un análisis descriptivo y crítico sobre la formación del profesorado universitario en el contexto latinoamericano para el abordaje a estudiantes en condición de discapacidad, pueblos indígenas, afrodescendientes, diversidad sexual y emigrantes en la educación superior. La profesionalización docente requiere de políticas gubernamentales e institucionales coherentes para la obtención de competencias básicas en materia de atención a la diversidad en los espacios de aprendizaje. Es necesario llevar a cabo procesos de investigación más profundos para generar una concepción desde otra perspectiva acerca de la diversidad.

Palabras clave: FORMACIÓN DOCENTE, COMPETENCIAS DOCENTES, DIVERSIDAD, DOCENCIA UNIVERSITARIA.

Eddy Javier Paz Maldonado. Docente en la Escuela de Pedagogía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). Actualmente estudiante del Magister en Educación Especial y Psicopedagogía de la Universidad Católica del Maule en Chile. Entre las actividades destacadas se encuentran su participación en el Taller sobre Atención a la Diversidad en la Educación Superior dirigido a estudiantes de las diferentes carreras de pregrado y posgrado de la Universidad Católica del Maule y expositor en el Primer Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica en la UCM-Chile. Correo electrónico: eddy.paz@unah.edu.hn. ID: <https://orcid.org/0000-0002-2324-8813>.

En cambio, en España toma impulso la inclusión educativa en los años ochenta y noventa, promovida por las personas en condición de discapacidad, debido a que en las salas de clase existía una atención deficiente y exclusión a este grupo (Arnaiz, 2013). Este nuevo enfoque propició numerosos cambios en los sistemas educativos al permitir la participación de estudiantes de diversos colectivos en condición de vulnerabilidad (Infante, 2010).

Sin embargo, en la actualidad existe la idea que la inclusión solo es un tema referente a las personas en situación de discapacidad; es ahí donde radica el error en la creación de políticas públicas que continúan con la segmentación de este grupo social. Pero diversos autores prefieren hacer alusión el término atención a la diversidad debido a que es un enfoque que considera a todos los estudiantes que forman parte del sistema educativo (Amaro, Méndez y Mendoza, 2014; Bausela, 2002; Duran y Parra, 2014). Además, se evitan las relaciones de poder, entre el que incluye y el incluido. No obstante, la utilización de este término depende del contexto donde sea aplicado, ya que diferentes personas e instituciones manifiestan utilizar el concepto, pero lo involucran con la palabra integración o se continúa destinando exclusivamente en el ámbito de la discapacidad. La inclusión se encuentra inmersa en la mayoría de los escenarios de formulaciones de políticas públicas, aunque su significado varía de acuerdo con la concepción epistemológica según la problemática social que se pretenda analizar (Camillioni, 2008).

En la educación superior hoy en día acceden y permanecen estudiantes con discapacidad transitoria y permanente, pueblos indígenas, afrodescendientes, diversidad de género, diversidad sexual, estudiantes extranjeros y migrantes, pero la mayoría de académicos no se encuentran capacitados y con una formación sólida para entender la complejidad del proceso educativo y la pluralidad en los diferentes espacios de enseñanza. Por esta razón, el concepto que se aborda en este artículo sobre diversidad no solo está dirigido a estudiantes en condición de discapacidad. Aunque en la actualidad los términos equidad, atención a la diversidad e inclusión educativa han estado inmersos en la discusión pública referente a la educación, distintos autores los exponen como iguales. Para Herrera, Pérez y Echeita (2016) son elementos complementarios.

Para Booth y Ainscow (2015), el respeto inclusivo involucra valorar y reconocer a los seres humanos sin imponer criterios por parte de la autoridad de un centro educativo o comunidad. Por esta razón, la diversidad se fundamenta en tomar en consideración las diferencias evidentes, no palpables, y las semejanzas entre los sujetos. Además, esta diversidad trata de la desemejanza dentro de una sociedad común y engloba a todos los individuos sin importar su condición. No obstante, la valoración de la diversidad tiene sus limitaciones. En este sentido, cuando no se acepta a los demás como son, provoca el no reconocimiento y la negación de nosotros mismos.

Profundizar sobre la temática de diversidad en la educación superior es una tarea que requiere de docentes comprometidos, con conciencia social y que respeten las diferencias de todos los estudiantes (García *et al.*, 2013). Además, es fundamental

superior, si bien existen estándares internacionales que precisan mayor formación del profesorado para la práctica educativa. Sin embargo, las universidades se enfrentan a fuertes tensiones con ello, ya que se realizan cambios en los modelos educativos, a través de reformas institucionales, donde muchas veces existe la imposición de modificaciones que dejan de lado la temática de diversidad en un sentido más amplio y lo reducen al simple asistencialismo (Mas y Olmos, 2016).

Para Fernández (2013), el proceso de enseñanza es un factor primordial en la sociedad. Se debe tener claro que el aprendizaje está dirigido a un grupo, pero que cada sujeto tiene sus propias formas de aprender y los profesionales de la enseñanza buscarán mecanismos para fortalecer esa dinámica. De este modo, entre las exigencias demandadas para la innovación en los centros educativos surge el reto de atender a toda la diversidad de educandos que participan gradualmente en los procesos formativos para evitar y reducir la exclusión. Es decir, los educadores deben brindar respuestas de acuerdo con el contexto donde se encuentren situadas las instituciones de educación superior (Gómez-Montes, 2005).

El objetivo de este artículo es realizar un análisis descriptivo y crítico sobre la formación del profesorado universitario en el contexto latinoamericano para la atención a la diversidad en la educación superior, mediante una revisión bibliográfica de la literatura disponible en diferentes fuentes y en las bases de datos SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Académico. La exploración consideró libros de texto, ensayos y artículos publicados en revistas científicas en idioma español que orientarán la temática desde un enfoque global, no solo dirigido a estudiantes en condición de discapacidad, pues el planteamiento de este trabajo incluye también estudiantes de pueblos indígenas, afrodescendientes, diversidad sexual y emigrantes.

2. CONCEPTO DE COMPETENCIAS DOCENTES Y SU CLASIFICACIÓN

Los cambios educativos exigen que el docente desarrolle una serie de competencias profesionales. Le Boterf (2001, p. 53) define la competencia como “un saber actuar responsable y validado, combinando diferentes recursos endógenos (capacidades, aptitudes, formación, experiencia) y exógenos (redes de comunicación, de documentación, de expertos y de herramientas)”.

Para Perrenoud (2003, p. 57), la “competencia es la capacidad de actuar eficazmente en una situación dada, capacidad que se fundamenta en algún conocimiento, pero que no se reduce a él”. Además, Zabalza (2003) plantea que las competencias docentes son un constructo primordial que sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad. En consecuencia, las competencias son clave en la resolución de problemas en diferentes ámbitos, puesto que son cualidades de los seres humanos que contribuyen a desarrollar un mejor trabajo (Larraín y González, 2005).

ámbitos de trabajo. En consecuencia, cada centro de educación superior debe diseñar un modelo educativo con una serie de competencias que serán fundamentales en el desarrollo profesional de los docentes y de sus egresados.

El académico tiene que empoderarse acerca de la responsabilidad profesional que representa su trabajo. También, demostrar competencias relacionadas con el sentido humanitario y crítico. Un docente, aparte de conocer sobre su disciplina, tiene que impulsar cambios en las actitudes, posturas y el carácter de sus estudiantes (Martín, González y González, 2002).

La atención a la diversidad requiere de competencias específicas que están relacionadas con componentes genéricos o transversales. Alegre (2010) propone diez capacidades docentes fundamentales para la atención a la diversidad del estudiantado: la capacidad reflexiva-medial, gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, ser tutor-mentor, promover el aprendizaje cooperativo entre iguales, comunicarse e interactuar, proporcionar un enfoque globalizador-metacognitivo, enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, motivar e implicar con metodología activas al estudiantado y planificar su mejora continua.

En la actualidad, el educador tiene que demostrar coherencia ética, conciencia social, investigar constantemente, transformar su realidad y presentar una actitud de respeto en su ejercicio profesional ante la pluralidad que existe en el aula de clases y en los contextos educativos. Sin embargo, la forma de comprender esta diversidad por parte del profesorado indicará las acciones que este puede efectuar en las aulas (Lira y Ponce, 2006).

4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La formación de profesores en la educación es un tema que en muchos países no se le toma mayor importancia. Pero es necesario reconocer que los cambios sociales y educativos demandan mayor exigencia en el profesional de la educación para atender a toda la diversidad de universitarios que participan gradualmente en los procesos formativos para evitar y reducir la exclusión. Es decir, los educadores han de brindar respuestas de acuerdo con el contexto donde se desarrollen las instituciones educativas (Gómez-Montes, 2005).

La implementación de políticas públicas en busca de mejorar la calidad de la educación solicita una intensa formación por parte de los docentes (Infante, 2010). En efecto, se habla de formación, según Gorodokin (2005, p. 2), como “una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar, al ocupar una posición intermedia entre educación e instrucción”.

Es decir, las instituciones de educación superior tratan de mantener dentro de su planta docente, profesores con un alto grado de competencias para brindar aprendizajes de calidad y así poder acceder a una posición de prestigio en los rankings na-

5. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y SU REPERCUSIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Existe una serie de problemas sociales que tienen repercusiones en la formación docente y las prácticas pedagógicas, de ahí que la mayor parte de los profesionales buscan ser más eficientes en su labor. Entonces, los profesores están obligados a conocer los elementos que intervienen en su propia práctica pedagógica para adquirir experiencia y demostrar menores dificultades en su oficio (Vidiella, 1995).

Por eso, las políticas públicas de atención a la diversidad deben cumplir una función social y garantizar el bienestar de todos los educandos. Además, favorecer los derechos individuales y la libertad de elegir el tipo de enseñanza al que desean optar los estudiantes (Echeita, 2005). En consecuencia, deben dirigirse hacia los mayores y mejores logros, puesto que los encargados de diseñarlas y ejecutarla tienen que afrontar múltiples responsabilidades en busca de generar el sustento necesario para la mejora educativa permanente (Hernández, 2010).

Las prácticas pedagógicas han sufrido cambios notables en la enseñanza debido a que no existe articulación del sistema educativo superior y las reformas realizadas en distintos países de Latinoamérica. La universidad constituye el elemento esencial en la creación de la ciencia y el saber de una sociedad, pero está siendo construida a través de políticas institucionales segregadoras que limitan el desarrollo de la misma. Además, del impacto discursivo que genera la inclusión en las diversas reformas, pero con la contradicción que se construyen de manera impositiva por la falta de participación del alma y el cuerpo de la academia: estudiantes y docentes. Por eso, es fundamental la participación de la comunidad universitaria y emancipar la educación. Sin embargo, la democratización de los salones de clase será producto de la cohesión y el respeto de los estudiantes y el profesorado. Es fundamental que se construya esta relación recíproca a diario. En consecuencia, es indispensable un profesorado que escuche a sus estudiantes, los motive a luchar, seguir preparándose, contribuya con sus ideas y proyectos, por lo que dictar clases no es suficiente para humanizarnos en la labor educativa (López-Melero, 2012).

Debido a que existe una concepción intrascendente sobre el tema de atención a la diversidad, muchos gobiernos y establecimientos educativos han planteado una serie de políticas educativas llamadas inclusivas, que en los espacios de aprendizaje continúan reproduciendo un sistema tradicional y excluyente, ya que segmentan a diversos colectivos que participan en la educación. Por ejemplo, en Chile, en los centros de enseñanza se ejecutan proyectos de integración educativa (PIE) dirigidos a estudiantes con discapacidad permanente o transitoria, donde son atendidos por equipos multidisciplinarios y en mayor grado maestros de educación especial que brindan apoyo personalizado (Infante, 2010). En el caso de Honduras, de acuerdo con la Ley de Equidad y Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad (2005), se han creado programas de atención a estudiantes con discapacidad en las universidades públicas más concurridas del país, pero presentan un enfoque asistencialista, ya que se brindan ayudas excesivas. Por ello, Duran y Parra (2014) afirman que es necesario

su desarrollo profesional como en su actitud en el momento de atender la diversidad de alumnado”.

Para que existan cambios en la educación es importante la actitud del profesorado. Para abordar la heterogeneidad en los espacios de aprendizaje el docente debe ser flexible, abierto y tolerante (Muntaner, 2017). También debe tomarse en cuenta al educador no como alguien que incluye al estudiantado, sino que busca el respeto a las particularidades de los sujetos. Para Granada, Pomés y Sanhueza (2013, p. 51), la “actitud es un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes”.

Las formas de aprender son muy cuestionadas en el sistema educativo. Los profesores deben ser conscientes de los ritmos de aprendizaje de los educandos. Por esta razón, es necesario desarrollar estrategias de enseñanza que permitan responder a las características de los estudiantes y estimular las potencialidades de los mismos (Muntaner, 2017). Las metodologías que el docente utilice dentro del aula son un factor clave. Por eso, según Suanes, de León y López (2017, p. 61), el “profesorado debe centrarse en las capacidades del alumnado para incorporarlos a la dinámica del aula, mantener una actitud abierta al cambio y a la innovación docente, que le motive a buscar alternativas a sus prácticas docentes”.

7. LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR COMO RESPUESTA PARA ATENDER LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El aula es el escenario donde se llevan a cabo los procesos de interacción de todo el estudiantado en el sistema de educación superior. En las programaciones de aula deben surgir medidas que busquen atender a la diversidad desde el currículo. También que propicien la participación directa del estudiantado en la toma de decisiones para generar conciencia desde las instituciones educativas al resto de la sociedad y promover el propio desarrollo profesional (Pérez, 2010).

La planificación en un aula heterogénea es un factor clave para entender la diversidad. Según Muntaner (2017), es la principal herramienta para afrontar una clase diversa que tiene sustento a partir de dos variables: el profesor ha de tener un esquema claro para el desarrollo de la tarea docente y personalizar el aprendizaje mediante las estrategias, aunque se deben utilizar mecanismos funcionales en el proceso educativo. Debido a las difíciles condiciones que vive la mayor parte de universidades latinoamericanas, donde no es posible atender de forma individual a cada estudiante, se deben poner en práctica nuevas estrategias y metodologías que posibiliten la cohesión en las salas de clase (Gómez-Montes, 2005).

La programación es fundamental para transformar las intenciones educativas y permitir alcanzar objetivos propuestos. Por esta razón, el docente debe poseer competencias para brindar respuestas a la diversidad de cada estudiante, mediante estrategias didácticas que ofrezcan la oportunidad de lograr una enseñanza de calidad

La importancia del trabajo realizado se origina debido a las reformas educativas realizadas en los diferentes países latinoamericanos, donde la formación docente no ha sido considerada para atender la diversidad que existe en la enseñanza superior. Como plantea Infante (2010), los centros de enseñanza superior se han visto afectados por las políticas implementadas en la educación.

En definitiva, el profesorado actual será un agente de cambio que tiene como tarea respetar las diferencias y promover la tolerancia en los espacios de aprendizaje. De este modo, es vital la formación docente coherente tomando otras perspectivas, no de acuerdo con estándares ni con comunidades homogéneas, sino con realidades complejas en las que se desempeña el educador hoy en día.

9. CONCLUSIONES

Las competencias docentes concretas son parte de la formación de todo profesor. Es decir, no importa que algunos educadores tengan que atender a sujetos con condiciones particulares; estas son de base común. Aunque en los sistemas educativos la realidad de las aulas es muy compleja, ya que existen estudiantes con pensamientos, posiciones y necesidades muy diversas. El profesorado tiene que estar capacitado para afrontar esta situación y así impulsar la generación de espacios áulicos inclusivos. Además, es fundamental la actualización docente para atender y entender la diversidad.

Las instituciones de educación superior requieren de la implementación de mecanismos para democratizar la participación de todos los sectores educativos y generar procesos de atención a la diversidad desde una perspectiva más amplia, para evitar el enfoque asistencialista a ciertos colectivos más visibles en la sociedad. Por otra parte, la creación de programas de formación de profesores es un factor clave para la generación de competencias genéricas.

La atención de un único grupo en un espacio educativo genera segmentación, ya que no se ofrecen las mismas oportunidades a todos los estudiantes. Es necesario adecuar todos los elementos y circunstancias dentro del contexto educacional y del aula para posibilitar el éxito educativo. La formación docente requiere de políticas coherentes para lograr atender a la diversidad sin que exista ninguna especie de discriminación en los espacios de aprendizaje.

Los modelos educativos, en la mayor parte de universidades latinoamericanas, presentan la característica de estar basados en competencias y contienen una serie de parámetros que se enmarcan en la filosofía de educación de una institución de enseñanza superior; en este caso, las prácticas docentes, la formación de calidad, las competencias del modelo, el perfil docente, la evaluación, entre otros elementos. Es necesario preguntarse si los educadores comprenden el propósito real de los mismos, desde aspectos clave como la planificación y la evaluación.

La atención a la diversidad es un tema de justicia social, en que diferentes movimientos han emprendido una lucha por eliminar las brechas de desigualdad que

- FERNÁNDEZ BATANERO, J.M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 41(162), 9-24. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000200001&lng=es&tlng=es
- GARCÍA, I., ROMERO, S., AGUILAR, C., LOMELÍ, K. y RODRÍGUEZ, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13, 1-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44725654015>
- GÓMEZ-MONTES, J. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso*, 28, 199-214.
- GORODOKIN, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5). Madrid, España.
- GRANADA, M., POMÉS, M.P. y SANHUEZA, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa* (papeles de trabajo n. 25). Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185245082013000100003&lng=es&tlng=en
- HERNÁNDEZ GARCÍA, J. (2010, enero-abril). Ideología, educación y políticas educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 68(245), 133-150.
- HERRERA-SEDA, C.M., PÉREZ-SALAS, C.P. y ECHEITA, G. (2016). Teorías implícitas y prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa en la universidad: instrumentos y antecedentes para la reflexión y discusión. *Formación Universitaria*, 9(5), 49-64. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000500006>
- INFANTE, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 287-297. Valdivia. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- IZQUIERDO, N.V., LÓPEZ, L.A.Q. y GONZÁLEZ, R.O. (2014). Las competencias del profesor universitario. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 2(2), 34-39.
- LARRAÍN, A. y GONZÁLEZ, L. (2005). *Formación universitaria por competencias* (Currículo universitario basado en competencias n. 44). Barranquilla, Colombia: Seminario Internacional CINDA / Universidad del Norte.
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Ley de Equidad y Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad* (decreto 160-2005). Tegucigalpa, Honduras: Congreso Nacional de Honduras.
- LISSI, M., GRAU, V., SALINAS, M. y SEBASTIÁN, C. (2011, junio 26-30). *Avance, desafíos y propuestas en relación a la educación inclusiva*. Ponencia presentada en el XXXIII Congreso Interamericano de Psicología, Medellín, Colombia.
- LIRA, H. y PONCE DE LEÓN, R. (2006). Desafíos de la educación universitaria para atender a la diversidad. *Horizontes Educativos*, (11), 23-34.
- LÓPEZ-MELERO, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160.
- LÓPEZ, V., JULIO, C., MORALES, M., ROJAS, C. y PÉREZ, M.V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, (363), 256-281. <https://dx.doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2012-363-180>
- MARTIN, E., GONZÁLEZ, M. y GONZÁLEZ MAURA, V. (2002). Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de la Educación Superior. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (30), 63-77.
- MAS, O. y OLMOS, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174.
- MAS, O. y OLMOS, P. (2016). El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior: La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470.
- MINEDUC-CEAS. (2003). *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*. Santiago de Chile, Chile: Mineduc. Recuperado de <https://www.mineduc.cl>
- MUNTANER, J.J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.

EL SENTIDO DE PERTENENCIA Y LA IDENTIDAD COMO DETERMINANTE DE LA CONDUCTA, UNA PERSPECTIVA DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO

The sense of belonging and identity as a determinant of behavior, a complex thinking perspective

HUERTA OROZCO Alfredo

RECEPCIÓN: OCTUBRE 18 DE 2017 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: DICIEMBRE 4 DE 2017

Resumen

La conducta humana no es producto de un solo factor o de una sola causa, sino que debemos analizar las diferentes perspectivas para un solo comportamiento, dependiendo de una diversidad innumerable de estímulos y consideraciones, tales como las necesidades reales que concibe cada individuo y la interpretación que tenga sobre su grado de satisfacción y la fuente del mismo. En la presente reflexión partimos de lo anterior para poder argumentar sobre la importancia del papel que juegan las emociones y la convivencia en la determinación del sentido de pertenencia y el compromiso intrínseco que se genera con la fuente de satisfacción, mismo que se fortalece mediante el reconocimiento y enaltecimiento de la identidad personal que respeta, por lo menos aparentemente, al verdadero *yo*, contribuyendo al desarrollo cognitivo del individuo, mismo que podemos traducir como los elementos fundamentales de la personalidad y que sostienen la esencia de cada persona. El pensamiento complejo, fungiendo como pilar de una perspectiva transdisciplinaria, obliga mediante una metodología considerada como anarquista por sus tintes relativistas, a que exista un diálogo situacional entre las verdades absolutas de la conducta humana y sus interpretaciones antagónicas llenas de escepticismo, con la finalidad de cimentar

Alfredo Huerta Orozco. Docente adscrito a los Servicios Integrados al Estado de México, México. Licenciado en Relaciones Comerciales y maestro en Educación, consultor independiente y agente capacitador externo por parte de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social en las áreas de pedagogía, educación, mercadotecnia y administración a nivel gerencial. Especialista en temas de mercadotecnia, ventas, publicidad, planeación estratégica, administración general, manejo de personal, capacitación empresarial y recursos humanos. Correo electrónico: alfredohuertaorozco@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-7214-9379>.



Con la postura anterior se descarta lo que por mucho tiempo se ha manejado como una verdad absoluta, pero que realmente es un instrumento de control social, ya que interpreta la realidad de manera lineal, tal y como lo versa la máxima newtoniana de que “a toda acción corresponde una reacción con la misma intensidad, pero en sentido contrario”, o que también puede traducirse como el famoso binomio tan trillado causa-efecto. Otra perspectiva, pero que no deja de ir en el mismo sentido, y si se quiere transitar por campos más espinosos donde al final se representa el mismo esquema de control social, es el popular adagio que manifiesta que “se siembra lo que se cosecha”, frase que sirve como premisa del famoso karma, manejado por los herméticos en el plano esotérico, entendiéndose como que si haces el bien te irá bien, pero si haces el mal, te irá mal.

Es conveniente analizar si la realidad se puede medir dentro de estas supuestas máximas universales como si fuera una cuestión automatizada, o como si el ser humano no tuviera la capacidad de poder decidir ante cualquier circunstancia dada o que no pueda cambiar el rumbo de sus decisiones ni de sus actitudes debido a que se encuentra prisionero de paradigmas sociales o de pasajes dolorosos que se reprimen o esconden pero que, de todos modos, repercuten en su forma de actuar. De esta forma es como puede interpretarse que la identificación y satisfacción de las necesidades reales de cada individuo son directamente proporcionales a la percepción individual que este pueda tener o como lo pueda interpretar, pues si el individuo no siente o no percibe como atendidas estas necesidades reales, no podrá existir el vínculo que genere el compromiso intrínseco que caracteriza a la identidad con algo o con alguien; es decir, no se genera el sentido de pertenencia.

Para ejemplificar lo anterior, puede tomarse cualquier fragmento de la realidad y descomponerse en sus diferentes elementos, entendiendo que la realidad es compleja, multifactorial y por lo tanto multicausal, donde intervienen diversos elementos disciplinares de análisis para poder tener una o varias aproximaciones de la misma y que necesariamente el análisis de cada elemento puede ayudar a comprender los motivos reales que tiene una persona para comportarse de una manera dada, comprendiendo a posteriori que no existen paradigmas irrefutables sino dogmas diversos, que sirven como pretextos particulares para justificar la ineptitud o incapacidad del individuo por hacerse responsable de sus acciones.

—¡No quiero nada!, ¡no me interesan esas payasadas! ¡Y si se trata de ahorrar, pues mejor no se hace ninguna fiesta, al fin y al cabo todos los años se cumple uno más!
—fueron las palabras de la joven al reclamarle a su padre de manera airada cuando este trataba de explicarle los pros y contras de una suntuosa fiesta de XV años.

—Me parece perfecto —asintió el padre, confiado en que conocía a su hija. Seguro de que nadie la haría cambiar de opinión, quiso probar una vez más el supuesto dominio que le había caracterizado sobre las situaciones conductuales de la joven, para lo cual, airadamente, le conminó—: Te daré hasta el próximo fin de semana para

la falta de endorfinas, también conocidas como hormonas de la felicidad, o la nula producción de alguna otra sustancia en el cerebro; o, desde una postura más conservadora que justifica la volubilidad en la transición entre las más difíciles etapas del desarrollo humano, como lo es pasar de la pubertad a la adolescencia.

Si solamente lo analizamos de esta manera, tan solo considerando la parte final de los hechos, únicamente se está cuestionando la parte visible de los actos concretos. Es decir, si analizamos los comportamientos finales de cualquier persona, lo que podemos denominar como conducta, se dejan fuera del área de análisis la satisfacción de las necesidades reales, mismas que no pueden estandarizarse ante la asignación de satisfactores, pero que sí pueden incidir en la percepción de identidad entre el individuo y la fuente del satisfactor.

De acuerdo con lo ante planteado, podemos afirmar que la conducta es el resultado de los procesos cognitivos básicos (PCB), sometidos por las emociones (E) y la traducción personal de las propias necesidades (TPN), entendiéndose entonces que el comportamiento de todo individuo obedece a la interacción de los procesos cognitivos básicos, tales como la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento, el lenguaje, por mencionar algunos, más las emociones que se desatan en cada individuo al momento de registrar la información en la memoria y la interpretación de las mismas, entendiéndose que no todos reaccionamos de la misma manera ante los mismos estímulos, dándole un sentido y un enfoque hacia lo que podría ser el satisfactor que la atiende, generando de esta forma un compromiso con el proveedor del satisfactor, que bien podemos definir esto como sentido de pertenencia ($PCB + E + TPN = SP$), siendo tal interacción la que al final impulsa al individuo a tomar una decisión o a realizar una acción determinada, haciendo referencia a la analogía popular de que la conducta de una persona es tan solo la punta del iceberg y que el resto del témpano es una cuestión compleja y, por tanto, multifactorial.

Al hablar de procesos cognitivos básicos se alude a que cada individuo es responsable de sus actos, auspiciado por la evaluación consciente de los factores y circunstancias que intervienen en un acontecimiento dado, priorizando en cada individuo un *razonamiento moral convencional* (Kohlberg, 1975, en Woolfolk, 2010), y que las decisiones siempre son tomadas con la convicción y aceptación personales. En otras palabras, ningún individuo puede realizar una acción o mostrar una conducta determinada sin estar convencido de querer hacerlo, a menos que se encuentre trastornado o discapacitado a nivel cerebral. En este sentido, manejamos el término de trastorno desde la perspectiva establecida por Lou Marinoff al marcar la diferencia entre un malestar, al que define como “un desasosiego de su conciencia que nada tiene que ver con una disfunción orgánica” y un trastorno que es “algo que afecta al cuerpo de tal modo que interfiere o impide su funcionamiento normal” (Marinoff, 2007, p. 17).

Derivado de lo anterior establecemos que la conducta de una persona es la manifestación visible de sus convicciones y deseos, derivada de un proceso de evaluación introspectivo y razonado dentro de su propia escala de valores, misma que

permiten que se pueda llegar a una perspectiva moriniana sobre las actitudes de su hija, entendiendo que:

Un conocimiento no es el espejo de las cosas o del mundo exterior. Todas las percepciones son a la vez traducciones y reconstrucciones cerebrales, a partir de estímulos o signos captados y codificados por los sentidos. La afectividad puede asfixiar el conocimiento, pero también puede fortalecerle. Existe una relación estrecha entre inteligencia y afectividad: la facultad de razonamiento puede ser disminuida y hasta destruida por un déficit de emoción; el debilitamiento de la capacidad para reaccionar emocionalmente puede llegar a ser la causa de comportamientos irracionales [Morin, 1999, p. 21].

Se pensará que por el simple hecho de ser el padre y haber acumulado más años por disposición natural, o como si fuera una cualidad decretada al momento de surgir la paternidad, se han desarrollado habilidades para identificar la mejor forma de solucionar problemas y entender la postura de su hija, así como la percepción del mundo o las emociones que surgen ante determinados acontecimientos, pero no es así, ya que se requiere de una dosis de maquiavelismo para poder manejar las circunstancias, aparentando que se tiene como característica conductual el ser una persona empática, y esto solo lo puede dar la experiencia.

Cabe hacer hincapié que se considera la interpretación de empatía como lo establece Goleman, cuando afirma que: “La empatía se construye sobre la conciencia de uno mismo; cuanto más abiertos estamos a nuestras propias emociones, más hábiles seremos para interpretar los sentimientos” (Goleman, 1999, p. 123), pero sin caer en la interpretación común, que peca de romanticismo, al creer que ser empático significa compadecer al otro, sino situarse bajo el análisis crítico de la definición sustancial que dice: “Empatía: Es la habilidad de saber lo que siente otro” (Goleman, 1999, p. 123). Es decir, habilidad para saber, para identificar e interpretar las reacciones y motivos del otro y poder tener una actitud o realizar una acción, que a consideración personal no afecte los intereses o valores particulares.

De esta forma podemos vislumbrar a todas luces la voluntad aparente por parte del padre de llevar a cabo lo solicitado por ella. No obstante, él puede manejar la situación de tal forma que se pueda conseguir un compromiso de acción, ya sea intrínseco o manifiesto, por parte de su hija, o en determinado momento la adopción de determinadas actitudes.

EL SENTIDO DE PERTENENCIA

Estas concepciones sobre la conducta y sobre la interpretación de la realidad obedecen, en los dos casos, es decir en el caso de la joven y el caso particular de su padre, a la manifestación de las necesidades reales de cada uno, pensando que al adoptar esa postura o realizar determinada acción, misma que siempre será basada en sus

Por otra parte, el padre ve la posibilidad de ver satisfecha su necesidad particular de aceptación y reconocimiento al ser tomado en cuenta en la participación de las decisiones de su hija, pero también reconoce que aún le quedan elementos que puede explotar a su favor, tales como el de poder tener la última palabra en la aceptación total de lo solicitado por su hija, el poder condicionar actitudes o acciones al cumplimiento de otras o el manejar que son muchos los pedimentos por el simple hecho de no verse tan frágil al aceptarlos sin cuestionamiento alguno, pero consciente de que los utilizará en cualquier momento para reafirmar el satisfactor a su necesidad particular dado que su rango de negociación aún no está agotado. Todo parece indicar que por más que se intente no caer en las posturas lineales que ofrecen las corrientes clásicas del condicionamiento operante (Skinner, 1953, en Woolfolk, 2010, p. 201), la conducta humana estará siempre condicionada a la percepción que se tenga sobre la satisfacción o no de las necesidades reales individuales, así como de la interpretación emocional que registre el cerebro.

IDENTIDAD: ¿QUIÉN SOY?

Muchas veces decimos que el individuo debe ser empático para poder entender el sentir del otro; es decir, ponerse en los zapatos de la otra parte, como se pregona comúnmente, afirmación que realmente resulta absurda, ya que tendríamos que preguntarnos si realmente existirá el entendimiento de las situaciones al verse reflejado en el sentir de la otra persona. Sería paradójico aceptar esta postura, ya que se estaría haciendo creer a la otra parte que se entiende y comprende su sentir sobre una situación dada, por ejemplo la pérdida de un ser querido, una ruptura emocional, una alegría, tristeza o alguna otra manifestación emocional, cuando realmente eso es imposible, ya que si se toma en cuenta que la realidad es multifactorial, no se tienen elementos para decir que se siente lo mismo que la otra persona está sintiendo cuando las reacciones son producto de cosas diferentes, influidas por cuestiones y experiencias personales.

Para tal efecto identificamos algunos elementos que pueden denominarse individualizadores, tales como la conciencia, el raciocinio y la individualidad, ya que son los que determinan la esencia de cada persona, porque al momento de interactuar entre ellos dan como resultado la conducta individual, que se respaldan con los aportes de Bartra (2007), donde argumenta que la conciencia es un enjambre articulado e interconectado de instancias neuronales, circuitos emocionales y culturales cuya coherencia y continuidad permiten dar unidad como individuos y les proporciona una aguda sensación de identidad, y establece: “La conciencia es una serie de actos humanos individuales en el contexto de un foro social y que implican una relación de reconocimiento y apropiación de hechos e ideas de las cuales el *yo* es responsable” (Bartra, 2007, p. 11).

Es deprimente el hecho de concebir la realidad de esta manera y que se pueda dar la razón a lo expresado por Bartra (2005, p. 103) cuando encamina el comportamiento de los mexicanos a su melancólica jaula y que remata argumentando que la idea de inferioridad en su comportamiento es determinada por la adopción de una extraña escala de valores implantada por el aspecto cultural cuando menciona que:

El mexicano, protagonizado por el lumpen proletariado, es un animal que se entrega a pantomimas de ferocidad que no son más que un desquite ilusorio de su situación real de la vida; es un ser desgraciado que se consuela con gritar a todo el mundo que tiene muchos huevos, pero cuya valentía y machismo son una irritación que le produce la impotencia, por sufrir un sentimiento de minusvalía.

Si todo lo anteriormente expuesto fuese cierto se caería de manera directa en la creación de un hombre mediocre, al cual bien define el sociólogo J. Ingenieros (1913) como un hombre sin personalidad, donde se debe entender la mediocridad como “la ausencia de características personales que permitan distinguir al individuo en su sociedad; basta reunir a cien hombres para que ellos coincidan en lo impersonal”; o en otras palabras: “Juntad mil genios en un concilio y tendréis el alma de un mediocre”, resaltando que al ser impersonales las decisiones, o escudadas en otras personas, el individuo se acepta por debajo de las opiniones colectivas.

Como se puede observar, es la conciencia la que determina la esencia de cada persona y que nadie puede escaparse de la consecuencia de sus actos, ya que toda conducta se realiza de manera consciente y con pleno convencimiento, entendiendo que lo que en ocasiones no se contempla es la dimensión de los resultados, y por eso es preferible buscar culpables del actuar personal escudándose en discursos de manipulación, como lo es el del *ejemplo*, o la reproducción de patrones de conducta en lugar de aceptar que la responsabilidad es personal e intransferible.

Lo anterior puede reforzarse con la siguiente propuesta: si una pareja tiene cuatro hijos, dos hombres y dos mujeres, viviendo bajo el mismo techo, producto del mismo padre y de la misma madre, ofreciendo los mismos recursos y posibilidades por igual, entonces, ¿deben tener los cuatro los mismos patrones de conducta o los mismos comportamientos?, ¿si alguno delinque es porque lo vio en su casa o en algún círculo cercano? Si en dado caso esto fuera afirmativo y no se tiene algún retraso mental, ¿el individuo no tiene la capacidad para determinar si lo hace o no?

Por consiguiente, se refuerza la postura de que la conducta es el reflejo o la manifestación de las necesidades individuales reales, sometidas a una valoración interna de acuerdo con la conciencia de cada persona.

En el caso de la joven quinceañera, ella pretende imponer su esencia como respuesta a su necesidad real de reconocimiento e identidad, calculando los resultados según su conciencia, pero que, a la vista salta, que aún falta camino por recorrer y que aunque su padre le quisiera explicar o sensibilizar, esto no podría darse, dado que no existe la madurez biológica y cognitiva que solo se da con el tiempo y la

- El desarrollo de una personalidad sana, en contraste con el hincapié de Freud en el tratamiento de conductas neuróticas.
- El proceso de socialización dentro de una cultura particular, en la cual atraviesa por una serie innata de etapas psicosociales, paralelas a las etapas del desarrollo psico-sexual de Freud.
- El trabajo individual de lograr una identidad del yo mediante la solución de crisis de identidad específicas en cada etapa psicosocial del desarrollo [Erikson, 1950, en Cueli, 2013, p. 173].

Lo anterior refuerza que el desarrollo de la personalidad no termina en alguna de las etapas, sino que la evolución de esta se lleva a cabo durante toda la vida, ya que toda la vida se sigue percibiendo y reinterpretaando la realidad. De esta forma, la persona se conduce de acuerdo con las circunstancias dadas, influenciadas o reconstruidas conforme a la acumulación de experiencias y determinadas por su conciencia. Y, cabe decir, que conforme transcurre el tiempo los mismos acontecimientos no producirán las mismas conductas, y se entenderá que las necesidades reales de cada persona se van modificando conforme se acumulan experiencias y se hace conciencia de ello, lo cual se verá reflejado de manera manifiesta en su comportamiento.

LA PERSPECTIVA COMPLEJA

Pareciera que la situación de análisis manejada desde el principio queda fuera de una visión holística, multifactorial y diversa que la convierte en exclusiva, pero que al mismo tiempo se encuentra inmersa dentro de otras realidades igual de complejas, tal como lo puede establecer la función integradora de la *Teoría general de sistemas* (Bertalanffy, 1968), ya que tiende a reducir todos los factores y elementos que pudieran interactuar al momento de mostrar algún comportamiento a un enfoque disciplinar unificado meramente psicológico, que denota tintes simplistas de causa-efecto como alternativa de una aproximación de la realidad, mencionando que:

Hablando según lo que se ha llamado el modo *formal* –es decir, contemplando las construcciones conceptuales de la ciencia–, esto significa uniformidades estructurales en los esquemas que estamos aplicando. En lenguaje *material*, significa que el mundo, o sea la totalidad de los acontecimientos observables, exhibe uniformidades estructurales que se manifiestan por rastros isomorfos de orden en los diferentes niveles o ámbitos [Bertalanffy, 1968, p. 49].

Hablar desde una visión del pensamiento complejo nos obliga a partir de una postura clásica de análisis tales como el positivismo cartesiano, la lógica aristotélica o la postura fenomenológica husserliana, misma que nos servirá como base comparativa para una aproximación inicial de la realidad, ya que nada surge por generación

está satisfaciendo sus necesidades reales sin tener que enfrentarse al conflicto que generaría con una imposición de su postura.

REFERENCIAS

- BARTRA, R. (2005). *La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano*. México: Litográfica Ingramex.
- BARTRA, R. (2007). *Antropología del cerebro. Conciencia, cultura y libre albedrío* (2a. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- BERTALANFFY, L. (1968). *Teoría general de sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CUELI, J. (2013). *Teorías de la personalidad* (3a. ed.). México: Trillas.
- GOLEMAN, D. (1999). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- HUXLEY, A. (1932). *Un mundo feliz*. México: Ediciones Leyenda.
- INGENIEROS, J. (1913). *El hombre mediocre*. México: Editorial Época.
- LOCKE, J. (2005). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Editorial Porrúa.
- MARINOFF, L. (2007). *Pregúntale a Platón. Cómo la filosofía puede cambiar tu vida*. Barcelona, España: Ediciones B.
- MASLOW, A. (1943). *A theory of human motivation*. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Pir%C3%A1mide_de_Maslow
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Siglo XXI Editores.
- POPPER, K. (2013). *La lógica de las ciencias sociales*. México: Trillas.
- SEXTON, W. (1977). *Teorías de la organización*. México: Trillas.
- VARGAS, J. (2002). Enfoques teóricos de la transmisión intergeneracional. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 5(2). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://campus.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol5num2/ArticuloIntergeneracional.htm>, consultado 20/09/2016
- WOOLFOLK, A. (2010). *Psicología educativa* (11a. ed.). México: Pearson Educación.

EL EJERCICIO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA SIERRA TARAHUMARA

The exercise of the educational practice in the Sierra Tarahumara

MADRIGAL LUNA Josefina
CARRERA HERNÁNDEZ Celia
VERGARA FREGOSO Martha

RECEPCIÓN: DICIEMBRE 1 DE 2017 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: MARZO 1 DE 2018

Resumen

Este escrito hace un balance del ejercicio de la práctica docente en la sierra Tarahumara de Chihuahua, México. Destaca los avatares que los actores (padres de familia, maestros y directores) viven en la práctica educativa cotidiana. Es un diagnóstico que escudriña, desde los significados construidos por ellos, las condiciones en que actualmente trabaja el magisterio de educación indígena en el contexto étnico de la entidad,

Josefina Madrigal Luna. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México. Es licenciada en Educación Básica por la UPN, profesora de Educación Primaria por la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo, maestra en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco y doctora en Educación por el Centro Universitario de Tijuana. Cuenta con perfil Prodep y pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa y al Sistema Nacional de Investigadores. Es autora de los libros *Aprendizaje y procesos psicológicos asociados, un estado de conocimiento* y *Educación indígena en Chihuahua: políticas educativas y formación docente*. Correo electrónico: hefimadupn3@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2190-3164>.

Celia Carrera Hernández. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua, maestra en Educación con Enfoque en Procesos Cognitivos por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, licenciada en Educación por la UPN y profesora de Educación Primaria por la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, de Saucillo, Chihuahua. Cuenta con perfil Prodep, es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores y actualmente funge como coordinadora del Cuerpo Académico Currículo e Innovación Educativa. Correo electrónico: carrera.celia@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-2444-2204>.

Martha Vergara Fregoso. Profesora-investigadora en el Departamento de Estudios Internacionales del CUCSH-Universidad de Guadalajara, México. Es licenciada en Educación, maestra en Educación, doctora en Educación por la Universidad La Salle de Guadalajara y cuenta además con un posdoctorado en el Centro de Altos Estudios de Argentina. Actualmente es profesora en programas de maestría y doctorado; coordinadora de Investigación en el CUCSH de la UDG; miembro del Sistema Nacional de Investigadores; socia del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Coordinadora de la Redmiie. Trabaja la línea de investigación "Educación y cultura". Correo electrónico: mavederu@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-7061-8146>.

La primera parte del trabajo ofrece algunas consideraciones sobre lo que se entiende por práctica educativa. En un segundo apartado se delinean a grandes rasgos los aspectos metodológicos de la investigación que sirve de base al desarrollo de este aporte. Luego se presenta el análisis de resultados, dentro de los cuales primeramente se plantean aspectos clave que ofrecen un acercamiento al contexto donde se realiza la investigación, para luego continuar propiamente con los resultados encontrados y su discusión. Para dar sentido a los hallazgos (visiones, opiniones o significados expresados por los agentes educativos participantes), se estructuran en diversas categorías que brindan un acercamiento a la realidad estudiada: *dimensión contextual, dimensión ideológica y dimensión cotidiana*.

1.1. UNA APROXIMACIÓN A LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA TARAHUMARA

“La práctica educativa es una actividad compleja que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores, así como la capacitación que han recibido estos últimos” (Gómez, 2008, p. 3). Según considera este autor, son ejercicios rutinarios que responden al problema de cómo enseñar, el cual está condicionado por los saberes pedagógicos del docente y la experiencia con la que cuenta. A lo anterior se agregan los procesos de formación en los que participa, dentro de los cuales están aquellos en los que voluntariamente se adscribe o los que les son asignados de forma obligatoria por el Sistema Educativo Mexicano. Pero, independientemente, cada uno de ellos se le presenta bajo los lineamientos de la política educativa que prevalece en esos momentos.

En México, la educación indígena es un aspecto presente en todas las agendas de los gobiernos desde inicios del siglo xx. Los lineamientos al respecto se identifican en: el decreto de creación de las Escuelas Rudimentarias (1911); dentro del marco de la escuela Rural Mexicana, como sucede con la tarea educativa desarrollada en Carapan por Moisés Sáenz (Sáenz, 1936); asimismo, en la obra del Instituto Nacional Indigenista desarrollada a partir de 1948; en sí, en la creación de infinidad de instancias preocupadas y ocupadas en la educación indígena, tal cual sucede con la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978 y la Coordinación General de la Educación Intercultural y Bilingüe en el 2001. Desde ese panorama, el Sistema Educativo Mexicano es considerado la mayor oferta educativa indígena en América Latina; no obstante, los problemas educativos para grupos autóctonos, hoy por hoy, son los mismos del siglo xix (Muñoz, 2004).

Los lineamientos generados para educación indígena son normas que marcan derroteros o rutas bosquejadas con expectativas de promover el desarrollo de los grupos humanos étnicos a quienes se destina. No obstante, el proceso de transición de la norma a su concreción no es tarea sencilla; existen multiplicidad de incidencias actuantes que interfieren en el trayecto que media entre la teoría y la práctica.

En su desarrollo se utiliza el método fenomenológico, el cual resulta apropiado, porque para el conocimiento de realidad se interna en la subjetividad del individuo, rescata sentimientos, memorias, vivencias. De tal forma que este aporte, teniendo estos elementos de referencia, se enfoca en escudriñar los significados que los sujetos construyen sobre la experiencia de vida que se circunscribe a la práctica educativa de la Tarahumara.

El grupo participantes está constituido por 294 sujetos: docentes y autoridades que laboran en educación primaria dentro del subsistema indígena, con niños de la etnia tarahumara, a los cuales se les aplicaron cuestionarios que se hicieron llegar mediante el Departamento de Educación Indígena del Estado de Chihuahua, el cual aceptó colaborar en esta tarea con la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH). Se realizaron, además, 16 entrevistas en profundidad, respectivamente, a padres de familia, niños, maestros y directivos de cuatro escuelas indígenas visitadas en la región de Guachochi, Chihuahua, y que de manera voluntaria decidieron participar en la investigación.

3. LA EDUCACIÓN PARA EL PUEBLO RARÁMURI

3.1. ASPECTOS CONTEXTUALES

3.1.1. La región rarámuri del norte de México

Los tarahumaras, o *rarámuri*, grupo originario del norte de México, habitan la región de la sierra Tarahumara, la cual forma parte de la franja montañosa de la sierra Madre Occidental que atraviesa el estado de Chihuahua. Con una extensión territorial aproximada de 60 mil kilómetros cuadrados, se localiza en el cuadrante suroeste de la entidad federativa chihuahuense, conformada por diecinueve municipios caracterizados por su alta etnicidad: Balleza, Batopilas, Bocoyna, Carichí, Chínipas, Guadalupe y Calvo, Guachochi, Guazapares, Guerrero, Madera, Maguarichi, Matachí, Morelos, Moris, Nonoava, Ocampo, Temósachi, Urique y Uruachi (Granados, 2006).

La región de la sierra Tarahumara se identifica por su majestuosidad y variedad climática; entre ellos destacan las barrancas profundas de clima templado y flora y fauna tropical. Aquí puede encontrarse: aguacate, chirimoya, guayaba, naranja, reptiles y aves exóticas. La precipitación pluvial es escasa. Las barrancas más representativas por su belleza y profundidad son: Barrancas del Cobre, de Urique, Sinforosa y de Batopilas. En segundo lugar, está el bosque, de carácter predominante por ocupar la mayor parte de la región de la sierra Tarahumara; lluvioso en verano, con bajas temperaturas durante el invierno y fuertes nevadas; rico en coníferas: encino, pino, cedro, abeto u oyamel, y otras especies como el álamo. En cuanto a la fauna, se localizan diversos animales: ardillas, pájaros carpinteros, tecolotes, zorras, coyotes, guajolote, tejón, víboras de cascabel y venados de cola blanca, este último en peligro de extinción. En los municipios que colindan con la parte central del estado –entre

de vida de este grupo étnico son paupérrimas. La explotación a que han estado sometidos a través de los siglos es evidente. Con relación a la agricultura y ganadería, sus tierras de cultivo generalmente son pequeñas parcelas de baja calidad; otros han sido desplazados de sus mejores tierras de siembra a lugares inhóspitos; en ambos casos, incapaces de producir maíz o frijol para toda la temporada. Aunado a esto, se agrega el deterioro ambiental y el cambio climático en el que se ha tornado el hábitat de la sierra Tarahumara: de ser hasta hace poco una región con estaciones anuales regulares y previsibles, a otra con periodos del año irregulares, impredecibles, alterados; cada vez es más común la presencia de heladas tempranas y lluvias tardías que dañan los cultivos y acrecientan el hambre y la desnutrición.

En este mismo sentido, el pueblo originario *rarámuri* se ha constituido en fuente de mano de obra barata: a la mujer tarahumara es común encontrarla trabajando de doméstica en restaurantes o casas de mestizos, en tanto que los hombres son ocupados en ranchos de peones en actividades agrícolas y ganaderas o en plantaciones durante la temporada de la pizca de frutas o verduras –manzana, chile, cebolla, zarzamora–, agregando además el cultivo de la marihuana. Entre los *rarámuri* escasean los puestos dignos o de gobierno que constituyan una seguridad laboral e incluyan servicios de salud y otras prestaciones. Por mencionar algunos, pueden identificarse indígenas trabajando en instancias gubernamentales como la Coordinación Estatal o en el Instituto Nacional Indigenista.

No obstante, uno de los campos laborales en el cual se han abierto más expectativas de vida a este grupo étnico y con más posibilidad de acceso es el caso del magisterio, que da cobijo tanto a hombres como a mujeres en un contexto en el que escasean los recursos financieros y las instituciones de educación superior. En Chihuahua, las exigencias del Sistema Educativo Estatal son mínimas, al admitir maestros que cubran los requerimientos de educación básica del pueblo indígena; desde los parámetros gubernamentales, se admiten sujetos solo con bachillero concluido y en algunas ocasiones con secundaria.

Los tarahumaras de Chihuahua, al igual que los indígenas del resto de México, son grupos en alta vulnerabilidad social, razón por lo cual “no se asientan exclusivamente en determinadas regiones o en sus lugares de origen. La carencia de oportunidades de desarrollo ha orillado a muchos de ellos a migrar a otras comunidades, de ahí que constituyan un grupo minoritario en cientos de municipios del país” (PNUD, 2010, p. 31). En el 2008: “Los resultados muestran que el IDH de la población indígena fue de 0.6761 mientras que el estimado para la población no indígena fue de 0.7628” (PNUD, 2010, p. 39). Por lo que se afirma que, no obstante la búsqueda de oportunidades de aquellos aborígenes que se comprometen a la búsqueda de mejores formas de vida y las políticas gubernamentales a nivel nacional para apoyar su desarrollo, la inequidad social es evidente; el indígena sigue viviendo en situación de pobreza extrema.

En síntesis, a la situación crítica del *rarámuri* en Chihuahua por el desempleo, trabajo mal remunerado, baja productividad en las tierras de siembra, se tiene que

Otro aspecto contextual que incide de manera indirecta en la práctica educativa es el deterioro ambiental: los cambios climáticos a nivel mundial por el uso irracional de los recursos. En el ámbito regional se identifican, en algunos habitantes chihuahuenses, actitudes despreocupadas e irrespetuosas ante la naturaleza que se expresan en la práctica de la tala clandestina causante de la deforestación de amplios sectores de la sierra, o en una necesidad de cortar madera en busca de tierras de cultivo, lo que en últimas fechas ha influido en la alteración de los cambios estacionales. La irregularidad climática que se agudiza a finales del segundo milenio, aparte de favorecer el ausentismo infantil por los fríos extremos, ha sido una de las causas recurrente de la pérdida de las cosechas; con ello, los indígenas enfrentan un fuerte problema para abastecer de sustento a sus familias, lo que los obliga a buscar otras fuentes de ingreso. Así, salen de sus comunidades llevando consigo a toda la familia. Una maestra lo precisa: “Las fuentes de trabajo faltan; eso ha sido toda la vida. Los padres se van en enganches a trabajar en huertos de manzana, chile o a buscar trabajo. Se llevan a los niños, pierden su cultura y vienen echados a perder y, aparte, los padres de familia vienen a mandar a los niños cuando nosotros ya avanzamos. ¡Cuánto pierden!”. La emigración constante de grupos indígenas en búsqueda de ingresos afecta en gran medida los procesos educativos de los niños indígenas, que pasan a ocupar un segundo lugar en grado de importancia.

3.2.2. La dimensión ideológica

Para continuar desde una *dimensión ideológica* –entendiendo por ideología a todo el conjunto de ideas, valores, creencias y en general los imaginarios socialmente construidos por los sujetos– se plantean los ideales o valoraciones referentes a la educación que diversos agentes han construido sobre la educación para grupos étnicos.

Los fines de la educación indígena, expresados actualmente en el ámbito normativo, pueden identificarse en diversos documentos oficiales; tal es el caso de los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños (SEP-DGEI, 1999), precisamente en el número 19 de ellos, que sustenta que entre los propósitos de este tipo de práctica educativa está ofrecer “todo aquello que los miembros de una sociedad requieren aprender para sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, formar parte consciente y activa de la sociedad, vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo social, mejorar su calidad de vida y seguir aprendiendo”. Sin embargo, al volver la mirada sobre el cómo valoran diversos agentes educativos los logros de la educación indígena en la sierra Tarahumara, o los beneficios que han obtenido los indígenas de la educación, se identifican visiones encontradas, desde aquellas que marcan ciertos logros, hasta las que afirman que falta mucho por hacer, lo que evidencia grandes contrastes.

Uno de los maestros entrevistados valora de la educación indígena el haber contribuido a que los tarahumaras tengan “una nueva forma de pensar y ver la vida”. Además, este mismo maestro la cataloga como una herramienta de protección; argumenta que permite a los aborígenes “mejorar su forma de trabajar y defender sus

to; al niño indígena no se le regaña ni se le castiga; al momento que va a la escuela, pierde el respeto a los papás”. Una madre de familia tiene esa misma idea de la educación; ella pertenece a la etnia tepehuana, pero está casada con un rarámuri: “Ya tengo aquí con los indígenas *rarámuris* casi 23 años y casi no hay beneficios, como fiestas tradicionales ya las están perdiendo; la misma comunidad no se organiza”.

La postura ante la educación, los aspectos teleológicos que subyacen a ella, marca imperceptiblemente los rumbos que toma la educación étnica en la sierra Tarahumara. En la Ley de Derechos de los Pueblos Indígenas del Estado Chihuahua (2013), concretamente en el artículo 20, se declaran algunos fines oficiales que se persiguen en el marco de la educación para las etnias: “Los integrantes de los pueblos y las comunidades indígenas tienen derecho a recibir educación en su idioma. Asimismo, a diseñar, implementar y a recibir una educación que garantice la revitalización, permanencia y desarrollo de sus idiomas, cosmovisiones, saberes tradicionales y culturas, sin más restricciones que las que dicten las demás leyes en la materia”.

Sin embargo, camino a alcanzar los fines que plantean el Sistema Educativo Mexicano para la educación indígena, el ejercicio de la práctica educativa demanda competencias específicas del magisterio. Pese a ello, en Chihuahua no se apuesta demasiado a esta tarea: la inversión es cuestionable y no existen instituciones educativas creadas ex profeso para ofrecer una formación inicial en la docencia a jóvenes indígenas que aspiran al magisterio. Únicamente la Normal Experimental Miguel Hidalgo, a partir del 2010, ofrece la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB); no obstante, es una instancia ubicada lejos de la región serrana, que cuenta además con gran demanda y exigencias de ingreso como el examen de Ceneval (Velasco y Jablonska, 2010). De tal forma que las posibilidades de acceso a estudiantes indígenas son limitadas, por los escasos referentes con que cuenta de la cultura occidental y la insuficiencia de recursos económicos para costear los gastos.

Si el gobierno no forma profesionales de la educación para enfrentar los compromisos asumidos con las comunidades indígenas, ¿cómo se plantea lograr los fines educativos que pregona? De hecho, en Chihuahua, los docentes que trabajan en la sierra Tarahumara empiezan su formación profesional prácticamente al iniciar el camino de la enseñanza en instituciones que les ofrecen procesos de nivelación; la Universidad Pedagógica Nacional es una de ellas; las subsedes ubicadas en Creel y Guachochi, Chihuahua, ofertan la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena (LEPEPMI'90) para sujetos que ya se encuentran en servicio. Algunos han cursado el bachillerato denominado pedagógico, pero una gran mayoría se inician en esta trayectoria de manera aventurada mediante un proceso de capacitación, que les ofrece visiones fragmentadas de lo que es el ejercicio de la docencia. Por lo que puede afirmarse, en la búsqueda de los fines de la educación indígena, la brecha gubernamental entre el decir y el hacer, cada vez es más amplia.

Mientras que el Sistema Educativo Mexicano expresa grandes ideales respecto a la educación para grupos étnicos, ofrece pobres alternativas. Algo que se identifica en diversos actores de la educación (maestros y padres de familia) es una tendencia

Las etnias chihuahuenses, según lo consideran diversos actores, se encuentran en gran desventaja económica y política, lo que afecta su acceso al sistema. Sin embargo, eso no evita que mientras una inmensa mayoría de sujetos contribuye a reproducir la situación en desventaja prevaeciente en que viven, algunos salgan del círculo de rezago, cuando se atreven a soñar, a buscar grandes ideales: “No se han beneficiado la mayoría de ellos, tal vez porque ven la vida de otra manera, viven de otra manera; tal vez para ellos es solo aprender a escribir. Pero los que han enfrentado ciertas situaciones, sí han salido adelante”. No son muchos, pero un grupo considerable de indígenas insistentemente busca espacios educativos. Una madre señala que sus hijos llegan ahí, a la escuela, porque “vienen a buscar las oportunidades para sobresalir, para continuar”. Son expectativas de padres indígenas que sus hijos logren obtener una profesión y tengan mejor grado de bienestar social.

En sincronía con la postura teleológica anterior, en los maestros de educación indígena también germinan sueños, nobles ideales que añoran un mejor futuro para sus alumnos: “Desearía que mis niños se especializaran profesionalmente, una educación a nivel superior, cerca de sus comunidades; si hubiera una educación con equidad, que se respete la cultura, que haya universidades para indígenas, no tan caras, entonces sí sería bueno. Pero lo más que se puede estudiar es el bachillerato; desertan; los niños *rarámuri* no terminan”.

La educación indígena en México, hoy por hoy, resulta ser una utopía. Normativamente, en cada nueva agenda política gubernamental las propuestas educativas centran sus fines en el marco de desarrollo de los grupos étnicos; al mismo tiempo, en el terreno de la práctica se reconoce que los avances no han sido significativos. En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se asegura que en el ciclo escolar 1999-2000 las escuelas primarias bilingües indígenas de México tuvieron una eficiencia terminal del 68.4%, a diferencia del promedio nacional, que escala hasta el 84.7%.

Desde otro enfoque, los avances en desarrollo social tampoco han sido del todo trascendentes; educación y desarrollo social son procesos afines: “La posibilidad de que una persona acuda a la escuela significa la oportunidad de prepararse para enfrentar de mejor manera distintas situaciones de vida, especialmente las que le permitan desarrollarse socialmente, como la actividad laboral” (CONAPO, 2011, p. 11). El alto rezago social o índice y grado de marginación predominante en algunos estados de la república (Conapo, 2011) están ligados a poblaciones que se caracterizan por su alta etnicidad, como es el caso del estado de Guerrero que ocupa el primer lugar a nivel nacional al ubicarse en una escala del 1 al 100 en un índice de 88.71 de rezago social y que reporta un 22.6% de población mayor de 3 años que se considera indígena (INEGI, 2013). O de Chiapas, ubicado en segundo lugar de rezago social con un índice de 84.14 y con 32.7% de población mayor de 3 años que se consideran indígenas. Incluso Chihuahua, que presenta un índice de marginación del 23.59, ocupando el lugar 21, cuenta con un 8.4% de población mayor de 3 años que se consideran indígenas. Por todo ello puede asegurarse que los estados con alta etnicidad se caracterizan por su rezago social.

leerse textualmente el compromiso que asume el gobierno en esta nación ante las diferentes etnias de México: “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español”. En ese mismo sentido, en la Ley Estatal de Educación de Chihuahua, publicada en el *Periódico Oficial del Estado* del 27 de diciembre de 1997, el artículo 9, fracción IV, expresa que las instituciones educativas que trabajan en contextos indígenas tienen la responsabilidad de: “Promover, mediante la enseñanza de la lengua nacional, el español, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas”.

Pero en el terreno de la práctica, según se observa a lo largo de la investigación realizada, en la sierra Tarahumara se siguen contratando docentes ajenos a la etnia que desconocen su lengua y cultura, según lo enuncia un maestro: “El sistema se queja que los maestros no hablan la lengua, pero ellos son los que los contratan”. Otros reportes contribuyen a reafirmar esta situación. Otro maestro declara como una necesidad de formación, la capacidad de “comunicación en lengua indígena con mis alumnos”; por último, un maestro plantea precisamente que el hecho de no dominar la lengua indígena se constituye en una dificultad en el desarrollo de la práctica, porque a los niños monolingües se les dificulta aprender paralelamente a leer, a escribir, al tiempo que aprenden una segunda lengua.

Al respecto se encuentra que, del grupo magisterial participante, cuatro maestros han cursado solo la secundaria, 103 bachillerato, 167 que también ingresan al sistema con perfil de bachiller pero que actualmente reportan tener LEPEPMI’90 de UPN; sin embargo, gran parte de ellos no la han concluido, diez son licenciados del CAM; por último, se identifican seis casos en que los maestros estudian maestría y en un mismo número doctorado.

De esto se deriva que el docente de educación indígena, después de un ingreso inusitado al magisterio con una preparación al vapor tras de sí, un curso breve de capacitación, empiezan a afrontar los retos educativos con improvisaciones en su práctica docente, reminiscencias de su trayectoria educativa a lo largo de su formación de lo que ha implicado ser estudiante a lo largo de las experiencias que vive en estos procesos desde su ingreso al preescolar, primaria, secundaria y en el bachillerato. Esto se afirma, porque 189 maestros y maestras reconocen la falta de conocimiento didáctico para la enseñanza de los contenidos escolares, 159 admiten la falta de profesionalización para la docencia y en términos generales en 184 casos expresan que no cuentan con una formación suficiente para responder a los desafíos educativos. No obstante, solo 124 maestros afirman estar en este momento estudiando, 126 aseveran que no estudian actualmente y 44 omiten contestar, por lo que más de la mitad de ellos están fuera de procesos de profesionalización.

Por las evidencias empíricas encontradas, no es aventurado decir que, después de un siglo de denodados esfuerzos en la búsqueda de la mejora en educación indí-

de materiales en lengua indígena tanto para docentes y alumnos, o bien 187 entrevistados señalan cuestiones curriculares, indican que los contenidos del programa estén fuera del contexto, mientras que 170 opiniones se centran en señalar que los continuos cambios en planes y programas son aspectos que, aunados a los anteriores, afectan la tarea docente.

Al mismo tiempo, existen cuestiones en la cotidianidad educativa ligadas directamente a los actores educativos usuarios del servicio: padres de familia y alumnos, vinculadas a la visión y compromiso que ellos asumen ante la educación y a diversos aspectos contextuales que se convierten en problemas de aprendizaje de carácter intergeneracional. De los 16 padres de familia de los niños participantes en esta investigación a quienes se les realizó la entrevista en profundidad, tres no asistieron a la escuela, cuatro solo cursaron hasta cuarto de primaria, dos cursaron la primaria, cinco tienen estudios de secundaria, uno actualmente la está cursando y solo uno de ellos ha concluido el bachillerato.

Para muchos indígenas, la educación formal es un privilegio que no estuvo o no está a su alcance, tal cual sucede en dos casos de estos padres de familia: “No fui, donde nací no había escuela”, “no asistí a la escuela, aprendí con las personas que trabajaba”. O también, otras veces, la relación que las familias establecen con la educación pasa de padres a hijos, así que cuando tiende a ver la educación como una cuestión secundaria, no envían sus hijos a la escuela, lo que aumenta la posibilidad de que los hijos de sus hijos tampoco los envíen con sistematicidad. Al respecto, un padre de familia comenta que su relación con la educación formal fue “muy poca; mi papá ya no me quiso mandar a la escuela”; no obstante, si no son enviados, han luchado por seguir adelante: “Sí tuve la oportunidad, pero mis padres no me apoyaban, así que cursé hasta cuarto de primaria y después la terminé en ICHEA y estoy cursando la secundaria”.

Así que existen suficientes datos para afirmar que la educación formal que la cultura occidental ofrece al indígena no es valorada de igual manera por ellos. De los 294 docentes del grupo magisterial participante en la investigación, 262 señalan que el ausentismo de los estudiantes de educación primaria indígena afecta fuertemente el aprovechamiento escolar, y considerando que son niños, en esto tiene que ver directamente el compromiso que sus padres asumen ante la escuela. Al respecto, 239 maestros y maestras consideran que en sus escuelas existe una falta de participación de los padres en la tarea educativa.

Es también pertinente mencionar que las dos terceras partes de los 294 docentes encuestados reportan que en sus escuelas existen problemas de aprendizaje en el alumnado. Por otra parte, el avance educativo es una tarea que el magisterio tiene que afrontar en solitario en sus escuelas; 198 argumentan que se sienten abandonados por las autoridades educativas, mientras que 153 opiniones hacen alusión también a la ausencia de acompañamiento de los colegas en su labor educativa. Desde esta perspectiva, el “ejercicio de la práctica educativa en la sierra Tarahumara” se vislumbra como una tarea compleja, por la multiplicidad de aspectos que la condicionan.

para defenderse del grupo explotador y obtener mejores formas de vida. Pero no se puede generalizar. Es común que se vea por parte de otros padres de familia a la educación como una alternativa poco funcional, un mecanismo para adquirir nociones básicas e interactuar con el contexto, lo que se expresa en una falta de compromiso que trasciende en un alto grado de ausentismo infantil en las escuelas *rarámuri* y serios problemas de aprendizaje en el alumnado.

En síntesis, desde el marco de referencia conformado a partir de la visión de los actores educativos implicados en el ejercicio de la práctica educativa en la sierra Tarahumara, se puede concluir que la multiplicidad de incidencias que convergen en este quehacer la constituyen en una realidad compleja al actuar sobre ella diferencialmente. Analizar cada uno de estos hechos de manera fragmentada lo tornaría en un ejercicio reduccionista; por tanto, puede afirmarse que el esfuerzo de entender y atender este proceso en forma cabal es un reto difícil de alcanzar.

En ese sentido, no obstante a lo que se plantea en discursos oficiales y normativas internacionales, tal cual se afirma en la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016), en el artículo XV, apartado 2, que en Latinoamérica: “Los Estados y los pueblos indígenas, en concordancia con el principio de igualdad de oportunidades, promoverán la reducción de las disparidades en la educación entre los pueblos indígenas y los no indígenas”, hasta la fecha, según se reconoce en las *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, “todavía acceden a la docencia profesionales sin formación pedagógica, especialmente en escuelas secundarias, comunidades indígenas y zonas desfavorecidas. En estas regiones las escuelas tienen dificultades para atraer y retener docentes titulados y proporcionar una educación de calidad al alumnado” (OEI, 2010:136). Lo cual obedece a que, en naciones como México, y específicamente en el caso de Chihuahua, no existe el interés que se plantea en la retórica oficial de formar y apoyar cuadros de profesionales de la educación que concreten el compromiso de ofrecer educación de calidad a los grupos originarios.

Por tanto, al ser la promesa de mejora de la educación indígena un desafío que se sigue postergando indefinidamente en agendas gubernamentales, es una exigencia redoblar esfuerzos en la generación de propuestas para la formación de docentes en el ámbito de educación primaria indígena que, desde una sólida formación profesional, puedan apoyar en algo al enfrentar vicisitudes de la práctica educativa, contribuyendo en la medida de lo posible a su desarrollo sistemático. También promover entre las diferentes etnias, como el caso de los tarahumaras, la generación de herramientas culturales indispensables en la búsqueda de mejores formas de vida, condición indispensable para la justicia social.

REFERENCIAS

CONAPO (2010). *Índice de marginación por localidad*. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice_de_Marginacion_por_Localidad_2010

EDUCACIÓN Y PATRIMONIO BIOCULTURAL: CONSTRUCCIÓN DE UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA DE LA SIERRA TARAHUMARA

Education and biocultural heritage: Construction of an experience in indigenous education in the Sierra Tarahumara

MANCERA-VALENCIA Federico J.
ÁVILA REYES Argelia A.
AMADOR GUZMÁN Patricia M.

RECEPCIÓN: FEBRERO 2 DE 2018 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: ABRIL 4 DE 2018

Resumen

Este trabajo es un informe de avance de investigación del proyecto “Patrimonio biocultural en el currículo y en las prácticas pedagógicas en educación indígena” desde las consideraciones teóricas de la pedagogía

Federico J. Mancera-Valencia. Profesor-investigador del Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua, México. Doctor en Pedagogía Crítica por el Instituto de Pedagogía Crítica (Ipec), maestro en Educación por el Centro de Investigación y Docencia (CID), geógrafo de la Facultad de Filosofía y Letras por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Coordina el Cuerpo Académico Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación y los proyectos de investigación: “Patrimonio cultural y educación: hacia una reconstrucción sociocultural” y “Patrimonio biocultural en el currículo y en las prácticas pedagógicas en educación indígena en la sierra Tarahumara”. Con mención honorífica se doctoró defendiendo la tesis “Descolonización de las epistemologías locales-regionales desde la pedagogía sociocultural”. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Correo electrónico: federico.mancera@cid.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-3467-3441>.

Argelia Antonia Ávila Reyes. Profesora-investigadora de tiempo completo del Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua, México. Es ingeniera topógrafa geodesta e ingeniera civil de la Facultad de Ingeniería y maestra en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras, todas por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Doctora en Educación por la Universidad de Durango. Es parte del Cuerpo Académico Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación del CID. Se doctoró con la tesis “¿Las mujeres que publican son mujeres públicas?”, donde desarrolla de manera innovadora la investigación biográfica-narrativa. Actualmente es coordinadora del proyecto de investigación “Docentes: un día de vida”. Correo electrónico: argelia.avila@cid.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-9815-4080>.

Patricia Mayela Amador Guzmán. Profesora-investigadora del Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua, México. Candidata a la Maestría en Educación del CID. Licenciada en Educación Especial Área Trastornos Audición y Lenguaje de la Escuela Normal de Especialización. Se ha enfocado en planificación y administración educativa, gestión escolar y diseño curricular, educación y patrimonio cultural y psicopedagogía. Ha sido subdirectora y jefa de departamentos en Servicios Educativos del Estado de Chihuahua; supervisora, directora y maestra frente grupo en educación inicial, preescolar y especial; directora y profesora-investigadora en educación normal. Correo electrónico: patyamadorguzman@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1198-3279>.

Para el año 2016, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) solicita al Departamento de Educación Indígena de los SEECH, y en coordinación con la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), el desarrollo del Programa de Lengua Ralámuli (PLR) de educación primaria, el cual cubre los requerimientos curriculares en relación a la enseñanza de lengua materna y la necesidad de los docentes de educación indígena vinculadas a la didáctica y sentido pedagógico de esta temática. Así, para agosto del 2017 se imprime el “Programa de Lengua Ralámuli. Benériba ralámuli ra’íchika, jite wé a’lá beneba a’lí ke tasi wekawábo. Fomentemos la lengua ralámuli¹ para aprender mejor”. Fue un logro fundamental en la revitalización de la lengua indígena. No obstante, a este esfuerzo resulta necesario el desarrollo de materiales educativos en lengua indígena que permitan la comunicación del conocimiento universal y local a través del *rarámuri*.

Así, el Departamento de Educación Indígena y la propia Dirección de Atención a la Diversidad y Acciones Transversales gestionó ante la DGEI y la UNICEF el apoyo para el desarrollo de materiales educativos. Ante un equipo inicial de ocho docentes indígenas se gestó en noviembre del 2017 un curso-taller de desarrollo de habilidades y elaboración de materiales educativos en lengua indígena. Por lo anterior, el proyecto aquí evocado tuvo aceptación tanto en la DGEI, Dadyat-SEECH y DEI, así como el Centro de Investigación y Docencia (CID) y la UPNECH.

Por otra parte, surgen en Chihuahua estudios específicos de los conocimientos tradicionales indígenas; es el caso de la tesis doctoral “Descolonización de las epistemologías locales-regionales desde la pedagogía sociocultural” (Mancera-Valencia, 2016), la cual presenta un análisis riguroso de orden epistemológico y filosófico de cómo los epistemologías locales-regionales, desarrolladas en la sierra Tarahumara principalmente por los pueblos originarios, tienen fundamentos de racionalidad, totalmente distintos al de Occidente y su epistemología, la cual puede establecer un diálogo de saberes, con las adecuaciones de escala de conocimiento y tiempo-espacio necesarios para las prácticas pedagógicas escolares, posibilitando con ello prácticas pedagógicas socioculturales que den sentido renovado de educar en cultura.

En 2015 se publicó el libro *Patrimonio biocultural de Chihuahua* (Mancera-Valencia, 2015), donde se realiza un recuento, en doce artículos, sobre la diversidad del patrimonio biocultural en el estado, tema que poco a poco es reconocido por la ciencia occidental y la educación formal como parte de los contenidos universitarios.

Bajo esto sustentos, y otros desarrollados y expresados por diversos autores nacionales e internacionales en América Latina, el patrimonio biocultural es un recurso cultural y epistemológico que puede y debe ser integrado a la educación formal

¹ El idioma rarámuri posee cinco variantes dialectales y en algunos textos aparece rarámuri o ralámuli; hay diferencia en su pronunciación y escritura. La sustitución de la “r” por “l” se deriva de la zona geográfica del hablante: con “r” es proveniente de la montaña y con “l” se ubica principalmente en las zonas de las barracas.

variables independientes y dependientes. Sin embargo, la crítica demostró que este tipo de investigaciones resultaban reduccionistas, porque la biología y la cultura están “dialécticamente” concatenadas. Otra crítica a este paradigma fue la falta de reconocimiento de las fuerzas económicas y políticas en sus análisis.

Dicho de otra forma, lo que Goodman y Leatherman (1998) pretendían fue el desarrollo de una renovada integración de la biología y la cultura. Abordan directamente las críticas de la desvinculación entre la antropología y la biología, buscando y construyendo una “nueva síntesis biocultural”, como sería la articulación analítica entre la cultura y la economía política, y cómo estos afectan a la biología humana. De esta manera, la investigación biocultural, en el marco de la salud, implica la integración de cómo se puede analizar la salud y la curación en las diversas culturas, desde una perspectiva de género, clase social, la edad, la educación y de su propia experiencia tradicional con la enfermedad y la curación. En este marco, hay tres enfoques diferentes para la investigación biocultural. Como ejemplo, la que está vinculada a la salud sería:

- a) Biológicos: materia de la biología. Este enfoque se centra en la evolución y cómo influye en la enfermedad en las culturas y las sociedades.
- b) Cultural: de interés cultural. El enfoque se centra en la interpretación y explicación de la enfermedad desde las culturas y sociedades.
- c) Críticos: asuntos de desigualdad. Desde este enfoque se centra en la desigualdad en tanto enfermedad de la sociedad.

Así, desde la construcción de una “nueva síntesis biocultural” se enriquecería la relevancia de la antropología para la comprensión de una amplia variedad de luchas para enfrentar y combatir el sufrimiento humano persistente,⁴ por lo que se debe apelar a todos los antropólogos y ser de interés para disciplinas hermanas, como la nutrición y la sociología.

[...] para la antropología física, la biocultura, se refiere a las conexiones directas o indirectas entre cultura y fisiología humana, emoción, adaptación y evolución. Otros, han usado el termino para referirse al papel de los seres humanos en la planeación de la conservación y herencia. Para algunos ecologistas, el enfoque biocultural trata al animal humano como una nueva a variable en el análisis ecológico. Otra perspectiva es el de las diáspora biológica y cultural [...] se refiere al fenómeno paralelo de migraciones humanas y biológicas o desplazamiento de un ambiente/lugar a otro ya sea que se traten de migraciones urbanas de gente o trasplantes de flora y fauna. Aquí nuestro interés es cómo esto se relaciona con la diversidad cultural, ambientes y paisajes culturales.⁵

El debate de la noción de biocultura posibilitó la crítica a esta necesidad norteamericana, porque a pesar de su amplitud discursiva, quedaba corta, ya que:

⁴ Consulta en: Medical Anthropology Wiki: <https://medanth.wikispaces.com/Biocultural>; <http://www.terralingua.org/>; https://www.press.umich.edu/10393/building_a_new_biocultural_synthesis.

⁵ *Op. Cit.*: documento preparado por la Dra. Luisa Maffi.

Caballero (etnobotánica), Narciso Barrera Bassols (etnoedafología y etnogeografía), Alfredo Barrera Marín (etnoedafología), Julia Carabias (manejo integral de ecosistemas), Exequiel Ezcurra (agroecosilvicultura), Enrique Jardel (agroecoforestación), Eckart Boege Schmidt (ecología humana); posterior y recientemente, Eva E. Cházaro Arellano (pedagogía), Pedro A. Ortiz Báez (sistemas complejos), Francisco Castro Pérez (antropología ambiental), entre otros (Mancera-Valencia, 2016).

La bioculturalidad tampoco consideraba el desarrollo teórico y filosófico del análisis etnocientífico, desarrollado por Carlos García Mora (antropología, ecología y ecología humana), el propio Víctor Manuel Toledo (sistemas cognitivos tradicionales), del filósofo Luis Villoro (filosofía y pluralidad cultural) y, sin duda, las importantes aportaciones de Enrique Leff Zimmerman en el marco de la epistemología y racionalidad ambiental. En fin, la escuela biocultural norteamericana no enunciaba de manera directa las constructoras y constructores del conocimiento etnocientífico mexicano y mucho menos a otros latinoamericanos como Orlando Fals-Borda (Colombia), Darcy Ribeiro (Brasil) o Luis Lumbreras (Perú) (Mancera-Valencia, 2016).

No obstante, diez años después esta perspectiva cambió. El trabajo publicado por Eckart Boege Schmidt, titulado *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas*,⁷ llamó la atención por el manejo de la noción de bioculturalidad, no desde la escuela norteamericana, sino desde la perspectiva nacional, aquella vinculada explícita y desarrollada desde y con mundo indígena y campesino pobre de México. El antropólogo mexicano Eckart Boege lo relaciona desde una perspectiva contextual. Es decir, el concepto es *patrimonio biocultural*, no bioculturalidad, y está concatenado al territorio-tiempo, o bien a la geohistoria de la apropiación socio-cultural, económica, cognitiva-epistémica y lingüística, que implica la apropiación y recreación de los ecosistemas.

[...] desglosamos el *patrimonio biocultural* de los pueblos indígenas en los siguientes componentes: recursos naturales bióticos intervenidos en distintos gradientes de intensidad por el manejo diferenciado y el uso de los recursos naturales según sus patrones culturales; los agrosistemas tradicionales; la diversidad biológica domesticada con sus respectivos recursos fitogenéticos desarrollados y/o adaptados localmente. Estas actividades se desarrollan alrededor de prácticas productivas (*praxis*) organizadas bajo un repertorio de conocimientos tradicionales (*corpus*) y relacionando la interpretación de la naturaleza con ese quehacer, el sistema simbólico en relación con el sistema de creencias (cosmos) ligados a rituales y mitos de origen (Toledo *et al.*, 1993, 2001) En las regiones bioculturales se generan diversos paisajes entre vegetación natural y los agrosistemas a veces itinerantes de la actividad agrícola (Boege, 2010, p. 14).

⁷ Publicado por el Instituto Nacional de Antropología e Historia y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas en 2008 y su segunda edición en 2010.

también identificar innovadores “conocimientos de resistencia y de producción de alternativas al capitalismo y al colonialismo global” (Sousa, 2013).

- e) Los saberes y conocimientos tradicionales son un *patrimonio cultural inmaterial*, conformado como derecho cultural que registra procesos de *derecho de propiedad intelectual colectiva*; es decir, fundado en un proceso epistemológico sujeto-sujeto, por lo que la posibilidad de registro de autoría de los conocimientos tradicionales requiere de una figura jurídica singular y desarrollada, pues no está ajena a los procesos de mercado y piratería intelectual”.

En este sentido, *el patrimonio biocultural* está más allá de los intereses regionales euronorteamericanos y se centran más hacia una *puesta en valor, compleja y holística del patrimonio biocultural*, donde se ponen en juego *la filosofía y la educación intercultural*, que por sí mismo habla de un cambio en los contenidos de la educación formal, donde no solo se conozca, enseñe y difunda el saber epistémico y científico euronorteamericano, sino también el saber y conocimiento generado en Latinoamérica y en otros pueblos que han sido desdeñados y colonizados, siendo este la *epistemología local-regional* que da sentido y significado a todo el *patrimonio inmaterial* que poseen (Mancera-Valencia, 2016).

2.2. EDUCAR EN CULTURA

En general, existe consenso en que los territorios rurales de América latina requieren apoyo para su desarrollo en todos los sentidos; es decir, en salud, medio ambiente, patrimonio cultural, educación, etcétera. Especialmente, en la actualidad, los programas de sustentabilidad ambiental han mejorado pero no así los programas de desarrollo cultural, aunque poseen también múltiples experiencias consolidadas en todo México, como son los museos comunitarios, casas del pueblo o de la cultura municipal y programas de fortalecimiento de la cultura popular, o bien el trabajo comunitario para la protección integral del patrimonio cultural material e inmaterial. No obstante, aún se promueve de manera independiente la gestión ambiental, la gestión del patrimonio cultural y la “formación integral humana a través de la ciencia y los valores esenciales de nuestra sociedad”, a través de la gestión educativa formal o básica (de preescolar a bachillerato) (Mancera-Valencia, 2012).

Para estos tres ámbitos de gestión, la comunidad atiende, en la práctica, diferentes intereses y demandas, que bajo las políticas de desarrollo sectorial deben comprobar competencias, alcances, metas y recursos financieros. Por ello, muchos de los esfuerzos de gestión para el desarrollo están desperdiciados, son ineficientes e ineficaces y, además, contradictorios. También, carecen de un proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los ámbitos y sentidos (evaluación, seguimiento, planeación, análisis y diseño curricular, etcétera) (Mancera-Valencia, 2012).

Por otra parte, en el debate del binomio educación y cultura se muestra múltiples relaciones y contradicciones, ya demostrados en otros trabajos. A manera de síntesis, la educación formal u oficial es una nueva forma de colonización y de implementación

resa el relato obtenido (experiencias y saberes), sino al componente referencial del discurso; es decir, es preciso entrar en la hermenéutica de la interacción establecida entre narrador y observador, puesto que dicho relato es dependiente de ella. Las narraciones que constituirán el autodiagnóstico se verían, entonces, como instrumentos para representar el mundo y construir conocimiento en función del acto mismo de producción cultural y social del discurso.

No interesa la elaboración de un diagnóstico desde la visión de los investigadores, sino el autodiagnóstico a través de la pertinencia del relato del informante en la cultura de la que forma parte. Son bajo estos criterios metodológicos que se plantearon los talleres con los que hemos trabajado, ya que requerimos de otra forma de accionar y/o transformar y hacer partícipes de la investigación a los informantes o narradores.

Por eso, el objetivo general de la investigación es posibilitar, mediante estrategias de investigación acción-participativa, la inclusión de los elementos del patrimonio biocultural de los pueblos originarios en el currículo y en las prácticas pedagógicas socioculturales en educación indígena de la sierra Tarahumara. En este sentido, los objetivos particulares propuestos son:

1. Autodiagnosticar las prácticas pedagógicas socioculturales en la educación indígena de la sierra Tarahumara que pongan en juego de manera curricular la epistemología de los pueblos originarios y sus propuestas bioculturales.
2. Fortalecer las propuestas de educación indígena y el diálogo de saberes que ofrecen un impacto cultural que favorecen el respeto y el dialogo intercultural epistemológico del patrimonio biocultural.
3. Desarrollar propuestas pedagógicas y didácticas desde la comunidad escolar de la educación indígena de la sierra Tarahumara, con el tema del propio patrimonio biocultural gestado.

Las estrategias metodológicas están definidas bajo la perspectiva del trabajo colectivo de los investigadores y con una claridad empírica de cómo trabajar con los educadores indígenas. Estos son los puntos de partida que dan sentido al proceso de construcción metodológica de esta investigación. De esta forma, las estrategias iniciales que se han desarrollado al momento son:

- a) A través de la investigación-acción participativa se posibilitó el desarrollo de dos cursos-talleres de autodiagnóstico de experiencias de diálogo de saberes y de elementos del patrimonio biocultural que poseen docentes de educación indígena de los pueblos *rarámuri*, *warijón*, *o'óba* y *ódami*.
- b) El primer curso-taller desarrollado contiene dos etapas. Se denominó “La herencia de saberes y costumbres”. Con él se posibilita el autodiagnóstico de docentes indígenas bilingües sobre su herencia patrimonial biocultural y la puesta en valor de las epistemologías locales-regionales.-
- c) Para este proceso se diseñó la técnica grupal “memoria y tradición”, por medio de la cual, mediante imágenes u objetos íntimamente vinculados a los pueblos originarios previamente seleccionados, los docentes indígenas bilingües partici-

7. “La olla de barro en los *rarámuri*”.
8. “Las danza de pascola en las mujeres *rarámuri*”.
9. “Plantas medicinales en la vida de la sierra Tarahumara”.

Después se posibilitó, en el grupo de investigación, la evaluación de la importancia de los contenidos complejos que contienen las narraciones en el sentido de transdisciplinariedad biocultural que poseen. Por lo anterior, se tiene programado que, con el material grabado, pueda elaborarse, con la participación de los docentes indígenas, materiales educativos para educación formal e informal de los pueblos originarios.

Segundo. En la segunda fase del primer curso-taller, “Paisajes y territorio de mi pueblo”, el recorrido de campo fue de la localidad de Creel a la población indígena de San Ignacio de Arareko, recorriendo el entorno boscoso, de cultivos y rancherías.

De ello resultó un gran aprendizaje para los investigadores y docentes indígenas para re-conocer la potencialidad de la epistemología indígena para el desarrollo humano desde perspectiva de educar en cultura. Se obtuvieron ocho grabaciones y audios de la narrativa de los docentes indígenas en lengua *warijón*, *ódami*, *rarámuri* y *o’óba* en contextos geográfico culturales que ellos seleccionaron y que evocan sus aprendizajes, las formas que aprendieron y la manera en que fue enseñado el saber indígena.

De esta práctica surge la actividad de elaborar la cartografía –geográfico cultural– del rancho de origen o del lugar de trabajo docente. De esto se originaron siete productos creativos cartográficos que posteriormente se expusieron en lengua indígena y con la perspectiva personal de cómo esta experiencia tiene potencialidad didáctica y pedagógica para ser puesta en práctica en las escuelas de la sierra Tarahumara.

Tercero. La planeación de las actividades subsecuentes se dirige:

1. Al análisis potencial de material didáctico de las grabaciones para ser desarrollados de manera interdisciplinaria con creativos –en edición de video, materiales educativos a través de TIC–, docentes indígenas e investigadores.
2. A la identificación de los contenidos bioculturales que pueden llevarse a la educación indígena con estrategias psicopedagógicas innovadoras, fundadas desde el principio de educar en cultura.
3. La elaboración de otras estrategias pedagógicas socioculturales basadas en contenidos del patrimonio biocultural para el fortalecimiento de la equidad de género y la construcción de la sustentabilidad en la educación indígena de la sierra Tarahumara.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Eva América Mayagoitia Padilla y a la Mtra. Martha Talamantes, docentes-investigadoras de la UPNECH por su fundamental participación. A los docentes

UVE SOCIOFORMATIVA: ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EVALUAR LA PERTINENCIA DE LA SOLUCIÓN A PROBLEMAS DE CONTEXTO

*Socioformative Vee: Didactic strategy to evaluate the
relevance of the solution to context problems*

GONZÁLEZ PEÑA María de Lourdes

RECEPCIÓN: ENERO 28 DE 2018 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: MARZO 31 DE 2018

Resumen

Preparar a las personas para la solución a los problemas de contexto debería ser una prioridad educativa. Los docentes y los capacitadores necesitan ofrecer estrategias a los estudiantes. Al respecto, se analiza la UVE socioformativa, estrategia gráfica en forma de “V” en la cual las personas registran el problema del contexto, las actividades articuladas para la solución, el enfoque con que se aborda la formación e investigación y los productos a lograr en el contexto. La cartografía conceptual es la metodología empleada para hacer los análisis de la UVE socioformativa. En este sentido, se encontró que la UVE socioformativa es acorde con los retos de la sociedad del conocimiento, con el pensamiento complejo; se ocupa de resolver de manera estructural los problemas de contexto; atiende a la colaboración, al desempeño y al desarrollo del talento humano. En tanto que la UVE de Gowin se centra en dar respuestas a preguntas de las asignaturas. Sin duda, se tienen avances en la aplicación de la UVE socioformativa, pero se requieren estudios empíricos que demuestren el impacto.

María de Lourdes González Peña. Investigadora independiente, Cuernavaca, México. Maestra en Competencias Docentes y coach externa de profesores y profesionistas. Ha publicado los artículos *Socioformación, un estudio conceptual* y *Evaluación docente* en línea. Participa como juez experta para validar la pertinencia de instrumentos de evaluación en torno a la planeación, formación, estrategias didácticas y evaluación en el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). Sus líneas de investigación son: diseño y validación de instrumentos de evaluación, proyectos formativos y desarrollo de competencias y análisis y validación de estrategias didácticas. Correo electrónico: lugmx77@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2431-4090>.

lo que pueden hacer y resolver con lo que saben (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, OCDE, 2012; OCDE, 2015).

Los problemas del contexto se resuelven implementando acciones con sentido a necesidades del entorno e implica el “reto de lograr una situación esperada o ideal a partir de lo que se tiene [...] analizando las opciones de solución y buscando el logro de un producto” (Hernández *et al.*, 2015, p. 129). Las resoluciones de problemas se estructuran con base en una necesidad y un propósito. Las necesidades son dificultades, carencias, conflictos, bloqueos, vacíos, contradicciones entre enfoques, mejoras, sensibilización, creatividad o innovación para un proceso o producto (Tobón, 2014). El propósito es un conjunto de acciones que identifican, comprenden, explican y resuelven una necesidad.

La estrategia UVE heurística se concibe como un diagrama para resolver los problemas de asignaturas. Este instrumento se aplicó inicialmente a estudiantes de la Universidad de Cornell, en 1977, por Bob Gowin (Guardián *et al.*, 2010). “La UVE de Gowin es un diagrama para el estudio epistemológico de un acontecimiento y ayuda a estudiantes y docentes a captar la estructura del conocimiento” (Guardián y Ballester, 2011, p. 53). La UVE resuelve un problema de planeación didáctica y favorece el aprendizaje del alumno (Guardián y Ballester, 2011).

La UVE de Gowin es una estrategia del cognitivismo que surge en la transición de la sociedad industrial y la sociedad de la información para mejorar la claridad conceptual de los trabajos de los estudiantes al sustentar los problemas de investigación, o al entregar los registros derivados de los trabajos de laboratorio de las ciencias naturales (Vizcaya *et al.*, 2009). La UVE resuelve problemas de asignaturas, porque sirve para organizar, comprender, argumentar y responder sobre las relaciones de los temas, teorías y conceptos de eventos (Draper, 2015; Savran-Gencer, 2014).

La UVE de Gowin debe adaptarse para afrontar los cambios de cultura, tecnología y los nuevos modelos educativos, porque no responde a los actuales retos de la sociedad del conocimiento ni a la necesidad de focalizar la formación en la resolución de problemas del contexto:

Los enfoques y modelos educativos están en crisis porque se estructuraron en el contexto de la sociedad pre-industrial e industrial. Es importante entonces, construir nuevos enfoques o modelos que respondan al contexto actual y ayuden a transformar la sociedad de la información en la sociedad del conocimiento, considerando al ser humano en su triple dimensión: individual, social y ambiental [Tobón *et al.*, 2015b, p. 8].

Por lo que Tobón (2013a) propone una nueva versión de la estrategia de Gowin: la UVE socioformativa, que se enfoca en la movilización y articulación de saberes para mostrar el desempeño al resolver problemas del contexto de una manera integral y colaborativa. Las adecuaciones a la UVE ayudan a las personas a resolver problemas en la vida diaria, mediante colaboración y herramientas adecuadas a la sociedad del conocimiento, les ayuda a planear esto.

Tabla 1. Ejes de la cartografía conceptual

Ejes de análisis	Preguntas centrales
Noción	¿Cuál es la etimología, el desarrollo y la definición actual de la UVE socioformativa?
Categorización	¿A qué categoría mayor pertenece la UVE socioformativa dentro un sistema?
Caracterización	¿Cuáles son las características esenciales de la UVE socioformativa?
Diferenciación	¿Qué conceptos de la UVE socioformativa son distintos a la UVE de Gowin?
Clasificación	¿Cuántos tipos de UVE socioformativa existen?
Vinculación	¿Cuáles son las teorías, los procesos sociales y los referentes epistemológicos que se vinculan con la UVE socioformativa?
Metodología	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje de la UVE socioformativa?
Ejemplificación	¿Cuál es un ejemplo pertinente de aplicación de la UVE socioformativa?

Fuente: Tobón, 2015a.

orientan el abordaje de un concepto, teoría o metodología a profundidad mediante la sistematización y aplicación con sentido de la información. La cartografía conceptual registra los conocimientos de un tema, añade los faltantes de la información y promueve nuevas investigaciones a partir de la información existente (ver tabla 1).

Fase 2

Búsqueda de documentos en *Latindex*, utilizando las palabras: socioformación, problemas de contexto, *VEE mapping*, *VEE diagrams*, *VEE heuristic*, *VEE knowing*, UVE de Gowin, UVE socioformativa, Gowin V español, Gowin V español 2016, V colaboración Gowin y UVE heurística.

Fase 3

Selección de las fuentes bajo los siguientes criterios:

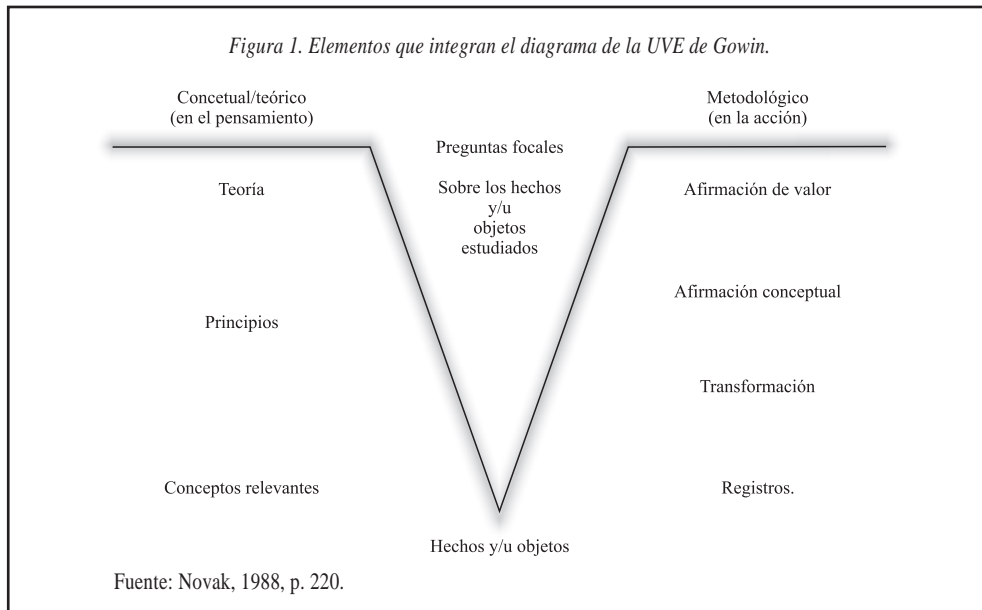
1. Todos los libros, artículos y documentos tenían autor, título, editorial y año.
2. Los artículos, tenían revista y número.
3. Se escogieron los artículos más recientes.

3. RESULTADOS

3.1. NOCIÓN DE UVE SOCIOFORMATIVA

Etimología

“UVE heurística” se deriva de los términos: “UVE” y “heurística”. El término “heurística”, viene del griego “εὕρισκω”, que significa hallar o inventar. Heurística se refiere a la técnica de la indagación y el descubrimiento; en algunas ciencias se considera



4. ¿Cuáles son las principales afirmaciones de conocimientos?
5. ¿Cuáles son los principales juicios de valor?

La UVE socioformativa, como la describe Tobón (2013a), es “un procedimiento gráfico en forma de V que orienta en torno al abordaje de un problema mediante una pregunta central que se resuelve con referencia a un contexto [...] dentro de un marco metacognitivo” (p. 270), articulando el desempeño del saber ser, el desempeño del saber conocer y el desempeño del saber hacer. La UVE socioformativa permite analizar y resolver problemas del contexto y también muestra el proceso de resolución implementado.

Tobón (2013a) retomó el diagrama en forma de V de Gowin, pero no sus contenidos. La estrategia UVE socioformativa es un organizador gráfico de naturaleza flexible que busca apoyar a las personas en el proceso de resolución de problemas del contexto, poniendo en acción el conocimiento que está en diversas fuentes, tanto a nivel conceptual y afectivo como metodológico, con apoyo en la colaboración y el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación. La UVE socioformativa puede aplicarse en todas las áreas y organizaciones y complementarse con el aprendizaje basado en problemas (ABP), con las rúbricas y con los proyectos formativos (véase figura 2).

Los ejes clave de la UVE socioformativa, de acuerdo con Tobón (2015c), son:

1. Contexto. Entorno con sentido para las personas; por ejemplo, la vida personal, la familia, la comunidad, las empresas, la ciencia, la política, la industria, la recreación, el ambiente, entre otros.
2. Problema del contexto. Necesidad que se espera resolver en un determinado contexto con base en una o varias metas. Este problema puede ser propuesto por la persona, sugerido por otras personas o identificado a partir de un diagnóstico. Junto al problema se establece una posible solución.

transversales, la gestión y co-creación de los saberes y la metacognición, tomando como base las tecnologías de la información y la comunicación.

La meta de la sociedad del conocimiento es que las personas colaboren en la resolución de sus problemas de contexto utilizando las TIC, conocimientos académicos y no académicos confiables (Tobón, 2013a, 2013b; Gilbert, 2005).

3.4. CARACTERIZACIÓN DE LA UVE SOCIOFORMATIVA

La UVE socioformativa tiene las siguientes características clave:

1. Se enfoca en resolver problemas de contexto. Es decir, se centra en solucionar carencias, conflictos y bloqueos de la vida diaria real; trasciende los vacíos, contradicciones y metas académicas y estima retos a alcanzar para crear e innovar procesos o productos (Tobón, 2014).
2. Hace parte a la transdisciplinariedad, porque la solución al problema de contexto requiere de diversas áreas o disciplinas para articular, interpretar y argumentar.
3. Favorece a la interdisciplinariedad al impactar en la formación de cada persona desde diferentes campos del saber (Hernández *et al.*, 2015).
4. Mejora las condiciones de vida, porque busca resolver los problemas del contexto: familiar, comunitario, político, social, etcétera, con acciones puntuales (Tobón *et al.*, 2015a).
5. Trabaja con acciones puntuales que fortalecen el talento humano para el análisis y la búsqueda de soluciones, beneficiando al proyecto ético de vida, al tejido social y al desarrollo sustentable (Tobón *et al.*, 2015a).
6. La UVE socioformativa necesita de la colaboración para identificar y analizar el problema desde diferentes perspectivas y para gestionar acciones de solución y crear argumentos que sustenten las respuestas (Tobón, 2015b).
7. La UVE socioformativa busca la gestión y la co-creación no en abstracto, sino con contribuciones por la resolución en el contexto. Esto significa, identificar y seleccionar las fuentes pertinentes del conocimiento, organizar el conocimiento, comprenderlo, identificar sus vacíos y generar nuevo conocimiento para aplicarlo en los problemas (Tobón *et al.*, 2015).
8. La UVE socioformativa toma en cuenta la valoración metacognitiva. La metacognición para enfoques distintos al socioformativo se da cuando las personas reflexionan sobre su saber o respecto a sus procesos de pensar sobre el pensamiento (Parolo *et al.*, 2004; Cañas, *et al.*, 2008). La UVE socioformativa “supera el concepto tradicional de metacognición como toma de consciencia o autorregulación” (Tobón *et al.*, 2015a, p. 16). Para la UVE socioformativa, la metacognición se demuestra con contribuciones tangibles en el contexto. Las contribuciones al contexto se logran con acciones pertinentes, necesarias, colaborativas, eficientes y efectivas y con base en una meta (Tobón, 2013a). Por su

Tabla 2. Diferencias clave entre la UVE socioformativa y la UVE de Gowin.

Aspecto	UVE de Gowin	UVE Socioformativa
Sociedad a la que aplica	Paradigma de la sociedad de la información	Sociedad del conocimiento
Meta	Aprender a aprender (Novak y Gowin, 1984).	Apoyar la resolución de problemas del contexto con base en el proyecto ético de vida, el emprendimiento y la colaboración.
Contenidos	Se basa en la organización de los contenidos cognitivos en los siguientes ejes: <ul style="list-style-type: none"> • Filosofía. • Teorías. • Principios. • Conceptos. 	Se basa en gestionar el conocimiento en diversas fuentes y aplicarlo en la resolución del problema, más que en organizarlo.
Saberes	Se valoran dos saberes: saber conocer (contenidos clasificados) y saber hacer (metodología).	Se valora de forma integral articulando el desempeño del saber ser con el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir a partir de un problema del contexto.
Metodología	La metodología está disgregada en diversos apartados, con términos difíciles de comprender, tales como: registros, transformaciones, afirmaciones de conocimiento y afirmaciones de valor.	La metodología se basa en actividades para abordar el problema por medio de preguntas.

Fuente: Elaboración propia.

Gowin es “una estrategia para representar la estructura del conocimiento en un contexto didáctico” (Vizcaya *et al.*, 2009, p. 117). La UVE de Gowin enfatiza en los contenidos y no en el contexto.

- Trabajo colaborativo. Diferentes estudios muestran que la UVE de Gowin no aborda la colaboración de manera explícita (Guardián *et al.*, 2010; Crippen y Archambault, 2012; Maneru, 2012). La UVE de Gowin se empleó para evaluarse entre pares, pero para mejorar las tareas de estudio (Ching-Chung, *et al.*, 2001), mientras que en la UVE socioformativa se aborda la colaboración por la necesidad de alcanzar la solución; la coevaluación integral y el apoyo entre pares forma parte de la metodología (Tobón, 2013a).

3.6. CLASIFICACIÓN DE LA UVE SOCIOFORMATIVA

La UVE socioformativa se divide en dos tipos, de acuerdo con el área o campo de aplicación: la UVE aplicada en la formación y la UVE aplicada en la investigación.

UVE socioformativa aplicada en la formación

La UVE de Gowin se ha empleado tradicionalmente para el aprendizaje (Jiménez, 2013; Phillips y Nagy, 2013), en tanto que la UVE socioformativa se utiliza para al-

Tabla 3. Aspectos esenciales en la presentación de la UVE socioformativa

Aspecto	Descripción
Presentación de la UVE socioformativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de la figura UVE socioformativa. 2. Antecedentes de la estrategia.
Análisis de los saberes previos sobre la UVE socioformativa	<p>Se les hacen preguntas a los participantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se aplica la UVE socioformativa? 2. ¿Cuáles son los pasos recomendados para abordar la UVE socioformativa? 3. ¿Qué posibles beneficios tiene la UVE socioformativa?
Descripción de la UVE socioformativa	<p>Se explican los siguientes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definición de la UVE socioformativa. 2. Preguntas en cada eje. 3. Planeación paso a paso de la UVE socioformativa. 4. Ejemplo de la UVE socioformativa.
Beneficios de la UVE socioformativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es una estrategia dirigida a la resolución de problemas de contexto. 2. Es un instrumento que muestra en forma gráfica el problema de contexto, la meta, la planeación, la estrategia, el contexto de aplicación y las acciones que se proponen para la solución. 3. El instrumento muestra el nivel de solución valorando las acciones que se proponen y así determinar las acciones de mejora. 4. El instrumento se enfoca en desarrollar el talento para evaluar el desempeño del saber conocer, del saber hacer y del saber ser.

Fuente: Adaptado de Tobón, 2015c.

3.8. METODOLOGÍA DE LA UVE SOCIOFORMATIVA

La UVE socioformativa tiene ejes metodológicos básicos que toman en cuenta: el problema que se aborda, el tipo de personas a las cuales se dirige y el tiempo disponible.

3.8.1. Presentación de la estrategia

Primero se presenta el diagrama de UVE a las personas y se pregunta si conocen o han empleado este diagrama. Después se ejemplifica su uso y se describen sus beneficios. Por último, se evalúa el grado de comprensión de la estrategia y se resuelven las dudas de los participantes.

3.8.2. Aplicación paso a paso con todo el grupo

El facilitador muestra el diagrama en forma de “uve” y luego conviene con los participantes un problema en el contexto y una disciplina para analizarlo. Todo se hace mediante acuerdos y lluvia de ideas. De esta manera, los participantes van comprendiendo y aplicando la estrategia. Los pasos del proceso son (Tobón, 2015c):

1. Los participantes reciben el instrumento de evaluación que guía el proceso; acto seguido proponen el contexto; exponen problemas que les presentan los participantes a quienes ellos asesoran y la disciplina o áreas con la que analizan los mismos.

Figura 3a. UVE socioformativa: ¿Desequilibrios químicos en mi pecera? (modelo: la figura 2).

Título: ¿Desequilibrios químicos en mi pecera?

Nivel: Básico-secundaria 3er. grado.

País: México.

Asignatura: Química III. Bloque II. Las propiedades de los materiales y su clasificación química.

Aprendizaje esperado: Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente e implementa acciones para promover la salud orientada a la cultura de la prevención.

Evidencias e instrumentos:

Producto parcial en la planeación: organizadores de la información, acta del trabajo colaborativo.

Producto parcial en la implementación: Aireador de CO₂

Productos integrador: Campañas físicas y en redes sociales. UVE socioformativa y rúbrica socioformativa.

Contexto: Los peces también se estresan. Los seres vivos acuáticos que habitan en ríos y mares mueren por desequilibrios químicos. Equilibra la química de tu pecera; evita que tu pez se estrese y enferme.

Autor: Lourdes González



Figura 3b. UVE socioformativa: ¿Desequilibrios químicos en mi pecera? (modelo: la figura 2).

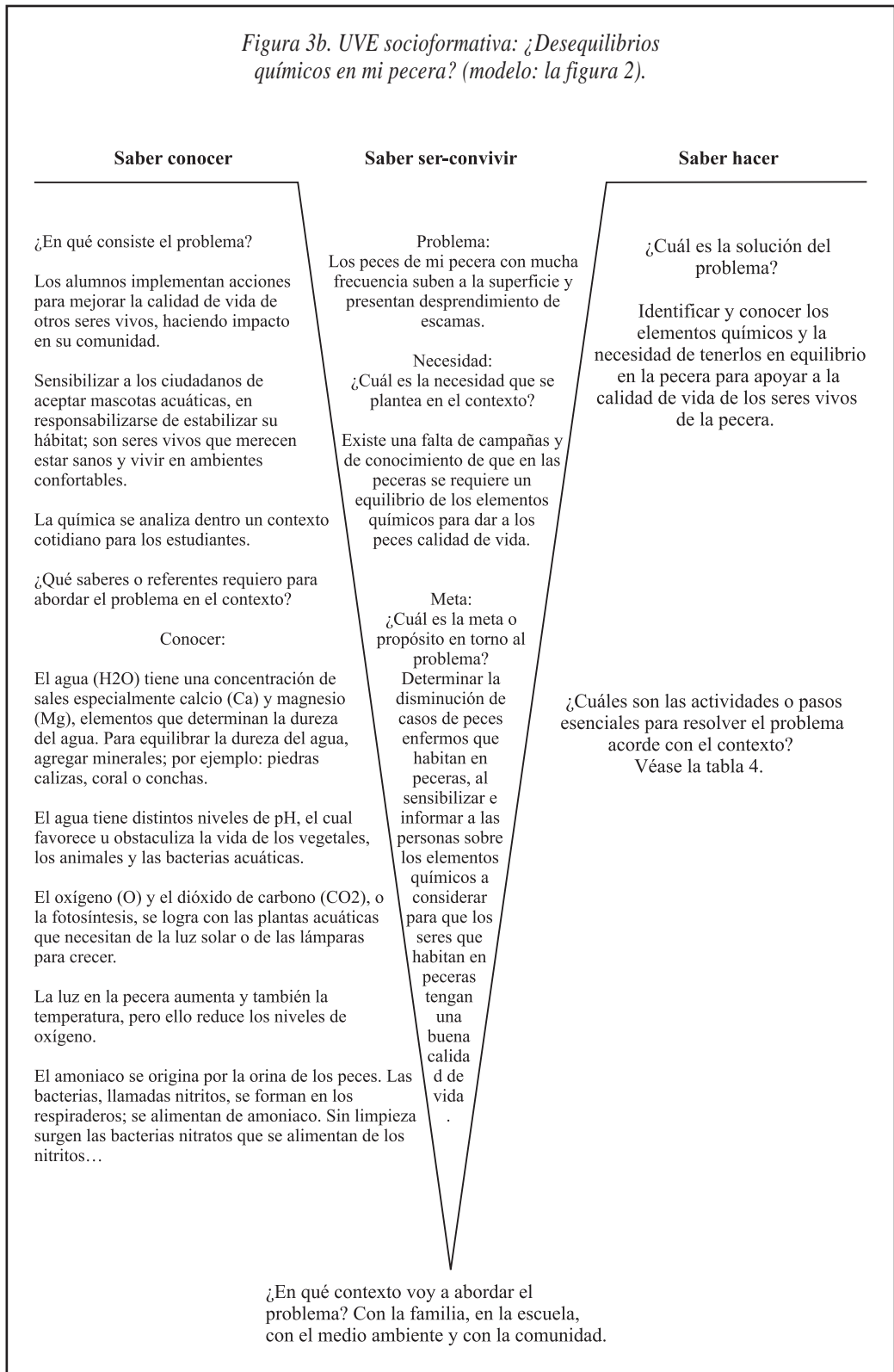


Tabla 4. Síntesis del ejemplo de aplicación de la UVE socioformativa

Fases	Actividades realizadas
Presentación de la estrategia	<ul style="list-style-type: none"> • El mediador presenta el diagrama de la UVE; comparte los antecedentes, la definición de la UVE socioformativa y expone las preguntas para cada eje. • El mediador sensibiliza a los participantes sobre el estrés y la baja calidad de vida que sufren los peces de una pecera a causa del desequilibrio de los elementos químicos. • Los participantes socializan experiencias, textos, videos, etcétera. • El mediador acuerda el reto, la colaboración y el contexto donde se va a evidenciar la contribución. • El mediador y los participantes convienen las normas de trabajo, de convivencia, las evidencias a entregar y los instrumentos de evaluación que guían el proceso.
Aplicación paso a paso	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador comparte la metodología del trabajo colaborativo y se acuerdan los roles. • El mediador monitorea el trabajo por medio de preguntas, brinda sugerencias a los participantes y evalúa de manera continua. • Los participantes gestionan el conocimiento para argumentar la solución al problema; usan ejemplos, videos, material multimedia y textos científicos para fundamentar causas y efectos de la salud física y emocional de los seres vivos acuáticos. • Los participantes usan fuentes de información pertinentes para registrar las implicaciones biológicas, ambientales, de derechos, de ética, etcétera, en un contexto global; articulan y cruzan saberes de diferentes campos para establecer la relación entre ellos y la vida cotidiana. • Los participantes registran los conceptos químicos clave en el organizador de su elección y las acciones y los recursos que se necesitan para solucionar el desprendimiento de escamas de los peces y ayudarlos a evitar acudir con frecuencia a la superficie de la pecera. • El facilitador, durante todo el proceso, brinda apoyo a los participantes y sugiere acciones puntuales para que mejoren en su desempeño. • Los participantes explican cómo crear un aireador de CO₂ y la manera de equilibrar la química en la pecera para que los peces sanen y permanezcan con calidad de vida, como es su derecho.
Autoevaluar el proceso y mejorar	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes autoevalúan las evidencias que realizan, coevalúan a los pares y luego el facilitador les comparte la heteroevaluación. • Los participantes socializan sus análisis de reflexión final respecto a la formación alcanzada y también acuerdan acciones de mejoramiento futuras.

Fuente: Adaptado de Tobón, 2015c.

Los recursos que ofertan las cátedras de las instituciones educativas siguen sin revisar la fundamentación de las estrategias que proponen cuando los gobiernos mencionan que es necesario ajustarnos a la sociedad del conocimiento; por ello, debido a esta propuesta es necesario revisar el fundamento de instrumentos y estrategias. La revisión documental indica que los instrumentos y estrategias requieren ajustes para lograr las metas del contexto. Es necesario analizar las estrategias para mejorar la contribución al contexto y la solución a problemas de contexto.

REFERENCIAS

- AFAMASAGA-FUATA'I, K. (2004). *Concept maps & VEE diagrams as tools for learning new mathematics topics*. Recuperado de <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-271.pdf>
- ÅHLBERG, M., ÄÄNISMAA, P. y DILLON, P. (2005). Education for sustainable living: Integrating theory, practice, design, and development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 167-185. <http://dx.doi.org/10.1080/00313830500048923>
- ARIAS, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (5ta. ed.). Venezuela: Episteme.
- BATISTA, J. y SALAZAR, L. (2003). Vigencia de los enfoques conductista, cognitivista y constructivista en la enseñanza del inglés. *Encuentro Educativo*, 10(3), 226-244.
- CAÑAS, A., REISKA, P., ÅHLBERG, M. y NOVAK, J. (2008). *Concept mapping, VEE heuristics and the learning process: Towards a metalearning experience*. Recuperado de <http://cmc.ihmc.us/cmc2008papers/cmc2008-p107.pdf>
- CASTRO, M., GUTIÉRREZ, E., MARÍN, M. y RAMOS, P. (2015). Impacto de la UVE de Gowin en el desarrollo de conocimientos, razonamientos e inteligencias múltiples. *Perspectivas Docentes*, 58, 19-30.
- CHAMIZO, J. y GARCÍA-FRANCO, A. (2013). Heuristics diagrams as a tool to formatively assess teachers' research. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(2), 135-149.
- CHING-CHUNG, T., ZHI-FENG, E., SUNNY, S.J. y SHYAN-MING, Y. (2001). A networked peer assessment system based on a VEE heuristic. *Innovations in Education and Teaching International*, 38(3), 220-230.
- CRIPPEN, K. y ARCHAMBAULT, L. (2012). Scaffolded inquiry-based instruction with technology: A signature pedagogy for STEM education. *Computers in the Schools*, 29, 157-173. <https://dx.doi.org/10.1080/07380569.2012.658733>
- DILLON, P. y ÅHLBERG, M. (2006). Integrativism as a theoretical and organizational framework for e-learning and practitioner research. *Technology, Pedagogy and Education*, 15(1), 7-30.
- DRAPER, D. (2015). Digital knowledge mapping as an instructional strategy to promote visual literacy: A case study. En D.M. Baylen y A. D'Alba (eds.), *Essentials of teaching and integrating visual and Media literacy* (pp. 219-236). Suiza: Springer International Publishing.
- GIL, J., SOLANO, F., TOBAJA, L. y MONFORT, P. (2013). Propuesta de una herramienta didáctica basada en la V de Gowin para la resolución de problemas de física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 35(2), 2402-2-2402-12.
- GILBERT, J. (2005). *Catching the knowledge wave? The knowledge society and the future of education*. Wellington: NZCER.
- GUARDIÁN, B. y BALLESTER, A. (2011). UVE de Gowin instrumento metacognitivo para un aprendizaje significativo basado en competencia. *Latin-American Journal of Physics Education*, 3(1), 51-62.
- GUARDIÁN, B., OSORNIO, R., IGNACIO, V. y GONZÁLEZ, F. (2010). La VEE y los MMCC en la resolución de problemas computacionales en ingeniería en computación del IPN, en México. *CMC*, 273-280.

- TOBÓN, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (3a. ed.). Colombia: ECOE.
- TOBÓN, S. (2013a). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4a. ed.). Bogotá, Colombia: ECOE.
- TOBÓN, S. (2013b). *La evaluación de las competencias en la educación básica* (2a. ed.). México: Santillana.
- TOBÓN, S. (2013c). *Metodología de gestión curricular. Una perspectiva socio-formativa*. México: Trillas.
- TOBÓN, S. (2014). *Proyectos formativos: teoría y práctica*. México: Pearson.
- TOBÓN, S. (2015a). *Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2015c). *UVE socioformativa. Del plano conceptual a la actuación integral en el contexto*. México: CIFE.
- TOBÓN, S., GONZÁLEZ, L., NAMBO, J. y VÁZQUEZ, J. (2015a). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29.
- TOBÓN, S., GUZMÁN, C., HERNÁNDEZ, J. y CARDONA, S. (2015b). Sociedad del conocimiento: estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, 36(2), 7-36.
- TORRES, R. (2011). La enseñanza de la historia en el espacio europeo de educación superior: datos para la reflexión. En F.R. Durán y R. López (eds.), *Innovación metodológica y docente en historia, arte y geografía* (pp. 355-375). España: Universidad de Santiago Compostela.
- VIZCAYA, T., ASUAJE, R. y GUTIÉRREZ, O. (2009). El método de proyectos y la V de Gowin como estrategias didácticas para el aprendizaje de la química. *Educare*, 13(2), 113-137.
- YILMAZ, G. y KACAR, A. (2016). On the teaching polygons to primary school 7th grade students using Vee diagrams and mind maps. *Başkent University Journal of Education*, 3(1), 13-24.

GUÍA EDITORIAL

IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH

IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech –editada por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC– es una publicación semestral que responde a estándares científicos y académicos nacionales e internacionales. Tiene una política de acceso abierto al contar con formato electrónico en el Open Journal Systems (OJS) y cuenta además con versión impresa. Se reconoce como un espacio abierto y plural para la divulgación del conocimiento en diversas disciplinas relacionadas con las ciencias de la educación que da cabida a trabajos originales e inéditos, tales como:

- a) *Reportes de investigación*: investigaciones empíricas con sustento teórico que posibiliten un avance en la comprensión del fenómeno en estudio; reportes de intervenciones educativas, estudios evaluativos o diagnósticos que muestren una aproximación teórico-metodológica innovadora, que tengan un amplio espectro –estudios nacionales, internacionales o que valoren otros resultados–, revisiones: estados del arte o estados de conocimiento sobre un tema. No se aceptan protocolos o anteproyectos de investigación.
- b) *Ensayos*: reflexiones sobre temas de investigación educativa que contribuyan a la reformulación o conceptualización de un problema, tema o metodología, que se ubiquen en el debate actual y manejen una bibliografía pertinente y actualizada.
- c) *Reseñas*: análisis y discusión sobre el contenido de un documento que por su temática sea vigente y de interés para el campo de la investigación educativa.

1. CARACTERÍSTICAS DE LAS COLABORACIONES

- 1.1. Los artículos tendrán una extensión de entre 6,000 y 9,000 palabras, incluyendo gráficas, tablas, notas y referencias. Para las reseñas, la extensión no debe sobrepasar 3,500 palabras.
- 1.2. Los reportes de investigación deberán contener:
 - 1.2.1. Título del reporte.
 - 1.2.2. Título en idioma inglés.
 - 1.2.3. Resumen en un solo párrafo con una extensión máxima de 200 palabras que señale los aspectos más relevantes del trabajo.
 - 1.2.4. Palabras clave, máximo cinco.
 - 1.2.5. *Abstract*, traducción del resumen al idioma inglés.
 - 1.2.6. *Key words*, palabras clave en el idioma inglés.
 - 1.2.7. Introducción o presentación donde se exprese el o los propósitos de la investigación.
 - 1.2.8. Apunte metodológico, donde se expone de manera sintética el método, las técnicas y los instrumentos utilizados.
 - 1.2.9. Resultados de la investigación, o los avances de la misma, expresados de manera clara y precisa.
 - 1.2.10. Conclusiones.

1.14. Las tablas o cuadros de datos se numerarán con arábigos de manera continua, empleando el siguiente formato:

Tabla 1. Relación de trabajos de investigación

Nombre del artículo/ tesis	Fecha de publicación	Autor(es)	Aportes teóricos
La evaluación por competencias en la comunidad de Cuajimalpa	Septiembre, 2013	Núñez, Armando y López, María.	xxxxxxx
El estado del conocimiento en Chihuahua	Noviembre, 2015	Xxxx	xxxxxx

Fuente: Elaboración personal (o según la fuente consultada).

1.15. El uso de figuras podrá darse dentro del documento en numeración continua, empleando el siguiente formato:

Fig. 1. Niveles educativos del SEN.

Fuente: SEP (2014).

Para garantizar la calidad de la impresión o la vista en pantalla se solicita insertar imágenes en formato JPG de alta resolución (300 puntos por pulgada, dpi).

1.16. Las referencias deberán presentarse al final del texto, como se muestra en los siguientes ejemplos y utilizando sangría francesa:

1.16.1. Ejemplo de un solo autor de libro:

Álvarez Gayou, J.J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

1.16.2. Ejemplo de dos o más autores de libro:

Hernández, S.R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

1.16.3. Ejemplo de sección de libro:

Covarrubias, P. (2016). Una mirada de evaluación al Programa Nacional para la Atención de Alumnas y Alumnos con Aptitudes Sobresalientes implementa-

- 3.2.2. Aceptado con modificaciones.
- 3.2.3. Condicionado a una revisión y nueva presentación.
- 3.2.4. Rechazado.
- 3.3. Las observaciones y recomendaciones de los dictaminadores se envían al autor o autores para que se incorporen en el trabajo.
- 3.4. El dictamen final es inapelable.
- 3.5. Los editores se reservan el derecho de hacer las modificaciones de estilo que consideren necesarias.

4. CESIÓN DE DERECHOS

- 4.1. El autor o autores conceden el permiso para que su material se difunda en la versión impresa y electrónica de la revista, así como en las bases de datos que la incorporan. Ceden los derechos patrimoniales de los artículos publicados a la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC una vez que autorizan la versión final del escrito, pero conservan en todo momento sus derechos morales, conforme a lo establecido en las leyes correspondientes. El formato será proporcionado al(los) autor(es) una vez que se notifique la aceptación de la propuesta.
- 4.2. La revista mantiene una política de acceso abierto a través del sistema OJS y sus contenidos pueden ser usados gratuitamente para fines académicos, dando crédito a los autores y a la propia publicación.

5. DECLARATORIA DE CONFLICTO DE INTERESES

- 5.1. Autores: son responsables de revelar las relaciones personales y financieras que pudieran sesgar los resultados presentados en su trabajo.
- 5.2. Apoyo a los proyectos: los autores deben describir y mencionar, en su caso, el papel del patrocinador del estudio.
- 5.3. Dictaminadores: los evaluadores o miembros del Comité Editorial que participen en el proceso deben dar a conocer cualquier conflicto de interés que pueda influir en la emisión del resultado. En este caso deberán comunicar la situación al editor de la revista y declinar su participación si consideran que es lo más apropiado.

Al enviar sus trabajos, los autores aceptan estas instrucciones, así como las normas editoriales de *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*.

Para asuntos editoriales dirigirse al correo electrónico revista@rediech.org o comunicarse al teléfono 52+ (614) 415-1998.

www.rediech.org/ojs/2017

SUSCRIPCIONES / IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH

Llene los siguientes datos y envíelos escaneados o por correo electrónico.

Nombre

RFC

Institución

Dirección (calle, número y colonia)

CP

Ciudad, estado (provincia) y país

Teléfono

Correo electrónico

REQUIERE COMPROBANTE FISCAL

Sí

No

COSTO POR DOS NÚMEROS AL AÑO*

México

Individual \$300.00 MN

Institucional \$1,200.00 MN

Extranjero

Individual USD \$50.00

Institucional USD \$160.00

FORMA DE PAGO

Banco BBVA-Bancomer

Cuenta 0178438560

Beneficiario Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.


Enviar datos del suscriptor y comprobante de pago al correo suscripciones@rediech.org.

Calle Efrén Ornelas n. 1406, colonia Obrera, Chihuahua, Chih.

Teléfono 52+ (614) 415-1998

www.rediech.org

* El costo incluye gastos de envío, el cual se realizan a través de Correos de México en destinos nacionales y paquetería especializada para el extranjero.



CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN CHIHUAHUA

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

11, 12 y 13 de octubre de 2018

**Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Artes
Universidad Autónoma de Chihuahua**

OBJETIVOS

1. Crear un espacio de encuentro que promueva el diálogo entre diferentes actores sobre problemas y necesidades de la educación en el ámbito nacional e internacional, así como alternativas de solución.
2. Abrir espacios de discusión que favorezcan la formación de investigadores educativos.
3. Difundir la producción en investigación educativa.

Carra Hernández • Margarita de la Car
dad Esquivel Cruz • María de Lour
es González Peña • Carolina Ham
Patricia M. Amador
Guzmán • Argelia A. Ávila Loya • Celia Ca
rodi Galán • Alfredo Huerta O
Valencia • Eddy Javier
Martha Vergara
Paz Maldonado •
René Alonzo
Aldes Morales
Federico J. Mancera
Josefina Madrigal Luna

