



## Investigación Educativa

Aportes y debates para la construcción de una agenda educativa



### EJES TEMÁTICOS

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

C) Políticas y gestión en la educación

E) Procesos de formación y actores de la educación

B) Diversidad, interculturalidad y sustentabilidad en la educación

D) Currículum, conocimientos y prácticas educativas

F) Tecnologías de la información y la comunicación en educación

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

# Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC

## Consejo directivo 2015-2016

Carmen Griselda Loya Ortega  
Presidenta

Silvia Margarita Araiza Mendoza  
Secretaria

Myrna Rodríguez Zaragoza  
Tesorera

Ruth González Carnero  
Vocal

Romelia Hinojosa Luján  
Coordinadora de Formación

María Olivia Trevizo Nevárez  
Coordinadora de Divulgación

Albertico Guevara Araiza  
Coordinador de Admisiones

Efrén Viramontes Anaya  
Coordinador de Estados de Conocimiento

Vicente Granados Rivera  
Coordinador de Vinculación

Laura Irene Dino Morales  
Coordinadora de Evaluación y Seguimiento

David Arzola Franco  
Responsable de la Revista de Investigación Educativa

Rosa Isela Romero Gutiérrez  
Responsable del Programa de Radio

Jesús Adolfo Trujillo Holguín  
Responsable de la Página Web

Imagen de portada: Médanos de Samalayuca, Juárez, Chihuahua, México. (Fotografía de Jesús Adolfo Trujillo Holguín, 2016).

# Comité Editorial

Carmen Griselda Loya Ortega  
Coordinación General

## Comité Científico

Sandra Vega Villarreal  
Pedro Covarrubias Pizarro  
Coordinadores de Comité Científico

Romelia Hinojosa Luján  
Coordinadora del eje temático

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

Patricia Islas Salinas  
Coordinadora del eje temático

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

David Manuel Arzola Franco  
Coordinador del eje temático  
*C) Políticas y gestión en la educación*

Celia Carrera Hernández  
Coordinadora del eje temático  
*D) Currículum, conocimientos y prácticas educativas*

Eva América Mayagoitia Padilla  
Coordinadora del eje temático  
*E) Procesos de formación y actores de la educación*

Laura Irene Dino Morales  
Coordinadora del eje temático  
*F) Tecnologías de la información y la comunicación en educación*

Silvia Margarita Araiza Mendoza  
Coordinadora del eje temático  
*G) Valores, convivencia, disciplina y violencia en la educación*

RECIE. REVISTA ELECTRÓNICA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (vol. 3, núm. 1, enero-diciembre 2016) es una publicación anual editada por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C., (Efrén Ornelas 1406, col. Obrera, Chihuahua, Chihuahua, México, CP 31350, Tel. +52 (614) 415 1998, <http://www.rediech.org/ojs/2017>, [recie@rediech.org](mailto:recie@rediech.org)). Director responsable: Carmen Griselda Loya Ortega. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2018-091213301700-102, ISSN (versión electrónica): 2594-200X, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, Jesús Adolfo Trujillo Holguín (Efrén Ornelas 1406, col. Obrera, Chihuahua, Chih. México, C.P. 31350). Fecha de la última modificación: septiembre de 2016.

## Dictaminadores

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

Aguirre Lora María Esther  
Ávila Quevedo José Antonio  
Cacho Alfaro Manuel  
Calderón Rodríguez Miguel Ángel  
Cervera Delgado Cirila  
Covarrubias Pizarro Pedro  
De La Torre Gamboa Miguel  
Esquivel Marín Sigifredo  
Evangelista Ávila Iram Isaí  
Fuentes Amaya Silvia  
García Perea Ma. Dolores  
Gómez Sollano Marcela  
Hernández Orozco Guillermo  
Hinojosa Luján Romelia  
Klingler Kaufman Cynthia  
Lozoya Meza Esperanza  
Mancera Valencia Federico Julián  
Mata Pérez Ana Ma.  
Meza Mejía Mónica del Carmen  
Moreno Bayardo María Guadalupe  
Perales Ponce Ruth Catalina  
Pérez Piñón Francisco Alberto  
Pinto Iván Alexis  
Pontón Ramos Claudia Beatriz  
Rocha Payán Gerardo  
Romo Beltrán Rosa Martha  
Royo Sorrosal María Guadalupe  
Trujillo Holguín Jesús Adolfo  
Vargas González Gilberto  
Vega Villarreal Sandra  
Vidales Delgado Ismael

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

Adán Hernández Morgan  
Alejandro Mercado Villalobos  
Alma Adriana Gómez Galindo  
Amelia Márquez Jurdo  
Ana María de Guadalupe Arras Vota  
Argelia Antonia Ávila Reyes  
Blanca Estela Gutiérrez Barba  
Carmen Griselda Loya Ortega  
Carmen Lorena Armendáriz Vázquez

Celia Carrera Hernández  
Claudia Teresa Domínguez Chavira  
Cynthia Klingler Kaufman  
David Manuel Arzola Franco  
Diego Juárez Bolaños  
Eva América Mayagoitia Padilla  
Federico Julián Mancera Valencia  
Federico Zayas Pérez  
Félix Leonardo Pérez Verdugo  
Gerardo Roacho Payán  
Guillermo Hernández Orozco  
Ismael Vidales Delgado  
José Antonio Ávila Quevedo  
José Luis Ramos Ramírez  
Josefina Madrigal Luna  
Juan Carlos Mijangos Noh  
Laura Irene Dino Morales  
Laura Verónica Herrera Ramos  
Lincoln Felipe Ríos Gallegos  
Luis Arnulfo Ponce Loya  
Luis Lujano Gutiérrez  
María Cecilia Ávila Tabares  
María Elena Quiroz Lima  
María Esther Aguirre Lora  
María Esther Méndez Cadena  
María Olivia Trevizo Nevarez  
María Teresa Martínez Acosta  
Marisa Concepción Carrillo Manríquez  
Martha Carmela Talamantes Enríquez  
Miguel De la Torre Gamboa  
Nadia Vega Villanueva  
Norma Georgina Gutiérrez Serrano  
Patricia Islas Salinas  
Patrick Allouette Montagnier  
Pedro Covarrubias Pizarro  
Pedro Rubio Molina  
Romelia Hinojosa Luján  
Rosa Paredes Rojas  
Rosalba Robles Ortega  
Rosalío Salas Pérez Pérez  
Rosas Carrasco Lesvia Oliva  
Sandra Vega Villarreal  
Silvia Romero Contreras  
Stefany Liddiard Cárdenas  
Terry Carol Spitzer Schwartz  
Verónica Valenzuela Muñiz  
Yolanda Isaura Lara García

Eje temático C) Políticas y gestión en la educación

Albertico Guevara Araiza  
Alejandro Mercado Villalobos  
Andrés Lozano Medina  
Carmen Griselda Loya Ortega  
Celia Carrera Hernández  
Cely Celene Ronquillo Chávez  
César Silva Montes  
Claudia Celina Gaytán Díaz  
Cruz Argelia Estrada Loya  
Cruz Roberto Montes Muela  
Daniel Alarcón Nakamura  
David Manuel Arzola Franco  
Diego Juárez Bolaños  
Edith A. Campos Loya  
Eva América Mayagoitia Padilla  
Evangelina Cervantes Holguín  
Felipe de Jesús Perales Mejía  
Gloria Ofelia Aguado López  
Gustavo Gregorutti Rattero  
Héctor Antonio Cota Contreras  
Héctor Mario Armendáriz Ponce  
Irma Mercedes Cano Medrano  
Isabel Rosalina Vela Espinosa  
Jaime Morales Vázquez  
Javier Martínez Morales  
Javier Rodríguez Lagunas  
Joaquín Palomares García  
Jorge Pérez Mejía  
José Luis Rodríguez Sánchez  
Lourdes Elizabeth Carrillo Vargas  
Luis Arnulfo Ponce Loya  
María Araceli Gutiérrez Reyes  
María Elena Quiroz Lima  
Marta Manuela López Cruz  
Mireya Martí Reyes  
Norberto Acosta Varela  
Rafael X Burgos  
Renzo Eduardo Herrera Mendoza  
Ricardo Fuentes Reza  
Rosa Amalia Gómez Ortiz  
Salvador Ruiz López  
Sara Torres Hernández  
Silvia Margarita Araiza Mendoza  
Valentín Alfredo Gómez Hernández

Eje temático D) Currículum, conocimientos y prácticas educativas

Abelardo Loya Peña  
Adán Hernández Morgan  
Adela Cardona Hernández  
Adrián De La Rosa Nolasco  
Albertico Guevara Araiza  
Alejandro Anguiano Baeza  
Alejandro Mercado Villalobos  
Alfredo García Martínez  
Alicia Lily Carvajal Juárez  
Alicia Moreno Cedillos  
Alma Adriana Gómez Galindo  
Alma Elizabeth Vite Vargas  
Alma Verónica Villanueva González  
Amelia Márquez Jurdo  
Ana Ma. Mata Pérez  
Ana María de Guadalupe Arras Vota  
Andrés Lozano Medina  
Angélica Murillo Garza  
Argelia Antonia Ávila Reyes  
Armando René Espinoza Hernández  
Azucena Rodríguez Ousset  
Berna Karina Sáenz Sánchez  
Bertha Ivonne Sánchez Luján  
Blanca Estela Gutiérrez Barba  
Blanca Estela Zardel  
Blanca Julia Silva Ballesteros  
Blas Alberto Gómez Heredia  
Carlos Alfonso Valenzuela Maldonado  
Carlos Hernández Rivera  
Carlos Rincón Ramírez  
Carmela Raquel Güemes García  
Carmen Griselda Loya Ortega  
Carmen Lorena Armendáriz Vázquez  
Carmen Patricia Alarcón Félix  
Celia Carrera Hernández  
Celia Gabriela Villalpando Sifuentes  
Efrén Viramontes Anaya  
Elena Fabiola Ruiz Ledesma  
Elida Lucila Campos Alba  
Emma Isela Lozano Chavarría  
Enrique Eduardo Mancera Cardós  
Esperanza Lozoya Meza  
Esteban García Hernández  
Eva América Mayagoitia Padilla  
Evangelina Cervantes Holguín

Federico Julián Mancera Valencia  
Federico Zayas Pérez  
Felipe de Jesús Perales Mejía  
Félix Leonardo Pérez Verdugo  
Fernando Sandoval Gutiérrez  
Francisco Alberto Pérez Piñón  
Francisco Javier Torres Pérez  
Gabriela de la Cruz Flores  
Gerardo Roacho Payán  
Gilberto Vargas González  
Gisela Hernández Millán  
Gloria Ofelia Aguado López  
Graciela Cortés Camarillo  
Griselda Briones Vázquez  
Guadalupe Barajas Arroyo  
Guadalupe Teresinha Bertussi Vachi  
Guillermo Hernández Orozco  
Gustavo Gregorutti Rattero  
Héctor Antonio Cota Contreras  
Héctor Manuel Rodríguez Gómez  
Héctor Mario Armendáriz Ponce  
Hermila Loya Chávez  
Hilde Eliazer Aquino López  
Hortensia Hickman Rodríguez  
Iram Isaí Evangelista Ávila  
Irma Mercedes Cano Medrano  
Isabel del Rosario Arcudia García  
Isabel Rosalina Vela Espinosa  
Itziar Nayeh Monroy Acevedo  
Iván Alexis Pinto  
J. Jesús Pérez López  
Jacobó Cúpich  
Jaime Morales Vázquez  
Jaime Rodríguez Gómez  
Janeth Martínez Martínez  
Javier Damián Simón  
Javier José Vales García  
Javier Martínez Morales  
Javier Montoya Ponce  
Javier Rodríguez Lagunas  
Jesús Adolfo Trujillo Holguín  
Jesús Arturo Guerrero Soto  
Jesús Bernardo Miranda Esquer  
Jesús Enrique Pinto Sosa  
Jesús Márquez Carrillo  
Joaquín Palomares García  
Jorge Alejandro Fernández Pérez  
Jorge Pérez Mejía  
José Antonio Ávila Quevedo  
José Carlos Cervantes

José Francisco Miranda Esquer  
José Guadalupe Ramos Trevizo  
José Guadalupe Sánchez Aviña  
José Jaime Guadalupe Ramírez Padilla  
José Luis Evangelista Márquez  
José Luis Ramos Ramírez  
José Luis Rodríguez Sánchez  
Josefina Madrigal Luna  
Juan Carlos Maldonado Payán  
Juan Carlos Mijangos Noh  
Juan Manuel Sánchez  
Karina Alejandra Cruz Pallares  
Laura Catalina Díaz Robles  
Laura Irene Dino Morales  
Laura Verónica Herrera Ramos  
Lesvia Oliva Rosas Carrasco  
Lilia Susana Carmona García  
Lincoln Felipe Ríos Gallegos  
Lourdes Elizabeth Carrillo Vargas  
Lucía Rodríguez Guzmán  
Luis Alejandro Sarmiento López  
Luis Arnulfo Ponce Loya  
Luis Lujano Gutiérrez  
Ma. del Carmen Padilla Rodríguez  
Ma. Dolores García Perea  
Ma. Paz Cendejas Mosqueda  
Manuel Cacho Alfaro  
Manuel Juárez Pacheco  
Manuel Villarruel Fuentes  
Marcela Gómez Sollano  
Marcelina Rodríguez Robles  
María Amelia Reyes Seáñez  
María Araceli Gutiérrez Reyes  
María Cecilia Ávila Tabares  
María Cristina Chávez Rocha  
María del Pilar Padierna Jiménez  
María Del Refugio Lárraga García  
María del Rosario Reyes Cruz  
María del Rosario Soto Lescale  
María Elena Quiroz Lima  
María Esther Aguirre Lora  
Mireya Chapa Chapa  
Mireya Martí Reyes  
Mónica del Carmen Meza Mejía  
Myrna Rodríguez Zaragoza  
Nadia Vega Villanueva  
Natalia Alonso Rodríguez  
Noel Fernando González González  
Norberto Acosta Varela  
Norma Georgina Gutiérrez Serrano

Olga Cesarina Gutiérrez Holguín  
Oscar Uriel Torres Grimaldo  
Patricia Camarena Gallardo  
Patricia del Carmen Covarrubias Papahiu  
Patricia Islas Salinas  
Patrick Allouette Montagnier  
Pavel Roel Gutiérrez Sandoval  
Pedro Covarrubias Pizarro  
Pedro José Canto Herrera  
Pedro Rubio Molina  
Rafael García Sánchez  
Rafael X Burgos  
Ramón Guadalupe Lara Cruz  
Renzo Eduardo Herrera Mendoza  
Ricardo Fuentes Reza  
Ríos Cirila Cervera Delgado  
Rita Mata Mata  
Rocío Adela Andrade Cázares  
Rojas Ismael Vidales Delgado  
Romelia Hinojosa Luján  
Rosa Amalia Gómez Ortiz  
Rosa Aurora Padilla Magaña  
Rosa María González Isasi  
Rosa María Teresa Angulo Romero  
Rosa Martha Romo Beltrán  
Rosa Rojas Paredes  
Rosalba Robles Ortega  
Rosalío Salas Pérez Pérez  
Rufo Estrada Solís  
Ruth Catalina Perales Ponce  
Ruth Rodríguez Gallegos  
Salvador Ruiz López  
Sandra Bustillos Duran  
Sandra Vega Villarreal  
Sara Elvira Galbán Lozano  
Sara Torres Hernández  
Serafín Ángel Torres Velandia  
Sergei Konstantinovich Fokin  
Sigifredo Esquivel Marín  
Silvia Fuentes Amaya  
Silvia Margarita Araiza Mendoza  
Silvia Romero Contreras  
Stefany Liddiard Cárdenas  
Terry Carol Spitzer Schwartz  
Valentín Alfredo Gómez Hernández  
Verónica Peña Guzmán  
Verónica Valenzuela Muñiz  
Vicente Granados Rivera  
Vicente Paz Ruiz Ruiz  
Víctor Ambrosio Espinoza Chávez

Wenceslao Verdugo  
Yadira Navarro Rangel  
Yolanda Isaura Lara García  
Zaira Navarrete Cázales

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

Adán Hernández Morgan  
Alicia Lily Carvajal Juárez  
Alma Elizabeth Vite Vargas  
Alma Verónica Villanueva González  
Ana Ma. Mata Pérez  
Andrés Lozano Medina  
Angélica Murillo Garza  
Blanca Estela Zardel Jacobo Cópich  
Brenilda Carrillo Flores  
Carlos Rincón Ramírez  
Carmela Raquel Güemes García  
Celia Carrera Hernández  
Cirila Cervera Delgado  
Claudia Beatriz Pontón Ramos  
Claudia Fabiola Ortega Barba  
Cruz Argelia Estrada Loya  
Damián Simón Javier  
Daniel González Lomelí  
David Manuel Arzola Franco  
Edith Vera Bustillos  
Efrén Viramontes Anaya  
Elena Fabiola Ruiz Ledesma  
Elida Lucila Campos Alba  
Emma Isela Lozano Chavarría  
Enrique Eduardo Mancera Cardos  
Esperanza Lozoya Meza  
Esteban García Hernández  
Eva América Mayagoitia Padilla  
Evangelina Cervantes Holguín  
Federico Julián Mancera Valencia  
Federico Zayas Pérez  
Fernando Sandoval Gutiérrez  
Gabriela de la Cruz Flores  
Gloria Ofelia Aguado López  
Graciela Cortés Camarillo  
Griselda Briones Vázquez  
Héctor Mario Armendáriz Ponce  
Hermila Loya Chávez  
Hilde Eliazer Aquino López  
Hortensia Hickman Rodríguez  
Irma Mercedes Cano Medrano  
Isabel del Rosario Arcudia García  
Isabel Rosalina Vela Espinosa

Itziar Nayeh Monroy Acevedo  
Iván Alexis Pinto  
Janeth Martínez Martínez  
Javier Damián Simón  
Javier Montoya Ponce  
Jesús Arturo Guerrero Soto  
Jesús Bernardo Miranda Esquer  
Jesús Enrique Pinto Sosa  
Jesús Márquez Carrillo  
Jorge Pérez Mejía  
José Antonio Ávila Quevedo  
José Francisco Miranda Esquer  
José Guadalupe Sánchez Aviña  
José Luis Rodríguez Sánchez  
Juan Manuel Sánchez  
Laura Catalina Díaz Robles  
Laura Irene Dino Morales  
Lesvia Oliva Rosas Carrasco  
Lilia Susana Carmona García  
Luis Lujano Gutiérrez  
Ma. del Carmen Padilla Rodríguez  
Ma. Paz Cendejas Mosqueda  
Manuel Cacho Alfaro  
Manuel Sánchez Juan  
Manuel Villarruel Fuentes  
Marcela Gómez Sollano  
Marcelina Rodríguez Robles  
María Amelia Reyes Seañes  
María Araceli Gutiérrez Reyes  
María del Pilar Padierna Jiménez  
María del Rosario Reyes Cruz  
María del Rosario Soto Lescale  
María Guadalupe Moreno Bayardo  
María Guillermina Rangel Torre  
María Olivia Trevizo Nevarez  
María Teresa Montero Mendoza  
Marta Manuela López Cruz  
Martha Carmela Talamantes Enríquez  
Martha López Ruiz  
Mireya Chapa Chapa  
Myrna Rodríguez Zaragoza  
Natalia Alonso Rodríguez  
Oscar Uriel Torres Grimaldo  
Patricia Camarena Gallardo  
Patricia del Carmen Covarrubias Papahiu  
Patricia Islas Salinas  
Pedro Covarrubias Pizarro  
Pedro Rubio Molina  
Ricardo Fuentes Reza  
Rocío Adela Andrade Cázares

Romelia Hinojosa Luján  
Romo Beltrán Rosa Martha  
Rosa Isela Romero Gutiérrez  
Rosa María González Isasi  
Rosalío Salas Pérez Pérez  
Rufo Estrada Solís  
Ruth Catalina Perales Ponce  
Sandra Vega Villarreal  
Sara Elvira Galván Lozano  
Sergei Konstantinovich Fokin  
Silvia Margarita Araiza Mendoza  
Silvia Romero Contreras  
Valentín Alfredo Gómez Hernández  
Verónica Peña Guzmán  
Verónica Valenzuela Muñiz  
Vicente Paz Ruiz Ruiz  
Zaira Navarrete Cazales

Eje temático F) Tecnologías de la información y la comunicación en educación

Abelardo Loya Peña  
Alicia Lily Carvajal Juárez  
Alma Verónica Villanueva González  
Argelia Antonia Ávila Reyes  
Azucena Rodríguez Ousset  
Carmen Griselda Loya Ortega  
Celia Gabriela Villalpando Sifuentes  
Claudia Beatriz Pontón Ramos  
Diana Sagástegui Rodríguez  
Edith Vera Bustillos  
Esteban García Hernández  
Griselda Briones Vázquez  
Hortensia Hickman Rodríguez  
Irma Mercedes Cano Medrano  
Javier José Vales García  
Jesús Márquez Carrillo  
Jorge Alejandro Fernández Pérez  
Juan Carlos Maldonado Payán  
Lilia Susana Carmona García  
Ma. Dolores García Perea  
Marcela Gómez Solano  
María Cristina Chávez Rocha  
María Del Pilar Padierna Jiménez  
María Isabel Royo Sorrosal  
María Mayley Chang Chiu  
María Teresa Martínez Acosta  
Martha Corenstein Zaslav  
Mireya Martí Reyes



Oscar Uriel Torres Grimaldo  
Pedro Rubio Molina  
Rafael García Sánchez  
Rafael X Burgos  
Rosa Aurora Padilla Magaña  
Rosalba Robles Ortega  
Ruth Rodríguez Gallegos  
Sandra Vega Villarreal  
Sara Torres Hernández  
Verónica Peña Guzmán  
Víctor Ambrosio Espinoza Chávez  
Wenceslao Verdugo Rojas  
Yadira Navarro Rangel

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

Adrián De La Rosa Nolasco  
Alicia Moreno Cedillos  
Amelia Márquez Jurado  
Carmen Patricia Alarcón Félix  
José Carlos Cervantes Ríos  
José Francisco Miranda Esquer  
José Guadalupe Ramos Trevizo  
Juan Manuel Sánchez  
Lilia Susana Carmona García  
María Cristina Chávez Rocha  
Nadia Vega Villanueva  
Sara Torres Hernández  
Silvia Margarita Araiza Mendoza  
Terry Carol Spitzer Schwartz  
Vicente Granados Rivera

# Índice

Presentación	19
<b>A) Teoría, filosofía, historia y educación e investigación sobre la investigación educativa</b>	
Al rescate de contenidos histórico-educativos: la Hacienda de Coyotillos Francisco Alberto Pérez Piñón Guillermo Hernández Orozco Jesús Adolfo Trujillo Holguín	23
Educación vacía: un reto en la región Bajío Juan Manuel Torres Delgado	31
Lo imaginario y lo concreto en las formaciones discursivas sobre la figura del maestro mexicano Leonardo Alfredo Meza Jara Tomás Ávila Rodríguez	39
Evaluación de los índices de reprobación de la universidad usando intervalos de confianza Héctor Francisco Ponce Renova	47
La formación del ciudadano desde la hermenéutica de lo ausente Norma Leticia Rodríguez Vázquez	59
Memoria e identidad. La recuperación de la historia educativa de Ranchería Juárez a través de sus protagonistas Jesús Adolfo Trujillo Holguín Francisco Alberto Pérez Piñón Guillermo Hernández Orozco	65
Derechos humanos. Abstracción, homogeneización y dominación Juan Durán Arrieta	75
<b>B) Diversidad, interculturalidad, género y sustentabilidad en la educación</b>	
La museopedagogía en la ciudad de Chihuahua: los museos y la educación básica Ruth Argelia Mendoza Vásquez Federico Julián Mancera Valencia Rosa Isela Romero Gutiérrez	83

La competencia intercultural en clase de lenguas extranjeras Sonia Bufi Zanon	93
Resignificación del sujeto en el basurero municipal Laura Verónica Herrera Ramos Gerardo Roacho Payán	101
Condiciones socioculturales de riesgo: el caso de una institución de Educación Media Martha Carmela Talamantes Enríquez	107
Riesgo escolar en contextos de pobreza urbana Eva América Mayagoitia Padilla	115
La etnomatemática: los saberes matemáticos de los pueblos originarios Rebeca Olivas Vázquez Federico Julián Mancera Valencia Rosa Isela Romero Gutiérrez	123
Ser docente no heterosexual: ser, pero no existir. Primeros hallazgos Liliana Elizabeth Martínez Salcido	137
Mujeres, inflexiones ante la discapacidad y el empleo Imelda Denisse Avilés Domínguez	145
Narrativa en torno a la atención de la discapacidad motriz en el estado de Chihuahua: una relación de relatos contrapuestos Claudia Teresa Domínguez Chavira Israel Beltrán Zamarrón Patricia Islas Salinas	153
Prácticas culturales rarámuri en una secundaria intercultural en la Tarahumara Francisco Javier Ortiz Mendoza Julián Mancera Valencia	161
Pedagogía de las emociones: las potencialidades de la enseñanza Manuel Guardado Carrete Rosa Isela Romero Gutiérrez Federico Julián Mancera Valencia	171
Telenovelas e identidades de género: la formación de imaginarios sociales Regina Rodríguez Reta	179

### C) Políticas y gestión en la educación

Los docentes y la evaluación del desempeño en la EMS. Estudio de caso en playas de Rosarito, Baja California Eilen Oviedo González José Francisco Oviedo Villavicencio	187
Aciertos, críticas y desafíos pendientes de la política educativa durante la presidencia de Rafael Correa Mateo Nicolás Guayasamin Mogrovejo	195
Estudio de seguimiento a egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria generación 2011-2015, Plan de Estudios 1999. Fase Pre-Egreso Luis Benítez Galindo	201
El papel de los directores y directoras en la promoción de la participación de familia y comunidad en las escuelas básicas Claudio Barrientos Piñeiro	209
Mediaciones en la formación continua de las y los docentes de escuelas multigrado en el estado de Chihuahua Martha Silvia Domínguez Rosales Blanca Luisa Valera Michel Randú Rolando Rodríguez Chaparro	217
Educación inclusiva en las escuelas multigrado Blanca Luisa Valera Michel Martha Silvia Domínguez Rosales Iris Arminee Coronel Morales	225
Diagnostico diacrónico de la desigualdad educativa en Chihuahua Ricardo Almeida Uranga	235
Nuevos dispositivos de oferta de servicios educativos e internacionalización de la educación superior: la Universidad Aeronáutica de Querétaro "llave del Clúster Aeroespacial de Querétaro" Elia Catalina Cruz Barajas	251
Representaciones sociales que el profesorado ha construido sobre la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en diversos contextos dentro del estado de Chihuahua Claudia Celina Gaytán Díaz María Araceli Gutiérrez Reyes Renzo Eduardo Herrera Mendoza	259

El trabajo directivo en educación primaria: liderazgo, procesos participativos y democracia escolar 273  
David Manuel Arzola Franco  
Carmen Griselda Loya Ortega  
Ana María González Ortiz

Percepción del beneficio de los procesos de acreditación en instituciones de educación superior 281  
Mariana Cossio Ponce de León  
Arturo Guzmán Arredondo

Evolución y declive de la educación superior privada en Sonora 291  
Juan Pablo Durand Villalobos  
José Raúl Rodríguez Jiménez  
Marcos Magaña Amezcua

#### **D) Currículum, conocimientos y prácticas educativas**

La exposición y sus implicaciones en el estado de ánimo del estudiante de licenciatura 299  
José Edier Yamá Uc

Enfoque comparativo de los errores cometidos por los alumnos adolescentes y mayores francófonos en la práctica oral del español: Tipología de las faltas y su tratamiento 307  
Patrick Allouette

Los intereses de los estudiantes en el currículum de secundarias generales federales y estatales del municipio de Nuevo Casas Grandes, Chihuahua 319  
Antonio Peña Quintana

La Investigación-Acción como instrumento de evaluación de la propia práctica Docente 327  
Luz Angélica Rodríguez Ebrard

Propuesta metodológica para evaluar programas educativos 335  
Pedro Covarrubias Pizarro

Rediseño de una Maestría en Ciencias de la Educación. Fundamentos disciplinares y curriculares para su innovación metodológica 345  
Maricela Zúñiga Rodríguez  
Ana Laura Vargas Merino  
Rosamary Selene Lara Villanueva

Docentes idóneos, un reto de las escuelas normales 355  
Kenia Cárdenas Mejía  
Masiel Mauricio Ramírez Escobar

Desempeño académico universitario: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua Aixchel Cordero Hidalgo Ana Lilia Rivera Flores Leonor Mirella Oppenheimer Pérez	363
Efecto del Taller de Álgebra al ingresar a una ingeniería María Teresa Martínez Acosta Martha Guadalupe de la Cruz Flores Bertha Ivonne Sánchez Luján	371
Las regletas de Cuisenaire; una estrategia olvidada para la enseñanza de las matemáticas en Educación Básica Javier Sáenz Gutiérrez Blas Alberto Gómez Heredia Juan Manuel Vázquez Molina	383
El aprendizaje basado en proyectos en educación superior Román Zamarripa Franco Isaías Martínez Trejo Gerardo Juárez Román	391
Las concepciones del currículo y su impacto en la práctica pedagógica Juan Carlos Maldonado Payán Randú Rolando Rodríguez Chaparro Aries Muñoz Campos	403
Actitudes personales de niños y niñas como una propuesta para enriquecer los ambientes de aprendizaje en primaria Gabriela Morán Delgado Valeria Guadalupe Sánchez Jurado Temístocles Muñoz López	413
Los saberes docentes: un análisis desde la situación docente en la escuela normal Ma. Hilda Vergara Alonso Edith Araceli Jaramillo Martínez América Solano Hernández	425
Operacionalización de la evaluación del aprendizaje en el nivel preescolar Erika Gabriela González Gaytán	433
<b>E) Procesos de formación y actores de la educación</b>	
Desarrollo docente en Educación Artística Ileana Guillermina Gómez Flores	443

Estrés académico en maestros en formación de la IByCENECH: Un estudio comparativo entre dos licenciaturas Aneth López Sosa	453
Hacia un modelo de formación de directores escolares basado en competencias Manuel Alberto Navarro Weckmann Isabel Guzmán Ibarra	463
Resignificación de la identidad en la Licenciatura en Intervención educativa Gerardo Roacho Payán Laura Verónica Herrera Ramos	473
Epistemología de la Intervención Educativa Laura Verónica Herrera Ramos Gerardo Roacho Payán	481
Un acercamiento fenomenológico sobre la participación de las mujeres docentes de nivel secundaria desde un enfoque de género María Guadalupe del Socorro López Álvarez	489
La codificación axial, innovación metodológica Gerardo Luis Palacios Valdés	497
Elaboración de tesis: retos y desafíos del estudiante normalistas Pedro Covarrubias Pizarro Emma Lilia Armendáriz Martínez Claudia Selene Garibay Moreno	511
Nativos digitales: una aproximación desde las escuelas secundarias de la ciudad de Puebla María Elizabeth Luna Solano José Gabriel Marín Zavala Isela López González	519
La influencia de la inteligencia emocional en el estilo de liderazgo de los directores de escuelas de Educación Básica Daniel Alarcón Nakamura Ricardo Fuentes Reza Héctor Mario Armendáriz Ponce	529
Evolución de Metáforas acerca del significado de la profesión docente Beatriz Hernández Sánchez Tehua Xóchitl Muñoz Carrillo José Ángel Cortés Tovar	539

La formación disciplinar en matemáticas de los futuros maestros de Educación Básica Efraín Aldama García Raúl Sánchez Ortega	547
El consumo cultural de la lectura entre los docentes de nivel primaria: un estado del arte Lorena Díaz Prieto	557
Divulgación del conocimientos usando periodismo científico en investigadores universitarios Aixchel Cordero Hidalgo Javier Tarango Ortiz	565
Autoeficacia académica en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico Diana Irasema Cervantes Arreola María de los Dolores Valadez Sierra Ángel Alberto Valdés Cuervo	573
La inteligencia emocional una herramienta necesaria en la formación docente Denisse Angélica Montes Salazar	579
Opiniones del profesorado de educación primaria en el contexto de la RIEB. Complejidad de la tarea docente Irma Mercedes Cano Medrano Claudia Celina Gaytán Díaz María Araceli Gutiérrez Reyes	587
Investigación-acción, una estrategia innovadora para la formación continua de las docentes de preescolar Romelia Hinojosa Luján Rosa Angélica Rodríguez Arias	595
La gestión: una actividad académica en la formación de profesores de educación básica Manuel Salvador Romero Navarro	605
Estudio comparativo de neurodesarrollo infantil en niños de educación inicial y preescolar Socorro Alonso Gutiérrez Duarte Mara Ruíz León Norma Angélica Ávila Cano	613



Factores de estrés académico en estudiantes de licenciatura en enfermería durante las prácticas clínicas Ana Celia Anguiano Morán María Jazmín Valencia Guzmán Zehomara Guadalupe Ávila Toledo	623
El gusto por ser docente Benigno Ángeles Cruz	633
Relación entre consumo musical y formación profesional Hermila Loya Chávez, Juan Tenorio Urbina José Antonio Ávila Quevedo	639
Lectura en educación superior: indicador de capital cultural José Antonio Ávila Quevedo Hermila Loya Chávez Juan Tenorio Urbina	647
La práctica pedagógica de los estudiantes de la Escuela Normal J. Gpe. Aguilera Vianey Sariñana Roacho Santa Edén Sariñana Roacho Juan Manuel Salcido Soto	657
Retos a resolver en la formación a distancia de la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional Elia Olea Deserti Ruth Salazar Pulido María Elizabeth Arias Saldívar	665
El proceso de la tutoría en la formación inicial de las estudiantes de la ENRJSM: La perspectiva de tutores sobre las prácticas profesionales Claudia Isela Cervantes Jiménez Eduardo López Luévano	675
 <b>F) Tecnologías de la información y la comunicación en educación</b>	
Impacto del desarrollo del pensamiento lógico matemático en el rendimiento académico Víctor Noel García Valencia	683
Diseño de actividades de aprendizaje en la clase de estadística con calculadora programable René Saucedo Joaquín Godoy Mendoza Alejandra Herrera Chew	691

Diagnóstico de percepción del bachillerato a distancia en el IPN Gloria Rodríguez Morúa Virginia Dávalos Osorio Ma. Eugenia Hernández Gómez	701
Factores que contribuyen o dificultan la implementación de un ambiente de aprendizaje mediado por dispositivos móviles Roque Cediel Romero Páez	709
Las tecnologías de información en la administración educativa de escuelas estatales a nivel primaria en la zona 2 de la ciudad de Chihuahua Silverio Tlapapal Domínguez	717
Inclusión de las Plataformas (LMS) en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Escuela Normal de Atlacomulco Masiel Mauricio Ramírez E. Kenia Cárdenas Mejía	725
Diagnóstico de la competencia mediática en estudiantes universitarios Liliana Lerma García Jorge Abelardo Cortés Montalvo Pedro Barrera Valdivia	739
Las TIC y la interacción social del profesor universitario Moisés Ramírez Hernández Zirisadai Zavala Alcalá	751
Los saberes digitales en estudiantes del Sistema Nacional de Bachillerato región Xalapa, Veracruz Enrique Arturo Vásquez Uscanga	759
 <b>G) Valores, convivencia, disciplina y violencia en la educación</b>	
La educación somática como estrategia de autocuidado personal Hilde Eliazer Aquino López	777
Estudio comparativo del estilo de vida y percepción de riesgo de las adicciones en estudiantes de nivel Medio Superior y de Licenciatura en Enfermería María Jazmín Valencia Guzmán María Leticia Rubi García Valenzuela Cecilia Castro Calderón	785
Poder y expresiones juveniles en el Nivel Medio Superior María Thelma Castañeda Aves	793



## Investigación educativa. Aportes y debates para la construcción de una agenda educativa

Incidir en la transformación social constituye una aspiración para quienes dedicamos parte de nuestras vidas a la investigación educativa, ello lo asumimos como un deber ético. La trascendencia que le atribuimos a la investigación aglutina los esfuerzos que se concretan en productos como el que tiene ante usted. Congratula a quienes conformamos la Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. (REDIECH), la posibilidad de recopilar resultados de investigación e innovaciones metodológicas que sustentan el diálogo, las interacciones y debates académicos para instauran las bases que posibiliten la configuración de la agenda educativa.

La distribución del conocimiento científico tiene vías para su transferencia: la difusión entre pares y la divulgación entre los usuarios potenciales. Desde la constitución de la REDIECH en el año 2010 esta distribución ha sido uno de sus focos. Dos años después de fundar nuestra Asociación efectuamos el Primer Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua con la intención de dar cumplimiento a uno de los objetivos que nos aglutinan: Promover y organizar eventos y encuentros académicos, orientados hacia la comunicación y la discusión entre las y los investigadores, así como a la difusión de los productos de investigación. Más allá del cumplimiento de metas de nuestra asociación, con la realización en forma bianual de este Congreso nos esforzamos por erigir los cimientos de un foro en el que podamos divulgar y difundir los hallazgos que tienen el potencial de retroalimentar y mejorar las prácticas de quienes conformamos el sistema educativo.

La suma de esfuerzos que se ponen de manifiesto en este Tercer Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua (III CIEECH), refleja el sentido de los fractales que integran nuestro logo; dado que la estructura básica al interior de nuestra asociación en donde se promueve la autogestión, la corresponsabilidad, la

colaboración, el compromiso, el apoyo a los otros, la ejecución de tareas en forma voluntaria y en planos horizontales se repite en la escala institucional; de esta forma cumplimos con el carácter *autosimilar* de los fractales, con la reiteración de nuestra forma, pero en diferente tamaño, es decir, en una dimensión más amplia.

Quienes conformamos la REDIECH nos encontramos plenamente agradecidos con la integración como convocantes de 15 instituciones que se ubican en distintas latitudes. Gracias a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, porque además de convocante nos alberga como sede del evento. Gracias a la Escuela de Trabajo Social (ETS), al Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHPEP), la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin (IByCENECH), la Universidad de Durango Campus Juárez, la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, la Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo”, el Centro Universitario CIFE, el Centro de Investigación y Docencia (CID), el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chihuahua (CECYTECH), el Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez (CAMJ), la Universidad Regional del Norte (URN), el Centro de Actualización del

Magisterio de Chihuahua (CAM) y la Escuela Normal Superior del Estado de Chihuahua (ENSECH). Nuestra gratitud la ponemos de manifiesto, dado que su intervención posibilitó la concreción de un Congreso de dimensiones inusitadas.

Se añade el esfuerzo de la Presidencia Municipal de Ciudad Juárez con la gestión del Ayuntamiento 2016-2019, los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua a través de la Dirección de Gestión e Innovación Educativa, el Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación y Deporte del Gobierno del Estado de Chihuahua. Gracias al Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE) por facilitarnos su Sistema de Gestión de Conocimiento e Información, es a partir de él que se efectuaron gran parte de los procesos de organización que permiten generar esta revista bajo la temática común: *La Investigación Educativa, Aportes y debates para la construcción de una agenda educativa.*

Como en los eventos que anteceden al III CIEECH, la labor organizativa es mérito de decenas de entusiastas académicas y académicos, que compartimos el propósito de consolidar escenarios que nos permitan reunirnos con otros investigadores para construir un entorno que posibilite generar aprendizajes dialógicos al interrelacionarnos para poner en común los hallazgos, las experiencias y las propuestas sobre la realidad educativa.

Los trabajos que contiene esta publicación nos permiten dimensionar la valía del espacio que se dispuso para que converjan una amplia diversidad y pluralidad de producciones, que sin duda enriquecerán el proceder de quienes nos congregamos en Ciudad Juárez para nutrirnos con estas experiencias, además de los seres que tendrán acceso a las producciones sistematizadas que contiene este producto.

Los ámbitos en los puede incidir la información contenida en esta obra es amplia, dado que las temáticas son muy variadas y

están organizadas a partir de siete áreas. Cada producción contiene como base conocimiento teórico, no obstante, la riqueza radica en que la mayoría tiene un fundamento empírico. Es decir, constatan, describen, develan e interpretan el fenómeno educativo a través de la práctica. Algunas temáticas son nodales y sumamente pertinentes por la situación educativa que nos toca vivir; por ello nos sentimos satisfechos con el riguroso proceso de revisión al que fueron sometidas las 318 contribuciones que se recibieron. El Comité Científico se dio a la tarea de convocar a los 234 académicos que apoyaron con la emisión de un total de 848 dictámenes; resalta la pluralidad de procedencia institucional, de entidades federativas y niveles de los investigadores e investigadoras que nos apoyaron con esta tarea.

Los trabajos se distribuyen en dos números que integran el volumen. En la realización de estas producciones participaron más de 320 personas que radican principalmente en México, y específicamente del Estado de Chihuahua, no obstante, tenemos participación de otros siete países (Estados Unidos, Reino Unido, Chile, España, Colombia, Francia y Ecuador). La producción nacional se ubica en un total de 24 entidades federativas, pues además de Chihuahua participan personas de Baja California, Quintana Roo, Querétaro, Estado de México, Distrito Federal, Jalisco, Michoacán, Puebla, Zacatecas, Hidalgo, Yucatán, Nuevo León, Sonora, Baja California Sur, Tamaulipas, Tlaxcala, Colima, Veracruz, Durango, Coahuila, Aguascalientes, Tabasco y San Luis Potosí.

La consolidación de la investigación educativa en la entidad se nutre con este esfuerzo, a lo largo de este trayecto afirmamos nuestra identidad como investigadoras e investigadores, las distintas ópticas y aportes institucionales convergieron para fortalecer las acciones que emprendimos; por tanto, constituye un triunfo la posibilidad de interactuar con seres que tienen formaciones

e intereses disímbolos, trabajar mientras construimos un ambiente armónico en el que se hizo presente la franca colaboración que evidencia el genuino interés para aprender y ayudar a otros a aprender al compartir y brindarnos con todo lo que nos constituye, especialmente nuestros saberes y experiencias.

Continúo reconociendo la labor de cada uno de los involucrados; reconozco especialmente el hecho de que todas y todos hicimos posible la concreción de este esfuerzo en productos que espero continúen motivándonos, porque las acciones que efectuamos las hicimos sin estar sujetos a estímulos o presiones institucionales. Nuestro

aporte se gesta gracias a la convicción de que la difusión y divulgación del conocimiento generado será útil para quienes entremos en contacto con él; por tanto, es bajo esta perspectiva que podemos observar cómo la proyección de cada uno de los elementos que configuran este fractal tiene repercusiones inimaginables. Deseo que encontremos en el logro de la tarea que iniciamos desde finales del 2015, la motivación personal para continuar produciendo y sirviendo a otros seres hasta que llegue el momento de congregarnos para disponer los elementos que se requieran para convocar a la cuarta emisión del Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua.

**Carmen Griselda Loya Ortega**  
Presidente de la REDIECH  
Gestión 2014-2016



# Al rescate de contenidos histórico-educativos: la hacienda de Coyotillos

To the rescue of historical-educational contents:  
the hacienda de Coyotillos

Francisco Alberto Pérez Piñón  
*Universidad Autónoma de Chihuahua*  
*Facultad de Filosofía y Letras*  
[aperezp@uach.mx](mailto:aperezp@uach.mx)

Guillermo Hernández Orozco  
*Universidad Autónoma de Chihuahua*  
*Facultad de Filosofía y Letras*  
[ghernand@uach.mx](mailto:ghernand@uach.mx)

Jesús Adolfo Trujillo Holguín  
*Universidad Autónoma de Chihuahua*  
*Facultad de Filosofía y Letras*  
[jatrujillo@uach.mx](mailto:jatrujillo@uach.mx)

## **Resumen**

El trabajo pretende metodológicamente ser una guía educativa, que incentive rescatar nuestra historia local y mostrar como por medio de la investigación, un actividad que estamos dejando de lado los profesores del área de las ciencias sociales podemos lograr más que explicando los acontecimientos del pasado, a veces tan lejanos y que en la mayoría de las veces no encontramos los actores del proceso educativo el sentido de lo ocurrido. Pensar y actuar históricamente en las aulas y extra áulicamente será lo que nos lleve a la reconstrucción de nuestro pasado, debe ser la puerta para rescatar a partir de distintas fuentes la narrativa histórica de lo educativo, lo político, lo social. En las aulas trabajamos contenidos histórico-educativos que nos son dados en materiales impresos y en mínimas ocasiones propiciamos la reflexión y la crítica, centrándonos más en los contenidos que en la diatriba de dichos contenidos y de su producción a través de la práctica de la investigación para arribar a una metahistoria, que conlleve a la creación de nuevos constructos a partir de otras interpretaciones, iniciando con lo nuestro, lo más cercano, con nuestro entorno, es con este fin que el artículo que aquí se reseña es el abordaje contextual práctico que toca la conquista, el sistema de encomienda, reparto y saqueo de las tierras por los conquistadores y el desplazamiento de la población original; la aplicación de una de las leyes de reforma que como contenidos histórico educativos trabajamos en las aulas en esta área del conocimiento.

## **Palabras clave**

Contenidos históricos, contenidos educativos, hacienda Coyotillos, historia de Chihuahua.



### **Abstract**

Work by itself methodologically pretends to be an educational guide, that motivates the rescue of our local history and show through research, an activity which us social science professors are leaving behind, that more can be achieved than just explaining past events, sometimes so far away that most of the times we cannot find the actors involved in the process and its meaning. Thinking and acting in a historical way in and outside the classroom will take us to the reconstruction of our past, it must be the door to rescue through different sources the education's narrative history, political and social. In the classroom we use educative historical content given to us in printed form. In few occasions we bring about critical thinking, focusing more in the contents than in the diatribe of said contents and its production through research practice to reach a meta- history, that carries the creation of new constructs through other interpretations, starting with ours, the closest to us, our environment, with the purpose of looking at the labor system, colonization and the displacement of the native population, as educational content within the classroom.

### **Keywords**

Historical contents, educational contents, hacienda Coyotillos, history of Chihuahua.

### **Introducción**

Cuando hablamos de historia, nos remontamos al pasado, pero a un pasado muy distante y parece que la narrativa de los acontecimientos humanos es ficticia, que no tiene relación o poco o nada que ver con la realidad, precisamente porque ésta, la actual es cambiante y diferente a la del tiempo pasado. Los sucesos que se relatan en este artículo tocan de manera contextual a la forma en que se fue concentrando la tenencia de la tierra a partir de la llegada de los españoles y su arribo a las minas de Cusihuriachi Chihuahua, sin desconocimiento que esto fue posterior de haber descubierto las minas de Parral, y posteriormente las de la actual Santa Eulalia y como a través de las mercedades reales, concesiones de tierras por los servicios prestados al rey, algunas eran vendidas simbólicamente y otras por simple asignación del Rey de España o de las autoridades de la Provincia; era la forma en que se apropiaban de las tierras de los indígenas, un verdadero saqueo, se enuncia también de manera sucinta la aplicación de la Ley Lerdo de 1865 y como de nueva cuenta la tenencia de la tierra se volvió a concentrar debido al poder político y económico de las

personas, a pesar de haber sido puestas en subasta pública las concentraciones que resultaron de la Colonia lo que será el origen de las nuevas haciendas de principios del siglo XIX, fundamentando y considerando como caso ejemplar la constitución de la Hacienda de "Coyotillos" ubicada en el Distrito Morelos del Estado de Chihuahua.

### **Desarrollo**

La problemática de estudio está referida al rescate de acontecimientos históricos, con fines educativos, partiendo de las fuentes de los archivos con que se cuentan en la localidad, esto es, rescatar la historia local o la historia patria como lo define Luis González "de un pequeño lugar que podemos ver con nuestros ojos, recorrer a pie y conocer directamente" (Aguirre, 2005, p. 196). Las preguntas de la investigación están direccionadas al ¿Cómo rescatar nuestra historia local? ¿Qué significado tiene la historia local? ¿Cómo valorar los casos históricos concretos y analizarlos como contenidos educativos? Para dar respuesta a lo anterior se plantea una metodología de acercamiento a fuentes del entorno cercano, su concatenación, interpretación y valoración

con el fin de lograr el objetivo de rescatar y valorar los acontecimientos históricos teniendo como mediación la práctica de la investigación.

Los territorios actuales de Chihuahua ocupados por distintas etnias se dedicaban a las actividades productivas primarias como la pesca, caza y a la agricultura, ésta última, era con fines de autoconsumo y sus excedentes con fines de trueque, sus asentamientos poblacionales eran dispersas y el territorio ocupado era parte de la satisfacción de sus necesidades para la reproducción de su vida material, pero esto cambió al arribo de los españoles, con el sistema de organización impuesta de la encomienda o de reparto (Cramaussel, 2004).

En relación a la encomienda, como sistema de proteccionismo de los indígenas con el fin de inculcar la religión católica y enseñarles actividades que los llevaran a un mejoramiento de la vida material y espiritual, resultó una explotación desmesurada que derivó en la esclavitud de los pobladores indígenas, además de intentar romper con sus poblamientos dispersos en otros de tipo de concentración de la población, esto con el fin de castellanizarlos y hacer más fácil la tarea de su incorporación al modo de vida europeo. Ante esta explotación ocasionada por el sistema de la encomienda que se había suprimido desde 1670, se optó por el sistema de reparto, que resultaba más benigno y redituable para los indígenas, aunque como lo afirma el ya citado Cramaussel, en los territorios norteños de Chihuahua, siguió predominando la encomienda.

Fue gracias a las actividades económicas como la minería y la agricultura que se sustentaban en los indígenas lo que permitió la prosperidad de los territorios de Chihuahua en manos de los primeros españoles entre ellos algunos clérigos que se convirtieron en hacendados, como lo explicita Álvarez (1999) "...a principios de la década de 1680, además de ranchos y estancias,

comenzaron a aparecer las primeras explotaciones mineras. Un poco más tarde, en 1687, se fundó el centro minero de Santa Rosa de Cusihuirachi, que llegaría a cobrar gran importancia varios años después" (p. 49).

Los clérigos franciscanos y jesuitas encargados de la creación de las misiones y conventos con el fin de inculcar los valores espirituales y en apoyo en una mejor calidad de producción y reproducción de las condiciones materiales de los naturales, siempre estuvieron a la sombra de las decisiones de los encomenderos con el fin de realizar sus acciones con éxito, debido a la dispersión de la población y ante la negativa de estar cerca de las misiones, además de los disturbios y de las constantes amenazas de guerra en contra de los explotadores. Sin embargo nos continúa ilustrando Álvarez "La omnipresencia de las haciendas y sus propietarios en todos los ámbitos de la actividad económica es, en el fondo, producto de la historia del poblamiento de esta región". (p. 82) adicional al saqueo, se presentó la pérdida de los originales poblamientos indígenas dispersos, por los de carácter central de corte europeos.

Empiezan a formarse los núcleos de población alrededor de las primeras haciendas que como ya se mencionó fue debido a la atracción de la minería, misma que se sostenía con las actividades agrícolas con la fuerza de trabajo de los indígenas encomendados y con los esclavos negros comprados para el trabajo pesado.

Las haciendas son una herencia colonial, que se habían formado por el otorgamiento de las nuevas tierras que se descubrían que podrían ser de uso minero o agrícola, sin ser muy profundo el análisis, sólo unos datos, la hacienda del español y además presbítero José García Valdez, uno de los integrantes del cabildo que dio su voto para la fundación del Real de san Felipe de Cuéllar en 1709 había ocupado las tierras que

conformaban "...la hacienda de Nuestra Señora del Carmen de Peña Blanca hoy conocida como Flores Magón; poco después compró la hacienda de San Lorenzo, ambas propiedades en la región de San Buenaventura; sin embargo, siguió teniendo domicilio en el Real de San Francisco de Cuéllar. En 1742 hipotecó sus propiedades a don Juan José de Vértiz de Ontañón por veinte mil pesos." (Márquez, 2010 p. 26)

Dichas propiedades a la muerte del presbítero fueron heredadas e incrementadas por su sobrino Francisco García Valdez y aparecen aún como sus propiedades en el año de 1752.

Corría el año de 1866 y es cuando Perfecto Loya adquiría la Hacienda denominada Coyotillos en la cantidad de 1000 pesos duros, habiendo pagado en efectivo 600 y dejando un pasivo de 400 pesos pactados con los intereses del 1% mensual establecidos por la ley de justicia del estado, ya que Coyotillos se había comprado al funcionario Andrés Armendáriz Jefe de Hacienda del Estado de Chihuahua, misma que había sido enajenada por utilidad pública al francés Juan Roeger Dubos (AHB-UTEP) cuyos linderos eran al oriente con Rancho Blanco y la Joya, al poniente con Santa Bárbara de Tutuaca y el pueblo de San Lorenzo, por el sur con el rancho las Ánimas y al norte con San Bernardino, en el Distrito Iturbide.

La finca principal estaba compuesta por la casa principal de adobe enmezclada de 27 metros de frente y 62 de fondo y 5 de alto, contaba con 13 piezas y dos zaguanes, un portal para sillas, un machero con pesebre de cantera y adobe de 27 metros de largo, una bodega de 11 metros de largo por cuatro y medio de ancho y cinco de alto; además de las tierras que eran de aluvi6n, muy 6tiles para la agricultura como se menciona en Molina (2006) "Coyotillos y los Remedios habían sido bienes de la iglesia secularizados en la

segunda mitad del siglo XIX, originalmente sus tierras formaron parte de los pueblos vecinos de San Lorenzo y de Santa María de Cuevas, la hacienda de Coyotillos comprende muchas tierras de aluviales" (p. 252)

Coyotillos, al pertenecer en la 6poca colonial al clero y haber sido confiscada al franc6s Dubos, en la 6poca de la Reforma, tuvo la misma historia que la hacienda colindante Santa B6rbara de Tutuaca, hacienda que pertenecía al clero pero que había sido vendida a un ciudadano espaol y que ante los nuevos tiempos reformistas se había confiscado de conformidad con la Ley de Desamortizaci6n de Fincas R6sticas y Urbanas de las Corporaciones Civiles y Religiosas de M6xico que había sido expedida por el Presidente de M6xico, Ignacio Comonfort con el fin de quitar los monopolios de bienes raíces que se habían acumulado en manos de particulares y de las congregaciones eclesi6sticas.

Es la hacienda Coyotillos enajenada y puesta en producci6n por Perfecto Loya quien a su fallecimiento la divide en cinco partes como herencia familiar, dejando tres quintas partes una para su esposa Josefa Loya viuda de Loya y otras dos quintas partes para sus hijos Jes6s y María de Jes6s Loya, pero para el a6o de 1887 se desarrolla un juicio para que las tres quintas partes puedan ser vendidas a un familiar de nombre Jos6 de la Luz Loya quien ya poseía las dos quintas restantes; el juicio es en relaci6n a que la viuda y sus hijos tenían un modo honrado de seguirse ganando la vida sin necesidad de continuar con la explotaci6n de Coyotillos, por fin, despu6s de varios obst6culos legales vencidos y con la complacencia de don Francisco F6lix Maceyra quien había comprado la Hacienda los Remedios a nombre de su esposa Guadalupe Bear de Maceyra desde el a6o de 1870, propiedad colindante y con el deseo de ampliarla para obtener las tierras con aluviones, parecía un

paso sencillo para que pronto la propiedad de Coyotillos pasara a formar parte de sus propiedades, como se expresa más adelante.

Pero, ¿quien era Félix Francisco Maceyra?, “...estudió en París, comerciante en Ocampo, Jefe Político del Cantón Iturbide, Diputado Local en dos ocasiones, llegó a formar uno de los mayores capitales de la ciudad de Chihuahua y tenía crédito ilimitado en el país y en USA, fundador del Banco Mexicano en 1880, ganadero, introductor del teléfono en la ciudad, Gobernador del Estado sustituto, Senador en tres ocasiones por el estado de Guerrero” (Gobierno del Estado de Chihuahua).

José de la Luz Loya resultó ser una persona dada a los placeres mundanos, le gustaba “el trago” y abandonaba el cuidado de la hacienda, dejando la atención a su hijo Perfecto Loya, quien constantemente se endeudaba y no pagaba y los principales adeudos los concertaba con Maceyra quien por medio de su abogado Lic. Miguel Bolaños Cacho realizaba los pagarés correspondientes, llegando un momento en que la deuda era impagable.

Era el año de 1881 y también le cobraban préstamos en efectivo realizados por Federico Hagelsieb por la cantidad de 3500 Pesos duros, más los intereses legales del uno por ciento, mismos que estuvo abonando por tres años, pero nunca cubrió el capital pactado por lo que se le hipoteca una quinta parte de Coyotillos, pero a la vez Hagelsieb traspasa el adeudo a Félix Maceyra.

José de la Luz Loya es demandado por los adeudos contraídos con Maceyra quien reclama las dos quintas partes de la hacienda como pago de capital e intereses y se entabla un juicio, cuando está listo el expediente y con el fin de notificar al deudor, el juez de la capital confía a Perfecto Loya el expediente para que lo entregue al juez de Santa Isabel, pero nunca lo entrega y cuando es cuestionado por las autoridades; Perfecto pone de excusas que se le salió de la camisa

en donde lo había puesto por las prisas de haber encontrado a su padre con varios meses de borracho y en mal estado, por lo que en su traslado a que recibiera atención médica no puso la atención debida a su encargo.

Se realiza una investigación exhaustiva y acusaciones por el robo del expediente, pero éste fortuitamente aparece un año después en la ventana del juez de primera instancia de Santa Isabel, Benito Domínguez, debido a que el señor José de la Luz Nevárez al vender una mula y con el fin de realizar el documento de compra venta saca el expediente perdido para copiar un recibo a manera de ejemplo de la operación que realizaba; el comprador ve el expediente y notifica lo que vio.

Por el robo del expediente son procesados y condenados José de la Luz Loya a dos años de prisión, Perfecto Loya a dieciocho meses y José de la Luz Nevárez a doce meses; apelan y son liberados, pero para ello median dos cartas, una de ellas elaborada por José de la Luz Loya dirigida al Gral. Carlos Pacheco Ministro de Fomento de la República Mexicana, en la que explica y pone en descrédito la conducta de Maceyra quien ya es Gobernador del Estado de Chihuahua, mencionando que la ambición por quitarle la hacienda de Coyotillos lo ha llevado a estar encarcelado y que eso ha minado su salud, por lo que ahora ya no puede trabajar y poder cubrir los adeudos que no niega, pero además se queja de la terquedad del Gobernador por hacerse de sus tierras al haber sido traspasada su deuda contraída con el señor Hagielsieb y ahora la hipoteca de una quinta parte de la hacienda, se menciona también en el escrito que tendrá que vender su propiedad pero lo hará a quien desee y no la entregará a Maceyra por la ingratitud de tenerlo encerrado y levantarle falsos testimonios.

La otra carta archivada en el fondo Benton, fue redactada por Silvestre

Bustamante compadre del Gral. Carlos Pacheco en defensa de Félix Maceyra, en la que narra los acontecimientos de la conducta de Loya y su hijo Perfecto, mostrando todos los vales de los préstamos realizados bajo la promesa de vender la Hacienda al acreedor el distinguido Sr. Maceyra, está también el desarrollo narrativo del robo del expediente con el fin de evadir los adeudos, delito cometido y por el cual fueron encarcelados.

Fue el poder del Gral. Carlos Pacheco quién sería Gobernador del Estado de Chihuahua en el período de 1884 a 1888 lo que logró que salieran de prisión, pero no liberó de las deudas a José de la Luz, que con una quinta parte de la hacienda hipotecada con Hagelsieb y con las otras tres quintas partes hipotecadas para cubrir los adeudos con Maceyra, sólo le quedaba un quinta parte, misma que pasará más tarde a manos de Félix Francisco Maceyra debido a los consecutivos préstamos solicitados por Perfecto Loya según consta en los archivos los recibos firmados de conformidad, por lo que finalmente la hacienda de Coyotillos será enajenada en el año de 1895.

### Conclusiones

La concentración de las tierras chihuahuenses en manos de los conquistadores, estuvo dada por la búsqueda de su explotación minera y agrícola y en menor medida por la ganadería y no ocurrió de manera distinta en el territorio nacional.

La Ley Lerdo permitió la enajenación de los bienes terrenales en manos de los eclesiásticos y de particulares, para abolir esos monopolios.

El acaparamiento de tierras por las personas con capital constante o influyentes políticamente será la constante para la creación de los grandes latifundios en el siglo XX, como ocurrió con el caso de la Hacienda de Coyotillos, que en este escrito tomamos como caso ejemplar.

La hacienda de Coyotillos y la hacienda de los Remedios después de la Revolución serán divididas por las comisiones locales agrarias y serán fundos de distintos pueblos del noroeste de Chihuahua.

Se espera que este recorrido sea un ejercicio investigativo-educativo práctico para conocer y estimular el desarrollo de nuestra historia local y sirva de ejemplo para inspirar otras narrativas históricas concretas factibles de trabajarse en las aulas.

Rescatar, interpretar y valorar nuestra historia local e involucrar a nuestros estudiantes en su conocimiento como idea innovadora para el abordaje de contenidos histórico-educativos.

### Referencias

- Aguirre R. (2005). Mesa redonda. Microhistoria mexicana, microhistoria italiana e historia regional. Recuperado el 23 de mayo de 2016 de: <http://www.revistarelaciones.com/files/revistas/101/pdf/documento.pdf>
- Álvarez S. *colonización agrícola y colonización minera: la región de chihuahua durante la primera mitad del siglo xviii*. Relaciones 79, vol. xx el colegio de Michoacán. Recuperado el 2 de abril del 2016 de: <http://www.revistarelaciones.com/files/revistas/079/SalvadorAlvarez.pdf>
- Archivo Histórico. *Fondo Benton de la Universidad de Texas en el Paso*. Special Collections Dept.
- Cramaussel CH. (2004) *Relaciones entre la nueva Vizcaya y la provincia de Michoacán*. Relaciones 100. El Colegio de Michoacán.
- Márquez Z. (2010). *Chihuahua, Apuntes para su historia*. Impreso en México.
- Gobierno del Estado de Chihuahua. Recuperado el día 2 de abril del 2016 de: <http://www.chihuahua.gob.mx/Princi>

[pal/Contenido/plantilla5.asp?cve canal=177](http://pal/Contenido/plantilla5.asp?cve canal=177)

Molina A. et. al (2006). *Problemas demográficos vistos desde la historia: análisis de fuentes, comportamiento y distribución de la población de México siglos XVI-XIX*. Zamora Michoacán. El colegio de Michoacán. Ciesas: Conacyt. Recuperado el día 6 de abril del 2016 de:

<https://books.google.com.mx/books?id=MHBo09YPnTMC&pg=PA252&lpg=PA252&dq=hacienda+coyotillos+chihuahua&source=bl&ots=xPpwaMYa6m>

[&sig=M8TVrg7IH8kX3qhluoza3QJhwVQ&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwigu8zkr-LAhUil4MKHdYHBWsQ6AEIHjAA#v=onepage&q=hacienda%20coyotillos%20chihuahua&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=M8TVrg7IH8kX3qhluoza3QJhwVQ&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwigu8zkr-LAhUil4MKHdYHBWsQ6AEIHjAA#v=onepage&q=hacienda%20coyotillos%20chihuahua&f=false)

### **Agradecimientos**

A la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, por el apoyo recibido para participar en actividades extracurriculares relacionadas con la investigación en apoyo del trabajo en las aulas.



# Educación vacía: un reto en la zona del bajo

Hollow education: A challenge in the bajo zone

Juan Manuel Torres Delgado

*Universidad de Estudios Profesionales de Ciencias y Artes*

*Escuela Normal Oficial de León*

[juanmanuel.torres.delgado@hotmail.com](mailto:juanmanuel.torres.delgado@hotmail.com)

## Resumen

La investigación se llevó a cabo bajo la perspectiva de las representaciones sociales. La metodología permitió trabajar el análisis del discurso en el periódico A.M. y verificar el tratamiento que le da al tema. La pregunta de investigación fue: ¿Qué tipo de presencia tiene la educación en León, Guanajuato y lugares circunvecinos a través de la comunicación periodística, durante el periodo octubre 2014-junio 2015? El estudio permitió reconocer qué piensan los sujetos acerca de la educación y cómo la perciben los habitantes desde el mundo de sus significaciones. Cómo utilizan lo que saben y cómo elaboran su contenido, cómo lo crean y cómo lo transforman.

## Palabras clave

Representaciones sociales, educación, ideas, percepciones, creencias.

## Abstract

This research took place under a social representations perspective. The methodology used allowed us to work in in the analysis of the A.M. Newspaper and verify the treatment given to the subject. The question in this research was : What kind of presence the education in Leon, Guanajuato and its surroundings has through the press during the October 2014- June 2015 cycle? The study allowed to recognize what people think about education and how its perceived. The way knowledge is used, created and transformed.

## Keywords

Social representations, education, ideas, perception, beliefs.

## Introducción

El tema “educación” circula en la vida cotidiana y ámbito familiar, ya sea para elegir la mejor opción para los hijos, para señalar cuál es la mejor institución que ofrece espacios educativos de calidad, o simplemente, por platicar sobre el tema.

La referencia poblacional son los ciudadanos de la ciudad de León, Guanajuato,

México, expuestos a las notas del periódico A.M. que, frecuentemente, son vacías de sentido educativo, porque se reducen a cuestiones promocionales, posicionamientos, presunciones de instalaciones, publicaciones sobre alcances deportivos, discursos políticos, puestas al día de alguna construcción, y, en mucho, apologías y/o críticas crudas a la



reforma educativa del actual gobierno de México.

Los ciudadanos, lectores asiduos o no del periódico, como lectores generales o lectores óptimos (Bolívar, 2013), se convierten en sabios aficionados (Moscovici, 1979), es decir, sin ser especialistas en el ramo educativo, saben lo que publica el diario; a tal fenómeno se le denomina representaciones sociales.

Con el estudio se da cuenta de aquellas ideas, percepciones y creencias difundidas en el diario, que se vuelven significativas en la vida de los habitantes y lo traducen en acción (Moscovici, 2012).

### **La educación vacía: un reto en la Región Bajío**

León, como lugar representativo en la región bajío, es un municipio con 1, 436, 480 habitantes. La población de 15 años se distribuye así: 6.5% no tiene instrucción, 59.9% solamente tiene una instrucción básica; el 17.6% tiene formación hasta la Educación Media Superior y el 15.2% ha llegado a Educación Superior. La población de 12 años y más se distribuye en aquella económicamente activa y ocupada con un total de 96.6% y la población económicamente activa, pero desocupada, alcanza un porcentaje total de 4.4%. La población no económicamente activa total es de 41.9% (INEGI, 2011).

Es una ciudad poblada mayoritariamente por jóvenes, pero también se funda en el horizonte del pasado, de lo simbólico. Esto se puede vislumbrar de dos maneras: la experiencia de algunos habitantes, y la existencia de algunas ofertas culturales que configuran un sistema de campos sociales (Gómez, 2007).

El consumo en León, está orientado a la diversión, el entretenimiento, las opciones educativas dirigidos a los jóvenes. Existen agencias de autos, centros comerciales, mercados populares, centros deportivos,

espacios para tatuarse, embotelladoras, tiendas de autoservicio, productoras de discos, televisión, centros de reparación de todo tipo, radio, productoras de video, imprentas, editoriales, periódicos, bancos, restaurantes, centros de diversión, librerías (Gómez, 2004).

En León existen 2,202 instituciones con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios; 524 de ellas son a nivel licenciatura. El periódico dice cuáles son más conocidas y cuáles menos; por qué aspectos son distinguibles, qué imagen tienen de ellas; a qué tipo de creencias educativas está ligada la escuela, qué representaciones tienen de la educación y las escuelas, por qué para la gente común, decir educación es casi lo mismo que decir escuela, y quizás solamente tal o cual escuela.

El Objetivo General fue analizar el discurso acerca de la educación en los mensajes del periódico A.M. publicados durante el periodo octubre 2014-junio 2015.

Las representaciones sociales son una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan poderes de su imaginación (Moscovici, 1979, 17-18).

El periódico publica títulos rimbombantes, llamativos, a doble página, a colores, a página completa, pero se concentran en una tesis del tipo: El CNTE no bajará los brazos ante la evaluación educativa, la SEP somete a los docentes, los docentes marchan, es decir, el título dista del contenido en relevancia y pertinencia pero no en oportunismo.

En general, la información sobre el tema educación a través del periódico A.M.:

- Es insuficiente
- Mal conocida, deja a los lectores la puerta abierta para la exploración particularizada
- Explora temas coyunturales
- Requiere de interpretaciones más objetivas, asumiendo su gradual nexo subjetivo.
- Está más extendido hacia un lenguaje común y corriente que como una práctica cotidiana.

Las instituciones que suelen manifestarse de manera cotidiana en el periódico, se ostentan cada vez más como de excelencia y cuando lo hace la institución pública lo hace con una frenética defensa de su exclusivismo académico. Para el periódico existen unas escuelas superiores a otras, inclusive se descubre un sesgo racista: sus egresados son una nueva casta de mexicanos, dispuestos al triunfo, al emprendedurismo, a liderar al resto, son ganadores, predestinados a salvar a México de su mediocridad ancestral.

Se predica una excelencia perversa: se transfiere a la educación al ámbito empresarial, al salario, a la producción, a la fábrica, la competitividad, la eficacia, la eficiencia. Se confunde información con conocimiento y conocimiento con sabiduría. Hay padres que eligen las escuelas para sus hijos por ser la más cara, la que más sale en el periódico, la más lujosa, la que se dice de excelencia, la que las encuestas encumbran en lo más alto, la que tiene mejor nombre o renombre.

Algunas notas tienen un estilo concreto y otros más, muy general, es decir, su título no necesariamente nos indica un contenido de corte educativo. Algunos artículos utilizan la palabra educación de manera frívola, vana, vacía, sin contenido. Los títulos de los artículos no siempre coinciden con el contenido. Otra categoría de artículos utiliza el término educación pero no sus conceptos, ya que se inclinan por lo político, lo

administrativo, el ejercicio del poder sobre los maestros o el sindicato. A veces la palabra educación y su contenido están presentes, y es cuando el artículo tiende a la reflexión.

Quienes firman los artículos no lo hacen como pedagogos o especialistas en educación, sino que son trabajadores, periodistas, que miran a la educación como un marco que mide la situación de la sociedad actual; de esta manera la educación explica la rebeldía de los docentes, la capacidad o incapacidad de las autoridades, la relación familia-escuela, la vinculación de las instituciones educativas y la sociedad para con la excelencia, hay que educar a las élites.

Para algunas notas periodísticas el rendimiento académico de los estudiantes pertenecientes a familias de escasos recursos económicos (Blanco, 2011), es sensiblemente inferior al de los alumnos ricos. Según el diario las escuelas públicas están politizadas, sobre todo las normales y la educación básica, difícilmente deslindables del sindicato y las pugnas por el poder. Se resaltan las inversiones (como la Escuela Vanguardia, el presupuesto asignado que el gobierno local gestiona, etc.) sin que las desigualdades desaparezcan.

Las proposiciones se caracterizan por su claridad en llamar la atención, sobre todo cuando se trata de escribir sobre el CNTE, las marchas, los días festivos de los maestros, los plantones, el amago del sindicato a la SEP. Parece ser que el interés claro es gustar al público, es decir, que la lectura resulte lo más atractiva posible. Pero también, se puede traducir como la búsqueda de un no-compromiso, de una distancia respecto a la educación y un margen de libertad con respecto a ella, para ello emplean la ironía, la multiplicación de los calificativos a la educación, la creación de un halo de humo, la referencia a los especialistas.

Los artículos centrados en la educación insisten en su condición instructora; su característica formadora es más difícil

encontrarla, salvo aquellos artículos, que sin ser provenientes de especialista en educación, orientan un poco más hacia la reflexión y su necesidad en el mundo y sociedad contemporáneos, pero la imagen que acompaña a la educación es la escuela, como lugar en donde se sucede el fenómeno educativo.

Quienes escriben manifiestan a la educación con relación a la administración, la disciplina, la infraestructura, con planes y proyectos, se politiza, se le critica fijando la mirada en los desencuentros, en sus incongruencias, en los errores, en las bajas calificaciones, intercambios, autorizaciones, congresos, plazas docentes, presupuestos, propagandas, pruebas nacionales e internacionales, carencias, instrumentos didácticos, libros, saturación de carreras, violencia escolar, nóminas de docentes, sindicatos.

La finalidad de la educación es percibida como muy vaga e imprecisa. Muchas de las notas solamente son informativas y no dejan ver alguna actitud con respecto a la educación. La actitud desfavorable o irónica aparece en menor proporción. El periódico expresa su adhesión al fenómeno de la educación o su oposición con poca claridad al respecto, pues la educación constituye en primer lugar una cómoda modalidad de comunicación antes que un objeto de preocupación.

El estilo propio de las comunicaciones: es concreto, atrayente, rápido. Se intenta la mayor aproximación posible al gusto y al vocabulario supuesto en el lector. Las proposiciones sorprendentes, capaces de llamar la atención, se repiten a menudo. Por ejemplo: las marchas, los plantones, la intervención de la CNTE, los discursos de las autoridades, la queja o inconformidad de los docentes, los presupuestos, o algún otro escándalo en relación a las escuelas. Se pretende gustar al público y atraerlo.

Algunos artículos fusionan el contenido con un slogan publicitario, no solamente para que el público genere una representación, sino para generarle expectativas y motivaciones, lo cual comprueba que el sector privado y el público, es el que más aparece en el periódico. Se alimenta la imaginación para ampliar los horizontes de significatividad: *Un preescolar a tu medida, nos encanta que les encante, Impulsa tu futuro profesional, apoyamos tu proyecto de vida, un verdadero amigo siempre te enseña la verdad, formando seres humanos excepcionales, formando hombres y mujeres íntegros para amar y servir.* Como se puede ver, un eslogan no tiene necesidad de ser explícito para tener valor.

En el presente trabajo de investigación se han encontrado ciertas imágenes de la educación; La educación está politizada, estancada, poco reformada, retrasada, la escuela privada es mejor que la pública, las instalaciones determinan la calidad de la educación.

Las notas sobre educación, pretenden, sobremanera gustar al público, es decir, que la lectura resulte atrayente. Pero también se trata de un no-compromiso, de una distancia con respecto al objeto educación. La ironía, el humor, dibujos, la referencia a los especialistas, los desmanes, el tipo de personalidades, son los medios más empleados. La educación es difundida de manera diversificada y repetitiva por una multiplicidad del contenido de fuentes de información. Lo esencial es vender, es decir, gustar, adaptarse a un público cada vez más vasto.

La noticia, cuyo contenido denota a la educación, se presenta como un producto que puede ser vendido y consumido por un número cada vez mayor de personas, es decir, un producto que pueda sobre todo gustar, de ahí que muchas escuelas se promocionen en la sección de sociales, presenten eventos

atractivos, no necesariamente académicos. La atracción del público se convierte en el uso periodístico: a la gente no hay que contradecirle sino divertirlo. Gustar al público es el eufemismo antiguo “El cliente siempre tiene la razón”.

### Conclusiones

Prevalece una mirada *light*, utilitarista y mercantilista en torno a la educación, sus procesos e instituciones que la implementan. El injerto de mercadotecnia ha construido una terminología sobre lo educativo, a saber: excelencia, calidad, competitividad, éxito, globalización, modernización, productividad, recursos humanos, capital humano, misma que no existe en alguna construcción teórica consistente, sobre educación. En tales condiciones, pareciera que educar para el mercado es educar para la incertidumbre y para que, en ese tenor, los saberes también sean desechados según el humor de la gente o del mercado.

De entre los resultados es posible señalar que está muy arraigada la opinión de que la mejor escuela es la más cara, lo cual dista de la vida intelectual, los contenidos de la enseñanza, las formas curriculares, los criterios de ingreso, la organización de la escuela y su gestión, la cultura, la interdisciplinariedad.

La educación se ha convertido en una cruel lucha individualista por destacar, por los liderazgos, por el poder y por la riqueza. La presente investigación nos ha permitido, a su manera, observar y comprender cómo se ha producido la penetración de la educación en la región y los efectos de tal penetración.

La naturaleza de las relaciones de orden entre los mensajes aparecidos en el periódico A.M. representan variadas connotaciones. La noticias presentan una estructura discontinua, no ordenada, la organización de los temas podría ser calificada de sistemática.

De entre las 308 notas analizadas, se perciben características autónomas y móviles, es decir, se concentran en rasgos determinados por sus destinatarios sobre todo padres de familia y jóvenes y, por una información cualitativamente desigual, lleva en sí una especie de idiosincrasia. Por su parte la propaganda y la propagación, se dirigen a grupos de personas que poseen una información suficiente. Sus formas de comunicación son persuasivas o explicativas, lo que hace que existan algunos lazos entre emisor y receptor de tipo unívoco.

El auditorio al que apunta el periódico es móvil: la variedad de intereses y la diversidad de los lazos sociales y culturales son sus signos. La adaptación entre el periódico y su público presenta un problema permanente de creación de imágenes recíprocas, capaces de regular la comunicación. Las relaciones entre comunicación y conducta son bastante diversificadas: necesarias y explícitas, necesarias e implícitas u optativas, fragmentarias y locales. No se utilizan modelos unitarios globales, sino temas ordenados de un modo no rígido, insistiendo más bien en un determinado punto sin indicar o suponer una acción necesaria.

La frecuencia de las noticias en torno a la educación, fue más insistente cuando de la reforma educativa se trataba. Discursivamente hablando, se trató de un nuevo coqueteo entre la vieja, sórdida y aburrida burocracia administrativa con la eternamente anunciada y siempre pospuesta reforma educativa. La retórica oficial ha llamado así a cualquier ocurrencia que, desde el poder, se haya tenido sobre lo educativo. Se volvió noticia la Reforma Educativa (con letras mayúsculas, ya que se cree que ellas proveen seriedad, institucionalidad y profundidad a todo lo que se dice) cuando simplemente se trata de un simple par de medidas burocráticas tales como los criterios de

selección de los profesores, su evaluación, su permanencia y estabilidad laboral.

¿Cuál ha sido la imagen de la educación en el periódico A.M.?

- Ideología
- Evaluación
- Calidad Educativa
- Nómina docente
- Sindicato CNTE
- Marchas
- Enseñanza-aprendizaje
- Escuela (más conocida)
- Infraestructura (bonita)
- Secretaría de Educación
- Irresponsabilidad por parte de docentes
- Programas de Innovación
- Maestros-Alumnos
- Aprobación-reprobación de exámenes
- Instrumentos que sirven para la enseñanza
- Libros y lectura, ferias del libro
- Cultura
- Presupuesto y financiamiento público
- Escuela: lugar en donde existen escándalos
- Egresados
- Docencia
- Dirigentes de sindicatos y secretarías de educación
- Énfasis en el aspecto promocional de las escuelas
- Infraestructura
- Tradición
- Uso de la tecnología
- Hacen un uso simple: escuela, docente, alumno
- Sindicatos, trabajadores del SNTE, PISA, Bullying, deserción, marchas, reforma, concursos académicos, innovación, calidad.
- Educar sin golpes, educación a las niñas, escuela y educación para mujeres, educar sin violencia, saber técnicas de educación.

Las notas, en mucho, denotan en los profesores como únicos responsables de la educación, se desentiende de los estudiantes y abandona las preguntas: ¿para qué enseñar?, ¿por qué enseñar?, ¿qué saberes enseñar?, ¿con qué instrumentos didácticos?, ¿para qué educar?, ¿a quién educar?, ¿con qué principios pedagógicos?, ¿con qué finalidades?, ¿qué tipo de hombre y ciudadano educar?, ¿para qué tipo de sociedad educar?, ¿con qué valores, con qué principios?

Es frecuente que las notas periodísticas hagan de la educación una colección de frases hechas y de infraestructuras atractivas, prácticas sociales adversas para ser aceptadas por unanimidad, como por ejemplo huelgas, plantones y sindicatos. Por supuesto brillan por su ausencia talentos como la innovación, la creatividad, las formulaciones pedagógicas adecuadas al mundo moderno y posmoderno, la crítica y el pensamiento reflexivo audaz como fundamentos de quehacer intelectual, la valoración de las ciencias y de las tecnologías están ausentes en esa deplorable retórica. También lo están la formación ciudadana de los niños y los jóvenes, la escuela como constructora de ciudadanía, la ética republicana, y los temas marginales como la igualdad de género, la equidad, el respeto por las diferencias, los derechos de los niños y niñas, las preocupaciones de los jóvenes, el cuidado del medio ambiente, la salud sexual y reproductiva, la nutrición, la afectividad, el autoconocimiento y el reconocimiento de la otredad.

### Referencias

- Blanco, B.E. (2011). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México: Colegio de México.
- Bolívar, A. *Introducción a los estudios del discurso: qué, cómo y para qué*, Recuperado de: [www.catedraunescoucv.blogspot.com](http://www.catedraunescoucv.blogspot.com);

[www.comunidadaled.org](http://www.comunidadaled.org) el día 4 de octubre 2014.

Gómez, V. H. (2004). *Paisajes y pasajes. Sendas de mediología, comunicación y jóvenes en la vida contemporánea*. México: Aportes.

Gómez, V. H. (2007). *La ciudad y la furia. Hacia una cronología sociocultural de León*. León: Universidad Iberoamericana.

INEGI (2011). *Panorama sociodemográfico de Guanajuato*. Guanajuato: INEGI.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. (2012). *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Editora Vozes.

Piñuel, R. J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. En *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 2002, pp. 1-42. Madrid: Universidad Complutense.



# Lo imaginario y lo concreto en las formaciones discursivas sobre la figura del maestro mexicano

## The imaginary and concrete in the discursive formation of the Mexican teacher

Leonardo Meza Jara

*Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Chihuahua*  
[lmezajara@yahoo.com.mx](mailto:lmezajara@yahoo.com.mx)

Tomás Ávila Rodríguez

*Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Chihuahua*  
[tomas\\_avila\\_1978@live.com.mx](mailto:tomas_avila_1978@live.com.mx)

### Resumen

El artículo que se presenta pertenece a la modalidad de innovación metodológica y contempla los avances parciales de una investigación en curso. El objetivo de la investigación es analizar los mecanismos de representación discursiva sobre la figura del maestro mexicano durante las décadas intermedias del siglo XX. Se investigan segmentos discursivos que proceden de dos apartados: textos de concreción histórica (memorias de secretarios de educación y educadores reconocidos, testimonios de maestros y textos históricos) y textos de ficción (películas y textos literarios). El paradigma teórico y metodológico de la investigación, se fundamenta en la propuesta de “árboles de familia” de Ginzburg (2006), que permite un abordaje transdisciplinario y basado en la “larga duración histórica” (Braudel, 2006). Los hallazgos más significativos sobre las representaciones discursivas del maestro mexicano han surgido en los entrecruces que tienen lugar entre los textos de concreción histórica y los textos de ficción. Entre estos hallazgos destacan: la simbolización sacrificial de la figura del maestro y la dialéctica del enaltecimiento y la denostación.

### Palabras clave

Discursos, historia, magisterio.

### Abstract

The following paper belongs to the methodological innovation mode, contemplating the partial advances of an ongoing research. The goal is to analyze the mechanisms of discursive representation of the Mexican teacher during the mid XX century. Two discursive segments are analyzed which proceed from two sources: Historical recollections (mementos from the Secretary of Education and well-known teachers, as well historical texts) and fiction (movies and literature). Research's theoretical and methodological paradigm, is based on Ginzburg's (2006) "Family Tree" approach, which allows a transdisciplinary approach and it is based on the "Larga duracion historica" (Braudel, 2006). The most important findings about discursive representations in the



Mexican teacher have emerged amongst the fiction and historical recollections literature. Amongst these findings, some stand out: The teacher's figure symbolic sacrifice and praise's dialectics.

**Keywords:** Speech, history, magistry.

**Introducción**

Esta investigación aborda un estudio de los discursos que se han producido sobre el maestro mexicano durante las décadas de 1930 a 1960. Se analizan diversos segmentos discursivos sobre la figura del maestro mexicano, que proceden de las memorias de secretarios de educación y de educadores reconocidos, testimonios de maestros, textos de política educativa, películas, textos literarios, etc. El objetivo es analizar los mecanismos de representación discursiva sobre la figura del maestro mexicano durante las décadas intermedias del siglo XX.

Al llevar a cabo una investigación que camina los terrenos de la historia y el análisis del discurso y concebir complejamente al objeto de estudio, se lleva cabo un abordaje transdisciplinario. "La transdisciplinariedad comprende... lo que está, a la vez, entre las

disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, y uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento" (Nicolescu, 2009). Décadas antes de que se abrieran los debates sobre la transdisciplina, los integrantes de la primera generación de la escuela de los Annales subrayaron que la escritura de la historia debe trenzarse de fondo con los aportes de la sociología (Romano, 1999). Las discusiones de los primeros Annales son pioneras en los debates historiográficos sobre la transdisciplinariedad. Introduciendo elementos del análisis del discurso, la historia y la filosofía, Foucault dio lugar a la "arqueología" (2006). El trabajo de Foucault se desplaza por un territorio de entrecruces que desborda las fronteras de la historia, la filosofía y el análisis del discurso, dando lugar

a un espacio transdisciplinario *sui generis*.

Con la presente investigación se plantean debates de fondo sobre nuestras maneras de pensar y escribir la historia. Se trata de abrir caminos novedosos en la investigación histórica en la educación, tanto en el plano metodológico como epistemológico, con la intención de repensar nuestras formas de construir conocimientos en este campo.

Textos de concreción histórica	Textos de ficción
Memorias de secretarios de educación y educadores prominentes:	Películas:
- Narciso Bassols.	- "Corazón de niño", dos versiones (1939 y 1962).
- Moisés Sáenz.	- "Río escondido" (1947).
- Jaime Torres Bodet.	- "Maclovia" (1948).
	- "Simitrio" (1960).
Testimonios de maestros.	- "La maestra inolvidable" (1968).
	Textos literarios:
	- "Dios en la tierra" (Revueltas, cuento originalmente publicado en 1944).
	- "Maestros rurales" (Guzmán, cuento originalmente publicado en 1938).
Textos históricos de política educativa sobre el maestro.	

Cuadro 1.- Textos de concreción histórica y textos de ficción estudiados.

### **Descripción del procedimiento**

En un primer acercamiento al objeto de estudio, se toma en cuenta una perspectiva histórica de larga duración (Braudel, 2006), que abarca las décadas de 1930 a 1960. El momento histórico considerado forma parte de la época posrevolucionaria en México, donde la institucionalización del magisterio es un factor crucial. En la definición de los segmentos discursivos a estudiar se toman en cuenta textos de concreción histórica y textos de ficción.

Los discursos sobre la figura del maestro en la etapa estudiada, se producen en una doble territorialidad que camina entre la concreción y la ficción. Nuestras maneras de pensar al maestro mexicano no se han elaborado únicamente desde un territorio epistemológico y ontológico fundado en lo racional y lo concreto, sino que se desplazan también entre lo irracional y lo imaginario.

En la historiografía educativa hay una visión hegemónica fundada en la tradición del archivo y del dato, que aspiran a la concreción ontológica y la transparencia epistemológica a toda costa. Pero hay otras fuentes posibles de ser usadas por los historiadores. Ginzburg (2003) asume al cine como una fuente historiográfica válida en la construcción del conocimiento histórico.

En la presente investigación, asumir que las fuentes analizadas se generan desde espacios que son parte tanto de lo concreto como de lo imaginario, nos lleva a abrir un debate epistemológico y ontológico sobre la fuente histórica y el dato en el plano de la historiografía. No se trata de admitir, tal como lo hacen los historiadores posmodernos, que la frontera epistemológica entre la narrativa histórica y la narrativa de ficción es inexistente, que entre la sustancia histórica y la sustancia cinematográfica o literaria no hay diferencia alguna. Hay un estatuto epistemológico y ontológico propio de la narración histórica, que pretende la concreción y a la verdad. Pero en los procesos

de producción y recepción de los discursos históricos sobre la figura del maestro mexicano, tienen lugar tanto componentes que se sujetan de lo real y lo verdadero, como componentes imaginarios e irracionales.

El paradigma teórico y metodológico de la investigación en curso, se fundamenta en la propuesta de “árboles de familia” o “semejanzas de familia” de Ginzburg (2006). Retomando los aportes de Wittgenstein, Ginzburg plantea que los “árboles de familia” tienen que ver con un tejido en el cual los componentes del objeto de estudio no se relacionan de manera lineal o bajo la forma de un patrón predeterminado, sino que se presentan a partir de “entrecruces” en temporalidades históricas abiertas y dispersas, sobre las cuales se requiere establecer seriaciones complejas. La lógica de los “árboles de familia” que soporta teórica y metodológicamente la investigación, permite una visión complejizante en el plano histórico de la larga duración y en la consideración de los segmentos discursivos analizados en el doble plano de lo concreto y lo imaginario.

Los procedimientos hermenéuticos que se ponen en marcha en la interpretación de los discursos estudiados, toman herramientas teóricas y metodológicas de distintas disciplinas. Se hace uso de la hermenéutica histórica, de las herramientas del análisis del discurso, de la teoría del cine y de la teoría literaria. Interpretativamente, se pone en marcha una maquinaria compleja que permite poner en claro los entrecruces que tienen lugar entre los segmentos discursivos estudiados.

### **Utilidad práctica y limitaciones del procedimiento**

La investigación en curso pretende una innovación que no se enfoca únicamente al diseño, la aplicación y la interpretación de información en base a las técnicas y herramientas de la investigación. Se pretende abonar a los debates sobre la

transdisciplinariedad y sus implicaciones metodológicas, epistemológicas y ontológicas en la configuración y conceptualización de un objeto de estudio que llama a ser pensado de una manera alterna.

Las miradas transdisciplinarias plantean “esquemas cognitivos que pueden atravesar las disciplinas, a veces con una virulencia tal que las pone en trance” (Morín, 2005). Los caminos que se han abierto a partir de los aportes del pensamiento complejo, han impactado en los años recientes en el territorio de la investigación educativa. Uno de estos impactos es el paradigma de la “transdisciplinariedad”, que ha sido puesto en marcha en diversas investigaciones educativas.

Uno de los aportes de la investigación, tiene que ver con la localización de diversos segmentos discursivos emitidos en torno a la figura del maestro mexicano. Desde el punto de vista disciplinar, la condición de

producción de estos discursos es heterogénea. Los discursos estudiados proceden del cine, la literatura, memorias de personajes clave en la educación mexicana, testimonios de docentes y textos históricos de política educativa. Desde la perspectiva de la fuente de la cual surgen los discursos estudiados, se detecta una condición heteroglósica (Bajtin, 1989). Las voces desde las cuales se desprenden estos discursos son variadas. Lo anterior, da lugar a una riqueza interpretativa que el objeto de estudio reclama a partir de su propia configuración. Esta cuestión se convierte también en un problema de delimitación. Desde la lógica de los “árboles de familia” planteada por Ginzburg (Ibidem.), los ramales que conforman el objeto de estudio, se bifurcan y se distienden, dando lugar a la posibilidad de una dispersión que puede resultar problemática. Esta es una cuestión con la que se requiere convivir de manera prudente a lo largo de la investigación.

Al poner en marcha un estudio que analiza discursos que pertenecen tanto al plano concreto como al plano de la ficción, se abre una discusión historiográfica sobre las cualidades epistemológicas y ontológicas del dato y la fuente. El dato se desplaza por los entrecruces entre dos territorios epistemológicos y ontológicos que se alimentan y retroalimentan entre sí, entre lo concreto y lo imaginario, entre lo racional y lo irracional. La fuente deja de tener una transparencia plena y una consistencia dura en sus aspiraciones de sustentar a una verdad y representar a una realidad. En este plano se presenta la oportunidad de

<b>Significados de la figura del maestro mexicano identificados en las representaciones discursivas estudiadas</b>	<b>Mecanismos discursivos de representación en los textos de ficción (cine y literatura)</b>	<b>Mecanismo de discursivos de representación en los textos de concreción histórica (memorias, testimonios y textos históricos)</b>
Simbolización sacrificial de la figura del maestro.	Procedimientos complejos de simbolización.	Procedimientos de performativos.
Contenidos simbólicos que idealizan y subliman a la figura del maestro, que coexisten con contenidos de menosprecio y descalificación (Dialéctica del enaltecimiento y la denostación).	Procesos complejos de simbolización.	Procedimientos metafóricos y analógicos.
Pertenencia a una clase social marginal.	Cualidades socioeconómicas en el trazado de los personajes.	Descripciones de condiciones socioeconómicas adversas.

Cuadro 2.- Categorías analíticas identificadas en el estudio

arrojar hallazgos significativos con la investigación en curso. Pero este mismo plano promisorio, es el territorio de mayor riesgo. Se pretende evitar el univocismo positivista al que inercialmente tienden las investigaciones históricas que persiguen a lo verdadero y lo concreto a toda costa, se pretende también evitar el equívocismo posmoderno que tiene lugar en la apertura interpretativa ilimitada de los textos de ficción (Beuchot, 2004).

Entre los discursos de concreción histórica y los discursos de ficción que se han elaborado sobre la figura del maestro mexicano, hay una correlación profunda. Las maneras de pensar y hacer valoraciones sobre la figura del maestro mexicano se enraízan en esta doble condición que requiere ser investigada a profundidad.

### **Ejemplo del uso del procedimiento**

Los análisis realizados sobre las representaciones discursivas de la figura del maestro mexicano se abordaron mediante dos ejes paralelos: la perspectiva de larga duración histórica que abarca discursos producidos en las décadas de 1930 a 1960, y la ubicación de cinco segmentos discursivos concebidos como textos de ficción y textos de concreción histórica. A partir de lo anterior se configuró un “árbol de familia” (Ginzburg, 2006) que fue analizado a lo largo del estudio.

En la interpretación de la información se hace uso de herramientas teóricas y metodológicas que proceden de la hermenéutica histórica, el análisis del discurso, la teoría del cine y la teoría literaria. Estas herramientas teórico-metodológicas se ponen en marcha en un territorio transdisciplinario.

En un primer momento se hicieron análisis por separado de los diversos segmentos textuales estudiados: películas y discursos literarios (textos de ficción); memorias de secretarios y personajes

destacados en la educación, testimonios de maestros y documentos históricos (textos de concreción histórica). Se identificaron los mecanismos discursivos a través de los cuales se representa a la figura del maestro y sus contenidos de significación.

En un segundo momento se realizó un análisis cruzado de los segmentos discursivos estudiados. Las revisiones se centraron en dos preguntas que se ubican en los entrecruces de estos segmentos discursivos: ¿cuáles son los mecanismos discursivos a través de los cuales se representa a la figura del maestro mexicano? y, ¿cuáles son los significados contenidos en estos mecanismos discursivos?

De los hallazgos que se han realizado hasta el momento, en el cuadro 2 se abordan tres de ellos.

Tanto en los textos de ficción como en los textos de concreción histórica, la figura del maestro es representada simbólicamente a partir de un orden sacrificial. En las películas “Río escondido” (1948) y “La maestra inolvidable” (1968) los personajes del maestro, que recaen en mujeres, entregan totalmente su vida al magisterio y a la lucha por la construcción del Estado mexicano. Son seres sin familia, que a lo largo de las historias narradas se enfrentan heroicamente a una serie de adversidades. En las narrativas cinematográficas, los maestros juegan el papel del héroe (Zavala, 2014) que termina siendo sacrificado. En ambas películas los personajes mueren al final de la historia.

Lo mismo sucede en el cuento “Dios en la tierra” (Revueltas, 2014). En esta historia, un maestro rural se ve obligado a darle agua a la tropa de federales que se desplazan por las áridas tierras del bajío mexicano durante la guerra cristera. Descubierta por los cristeros, el maestro es asesinado brutalmente.

En los discursos de Moisés Sáenz (1981) la lucha armada revolucionaria pasa del campo de batalla a las comunidades

rurales y a las aulas. Hay un sacrificio exigido performativamente a los maestros (Austin, 1990), a partir de constantes llamamientos al cumplimiento no solo de una responsabilidad educativa. La responsabilidad del maestro se extiende hacia lo social, lo político, lo económico, lo histórico, etc. La exigencia de instauración de la revolución mexicana en lo concreto y en lo imaginario no es para menos. En los textos de Sáenz, toma lugar una geografía espiritual, desde luego ideológica. La responsabilización magisterial accede a un espacio trascendental del orden metafísico: la razón y el progreso han de sembrarse educativamente en pos de la nación mexicana, de cualquier forma habrá de arribarse a mejores de condiciones de vida. La perspectiva es moderna y pertenece al orden de la utopía fraguada en el estado-nación mexicano de la época posrevolucionaria. Lo concreto se juega al lado de lo imaginario, de lo utópico. Lo racional se trenza con lo irracional en la persecución del ideal moderno del progreso. La labor educativa es crucial en ello, y el papel que juegan los maestros es parte de un orden sacrificial.

En el cine los contenidos simbólicos que idealizan y subliman a la figura del maestro operan complejamente, a partir de la música, de la incursión de narradores omniscientes que ensalzan el quehacer de los maestros, de la fotografía y los juegos de luz. La figura del maestro es representada mediante una serie de recursos discursivos que dan lugar a una belleza moral. No una bondad, sino una belleza moral, una estetización moral de la figura del maestro.

En los textos de Torres Bodet (1985) el enaltecimiento del maestro opera a partir de metáforas y analogías. En el discurso que Torres Bodet pronuncia en la fundación del SNTE en 1943, los maestros son significados como “soldados” y “sembradores”, como impulsores del alma del pueblo mexicano.

Durante su primera etapa como secretario de educación (1943-1946), Torres Bodet reconoció y enalteció a los maestros mexicanos. Pero en su segundo periodo como secretario de educación (1958-1964), modifica su discurso sobre los maestros mexicanos. Torres Bodet descalifica a los egresados de la Escuela Nacional de Maestros que no quieren abandonar el Distrito Federal para trabajar en la provincia, se refiere a los maestros mediante la diatriba: “Nunca me habían rodeado tantas chamarras sucias, tantas camisas huérfanas de corbata, tantas uñas luctuosas, tantas melenas que parecían, por despeinadas, simbolizar las ideas de quienes las agitaban garbosamente. Y nunca escuché discursos más inconexos... No contentos con escribir sin ortografía, como lo comprobaron sus pliegos de peticiones...” La valoración tiene lugar en un momento histórico que antecede a las movilizaciones de 1968, la misma década en que el magisterio mexicano se urbaniza, pasando en su mayoría del campo a la ciudad (Arnaut, 1998).

En el discurso de Torres Bodet, deja de señalarse la belleza moral del maestro. Los señalamientos se enrumban hacia la “suciedad” y la fealdad, hacia lo social y moralmente reprobable. Se hace presente entonces una dialéctica del enaltecimiento y la denostación. Esta dialéctica que inicialmente se detecta en Torres Bodet se ha manifestado en diferentes momentos históricos. Es una dialéctica que se ha hecho presente en los hechos derivados de la reforma educativa de 2012, donde el maestro ha sido vilipendiado y reconocido a la vez. La dialéctica del reconocimiento-denostación que se identifica en los discursos sobre el maestro mexicano es una constante a lo largo de los siglos XX y XXI, aunque los contextos históricos, políticos e ideológicos han cambiado de manera sustantiva.

## Conclusiones

En la investigación educativa, el maestro ha sido estudiado desde distintas miradas que lo conciben como educador en el aula, la escuela y la sociedad; como actor que debe acatar las políticas educativas del Estado; como sujeto psicológico sometido a presiones laborales y sociales; como actor protagónico en la historia de la educación en México. En esta investigación se pretende un abordaje alterno en las maneras de concebir al maestro. Los hallazgos que se han realizado a partir del diseño teórico y metodológico fundado en el paradigma de los “árboles de familia” (Ginzburg, 2006) y en un enfoque transdisciplinario, han permitido un abordaje novedoso en las maneras de pensar e investigar al maestro mexicano como un sujeto histórico construido discursivamente desde lo concreto y lo imaginario.

En el “árbol de familia” (Ibidem.) que se ha ido conformando a lo largo del estudio se observa un desdoblamiento, que históricamente se distiende en una temporalidad que rebasa el periodo histórico establecido inicialmente. Esto se nota, por ejemplo, en la categoría dialéctica del enaltecimiento y la denostación, que lo mismo se hace presente en los discursos de Torres Bodet, que en los discursos emitidos sobre el maestro mexicano a raíz de la reciente reforma educativa. Esta cuestión da lugar a una línea analítica dentro de la investigación, sobre la cual requiere profundizarse. La distensión del objeto de estudio a partir de su configuración como “árbol de familia”, permite un abordaje que resulta promisorio en las maneras de pensar y escribir la historia del maestro mexicano.

## Referencias

Arnaut A., *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria 1887-1994* (1998), México, SEP.

- Austin J. L., *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones* (1990), España, ediciones Paidós.
- Bajtin M., *Teoría y estética de la novela. Trabajos de investigación* (1989), España, editorial Taurus.
- Beuchot M., *Hermenéutica, analogía y símbolo* (2004), México, editorial Herder.
- Braudel F., *La larga duración histórica*, Revista Académica de Relaciones Internacionales, Num. 5, noviembre de 2006, UAM- AEDRI, México.
- Cardona R. director, Velázquez J. y Báez E. guionistas, *La maestra inolvidable* (1969), México, Rosas Films.
- Fernández E. director y guionista, *Río escondido* (1947), México, Producciones Raúl de Anda S.A.
- Fernández E. director, Magdaleno M. guionista, *Maclovía* (1948), México, Filmex.
- Foucault M., *La arqueología del saber* (2006), México. Siglo XXI Editores.
- Galindo A. y Galindo M. A. directores, *Corazón de niño* (1939), película basada en el libro *Corazón de niño* de Amicís E, México.
- Ginzburg C., *Semejanzas de familia y árboles de familia*, Revista Contrahistorias. La otra mirada de Clío, Num. 7, septiembre de 2006 – febrero de 2007, México.
- Ginzburg C., *Tentativas* (2003), México, Universidad Michoacana de san Nicolás de Hidalgo.
- Gómez Muriel E. director, Cárdenas J., de la Cabada J. y Gómez Muriel E. guionistas, *Simitrio*, México, Producciones Corsa S.A.
- Morín E., *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar al pensamiento* (2005), Argentina, Editorial Nueva Visión.
- Nicolescu B., *La transdisciplinariedad. Manifiesto* (2009), México, Multiversidad Mundo Real.

Romano R., *Braudel y nosotros. Reflexiones sobre la cultura histórica de nuestro tiempo* (1999), México, Fondo de Cultura Económica.

Zavala Alvarado L., *Teoría y práctica de análisis cinematográfico. La seducción luminosa* (2010), México, editorial Trillas.

# Evaluación de los Índices de Reprobación de la Universidad usando Intervalos de Confianza

## Evaluation of University's Failure Indexes using Confidence Intervals

Héctor Francisco Ponce Renova

*Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/ Doctorado en Investigación Educativa*

[hector.ponce@uacj.mx](mailto:hector.ponce@uacj.mx)

### Resumen

El objetivo del presente estudio es evaluar los índices de reprobación del segundo semestre del 2014 en una universidad del Norte de México al igual que proponer una nueva metodología para analizar datos en las ciencias sociales. Esta nueva metodología plantea usar intervalos de confianza con la mediana para la detección de casos atípicos/extremos (*outliers*) porque es menos sensible que el promedio a datos sesgados. Se incluyen ejemplos de cómo calcular intervalos de confianza con la mediana. Los datos incluyen todas las calificaciones de estudiantes ( $n = 130,452$ ). La estructura de los datos fue: cinco institutos, 16 departamentos y 123 carreras (i.e., 63 pregrados y 41 pregrados). Los resultados mostraron que existen casos atípicos a nivel facultad (un caso); departamentos (dos casos); y pregrados (tres casos). Estos resultados podrían ayudar a los hacedores de decisiones a dirigir sus esfuerzos para tratar de disminuir el número de calificaciones reprobatorias. Más allá de los resultados en particular, la nueva metodología no solo podría aplicarse en los índices de reprobación sino también en deserción, egreso, satisfacción de estudiantes con la universidad, etc.

### Palabras clave

Estadísticas educativas, evaluaciones institucional, investigación aplicada, intervalos de confianza.

### Abstract

The objective of this paper is to evaluate the failing index of the 2014s second semester in a northern Mexican university, as well to propose a new methodology to analyze data in social sciences. This new methodology presents the use of confidence intervals with the median to detect atypical/extreme cases because it is less sensitive to biased data. Examples included showing how to calculate confidence intervals using the median. The data included all the student's grades ( $n = 130,452$ ). The backbone of the data is comprised of five institutes, 16 departments and 123 degrees (63 undergraduates and 41 graduates). The results showed atypical cases at an undergraduate level (one case); departments (two cases), graduate (three cases). These results could help the decision makers to channel their efforts into diminishing the number of failing grades. Beyond the results,



the new methodology could not only be applied in failing indexes but into deserting, graduating, student satisfaction, etc.

### Keywords

Educational statistics, institutional evaluation, applied research, confidence intervals.

### Introducción

Las universidades se esfuerzan por servir a su población estudiantil en la medida de sus posibilidades, produciendo exitosos y buenos ciudadanos del mundo (Thorne y Williams, 2012). Desde la adopción de la calidad total en los sectores públicos y privados, se le ha dado atención al usuario de un producto o un servicio (Sallis, 2014). Este servicio y atención a sus estudiantes enfrentan un problema: la reprobación. La reprobación de los estudiantes impide que algunos finalicen sus estudios, y, como consecuencia, no puedan contribuir como profesionistas en diferentes áreas (e.g., ingeniería, medicina, educación, etc.).

Ante esta problemática y usando una nueva metodología, el presente estudio plantea el objetivo de entender mejor el fenómeno de la reprobación y su asociación con otras variables (e.g., facultades, departamentos académicos, carreras de pregrado) al evaluar sus niveles en una universidad fronteriza en el segundo semestre del 2014. Este entendimiento podría llevar a implementar políticas educativas con el fin de disminuir la reprobación. Asimismo, la nueva metodología para analizar los datos de la reprobación por medio de intervalos de confianza con la mediana para identificar casos atípicos/extremos (*outliers*) podría ser usada en otros ámbitos de la investigación educativa. Para acercarse a este objetivo dual, se plantean la siguiente pregunta de investigación con su variable dependiente (reprobación) y variable independiente (i.e., facultades, departamentos y carreras de pregrado): ¿Existen índices de reprobación

atípicos/extremos (*outliers*)? Los índices de reprobación es una razón entre el número de personas que no pasaron una clase y el total que la tomo.

Los casos atípicos son valores poco probables que aparecen en los extremos de una distribución normal y pueden sesgar los promedios, afectar las comparaciones entre grupos y correlaciones (Osborne y Overbay, 2004; Kutner, Nachtsheim y Neter, 2004). Por estas razones, los casos atípicos son un problema para los análisis estadísticos. Primero, se dará un repaso de la distribución normal la cual es un fenómeno de la naturaleza que se da en la estatura, peso, e inteligencia de las personas, entre muchas otras cosas (ver a Hinkle, Wiersma y Jurs, 2003). La Figura 1 muestra una distribución normal con sus valores estandarizados: 0 (promedio), 1SD (desviación estándar), 2SD, y 3SD. Un valor estandarizado es una observación individual menos el promedio dividido por la desviación estándar:

$$(x_i - \text{promedio}) \div SD.$$

La probabilidad (área de la distribución normal) de que una persona este entre -1SD y 1SD es de 68%; entre -2SD y 2SD = 95%; y entre -3SD y 3SD = 99.7%. También, a estos coeficientes como  $|1SD|$  se les llama valores zeta ( $z$ ). Asimismo, estas probabilidades corresponden respectivamente a los intervalos de confianza de 68%, 95% y 99.7%. Un intervalo de confianza del 95% quiere decir que si tomamos 100 muestras de una población, esperaríamos que 95 de ellos capturaran el verdadero parámetro que buscamos y cinco no lo hicieran (Cumming, 2013).

Por ejemplo, supongamos que el promedio de altura de los varones de una muestra ( $n = 100$ ) es de 1.80 m. con una  $SD$  de 10 cm. (ver Figura 1). También, en esta muestra se encuentra un hombre que mide 2.11 m. Para catalogar a un valor como atípico en una distribución normal (campana de Gauss; promedio = mediana = moda; y la curtosis y el sesgo = 0) tiene que estar más allá del valor absoluto de  $|2SD|$  (4.30%), o más allá de  $|3SD|$  (.26%) del promedio, otras cosas siendo iguales. Suponiendo que se crea un intervalo de confianza para este promedio de 1.80 m.:

- Promedio  $\pm$  Nivel de Confianza  $\times$  Error estándar
  - o el nivel de confianza puede ser de 95% ( $2SD$ ) o del 99.7% ( $3SD$ ).
  - o el error estándar ( $SE$ ) es la desviación estándar de un set de muestras. Su fórmula es  $SE = SD \div \sqrt{n}$ . Donde  $n$  es el tamaño de la muestra.
- Para el ejemplo sería:
  - o  $1.80 \pm 3 \times (10 \div \sqrt{100})$ 
    - Limite bajo del intervalo de confianza = 1.50 m.
    - Limite alto del intervalo de confianza = 2.10 m.

Como existe una persona de 2.11 m. en la muestra con un promedio de 1.80 y  $SD$  de 10 cm., él está a poco más de  $3SD$  del promedio (fuera del límite alto del intervalo de confianza) y, por lo tanto, es un caso atípico/extremo con una probabilidad de suceder de 0.13%. Es decir, es poco probable que una persona de esa altura aparezca, dada la distribución estándar.

Además de la contribución del entendimiento de la reprobación, se planea una nueva forma de analizar los datos que es por medio de intervalos de confianza usando la mediana para detectar

casos atípicos (ver detalles de esta nueva metodología basado en las propuestas de Cumming, 2013, y Leys, Ley, Klein, Bernard y Licata, 2013, dentro del presente manuscrito). Aunque el método de intervalos de confianza con la mediana se había usado desde hace décadas en las ciencias exactas, parece ser que Leys et al. (2013) fueron los primeros en recomendarla para las ciencias sociales. La explicación sería que las poblaciones contienen parámetros y una muestra contiene estadísticas (estimaciones de los parámetros) en las cuales se asume que no corresponden totalmente a la población porque existe un error llamado error de muestreo (Cumming, 2013). Por ello, este último autor dijo que el manejar solo estadísticas sin considerar este error de muestreo sería un reporte incompleto ya que los límites bajo y alto de un intervalo de confianza son las estimaciones de este error entre la estadística de la muestra y el parámetro de la población.

Para evaluar la literatura de parte de la metodología del presente manuscrito en términos de reprobación e intervalos de confianza, se realizó una búsqueda en Google Académico durante el periodo de tiempo del 2014-2016. El periodo de tiempo para la revisión de la literatura fue posterior al de Cumming (2016) y Leys et al. (2013). Se concluyó que existe un vacío tanto en el idioma inglés como en el español porque al hacer las búsquedas en cada idioma no aparecen artículos que contengan todas las palabras clave (i.e., *college*, *confidence intervals*, *failure*, y *outliers*; intervalos de confianza, reprobación, universidad, valores atípicos).

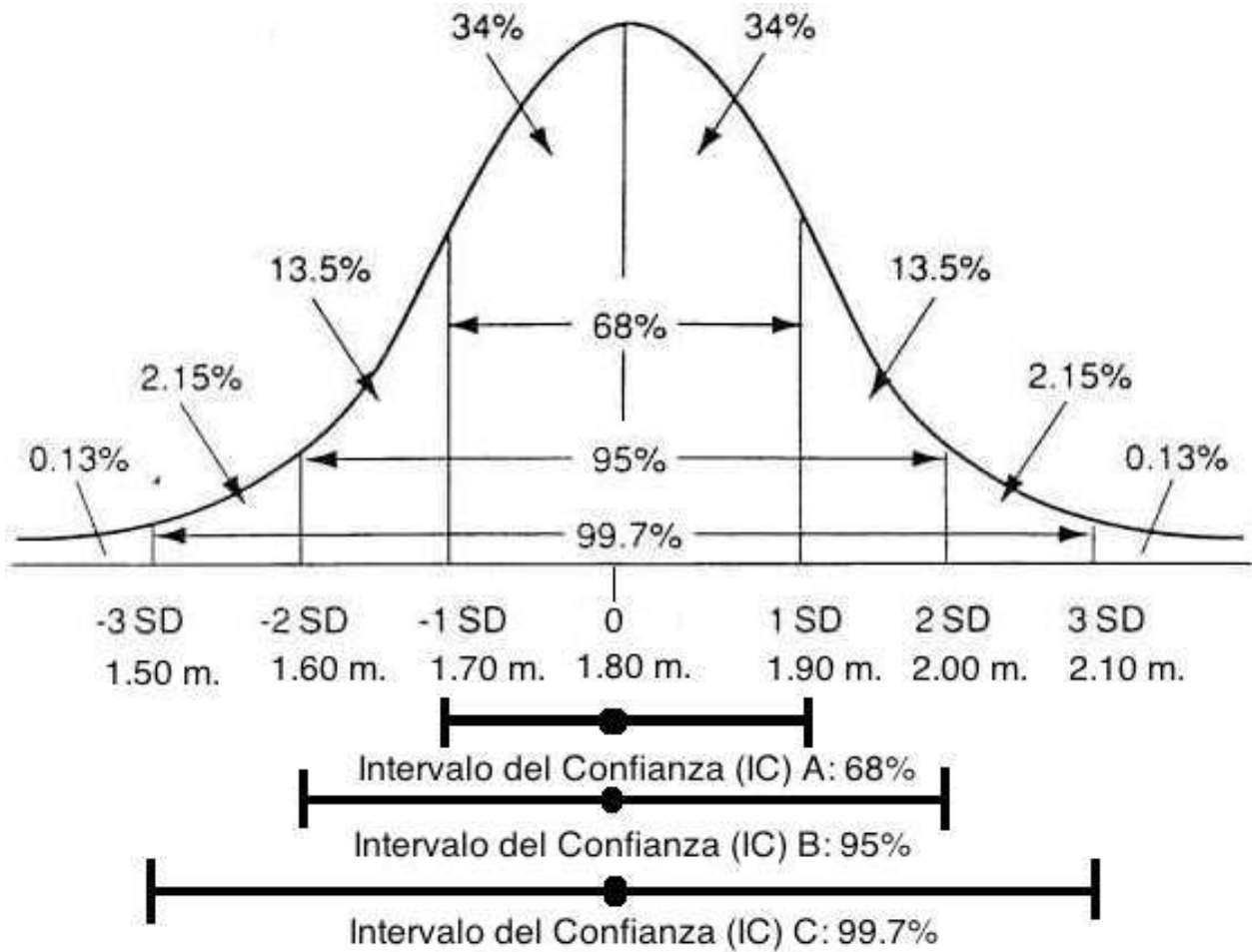


Figura 1. Distribución Normal e Intervalos de Confianza, con valores estandarizados sus probabilidades correspondientes y el ejemplo de la estatura de una muestra de varones.

### Metodología

Las estadísticas descriptivas del presente estudio muestran que en una base de datos (la del segundo semestre del 2014) tuvo 130,452 observaciones, incluyendo los pregrados, maestrías y doctorados. Cada observación es una calificación de un estudiante durante ese semestre. En este periodo de tiempo, hubo aproximadamente 27,000 estudiantes en esta universidad. Esto hace que el promedio de calificaciones haya sido de aproximadamente de cinco calificaciones para cada estudiante en este semestre. Por confidencialidad se ocultaron los nombres de las facultades, los departamentos y las

carreras. Las facultades contuvieron el número correspondiente de departamento académico: en facultad I (1 departamento); facultad II (4); facultad III (4); facultad IV (4); y facultad V (3). En total se analizaron 104 carreras de las cuales 63 fueron de pregrado y 41 posgrados. La Tabla muestra el número de calificaciones por departamento y facultad. Las calificaciones fueron desde 297 para la facultad I hasta 51,888 para facultad III. Los índices de reprobación fueron calculados: número de personas con calificación menor a siete (i.e., reprobados) entre el número total de personas que tomo la clase.

Tabla  
 Numero de calificaciones por facultad y sus departamentos correspondientes.

Departamento/ Facultad	I	II	III	IV	V
I	297				
II-A		17,398			
II-B		13,190			
II-C		3,633			
II-D		4,211			
III-A			9,498		
III-B			25,484		
III-C			11,093		
III-D			5,813		
IV-A				12,477	
IV-B				1,025	
IV-C				6,974	
IV-D				5,405	
V-A					7,875
V-B					3,993
V-C					2,086
Total	297	38,432	51,888	25,881	13,954

Para analizar los casos atípicos con intervalos de confianza del 99.7%, se utilizaron los *nuevos métodos* de análisis estadísticos para las ciencias sociales que propusieron Cummings (2013), y Leys et al. (2013). Por una parte, Cumming (2013) propuso que los intervalos de confianza sean utilizados en las ciencias sociales porque al usar una muestra se asume que hay un error entre un parámetro (e.g., un promedio de una población) y una estadística (e.g., el promedio de la muestra). Con el intervalo de confianza se estimaría con cierto grado de error (e.g., 5%) el parámetro. Para complementar los intervalos de confianza, Leys et al. (2013) propusieron el utilizar el valor de la mediana en lugar del promedio para detectar valores extremos. La razón fue que el promedio sería susceptible a los valores extremos (e.g., un valor muy alto como la fortuna de algún billonario puede

hacer que el promedio de la riqueza de una muestra suba sin que este promedio refleje con precisión cuanta riqueza posee la persona promedio). En cambio, la mediana no lo sería. Como parte de los análisis en el presente manuscrito, se utilizaron ambas propuestas de estos autores para detectar valores extremos (índices de reprobación que se salen del intervalo de confianza). Esta lista de autores fue seleccionada porque sus artículos y textos han respondido a preguntas de investigación similares a las del presente estudio.

Los intervalos de confianza con la mediana se calcularon de acuerdo a Leys et al. (2013) y el siguiente es un ejemplo heurístico para ilustrar:

1.- Primero hay que sacar la mediana de un set de números (ya sea de usando Excel, SPSS, etc.). Una manera manual con un valor atípico incluido sería ordenándolos: 2, 3, 4, 5, 1,000. La mediana = 4 (en cambio

el promedio hubiera sido 202.8; altamente susceptible a valores extremos como en este caso: 1,000).

2.- Para obtener lo que Leys et al. (2013) llaman: *Median Absolute Deviation (MAD;* Desviación Absoluta de la Mediana que es un análogo de la desviación estándar), se calcula así  $|x_i - \text{Mediana}|$ :  $2 - 4 = |2|$ ;  $3 - 4 = |1|$ ;  $4 - 4 = |0|$ ;  $5 - 4 = |1|$ ;  $1,000 - 4 = |996|$ . Ordenando los números: 0, 1, 1, 2, y 996. Luego se saca una mediana de esta diferencia = 1. Esta mediana se multiplica por la constante 1.4826 que es un valor ligado a la normalidad de los datos que excluye la anormalidad inducida por los valores extremos (ver a Rousseuw y Croux, 1993). Es decir, el *MAD* es:  $1 \times 1.4826 = 1.4826$ .

3.- Para establecer el intervalo de confianza, sería necesario definir si el investigador es lo que llama Miller (1991): muy conservador (*3SD*), moderadamente conservador (*2.5SD*) o no conservador (*2SD*). En otras palabras, si se elige el valor de *3SD*, el intervalo de confianza sería más grande y, por lo tanto, capturaría más valores extremos que si se hubiera usado el *2.5SD* o el *2SD*. Estos valores de *3SD*, *2SD* y *2.5SD* representan diferentes áreas bajo una distribución normal (figura 1). Para el presente manuscrito se eligió *3SD* para los análisis porque se quería detectar a los valores más atípicos, por decirlo de alguna manera.

-La parte inferior del intervalo de confianza se calcula:  $\text{Mediana} - (3 \times$

$\text{MAD})$ ;  $4 - (3 \times 1.4826) = 4 - 4.4478 = -.4478$ .

- La parte superior del intervalo:  $\text{Mediana} + (3 \times \text{MAD})$ ;  $4 + (3 \times 1.4826) = 4 + 4.4478 = 8.4478$ .

Los límites de este intervalo de confianza son:  $-.4478$  a  $8.4478$ . En resumen, cualquier número que sea menor a  $-.4478$  sería un valor atípico con un 99.7% de confianza. De una manera similar, un número como el 1,000, del ejemplo anterior, es un valor atípico con un 99.7% de confianza. El nivel de confianza sería en este caso que si obtenemos mil muestras de una población, esperaríamos que 997 de ellas capturaría el para metro de la población y tres de ellas no.

### Resultados

Se calculó un intervalo de confianza del 99.7% para las facultades con sus índices de reprobación (número de reprobados en el instituto / número total el instituto). Estos resultados incluyeron los pregrados, maestrías y doctorados. Este intervalo de confianza iba del 6.3% (0.063) al 19.5% (.195). Es decir, sería normal tener índices de reprobación entre un 6.3% y 19.5% para las facultades, dados los datos. La figura 2 indica que solo la facultad IV (21.8%) se salió del intervalo de confianza. Esto indica que su índice de reprobación es extremo y, por ello, es más alto que los demás.

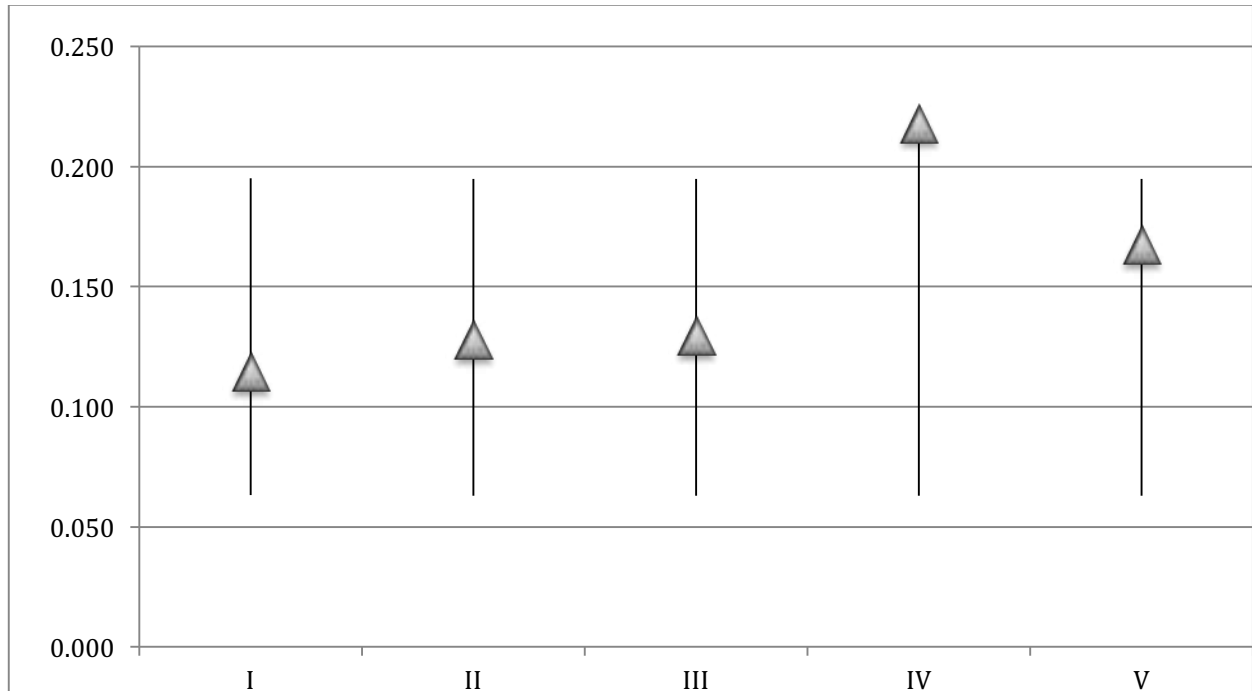


Figura 2. Intervalos de Confianza del 99.7% para las facultades.

Un análisis similar se hizo a nivel de los diferentes departamentos de cada facultad (ver figura 3). Estos resultados incluyeron los pregrados, maestrías y doctorados. Este intervalo de confianza del 99.7% estuvo entre 3.2% (0.032) al 25.2% (.252). Es decir, sería normal tener índices de

reprobación entre un 3.2% y 25.2% para los departamentos, dados los datos. Los departamentos IV-A (28.1) e IV-B (26.3) de la facultad IV tuvieron valores extremos de reprobación que el resto de ellos.

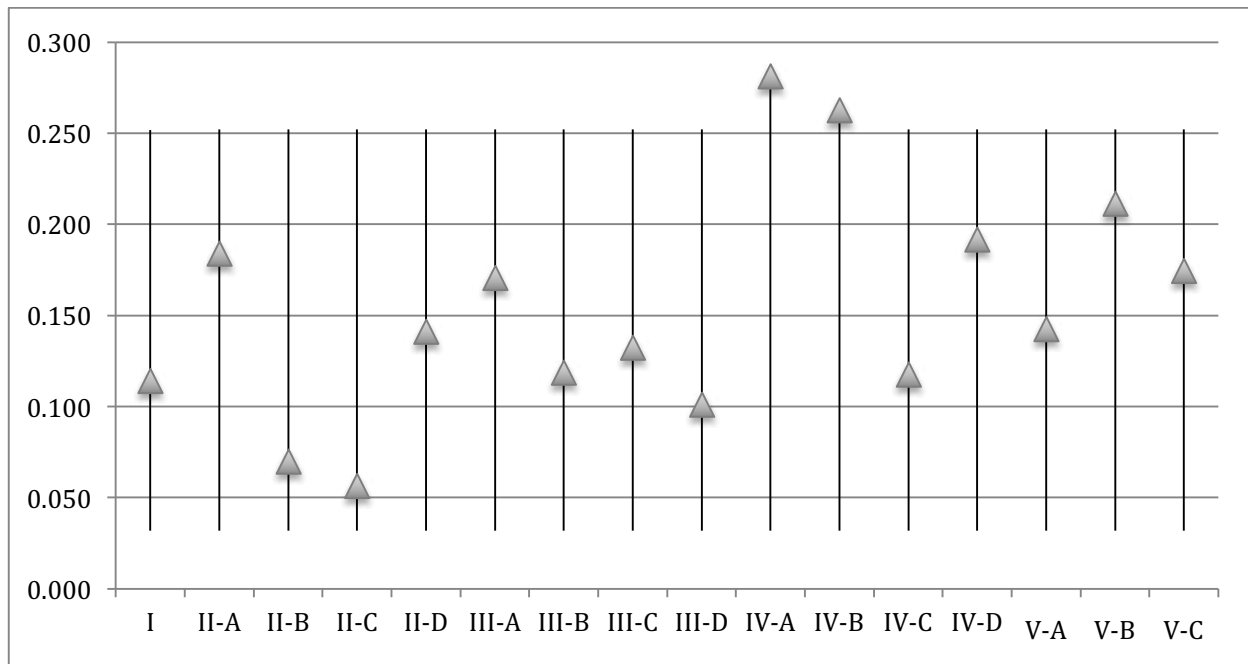


Figura 3. Intervalos de Confianza del 99.7% para los diferentes departamentos de las facultades.

La figura 4 muestra los resultados de los intervalos de confianza para las licenciaturas solamente. Las maestrías y doctorados no fueron incluidos por considerarlos en una categoría diferente debido a que el número de personas en cada postgrado difiere bastante del número de estudiantes en los pregrados. El intervalo de confianza del 99.7% para las

carreras de pregrado es 3.5% al 31.9%. Solo dos pregrados de IV-2 (34.6%) y IV-15 (39.2) tienen índices de reprobación extremos que superaron el limite alto del intervalo de confianza. Por otro lado, otra carrera de la facultad IV tuvo un índice más bajo que el limite bajo del intervalo de confianza: IV-16 (3.2%).

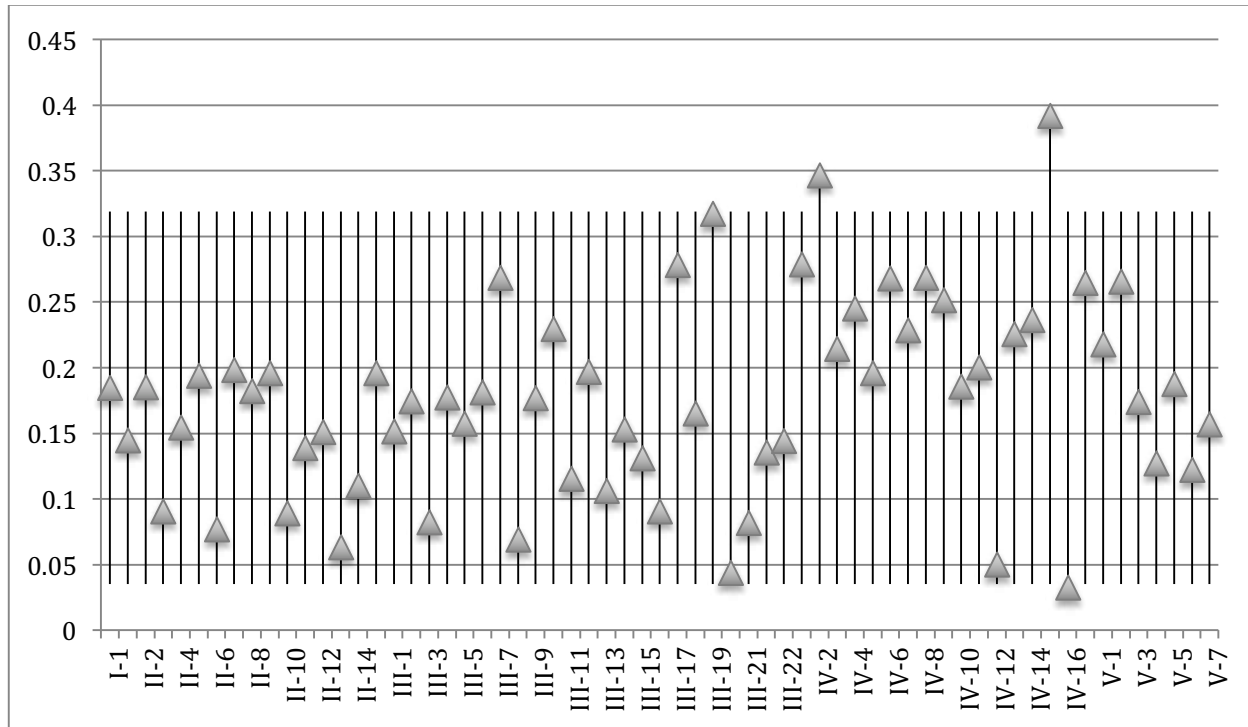


Figura 4. Intervalos de Confianza del 99.7% para algunas de las carreras de las facultades.

### Conclusión y Discusión

Los análisis de casos atípicos fueron aplicados a la base de datos del segundo semestre del 2014 ( $n = 130,452$  observaciones) a nivel facultad (5), departamentos (16) y carreras de pregrado (63). En general, un caso atípico es cuando un valor  $x$  se aleja de 2-3 desviaciones estándar del promedio (Cumming, 2013). Sin embargo, para este presente estudio se usara la sugerencia de Leys et al. (2013) quienes proponen usar la mediana en lugar del promedio porque esta primera estadística es menos sensible a los valores extremos. La pregunta de investigación del presente estudio fue: ¿Existen índices de reprobación atípicos/extremos (*outliers*)? La respuesta es: sí y estos son los resultados de los análisis que señalaron que si hay algunos casos atípicos entre las facultades (facultad IV), departamentos (IV-A y IV-B)

y carreras de pregrado (IV-2, IV-15 y IV-16; este último pregrado fue un caso atípico en el sentido que su índice de reprobación fue más bajo que el límite bajo). Es decir, los índices de reprobación excedieron los límites altos a estos tres niveles, así que tocaría el turno de los hacedores de decisiones investigar los posibles factores asociados a estos valores atípicos. También, se podrían implementar análisis de regresión múltiple para observar cómo se podrían asociar las calificaciones de los estudiantes con variables independientes como datos demográficos de estos, datos de sus profesores, etc. (para esta metodología ver a Tabachnick, 2012).

Entre las limitaciones del presente estudio están: (a) solo un análisis de una base de datos; y (b) el supuesto de que todos los estudiantes contaban con los recursos tangibles e intangibles, la capacidad intelectual y la motivación para



pasar sus respectivas clases. Esta limitación de una sola base de datos será resuelta en un futuro cercano cuando bases de datos sean incluidas y analizadas con intervalos de confianza también. De esta manera, se podrá observar si hay un patrón en los casos atípicos. Con respecto a la segunda limitación, habría que recopilar más datos de los estudiantes (e.g., trabajan, poseen computadora en casa, están motivados, etc.) por medio de encuestas y test para ver hasta donde se asocian estas variables con su nivel de calificaciones.

La otra contribución del presente estudio fue explicar las propuestas para las ciencias sociales de Cumming (2013) y Leys et al. (2013), con un par de ejemplos (ver la Introducción y Metodología para los detalles). El primero propone el uso de intervalos de confianza cuando se usan muestras porque estas contienen probablemente errores de muestreo. Las poblaciones contienen parámetros (e.g., estatura, inteligencia de personas, etc.) y las muestras contienen estadísticas (estimaciones de los parámetros). Con los intervalos de confianza se puede estimar este error (diferencia entre un parámetro y estadística). Un intervalo de confianza del 99% quiere decir que si se obtuvieran 100 muestras, 99 de ellas capturarían el parámetro de la población y una no. Para complementar los intervalos de confianza, Leys et al. (2013) propusieron que para evitar que una distribución normal sea sesgada por valores atípicos se use la mediana en lugar del promedio. La nueva metodología de estos últimos autores no solo ayuda a evitar el sesgo en el promedio sino también ayuda a detectar valores atípicos. En síntesis, se recomienda para la investigación educativa el uso de intervalos de confianza con la mediana para detectar valores atípicos que podrían

ser índices de reprobación, deserción, egreso, satisfacción de estudiantes con la universidad, etc.

### Referencias

- Cumming, G. (2013). *Understanding the new statistics: Effect sizes, confidence intervals, and meta-analysis*. Nueva York: Routledge.
- Hinkle, D. E., Wiersma, W., y Jurs, S. G. (2003). *Applied Statistics for the Behavioral Sciences* (5ª ed.). Nueva York: Houghton Mifflin.
- Leys, C., Ley, C., Klein, O., Bernard, P., y Licata, L. (2013). Detecting outliers: Do not use standard deviation around the mean, use absolute deviation around the median. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(4), 764-766.
- Osborne, J. W., y Overbay, A. (2004). The power of outliers (and why researchers should always check for them). *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 9(6).
- Kutner, M. H., Nachtsheim, C. J., y Neter, J. (2004). *Applied Linear Regression Models* (4ª ed.). Nueva York: McGraw Hill.
- Rousseeuw, P. J., & Croux, C. (1993). Alternatives to the median absolute deviation. *Journal of the American Statistical Association*, 88(424), 1273-1283.
- Sallis, E. (2014). *Total quality management in education* (3ª ed.). Sterling, Virginia: Routledge.
- Stice, J. D., Stice, E. K., Albrecht, W. S., y Skousen, K. F. (1999). *Survey of Accounting Principles*. Cincinnati, Ohio: South-Western College Publishing.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statistics* (6ª ed.). Nueva York: Pearson.

Thorne, F., y Williams, K. (2012). Librarians collaborate with the Office of Multicultural Affairs, a division of Student Affairs. *Library Services for Multicultural Patrons: Strategies to Encourage Library Use*, 49-52.



# La formación del ciudadano desde la hermenéutica de lo ausente

## The formation of the citizen from the hermeneutics of the absent

Norma Leticia Rodríguez Vázquez  
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua  
Campus Nuevo Casas Grandes  
[norma\\_florentino@hotmail.com](mailto:norma_florentino@hotmail.com)

### Resumen

El interés central de este documento es destacar la importancia en la interpretación que al interior del ámbito educativo se requieren para llegar a -detectar factores- que en un determinado proceso como la formación de ciudadanos, son invisibilizados desde intereses determinados. El planteamiento radica en hacer análisis de la realidad en la que los ciudadanos de los grupos sociales asumen como si fuera *natural* determinada forma de vida en la que de manera generalizada se observan relaciones de inequidad. Grupos dominantes y grupos convertidos en objeto de la dominación. Se analiza la importancia de asumir una actitud hermenéutica que logre llevar a la visibilidad los factores que en el proceso de formación del ciudadano han sido invisibilizados por intereses y permanecen en la ausencia, hasta un posicionamiento en la tradición que avala las subjetividades e intersubjetividades que rodean al sujeto. Para esto se plantea el arribo a la interpretación desde -la hermenéutica de lo ausente- sustentada en teorías de pensadores como Walter Benjamin, Manuel Reyes Mate y Ricardo Forster. Emanando de allí como categorías principales: el lenguaje y sus diferentes acepciones como el silencio, a veces único refugio de los marginados. El gesto, Proyección del ahogo de las palabras y la huella que sin intención de existir es parte de la realidad. El estudio destaca la importancia categorial que permite el desocultamiento estudiado por Heidegger como *aletheia*, es decir, llevar las cosas a su estado de descubiertas. Perfilando así posibilidades de mejores sistemas de relaciones y construcción de alteridad.

### Palabras clave

Ciudadano, invisibilidad, hermenéutica, ausente, lenguaje.

### Abstract

The main focus of this paper is to highlight the importance in the interpretation required to detect factors inside the educative environment, in which any given process such as citizen formation, are made less important under certain circumstances. This approach is based on analyzing the reality assumed as "Natural" by citizens from different social groups, in which this reality its forms of inequality can be generalized and easily observed. Dominant groups and groups converted into the others subjects. We analyze the importance of assuming a hermeneutic attitude which can shed light on previously obscured and absent factors involved in citizen formation process. This can be even used to reach a position in the tradition that ensures the subjectivity and intersubjectivity around the person. For this, the interpretation arrives from -hermeneutics of absence- based in Walter's Benjamin, Manuel's Reyes and Ricardo's Foster ideas. Arising from

there as main categories: language and its different meanings such as silence, sometimes the only shelter of marginalized people. Gestures, projecting the drowning words and the print which has no intention to exist yet is part of reality. This paper highlights the importance that allows the revealing studied by Heidegger as *Aletheia*, which means, taking things to their revealed state. Profiling the possibilities of bettering relationship systems and alterity creation.

### Keywords

Citizen, invisibility, hermeneutics, absence, language.

*“La constitución del hombre como sujeto moral se produce en una relación intersubjetiva, en una aproximación al otro. Y en esa aproximación adquiere su dignidad de sujeto.”*

**Reyes Mate, La ética compasiva**

La construcción de alteridad concebida como la preeminencia por el otro, implica sin duda el análisis e interpretación de las subjetividades que constituyen la esencia del sujeto moral como ciudadano del grupo social de un contexto determinado.

Habría que centrar la mirada en esas intersubjetividades que en ocasiones no son tomadas en cuenta o se piensan como poco importantes, limitando la posibilidad de un acercamiento entre los sujetos que se construyen como ciudadanos. Mirarlas representa ya una proximidad, situación propicia para construir alteridad y por ende esa dignidad derivada en un mejor ciudadano ocupado por el *otro*.

Pensar la realidad de la sociedad contemporánea obliga a mirar ese entramado que se traduce en formas de vida. Entramado político que implica hacer política del existencial y convertirla después en las políticas públicas que impactan a los sujetos como los factores que determinan la construcción cultural que define a los ciudadanos y se convierte en el reflejo de quiénes somos como sociedad.

Esto emana de la formación adquirida a lo largo del proceso educativo, en el que los sujetos se convierten en el reflejo de la educación y los modelos pedagógicos vividos en el contexto social. De ahí la necesidad de

pensar en una pedagogía que pondere al sujeto. Apoyada con una postura hermenéutica que interprete los fenómenos sociales desde las ausencias que se traducen en la piedra angular que sostiene al propio fenómeno.

Reflexionar sobre esa amalgama que se convierte en la constitución de saberes en la estructura social y sus problemáticas -que desde sus características determina la gradualidad de sus propias complejidades- requiere un alto en el camino para pensar que desde perspectivas filosóficas se podrían encontrar alternativas para interpretar cada uno de los fenómenos sociales que transcurren en ocasiones vistos como si resultaran poco importantes, dificultando la concientización de lo que nos falta por saber y pudiera convertirse en la base para detonar soluciones en términos de una formación para los ciudadanos.

“Comprender una cultura es comprenderla a través de eso que queda allí, como el costado, como poco importante. [...] No se comprende una sociedad abordándola desde sus líneas maestras, universales, sus evidencias, sino a través de esas zonas menores, oscurecidas, en sombras.” (Forster, 2012).

La cultura creada por cada grupo social se convierte en el ámbito que

determina el perfil de los ciudadanos que lo habitan, lo que muestra será siempre lo que las sociedades avalan como lo verdadero en ella, sin embargo, una postura filosófica apoyada en un proceso hermenéutico de interpretación podría ser el inicio hacia el análisis de factores que han sido invisibilizados y permanecen ausentes en lo mostrado.

Los constructos epistemológicos se piensan de manera recurrente como los que hacen de esta sociedad la división en los grupos que la conforman, se piensa socialmente en los que de alguna manera se convierten en esencia de poder y los que representan a los que viven en estado de vulnerabilidad y desprotección en los diferentes rubros socioeconómicos, tal división se concibe como parte de los conocimientos que como sociedad establecemos a través de la educación.

La hermenéutica despliega una serie de posibilidades para detectar lo que en los fenómenos no se encuentra a simple vista, es decir, vista como la tradición que contiene las capacidades críticas para interpretar un contexto determinado, como lo que en ese entramado social se entreteje con factores determinantes que permanecen ocultos tras una palabra, un gesto o una huella perdida en el tiempo, se han convertido en categorías de investigación y derivado en la construcción de la -hermenéutica de lo ausente- para arribar a la comprensión de estructuras y fenómenos sociales de la actualidad.

Planteo entonces -la hermenéutica de lo ausente- como el sendero de una interpretación que acerque sus resultados a la realidad de fenómenos sociales. Surge en el estudio, el lenguaje como una categoría de primer orden por ser considerado el sujeto mismo y desde allí encontrarlo en su discurso. "El ser espiritual se comunica en y no a través de la lengua." (Benjamin 2012 p.141).

El lenguaje analizado sin confines, en sus diferentes acepciones; el silencio, proyección a veces de los llamados "*nadies*" por Eduardo Galeano, como el único reducto de refugio. El gesto que muestra en ocasiones lo que la palabra ahoga. O la huella, que sin ninguna intención de existir es parte de la realidad.

Vistas así las cosas, el lenguaje permite mirar al ser desde allí, como una y la misma cosa y no como algo separado.

El problema hermenéutico sobre la interpretación de lo ausente, requiere una profunda reflexión que derive en la elección de las formas interpretativas que más acerquen a la realidad de las situaciones no miradas a simple vista, de los factores ausentes, ocultos detrás de un discurso que pareciera ocupado por formar mejores ciudadanos.

El lenguaje proyecta lo implícito y no visto, lo que permanece ausente, finalmente reviste importancia tal que puede ser el conducto hacia determinada tradición. De ahí la importancia de detenerse en las categorías que finalmente determinarán una situación de enfoque hacia el modo hermenéutico de interpretar.

Se mantiene la propuesta de arribar a la hermenéutica de lo ausente que permita mirar e interpretar lo que podría mantenerse oculto.

Los entrelaces que se dan en una sociedad determinada por sus prácticas culturales y decisiones políticas que los sujetos proponen y ejecutan como políticas públicas que impactan a los ciudadanos, contienen en sí factores que al permanecer ocultos se convierten en invisibilizados a la mirada de la generalidad de los sujetos que conforman una sociedad.

Los fenómenos sociales albergan en su interior esos factores que en el discurso pasan como inexistentes, estos podrían ser intenciones verdaderas, ocultas tras un lenguaje que permite la opacidad de una

realidad presentada. Un ejemplo son las políticas públicas estructuradas con la aparente finalidad de ir al encuentro de relaciones de equidad para los sectores sociales y son realmente un enfoque que favorece a grupos de dominación. La realidad se traduce en la espera de mejores formas de vida para las clases desprotegidas y el alejamiento constante de las posibilidades, albergando en sus intersticios lo invisibilizado.

Las estructuras creadas por la sociedad presentan una constante en términos de sistemas de inequidad, difieren en buena medida de los sistemas democráticos deseables para la creación de relaciones con posibilidades de construir alteridad desde la formación de ciudadanos. "Si hubiera que definir la democracia podría hacerse diciendo que es la sociedad en la cual no sólo es permitido, sino exigido, el ser persona." (Reyes Mate, 2010 p.4).

Ser persona concebido como el sujeto activo que participa y es tomado en cuenta para el desarrollo pleno de sus capacidades como ciudadano.

Así la búsqueda de formas interpretativas me ha llevado al análisis teórico de filósofos como Walter Benjamin formado en la Escuela de Frankfurt productora de la teoría crítica que sustenta la Pedagogía Crítica cuyo principio es la emancipación del sujeto.

Benjamin posiciona abiertamente en el análisis de las causas que propician en la sociedad, inequidad por grupos de poder y grupos de oprimidos por el mismo, planteando la necesidad de detectar e interpretar los fenómenos sociales basados en esta situación y enfatizando la posibilidad de interpretar desde los más pequeños fragmentos visibilizados en la deconstrucción del fenómeno mismo y que parecieran inservibles.

Benjamin plantea que el investigador habrá de desarrollar un trabajo de "trapero" es decir, tomar en cuenta como un factor de importancia lo que pareciera no tener ninguna utilidad y formar parte de los considerados "desechos" como una forma de dar vida a lo que en el pasado tuvo un significado que forma parte del olvido, plantea pues una manera de dar vida al pasado desde la luz del presente.

La importancia radica en revisar las posibles causas que determinan ciudadanos prestos a dar continuidad a estructuras sociales que marcan divisiones tales que se constituyen en un mundo de inequidad como lo plantea el filósofo español Reyes Mate, cuya propuesta retoma y analiza la necesidad de mirar los pequeños fragmentos que componen un fenómeno, contribuyendo a su edificación y mantenimiento como hechos *naturalizados* por una sociedad que los ha convertido en cotidianidad. Es ahí dónde encuentro un estrecho vínculo entre la Pedagogía Crítica y la interpretación desde la hermenéutica de lo ausente.

Reyes Mate centra su filosofía que con toda actualidad recoge el pensamiento de Walter Benjamin, en enfatizar la necesidad de -mirar al pasado- desde procesos hermenéuticos y traer al presente los fragmentos que componen los fenómenos sociales que desde la construcción de una cultura de poder edifica las políticas que regulan la vida social atendiendo intereses que lo protegen y a su vez desprotegen a los oprimidos que se constituyen en las mayorías. El pensador español interpreta la teoría de Benjamin y rescata la posibilidad de mirar la historia desde un punto de vista que permita tomar en cuenta lo que ha quedado en el pasado y contiene los elementos requeridos para comprender de una mejor manera el presente que sin duda presenta consecuencias en sus formas de vida y formación como ciudadanos.

El historiador benjaminiano no busca conocer mejor el pasado, sino transformar el presente. Pero esa voluntad de cambio sería imposible si el presente fuera inamovible, es decir, si la dominación del hombre sobre el hombre formara parte de la naturaleza de las cosas. Esa tentación, en la que a veces caen representantes de la Teoría Crítica, no la comparte Benjamin. (Reyes Mate 2009 p. 105).

Es esa parte de la Teoría Crítica que me parece debe ser fortalecida por la hermenéutica de lo ausente. Es decir, mientras se siga tomando como única la versión que recibimos de la historia con visiones únicas e inamovibles en las que algunos sujetos son presentados como triunfadores y otros invisibilizados, seguirá el sujeto en espera de emanciparse de la dominación.

Reyes Mate detenta una orientación hacia la búsqueda permanente de equidad, de abatimiento de los grupos de poder. Es allí donde cabrían propuestas para fortalecer los sistemas de relaciones existentes que se han convertido en conductos que entrelazan decisiones políticas que ponderan el poder que a su vez vitaliza una cultura de dominación en la que los ciudadanos se ubican como dominantes y oprimidos.

La reflexión surgida sobre los problemas que en la actualidad forman parte de la sociedad, se han enfocado hacia las formas interpretativas mencionadas, ahí nace la necesidad de una hermenéutica que haciendo uso de ese lenguaje que se presenta sin confines, de alcance a los pequeños fragmentos que de alguna forma permanecen en la invisibilidad de los fenómenos sociales y se han convertido en ausentes. Se requiere para esto una pedagogía que propicie el diálogo, la crítica.

Al analizar las propuestas de Walter Benjamin y Reyes Mate sobre la intención de fijar la mirada en pequeños fragmentos que parecieran inservibles y por lo tanto

permanecen ausentes a la mirada que no escudriña, cobra sentido, es decir, se piensa en una hermenéutica que proporcione toda la libertad de lenguaje pensado como el ser mismo, que des-cubra esos factores que han quedado ocultos, ausentes y que forman parte de la realidad. Allí se encuentra -La hermenéutica de lo ausente- cuyo principal aliado es la mónada, que desarrolla la capacidad de llevar la singularidad a una generalidad, ¿cómo sería? La interpretación tendría que desnudar detalles que podrían conducir al encuentro de intenciones verdaderas ocultas en un discurso plagado de intencionalidades que no necesariamente son planteadas, pero forman parte del entramado político, social y cultural que en la actualidad genera las problemáticas del presente con origen en decisiones que han tenido lugar en el pasado y han sido consideradas parte del olvido y sin embargo, han dado lugar a esos sistemas de relaciones en los que reinan las relaciones de poder en las que la formación del ciudadano es fundamental ¿qué ocurre en el sistema educativo para que los ciudadanos miren como *naturalizado* el hecho de pertenecer a un grupo o a otro? La tarea de la hermenéutica de lo ausente no es sencilla, tendrá que fijar la mirada en esos considerados pequeños o grandes detalles “inservibles” ¿Qué podríamos encontrar detrás de un discurso dado como si su única intención fuera la procuración de equidad? Quizá un discurso que al mirarse como el ser mismo, denote esos reflejos que nos lleven a pensarlos como rastro que ubica huellas en el tiempo, y que además son parte inherente a las prácticas docentes como medio principal para allegar un discurso que impacta la formación de ciudadanos.

La propuesta consiste en desarrollar un proceso que implique asumir una actitud hermenéutica, desarrollar la capacidad de mirar lo no expuesto, lo que ha sido llevado a lo ausente como si no tuviera existencia y se convierte en la piedra angular que da vida a



diferentes fenómenos sociales que afectan a los sujetos que han sido formados como los ciudadanos que acatan su condición como si no hubiera posibilidades de una transformación cultural. Heidegger en su teoría sobre la verdad lo plantea como *aletheia*, desocultar lo oculto en cada cosa, en este caso lo implícito en el lenguaje con sus diferentes acepciones, en un discurso que no es congruente con la realidad.

Ver un ente sacándolo del “estado de oculto” en su estado de “no oculto” (“estado de descubierto”) [...] significa “la cosa misma”, lo que se muestra. [...] La verdad (el “estado de descubierto”) tiene siempre que empezar por serles arrebatada a los entes. Los entes resultan arrancados al “estado de ocultos”. El “estado de descubierto”, fáctico en cada caso es siempre, por decirlo así, *un robo*. (Heidegger, 2002 p.243).

Si el ciudadano adquiere consciencia de las posibilidades de transformación cultural, desde la consciencia de lo oculto en su formación, estará dando un paso a una mejor construcción de sistemas de relaciones en los que la alteridad haga de los ciudadanos su forma de vida.

Arribar a una hermenéutica que permita mirar lo que ha sido convertido en ausencia, encuentra sustento también en el pensamiento del filósofo argentino Ricardo Forster, expone sus propuestas que implican la reflexión acerca de los sujetos desprotegidos al interior de los grupos sociales; sus pensamientos convergen en la importancia *del otro*. El planteamiento entonces radica en des-cubrir, *desocultar* desde un proceso hermenéutico, los factores que se convierten en piedra angular de los fenómenos que componen esos entrelazos de la sociedad contemporánea y sus problemáticas.

La hermenéutica de lo ausente da cuenta de esas ausencias, de eso no expuesto y además considerado sin importancia pero con una fuerte influencia en lo que ha sido la formación del ciudadano actual desde el lenguaje.

Los idiomas -sostiene Steiner- son organismos vivos. Infinitamente

complejos, pero organismos a fin de cuentas. Contienen cierta fuerza vital, cierto poder de absorción y desarrollo. También pueden experimentar la decadencia [...] El lenguaje que configura el pensamiento, que le ha abierto el mundo al hombre, también puede servir para embrutecerlo. El engranaje mágico de las palabras esconde potencialidades divergentes, es poseedor de un fondo cuya profundidad se nos escapa. (Forster, 2011 p.21).

Mirar la profundidad y el impacto del lenguaje en la formación de ciudadanos se torna una situación que requiere sensibilidad para observar que el proceso educativo tendría que incorporar una actitud hermenéutica, que despliegue el engraje categorial que logre llevar al centro de la discusión lo que podría representar el origen de un ciudadano formado para integrar los grupos sociales que sostienen toda una estructura, en la que existen inequidades que terminan por ser concebidas como *naturalizadas*, lo que impide que los factores que han permanecido ausentes lo sigan estando, si no media una interpretación como la propuesta por la hermenéutica de lo ausente y la Pedagogía Crítica.

## Referencias

- Benjamin, W. (2012). *Ensayos escogidos*. México, México: Coyoacán.
- Forster, R. (2011). *La muerte del héroe*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- Forster, R. (2012). *Benjamin, una introducción*. Buenos Aires, Argentina: Quadrata.
- Heidegger, M. (2002). *El Ser y el Tiempo*. México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, M. (2009). *Medianoche en la historia*. Barcelona, España: Trotta.
- Reyes, M. (octubre-diciembre de 2010). Memoria histórica, reconciliación y justicia. *Anthropos*, 3-2.

# Memoria e identidad. La recuperación de la historia educativa de Ranchería Juárez a través de sus protagonistas

Memory and identity. The recovery of the educative history of Rancheria Juarez through its habitants

Jesús Adolfo Trujillo Holguín  
*Facultad de Filosofía y Letras / Universidad Autónoma de Chihuahua*  
[jatrujillo@uach.mx](mailto:jatrujillo@uach.mx)

Francisco Alberto Pérez Piñón  
*Facultad de Filosofía y Letras / Universidad Autónoma de Chihuahua*  
[aperezp@uach.mx](mailto:aperezp@uach.mx)

Guillermo Hernández Orozco  
*Facultad de Filosofía y Letras / Universidad Autónoma de Chihuahua*  
[ghernand@uach.mx](mailto:ghernand@uach.mx)

## Resumen

La literatura académica aporta elementos suficientes para valorar la investigación histórica como factor que propicia la identidad cultural de las personas y como proceso que contribuye a rescatar la memoria colectiva de una sociedad, sin embargo los productos que cumplen esta función son escasos. En este artículo se presentan los resultados de un trabajo de investigación financiado por el Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMyC), orientado al rescate de la historia educativa y social del Ejido Ranchería Juárez, municipio de Chihuahua, Chih. Su propósito central es dar cuenta de los procesos que han llevado a la transformación de una comunidad rural a colonia urbana, a través de la recuperación de testimonios orales de sus protagonistas: los ejidatarios. La metodología para la recuperación de la información es a través de entrevistas a profundidad, trabajo de campo en archivos familiares y escolares, y revisión de fuentes secundarias relacionadas con el tema. El producto final del proyecto es un libro impreso destinado a los alumnos de tercer grado de primaria que servirá de apoyo a la Asignatura Estatal en los temas relacionados con historia de la comunidad.

## Palabras clave

Chihuahua, historia de la educación, educación rural, identidad cultural, historia oral.

## Abstract

Academic literature provides enough elements to validate historic research as a contributing factor in people's cultural identity and as a society's collective memory rescue process, however, the products involved in this process are scarce. In this paper, we present the results of research financed by the "Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias" (PACMyC), aimed towards the rescue of the educative and social history of the common land "Rancheria

Juarez”, located in the municipality of Chihuahua, Chihuahua. Its main purpose is to bring forth the process that transformed a rural community into an urban one, through the recovery of oral testimony of its inhabitants. The methodology used in this recovery is through in-depth interviews, field work in family and school archives as well as secondary sources related to the topic. The final product is a printed book destined towards third-grade alumni, which will help them in selected historical topics related to the community.

### Keywords

Chihuahua, history of education, rural education, cultural identity, oral history.

### Introducción

La recuperación del pasado cumple una función social muy importante. Constituye la memoria colectiva de una sociedad y a través del reconocimiento de lo que ha sido, es como construye su visión de futuro. Florescano (2012) asienta que la función más añeja de la historia es precisamente dotar de identidad a una colectividad, pues en la medida en que los individuos se identifican con un origen común es como establecen lazos de solidaridad que sirven para legitimar la posesión del territorio, el poder establecido o la unidad para construir proyectos que les permitan enfrentar las incertidumbres presentes y futuras.

La formación de la identidad social es un proceso que se da de diferentes maneras, tanto en las relaciones que las personas establecen con otros integrantes de su comunidad como en la vinculación con su pasado, de manera que las explicaciones elaboradas por los historiadores juegan un papel fundamental para decidir cuáles hechos, acontecimientos o personajes son dignos de resaltar -y colocar- en el imaginario social. En ello influye tanto la relevancia que tiene para la colectividad tales fenómenos y personajes del pasado, como la disponibilidad de fuentes para la elaboración del relato.

El concepto de memoria colectiva fue introducido en la década de 1950 por Maurice Halbwachs y actualmente se concibe

como el “proceso social de reconstrucción del pasado experimentado por los miembros de un grupo” (Rottenbacher y Espinosa, 2012, p. 152) y aplicado al proyecto que aquí se presenta, entendemos que se construye y reconstruye a partir de los procesos de interacción entre los integrantes de la comunidad, sin que para ello medien exclusivamente recursos formales como son los testimonios escritos. Las narraciones orales que los adultos mayores transmiten a sus hijos y nietos también son elementos constitutivos de la identidad social: anécdotas, transformaciones, tradiciones, leyendas, entre otros.

La identidad social es importante porque configura el *ser* del sujeto en su dimensión comunitaria, lo cual influye directamente en la imagen que tiene de sí mismo. Tajfel (1981) citado por (Scandroio, Martínez, y Sebastián, 2008) señala que por muy rica que sea la imagen que una persona tiene de sí misma, estos elementos son aportados por el grupo social de pertenencia. Aquí cabe la afirmación que señala Bloch (1996) en el sentido de que los “Los hombres se parecen más a su tiempo que a sus padres” (pág. 64) en alusión plena a la influencia del contexto y del momento que toca vivir a cada persona, para la configuración de su identidad personal.

El producto que abonará para el fortalecimiento de la identidad social de los habitantes de la colonia donde se desarrolla

el proyecto, es un libro, que será distribuido esencialmente entre los alumnos de educación primaria que trabajan con la Asignatura Estatal. Para la conformación del texto se apegará al enfoque de la historia social, definida como la subdisciplina de la historia centrada en el estudio de estructuras, proceso y hechos sociales entre los que se encuentra la vida cotidiana de los grupos sociales (Kocka y Luna, 2008).

La corriente historiográfica asentada en la tradición positivista le asignó un valor importante –y casi exclusivo– a la fundamentación de los trabajos de investigación en el dato empírico, extraído directamente de las fuentes primarias (cartas, periódicos, oficios, informes, circulares, entre otros) en los que se retratará la realidad tal como fue, sin contaminarla con la subjetividad del historiador. Hoy es ampliamente aceptado en los círculos académicos la diversidad metodológica en la investigación historiográfica y la posibilidad de incorporar otras fuentes para la construcción del relato como son los testimonios orales y el patrimonio cultural inmaterial (Barros, 1998). En estas se fundamentará el producto derivado de ese proyecto.

### **Características, objetivos y desarrollo del proyecto**

Tomando como objetivo general la búsqueda de mecanismos para fortalecer la identidad social de los habitantes del Ejido Ranchería Juárez, principalmente entre los alumnos que cursan su educación primaria, se sometió a concurso -enmarcado en la convocatoria 2015 del Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMyC)- el proyecto *Villa Juárez, visiones de la historia educativa y social de una ranchería*, mismo que resultó beneficiado con recursos económicos para llevar a cabo distintas acciones que fortalecieran las metas planteadas. El proyecto debía ofrecer

también la posibilidad de recuperar la memoria colectiva a través del testimonio de los protagonistas, ofreciéndolo posteriormente en un producto tangible (libro) que sería distribuido entre los habitantes de la comunidad y manejado en las actividades curriculares del tercer grado de educación primaria.

La colonia Villa Juárez fue seleccionada por ser un centro de población que tiene su origen en una comunidad rural y que al paso de los años se ha integrado a la mancha urbana de la capital del estado. Su poblamiento inició en el año de 1910, en las inmediaciones de la planta fundidora de metales de Ávalos que pertenecía a *The Amercian Smelting and Rrefining Company*. En 1921 ya era habitada por 1012 personas que se agrupaban en 229 familias. El 25 de octubre de 1923 el presidente Álvaro Obregón expide el decreto por el cual se dota al ejido con una superficie de 5 mil 496 hectáreas para uso agrícola y de pastadero (DOF, 1923).

Los objetivos particulares del proyecto son los siguientes:

- Rescatar la historia educativa y social del Ejido Ranchería Juárez, mediante el acopio de documentos históricos (fotografías, oficios, notas periodísticas, entre otros)
- Recuperar los testimonios orales de los ejidatarios de Ranchería Juárez, que den cuenta de las costumbres, anécdotas y tradiciones propias de la población rural y su transformación a partir del proceso de urbanización.
- Difundir los resultados de la investigación en un libro histórico destinada para los alumnos de educación primaria.
- Contribuir a la conformación de la identidad cultural de la población del Ejido Ranchería Juárez, mediante el rescate y difusión de su historia educativa y social.

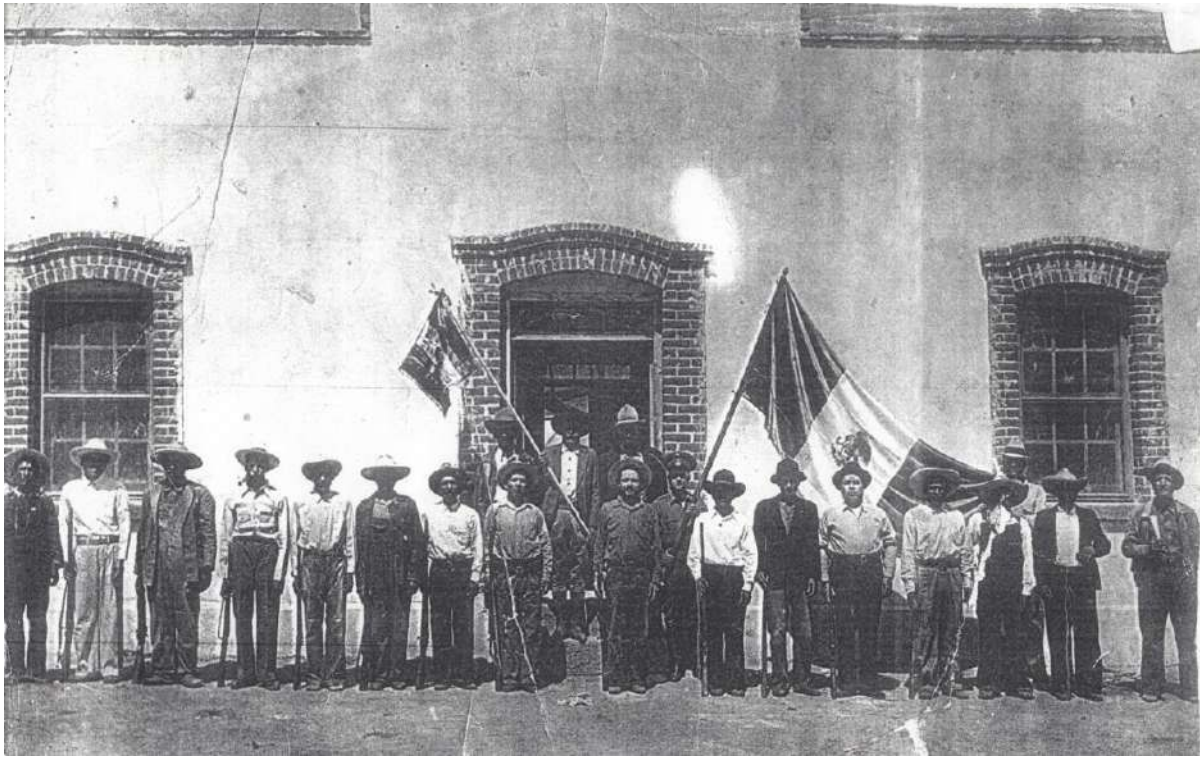


Imagen 1. Grupo de defensas rurales del Ejido Ranchería Juárez en la escuela rural Emiliano Zapata, década de 1930.

*Fuente: Fotografía del Archivo Ejidal proporcionada por Samuel Lom Cruz.*

Para el desarrollo del trabajo fueron identificadas 5 escuelas primarias, de las cuales la Emiliano Zapata es el centro del proyecto, ya que fue el primer plantel del ejido -fundado en 1932 como escuela rural- y durante muchos años fue el núcleo de la actividad educativa de la comunidad. El alumnado de estas escuelas será al mismo tiempo destinatario del producto del trabajo de investigación.

Para identificar a los informantes clave y desarrollar las entrevistas a profundidad, se estableció contacto con el Presidente del Comisariado Ejidal. Éste es la autoridad formal, el aval del proyecto y el representante del segundo grupo de beneficiarios de las acciones. Una vez enlistados los nombres de las personas, se procedió a establecer el contacto y realizar el

trabajo de campo, donde hasta el momento se han recuperado testimonios de 8 personas, quienes complementaron sus relatos con material fotográfico y documental de sus archivos personales.

Del trabajo con los archivos de las cinco escuelas de la colonia, se ha tenido acceso solamente a tres de ellas, obteniendo un número limitado de documentos de periódicos, álbumes de egresados, fotografías y diversas evidencias que dan cuenta de algunos procesos históricos experimentados en los últimos años, observándose la constante que señalan algunos investigadores en cuanto al deterioro y la escasa cultura de conservación del patrimonio histórico documental, situación que en las instituciones educativas

del estado de Chihuahua es evidente (Trujillo, Pérez y Hernández, 2010).

Una acción importante para suplir la escasez de material gráfico en las escuelas fue el desarrollo del concurso *La mejor fotografía histórica de mi colonia* que fue ampliamente difundida en las escuelas primarias participantes en el proyecto y entre los habitantes de la comunidad. De este ejercicio se reunieron 276 fotografías que representan un acervo importante para complementar el trabajo de investigación y a la vez constituyen un esfuerzo importante para rescatar y difundir el patrimonio documental de los habitantes del ejido.

### **Problema cultural que se resuelve con el proyecto**

El desarrollo histórico del ejido en los años posteriores a su fundación estuvo íntimamente relacionado con lo que sucedía en la Planta de Ávalos debido a que era el centro económico. Sin embargo la conformación poblacional dio origen a una comunidad con identidad propia, cuyos rasgos distintivos fueron la vocación comercial de sus habitantes en un principio, la agrícola después y actualmente las actividades propias de una colonia urbana (industria, servicios, comercio, entre otras).

El crecimiento de la mancha urbana de la ciudad de Chihuahua se extendió a finales de la década de 1980 y durante toda la década de 1990, hasta que el ejido –al que los pobladores antiguos siguen llamando Ranchería Juárez- se integró al paisaje urbano, dando origen a varias colonias que se asentaron en la superficie que comprende el área ejidal y actualmente la colonia Villa Juárez es una de muchas que la conforman.

Hoy en día existen familias que pertenecen a la población original del ejido y que han logrado transmitir a sus hijos y nietos las tradiciones, anécdotas, costumbres y vivencias más significativas de sus antepasados. Sin embargo, su número se ha

reducido drásticamente en los últimos años, ya que son personas de edad avanzada, llevándose consigo una rica tradición oral y material que muy pocas familias saben valorar en su justa dimensión. Quienes logran conservar fotografías y documentos con valor histórico los guardan para la posteridad, privando a las generaciones nuevas de datos que permitan entender la singularidad de esta población y la influencia de una población urbana –la ciudad de Chihuahua- sobre la configuración de la identidad de sus rancherías vecinas.

Entre la población infantil –principalmente los niños de educación primaria- todavía se escuchan con asombro las narraciones de los adultos que les cuentan cómo hace algunas décadas tenían que trasladarse a la ciudad de Chihuahua para realizar diferentes actividades de su vida diaria, cómo atendían la parcela, sembraban el maíz y frijol, trazaban los surcos o criaban el ganado; lo que parece el relato de un lugar remoto, pues en la mente del niño no se concibe que esa población urbana algún día fue una ranchería.

Aún y cuando la memoria histórica de la comunidad ha logrado conservarse a través de la transmisión oral de padres a hijos, cada vez es más notorio el desconocimiento de los niños y niñas acerca del origen y evolución de su comunidad. Algunos porque llegaron a habitar la colonia en las últimas décadas y otros porque –siendo descendientes de los antiguos ejidatarios- han entrado en un proceso de pérdida de su raíces a causa del olvido.

### **Resultados preliminares**

El surgimiento del ejido Ranchería Juárez ocurre algunos años después de que se estableciera la compañía *The American Smelting and Refining Company* en una fracción del antiguo Rancho de Ávalos,. Esta recibió autorización del Gobierno del Estado de Chihuahua para que estableciera una

planta de fundición de metales en 1905 (POECH, 1905). A partir de entonces comenzó a escribirse la historia de una compañía exitosa que atrajo a trabajadores mineros de todas las latitudes de la República Mexicana, debido a las condiciones laborales que ofrecía, lo que propició la ocupación de terrenos aledaños por personas que se dedicaban al comercio ambulante.

La Planta de Ávalos pronto se convirtió en una zona próspera, asentada en una superficie de poco más de 465 hectáreas. La compañía gozó de muchas ventajas entre las que se encontraba la exención de pagar toda clase de contribuciones estatales o municipales durante un periodo de 20 años. Además se comprometió a comenzar la construcción de la hacienda metalúrgica dentro de doce meses, concluir la en un plazo de tres años e invertir cuando menos la cantidad de 200 mil pesos en la construcción de instalaciones y explotación de metales (POECH, 1905).

La llegada de inversiones extranjeras ocurrió en pleno auge del gobierno porfirista, que en Chihuahua estaba encabezado por el gobernador Enrique C. Creel, quien más tarde se convirtió en uno de los funcionarios más cercanos al general Porfirio Díaz, a grado tal que algunos autores señalan que muy probablemente era la persona en quien el dictador había pensado para sucederlo en el poder (Vargas, 2010).

Por otro lado, la historia de Ávalos está ligada al fenómeno de acaparamiento de la tierra y el despojo ejercido por los grandes capitalistas hacia las masas obreras y campesinas, pues en las mismas cláusulas del contrato que celebró la compañía minera con el gobierno se asentaba explícitamente que podía celebrar contratos para utilizar terrenos o aguas de particulares, pero en caso de no haber acuerdos “la empresa

concesionaria tiene el derecho de adquirirlas por expropiación á causa de utilidad pública, con entera sujeción á lo dispuesto en la ley del 27 de Junio de 1895...” (POECH, 1905, pág. 5).

Igualmente la posesión de los terrenos en donde se asentó la Fundidora de Ávalos pertenecían al terrateniente Luis Terrazas y a su esposa Carolina Culty, quien realizó el proceso de venta a través de su apoderado legal Juan Francisco Molinar (RPP, 1930). Cabe destacar que en ese momento el general Terrazas ocupaba constitucionalmente el Gobierno del Estado, pero había solicitado licencia y en su lugar quedó su yerno, Don Enrique C. Creel. Esta situación evidencia el estado de control de una élite local que se disputaba directamente las ganancias del progreso porfirista, ya fuera como intermediarios, vendedores de terrenos o proveedores de recursos e influencias que los inversionistas extranjeros necesitaban para acrecentar sus capitales en territorio chihuahuense.

De esta manera, la identidad comunitaria del Ejido Ranchería Juárez proviene de una clase trabajadora migrante que encontró condiciones propicias para ejercer el comercio *varillero* en las inmediaciones de Ávalos y al paso del tiempo reclamaron la dotación de terrenos para ejercer actividades agrícolas.

Una vez establecida la comunidad de Ranchería Juárez con la categoría de Ejido y como fruto de las aspiraciones sociales derivadas del movimiento revolucionario de 1910, la siguiente aspiración fue el establecimiento de un centro educativo en el que se plasmó el ideario de las generaciones posrevolucionarias al asignarle el nombre del líder agrario Emiliano Zapata. En las ocho entrevistas que se han realizado con los descendientes de ejidatarios se puede constatar que en su historia personal ocupa

un lugar muy importante lo que ocurrió en su infancia, cuando eran alumnos de esta escuela. María Teresa Manríquez Pereyra (2016) resalta el valor que para ella tiene la escuela en el ejido:

Una comunidad sin educación es una comunidad sin progreso. Gran parte del desarrollo se debe a los maestros, a los pioneros que fue un apostolado el de

como era escuela del Ejido, la población era muy pobre, no había servicios y los maestros trabajaban los dos turnos de 8:00 am a 12:00 pm y de 2:30 a 5:00 pm y no tenían tiempo de ir a comer. Los mismos padres de familia les mandaban comida (Manríquez, 2016, pág. 3).

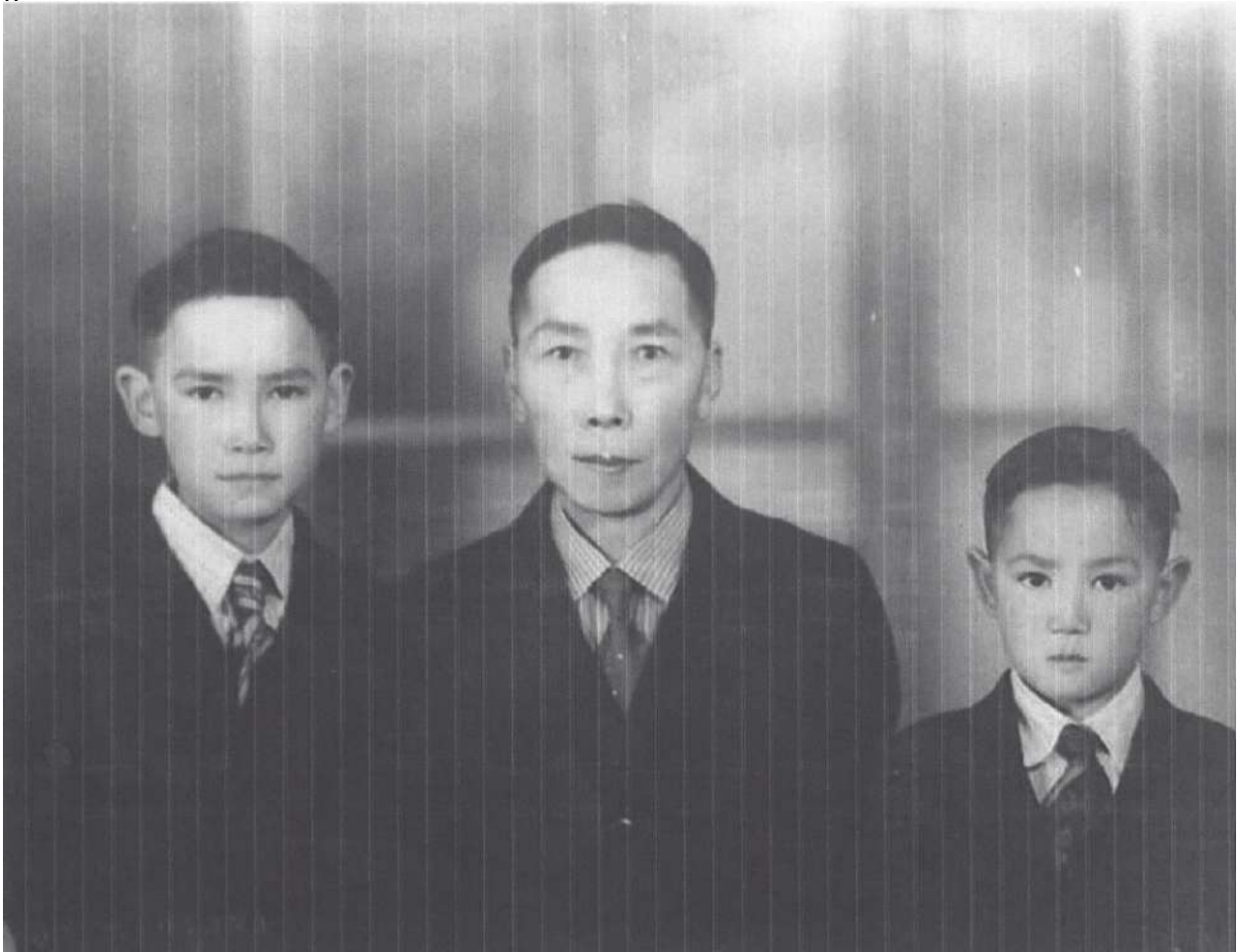


Imagen 2. Joaquín Lom Cruz, Manuel Luy Lom y Samuel Lom Cruz, familia de comerciantes del Ejido Ranchería Juárez.

*Fuente: Archivo personal de Beatriz A. Lom Herrera.*

Otros protagonistas de la colonia describen a detalle la evolución que tuvo el plantel y su relación con el crecimiento de la colonia. Sin embargo lo más preocupante fue la pérdida del vínculo entre el relato de las personas adultas –generalmente abuelos– y las percepciones de los niños que conforman las

generaciones más jóvenes. Como ejemplo tenemos el caso de uno alumno de quinto grado de primaria que fue entrevistado para que narrara lo que conocía de sus antepasados y solamente logró describir los nombres de sus bisabuelos, en tanto que desconocía datos específicos del origen de la



familia ascendente del apellido Lom. Como parte de las actividades de investigación se indagó en las familias de la colonia con ese apellido –utilizando la técnica de investigación de establecimiento de redes– hasta que se localizó al bisabuelo del alumno entrevistado.

En el caso expuesto, se estableció una segunda entrevista con el alumno y se le presentaron datos de su familia que se obtuvieron de la entrevista con el bisabuelo y el niño manifestó desconocer esa información. Posteriormente se le remitió para que platicara con sus abuelos y le proporcionaron una fotografía de su ascendencia hasta sus tatarabuelos, descubriendo que su familia es de origen chino.

Al contrastar la información de la

familia del alumno con lo que relatan otros actores de la comunidad, se explica que esta familia ha tenido un papel importante en la historia de la colonia por la tradición de comerciantes que heredaron generación tras generación. Humberto Ortega Gabaldón relata que

Había un mercado adentro de Ávalos que lo tiraron porque en 1948 se empezó a construir el de afuera y lo inauguraron en 1950. El señor Manuel Lom se vino a poner el puesto de verduras y aquí murió. La hija de Samuel empezó a distribuir la cerveza en Villa Juárez al igual que Joaquín. Samuel vendía tanques de gas (Ortega, 2016, pág. 4).



Imagen 3. Habitantes del Ejido Ranchería Juárez en la escuela Emiliano Zapata, 1932.

*Fuente: Archivo del Ejido Ranchería Juárez.*

Con este hallazgo puede notarse cómo la información que tiene relevancia para la comunidad se va perdiendo con el paso del tiempo y las fuentes que sirven para la construcción de las microhistorias se agotan a la muerte de las personas adultas e incluso al interior de las mismas familias se pierden de una generación a otra, como se muestra en el ejemplo presentado. Esta situación repercute en la pobreza de identidad social en la población infantil.

### Conclusiones

El desarrollo de la investigación ayuda a reconocer el proceso histórico por el cual el Ejido Ranchería Juárez transita de núcleo de comerciantes, a comunidad agraria y de allí a centro urbano, siendo estas características las que conforman la identidad cultural de sus habitantes.

Con la información recabada hasta el momento se advierte una identificación estrecha de la historia personal de los antiguos ejidatarios con los procesos educativos que vivieron en la primera escuela rural, a la que asignaron el nombre del líder agrario Emiliano Zapata.

Se identifica una pérdida paulatina de la identidad social de los habitantes, acentuándose el problema en las generaciones que actualmente cursan su educación primaria, en parte, debido a la ausencia de testimonios tangibles (libros) que estén al alcance de los niños y que sirvan para conocer el pasado de su comunidad, cuando no tienen la posibilidad de conocerlo por los relatos de sus abuelos, pues la mayoría de la población llegó a la colonia en las últimas décadas.

La investigación está sentando –en el momento mismo de su implementación– un valioso precedente para encaminar los proyectos de investigación hacia la utilidad práctica que pudiera tener en sus destinatarios. En este caso los alumnos de educación primaria contarán con un recurso

didáctico muy útil que servirá para conservar la memoria histórica de la comunidad y para favorecer los procesos de identidad social durante el desarrollo de las actividades escolares.

### Referencias

#### 1. Fuentes primarias

DOF (30 de noviembre de 1923). Resolución en el expediente de dotación de ejidos promovido por vecinos de la Ranchería Juárez, Estado de Chihuahua. México: Diario Oficial de la Federación.

POECH (11 de mayo de 1905). Contrato celebrado entre el señor Enrique C. Creel, Gobernador Interino Constitucional del Estado de Chihuahua y el señor H. R. Simpson apoderado de la American Smelting and Refining Company. Chihuahua: Periódico Oficial del Estado de Chihuahua.

RPP (31 de mayo de 1930). Acta notarial de 1905. Chihuahua: Registro Público de la Propiedad.

#### 2. Entrevistas

Cruz, S. (13 de abril de 2016). *Historicidad del Ejido Ranchería Juárez*. (J. A. Trujillo Holguín, Entrevistador) Chihuahua.

Manríquez Pereyra, M. T. (20 de enero de 2016). *Historicidad del Ejido Ranchería Juárez*. (J. A. Trujillo Holguín, Entrevistador) Chihuahua.

Ortega Gabaldón, H. (13 de abril de 2016). *Historicidad del Ejido Ranchería Juárez*. (J. A. Trujillo Holguín, Entrevistador) Chihuahua.

#### 3. Fuentes secundarias

Barros, C. (1998). La historia que viene. *Revista de Historia*, 0(139), 95–115.

Bloch, M. (1996). Apología para la historia o el oficio del historiador. México: Fondo de Cultura Económica.

- Florescano, E. (2012). *La función social de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kocka, J., & Luna, P. M. (2008). Historia social, un concepto relacional. *Historia Social*, (60), 159-162.
- Rottenbacher, J. M., y Espinosa, A. (2012). Identidad nacional y memoria histórica colectiva en el Perú. Un estudio exploratorio. *Revista de Psicología*, 28(1), 147-174.
- Scandroglío, B., Martínez, J. S. L., y Sebastián, M. C. S. J. (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20(Número 1), 80-89.
- Trujillo, J.A., Pérez F.A. y Hernández G. (2011). La conservación de archivos públicos, una ventana para mirar al pasado. *Acceso, Revista del Instituto*

*Chihuahuense para la Transparencia y Acceso a la Información Pública*, 1(1), 17-24.

- Vargas, J. (2010). La utopía de la educación porfiriana en Chihuahua y los afanes para fundar una escuela de maestros (1890-1910). En Vargas Valdés, Jesús (Coord.) Chihuahua horizontes de su historia y su cultura. (Vol. II, págs. 104-121). México: Grupo Editorial Milenio.

### **Agradecimientos**

Agradecemos al Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMyC) por el financiamiento otorgado a través de la convocatoria 2015. Proyecto 23: Villa Juárez, visiones de la historia educativa y social de una ranchería.

# Derechos Humanos. Abstracción, homogeneización y dominación

## Human rights. Abstraction, homogenization and domination

Juan Durán Arrieta

*Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua,*

*Campus Nuevo Casas Grandes*

[jcdurana@hotmail.com](mailto:jcdurana@hotmail.com)

### Resumen

El presente trabajo tiene como propósito generar una deriva de una serie de propuestas que he venido construyendo desde lo que he denominado como una pedagogía del olvido. La temática de los derechos humanos, tiene que ver con una quimera que suele vendérsenos como una tarea de esta modernidad y lo que esa tarea postra en los individuos que en lugar de mirarse en la lógica de los derechos humanos vividos, lo que en realidad viven es su ausencia.

Si los vemos como conceptos abstractos, sumimos a los que sufren, a los que viven su ausencia en una eterna espera situación que se convierte en emergencia si quien ha de esperarse en realidad viven en un estado de desesperación.

¿Qué hacer entonces? Abonar en el asunto sabiendo que el problema se encuentra muy mal plantado y que tiene que ver con la necesidad de hacerse de otro concepto de tiempo que hasta ahora es lineal, homogéneo y vacío, por uno que marque la necesidad de hacer que las cosas sucedan aquí y ahora. Ello entraña una pedagogía diferente donde quien aprende se haga de un concepto distinto de tiempo, lo que conlleva a una idea diferente de experiencia y con ello de acontecimiento. Vivir el acontecimiento como lo que quiebra y cambia el curso de una vida, se nos presentan aquí como puntos de partida que hay que promover.

Estas ideas inspiradas en judíos como Franz Rosenzweig y Walter Benjamín entre otros, en realidad lo que desnudan es el modo como el pensamiento occidental puede estar sustentado sobre un profundo desprecio por lo humano y sus diferentes manifestaciones culturales que se nos presentan como un crisol en lugar de lugares homogéneos y estandarizados.

### Palabras clave

Derechos Humanos, tiempo abstracto, dominación, barbarie.

### Abstract

The following work's purpose is to stem a series of proposals which I've been building from what I call pedagogy of forgetting. The theme of human rights has to do with a chimera that is usually sold to us as a task of modernity and this task prostrates in the individuals what should have been looked at the logic of vivid human rights, what they're really living is their absence. If we look at abstract concepts, submerging those who suffer, who live their absence in eternal waiting, a situation that turns into an emergency if those who have waited truly live in despair.

What to do then? Investing in the matter knowing the problem is badly planted and has to do with the need of borrowing from another concept of time which until now is linear, homogeneous and empty, because of the need of having to make things happen here and now. That entails a different pedagogy where the one learning has to acquire a different concept of time, which carries a different idea of experience and event as well. Living said event as a breaking point and changing the course of a life, is presented here as two starting points to promote.

These ideas inspired in Jews such as Franz Rosenzweig and Walter Benjamin amongst others, in reality, they strip down the way how western thinking can be sustained on a profound disdain for humane traits and different cultural manifestations that are being presented to us as a melting pot instead of homogeneous and standardized.

### Keywords

Human rights, abstract time, domination, barbarism.

Forma parte de la filosofía tradicional que cuando uno piensa en las desigualdades que les ocurren a muchos seres humanos, haya de concurrir de inmediato la necesidad de acuñar una idea o una frase que defina un estado ideal para que venga en nuestro auxilio. Es como si ante la realidad, muchas veces atroz, los seres humanos precisamos de un espejo que refleje, aunque sea pálidamente, la posibilidad de un ideal para vivir desde él, en lugar de tratar a la realidad desde la realidad misma por lacerante que sea, por ominosa y pestilente que se muestre.

Tal es el reclamo que Franz Rosenzweig suele hacerle al pensamiento occidental que parece nacer con la proclividad a cuestras de generar siempre un ideal, esto es, mecerse sobre el espejo mismo que no es capaz de reflejar las cosas sin el tamiz de la idea que las provoca y aparentemente las concita. En esa lógica es donde se inscribe la frase lapidaria de Rosenzweig en el sentido de que prácticamente todo el pensamiento occidental en realidad es un pensamiento idealista pues siempre ha estado permeado por la generación de conceptos en lugar de tratar de nutrirse de la realidad concreta.

Ese, grosso modo, es el basamento en que se inscribe la discusión sobre los derechos humanos. Que todos tenemos derechos, parece venir más de las ideas que tenemos de

hombre que de una realidad. El discurso de los derechos humanos ha calado tan hondo, se ha instalado de tal modo en esta modernidad, que prácticamente representa una de las pocas luchas que les queda a las izquierdas que se precian de decirse modernas (Forster, 2008) pero además representan una verdad investida de una naturalidad propia de lo políticamente correcto. Esto es, de lo que se ha instalado como lo único válido una vez despolitizada la política, despojada de una conflictividad que es ya demonizada, maldecida y arrojada a la hoguera para que la cubra el manto del olvido. (Mate, 2006)

Qué todos tenemos derechos que nos hacen ser lo que somos, representa una expresión aparentemente llena de contenido y de sublimidad. Se puede argumentar a favor de ello con las más bellas frases y pueden adjetivarse encomiablemente a quien defiende el supuesto hecho de que todos los derechos sean para todos. No obstante, el problema no reside ahí, o precisamente por eso, el problema reside ahí. Habría que ver desde dónde emitimos una opinión a favor o en contra.

Se nos ha enseñado -porque así aprendemos en nuestras escuelas- que el pensamiento filosófico de donde parten las ideas sobre la ciencia, el arte, la historia y la técnica, tuvieron lugar porque a alguien se le

ocurrió preguntar por el arché de las cosas, esto es, el principio que origina a todas las cosas. El “primero” en preguntárselo -lo aprendemos desde el bachillerato- fue Tales de Mileto. De ahí lo siguen otras respuestas con Anaxímenes y Anaximandro. Esto lo único que muestra es el acuerdo implícito de que todo pensamiento occidental comienza en Grecia y que la influencia de los griegos es tal, que nos dejaron muy poco qué pensar (Gasson, 2013). Pero también supone que los pensadores posteriores siguieron bordando sobre las preguntas de los griegos hasta la modernidad del algún modo inaugurada por Descartes quien pudo hacer otro tipo de reflexión y planteó cosas aparentemente diferentes. Resultaba fácil entonces para los alemanes declarar como conclusión sin ningún sustento que ellos podían representar la herencia del mundo griego y que la mejor filosofía que se ha hecho es la que inicia en Jonia y encuentra su punto culminante en Jena.

Franz Rosenzweig no obstante fue lapidario al sostener que toda esa filosofía que viene de Jonia a Jena es idealista. (Rosenzweig, 2005).

Por falta de espacio abramos una puerta -y detengámonos aunque pueda parecer prematuro- para decir que ese idealismo de que acusa Rosenzweig, perfectamente se le puede endilgar a los derechos humanos, que son producto de un pensamiento heredero de Grecia -aunque formalmente inaugurado en el autonombrado Siglo de las Luces, en especial con los enciclopedistas franceses-.

Debemos decir que ese idealismo permite también que con el manido discurso de un estado de derecho tenga comienzo también otro discurso que dice basar su edificio sobre el respeto a los derechos humanos. No obstante, todos los días aparecen violaciones contantes y frecuentes a los derechos que supuestamente representan la garantía de todo ser humano para considerarse como tal. Si esa consigna no

fuera sólo eso, tendríamos que concluir que como el derecho para todos no es una realidad, vivimos una quimera, en un limbo que palidece cuando detenemos nuestra mirada en los que sufren precisamente por la ausencia de los llevados y traídos derechos humanos. Quizá son más los que padecen la ausencia que los que viven la realidad de esos derechos.

El problema entonces no se encuentra en declarar que existen derechos que todos compartimos y que, justamente por su condición de compartirlos, somos todos iguales como humanos. La posición de Franz Rosenzweig estriba en que este tipo de pensamiento es idealista porque ante un problema lo que primero que hace el pensamiento dominante es decirnos que puede ser resuelto a través de la invención de conceptos, no partiendo de la realidad de su ausencia.

Pero, ¿Qué pasa si decidimos reparar en la idea de un hombre investido de derechos? De entrada habremos de admitir que ontológicamente ese hombre no existe por más declaraciones que haya de por medio. ¿Qué ocurriría si ante las injusticias, el sufrimiento y el dolor, en lugar de declarar que deben respetarse derechos, nos ponemos a generar reflexión desde la inhumanidad que causan las injusticias, es decir, desde el propio sufrimiento o desde el dolor de quien no puede esperar a que se cumplan sus derechos? Para esto último no ocurren declaraciones sin sustento, acuden a nosotros hechos, facticidades con toda su fuerza de realidad que no podemos ocultar más que situándolas en los cajones del olvido que suele generar la propia cultura hegemónica. Es decir, ante problemas como estos, la filosofía occidental tradicional se pronuncia de inmediato con la creación de conceptos que definan los derechos humanos y luego se avoca en la búsqueda de la realidad que los nutra aunque ello signifique la eterna espera para el desesperado y el deseperanzado. El futuro

incierto que nunca se alcanza porque nunca llega.

Por lo pronto, debo decir que el basamento para estas reflexiones que cuestionan esa proclividad del pensamiento occidental no es griego sino judío. Un pensamiento que según Reyes Mate nos ayuda a entender no sólo lo europeo sino por lo menos una filosofía más universal en el sentido de más abarcativa. Haciendo un balance de esta modernidad que vivimos, Reyes Mate refiriéndose a Hermann Cohen nos dice que para cuando éste inició su reflexión filosófica de corte judía, la filosofía había ya instalado un discurso donde el sujeto moderno “debe ser tratado como un fin y nunca como un medio. Pero ese sujeto es ‘trascendental’, es decir, no es el individuo de carne y hueso sino un sello o marca de la casa que conforma a cada miembro de la humanidad, que pasa a ser imagen o reflejo de esa humanidad abstracta. No era mala cosa considerar al hombre dotado de la misma dignidad. Pero tenía el inconveniente de desentenderse del individuo real, cuya cruda realidad distaba de estar adornada con las cualidades de la humanidad. Cohen se aplica al individuo concreto y descubre que el principio de individuación es el sufrimiento. No el sufrimiento metafísico, sino el histórico, es decir, el que inflige el hombre al hombre. A partir de ese momento todo se convulsiona. ¿Cómo hablar de esos valores trascendentales entre seres que se han hecho daño, que han creado las desigualdades existentes, que se dividen entre sí entre víctimas y verdugos? Aparecen nuevos términos en el vocabulario moral: responsabilidad, compasión, correlación... Para llevar adelante su plan de hacer avanzar la reflexión moral, Cohen ha tenido que echar mano de una fuentes olvidadas, silenciadas, las fuentes del judaísmo, (...) El campo está abierto para un nuevo continente.” (Mate, 1999, pág. 8).

Ese destino que señalan Cohen y Rosenzweig es el mismo que han tenido los derechos humanos, en lugar de pensar a los derechos humanos así en abstracto, como teniendo el soporte de un hombre ideal, lo que habría que hacer es lo contrario, pensar al ser humano concreto, es decir, aquél que no vive sus derechos humanos, aquél a quien le han sido conculcados esos derechos. ¿No es acaso idealismo lo que se dice del ser humano, lo que se dice de cómo debería ser el mundo humano? y ¿Es lo concreto, el sufrimiento que –cotidianamente– los seres humanos se infligimos unos a otros?

Si las cosas son así, la propuesta que emana de todo esto estriba en la necesidad de pensar lo inhumano, pensar al sufrimiento, en una de sus tantas manifestaciones. Reyes Mate recoge de Hermann Cohen que en lugar de que un ideal nos reúna y conjunte como seres humanos, lo que realmente nos concita es el sufrimiento, la inhumanidad a que someten unos hombres a otros. La clave aparece entonces: no se trata de pensar y declarar un ideal de hombre sino partir la reflexión del ser humano que sufre.

Walter Benjamin, por otro lado, sentencia con la idea de que el ideal siempre espera, se convierte en la antesala eterna. Esa antesala es la que convierte en injusticia perenne la esperanza. Esa que oculta el verdadero interés de los que lucran con esa eterna espera. Puede de aquí desprenderse toda una pedagogía que desnude primero los cimientos ocultos de una modernidad atroz y saque de su pista el discurso establecido donde sea posible, por ejemplo, ser progresista defender las mejores causas, aplaudir a quien resiste y buscar que las cosas sean de otro modo sometido siempre a bordar sobre los establecido por quienes siempre ganan aunque -en apariencia- sea a los que se combate.

Al respecto de un discurso que ha acotado al luchador social verdaderamente

comprometido para convertirlo en una comparsa, Ricardo Forster señala: “Ser progresista significó a partir de los ochentas-noventa, asociarse a ciertos neovanguardismos artísticos despojados, eso sí, de cualquier utopía transformadora de la sociedad; acercarse a renovadas formas de misericordia cristiana secularizados bajo el formato de ONG; aceptar y valorar elecciones libres en el plano de las identidades sexuales; combatir el prejuicio sexista y escandalizarse ante la perpetuación de los racismos pero sin asociarlos a la profundización de la desigualdad; horrorizarse ante la catástrofe ecológica y cotizar en Greenpeace mientras las corporaciones capitalistas siguen ejerciendo su depredación planetaria; defender la libertad de prensa como si fuese un ámbito sagrado e impoluto permanentemente amenazado por los tiranos en turno, en especial los inclinados hacia el populismo; transformarse en cultores de un nuevo mito político: el que sostiene la legalidad republicana como meca de todos los anhelos para convertir a nuestras sociedades atrasadas en países modernos y primermundistas convertidos, por gracia de esta pastoral, en puerto de llegada a la verdadera democracia.” (Forster, 2008, pág. 31).

Los derechos humanos, su defensa idealista, es lo que le ha quedado a ese progresismo enfermo de los alcances que cree tener pero que en verdad carece. El discurso de los derechos humanos, es producto de la instauración de un pensamiento moderno, que siguiendo las líneas de Hermann Cohen y de Franz Rosenzweig así como Walter Benjamín, no representa otra cosa que idealismo puro que le hace el juego a la eterna espera, y por lo tanto, al eterno medrar de los que siempre mandan. Benjamín lo dice lacónico, sin ambages: “...(El) enemigo vence. Y éste enemigo no ha cesado de vencer” (Benjamin, 2008, pág. 40).

Lo que esta línea de pensamiento viene estableciendo es que el discurso de la modernidad tiene como propósito hacer abstracción de los conceptos, vaciarlos de contenido, separarlos de sus correlatos si es que alguna vez los han tenido. Universalizar implica abandonar la concreción de lo particular. Abstraer por su parte, implica sacar del tiempo una idea, ponerla fuera de él, hacerla suponer propia de un pensamiento que no sólo es verdadero porque es universal en el sentido de que lo fue antes, lo es ahora y lo será después, sino además universalmente verdadero en el espacio, es decir, que vale aquí, en China, en Rusia, en Singapur y en la Tarahumara.

Estos calificativos de universalidad suelen dársele a las leyes universales de las ciencias físicas donde el procedimiento opera de manera muy exitosa. No obstante, cuando traducimos esas tareas a las ciencias sociales, aquellas que hacen estudio sobre los seres humanos, lo que realmente se requiere es no despojarlas del tiempo sino ponerle tiempo a cada caso, a cada momento, a cada acontecimiento. Esto es, hacer de los asuntos de los seres humanos, casos excepcionales cargado de experiencia, no despojarlos de ella. Ponerlos en la dimensión de lo humano, dejar que el ser humano concreto sea el ejemplo vital de esa experiencia. Implica adoptar otra idea de tiempo, porque detrás de las abstracciones existe el concepto de tiempo universal, como una segunda naturaleza, como algo obvio y, que justo ahí por donde no pasa el tiempo cunde, se irradia la universalidad y por tanto, la cercanía con la verdad también abstracta, despojada de realidad.

Cuando ponemos otra idea de tiempo, desposeemos el dogma de un tiempo absoluto y lo concretizamos en las cosas de lo que le pasa a cada quien. Convertirnos el tiempo en la marca de los acontecimientos. Particularizamos a los seres humanos en concreciones que tienen que ver con ellos no



en abstracciones que se alejan de ellos. Así las cosas, una vez determinado el modo como Benjamín establece que nos hemos despojado de experiencia comunicable, de esa que cale la pena ser contada porque nos enfrascamos o nos avocamos en las frases que trascienden el tiempo para que tengan validez universal, en realidad, lo que estamos haciendo es despojar, vaciar conceptos que en otro sentido tendrían vida plena, concreción plena, vida propia.

Si el tiempo cuenta, ha de contar en forma de narración no en forma de números. El tiempo se cuenta como narrativa no se cuenta como número. En la vida humana se trata de vivir el tiempo no sólo de contarlo que es lo más común hacer. Vivirlo significa narrarlo. (Benjamin, 2010)

Vivir la vida en base a una idea de tiempo que cuente en el sentido de ser posible comunicar e vivir de otro modo la vida. Por lo pronto, significa evitar el despojos en la que la convierte la modernidad triunfante. Vivir otro tiempo, es vivir el acontecimiento como algo que nos pasa en el tiempo, no el tiempo que pasa por nosotros nada más. Toda una pedagogía que finca bases para un nuevo modo de partir y con ello, un nuevo modo de enseñar. El acontecimiento es "...en toda su dimensión y esencia: algo traumático, perturbador, que parece suceder de repente y que interrumpe el curso normal de las cosas, algo que surge apresuradamente de la nada, si causas discernibles, una apariencia que no tiene como base nada sólido." (Zizek, 2015, pág. 16).

Una pedagogía desde el acontecimiento, lo que amerita es una idea de experiencia diferente a la que nos han enseñado y que tanto ha permeado sobre todo en las ciencias naturales de donde la extrapolamos para instalarla en las ciencias sociales. Una idea diferente de experiencia tiene que ver con experiencia comunicable que significa ponerle tiempo concreto de acontecimiento como algo traumático que le pasa a cada quien, como el

lugar desde donde alguien vive cotidianamente pero que sabe que su vida en realidad esta marcada por acontecimientos no por tiempo que simplemente fluye homogéneo pero también vacío.

Hasta ahora, muchos seres humano no son el mejor ejemplo de la aplicación de los derechos humanos, representan algunos apenas un pálido desconcierto de un discurso que no encuentra pies ni logra instalarse cómodamente, mucho menos ahí donde más lejos se está de vivirlos. Vive eso sí, el trauma del acontecimiento pero éste sólo es posible ser mirado bajo la mirada que se aprende por vía del arte, no de la ciencia. La mirada poética de la que nos nutre una filosofía de la experiencia (Bárcena, 2012).

### **Multiculturalismo y Derechos Humanos**

Ya venimos diciendo que los Derechos Humanos representan en muchos sentidos una abstracción. Vista así, esa abstracción deja fuera la posibilidad del multiculturalismo o pluralismo. Parece que la conciliación de los derechos humanos con la aceptación de una cultura plural y el reconocimiento de la diversidad presenta importantes dilemas sobre todo al liberal que considera que existen libertades y derechos inviolables que han de contemplar todos los seres humanos.

La abstracción de los derechos humanos, ya lo dijimos, ocurre cuando idealizamos al ser humano, le adjudicamos una serie de adjetivos y lo definimos como un perfil deseable al que habría que atender. Ambrosio Velazco, León Olivé y el propio Luis Villoro, todos ellos filósofos que se hicieron en este país, revelan la serie de cuestiones que ocurre cuando se trata de conjuntar derechos humanos y diversidad, es decir, reconocer la pluralidad y con ello asumir una postura multiculturalista y asimismo hacerla compatible con una sociedad que crea instituciones homogeneizantes.

Lo que aquí venimos planteando tiene que ver entonces con la necesidad de reconocer la diferencia. La abstracción y la universalización recorre la pista de los olvidos. El olvido tiene lugar cuando se abstrae el tiempo. Tenemos entonces que el reconocimiento de ponerle tiempo a las cosas de los seres humanos refleja la necesidad de reconocer la diferencia. Partir de su realidad no evidenciarnos en la generación de proyectos de olvido.

Para concluir, la abstracción es obra de un pensamiento dominante que viene de Grecia se reproduce y recoge una fuerza vital en Alemania. Es otro tipo de pensamiento, sobre todo ese que viene del despojado, del que permanece en el margen, el que abre la puerta para que las cosas sean de otro modo. Ese pensamiento no se ocupa, según Reyes Mate de la pregunta ¿Porqué el ser y no la nada? Sino de esta otra que se hace la cuestión fundamental ¿Quién sufre? (Mate, 1977). Ya lo dijimos, este tipo de pensamiento tiene bases sobre nuevas categorías como la responsabilidad, la compasión, y el perdón, todos ellos sostenidos sobre la importancia del Tú sobre el Yo en el sentido en que lo plantea Martín Buber y lo trabaja el propio Hermann Cohen con su idea de Próximo (Cohen, 2004).

Es en la preeminencia del Tú sobre el Yo donde puede afincarse una nueva visión de multiculturalismo que se sustenta en una cultura de diálogo y tolerancia. Por cierto, existen hartos paralelismos entre los grupos del margen que comparten la precariedad...

En una cultura que mana de otro modo de pensar, puede mirarse un sostén categorial para que tenga sentido lo que pretende el multiculturalismo que tiene como base una visión pluricultural que a su vez supone diálogo inter e intracultural. Es desde el margen desde donde pueden mirarse las cosas de otro modo. Es la visión etnocentrista la que

traba la posibilidad del reconocimiento harto concreto de la multiculturalidad. El margen es capaz de otra mirada. Una mirada concreta, material y, con ello, revolucionaria. Esto, no obstante sólo es posible con otras palabras, con otras poéticas, con otra mirada. Menuda tarea pedagógica nos aguarda al emprender este camino que apenas comienza.

## Referencias

- Cohen, H. (2004). *El prójimo*. Barcelona: Anthropos.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Benjamin, W. (2010). *El narrador*. Intr. Trad. notas e índices de Pablo Oyarzún. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Intr. y notas de Bolívar Echeverría. México: Itaca-UNAM.
- Forster, R. (2008, junio). *Crítica, giros de "estilo" y anestesia en tiempos de restauración*. (F. d. Económica, Ed.) *pensamiento de los Confines*, 22, pp. 29-42.
- Gasson, E. (2013). *De Gadamer y los griegos. Una interpretación hermenéutica analógica*. México: Aldus.
- Mate, R. (2006). *Contra lo políticamente correcto (política, memoria y justicia)*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Altamira.
- Mate, R. (1999). *De Atenas a Jerusalem. Pensadores judíos en la modernidad*. Madrid: Akal.
- Mate, R. (1977). *Memoria de Occidente. Actualidad de pensadores judíos olvidados*. Madrid: Anthropos.
- Rosenzweig, F. (2005). *El nuevo pensamiento. Observaciones adicionales a La Estrella de la Redención*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editores.
- Zizek, S. (2015). *Acontecimiento*. Madrid: Sextopiso.



# La museopedagogía en la Ciudad de Chihuahua: los museos y la educación básica

## Pedagogy and museums in the city of Chihuahua: the museums and basic education

Ruth Argelia Mendoza Vásquez  
*Estudiante de la maestría en Educación del  
Centro de Investigación y Docencia*  
[ruth.m3ndoza@gmail.com](mailto:ruth.m3ndoza@gmail.com)

Federico J. Mancera-Valencia  
*Centro de Investigación y Docencia  
CA. Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación*  
[federico.mancera@cid.edu.mx](mailto:federico.mancera@cid.edu.mx)

Rosa Isela Romero Gutiérrez  
*Centro de Investigación y Docencia  
CA. Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación*  
[rosy.romero@cid.edu.mx](mailto:rosy.romero@cid.edu.mx)

### **Resumen**

Cada vez más la sección educativa de los museos se orienta a atender las necesidades de un público diverso en edad, educación, capacidades, género, intereses, nivel económico y social, para ofrecer una propuesta más integral. Pero también es innegable que los grupos escolares continúan requiriendo una oferta adecuada por ser un público recurrente. En este trabajo se presenta de manera breve el desarrollo de la investigación sobre las prácticas educativas dirigidas actualmente a la educación formal desde los Servicios Educativos de trece museos de la ciudad de Chihuahua para realizar un diagnóstico de los mismos, que permita fundamentar la actividad museopedagógica en nuestro contexto. Además se muestra la relación entre escuela y museo, así como algunos resultados obtenidos.

### **Palabras Clave:**

Museos, educación básica.

### **Abstract**

Museums educative sections are increasingly meeting the needs of a wider audience, diverse in age, schooling level, mental capacity, gender, interests, social and economic level, offering better basics services. However, it is also undeniable that school groups require an adequate proposal to be a recurrent audience. This paper briefly presents the development of a research about the

educational practices aimed at the formal education of 13 museums in the city of Chihuahua to diagnose them. We also present the school-museum relationship as well as some obtained results.

### **Keywords**

Museums, basic education.

### **Antecedentes y Justificación**

Este trabajo es parte de la investigación que se realiza para la tesis que se desarrolla en el programa de Maestría en Educación del Centro de Investigación y Docencia (CID) en la ciudad de Chihuahua en el marco del proyecto de investigación "Patrimonio cultural y Educación: hacia la reconstrucción sociocultural" que coordina el Cuerpo Académico Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación. En este proyecto se inscribe el museo, como lugar propicio para promover la cultura y comunicar el valor patrimonial al público procedente de educación básica.

Es escasa la investigación y el material documental de la relación entre educación y museos, o bien, el desarrollo de los servicios educativos gestados en los museos y el tema específico de museopedagogía. Sólo se ha detectado para la ciudad de Chihuahua un "Plan de manejo, gestión y museopedagogía" elaborado por Mancera-Valencia (2013) en la que se exponen propuestas museopedagógicas de tres de los museos de contenido histórico en la ciudad (Museo de la Lealtad Republicana, Casa Juárez; Museo-Galería de Armas de la Independencia y Museo de Sitio de Miguel Hidalgo) al cual no se le ha dado seguimiento por parte del Instituto Chihuahuense de la Cultura (ICHICULT). Esto deja entrever cual es la relación que existe entre los museos locales y la educación formal en términos de investigación, ya que en la práctica "ocurren" experiencias pedagógicas registro alguno y desinterés de la investigación educativa.

### **Preguntas de investigación y objetivo general**

Por lo anterior surgieron las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo se desarrollan actualmente las prácticas museopedagógicas en los museos de la ciudad? ¿Cuál es la visión pedagógica de los museos para potenciar el aprendizaje y enriquecer la experiencia del visitante?, ¿Cómo es el proceso de interacción entre museos y escuela para desarrollar experiencias significativas que se vinculen con los contenidos escolares para enriquecer las posibilidades sin escolarizar las actividades?

Así el objetivo general de investigación es: elaborar un diagnóstico y análisis de las prácticas museopedagógicas implementadas actualmente en los museos de la ciudad de Chihuahua, para conocer y comprender los procesos a través de los cuales contribuyen a la educación del Patrimonio Cultural en estudiantes de educación básica, y si estos favorecen experiencias transformadoras, significativas e inclusivas.

### **Estrategias metodológicas**

La investigación es cualitativa de tipo descriptiva e interpretativa en la que se ha recurrido a la investigación documental (revisando trabajos profesionales de licenciatura y de grado tanto de maestría como doctorado de la UPN, IPEC, CID, EAHNM UNAM e INAH del 2006 a la fecha); y de campo donde se han empleado las principales técnicas del método etnográfico: la observación y la entrevista semiestructurada, en este caso el campo de

trabajo afín se desarrolla en los museos. Al momento se han realizado quince entrevistas a directores/as y responsables de servicios educativos de los trece museos seleccionados, las cuales han sido estudiadas a través del análisis cualitativo de datos ATLAS.Ti; también se han efectuado cinco observaciones de visitas guiadas con su respectivo registro en un diario de campo.

### Consideraciones teóricas: dinámicas entre escuela y museo

El museo y la escuela, ámbitos de la educación no formal y formal básica, respectivamente, han de ser socios para educar, por lo que se enfrentan a contradicciones e insatisfacciones que han de vencer a través de negociación y comunicación (Alderoqui y Pedersoli, 2011). Para que exista esta alianza y articulación, se requiere cubrir una serie de características que deben cumplir tanto la escuela como el museo. A continuación se mencionan algunas de manera breve (ver Tabla 1).

Tabla 1. Características de la escuela y el museo para las visitas escolares

Escuela	Museo
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El colectivo comparte el proyecto y realiza lo necesario para que ocurra la salida.</li> <li>2. La visita conlleva una progresión pedagógica.</li> <li>3. Los maestros son conscientes de que la enseñanza y el aprendizaje pueden ocurrir en contextos no formales; para ello diseñan actividades antes, durante y después de la visita.</li> <li>4. Se trabaja con secuencias didácticas y con objetivos comunes a las temáticas del museo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concibe a la educación como parte fundamental del diseño de sus proyectos.</li> <li>2. Los educadores de museos faciliten el diálogo entre culturas, no sólo las presentes.</li> <li>3. Ofrecen alternativas de horarios, duraciones y estilos de las visitas.</li> <li>4. Las expectativas y experiencias de docentes y alumnos son consideradas, sin que por ello se escolarice la visita.</li> <li>5. Adopta un modelo museológico crítico, dialógico y narrativo.</li> </ol>

*Fuente: Alderoqui y Pedersoli, 2011.*

Así, el trabajo colaborativo entre estas dos instituciones da lugar a un mayor acercamiento a los intereses del público de educación formal. Cuando existe este lazo, tanto docentes como alumnos están involucrados en el tema, trabajan en clase y conocen los objetivos de su visita por lo que es más productivo y menos memorístico. Además, si ambos espacios respetan las características y objetivos propios del lugar podrá evitarse que se produzca una copia de las actividades que se realizan en la escuela (Sánchez, 2013).

Se considera que los docentes no sólo tienen un denigrante “desconocimiento del patrimonio sino además un total

desconocimiento de cómo utilizarlo educativamente” (Asensio y Pol, 2008, p. 40). También se olvida que no sólo los alumnos son quienes requieren nuevos estímulos y opciones para aumentar su capital cultural, sino que los mismos docentes necesitan de estas experiencias culturales para ampliar su perspectiva e interés por el patrimonio, ya que, en gran medida las oportunidades que tengan los escolares de asistir a un museo u otras instituciones culturales dependerá de las actividades organizadas por sus maestros, y a su vez, la percepción de sus alumnos dependerá del interés y la forma de presentarlo por parte de sus mediadores (Huerta, 2010); “el estudiante suele ver el

museo con los ojos del profesor, de manera que, si para este último se trata de un lugar de motivación y aprendizaje lúdico, el alumno adquirirá conocimientos de forma interesante y amena” (Sánchez, 2013, p. 19). Los autores citados enfatizan la necesidad de contar con un trabajo previo y de evaluación por parte de maestras y maestros, entre los que se encuentra la visita previa y la relación con el currículo escolar, que si bien requiere tiempo extra, este será recompensado con un excelente proyecto de planeación didáctica argumentada y de contexto. Ya que la colaboración que surja entre encargados de museo y docentes será benéfica para ambos grupos; los primeros conocerán con anticipación algunas características y necesidades del grupo que recibirán, su nivel y conocimiento en cuanto al museo, así como la temática que desean trabajar. El segundo grupo, los docentes, tendrá mayor claridad de los objetivos y metodología empleada durante la visita, por lo que podrán preparar las actividades previas y posteriores a la misma. Cabe aclarar que dicha colaboración no tendría por qué limitarse a las visitas escolares, sino que debería extenderse a las instituciones formadoras de docentes, sindicatos, entre otros (Pastor, 2011).

### **Análisis y resultados: escuelas, museos y patrimonio**

#### *Panorama de las instituciones museísticas a nivel local*

Chihuahua se encuentra entre los estados con mayor número de museos, además de ser el segundo en la zona norte con 50 recintos, por debajo de Coahuila con 60 (INEGI, 2014). Este estudio ha considerado 15 museos de

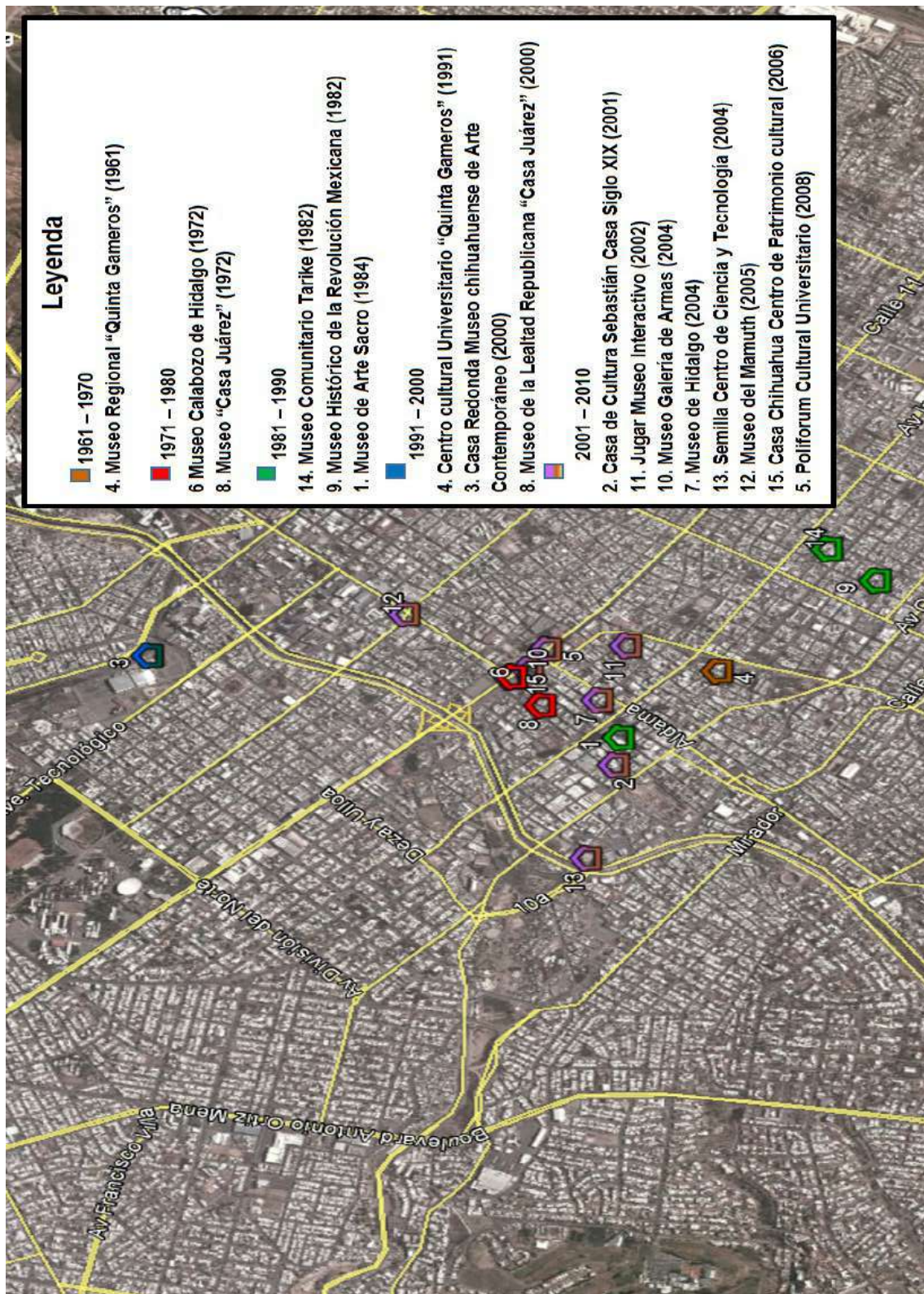
Chihuahua capital, que de acuerdo a sus principales contenidos se han clasificados en 5 de arte, 5 de historia, 3 de ciencia, 1 comunitario y 1 pluridisciplinar; los cuales se muestran en la Tabla 2, acompañados de características generales.

#### *Análisis espacial de los museos*

El situarse la mayoría de los museos en el centro histórico (ver figura 1) representa al mismo tiempo una ventaja y una desventaja; por un lado es una ventaja al permitir trazar una ruta de visita para grupos escolares, además de ser una alternativa de consumo cultural para quienes transitan el lugar. Por otra parte, al concentrarse la oferta museística en una sola área, se reducen las posibilidades de asistencia de las escuelas que se encuentran en la periferia, pues el tiempo y los costos de traslado se unen a las dificultades propias de las salidas escolares, entre ellas las cuestiones administrativas.

De tal forma que a esta zona deben movilizarse las 381 escuelas de nivel preescolar, las 384 primarias y las 117 secundarias (INEGI, 2012), por lo que la distancia se convierte en un obstáculo considerable para estos grupos. Aun así, el horario de atención de los museos permite la visita tanto de escuelas matutinas como vespertinas; también existen una variedad de opciones en cuanto al ingreso, ya que hay lugares con entrada gratuita, con precios accesibles desde los \$5.00 MN para estudiantes, o programas para escuelas vulnerables en los que se incluye la condonación del pago.

Figura1. Museos de la Ciudad de Chihuahua clasificados según el año de inauguración.



Fuente: Imagen tomada de Google Earth. Elaboración propia.



Tabla 2. Características generales de los museos de Chihuahua, Chihuahua. Datos de enero de 2015 a mayo de 2016.

	<b>RECINTO</b>	<b>TIPOLOGÍA</b>	<b>DEPARTAMENTO DE SERVICIOS EDUCATIVOS</b>
1	<b>Museo de Arte Sacro</b> <i>Calle Victoria y 4ª. s/n, Col. Centro</i>	Arte	<i>Nota: cerrado por inundación desde 2013.</i>
2	<b>Casa de Cultura Sebastián, Casa Siglo XIX</b> Av. Juárez 601 esq. Calle Sexta, Col. Centro	Arte	No
3	<b>Casa Redonda, Museo Chihuahuense de Arte Contemporáneo</b> Av. Colon esq. Escudero s/n, Col. Santo Niño	Arte	Sí
4	<b>Centro Cultural Universitario Quinta Gameros</b> Paseo Bolívar 401 esq. Calle 4ta, Col. Centro	Arte	Sí (No está en el directorio, se trabaja en coordinación con otros departamentos)
5	<b>Poliforum Cultural Universitario</b> Edificio de Rectoría UACH Escorza #900. Col. Centro	Arte y Ciencia	Sí
6	<b>Museo Calabozo de Hidalgo</b> <i>Calle Libertad entre Vicente Guerrero y Venustiano Carranza Dentro del edificio del Centro Cultural Casa Chihuahua</i>	Historia	Sí (Forma parte de los SE del Museo Casa Chihuahua)
7	<b>Museo de Hidalgo</b> Libertad s/n, PB de Palacio de Gobierno, Col. Centro	Historia	No
8	<b>Museo de la Lealtad Republicana, Casa de Juárez</b> Av. Juárez No. 321, esq. con Calle 5ª, Col Centro	Historia	No
9	<b>Museo Histórico de la Revolución Mexicana</b> Calle Décima número 3010, Col.	Historia	No

	Santa Rosa		
10	<b>Museo Galería de Armas</b> Libertad s/n, PB de Palacio de Gobierno, Col. Centro	Historia	No
11	<b>Jugar Museo Interactivo</b> Calle Coronado #433, Col. Centro	Ciencia	<i>Nota: cerrado</i>
12	<b>Museo Mamuth</b> Av. Juárez y 25, Col. Centro	Ciencia	No
13	<b>Semilla Centro de Ciencia y Tecnología</b> Privada Progreso # 120, Col. Centro	Ciencia y Tecnología	Sí (Coordinación de guías)
14	<b>Museo Comunitario Tarike</b> Calle 4ta. 2610, esquina con Privada de Ramírez, Col. Centro	Comunitario	Sí
15	<b>Casa Chihuahua, Centro de Patrimonio Cultural</b> Libertad 901, Zona Centro (Antiguo Palacio Federal y edificio de Correos)	Pluridisciplinar	Sí

#### *Análisis de los servicios educativos en museos*

De los museos visitados siete cuentan con Departamento de Servicios Educativos, lo que permite una atención más personalizada y adecuada a las necesidades específicas del grupo, estas secciones se encuentran dirigidas por licenciados en arte, comunicación, antropólogos y docentes. En cuanto al tipo de actividades que diseñan para educación formal, algunos de los responsables comentaron lo siguiente:

Hay maestros que vienen y se sientan y te dicen mira estoy viendo esto.... Karina (responsable de Servicios Educativos), entre una maestra y ella arman una guía en base a lo que ella quiere, es una maestra de secundaria... somos un museo que como somos pequeño todavía tenemos la posibilidad de hacer eso, de que si tú dices voy a ir y estoy viendo la abstracción, entonces Karina te arma una guía especial para eso (Poliforum-UACH).

A los preescolares les damos el teatrín con toda una información tratando de enfocarnos mucho en los valores y el cariño a su ciudad. Ya los maestros hacen su recorrido y al final les damos hojitas para que iluminen o un rompecabezas para que armen... con los niños de primaria tratamos de ser nosotros varias personas porque nos gusta traer grupos pequeños para que el niño ponga más atención, que entienda, interactúe, haga preguntas, que no cargue un cuaderno porque viene el niño tan tenso sacando fechas (Museo Tarike).

Servicios Educativos dentro del museo se encarga de ser la parte que explica a todos los visitantes, que sea digerible la exposición para ellos, es lo principal. Tenemos una gama de visitantes muy amplia pero particularmente niños de kínder y primaria. Entonces, Servicios

Educativos diseña los talleres, las guías y hace el guión museográfico para cada uno de los diferentes grados escolares, que son los de kínder hasta universidad (Museo de Arte Contemporáneo, Casa Redonda).

Aquellos museos que no tienen esta área, sólo adaptan el lenguaje o la cantidad de información que proporcionan según la edad de los visitantes. De tal manera que se observan los esfuerzos por hacer más accesible estos espacios para los usuarios escolares, quienes forman parte considerable del público asiduo de los museos. Aun así, se detecta como una necesidad el contar con departamentos educativos, personal de la Casa Siglo XIX Museo Sebastián, menciona que:

Lo que más nos falla en la cuestión de museos en general es la parte de servicios educativos, si tienes un buen programa de servicios educativos vas a tener una buena apropiación aunque tu colección sea exactamente la misma.

La visión educativa reflejada en el personal de los museos permite comprender que esta es necesaria para hacer más pedagógica la museografía para que la diversidad de visitantes interactúe y puedan construir aprendizajes significativos.

Los museos, en general, tienen poco personal, quienes realizan diversas tareas, desde el mantenimiento del edificio hasta la función de guías, no tienen la capacidad para atender a muchas personas en una misma sala, ni tampoco la atención para el vínculo y empatía entre usuarios, guía y museo. Referente a esta cuestión los entrevistados mencionaron que:

...somos un museo muy pequeño, somos tres personas... a veces nos hablan y nos dicen tenemos que aprovechar la salida, vamos a llevar

tres camiones de 40 niños, entonces nada más hay una persona, yo a veces apoyo pero en realidad la especialista en las guías es ella (...) esa es nuestra limitante la cantidad de personas que podamos atender y que no tenemos espacios para poder dar talleres. Cuando son grupos pequeños se dan talleres y ella se adapta al grupo (Poliforum-UACH). Nos gusta que vengan como de 40-50 (niños/as). Cuando llegan a venir de 80 nos ponen una complicada bárbara porque no somos tantas personas y si nos gusta dividirlos por grupitos porque imagínate guiar a 80 niños...porque no se logró el objetivo, vinieron, vieron y se fueron, que ese no es el caso (Museo Tarike).

Por otra parte, en los museos suelen encontrarse salas de usos múltiples en los que periódicamente promueven colecciones de pintura o escultura, talleres, presentación de libros, conferencias, entre otros, lo que permite un acercamiento con el público, aunque este suele ser el mismo que ya está familiarizado o interesado en determinados temas.

*Los docentes de educación básica y los museos*  
Teóricamente existen beneficios educativos en la articulación entre museo y escuela, así como la importancia de que docentes planifiquen las visitas y realicen un recorrido previo (Alderoqui y Pedersoli, 2011; Sánchez, 2013). No obstante, se identifican obstáculos y distintas actitudes de los docentes. Lo cual se refleja en las opiniones del personal de los museos estudiados:

Yo nunca he visto maestros que hagan el recorrido a ver como esta y luego traigan a los alumnos. Normalmente vienen con los alumnos (Militar, Museo de la Revolución Mexicana).

En cuanto a la respuesta sobre la participación de los/las docentes durante el recorrido, indican que van desde actitudes pasivas o indiferentes, hasta aquellos que tienen claro sus objetivos e interactúan durante el proceso de aprendizaje.

Normalmente los maestros nomas llegan y escuchan, no hacen ninguna petición. Llegan, ven el museo, se les da la plática guiada y ya. (Museo de la Revolución Mexicana-SEDENA).

Hay de todo, los participativos, los que se interesan, los que van apáticos como con el celular y nosotros acá con los niños... de todo pero tratamos que desde que entran sensibilizar a los maestros y a los niños de cómo vamos a hacer el recorrido, como va a ser su estancia. (Museo Tarike)

Es variada...depende porque si nos han tocado maestros que vienen y nos los dejan y: son suyos; y es muy complicado. Y hay maestros que se hacen participes como si fuera un niño más. Es muy padre cuando están estos grupos donde el maestro se adhiere al grupo como un niño más y participa, teniendo el orden, porque siempre es importante que ellos manejen el orden. Porque con 25 niños un guía es imposible. Entonces, se hacen participes tanto en la guía como en el taller (Museo de Arte Contemporáneo, Casa Redonda).

Por otra parte, las características de aquellos maestros que se preparan con anticipación y muestran interés durante el recorrido, posibilitando la museopedagogía son:

- a) comparten el interés con sus alumnos
- b) participan activamente por los conocimientos previos del curriculum del museo
- c) están más abiertos al aprendizaje

- d) participan en la elaboración de la guía para el recorrido y se han comunicado con el museo
- e) posibilitan visitas personalizadas al grupo visitante
- f) articulación de la museografía con la museopedagogía

### **A manera de conclusión y nuevas preguntas**

Hasta el momento se ha detectado la carencia de personal y departamentos educativos en los museos, lo que dificulta que la oferta museográfica atienda museopedagógicamente las características de sus visitantes. Se ha hecho evidente la falta de colaboración entre ambas instituciones por lo que habría que preguntarse ¿Qué buscan los/las docentes cuando planifican este tipo de salidas escolares? y ¿Qué está haciendo el museo para acercarse a ellos/as? Ya que son el principal enlace con los alumnos/as de educación básica. ¿Cómo desarrollar la museopedagogía en la educación formal básica y la educación no formal de los museos? De manera que las acciones, actividades y propuestas se diseñen en función del visitante como sujeto cultural, con necesidades e intereses particulares, para lograr visitas significativas. El trabajo subsecuente se concentrará en el análisis de las representaciones sociales de los docentes de educación formal frente a los museos y su concatenación con las representaciones de los escolares de los museos.

### **Referencias**

- Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011). *La educación en los museos: De los objetos a los visitantes*. Argentina: Paidós.
- Asensio, M. y Pol, E. (2008). Conversaciones sobre el aprendizaje informal en museos y el patrimonio, en: Fernández, Heredina (Ed). *Turismo, Patrimonio y educación: Los museos como laboratorio de conocimientos y*

emociones. España: Escuela universitaria de Turismo de Lanzarote.

Huerta, R. (2010). *Maestros y Museos: Educar desde la Invisibilidad*. España: Universitat de Valencia.

INEGI. (2012). Síntesis Estadística Municipal. Chihuahua, México. Extraído de: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/sem10/default.htm>

INEGI. (2014) Patrimonio cultural y bibliotecas. Museos por entidad federativa 2014. México. Extraído de: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/isept/default.aspx?t=mcul07&s=est&c=21729>

Mancera-Valencia. F. J. (2013). *Plan de manejo, gestión y museopedagogía: Museo Casa Juárez, Museo de Don Miguel Hidalgo, Museo-Galería de Armas de la independencia*. Chihuahua, México: Secretaria de Educación, Cultura y Deporte e Instituto Chihuahuense de la Cultura.

Pastor, M. I. (2011). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

Sánchez, M. (2013). La relación museo - escuela: tres décadas de investigación educativa, en: Aguirre, C. (Ed) (2013). *El museo y la escuela*. Medellín Colombia: Parque Explora.

### **Agradecimientos**

Se agradece al apoyo a directivos y personal de los Museos:

- Casa Chihuahua, Centro de Patrimonio Cultural.
- Casa siglo XIX. Museo Sebastián. Instituto Municipal de Cultura.
- Centro Cultural Universitario Quinta Gameros - UACH.
- Museo de Arte Contemporáneo, Casa Redonda.
- Museo Comunitario Tarike.
- Museo de la Lealtad Republicana, Casa Juárez.
- Museo de la Revolución Mexicana - SEDENA.
- Museo de Sitio de Miguel Hidalgo.
- Museo-Galería de Armas de la Independencia.
- Museo Mamuth.
- Museo Semilla Centro de Ciencia y Tecnología.
- Poliforum-UACH.

# La competencia intercultural en clase de lenguas extranjeras

## Intercultural competency in foreign language lessons

Sonia Bufi Zanon  
Universidad Nacional Autónoma de México  
[soniabufi@gmail.com](mailto:soniabufi@gmail.com)

### Resumen

En este artículo, se presentan los resultados de una investigación-acción llevada a cabo con estudiantes universitarios provenientes de diversas carreras profesionales en el marco de sus estudios de la lengua francesa y culturas francófonas. El objetivo es que la experiencia escolar del educando en el aula de lengua y cultura extranjeras incluya la construcción de una competencia intercultural con base en procedimientos pedagógicos específicos que apuntan a favorecer la apertura de mente y la empatía, al tiempo que remite a la noción de identidad social. Intenta responder a la pregunta: ¿Qué propuestas concretas pueden hacerse en el aula para la construcción de la competencia intercultural? Tiene como soporte metodológico la instrumentación de una serie de actividades didácticas específicas pues se parte de la idea que la competencia intercultural es situada, relacional y compleja. Adicionalmente, se busca probar un aspecto de la teoría de los psicólogos sociales Henri Tajfel y John Turner sobre *identidad social*. Los resultados nos llevan a plantear que lo que sostiene un trabajo pedagógico de esta índole transita necesariamente por un proceso de construcción-deconstrucción.

### Palabras clave

Idioma extranjero, educación y cultura, interculturalidad.

### Abstract

This paper presents the results of a research project carried out surveying different university students coming from different bachelor programs within the French language and francophone cultures frame. The objective is to include intercultural competition in the classroom, basing it on educational procedures which aim to enhance empathy and open-mindedness. Invoking at the same time the notion of social identity. Trying to answer the question: "What concrete proposals can be made in the classroom to build intercultural competencies?" Acting as a methodological support a series of didactic activities based on the idea that intercultural competence is relational and complex. Additionally, we look to prove an aspect of the social psychologist Henri Tajfel and John Turner about social identity. The results indicate that this kind of educational work is sustained by a process of construction-deconstruction.

### Keywords

Foreign language, education, culture, interculture.

## Introducción

Después de plantear las hipótesis de trabajo, se expone la metodología utilizada en el salón de clase para llevar a cabo esta investigación-acción. Se presentan a continuación las relaciones teóricas entre la competencia intercultural y la acción pedagógica en el aula de lenguas y culturas extranjeras. Enseguida, se hace un reporte de los procedimientos, para finalmente presentar los resultados y la conclusión.

## Hipótesis

Suscribo, en primer término, la siguiente definición de la competencia intercultural: "(...) el estudio de las diferentes facetas de la cultura permite de toda evidencia que los alumnos desarrollen actitudes de respeto y de comprensión hacia los demás. Es posible inscribir todos los matices [costumbres, usos culturales, problemas de las sociedades multiculturales, etc.] de ese objetivo al interior de un continuum marcado, en un extremo, por la idea de curiosidad y apertura de mente y, en el otro, por la de empatía hacia el otro. Entre esos extremos, se ubican las invitaciones a mayor tolerancia, mayor apertura hacia los valores del otro, a la superación de los estereotipos, a la aceptación del otro en sus diferencias" (Eurydice, 2001 : 167).

En segundo término, en cuanto a definiciones de identidad social, sabemos con Tajfel (citado por Deschamps & Moliner, 2008:65 ) que la identidad social "está relacionada con el conocimiento que una persona tiene de su pertenencia a determinados grupos sociales y del significado emocional y valorativo que resulta de esta membresía." Tajfel & Turner elaboran su Teoría de la Identidad social para dar sentido a la base psicológica de la discriminación social intergrupala, llegando a postular que la identificación social del individuo con un grupo de pertenencia —sea

de tipo *macro* como la idea de país, sea *micro* como la idea de familia— se opera mediante mecanismos de auto-categorización psicológicamente interiorizados que le permiten favorecer la imagen del propio grupo en detrimento de los otros grupos, diferentes del suyo. Los autores señalan, como una de las condiciones para que este fenómeno de discriminación aparezca, el contacto y la comparación con otros grupos, con lo cual se infiere que el proceso de aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras forma parte del universo propiciatorio de dichos fenómenos de construcción identitaria social.

Nuestra hipótesis de trabajo consiste en que, situándose la enseñanza de lenguas y culturas en el cruce entre construcción de competencias interculturales e identidad social y siendo este tema de fuerte complejidad pues atañe a muchos aspectos de la persona (la cultura de su socialización primaria, su estructura psíquica-emocional, su capital cultural, etc.) no es suficiente aportar conocimientos (contenidos declarativos sobre las culturas de los hablantes de la lengua-meta) sino que es necesario un proceso profundo y complejo en la acción pedagógica para alcanzar contenidos actitudinales (saber-ser) que permitan desarrollar dicha competencia intercultural. Este proceso complejo necesita de un distanciamiento reflexivo, tanto desde la investigación como durante el proceso, que sistematice los resultados de la intervención didáctica para mejorar los objetivos, los dispositivos y los insumos del trabajo en el aula.

## Metodología

Seguí el esquema propuesto por la Alianza Francesa de Sydney según el cual las fases del trabajo en el aula implican que "el aprendiente participe en una actividad seguida de un análisis del cual se desprenden

observaciones que podrán ser aplicadas a la vida real". Estas fases son:

1. Hacer que los aprendientes tomen conciencia de su propio esquema interpretativo
2. Descubrimiento de otras culturas
3. Observación y análisis de los comportamientos culturales
4. Trabajo sobre los estereotipos
5. Establecimiento de relaciones entre su cultura y la cultura extranjera
6. Interiorización de la cultura del otro

Después de estar en contacto con estadísticas de población, economía, salud, sociales, educación y empleo, básicamente, relativos a Francia y a México, se construyen las variables de inicio con las respuestas de los aprendientes a las dos preguntas formuladas:

- Si pudieras, vivirías en Francia porque...
- Aunque pudieras, no vivirías en Francia porque...

Las demás variables son los temas abiertos con la sistematización de dichas respuestas, las cuales están relacionadas con los pasos previos del proceso (fases 1 a 3) y dependen por tanto de las secuencias pedagógicas del curso. Por ejemplo, si se trabajó sobre contenidos de tipo *estadísticas sociales*, las variables o temas de estudio y discusión serán:

- ... el papel del Estado...
- ... el sistema educativo en Francia es...
- ... el cuidado de la salud es...
- ... el acceso a la cultura es...

El cruce de ambos grupos de variables (preferencias y condiciones) es la materia prima con la cual se llevan a cabo las siguientes fases del trabajo (3 a 6), que aquí se presentan.

### **Consideraciones teóricas**

El aprendiente está confrontado a lo largo de su proceso de aprendizaje con "contenidos", mejor llamados *materia cultural* por Beacco.

La competencia intercultural implica "gestionar las experiencias y los contactos interculturales a partir de disposiciones benevolentes." (Beacco, 2004:255). Uno de los temas que la conforman deriva de la cuestión institucional. En efecto, si la competencia intercultural nace del entrecruzamiento de las dimensiones accionales, etnolingüísticas, interpretativas y relacionales, tiene como catalizador la acción pedagógica inserta en su contexto natural, es decir, en la institución educativa. De ahí la importancia de instrumentarla en el aula y reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural.

A estas consideraciones, se agrega con los expertos del European Center for Modern Languages de Graz, Austria, Martina Huber-Kriegler, Ildiko Lazar y John Strange (2005), y su manual de comunicación intercultural, que la introducción de la intercultural en la clase de lenguas extranjeras implica un proceso de lo general a lo específico: "[...] Cuando usted emite una opinión sobre las culturas, es inevitable generalizar. Sin ello, ninguna discusión sería posible. Usted debe, al principio, basarse en estereotipos para aprender a descubrir el mundo, pero es importante plantearse preguntas todo el tiempo y aceptar información que podría llegar a contradecir esos estereotipos."

Esto describe lo que acontece en la realidad de todos y abre al mismo tiempo la perspectiva formativa (y autoformativa) cuya estafeta los profesores de LCE pueden tomar. Estos autores (y otros) nos ayudan también a definir una concepción de la competencia intercultural, que llevada al terreno educativo puede expresarse como: la acción de coadyuvar a la reflexión de los estudiantes sobre sus valores, sus comportamientos y su manera de pensar, con base en su cultura, para hacerse conscientes de las diferencias interculturales; entrenarse a la observación del entorno inmediato y mediato, a la vez que alumnos y profesores



integran la noción de diversidad en su modo de percibir, analizar e interpretar la realidad según perspectivas variadas; desarrollar una actitud de empatía, de apertura mental y de respeto hacia la alteridad. Estos son los principios de base del Libro Blanco para el Diálogo Intercultural, publicado en 2008 con el subtítulo “Vivir juntos en la igual dignidad”, en el seno del Consejo de Europa. La finalidad del Consejo de Europa fundado en 1949 es de “preservar y promover los derechos humanos, la democracia y el Estado de derecho”. El Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural aborda de manera sistemática los temas relativos a esas tres misiones del Consejo de Europa. El Libro Blanco define el diálogo intercultural como un medio para “promover la toma de consciencia, la comprensión, la reconciliación y la tolerancia, al tiempo que previene los conflictos y asegura la integración y la cohesión social.”(p. 7).

### Descripción procedimental

Es una investigación educativa experimental de corte etnográfico, entendida como una actividad sistemática de recolección y estudio de datos sobre “(...) razonamientos y saberes prácticos que los actores sociales echan a andar en su vida cotidiana.” (Dortier, 2004:217). La vida cotidiana en este caso se arma con el triángulo docente – aprendiente – programa. Los razonamientos y saberes prácticos se construyen en este tipo de trabajo a partir de la secuencia: exposición a datos objetivos por parte del profesor + exposición de datos objetivos por parte del alumnado + cuestionario y análisis de las respuestas en el aula + debate de ideas + opinión final de los alumnos sobre el trabajo.

a) El profesor expuso gráficas y textos a un grupo de 25 estudiantes de nivel intermedio de Francés LCE en el primer semestre de 2015, provenientes de diversas carreras profesionales de la UNAM, con datos comparativos de la OCDE e INSEE sobre: esperanza de vida, ingreso disponible por familia, etc.

### Tablas y cuadros

Completa el siguiente cuadro:

	Si pudieras, vivirías en Francia porque...	Aunque pudieras, No vivirías en Francia porque...
La presencia del estado es...		
La cobertura social es...		
La educación es...		
El acceso al trabajo es...		
Otras causas:		
Los Franceses son:		
Otras:		

Tabla 1. Cuestionario

b) Los estudiantes expusieron en francés y con el apoyo de diapositivas:

funciones y acciones del estado de bienestar francés en materia de salud, de trabajo, de

cultura, de educación y de justicia, ayudas del Estado francés a las familias, en materia de salud, para el empleo, para el alquiler de vivienda, en materia de justicia, para el tiempo libre, para los extranjeros no regularizados. Para ello, los alumnos investigaron diversas fuentes documentales que ellos mismos eligieron. El profesor no intervino en la preparación.

c) Los 25 estudiantes respondieron al cuestionario que aparece *infra*.

d) Clasificación de las respuestas en secciones: sección 1: opiniones favorables al endogrupo (grupo social de pertenencia e identificación); sección 2: opiniones desfavorables al endogrupo; sección 3: opiniones favorables al exogrupo (grupo social de no pertenencia e identificación); sección 4: opiniones desfavorables al exogrupo; sección fuera de clase.

e) La acción pedagógica contempló una primera fase individual y escrita y una segunda fase colectiva y oral. La reflexión individual consistió en proporcionar por escrito a cada estudiante una lista completa, heterogénea y sin un orden determinado, de todas las oraciones, frases, anotaciones hechas por ellos mismos en la hoja del cuestionario anterior, con la instrucción de señalar en cada caso si:

- Estoy de acuerdo total o casi totalmente con la frase u oración.
- Estoy en desacuerdo total o casi totalmente con la frase u oración.
- Estoy relativamente de acuerdo con la frase u oración (es decir: “Sí, pero depende...”).

Las respuestas fueron expuestas al colectivo dando paso a la segunda fase de debate colectivo. El proceso del debate consistió en: 1) retomar una de las oraciones, 2) observar si los estudiantes anotaron mayoritariamente un acuerdo, un desacuerdo o una relativización sobre dicha oración, y 3) discutir en plenaria el sentido original de

dicha oración, sus posibles interpretaciones y explicaciones.

De esta suerte y siguiendo una secuencia organizada, el debate es significativo de la construcción de su competencia intercultural, el cual, como se puede apreciar, implicó un proceso de construcción-deconstrucción desde la frase hecha (estereotipos y representaciones sociales) hasta la reflexión conceptual.

1. La opinión inicial: se parte de la idea inicial de un alumno, por ejemplo: “En México, siempre se puede hacer arreglos para resolver un problema”;

2. La justificación de esa idea inicial: acuerdos y desacuerdos con esa oración: la mayoría de los estudiantes opinaron que si bien existen muchas personas que piensan de esta forma, ellos no están de acuerdo con esta manera de pensar, con esta manera de actuar ni con esta manera de identificar a los mexicanos;

3. El origen de esa idea inicial: se busca el origen de la opinión. En ese caso y dicho de manera conceptual, se trata de un *habitus* –el de las componendas- más o menos extendido en la cultura cívica del endogrupo;

4. La argumentación: busca expresarse sobre el fenómeno, encontrar referentes concretos o ejemplos, de tal suerte que todos los participantes tengan una explicación común del fenómeno. En este caso, dijeron que si bien antes se actuaba así, y todavía se actúa así, las nuevas generaciones no quieren seguir este modelo. Alguien apuntó: “Son formas de corrupción cotidiana”;

5. La contra-argumentación: los participantes explicitan el fenómeno, lo justifican si están de acuerdo, o contra argumentan si no están de acuerdo, de tal suerte que el fenómeno cobre tintes racionales para ellos. En este caso, dijeron: “No es corrupción para lucrar”, “Es corrupción porque la burocracia es

ineficiente”, “Todo está hecho para recurrir a las componendas”;

6. La negociación de un significado nuevo y compartido: se busca dar uno o varios sentidos a los argumentos expuestos con los cuales los participantes se sientan identificados. En este caso, dijeron: “...es la realidad pero hay que cambiarla”;

7. La reformulación: parte importante del debate fue cuando los participantes intentaron reformular todo lo anterior de manera precisa y con sus propias palabras; además, se realiza un esfuerzo cognitivo en el que se pasa del código oral al código escrito. En este caso, formularon: “En México, existen formas de corrupción del ciudadano de a pie que deben desaparecer conforme se exige a las autoridades mayor eficacia para no dar pretexto a esa corrupción”;

8. El consenso: una fase aparentemente anodina que tiene su importancia toda vez que en las fases anteriores puede haber participantes que se expresan menos que otros. Aquí, todos estuvieron de acuerdo con la formulación anterior;

9. La cognición: a través del debate, los estudiantes acuerdan que conocen ahora formas diferentes de resolver problemas, disensos y formarse opiniones más objetivadas;

10. La formulación de la idea nueva: se trata de llegar a formular una idea que sustituya a la idea inicial, que sea más reflexiva, más ajustada al pensamiento crítico y más conforme a cierta racionalidad propia. La formulación final contiene estos elementos, a saber: “La corrupción no es un problema individual sino del sistema, que no se da de manera tan fuerte en las democracias avanzadas por muchas y diversas razones políticas, sociales, pero no es forzosamente cultural.”

### **Evaluación de los participantes**

Con la pregunta *La información, las estadísticas y los textos estudiados en clase te interesaron? Contesta en una escala de 0 a 10 (donde 0 es equivalente a para nada y 10 a realmente mucho)*. Justifica tu respuesta, los estudiantes evaluaron el conjunto de las actividades que consistían en analizar datos, información, estadísticas y artículos de opinión. Diez de 21 estudiantes anotaron un 10; cinco calificaron con un 9; dos con un 8; dos con un 7; uno con un 6 y uno con un 5.

### **Resultados**

- a) La verificación del postulado de Tajfel & Turner según el cual “el sujeto compara su cultura con las otras en búsqueda de valorización de la suya para que su comunidad de pertenencia sea significativa” puesto que 12 de los 25 juicios emitidos espontáneamente, esto es sin que los encuestados fueran interrogados al respecto, versaron sobre la riqueza de las tradiciones, la calidad de su cocina y el clima, en un sentido positivo: la imagen del endogrupo es valorizada.
- b) Otros indicadores fueron expresados y aunque fueron objeto de desacuerdos al momento del debate, se orientan igualmente hacia la confirmación de la teoría citada. Estos fueron: temas de educación, la gratuidad de la escuela, la privatización de la escuela, la calidad de la misma, la actitud amigable de los profesores, su benevolencia a la hora de calificar a los estudiantes.
- c) Sobre identidad social negativa del endogrupo, la cual aparece también en las respuestas de los estudiantes sin que se les haya preguntado nada al respecto, las opiniones vertidas individualmente han sido objeto de acuerdos, durante el debate, en la

mayoría de los casos. Versaron en general sobre cuestiones institucionales, para resaltar la responsabilidad del Estado y del gobierno en las deficiencias repercutidas en los ámbitos social y económico. Vale observar que, a diferencia de las valencias positivas, aquí los estudiantes evitaron los estereotipos para emitir juicios que parecen ser informados. Cuando se emitieron opiniones como “racistas” e “impuntuales”, el debate fue mayor para evitar la aposición de etiquetas sobre el endogrupo. Del mismo modo, los calificativos como “amigables”, “felices” o “sencillos” fueron objeto de discusión para llegar a la idea que esas son características personales, no generalizables, que por tanto no pueden definir su identidad social colectiva.

- d) Por la viva discusión que suscitó, mención aparte fue la frase encontrada en una de las hojas de respuesta que decía: “(...) pero en México, siempre te las puedes arreglar”, aludiendo a cierto tipo de componendas, lo que fue inmediatamente interpretado como corrupción por parte del grupo. En el espíritu del estudiante, esto es una cualidad social, a diferencia de Francia, vista como país de leyes y de reglas asumidas por todos —lo cual dejaría poco margen a los “arreglos” personales y a la libertad de actuar, dificultando así la vida cotidiana de los ciudadanos, en el imaginario del estudiante—.

### Conclusión

La didáctica de las lenguas y culturas se ve enriquecida con incluir en ella este tipo de procedimientos que no sólo aportan

información valiosa a los aprendientes sino que los lleva a reflexionar sobre ellos mismos, como lo indican en sus comentarios, transcritos en el apartado anterior: *me hace reflexionar sobre la situación de México; comparar mi país con otros es importante para tomar decisiones; creo que es necesario conocer la posición actual de cada país para que un país como México que está perdiendo el rumbo pueda crecer*; etc. A menudo, los estudiantes pasan de la sorpresa, pues no esperan abordar temáticas de las ciencias sociales de esta manera en su clase de francés, al entusiasmo por poder profundizar la reflexión intercultural como lo señala este alumno (recién llegado de la provincia del estado de Oaxaca, hablante de una lengua regional y estudiante de música): *Aprender una nueva lengua significa conocer también los modos de pensar: los pensamientos políticos, artísticos, sociales, el universo sonoro, visual, etc., de la gente francófona. Conocer un nuevo mundo -una nueva mirada- que es sin embargo el mismo mundo. Nos parece que con esta reflexión, este estudiante resume bien su comprensión de la competencia intercultural de la que retiene el valor ideológico transcultural según el cual somos todos diferentes y todos iguales.*

### Referencias

- ALLIANCE FRANÇAISE SYDNEY (s/f)  
<http://www.echofle.org/COURSES/DocumentsDidactiques/LinterculturelenclassedeFLE/tabid/273/>. Consultado en 2014.
- BEACCO, J.-C. (2004). Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langues. En *Conseil de l'Europe Niveau B2 pour le français. Textes et*
- CONSEIL DE L'EUROPE (2008) Livre blanc sur le dialogue intercultural. Vivre ensemble dans l'égalité dignité. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Default.aspx. Consulta: 10 de enero de 2015.

DESCHAMPS, J.-C. & MOLINER, P. (2008).  
L'identité en psychologie sociale. Des  
processus identitaires aux  
représentations sociales. Paris :  
Armand Colin, coll. Cursus.

DORTIER, J.-F. (2004). Le dictionnaire des  
sciences humaines. Paris : Éditions  
Sciences Humaines.

EURYDICE (2001) L'enseignement des  
langues étrangères en milieu scolaire  
en Europe. Commission Européenne.

HUBER-KRIEGLER, M. et al. (2005). Miroirs et  
fenêtres-Manuel de communication  
interculturelle. Graz: Conseil de  
l'Europe, Centre Européen pour les  
langues vivantes.

TAJFEL, H. & TURNER, J. (1979). "An  
integrative theory of intergroup  
conflict" en AUSTIN, G.T. & WORCHEL, S.  
(eds) *The social psychology of  
intergroup relations*. Monterey, CA:  
Brooks-Cole. Pp. 33-47.

# La resignificación del sujeto en el basurero municipal

## The resignification of a person in the municipal landfill

Laura Verónica Herrera Ramos

*Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral*  
[veronica19732014@gmail.com](mailto:veronica19732014@gmail.com)

Gerardo Roacho Payán

*Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral*  
[groacho@gmail.com](mailto:groacho@gmail.com)

### Resumen

Este estudio trata de un acercamiento a la realidad de los indígenas rarámuri inmigrantes que trabajan en el basurero de la ciudad como “pepenadores” de material reciclable; insertados por el sistema económico en una dinámica urbana hace que involuntariamente, dejen atrás su historia e identidad cultural poniendo en crisis su visión del mundo. Los rarámuri tienen como causa en común de su desplazamiento geográfico las precarias condiciones económicas, el frío y la lluvia extrema, así como la huida de la violencia que imperan en la zona serrana, sin imaginar que se encontrarán con otros problemas culturales que vienen a engrosar las filas de la injusticia y desigualdad. Los rarámuri representan uno de los grupos más desfavorecidos de la periferia de la ciudad, se han auto-empleado exponiendo cada día su salud, viviendo y trabajando en condiciones de miseria humana, con la indiferencia de la sociedad como un espejo reflejado en sí mismos. Este estudio se propone denunciar las formas de marginalidad que envuelven a los indígenas que trabajan en el basurero municipal, para abrir la posibilidad de cuestionar la sociedad y economía en que vivimos. Los resultados parciales se muestran en dos categorías de análisis, la primera, de “la inmigración como forma de exclusión”, y la segunda, que se refiere a las expresiones de “marginalidad como estado de excepción” en educación, salud y empleo, cuestiones, cuyo eje transversal es la dimensión ontológica del indígena.

### Palabras clave

Inmigración, exclusión, marginalidad, ser, cultura.

### Abstract

This paper is about a close-up to the indigenous raramuri immigrant's reality who work as trash collectors; inserted in that dynamic by the economic system, which involuntarily forces them to leave behind their history and cultural identity, putting at risk their vision of the world. The Raramuri are under geographical displacement due to poor economic conditions, cold, extreme rain, as well running from the violence dominating the mountainous zone, not taking in consideration the cultural problems which further enhance injustice and inequality. They represent one of the less favored groups in the city's outskirts. Self-employing themselves and risking their health every day by living and working in miserable conditions, as society looks at them indifferently. This paper proposes ways to denounce the different shapes of marginality wrapped

around those who work at the city landfill, to open the possibility of questioning the society and economy in which we live in. The results are shown in two analytical categories, the first one "Immigration to exclusion" and the second one "Marginality as a state of exception" in education, health, and work-related environments.

### **Keywords**

Immigration, exclusion, marginality, being, culture.

### **Introducción**

La clase capitalista genera exclusión e indiferencia ante los otros, los utiliza sólo como medio de enriquecimiento y su mirada multiculturalista conservadora muestra su postura incluyendo a todos los grupos dentro su sistema. El estado mexicano ha tratado de palear las necesidades con una serie de programas paternalistas, sin generar empleos que dignifiquen a las personas.

La ciudad de Hidalgo del Parral Chihuahua es una población de 107,061 habitantes, donde 3 mil 500 personas viven en pobreza extrema; este fenómeno se presenta principalmente en colonias de la periferia. Algunas de estas familias son indígenas, han emigrado de la sierra tarahumara por las condiciones climáticas, la escasa oportunidad de trabajo, y la violencia generada por el narcotráfico que se vive en aquellas comunidades.

En el basurero municipal, hay un grupo de personas que laboran con el oficio de pepenadores de materiales reciclables, siendo 50 familias dependientes de esos ingresos, la mayoría provienen del albergue indígena "San Andrés" y otros de diversas colonias de la periferia; tres de esas familias habitan en el lugar.

Pasan seis días de la semana trabajando entre los desperdicios, encontrándose hombres y mujeres, niños, jóvenes, adultos y ancianos; 8 horas diarias, expuestos al clima en combinación con materiales infecciosos y peligrosos. Este

estudio, problematiza, que el basurero no sólo ha constituido un sitio geográfico de concentración y clasificación de desechos materiales, sino que también es una deslocalización y clasificación de personas; un lugar de desechos sociales, en una sociedad que tiene como principal problema la ceguera social. Por lo tanto, en esta investigación la cuestión es ¿cuál es el entorno social de exclusión que viven los rarámuri que trabajan en el basurero de la ciudad de parral, Chihuahua? Asimismo el propósito es denunciar las formas de marginalidad y exclusión que envuelven a los indígenas pepenadores, dada su condición social y cultural.

### **Metodología**

La investigación se lleva cabo desde un enfoque cualitativo, cuya principal característica es el acercamiento naturalista a los sujetos investigados, y donde el investigador es la propia medida de lo observado, el método etnográfico permitió el acercamiento a la cultura del grupo indígena a través de observaciones, entrevistas y charlas informales registradas en notas de campo. De igual forma se acude al método hermenéutico, inherente en esta investigación empírico-teórica por la interpretación que hace de los datos y la teoría que se aborda para cada planteamiento. Los valores y prenociones de los investigadores son acotados por la teoría del pensamiento crítico que delimita al objeto de estudio (Álvarez y Jurguenson, 2005).

## Resultados preliminares

### *a. La Inmigración ¿una nueva forma de vida o exclusión?*

La inmigración se ha convertido en un fenómeno social de primer orden, con todas sus implicaciones de carácter económico, político, demográfico, cultural y religioso, su presencia es más visible en la vida cotidiana de todas las ciudades y pueblos.

En la ciudad se localizan 580 indígenas; además de otros 150 a 250 de población flotante, estos últimos permanecen en la ciudad según la temporada, dado el clima frío que caracteriza la sierra en los meses de noviembre, diciembre y enero, para posteriormente regresar a su comunidad; así como en la temporada de lluvias de junio y julio, muchos de ellos ya no llegan a los albergues, se instalan donde pueden, en diferentes puntos de la ciudad “tres o cuatro familias juntas” (entrevista), el problema de hacinamiento es agudo. Algunos de los recolectores, viven tan lejos del basurero que por su falta de recursos para trasladarse han decidido quedarse a vivir en el lugar, de lo contrario hacen un largo recorrido entre cerros y carreteras para llegar a su trabajo.

En ningún momento, esta sociedad que el estado nombra “democrática”, se ha abierto el debate sobre la sociedad que queremos, la educación que necesitamos, mucho menos de los empleos dignos; las políticas son implementadas apostando a la concentración urbana, pero la repercusión que estas tienen en los ambientes rurales, solo dejan ver que las injusticias y desigualdades son ignoradas por el estado (Torres, 2011). Las entrevistas dejan ver el fenómeno:

Rubí Reyes, de 22 años, trabaja junto con su hermano en el lugar, originarios de la sierra, llegaron a la ciudad por falta de empleo en su pueblo natal; un caso muy reciente es el de un joven apodado “Chango” originario de Belleza, perdió el empleo y a causa de esto, su suegro le informó acerca de este nuevo trabajo, tiene 2 semanas en la ciudad. Otro

caso es el de Concha Ponce, de Las Nieves (Durango), llegó a Parral por la precaria situación económica:

“trabajaba de cocinera en un restaurante pero me pagaban muy poco, luego fuimos a vivir a Jiménez y tuvimos que huir a de ahí porque asesinaron a mi hijo que trabajaba como guardia en unas bodegas de nuez” [...]”en Durango mis tierras fueron tomadas a la fuerza por narcotraficantes y tengo miedo del gobierno ya que si se enteran que las tierras son mías, nomás yo estaré en problemas” (entrevista)

Concha y su esposo viven desde hace varios años en una choza en el basurero.

Las inmigrantes se han instalado en lugares localizados por el gobierno municipal, los detectan, si estorban los reubican, pero no les permiten llegar y establecerse al azar (entrevista), en la aparente atención a los grupos vulnerables, los grupos indígenas han sido autorizados para instalarse en Parral desde un enfoque de política estratégica: lejos de la ciudad y sobre todo lejos de los barrios de gente privilegiada, por lo tanto la expulsión es llevada a cabo mucho antes de que sean instalados en un sitio, para evitar confrontaciones sociales. Torres (2011), indica que las minorías son concentradas en “guetos” por motivos raciales o culturales, estos sitios retrasan el contacto directo de los ricos con los marginados.

Con este fenómeno social, el clima ambiental toma tintes de violencia, soledad y egoísmo. La presencia de los indígenas en las calles, en el basurero, o las comunidades, reciben una falsa generosidad de los gobiernos con cobijas y despensas (entrevista), dando la impresión de que los indígenas no se esfuerzan en lo más mínimo por cambiar su situación social (Torres, 2011); sin embargo, la des-socialización proveniente de la marginalidad hace que las personas rompan el sentido de pertenencia a su comunidad, se sienten inútiles sin nada que



poder compartir y aportar, sienten que las personas que les rodean los excluyen, regresando a la sociedad esa imagen recibida, una desesperanza para sí mismos que han aprendido de los otros, la moral del mestizo se refleja en ellos, sus valores entran en crisis en una actitud derrotista y de baja estima en que los individuos naturalizan su condición de vida. Todo planteamiento con un mínimo de ética y justicia social debe cuestionar el modelo de economía y los modelos productivos, los recursos, las potencialidades humanas de los habitantes para que las personas puedan seguir habitando el entorno donde tienen arraigo su historia y sus raíces (Torres, 2011).

*b. La marginalidad y el estado de excepción en el basurero*

En el sistema global la inclusión se ha hiper-administrado generando una contradicción: los individuos son incluidos desde su propia exclusión; en la inclusión moderna, se atiende a los desposeídos como si se tratara de una enfermedad social haciendo funcionar el sistema como un aparato de higiene pública (Foucault, 2007); no existe realmente preocupación por el sujeto en sí, sino por la semejanza del sujeto con su forma de vida dado que los desposeídos se encuentran muy lejos de representarle al sistema económico el progreso o la tecnología. Los lugareños presentan un aspecto y apariencia acorde a su situación, piel gruesa, quemada por su exposición al frío, a la vez tiznada por el humo de los incendios que se presentan a diario, ojos irritados lastimados, enfermedades infecciosas, ropas viejas y sucias, desánimo y desconfianza a los extraños que se les acercan. Su diario vivir está plagado de condiciones sociales y emocionales deplorables por su trabajo en el basurero (observación).

Aurelia es una mujer indígena de edad avanzada, vive tan lejos que por su falta de recursos se ve impedida para trasladarse al

lugar, decidió vivir en el basurero. Ahí construyó una choza con madera y cartón que extrajo de la basura; hace poco se quemó junto con sus contadas pertenencias, cuenta que los incendios la mayoría de las veces son provocados accidentalmente por el aire. (entrevista).

La gente del basurero, no tiene acceso a agua potable ni corriente a menos que vayan a la ciudad a comprar botellas o garrafones, pero está lejos; de tal forma, que esperan largos periodos de tiempo para recibir una pipa de agua que envía el gobierno, esta no es suficiente y menos en tiempos de calor, está además la falta de sanitarios; los trabajadores mencionan que sus necesidades básicas son realizadas a la intemperie, tanto la ingesta de alimentos, como dormir o descansar “aun y cuando se presenten lluvias y bajas temperaturas... pues no hay nada aquí” (charla informal) otros mas, para resistir el clima, a falta de cobijas o chozas de cartón, cavan un hoyo en el suelo para luego cobijarse con la tierra (charla informal). Para Dussel (1988), la vida no es una idea ni un concepto, es vida o es muerte, una realidad humana concreta, y el paso de la vida a la muerte es una sociedad injusta donde la vida, es el lugar y el tiempo de búsqueda. Un preso sueña todos los días con su salida de la cárcel, porque sabe que eso puede ser posible, pero las personas que viven en el umbral de la pobreza, no pertenecen ya a una tierra, no tienen rejas que cruzar, su realidad es tal como la observan, ¿cómo escapar de esa realidad? (Bautista, 2002), ¿Qué son los desposeídos para el sistema económico capitalista?

Para Osorio (2012) el desterritorializado en su propio país, que carece de derechos del hombre y derechos del ciudadano pone en tela de juicio las categorías de estado-nación; el “no-ciudadano” es su negación, despoja de valor político a los individuos en una sociedad capitalista, un tipo de inclusión –excluida. La situación que se vive en el basurero no sólo es de marginación

social sino también geográfica. De Sousa (2010), lo llama “apartheid social, una segregación social de los excluidos a través de una cartografía urbana que diferencia y separa zonas salvajes de civilizadas.

Algunos de los asentamientos indígenas están demasiado lejos de la ciudad, los niños de Maturana tienen que caminar hasta 5 kilómetros para llegar a la escuela primaria o secundaria, pero los niños del basurero están todavía más lejos de su escuela, “los hijos de los recolectores, no asisten a ninguna escuela, tal parece que para su familia la educación carece de importancia” (observación, 2016) pero la realidad es que la ubicación del lugar es una limitante para que puedan acudir a un centro escolar. La instancia gubernamental de “Desarrollo Integral de la Familia” (DIF), es la única que hace presencia en el basurero, pero lejos de hacerlo para brindar apoyos que fortalezcan la familia; solo ha empeorado la situación, llevando a cabo una doble exclusión, dicen los lugareños que “el DIF se lleva a muchos de los niños que andan por aquí”(charla informal), muy frecuentemente esta institución toma bajo su cautela a niños localizados que han hecho del basurero el único entorno de su diario vivir, pero que permanecen en el lugar porque su madre solo ahí los puede cuidar; se observa doble separación: la social, una familia vulnerable que se exenta de todo derecho fundamental, y la familiar, donde los niños además de vivir en ese entorno son apartados de sus madres.

Por otra parte la vida urbana ha abierto la brecha generacional generando tres concepciones de mundo diferentes, los niños, los adultos jóvenes y los abuelos.

Los que tienen más de 40 años y más todavía los ancianos, aún guardan en su mente y corazón la historia de su pueblo, sus tradiciones, su lengua, sus formas de crianza, de alimentación, su kórima, sus formas de gobernarse, toda una visión del cosmos. Su sentido de lo material, no permite acumular

sino tomar de la naturaleza solo que necesita en el día a día, son livianos de equipaje. Esta generación posee una subjetividad construida desde su propia cultura, lo que les hace verse a sí mismos y diferenciarse de los mestizos. Los indígenas aunque lastimados históricamente desde hace cinco siglos, aún dejan ver los fulgores de su identidad en las concepciones de mundo que no se permiten dejar morir, son personas que les gusta la vida, y están conectados con la naturaleza.

Por otra parte, están los niños indígenas, la tercera generación de los que llegaron, que ya no conocen por sí mismos la cosmogonía de sus abuelos, están incorporados en un entorno urbano, un sistema de educación institucionalizado y una sociedad discriminatoria, viven entre los coqueteos de la cultura dominante, avergonzándose de su lengua y de toda su cultura indígena; los niños en la ciudad ya no conocen la experiencia directa de ese ser-estar con la naturaleza; inmersos en espacios y tecnología urbanos, desdeñan las formas rústicas y sencillas, los nuevos contactos culturales dominan sobre los ancestrales y desean ser como los del otro lado de la línea (de Sousa, 2010).

En medio de los viejos y los niños están los adultos en crisis por venir de un mundo cultural y estar en otro, con la nostalgia de lo que fue y enfrentar lo que ahora tienen, dejaron de vestir el folklor de sus ropas, pero también poco a poco el significado de su cultura, viven una lucha interior por dejar atrás una forma de vida sin poder alcanzar la otra. Si las personas viven ahora con su familia en un lugar tan localizado en una forma de vida tan estructurada, pues también sus hijos se ven condicionados a seguir con esos patrones de vida. La violencia a que estos grupos están sometidos en la vida diaria, tiene raíces en la estructura social, económica y política.

Rotter (Escovar, 1979) establece la noción de foco de control, esta supone un

continuum en el que se distribuye la personalidad de los sujetos en dos polos: la internalidad y la externalidad. En la primera, la persona ve los acontecimientos que le afectan como una consecuencia de sus propias acciones; el señor Fortunato es un hombre de mayor edad que trabaja también en el basurero, y esconde a su familia el secreto de su oficio real por miedo a que se avergüencen de él (entrevista). “Los más jóvenes se han auto-nombrado “los mugrosos” en varias ocasiones” (Observación), viendo en sí mismos la causa de la imagen percibida desde la sociedad. Y la segunda, la externalidad, coloca el control fuera del individuo y los acontecimientos positivos o negativos no tienen nada que ver con él; pero esta idea no fue observada en los sujetos que trabajan en el basurero,, no hubo ninguna expresión que responsabilice a la sociedad. Seligman (Montero, 1984) afirma que los individuos desarrollan la desesperanza aprendida o indefensión, un síndrome que disminuye tres áreas de la psiqué, la motivacional, cayendo en la inercia y pasividad; la cognitiva, con la negación a aprender nuevas conductas, y la afectiva, causando desajustes emocionales que pueden llevarlos a la depresión, las personas se sienten incapaces de plantearse nuevos proyectos de vida.

La psicología comunitaria considera que tal percepción es una colección de síntomas y no de causas, como en su momento lo ha planteado también la sociología de la pobreza.

### Referencias

Torres, Jurjo (2011) La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Ed. Morata. Madrid.

- Bautista, Juan José (2002) Ética y Crítica. Una reflexión en torno a la eticidad. Documento independiente
- Osorio, Jaime (2012) Estado, biopoder, exclusión. Análisis desde la lógica del capital. Pensamiento crítico, pensamiento utópico. Barcelona. Ed. Anthropos.
- UAM.
- Álvarez, Juan Luis y Jurguenson, Gayou (2005) como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Ed. Paidós. México.
- De Sousa, Santos Boaventura (2010) Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ed. Trilce. Uruguay
- Foucault, Michael (2007) Los anormales. Fondo de Cultura Económica. México
- Montero, Maritza (1984) La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos Revista Latinoamericana de Psicología 16(3), Bogotá, Colombia. Fundación Universitaria Konrad Lorenz, extraído desde <http://www.redalyc.org>
- Escovar, Luis A. (1979) Efectos del foco de control sobre la fijación de metas y la ejecución en tareas de habilidad. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 11 (3) Bogotá, Colombia. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Extraído desde: <http://www.redalyc.org>.
- Dussel, E. 1998. Etica de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión. Editorial Trotta. Valladolid.

# Condiciones socioculturales de riesgo: el caso de una institución de Educación Media

## Risk in sociocultural situations: The case of a secondary level institution

Martha Carmela Talamantes Enríquez  
*Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua*  
[mtalamantes@upnech.edu.mx](mailto:mtalamantes@upnech.edu.mx)

### Resumen

El estudio que aquí se presenta tuvo el propósito de analizar las condiciones socioculturales que enfrentan los estudiantes de un Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicio en el estado de Chihuahua México. Se trabajó desde el enfoque de métodos mixtos a fin de obtener datos cuantitativos y cualitativos que permitieran analizar las limitaciones y precariedades, así como los activos que desde los hogares de los estudiantes se movilizan buscando la mejora de las condiciones sociales de vida (González, 2012). El análisis de las variables: composición del núcleo familiar, trabajo, vivienda y educación de los padres evidenciaron un conjunto de fenómenos entre los que destacaron: empleos mal remunerados familias con una organización que dificulta la satisfacción de necesidades básicas; colonias y viviendas precarias y padres con niveles básicos de escolarización, lo que crea un contexto educativo caracterizado por un conjunto de precariedades que alumnos y maestros tienen que enfrentar cotidianamente, desde una política educativa que minimiza o niega sus implicaciones en el aprendizaje escolar, lo que pone en riesgo el ingreso oportuno, la permanencia y el egreso con calidad y equidad.

### Palabras clave

Familias, vulnerabilidad social, repercusiones educativas.

### Abstract

The following paper analyzes the sociocultural conditions faced by the students in a “Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicio” in the state of Chihuahua, Mexico. Working from a mixed focus method with the goal of obtaining quantitative and qualitative data which allows analyzing the limitations and the precariousness, as well as the actives from the student's homes, mobilize in search of better social and life conditions (Gonzalez, 2012). The analysis of the variables: the composition of the family core, work, living and education conditions of the parents, showed several phenomena amongst which the most outstanding were: bad payed jobs, families organized in a way that makes it hard to satisfy basic needs; precarious neighborhoods and homes owned by parents with only the basic level of education, which in turn creates an educative context characterized by precarious traits that the alumni and professors must face daily. From an educational policy that minimizes or negates their implications in the learning process, putting at risk a good income, the permanency and graduating with quality and equality.

### Keywords

Family, Social vulnerability, educational repercussions.

### Introducción

Este artículo reporta los resultados de un estudio que se realizó con el propósito de analizar las condiciones de riesgo sociocultural y sus implicaciones en el aprendizaje, en estudiantes de un Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios que se ubica en un contexto de pobreza urbana en el estado de Chihuahua, México, cuyos índices de rezago y abandono escolar, son cercanos al 30% de la población. Se utilizó la perspectiva de métodos mixtos, analizando datos cualitativos y cuantitativos, para una mejor comprensión del problema de investigación. Se aplicó un diseño incrustado con predominio del componente cuantitativo (Creswell y Plano Clark 2007), aplicando un cuestionario a 542 estudiantes, lo que se complementó con procesos de observación participante en los grupos escolares.

### Fundamentos teóricos

EL estudio se apoyó en las tesis de Bebbington (2005), quien sostiene la necesidad de poner en la mesa de las discusiones un conjunto de temas que se han vuelto “invisibles” en las políticas y teorías dominantes, lo que deriva en que los proyectos educativos oficiales minimicen, e incluso nieguen las condiciones estructurales de desigualdad que viven millones de niños y jóvenes mexicanos, lo que impide que se incorpore la dimensión sociocultural en la que están inmersos los estudiantes, como uno de los temas centrales en la generación de programas educativos pertinentes. Enfatizando la necesidad de optar por posicionamientos alternativos, se decidió analizar las condiciones de riesgo - vulnerabilidad que prevalecen en las familias, dado que en el actual modelo económico, el vínculo desarrollo—pobreza adquirió nuevas

especificidades que inciden en los procesos educativos.

En relación al tema se sostiene que los ejes del nuevo patrón de desarrollo, caracterizados por su apertura al mercado mundial, el retiro del estado de la actividad productiva y el papel relevante asignado a la generación y difusión del conocimiento tecnocientífico, obligan a los estados nación a adoptar un conjunto de medidas indispensables para su inserción en el mercado. Por ello, buscando alcanzar una inflación reducida, los gobiernos otorgan prioridad al manejo equilibrado de las cuentas fiscales, al control riguroso de la oferta monetaria, a la inversión en servicios privados en infraestructura, en el sector comercial y turístico y en la extensión de servicios públicos, pero también privados, en materia de educación y salud. Alternamente, van desapareciendo las políticas de atención universal a las necesidades sociales de amplios sectores de la población, para focalizar los precarios recursos públicos, hacia los grupos sociales con mayores índices de carencias, generando desconfianza en la población, que percibe el abandono del estado a favor de las clases medias y de amplios sectores de bajos ingresos. Surgen los estudios sobre vulnerabilidad social, que hace referencia a condiciones objetivas y subjetivas de indefensión experimentadas por sectores subordinados de la sociedad, ante la modificación radical de las reglas sociales del juego económico (Katzman, 1999). El estudio analizó lo que en las familias acontece, valorando sus problemáticas internas y las formas en que se organizan, para satisfacer sus necesidades básicas, lo que permitió develar el entramado que se produce entre contexto sociocultural y familia (Barudy, 2005).

## Resultados

De los procesos analíticos efectuados, emergieron los resultados que se exponen a continuación.

### Composición del núcleo familiar

El primer ambiente que vivencia el ser humano es su familia, reconocida como un sistema complejo con una estructura autoorganizada y jerarquizada, a la vez viviente, humana y en interacción permanente con su

medio ambiente (Rodríguez y Padilla, 2010). La organización familiar refiere a distintos modelos entre ellos: niños y jóvenes que viven con uno o ambos progenitores o con padres adoptivos; con padrastros; con miembros de su familia extensa y/o con familias sustitutas, lo que habla de la diversidad de modos de tipos, organizaciones y relaciones familiares (Delap, 2013).

Dicha diversidad resultó evidente, tal como se muestra en el siguiente gráfico:

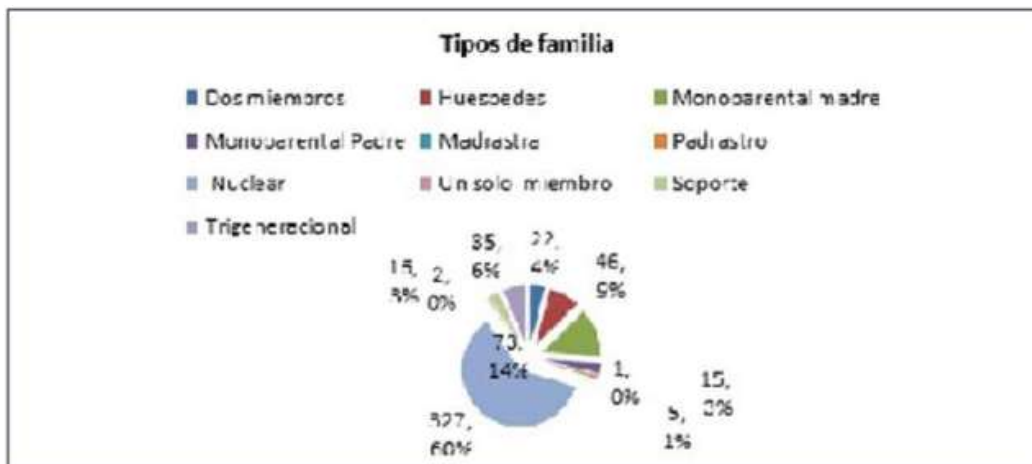


Figura 1. Tipología de familias

Como se percibe, un 60 % (327 familias) corresponden al tipo nuclear; 35 son del tipo trigeneracional (6%). Adicionalmente, el 33 % (180), tienen una organización marcada por la diversidad. Se trata de familias cuya pluralidad de roles y formas de organización, son características de una época en la que los impactos económicos de la globalización generan nuevas culturas familiares, que producen mayores riesgos de sufrir vulnerabilidad social; debido entre otras cosas: a que el sostén económico generalmente recae en un solo progenitor o bien, por las dificultades materiales que representa solventar las necesidades de familias extensas, entre otras. Se reconoce sin embargo, que vivir en una familia del tipo tradicional, no garantiza el bienestar de sus miembros, pues es la funcionalidad y no la

composición familiar, la que permite que se provean no, los elementos materiales y simbólicos indispensables para que cada miembro se desarrolle con idoneidad (Fruggeri, 2001).

### Trabajo

La importancia de analizar el trabajo asalariado y las condiciones en que se desarrolla, radica en que es uno de los indicadores básicos para detectar condiciones de pobreza y derivado de ello, de vulnerabilidad social, reconocida como marco interpretativo para comprender la compleja cadena de limitaciones y precariedades que caracterizan a las familias; así como los activos que desde los hogares se movilizan buscando la mejora de las condiciones particulares y la adaptación a las

condicionantes sociales en las que se ven inmersas (González, 2012).

Los datos mostraron que únicamente el 58% de los padres varones, cuenta con empleo formal, que desarrollan principalmente en el sector público, seguido del sector maquilador. Otro 38% trabaja en empleos informales en los ámbitos comercial, agrícola y doméstico; un 3%, no cuenta con empleo y el 1% restante es jubilado y vive de la pensión que recibe. Respecto de la ocupación de las madres, el 26% de los estudiantes no respondió a la pregunta, deduciendo que son madres sin un empleo público y remunerado. Se suma un 7 % que no trabajan, mientras un 31% se desempeñan como amas de casa. Solo el 36% desempeña empleo remunerado, de ellas, el 24% laboran en forma no profesional y 6% trabajan como empleadas domésticas. Los datos indican así, que el 64% no cuenta con un empleo remunerado que les permita apoyar la economía familiar.

Ahondando, se indagó el ingreso mensual que perciben padre y madre, encontrando una correlación positiva entre tipo de empleo e ingresos mensuales. La percepción de los padres con base a un universo de 410 casos, mostró que su ingreso mensual promedio asciende a 2897 pesos, mientras que únicamente 51 casos tienen ingresos superiores a 6 mil pesos y otros 81 casos, obtienen menos de mil pesos. En el caso de las madres, el universo se compuso por 295 casos. De ellas 197 tienen salario mínimo (2677 pesos). 20 de ellas obtienen ingresos superiores a 6 mil pesos, mientras que otras 78 deben sortear un conjunto de precariedades derivadas de un ingreso inferior a los mil pesos mensuales.

Se concluye así, que cuando ambos padres trabajan, se obtiene un salario mensual cercano a los 6 mil pesos mensuales, mientras que cuando solo uno de los padres tiene empleo remunerado, se alcanzan salarios

cercanos a 3 mil pesos. Resulta obvio, que la mayoría de los estudiantes viven en hogares en condiciones de pobreza, es decir, que su ingreso es insuficiente para adquirir los bienes y servicios indispensables para satisfacer necesidades alimentarias y no alimentarias, entre ellas, la educación de los hijos.

### **Vivienda**

La vivienda constituyó otra dimensión de análisis, dado que cada vez con mayor énfasis, se reconoce que habitar en una vivienda digna es indispensable para un sano desarrollo físico, intelectual y emocional de las familias. Algunos estudios han mostrado la correlación existente entre escolarización y vivienda, demostrando que contar con espacios suficientes y confortables al interior de los hogares, favorece el sano esparcimiento, así como el interés y los hábitos de estudio en los niños (as) y jóvenes (González, 2012).

Un primer acercamiento a los datos, mostró que el 87% de los estudiantes vive en la ciudad de Chihuahua, en una vasta región que presenta un desarrollo municipal precario, a lo que se suman las condiciones de marginación en que vive la población. De ellos un 43% de los casos habita en colonias ubicadas en el sur y sur oriente de la ciudad, mientras que otro 17.5% habita en 16 barrios que se extienden hasta la periferia de la mancha urbana, en sectores pobres o muy pobres que se caracterizan por su dificultad para proveer a la población de servicios básicos y por la presencia de un conjunto de problemáticas socioculturales (IMPLAN, 2006). Alternamente un 13% de la población procede de comunidades rurales, debiendo trasladarse a esta ciudad capital, a cursar sus estudios.

En concordancia, la mayoría de las viviendas están construidas en espacios reducidos y materiales de baja calidad. En cada hogar viven en promedio cuatro

personas, aunque en el 28% de ellos, habitan de 5 a 6 miembros. Se evidenció también, que el 85.2% de los casos ostenta la propiedad de la vivienda, mientras que el 14.7% paga renta o vive en casa prestada, lo que indica que 15 de cada cien estudiantes, carece de este bien indispensable.

### **Educación**

Valorar la escolaridad de los padres, resultó indispensable, dado que existe una relación que ha sido comprobada desde diversas disciplinas, respecto de la escolaridad de los padres y la movilidad educativa intergeneracional. Esta interrelación, genera efectos en el sistema productivo y en los niveles de vida de la población, dado que escolaridad y pobreza influyen así mismo a otros indicadores como: fuerza de trabajo, empleabilidad, ocupación e ingresos, entre otros (Muñoz Izquierdo, 2003).

Los datos evidenciaron que el 43 % de los padres (235 casos) cuentan con educación básica completa. Adicionalmente un 15% (83 casos) no la han concluido y un 1% (5 casos) no cuentan con estudios. Ello significa que el 59% cuentan con niveles de escolarización que fluctúan entre no contar con estudios, hasta la educación secundaria. Alternamente, solo el 15% de la población (80 casos), cuenta con estudios de educación superior, aunque solo el 12% (64 casos), la concluyeron.

En el caso de las madres, 87 alumnos (16%) no respondieron a la pregunta y se encontró que: el 45.4% (207 casos) cuentan con educación básica completa, es decir, con estudios terminados a nivel educación secundaria. Adicionalmente un 15.6 % (71 casos) no la han concluido y solamente una de ellas no cuenta con estudios. Se evidencia así, que el 61 % de las madres cuenta con niveles de escolarización que fluctúan entre no contar con estudios, hasta aquellas que concluyeron la educación secundaria. Alternamente, solo el 10.9% (50 casos), cuenta con estudios de

educación superior, aunque solo el 8.35 % (38 casos), la concluyeron.

Se validan las tesis que asocian la falta de estudios al desempeño de trabajos de baja cualificación y normalmente mal remunerados. Los padres de los estudiantes dada su preparación académica, están sujetos a la contratación temporal o al desempleo, debido a que son fácilmente sustituibles en sus puestos de trabajo (Arriba, 2009).

### **Repercusiones educativas**

Las condiciones de pobreza que presentan las familias, se acompaña de cambios en la estructura familiar, originados por: altos índices de divorcios, familias reconstruidas, extramaritales, cohabitación entre otras. Se agrega el trabajo precario y mal remunerado en la mayoría de las familias, viviendas pequeñas donde habitan de 4 a 6 miembros y niveles académicos de los padres que no superan la educación básica. Dichas condiciones repercuten en el desempeño escolar de los estudiantes, lo que pudo constatarse con la información recabada. Entre ellas destacaron:

1. Trabajo estudiantil en un 14% (75) de la población. En relación al tema se opinó: faltó a la escuela, porque salgo tarde del trabajo; ocupo demasiado tiempo en el trabajo; me estreso porque tengo que darme el tiempo necesario para cumplir con ambas tareas.
2. Uso generalizado del transporte público (65.1% de la población), ocasionando que un número importante de alumnos lleguen tarde, o falten a clases. Se agregan dificultades derivadas del número rutas que utilizan diariamente, pues el 21.7% usa 4 o 6 camiones diariamente, con un gasto familiar superior a 24 pesos diarios, frente a salarios que no cubren las necesidades básicas.



3. Necesidad inminente de contar con beca escolar, sin embargo, solo un 33% de la población cuenta ella, mientras que el (62.7%), manifestó necesitarla. Los argumentos: ayudar a mis padres para pagar mis gastos; en casa somos muchos y casi no aportan, mi papá se hace cargo de la casa y de mis estudios, saca \$500 a la semana y con frecuencia tiene que pedir prestado para cumplir con los materiales de la escuela; mi mamá sola sostiene mi casa y es muy pesado para ella o; mi padrastro cuando se le pega la gana me da para mis estudios y otras no, ya que trabaja por su cuenta.
4. Ausencia de espacios para estudiar en casa. Únicamente el 52.4% de los estudiantes cuenta con habitación propia, mientras que otro 47.6% comparte su dormitorio. Sólo el 45.6% cuenta con una área específica para estudiar y más del 55% no cuenta con una mesa de trabajo para realizar tareas, lo que evidencia las dificultades que más de la mitad de la población, para convertir el hogar en un lugar propicio para extender la cultura escolar.
5. Bajas expectativas y ausencia de proyecto de vida, ante la falta de apoyo y estimulación de los padres expresadas en frases como: es una lástima, tienen el potencial pero les falta la motivación; hay un sentimiento de apatía en la mayor parte de los alumnos; hay mayor importancia por otros aspectos de su vida, y la escuela no causa gran interés.

Las circunstancias descritas tienen una relación directa con los índices de reprobación que alcanza al 43.5 % de la población adeuda materias. Las razones argumentadas: me confundo con las materias por eso repruebo; no tengo mis tareas y

trabajos ordenados o están perdidos; repruébo por no presentar mi cuaderno, por faltas y por problemas familiares y; repruebo porque no pongo atención en clase. Se suma una de los problemas más agudos en este nivel educativo: El abandono escolar que en un semestre alcanzó al 14% de la población. Las razones encontradas: abandonaron la escuela fundamentalmente porque sus padres los pusieron a trabajar.

### Conclusiones

A pesar de que existen tendencias educativas que plantean que los estudiantes pueden ser exitosos educativamente, independientemente de las condiciones socioculturales en las que se desenvuelven; existen suficientes certezas que demuestran la interdependencia entre factores socioculturales y desempeño escolar (Muñoz Izquierdo, 2003). En este contexto, fue evidente que el 50% de los jóvenes en estudio enfrentan condiciones de riesgo por pertenecer a familias con una organización familiar que dificulta la satisfacción de necesidades básicas; porque habitan en colonias y viviendas precarias y porque el capital cultural de los padres, conduce a que tengan bajas expectativas sobre el futuro, lo que incrementa los riesgos de rezago y abandono escolar. Se agrega su condición de adultez temprana que los obliga a asumir responsabilidades adicionales al estudio (trabajo, casado, madre o padre soltero, etc.) a pesar de que los estudios alertan sobre los riesgos escolares que tal condición supone.

Ante tales condiciones, y dadas las situaciones de pobreza en las escuelas, la equidad debe ser considerada como un factor previo a la educación, pues sin niveles mínimos de equidad, la educación tiene muy pocas posibilidades de tener éxito al margen de las condiciones socioculturales de los estudiantes. Las demandas planteadas por Navarro (2004) destacado investigador

chileno en temas relacionados con el vínculo educación – pobreza, siguiendo a Anaya en García- Huidobro, (2004), son claras al señalar que resulta prioritario que los docentes nos sumemos al reto de hacer lo necesario para que la escuela mejore y con ella sus resultados, sabiendo que no es posible esperar a resolver las desigualdades sociales y la pobreza para luego mejorar la escuela, como tampoco es sensato depositar exclusivamente en la escuela la tarea de mejorar la calidad y equidad de la educación.

### Referencias

- Arriba, A. (2009). *Políticas y bienes sociales. Procesos de vulnerabilidad y exclusión social*. Madrid, España: Fundación FOESA
- Barudy J. & Dantagnan M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bebbington, A. (2005). *Estrategias de vida y estrategias de intervención: el capital social y los programas de superación de la pobreza*. En I. Arriagada (Ed.), *Aprender de la experiencia. El capital social en la superación de la pobreza* (pp. 21-44). Santiago de Chile: Fondo de Naciones Unidas para el Desarrollo de la Mujer.
- Creswell J y Plano Clark, V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications.
- Delap, E. (2013). *Ningún niño sin familia: marco conceptual de Family for every child*. Londres: Every Child.
- Fruggeri, L. (2001). *Los conceptos de mononuclearidad y plurinuclearidad en la definición de familia*. Revista del Centro Milanese di Terapia de lla Famiglia. Connessioni, 8. (Traducción de Felipe Gálvez Sánchez). Recuperado de: [win.assoziazioneculturaleepisteme.com/.../Mononuclearidad%20y%20pl...](http://win.assoziazioneculturaleepisteme.com/.../Mononuclearidad%20y%20pl...)
- González de la Rocha, M. (2012). *Pobreza, cambio familiar y política social en México: Una Perspectiva Diacrónica*. One pager No. 170. Brasil: CIP-CI.
- IMPLAN, (2006). *Estudio del espacio urbano en Chihuahua, Chihuahua: una evaluación de la vivienda y los barrios tradicionales, del equipamiento y de la factibilidad de densificación urbana*. Instituto Municipal de Planeación de chihuahua y Colegio de la Frontera Norte.
- Katzman, R. (1999). *Marco conceptual sobre activos y estructuras de oportunidades. En Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay, Montevideo: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo/Comisión Económica para América Latina y el Caribe*.
- Minuchin, S. y Fischman, Ch. (1981). *Técnicas de terapia familiar*. Traducido por José Luis Etcheverry. Barcelona: Paidós.
- Muñoz Izquierdo, C. (2003). *Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo*. Recuperado en: <http://www.iberomex.mx/campus/publicaciones/jovenes/pdf/epieck5.pdf>
- Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Chile: IPE-UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.
- Rodríguez, B. & Padilla, M.T. (2010). *Mediación en el divorcio: una alternativa para evitar las confrontaciones*. México, D.F. Segunda Edición: SITESA.



# Riesgo escolar en contextos de pobreza urbana

## School related risks in an urban poverty context

Eva América Mayagoitia Padilla  
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua  
[emayagoitia@upnech.edu.mx](mailto:emayagoitia@upnech.edu.mx)

### Resumen

Este trabajo reporta los resultados de una investigación que se efectuó en una institución de Educación Media Superior del Estado de Chihuahua, México, que atiende alrededor de 1200 estudiantes inmersos en un contexto de pobreza urbana, donde prevalecen problemáticas escolares de rezago y de abandono escolar, cercanos al 30 % de la población escolar, lo que la ubica por encima de la media nacional. El estudio se realizó desde el enfoque de métodos mixtos, obteniendo datos cuantitativos y cualitativos que permitieran generar procesos comprensivos en torno a las condicionantes socioculturales que con mayor énfasis, producen vulnerabilidad escolar; conceptualizada como el conjunto de riesgos educativos que se producen por condiciones objetivas y subjetivas en los planos personal, familiar, escolar, institucional y pedagógico. Los resultados hicieron evidente la interrelación entre condiciones personales y familiares con las institucionales y pedagógicas, lo que demanda la urgencia de atender estas últimas como una de las estrategias indispensables para mejorar la educación en contextos de pobreza.

### Palabras clave

Vulnerabilidad escolar, educación media superior.

### Abstract

This paper reports the results of a research done in a higher secondary level institution in the state of Chihuahua, Mexico. Attended by around 1200 students immersed in an urban poverty context, where educational lagging and dropout is a prevalence, nearly 30% of the student body, which places it above the national average. The study was done using the mixed methods approach, obtaining quantitative and qualitative data that allowed the generation of comprehensive processes around the sociocultural conditions that produce scholar vulnerability. Conceptualizing scholar vulnerability as the collection of risks produced by objective and subjective conditions in the family, scholar, institutional and pedagogic level. The results made evident the interrelation between personal and familiar conditions with the institution and pedagogy, which demands the urgency to attend the later using a strategy in order to better the education in poverty contexts.

### Keywords

Scholar vulnerability, higher secondary level institution.

### Introducción

Este estudio forma parte de la línea de investigación *vulnerabilidad escolar*, que es

cultivada por un grupo de académicos de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, desde la que se busca generar

una plataforma comprensiva sobre los procesos de vulnerabilidad escolar en las instituciones de Educación Media Superior (EMS), a fin de gestionar la implementación de políticas educativas de formación y actualización docente y de intervención socioeducativa, centradas en problemas focalizados y de alta prioridad. En este caso, se buscó intencionadamente, profundizar en el estudio de una sola institución, valorando aquellas condicionantes que con mayor énfasis son productoras de vulnerabilidad escolar, entendida como el estudio de las razones que la ubican como una de las instituciones con mayores índices de rezago y deserción escolar en la entidad. Se desarrolló desde el enfoque de métodos mixtos, desde un diseño incrustado con predominio del componente cualitativo (Alfonso, 2011), implementando procesos de observación participante en los grupos escolares, entrevistas en profundidad con autoridades educativas y la aplicación de un cuestionario a 542 estudiantes, de cuyo análisis e interpretación surgieron los resultados que se presentan.

### **Fundamentos teóricos**

Los resultados de la evaluación efectuada en 2012, por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, evidenciaron los desafíos que enfrentan las EMS en México. Entre ellos, el incremento de la cobertura, pues de cada 100 alumnos en edad, sólo son atendidos el 51.9%, la disminución de la deserción escolar, que alcanza al 14.9% de la población y el abatimiento del rezago educativo, que en un nivel leve alcanza al 25.4 % y de manera grave al 9.4% de los estudiantes del país. Se suma el problema de la calidad, dado que en la evaluación de PISA 2012, el país ocupó el lugar 53 entre los 65 que participaron y el último lugar entre los 34 países miembros de la OCDE, dado que el porcentaje de alumnos de 15 años con bajo desempeño, es decir en el

nivel 1, fue de casi el 32%, en promedio (INEE, 2012). Dichos estudiantes, son los que se encuentran en mayor riesgo de convertirse en desertores de un sistema, que hasta ahora, no ha sido capaz de retenerlos en la escuela (INEE, 2012).

Chihuahua es considerada como una entidad atípica dado que en los últimos años se han aplicado políticas que le permitieron pasar del 16avo al décimo lugar nacional en crecimiento tendencial de la matrícula, a la vez que ocupa el 3er lugar nacional en competencias académicas. A pesar de ello, la reprobación escolar alcanza el 24.13%, mientras que la deserción es del 25.38% de la población, ubicándose muy por encima de la media nacional.

Investigaciones recientes han comprobado que las causas que ponen en entredicho el derecho universal a la educación, están relacionadas con tres grandes temas: la legislación nacional, las políticas educativas y la desigualdad educativa que caracteriza al Sistema Educativo Nacional (Salinas, 2013). Este último tema, se encuentra imbricado directamente con pobreza, marginación social, desigualdad económica, hambre, conflictos armados, explotación infantil, discriminación y la ausencia del estado, de un financiamiento sostenido hacia la escuela pública (Ulloa, 2006), condicionantes que explican en gran medida lo que sostienen informes de organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en los que se plantea que existen pocas sociedades con un alto coeficiente de desigualdad, que a la vez, tengan sistemas educacionales de calidad (Brunner y Elacqua, 2003).

La vulnerabilidad escolar se convierte así en una noción clave que permite “mirar para intervenir”, es decir conocer para generar condiciones de educabilidad en las

escuelas, a través del fortalecimiento de las dimensiones personal, familiar, institucional y pedagógica de los procesos educativos (López, 2004; Navarro, 2004 y Feijoó y Corbetta, 2004). El nuevo concepto de educabilidad, se moviliza en tres direcciones complementarias.

La primera como constructo relacional que explica la vulnerabilidad escolar como el conjunto de condicionantes (riesgos) que se juegan entre lo que el alumno trae y lo que la escuela provee, posición que se descentra del alumno vulnerable, para posicionarse en la escuela - contexto, haciendo énfasis en las necesidades que es necesario atender, para promover la equidad, la calidad y la cohesión social en las instituciones educativas (López, 2004). La segunda refiere al carácter objetivo, pero también subjetivo de la vulnerabilidad escolar, dado que las carencias económicas y materiales que enfrentan los jóvenes, conviven ahora con la irrupción de internet, con una mayor presencia de los medios de comunicación en la vida cotidiana y con la proliferación de nuevas expresiones culturales, especialmente en ámbitos urbanos, promoviendo nuevas formas de socialización y de construcción de las identidades personales y sociales (Navarro, 2004), procesos que complejizan las tareas educativas en instituciones situadas en contextos de pobreza, pues en el trasfondo de los problemas para prestar el servicio educativo operan situaciones determinadas por un entorno, que produce el acceso desigual de las familias a la distribución de la riqueza y en términos de la sociedad que esa desigual distribución configura (Feijoó y Corbetta, 2004).

La tercera dirección convierte al concepto de educabilidad, en una interpelación a toda la sociedad, sobre su responsabilidad en la provisión de los recursos materiales y simbólicos indispensables para que los maestros enseñen y los alumnos aprendan, sobre todo en

contextos de pobreza, a lo que se suma la demanda de que la equidad sea considerada como un factor previo a la educación; pues sin niveles básicos de equidad y cohesión social, los esfuerzos educativos que las escuelas realizan cotidianamente, tienen muy pocas posibilidades de lograr resultados exitosos independientes de las condiciones de vida de los alumnos (López, 2004).

## **Resultados**

Las tesis descritas sirvieron de base para analizar los resultados que se describen a continuación organizados en cuatro dimensiones desde las que se explican las principales condicionantes de vulnerabilidad-riesgo en la institución estudiada.

### **Riesgos familiares**

En esta dimensión se valoraron 8 condicionantes de vulnerabilidad familiar (colonia de procedencia, condiciones de la vivienda, conformación del núcleo familiar, armonía familiar, apoyo familiar, estabilidad económica y escolaridad de los padres). De ellas, las de mayor incidencia fueron:

1. Las colonias de procedencia dado que el 43% de los casos vive en el sur y sur oriente de la ciudad, mientras que otro 17.5% habita en 16 colonias ubicadas en la periferia. Se trata de sectores pobres con dificultades para proveer a la población de servicios básicos y la presencia de un conjunto de problemáticas socioculturales. Adicionalmente el 13 % de los estudiantes procede de la zona rural.
2. La estabilidad económica pues únicamente el 58% de los padres tiene empleo formal, mientras que otro 38 % trabaja en empleos informales, un 3%, no cuenta con empleo y el 1% restante, vive de la pensión que recibe. Adicionalmente solo el 36 % de las madres trabaja y de ellas, el 24 % desempeñan funciones no

profesionales. El promedio salarial cuando ambos padres trabajan es de 5574 pesos mensuales y donde el padre es el único proveedor asciende a 2897 pesos.

3. La escolaridad dado que el 59% de los padres- varones, tienen estudios que fluctúan entre no contar con ellos, hasta la educación secundaria. Alternamente, solo el 15% cursó educación superior, aunque solo el

12% la concluyeron. En el caso de las madres- mujeres el 61 % de las que respondieron a la pregunta, cuentan con niveles de escolarización que fluctúan entre no contar con estudios, hasta educación secundaria. Alternamente, solo el 10.9 % cursó educación superior, aunque solo el 8.35 % la concluyó. La figura siguiente ilustra las condiciones descritas:

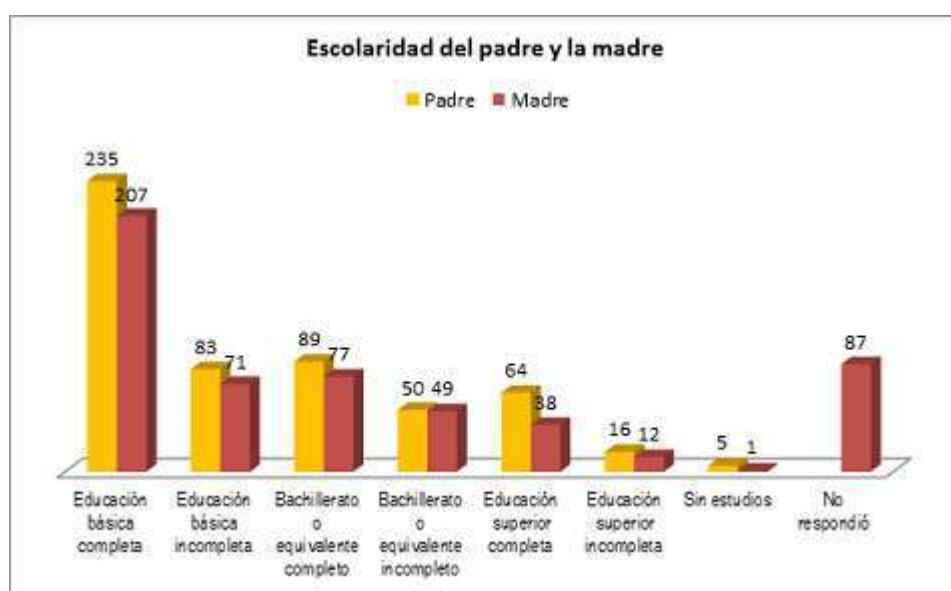


Figura 2. Escolaridad de los padres.

Se ratifica una relación que ha sido comprobada desde diversas disciplinas, respecto de la escolaridad de los padres y la movilidad educativa intergeneracional, que además de su influencia en las trayectorias estudiantiles, genera efectos en el sistema productivo y en los niveles de vida de la población, dado que escolaridad y pobreza influyen así mismo a otros indicadores como: fuerza de trabajo, empleabilidad, ocupación e ingresos, entre otros (López, 2004 y González, 2005).

### Riesgos personales

La interdependencia entre condiciones familiares y vulnerabilidad en los jóvenes estudiantes resultó evidente, tanto en sus manifestaciones materiales como simbólicas, (subjetivas). El análisis del rezago escolar fue uno de los indicadores más sobresalientes, tal como se muestra en el gráfico:

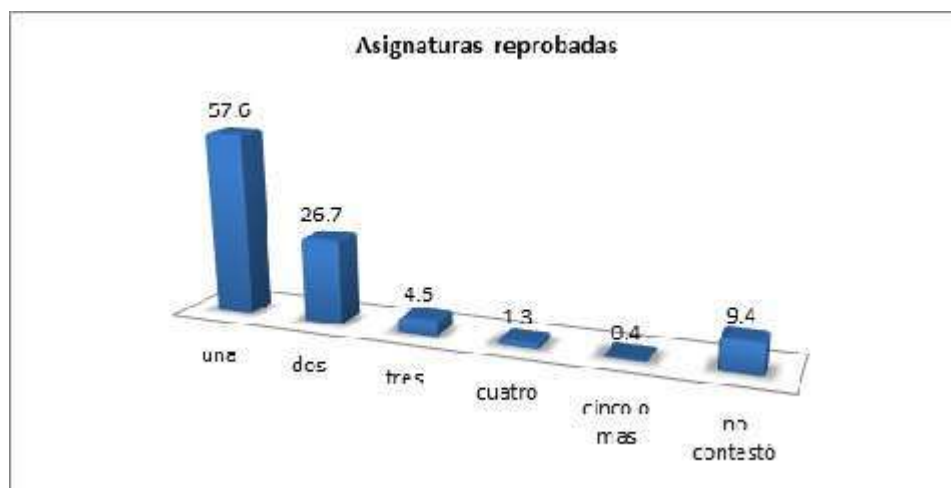


Figura 3. Asignaturas reprobadas

Como puede observarse, el 57.6% de los alumnos, adeuda una asignatura, mientras que el 33 % de la población reprobó de dos y hasta cinco materias y además se infiere que el 9.4% que no respondió presenta rezago grave. Los mayores índices de reprobación se presentaron en geometría y trigonometría, química, física, lectura, expresión oral y escrita e inglés.

Las razones que expresaron los estudiantes refieren a condiciones relacionadas con: desinterés por el estudio (45%), falta de disciplina personal (41%) y desempeño de responsabilidades adicionales (trabajo, casado (a), madre o padre soltero, etc.) en un 14%. Adicionalmente el 65 % se traslada a la escuela en autobús lo que influye en inasistencias y retardos frecuentes, a lo que se suma que mayoritariamente no cuentan con un proyecto de vida definido.

El hecho de que los jóvenes presenten todas estas problemáticas resulta desalentador, dado que la escuela es el primer ámbito institucional público al que se integran; por lo que su desempeño en él, suele ser predictor del que tendrán en otros órdenes institucionales. De este modo, la escuela y el desempeño escolar son en sí mismos un logro pero, lamentablemente, también un pronóstico de la capacidad que

tendrán para desenvolverse en otras esferas de la vida (Feijoó y Corbetta, 2004).

### Condicionantes institucionales

Las instituciones que atienden familias vulnerables, debiesen ser las mejor dotadas de recursos materiales y humanos. Sin embargo, al igual que en la multiplicidad de instituciones educativas que enfrentan condiciones socioculturales adversas en el país; está institución enfrenta:

1. Problemáticas estructurales que mantienen las instalaciones y equipos en un estado en el que resulta casi imposible su uso en los procesos de formación.
2. Dificultades en la operación de un currículo nacional que limita las iniciativas para adecuar la formación técnica de los estudiantes a las necesidades del mercado laboral.
3. Retos para promover una gestión eficiente, capaz de impulsar el trabajo colegiado en la escuela, lo que supone que se compartan metas comunes que impulsen proyectos colectivos para mejorar las condiciones materiales y simbólicas de la enseñanza en la institución. Esta última condición impacta en las trayectorias estudiantiles, generando procesos



marcados por la inequidad en el ingreso, la permanencia y el egreso con calidad.

Se prueban las tesis que plantean los dilemas de educar en contextos vulnerables, donde prevalecen un conjunto de problemáticas institucionales, agravadas por políticas educativas de inversión económica, que sólo atienden parcialmente la operación de los servicios educativos (Ulloa, 2006).

### **Condicionantes pedagógicas**

En relación a las prácticas pedagógicas, destacaron tres tipos de retos cuya solución resulta un imperativo para la mejora de la equidad y la calidad de la educación. El primero refiere a la “permanencia intermitente” que se genera por un conjunto de situaciones que obstaculizan la estancia regular de los estudiantes en las aulas. Sobresalió la impuntualidad de un buen número de alumnos, el abandono del aula de clase que se produce porque lo numeroso de los grupos deriva en que los docentes lo dividan; por la ausencia o retardo de los docentes; por la expulsión de estudiantes que no cumplen con las tareas, o porque voluntariamente los estudiantes salen al patio o abandonan la institución, ante medidas de control de las salidas y entradas demasiado flexibles.

En el trasfondo de las situaciones descritas, se juega la posibilidad de educar con calidad y calidez en la adolescencia, que es una de las etapas más compleja del desarrollo. La obra *Adolescentes del siglo XXI*, plantea que la adolescencia es una etapa caracterizada por la dificultad de los jóvenes para asumir responsabilidades. Agrega que la familia y la escuela desempeñan el rol fundamental de mediación, frente a los jóvenes y su dificultad para asumir compromisos, tarea que supone, educar para el disfrute de la libertad y la autonomía que exigen los jóvenes, acompañada del cumplimiento de reglas y

normas familiares y escolares que les permiten paulatinamente acercarse a la etapa de la adultez (Pereyra, 2011).

Otro gran reto, refiere a la mejora del desempeño docente; proceso que de acuerdo a investigaciones recientes, explica en buena medida la calidad y equidad en la educación (Zorrilla, 2014). La autora sostiene que el trabajo de enseñanza es una actividad compleja que implica comprensión de los contenidos, dominio de técnicas de enseñanza, capacidad de crear climas idóneos de comunicación y de un compromiso ético que permita razonar y juzgar el curso del ejercicio docente propio.

Las evidencias encontradas demostraron el desfase que se produce entre lo que el alumno sabe sobre un tema o asignatura, lo que el programa exige y la falta de adecuaciones a los ritmos y niveles de aprendizaje de todos los alumnos. Algunos comentarios de los estudiantes fueron: no entiendo esa materia, ese profe no explica bien o esa clase es aburrida. Contrariamente, la perspectiva de los docentes evidenció una cultura añeja: responsabilizar al alumno de las dificultades en y para el aprendizaje, evidenciada en opiniones como: yo no los repruebo se reprueban solos, los alumnos llegan a la escuela sin saber sumar y no saben ni el verbo “to be” imagínese lo difícil que resulta, entre otras.

Atrás de estos testimonios se evidencian, dos lógicas contrapuestas que obstaculizan el reconocimiento del eje que las unifica; la corresponsabilidad en el aprendizaje; compromiso que en el caso del maestro, rebasa las competencias relacionadas con el manejo de los contenidos, para situarse en el ámbito de las relaciones psicosociales con sus estudiantes; proceso en el que resulta indispensable sostenerlos e impulsarlos a salir adelante en un contexto cargado de hostilidad.

Cobra sentido el tercer reto que refiere la necesidad de que los docentes trabajen procesos de subjetividad, tarea ante la cual se evidenciaron procesos de resistencia, agotamiento; despersonalización, desmotivación e insatisfacción en el trabajo, que conllevan a un pobre desempeño laboral, como consecuencia de factores de estrés prolongados tanto en la esfera emocional como en las relaciones interpersonales en el trabajo (Graue, Álvarez y Sánchez, 2007).

### Conclusiones

Resulta una falacia pretender que la escuela se responsabilice de mejorar las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus familias, tarea que corresponde al conjunto de la sociedad. Sin embargo, resulta imprescindible que ésta asuma su compromiso social en la mejora de la equidad y la calidad que brinda, a fin que los alumnos logren ingresar y permanecer, cubriendo sus necesidades básicas, es decir, sus derechos humanos fundamentales.

Ante la crisis educativa, se promueven imaginarios sociales, que responsabilizan a maestros y padres de familia de los deficientes resultados educativos. Sin que ello sea una verdad absoluta, es necesario reconocer sin embargo, que la familia y escuela son, los núcleos sociales donde por excelencia es posible generar redes de apoyo a los procesos educativos de los jóvenes, lo que demanda recuperar el vínculo histórico entre escuela y familia. Alternamente, la mejora del aprendizaje es una demanda ineludible, ligada a la posibilidad de despertar el interés docente por problematizar los dilemas de aprendizaje, que en este caso suponen la necesidad de: a) establecer criterios de normalidad mínima que permitan cumplir los tiempos, espacios y propósitos de las asignaturas del currículo; b) mejorar el trabajo didáctico en las aulas; c) formarse en los dilemas éticos, sociales y psico educativos del trabajo docente en contextos de pobreza,

dado que tal situación, demanda de actuaciones alternativas, a la docencia en condiciones normalizadas.

### Referencias

- Alfonso, M. R. (2011). *Dialéctica de la cantidad y la cualidad: Investigar sin ataduras*. Nuevo León, México: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Universidad Adolfo Ibañez. Escuela de Gobierno.
- Feijoó, M. y Corbetta, S. (2004). *Escuela y Pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del gran Buenos Aires*. Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación /UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.
- González, M. (2005). *Familias y política social en México: El caso de oportunidades*. Ponencia presentada en la Reunión de Expertos "Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales. CEPAL., 28 y 29 de junio 2005.
- Graue, E. Álvarez, R y Sánchez, M. (2007). El Síndrome de "Burnout" La despersonalización, el agotamiento emocional y la insatisfacción en el trabajo como problemas en el ejercicio de la medicina y el desarrollo profesional. Seminario: El ejercicio actual de la Medicina UNAM. Recuperado el 2 de febrero de 2015 del sitio: [http://www.facmed.unam.mx/sms/seam2k1/2007/jun\\_01\\_ponencia.html](http://www.facmed.unam.mx/sms/seam2k1/2007/jun_01_ponencia.html)
- INEE. (2012). *México en PISA 2012*. Primera edición, 2013. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México, DF.
- López, N. (2004). *Educación y Equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*, Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/ UNESCO. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001417/141736s.pdf>.

Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Chile: IPE-UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.

Pereyra, R. (Comp). (2011). *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. México: Morata.

Salinas, B. (2013). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La*

*investigación educativa en México 2002-2011*. México: COMIE.

Ulloa, M. (2006). En Salinas, B. *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*. Colección Estados del conocimiento. México. ANUIES.

Zorrilla, M. (2014). *Desempeño docente: estado de la cuestión*. Conferencia presentada en el Coloquio Los Retos del Directivo de Educación Preescolar. 5 y 6 de junio de 2014. SECyD Chihuahua, México.

# La etnomatemática: los saberes matemáticos de los pueblos originarios

## Ethnomathematics: The knowledge of the original inhabitants

Rebeca Olivas Vázquez  
*Centro de Investigación y Docencia*  
rebecaolivas@yahoo.com

Federico Julián Mancera Valencia  
*Centro de Investigación y Docencia*  
*CA. Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación*  
federico.mancera@cid.edu.mx

Rosa Isela Romero Gutiérrez  
*Centro de Investigación y Docencia*  
*CA. Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación*  
rosy.romero@cid.edu.mx

### Resumen

El presente trabajo es un avance del proyecto de investigación enfocado al conocimiento, reconocimiento, recuperación y educación de los saberes matemáticos de los rarámuri del estado de Chihuahua, los cuales son desdeñados en la educación indígena y pública, a pesar de su uso cotidiano en el trabajo, en sus rituales, en sus juegos. Se presenta un análisis y selección de estudios realizados por diversos autores en la etnomatemática a nivel internacional, nacional y regional, que incluyen saberes y conocimientos matemáticos de diversos grupos étnicos en las áreas de la numeración, la geometría y la astronomía. El fin es comunicar la experiencia de la búsqueda del dialogo de saberes matemáticos que sirvan para la formación de una nueva educación intercultural.

### Palabras clave

Etnomatemática, saberes, educación no formal, educación indígena, interculturalidad, descolonización

### Abstract

The following paper is an advance of the research project focused to the knowledge, acknowledging, recovering and education of the mathematical knowledge of the Raramuri that reside in the state of Chihuahua, which is scorned in the public and indigenous education, despite their daily use in their work, rituals, and games. Presenting an analysis and selection of studies done by diverse authors in ethnomathematics at an international, national and regional level, including knowledge and mathematical wisdom in numerology, geometry, and astronomy from

different ethnic groups. The goal is to communicate the experience of the search of the mathematical wisdom dialogue that helps the formation of a new intercultural education.

### **Keywords**

Ethnomathematics, wisdom, non-formal education, indigenous education, interculturality, decolonization.

### **Antecedentes y Justificación**

El presente trabajo es parte de la investigación para obtener el grado de Maestría en el Centro de Investigación y Docencia (CID) en la ciudad de Chihuahua, y forma parte del proyecto “Patrimonio cultural y Educación: hacia la reconstrucción sociocultural” coordinado por el Cuerpo Académico Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación.

El gobierno mexicano, a través de la Secretaría de Educación Pública, ha pretendido incorporar a las culturas indígenas en los procesos educativos desde hace décadas. Al fundarse el Instituto Nacional Indigenista en 1948 se promovió la alfabetización y castellanización a través de las lenguas maternas de los distintos pueblos indígenas, en aras de tener una sociedad homogénea. Y es a lo largo de estos procesos de integración que se han ido perdiendo distintos saberes, llegando a un punto en que como menciona Bertely (2000:90), la educación indígena en México, a partir del modelo bilingüe bicultural y, más recientemente, su paso hacia la llamada interculturalidad, se refleja sólo en propuestas didácticas implantadas por organismos estatales que han puesto el acento en la incorporación de la lengua materna como medio de enseñanza, y en la introducción de contenidos étnicos en el currículum escolar, marginando la recuperación de los estilos de interacción y patrones de comportamiento que el niño ha aprendido antes de entrar a la escuela.

Dicho de otra forma, la educación intercultural, en la práctica, consiste en la enseñanza del mismo programa, los mismo planes, y las mismas lecciones, pero en lengua indígena, además de incluir algunos contenidos étnicos al currículum escolar a través de la asignatura “Lengua Indígena”, en la que se estudian algunos aspectos propios de cada cultura, sin embargo, no existe un programa específico para las demás asignaturas, que tengan énfasis en situaciones o actividades propias de la comunidad, es decir, materias como matemáticas son abordadas como en una primaria general, eso sí, en lengua materna. Esto sucede a menos que el profesor decida adecuar o contextualizar y utilizar los conocimientos y saberes de los alumnos y darles prioridad para enseñar un contenido.

Existe una gran riqueza de conocimientos matemáticos inmersos en las actividades cotidianas de los rarámuri. Son saberes que son aprendidos de voz a voz a través de las generaciones, y que no necesitaron para configurarse, la existencia de una educación oficial, y que a pesar de esto, fueron y siguen siendo útiles para ellos, y que a partir de la enseñanza en las escuelas, se les ha dejado de usar y transmitir, cuando podrían ser de excelente utilidad para lograr que el alumno encuentre el sentido de lo que aprende en la escuela, y lo vincule con su vida diaria, y entonces se dé realmente un aprendizaje significativo.

### **Preguntas de investigación**

Para elaborar un diagnóstico de la educación indígena relacionada a la etnomatemática se plantean las siguientes preguntas: ¿Qué es la etnomatemática? ¿Qué estudios sobre etnomatemática se han realizado? ¿Cuáles son los conocimientos o saberes matemáticos de los rarámuri en sus actividades cotidianas: el trabajo en el campo, en los tejidos, en los juegos? ¿Cómo se vinculan (si se hace) o pueden vincularse con los contenidos del programa oficial de la SEP?

### **Objetivo general**

Conocer e identificar los estudios de los saberes matemáticos de los pueblos originarios y de los rarámuri que están presentes en sus actividades cotidianas y vincularlos con contenidos del mapa curricular oficial para lograr un aprendizaje significativo.

### **Estrategias metodológicas**

Para llevar a cabo el diagnóstico, se realizó investigación documental de los Planes y Programas para Educación Primaria, así como los Parámetros Curriculares correspondientes a la asignatura de Lengua Indígena. Así mismo, se utilizó el método etnográfico mediante la técnica de entrevista semiestructurada a tres personas: el Coordinador de Lengua Indígena de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, y dos directores de Primaria Indígena de distinta región (Chihuahua y Cuauhtémoc).

La parte de la investigación que corresponde a este trabajo es de tipo documental y descriptiva, ya que se refiere a la recopilación de diversos estudios sobre etnomatemática a nivel internacional, nacional y regional, que pueden clasificarse en tres tipos: interpretativos de objetos, interpretativos con comunidades y, emancipadores y transformadores de comunidades, los cual fueron rastreados a

través de consulta en internet en páginas de la Redalyc, y Revista Latinoamericana de Etnomatemática y la UNAM.

### **Consideraciones teóricas del etnoconocimiento o etnoepistemología**

Actualmente, en el discurso pedagógico mexicano de la educación superior, se está desarrollando la noción de “saberes de integración”, los cuales se ligan a los saberes socialmente productivos, es decir:

“aquellos que se relacionan con el trabajo, la educación y la participación democrática. La conciencia del lugar que se ocupa en la estructura, propicia saberes de trabajo que transforman el mundo de vida y se vinculan con el sistema económico, político y cultural, así como con la posibilidad de crear la base material y simbólica para atender necesidades concretas y conformar interacciones particulares (...) Los saberes socialmente productivos son aquellos que permiten construir lazos sociales ya sea hegemónicos, subordinados o marginados que se expresan en distintos tipos de sociedad (democrática, autoritaria, estatista, etcétera) y que se definen en proyectos políticos que justifican la intervención pedagógica. (...) los saberes de integración incluyen aquellos conocimientos -en tanto representaciones y prácticas- que circulan en las relaciones que los sujetos establecen entre sí, y crean, producen y crean trama social en condiciones históricas específicas” (Gómez y Hamull, 2009: 12-14) y sumariamos, las de índole geográficas (Mancera-Valencia (a), 2015)

Estas nociones y análisis recientes, de los que son las etnoepistemologías o epistemologías locales-regionales se suman a otras que llamados estudios poscoloniales y de descolonización. A continuación se enuncian las diferentes propuestas de análisis que Mancera-Valencia ha identificado, ((b) 2015: 30-35)

#### A. La descolonización de los saberes y conocimientos

La descolonización de los saberes y conocimientos tiene una larga duración en los “países de la periferia”, principalmente en los ámbitos de:

a. Los saberes tradicionales de campesinos e indígenas en relación:

i. Al manejo y uso de los elementos de los ecosistemas, que están considerados como *etnociencias* - etnobotánica, etnobiología, etnogeografía, etnozoología, etnopsicología, etnoepistemología, entre otros-y que tienen amplitud transdisciplinaria en los ámbitos:

ii. De la relación salud-enfermedad

iii. De la arqueoastronomía, etnoarqueología.

iv. De la biofarmacéutica.

v. De los sistemas agro-pecuarios-silvícolas-piscícolas-marinos.

vi. De los agrosistemas alimentarios.

vii. De la cocina tradicional.

viii. En la recreación-creación y arte: en letras, como la poética y narrativa indígena y campesina, en la música como sonos jarochos como una reapropiación de la música barroca europea, entre otros.

xix. En los paisajes culturales campesinos e indígenas: como articulación de saberes y conocimientos de su “*ethos*”, con formaciones patrimoniales

geohistóricas tanto de índole ecosistémico como cultural.

b. En la filosofía y pensamiento de origen latinoamericano y euro-norteamericano.

i) Discutiéndose en el marco de la filosofía latinoamericana, que gestan diversas implicaciones del *pensamiento crítico y de liberación* surgidos en los años 60’s y 70’s, con gran influencia en la década de los 80’s, los cuales no se dirigieron solamente a los ámbitos de la economía como las teorías de la dependencia y subdesarrollo, sino también en el ámbito de la pedagogía, la geografía, la antropología, la historia, la filosofía, entre otros.

ii) Discutiéndose como epistemologías plurales, pensamientos y conocimientos fronterizos o bien alternativas racionales. Es decir, en el marco de las fracturas y rompimientos epistemológicos, no de índole paradigmático, en tanto que estos son de carácter euro-norteamericano neopositivista y neocolonial, sino en otras trayectorias e itinerancias epistémicas distintas. Si en la constitución mexicana se menciona la “pluralidad de culturas” entonces “corresponde una pluralidad de saberes (...) (así) el pluralismo epistémico, ético y jurídico, en suma sostiene que no existe un único conjunto universal y absoluto de criterios para decidir sobre la validez de normas específicas. La validez debe juzgarse en cada caso respecto a criterios propios de los marcos conceptuales y las prácticas de cada cultura” (Argueta, Gómez, Navia, 2012: 19), es decir, de “prácticas epistémicas de las comunidades que las producen”. Por ello es importante definir el principio de equidad

epistémica, el cual rechaza la idea de que exista un único conjunto de criterios para juzgar la validez epistemológica, así como la idea de que el conocimiento científico es epistemológicamente superior a cualquier otro tipo de conocimiento. Esto no impide reconocer que algunos de los diferentes conocimientos pueden ser más apropiados que otros para enfrentar y resolver problemas específicos". (Argueta, Gómez, Navia, 2012: 19-35).

En otro sentido, también se puede hablar de geografías epistemológicas. Que ante una liberación filosófica, se inaugura con está el desarrollo de pensamientos e historias locales, epistemologías locales, regionalizados por lo que se logra identificar "una epistemología del sur" como "búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales" (Santos, 2013:12),

iii) Discutiéndose como proceso de poscolonialidad, descolonización y transmodernidad. La cual puede entenderse como crítica a la modernidad que ha gestado las "patologías de la occidentalización". Es decir, "La modernidad es una máquina generadora de alteridades que, en nombres de la razón y del humanismo, excluye de sus imaginarios la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas. La crisis actual de la modernidad es vista por la filosofía posmoderna y los estudios culturales como la gran oportunidad histórica

para la emergencia de esas diferencias largamente reprimidas" (Castro-Gómez, 2004:285) entre ellas los saberes y conocimientos locales.

Por su parte, la decolonización, descolonización epistemológica o el giro descolonizador entra en la interpelación con occidente euro-norteamericano, en tanto:

...el primer mundo tiene conocimiento, el tercer mundo tiene cultura; los Nativos Americanos tienen sabiduría, los Anglo Americanos tienen ciencia. La necesidad del desenganche y la decolonialidad política y epistémica se pone en primer plano, así como la instauración de conocimientos decoloniales, pasos necesarios para imaginar y construir sociedades no-imperiales/coloniales, democráticas y justas (...) el lugar de enunciación geohistórico y biográfico ha sido localizado por y a través de la construcción y la transformación de la matriz colonial de poder: un sistema racial con una clasificación de la sociedad que inventó el occidentalismo (Indias occidentales), que creó las condiciones para la formación del orientalismo; diferenció al sur de Europa de su centro (Hegel) y, en esa larga historia ,reconfiguró al mundo como primero, segundo y tercero durante la guerra fría. Lugares de no-pensamiento hoy se están despertando del largo proceso de occidentalización (lugares de mitos, de religiones no occidentales, de folclore, de subdesarrollo). El hombre, la mujer que habita regiones no europeas descubrió que él, ella, ha sido concebido, como *anthropos*, por un centro de enunciación autodefinido como *humanitas*. Actualmente hay dos clases o direcciones propuestas



por el antiguo *anthropos* que ya no pide reconocimiento, o inclusión en la *humanitas*, sino que se empeña en una desobediencia epistémica y se desengancha de la idea mágica de modernidad occidental, de los ideales humanos y de las promesas decrecimiento económico y prosperidad financiera (Mignolo, 2009:11-12)

iv) Discutiéndose como “saberes populares”: “Por ciencia popular - o folcklor, saber o sabiduría popular - se entiende el conocimiento empírico, práctico, de sentido común, ha sido posesión cultural e ideológica ancestral de las gentes de las bases sociales, aquel que les ha permitido crear, trabajar e interpretar predominantemente con los recursos directos que la naturaleza ofrece al hombre (...) tiene también su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad, es decir, puede demostrarse que tiene mérito y validez científica en sí mismo. Queda naturalmente por fuera del edificio científico formal que ha construido la minoría intelectual del sistema dominante, porque rompe sus reglas y de allí el potencial subversivo que tiene el saber popular” (Fals, 1981:70)

v) Discutiéndose como “saberes eruditos sometidos”; son “saberes históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de conjuntos funcionales y sistemáticos” (...), dicho de otra forma “serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos. Jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido” (...) “un saber particular, local, regional, un saber

diferencial incapaz de unanimidad y que sólo debe su fuerza a la dureza que lo opone a todo lo que le circunda” (Foucault, 1992: 21-23).

En este sentido, la posición de que la generación, aplicación y transformación del conocimiento en educación no es para retornar y fortalecer la epistemología que coloniza, es para descolonizar el saber y conocimiento de los docentes profesionistas-universitarios y de los profesores (as) normalistas.

### **Los estudios etnomatemáticos**

Según la clasificación propuesta por Fuentes Leal (2014), los estudios sobre etnomatemática se pueden clasificar en tres grupos:

#### *a) Estudios interpretativos de objetos.*

En ellos se trata de identificar conceptos y/o nociones matemáticas en objetos como tejidos, cerámicas, trazos. Este tipo de investigación pretende vincular las matemáticas propias de la cultura occidental con las representadas por grupos étnicos. La crítica hacia estos estudios es que no se explica el significado que estos objetos tenían o tienen para la cultura que los elaboró, ya que no hay manera por tratarse de un grupo étnico extinto, por lo que la interpretación la realiza el investigador.

#### *b) Estudios interpretativos con comunidades.*

Similar a la anterior clasificación, a diferencia de que en este tipo sí se realiza una validación de los significados de las prácticas del grupo social en las que se identifican elementos matemáticos a través del método etnográfico, con observación y posterior análisis de lo observado. Sin embargo, aún en esta clasificación, la identificación de dichos elementos no ofrece una utilidad de los mismos, y debido a esto, se propone una tercera clasificación:

c) *Estudios emancipadores y transformadores con comunidades.*

En esta clasificación sería integrado el presente proyecto de investigación, se refiere a la inclusión de las prácticas de los grupos sociales en estrategias didácticas, que permitan llevar a cabo una verdadera educación intercultural y se dignifiquen y

reconozcan los saberes que por mucho tiempo han formado parte de la realidad social de las distintas comunidades.

A partir de la anterior clasificación se realizó la siguiente Tabla 1 sobre los 20 artículos de investigación, reflexión y estudios sobre etnomatemática en grupos indígenas de América Latina y México:

Tabla 1. Estudios sobre etnomatemática en América Latina y México

ESTUDIOS INTERPRETATIVOS DE OBJETOS				
Nombre	Autor(es)	País	Año	Resumen
Reseña de "Geometría en cerámica prehispánica" de J.L. Mamaní	<i>Alicia A. Fernández Distel</i>	Argentina	2011	Consiste en la recopilación de distintas figuras geométricas presentes en la alfarería del Valle de Humahuaca en Jujuy.
Geometría en las Esculturas del Parque Arqueológico de San Agustín	<i>Ricardo Alexander Urbano Meneses</i>	Colombia	2010	A través de uso de la herramienta de software Cabri, el investigador proporciona un acercamiento a la abstracción geométrica de los escultores de las estatuas y cómo manejaban transformaciones de traslación, rotación, simetría, figuras y ejes perpendiculares para su construcción.
Ábacos de América Prehispánica	<i>Mónica Lorena Micelli Cecilia Rita Crespo Crespo</i>	Argentina	2012	Presenta la existencia y características de diversos instrumentos de medición usados por culturas prehispánicas, y la manera en que los utilizaban aplicando técnicas y algoritmos para ello.
Counting and Arithmetic of the Inca	<i>Ximena Catepillán Waclaw Szymanski</i>	Estados Unidos	2012	Se basa en que esta civilización muy avanzada desarrolló un sistema de cuenta utilizada para crear el imperio, en específico la construcción de la carretera de 14000 millas y la arquitectura monumental. Presenta algunos algoritmos que se cree fueron utilizados, como el instrumento yupana, usado para realizar cálculos.
El concepto de nada como equivalencia al número cero según los aborígenes de Venezuela	<i>Domingo Sánchez</i>	Venezuela	2012	Trata de establecer cómo el concepto del cero y su signo, desconocidos por parte de los aborígenes de Venezuela, ha sido substituido por los términos: nada, ninguno, nadie en varios de los idiomas de algunas de las etnias sobrevivientes en Venezuela. Con lo cual, el concepto de la nada, equivalente en español al número cero 0, es utilizado de modo

				virtual por nuestros indígenas. No obstante, que en las culturas de los Olmeca y luego los Maya, se conoció y usó el signo y el número cero dentro de su sistema de numeración, varios siglos antes que en Asia y Europa. Y por su parte, en el Imperio Inca, con su invento del <i>quipu</i> en sus variedades, el cero y la nada, estaba implícito al dejar un lugar libre entre determinado grupo de nudos
ESTUDIOS INTERPRETATIVOS EN COMUNIDADES				
NOMBRE	AUTOR(ES)	PAÍS	AÑO	RESUMEN
La geometría entretrejida	<i>Mónica Lorena Micelli y Cecilia Rita Crespo</i>	Argentina	2011	Recopila el conocimiento geométrico plasmado a través de diseños textiles de diferentes pueblos nativos de América. Puede verse cómo en el arte del tejido en telar, se transmiten distintos conocimientos, muchos de ellos asociados a sus creencias, a ideas religiosas, estatus social o político.
Etnomatemáticas en artesanías de trenzado: un modelo metodológico para investigación	<i>María Luisa Oliveras y Verónica Albanese</i>	Argentina	2012	Hacen una caracterización y valoración del conocimiento socio-cultural, implícito en la práctica diaria. Las autoras estudian los elementos matemáticos que se identifican en los trenzados de dos pueblos originarios de distintas regiones en Argentina, a través de un método creado por ellas mismas denominado MOMET, que permite la modelización etnomatemática de las artesanías de trenzado.
Concepción Matemática Indígena en la Amazonía Colombiana	<i>Clara Lucía Higuera Acevedo</i>	Colombia	2008	En primera instancia se refiere a la dificultad que representan los estudios con pueblos nativos y de cómo es necesario involucrarse de sus costumbres y su cosmovisión para lograr acceder a la información que se busca. Después muestra ejemplos de sistemas numéricos y algunas recomendaciones pedagógicas.

A Numeração Karib no Alto Xingu	<i>Pedro Paulo Scandiuzzi</i>	Brasil	2008	En este artículo se presenta la numeración de la historia de los indígenas de las etnias de Brasil y el Caribe. La historia se construye a base de los datos de la literatura antropológica y los escritos de los viajeros y la recopilación de datos etnográficos realizados por el autor.
A Braça da Rede, uma Técnica Caiçara de Medir	<i>Gilberto Chieus Jr</i>	Brasil	2009	Describe la técnica para medir las redes de pesca de una comunidad Brasileña, para lo cual primero hace un acercamiento a su contexto histórico, para entender por qué hubo resistencia de varias civilizaciones al imponerse el sistema de medición actual.
Prácticas Cotidianas y Conocimientos Matemáticos, Estudio de Caso con Modistas en Bogotá, Colombia	<i>Christian Camilo Fuentes Leal</i>	Colombia	2010	Se hace un análisis de pensamientos, habilidades y estrategias matemáticas de un grupo de modistas con diferentes grados de educación formal a través del método etnográfico, y entre las conclusiones se encontró que el campo laboral provee de conocimiento matemático y que no necesariamente la educación formal está vinculada con el incremento en las habilidades matemáticas
Etnomatemática y la Construcción Civil	<i>Pablo Esteban Arias Vargas Rubén Felipe Morales Camargo Jorge Isidro Orjuela Bernal</i>	Colombia	2010	Investigación sobre el conocimiento y habilidades matemáticas que desarrolla un albañil en cuanto a conceptos como construcción de circunferencias y medición de ángulos, mismos que no fueron aprendidos dentro de la educación formal (escuela), sino por medio de la experimentación (práctica).
Algunos procedimientos y estrategias geométricas utilizadas por un grupo de artesanos del municipio de Guacamayas en Boyacá, Colombia	<i>Christian Camilo Fuentes Leal</i>	Colombia	2011	Presenta procedimientos y estrategias para la elaboración de cestos por un grupo de artesanos, después hace un análisis de los diseños para identificar conceptos geométricos. Al final hace hincapié en la necesidad de vincular estos conocimientos con la enseñanza formal para el establecimiento de una verdadera educación intercultural.
Valor posicional desde una perspectiva etnomatemática	<i>José Servelión Gratero</i>	Venezuela	2012	Muestra la historia de un comerciante que siendo analfabeta y por la necesidad desarrolló la habilidad de sumar y hacer cuentas, dominando el valor posicional

				en el sistema de numeración y demostrando una vez más la existencia de la matemática fuera de las instituciones educativas.
Prácticas matemáticas en una plaza de mercado	<i>Jennyfer Alejandra Zambrano Arias</i>	Colombia	2012	A partir del método etnográfico se identifica que la aplicabilidad de las matemáticas en contextos cotidianos no se reduce a la manipulación de los números a partir de operaciones aritméticas, sino que abarca actividades matemáticas como diseñar, contar, medir, localizar y explicar. En el estudio se observó a diversos comerciantes enfrentarse a variadas situaciones matemáticas.
Nociones de oblicuidad y horizontalidad en juegos practicados en barrios planos y de ladera	<i>Lady Marcela Correa Norbey Medina Bolaños Armando Aroca Araújo</i>	Colombia	2013	Los autores identifican cómo desarrollan los conceptos de horizontalidad y oblicuidad los niños de dos barrios diferentes, respecto a la topografía del terreno donde juegan, y al final hacen una reflexión sobre los diferentes pensamientos que desarrollan al jugar, concluyendo que los juegos no son simple recreación, sino que llevan implícito una formación de nociones matemáticas como el conteo, el azar y la medición.
<b>ESTUDIOS EMANCIPADORES Y TRANSFORMADORES EN COMUNIDADES</b>				
<b>NOMBRE</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>PAÍS</b>	<b>AÑO</b>	<b>RESUMEN (tomado del mismo artículo)</b>
NEPOHUALTZITZI N: un modelo matemático náhuatl.	<i>Everardo Lara González y José Francisco Lara Torres</i>	México	2014	Se trata del análisis y desarrollo de un instrumento para contar utilizado por la cultura náhuatl y que fue implementado de manera piloto en algunas escuelas de México en el año 2009, dando resultados positivos en el aprovechamiento de los alumnos que lo utilizaron. Junto con la SEP desarrollaron una guía para su utilización.

Uso de las Ideas Matemáticas y Científicas de los Incas, en la Enseñanza - Aprendizaje de la Geometría	<i>Enrique Huapaya Gómez, César E. Salas Valverde</i>	No específica	2008	Divide el trabajo en dos partes: la primera hace una valoración matemática de la cultura inca y en la segunda parte se refiere a sugerencias didácticas para abordar contenidos de geometría.
El contexto cultural y la resolución de problemas: vistos desde el salón de clases de una comunidad Nuu Savi	<i>Javier García García</i>	México	2014	Se trata de un estudio de caso sobre la enseñanza contextualizada de un grupo de niños indígenas y cómo su entorno social influye en el desarrollo de su pensamiento matemático. Hace una reflexión sobre la importancia de contextualizar los problemas de las clases de acuerdo a la cultura propia de los niños.
Comprensión de algunos conceptos geométricos en el contexto de la agricultura del café	<i>Juan David González Molina Zaida Margot Santa Ramírez René Alejandro Londoño Cano</i>	Colombia	2014	A través del uso del espacio del contexto agrícola de café de los alumnos, los autores hicieron una propuesta para abordar los conceptos de área y perímetro.

La clasificación de Fuentes Leal (2014) hace referencia a las etnomatemáticas practicadas por diferentes grupos sociales, no sólo indígenas. Esto con coincide con Blanco (2006: "la matemática que se practica entre grupos culturales identificables, tales como sociedades de tribus nacionales, grupos laborales, niños de cierto rango de edades, clases profesionales, entre otros". Por ello, en la tabla 1, se incluyen estudios realizados en grupos de costureras, de comerciantes e incluso la un albañil. Son sujetos sociales que realizan cálculos y otras prácticas matemáticas ya sea por necesidad o por gusto.

De esta clasificación se identifica que la mayoría de los estudios se han realizado en Sudamérica. Por su parte, México posee pocas aportaciones, lo cual resulta contradictorio,

ya que el país cuenta múltiples etnias con conocimientos y saberes matemáticos propios y diferenciados entre unas y otras.

No obstante, los estudios existentes e identificados son el de Alicia Ávila (2014), la cual describe cómo conciben y abordan los contenidos matemáticos algunos profesores de diversas regiones del sur de México, que laboran en primarias indígenas.

En Chihuahua, es digno de mencionar el artículo "Paquimmé. Influencia del pensamiento matemático y astronómico mesoamericano" realizado por el Alberto Camacho e Ivonne Sánchez, el artículo analiza la etnomatemática aplicada en diseño, trazado y construcción de observatorios astronómicos en Paquimé.

Respecto a la etnomatemática de los rarámuri, no se encontró ninguna

publicación, sin embargo, por estudios etnográficos esta cultura la ha desarrollado, aplicándola en los agroecosistemas, en la elaboración de cestos y fajas, en la práctica de juegos: el "quince" o el "cuatro". Por otra parte, están las prácticas pedagógicas de los profesores en la educación primaria indígena. Por lo tanto existe pero no ha sido sistematizada en ninguna publicación. Por lo anterior, resulta necesario realizar esta investigación, lo cual permitirá que la comunidad académica y profesores conozcan sobre la matemática realizada por los rarámuri y pueda establecer un diálogo de saberes entre indígenas y mestizos para la verdadera educación intercultural en nuestro Estado.

### **La etnomatemática en Chihuahua**

La cultura rarámuri tiene saberes y conocimientos matemáticos que se han desarrollado a partir de las necesidades cotidianas. Sin embargo, en la alfabetización y en el sistema educativo nacional, estos saberes son soslayados y con ello se han ido perdiendo. Por lo anterior, la tarea inicial de esta investigación es indagar las prácticas educativas etnomatemáticas que se gestan en algunas escuelas de primarias indígenas, para después hacer una propuesta de vinculación de la educación formal e informal.

Se han realizado dos entrevistas, para conocer las prácticas etnomatemáticas en la educación formal indígena. El primer acercamiento es con el Coordinador de Lenguas Indígenas de los SEEC. Quien indicó que los libros de texto se traducen a la lengua materna, pero se abordan problemas generales, es decir, no están contextualizados a cada región. Es labor de cada maestro contextualizar los ejercicios, como el conteo, la numeración, las operaciones básicas y la geometría, a través de los conocimientos que los alumnos tienen como parte de su cultura, por ejemplo, los juegos o con objetos que

forman parte de su entorno, como la vegetación o los animales.

La segunda entrevista se realizó con el director de una primaria indígena de Ciudad Cuauhtémoc. Él que los profesores sí tienen "cierto conocimiento de los saberes matemáticos rarámuri". Coincide con la anterior información, los docentes son quienes diseñan estrategias para vincular los saberes propios con los contenidos oficiales de los planes y programas. Dentro de este diseño se han elaborado algunas "Fichas Técnicas" con los juegos tradicionales rarámuri, promoviendo con esto la perpetuación de los saberes de su cultura.

Como conclusión parcial se puede señalar que las prácticas etnomatemática existen primero en la vida cotidiana; segundo en el contexto escolar. Esto implica un amplio campo de trabajo de investigación en la identificación, rescate, clasificación y sistematización de este conocimiento para la educación intercultural.

### **Referencias**

- Argueta, V. Arturo ., Gómez Salazar, Mónica, Navia Antezana, Jaime.(Coord) (2012). Conocimiento tradicional, innovación y reapropiación social. Siglo XXI. México. D.F.
- Arias Vargas, Pablo E.; Morales Camargo, Rubén F.; Orjuela Bernal, Jorge I. (2010). Etnomatemática y la Construcción Civil. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 3(1). 4-30.
- Ávila, Alicia. (2014). Etnomatemática en la educación indígena: así se concibe, así se pone en práctica. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 7(1), 19-49.
- Castro-Gómez, Santiago. (2004). "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro", en: Saurabh Dube, Ishita Banerjee

- Dube y Walter D. Mignólo. Modernidades Coloniales. Centro de Estudios de Asia y África. El Colegio de México. México D.F.
- Catepillán, Ximena.; Szymanski, Waclaw. (2012). Counting and Arithmetic of the Inca. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 5(2), 47-65.
- Chieus, Gilberto Jr.; (2009). A Braça da Rede, uma Técnica Caiçara de Medir. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 2(2). 4-17.
- Correa, Lady M.; Medina Bolaños, Norbey; Aroca Araújo, Armando. (2014). Nociones de oblicuidad y horizontalidad en juegos practicados en barrios planos y de ladera. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 6(1), 99-126.
- Etnomatemática*, 5(1). 35-61.
- Fals Borda, O. (1981). "La Ciencia del Pueblo", en: Fals Borda, O. *Ciencia Propia y colonialismo intelectual*. Los nuevo Rumbos. Carlos Valencia Editor. Tomado de: [http://www.google.com.mx/search?sourceid=navclient&hl=es&ie=UTF-8&rlz=1T4SNYR\\_esMX450MX450&q=Orlando+Fals+borda+%e2%80%9cLa+Ciencia+del+Pueblo%e2%80%9d%2c](http://www.google.com.mx/search?sourceid=navclient&hl=es&ie=UTF-8&rlz=1T4SNYR_esMX450MX450&q=Orlando+Fals+borda+%e2%80%9cLa+Ciencia+del+Pueblo%e2%80%9d%2c).
- Fernández Distel, Alicia A.; (2011). Reseña de "Geometría en cerámica prehispánica" de J. L. Mamaní. *Andes*, Enero-Junio
- Foucault, M. (1992). *Genealogía del Racismo. La guerra de las razas y el racismo de Estado*. Las Ediciones de la Piqueta no. 21. Madrid, España. p.282
- Fuentes Leal, Christian C. (2011). Algunos procedimientos y estrategias geométricas utilizadas por un grupo de artesanos del municipio de guacamayas en Boyacá, Colombia. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 4(1). 55-67.
- Fuentes Leal, Christian C. ;(2014). Algunos enfoques de investigación en Etnomatemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(1), 155-170.
- García García Javier. (2014). El contexto cultural y la resolución de problemas: vistos desde el salón de clases de una comunidad Nuu Savi. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(1), 50-73.
- González Molina, Juan D.; Santa Ramírez, Zaida M.; Londoño Cano, René A. (2014). Comprensión de algunos conceptos geométricos en el contexto de la agricultura del café. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(2), 61-80.
- Higuera Acevedo, Clara L.; (2008). Concepción Matemática Indígena en la Amazonía Colombiana, *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 1(1).
- Huapaya Gómez, E; Salas Valverde, César E.; (2008). Uso de las ideas matemáticas y científicas de los Incas, en la Enseñanza - Aprendizaje de la Geometría. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 1(1).
- Lara González, Everardo; Lara Torres, José F.; (2014). Nepohualtzitzin: un modelo matemático náhuatl. *Revista Digital Universitaria UNAM*.
- Mancera-Valencia F. J. (a). (2015) "Epistemología Local y Descolonización del Patrimonio Inmaterial y de los Saberes y Conocimientos Tradicionales", en: J. La Descomunal. *Revista Iberoamericana*



- de Patrimonio y Comunidad. No. 0. Marzo P. 31-57. Cáceres, Extremadura, España. CC. Creative Commons. CC.by 4.0 . ISSN: En trámite. Artículo: [http://www.ladescommunal.com/ficheros/031-057\\_DESCOMMUNAL\\_dialecticas\\_mancera.pdf](http://www.ladescommunal.com/ficheros/031-057_DESCOMMUNAL_dialecticas_mancera.pdf)
- Mancera-Valencia F. J. (b). (2015). "Introducción: La descolonización del saber y conocimiento tradicional", en: Mancera-Valencia, F. J. (Coord). Patrimonio Biocultural de Chihuahua. ICHICULT-CONACULTA. Chihuahua, Méx. pp. 17-47. ISBN: 978-607-8321-24-7
- Micelli, María L.; Crespo Crespo, Cecilia R.; (2011) La geometría entretejida. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 4(1). 4-20
- Micelli, Mónica L.; Crespo Crespo, Cecilia R. (2012). Ábacos de América prehispánica. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 5(1). 159-190
- Nuñez Patiño, Kathia; s.f. De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol. Educación y resistencia. Extraída de la url: [http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/capitulos/411-5601vct.pdf](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/411-5601vct.pdf) 6 de febrero de 2016
- Oliveras, María Luisa; Albanese, Veronica; (2012). Etnomatemáticas en Artesanías de Trenzado: un modelo metodológico para investigación. Boletim de Educação Matemática, Diciembre-Sin mes, 1315-1344.
- Sánchez, Domingo. (2012). El concepto de nada como equivalencia al número cero según los aborígenes de Venezuela. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 5(2), 80-95.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2009) Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México Siglo XXI. CLACSO.
- Scanduzzi, Pedro P.; (2008). A Numeração Karib no Alto Xingu. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 1(2).
- Servelión Gratero, José. (2012). Valor posicional desde una perspectiva etnomatemática. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 5(1). 89-115
- Urbano Meneses, Ricardo A. (2010). Geometría en las Esculturas del Parque Arqueológico de San Agustín. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 3(1). 45-66.
- Zambrano Arias, Jennyfer A. (2012). Prácticas matemáticas en una plaza de mercado. Revista Latinoamericana.

# Ser docente no heterosexual: Ser, pero no existir. Primeros hallazgos

Being a non-heterosexual professor: To be, but not to exist.  
Initial findings

Liliana Martínez Salcido  
*Instituto de Pedagogía Crítica (IPEC)*  
[maestralily5@hotmail.com](mailto:maestralily5@hotmail.com)

## Resumen

La ideología en torno a la no heterosexualidad en las sociedades occidentales, a simple vista, parece estar permeada de inclusión y aceptación, no obstante, un análisis más profundo del devenir cotidiano, proyecta que los prejuicios y estereotipos en torno al género, juegan un papel de suma importancia en el campo de la convivencia. La discriminación sucede en todos los ámbitos, sobre todo, en los pedagógicos, situación que obliga a que la mayoría de los estudiantes y docentes no heterosexuales, se conserven en el anonimato, con el fin de cuidar no sólo su integridad física y/o emocional, sino también su permanencia dentro de las instituciones educativas. Gracias a los estereotipos de género preestablecidos, no sólo para quien está fuera de éstos es preferible mantenerse ocultos, sino que, los compañeros y las autoridades respectivas, comparten esta idea, para ellos, es mejor que su orientación sexual permanezca en las sombras, e incluso, los incitan a que la oculten, así, ambas partes evitan la incomodidad y conviven en armonía.

El presente escrito, se basa en los primeros hallazgos obtenidos mediante una investigación cualitativa, en la que se usó como método la entrevista a profundidad, aplicada a tres docentes no heterosexuales que laboran en primarias y secundarias de la Ciudad de Chihuahua.

## Palabras clave

Diferencias sexuales, género, homosexualidad, magisterio, docencia.

## Abstract

The ideology surrounding the no-heterosexuality in western societies, at plain sight, it seems to be permeated in inclusion and acceptance, however, a deeper analysis of everyday life, projects the prejudice and stereotypes around gender, playing an important role in daily living. Discrimination takes place in all environments, specially, in the pedagogic, situations which forces most non-heterosexual students and professors to conserve anonymity, not only to guard their emotional and physical wellbeing, as well their permanency in the educative institutions. Thanks to the preestablished gender stereotypes, not only themselves think is the best to remain hidden, but also their classroom mates and the respective authorities share this idea, that for them, it's better to keep their sexual orientation in the shadows, inciting them to keep it hidden, so both parts avoid any uncomfortable situations and live in harmony.

The following paper is based in the first findings obtained through a qualitative research, using as method deep interviews, to 3 non-heterosexual professors teaching in primary and secondary schools in the city of Chihuahua.

### Keywords

Sexual differences, gender, homosexuality, magistry, teaching.

### Introducción

La cultura occidental, a lo largo de la historia, se ha pronunciado a favor de la heterosexualidad y se ha rehusado a reconocer las sexualidades periféricas, no obstante, pese a que socialmente se promueve la heterosexualidad como la única opción válida esto no ha sido un antídoto contra la homosexualidad, que existe desde tiempos inmemoriales, como parte de la diversidad del comportamiento sexual humano (Riesenfeld 2000). La falta de reconocimiento y la exclusión de la diversidad sexual, son un hecho evidente, las personas que no cumplen con la heteronormatividad, en algún momento y lugar han sido discriminadas. Los docentes, al ser percibidos como un ejemplo social, moral y ético, en algunas ocasiones, ocultan su orientación no heterosexual, para salvaguardar su rol social, su integridad personal y su estabilidad laboral. La Internacional de la Educación “Observa y denuncia el hecho de que los docentes homosexuales y lesbianas sufren discriminación y acoso, así como violencia y abusos, por su orientación sexual” (Internacional de la Educación, 2008).

Esta investigación cualitativa surge por la necesidad de conocer los procesos de discriminación que vive el profesorado no heterosexual de Chihuahua y los mecanismos que emplea para sobrevivir dentro del magisterio. La población la constituyen tres informantes con orientaciones sexuales diversas, para su selección, debido a la delicadeza del tema, no se tomó en cuenta el sexo, la ciudad y el nivel en el que laboran, lo

cual, facilitó la búsqueda y selección de los informantes, ya que, muchos de ellos, a pesar de encontrarse en esta situación, se negaron a dar testimonio por temor a ser discriminados.

### Ser docente no heterosexual: Ser, pero no existir. Primeros hallazgos

Nacer y crecer dentro de la sociedad occidental de América Latina, implica hacerlo bajo las premisas de un sistema capitalista y los supuestos de un pensamiento eurocéntrico, derivados de las invasiones realizadas por parte de las naciones europeas en décadas pasadas. El sistema económico vigente hace uso de la educación formal e informal que reciben las nuevas generaciones para perpetuar sus esquemas, “principalmente los aprendizajes escolares, que se sustentan en un curriculum fundamentado con bases científicas y racionales sobre la naturaleza” (Mancera-Valencia, 2009, pág. 25). Así, las personas a lo largo de los años, construyen y transmiten conocimientos científicistas que sean óptimos y funcionales para la humanidad.

El desarrollo físico y emocional de cada individuo, está sujeto a la clasificación y organización que el positivismo ha empleado: la mujer, por la capacidad de gestar nuevas vidas, fue relacionada directamente con la parte caótica e incomprensible de la naturaleza, por lo que, recibió atributos de debilidad e inestabilidad, los cuales, era imprescindible someterlos a la dominación; el hombre, por el contrario, al poseer el privilegio de indagar los fenómenos naturales, se concedió así mismo adjetivos de

fortaleza y supremacía, para hacer frente al caos de la naturaleza y por ende al de la mujer, al respecto, Mancera-Valencia (2009) refiere que:

Las articulaciones Mujer/Naturaleza y Hombre-Ciencia se plantean como opciones y correspondencias de manera que en la actualidad es impensable la disolución de la tradición, interpretación y subjetividad [...] de lo dominado con lo dominante [...] sensibilidad/razón, pasividad/actividad [...] incertidumbre/certidumbre, subjetivo/objetivo, caos/orden, Mujer/Hombre (2009, pág. 25).

El vocablo género, es un concepto que a finales del siglo XX comenzó a analizarse por las feministas y por las ciencias sociales, con la intención de retomar la categorización positivista de ambos sexos y dar lugar a una nueva forma de entender y hablar sobre la sexualidad humana (Bolich, 2007). Esta perspectiva, va un poco más allá de comprender solamente las características entre un hombre y una mujer, incluye también, los roles y comportamientos sociales que cada uno tiene dentro de la comunidad a la que pertenece, al respecto Scott (1990), refiere que

Género... es una forma de denotar las "construcciones culturales", la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres. Es una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres... Se refiere al significado de la oposición varón/mujer, pero también lo establece (1990, s/p).

Para Scott, los roles de género encasillan las conductas de ambos sexos y establecen una barrera entre ellos, que probablemente sea imposible atravesar, debido a que define e instituye como únicos y aceptables determinados comportamientos tanto para hombres, como para mujeres. Estos roles

determinaron la profesión y el trabajo que cada sexo puede desempeñar, según sus facultades y habilidades. Por lo que los hombres, siendo los proveedores económicos y los portadores de la razón, tenían la oportunidad de obtener títulos universitarios y de posgrado, en áreas relacionadas directamente con la ciencia. En cambio, para las mujeres, acceder a los diferentes niveles educativos, significó un gran proceso de lucha y de pronunciamientos a favor, no sólo del derecho a instruirse de manera formal y tener un grado académico, sino también, a ser incluidas en la vida laboral y en la toma de decisiones democráticas mediante el voto. Una vez que obtuvieron la victoria, fueron víctimas del orden laboral y profesional, ya que, solo podían tener acceso a carreras relacionadas con las ciencias sociales y las humanidades -áreas que son poco validadas por el positivismo-, ya que ellas, por su sensibilidad y debilidad, podían comprenderlas y dominarlas mejor, además, el tiempo invertido para tales efectos, era poco, por lo que no descuidaban en gran medida el cumplimiento de los deberes familiares y continuaban dentro del encasillamiento de los roles de género.

Este ordenamiento profesional y laboral, permitió vislumbrar, al menos en México, a la docencia, como una carrera idónea para las mujeres, por lo que, una gran mayoría de la plantilla magisterial, es ocupada por este sexo, al respecto el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010), refiere que "el magisterio nacional es predominantemente femenino, pues hay poco más de un millón de mujeres (63%) frente a 631 mil hombres (37%)". Una dimensión importante del magisterio es la feminización. Casi dos tercios de los maestros de educación básica son mujeres, ya que, para ellas puede ser más importante trabajar menos horas y tener más días libres, aunque perciba sueldos menores (Santibáñez, 2002).

Dedicarse a la docencia, independientemente del sexo de las personas, representa una tarea de alta demanda cognoscitiva, cultural, moral y ética. Ser docente, implica cumplir cabalmente con los estereotipos y roles de género establecidos por el sistema heteropatriarcal, para éste, los profesores deben asumir su labor, como una carrera de vida, por lo que su comportamiento dentro y fuera de los espacios escolares, siempre debe apegarse al orden, a la categorización y a las normas que emergen de éstos procesos, para Mercado (2007) "El modo de ser docente, representa la conjunción de un elemento casi sagrado compuesto por comportamientos y actitudes que se despliegan en símbolos, discursos y prácticas" (2007, pág. 77). Sin embargo, el deber docente no se queda en reproducir estos supuestos a través del ejemplo, sino que además, deben promoverlos en las clases que imparten y en la enseñanza de los contenidos. Entonces, el magisterio, influenciado por la práctica científica, usa la visión binaria para apreciar y catalogar a sus agremiados: mujeres docentes heterosexuales y/o hombres docentes heterosexuales. La diversidad de orientaciones y expresiones sexuales y de género, no se perciben y no se reconocen, a pesar, de que puedan llegar a existir docentes pertenecientes a la comunidad lésbico, gay, transexual, transgénero e intersexual (LGBTTI).

Los docentes no heterosexuales, existen y día con día acuden a los distintos centros de trabajo a desempeñar la función que les corresponde. No obstante, a pesar de su presencia en los espacios escolares, su orientación sexual es invisible y en caso de abordar el tema, se hace desde la perspectiva heterosexual "Me preguntan que si estoy casada, les contesto que en eso estoy, pero no les digo algo concreto. A preguntas directas, respuestas directas" (Informante uno). Este tipo de interrogantes, son producto de la

convivencia diaria que se tiene con los miembros de la comunidad escolar, los cuales, al ser educados bajo las premisas de la heteronormatividad, esperan respuestas que se ajusten a sus esquemas. Al no cumplir con la norma, se opta por guardar silencio o por contestar ambiguamente. Al respecto, Torres (2012) opina que "La sociedad está cada vez demandando un mayor reconocimiento de las diversidades, sin embargo, en la escuela pareciera difícil el reconocimiento de las diferencias" (2012, pág. 16).

La diversidad sexual es un tema que en los últimos años, se ha puesto en la mesa de discusiones, para lograr una inclusión y aceptación en los diferentes ámbitos, no obstante, esto puede representar un arma de dos filos, que por un lado, favorezca el libre ejercicio de la sexualidad y que por otro, incremente los actos violentos que a lo largo de la historia se han presentado en contra de quien se encuentra en la periferia del binarismo sexual. Es por ello, que cierta población no heterosexual –a pesar de que existen diferentes movimientos a favor de la visibilidad- sobre todo los maestros, prefieren mantener su orientación "En las sombras, dentro de mi profesión no se incluye el hecho de que ellos sepan que yo soy homosexual, lo manejo siempre como un punto muy aparte, no es miedo, sino porque que se tiene la idea de que tu como homosexual no puedes estar a cargo de un grupo de niños, te ven como una persona rara y poco capaz, entonces, es por eso, que permanezco en las sombras" (Informante tres). Para Torres (2012) "La escuela se ha convertido en el principal espacio de negación para la orientación sexual de los alumnos y aún más para aquellos que ostentan una posición de autoridad, los maestros" (2012, pág. 28).

La posición y el papel que el maestro ocupa dentro y fuera de los espacios escolares, son situaciones que los llevan, en la mayoría de los casos, a ocultar su orientación

no heterosexual o a manejarla de manera ambigua, en donde ésta se deja como sospecha, pero nunca, se hace una afirmación o una negación de pertenecer a la comunidad LGBTTI, Para Torres (2012), “La homosexualidad del docente es silenciada a fin de preservar una determinada manera de caracterizar el modo de ser, es decir, se vive, pero no se garantiza. En este sentido, identificamos tres elementos para el análisis: la ficción de la identidad, la transgresión y el silenciamiento de sí mismos” (2012, pág. 77). Mantener la orientación sexual de manera ficticia, implica vivirla de manera indefinida, los siguientes fragmentos obtenidos de las entrevistas realizadas a los tres informantes, son una clara ejemplificación del primer elemento:

Probablemente en mi trabajo sospechan, no considero importante decirles” (Informante uno).

“Si lo saben o no, es su problema, yo no les voy a decir, lo que haces en tu vida privada, pertenece a ti, a tu privacidad” (Informante dos).

“Realmente ellos no saben de mi voz, se lo pueden imaginar, más de mi boca no lo saben (Informante tres).

Los testimonios anteriores, comprueban como los docentes, optan por no aclarar las sospechas que surgen en sus compañeros, al observar, que su estilo de vida difiere de lo que se ha establecido para las personas con una profesión y estabilidad económica: casarse o tener una relación estable y por supuesto, tener hijos. En palabras de Torres (2012) “La ficción opera como un mecanismo para preservar un significado que no se quiere aperturar y pareciera entonces un secreto a voces” (2012, pág. 78).

Fingir la orientación sexual, significa evitar la transgresión entre lo público –trabajo- y lo privado –no heterosexualidad- con el fin de preservar el deber docente y su estabilidad laboral “Sabemos que muchas personas consideran que ser abiertamente gay,

*implica no ser indicado ante la sociedad” (Informante uno).* Por temor a no ser lo que socialmente se espera de los educadores, se hace la separación entre la vida profesional y personal, aunado a esto, lo apartan por miedo a ser violentados o rechazados “*Creo que el apoyo no se les da a los abiertamente homosexuales, conozco un caso de un maestro que lo mandaron mucho a no sé dónde, lejos, porque él sí era muy abierto, fue mucho el rechazo y la presión que el sintió” (Informante uno).* De la misma manera, evitar la transgresión, significa, establecer de manera clara que *No trabajamos con los genitales, trabajamos con el cerebro, mi privacidad no la vamos a traer a la mesa de discusiones ¿Para qué? A lo mejor si estuviéramos hablando de nuevas sexualidades, si estaría padre ponerlo a discusión, pero mientras, no le veo ningún sentido” (Informante tres).* En la misma línea, distanciar lo público de lo privado, significa estar conscientes de que “*Mi situación, no es una situación que interfiera en lo laboral”.* Al respecto, Torres (2012), refiere que la transgresión “Consiste en impedir que se pase al orden de lo público, es decir, que se divulgue algo que debe permanecer privado y para ello se establece una estrategia de diferenciación tajante entre ambos planos de identidad, se separan” (2012, pág. 80).

Silenciarse a sí mismos, no hacerse visibles y no expresar abiertamente su orientación sexual, involucra las características tanto de la ficción de la identidad, como de la transgresión, no obstante, permanecer en la oscuridad o dentro del clóset, significa someterse “A las dinámicas y reglas del orden heteronormativo, participando en el juego de las apariencias. Y para ello se adiestra en las artes del ocultamiento, borra socialmente su yo y adopta el fingimiento, el engaño como modo de vida” (Torres, 2012, pág. 78). No hacer visible la orientación sexual y usar artificios para definirse o responder interrogantes, puede llegar a representar un

proceso doloroso y confuso, cargado de angustia y presión al tener que mentir

Me preguntaban mucho cómo se llamaba mi novio y recientemente tuve que mentir, a mí no me gusta engañar, pero con todo el dolor de mi alma y de mi corazón, les mentí y le puse a mi “novio” el nombre del hermano de mi novia. Ellos saben que vivo con ella, pero creen que es mi amiga.

Entonces, ser un docente no heterosexual, significa ser en el ámbito privado, pero no existir dentro del magisterio, en su trabajo y en las relaciones que entablan con la comunidad educativa “*Con mis compañeros sucede como con la iglesia católica, la iglesia católica te deja ser mientras no ejerzas, o sea, tu puedes estar dentro de la iglesia, siempre y cuando no te agarres de la mano con tu pareja o no la beses. Esto sucede también con los maestros, mientras no lo digas y no lo hagas, les vale gorro*” (Informante dos). Para Torres (2012) “El significado de ser maestro gay, se vive, pero no se dice. Pareciera que no puede haber un maestro que habla, que siente, porque transgrede un modo de reconocer al docente aséptico” (2012, pág.78).

El sistema educativo, al estar inmiscuido en una serie de reformas académicas y laborales, aparenta promover la inclusión y aceptación de las diversidades no solo sexuales, sino étnicas y culturales. Sin embargo, a pesar de la feminización que se vive en el magisterio, las mujeres, en su mayoría, continúan en las aulas, mientras que los puestos de autoridad, siguen en manos de los varones. De igual forma y de manera lamentable, los docentes no heterosexuales, que desempeñan su labor como cualquier otro y en ocasiones, mejor que los demás, se ven en la imperiosa necesidad de utilizar mecanismos de ocultamiento “Como un instrumento de supervivencia, ya que supone un borramiento y un sometimiento, una

anulación de poder, y por tanto, de derechos. No sólo distorsiona la realidad de cada yo, sino que, con frecuencia, obliga a tomar caminos no elegidos, como entregar el poder a otros y obedecer” (Lizárraga, 2012, s/p).

Dar cuenta de la situación de los docentes no heterosexuales, implica reconocer que el magisterio aún está permeado por las normas patriarcales y heterosexuales, que permiten que éstos desempeñen su cargo, pero que impiden que dentro del espacio laboral, ejerzan libremente su orientación sexual. Es aquí, donde es imprescindible realizar reformas que favorezcan la verdadera inclusión y un reconocimiento que posibilite que todos hagan uso de sus derechos que les corresponden por el simple hecho de ser humanos.

## Referencias

- Bolich, G.G. (2007). *Conversing on Gender*, Editoriales Psyche's Press, Estados Unidos de América.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) (2010). *El combate a la homofobia: Entre avances y desafíos*, México, D.F.
- Leef, E. (2000). *La complejidad ambiental, Siglo XXI edit. PNUMA y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades*, México, D.F.
- Lizárraga, X. (2012). *El clóset y la tolerancia: dos muertes de vida*, en Revista de Derechos Humanos. Año X número 7, Dirección General de Comunicación por los Derechos Humanos de la CDHDF.
- Mercado, C. (2007). *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*, Plaza y Valdés Editores, México, D.F.
- Mancera-Valencia, F. J. (2009). *Implicaciones epistemológicas de la masculinidad: Sus efectos en la interpretación de la*

- naturaleza*, CULCyT//Epistemología, Año 6, No. 32, Mayo-Junio.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1998). *Resolución sobre la Protección de los Derechos de los Docentes Homosexuales y Lesbianas*, Segundo Congreso Mundial de la Educación Internacional, Washington D.C., Estados Unidos.
- Riesenfeld, R. (2000). *Papá, mamá, soy gay*, Editoriales Raya en el Agua y Grijalbo, México, D.F.
- Santibáñez M. (2002). *¿Están mal pagados los maestros en México? Estimado de los salarios relativos del magisterio*, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXII, Núm 2, México, D.F.
- Scott, J. (1990). *El género: una categoría útil para el análisis histórico, en Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, James y Amelang y Mary Nash (eds.), Ediciones Alfonso el Magnánimo, Institución Valencia de Estudios e Investigación.
- Torres, J. (2012). *La construcción del significado en torno al ser docente en maestros gay en nivel universitario*, Tesis para obtener el grado de Maestro en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México, D.F.





# Mujeres, inflexiones ante la discapacidad y el empleo

## Women, turning point before disability and employment

Imelda Denisse Avilés Domínguez  
*Instituto de Pedagogía Crítica (IPEC)*  
[idad2029@hotmail.com](mailto:idad2029@hotmail.com)

### Resumen

El presente estudio de orden cualitativo, pretende analizar las situaciones que envuelven las trayectorias laborales de las mujeres con discapacidad intelectual relacionada con los procesos educativos y la equidad social. El objetivo es conocer a mayor profundidad el fenómeno desde un análisis profundo, a partir de una perspectiva que considere los diversos escenarios y actores que participan directamente en este proceso. El problema tratado en este informe es sobre las vicisitudes educativas, laborales, sociales y familiares a las que se enfrentan las mujeres con discapacidad intelectual en relación con los hombres con respecto a la inserción en el mundo laboral. Las luchas sociales han focalizado las variables de manera unicausal, dejando fuera la posibilidad de trabajar de manera transversal u holística la discapacidad y el género.

### Palabras clave

Discapacidad, formación sociolaboral, género, discriminación.

### Abstract

The following study of qualitative order, intends to analyze the situations which involve the work trajectory of intellectually handicapped women related to the educative process and social equality. The objective is to know in depth the diverse scenarios and actors involved directly in this process. The issue treated in this paper is about educative, work and social related vicissitudes which intellectually handicapped women must face in relation to the men regarding integrating the labor market. Social justice has focused all the variables in one, leaving aside the possibility of taking a transversal or holistic approach to gender and disability.

### Keywords

Disability, labor market formation, gender, discrimination.

### Introducción

El presente artículo permite ver a las personas, los escenarios de un forma holística, se realiza un estudio de los proceso de vida laboral de hombres y mujeres con discapacidad intelectual y se analiza el proceso de interacción entre el género, los procesos educativos y la equidad social.

La fuente primaria de la investigación fueron los relatos de vida de las propias personas con discapacidad intelectual, sus vidas familiares y trayectos profesionales a través de entrevistas a profundidad. De manera complementaria y para atender una visión de complejidad, se exploran las percepciones de las personas responsables de la atención del cuarto momento formativo en

Educación Especial, quienes tienen la responsabilidad y objetivo de ofrecer el proceso de inmersión en el sistema productivo de las personas con discapacidad intelectual. Este grupo de colaboradores que cursan estudios este momento formativo se ubican en los Centros de Atención Múltiple de los Subsistemas Federal y Estatal; se exploró también el fenómeno en dos instancias civiles y sin fines de lucro.

Si bien es cierto, la población con discapacidad ha ganado terreno en el tema de la inclusión laboral, sin embargo aún se enfrentan a un sin número de estigmas y barreras que no han sido develadas. Entre los prejuicios podremos encontrar: la ignorancia de la población ante su situación, actitudes negativas, falta de acceso, ausencia de leyes precisas que coadyuven a la eliminación de la discriminación y el sexismo, entre otras. Por ello, resulta importante valorar los procesos a los que se enfrentan las mujeres con discapacidad intelectual en el sector productivo y reconocer el acceso a empleabilidad en relación a las condiciones de vida laboral a las que albergan a las mujeres con discapacidad intelectual. Solo así se podrá lograr el acceso a un empleo digno y justo, basado en la igualdad.

Por otro lado la identificación ideológica que presentan los servicios escolarizados de educación especial y que ofrecen formación laboral a las personas con discapacidad intelectual presenta importantes representaciones a la hora de abordar el tema.

Se observa que el movimiento de feminismo ha dejado de lado este reducido sector; por otra parte, las personas con discapacidad en su lucha han olvidado establecer las condiciones idóneas para la no discriminación y el género, al no establecer las limitaciones específicas para el acceso a las mujeres con discapacidad.

Por ello el presente informe parcial emana de la investigación que se nutre de diversos sistemas como el familiar, social, educativo y laboral; con el propósito de presentar una perspectiva descriptiva del fenómeno. En este trabajo se dará a conocer sólo una pequeña parte de la caracterización que se ha construido de la relación entre el factor educativo y laboral.

La calidad educativa pretendida por la Secretaría de Educación Pública en la oferta de sus servicios no puede abandonar los principios de igualdad y equidad. Por tanto, aquí interviene la pregunta en torno a la inclusión de las personas al medio social, y laboral: ¿Es posible incluir a las mujeres y hombres con discapacidad intelectual atendiendo principio de equidad?

El supuesto de investigación señala que las mujeres con discapacidad intelectual presentan un mayor número de obstáculos en relación a los hombres. Las barreras que se presentan en los contextos educativos, sociales y laborales muestran mayor adversidad en el acceso y la permanencia para las mujeres con discapacidad intelectual.

El objetivo general de la investigación en curso pretende identificar y analizar las barreras a las que se enfrentan las mujeres con discapacidad intelectual en relación a los hombres y el mismo proceso.

### **Sobre la discapacidad**

En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), se presentaron algunos datos significativos, entre los que destaca que aproximadamente 10% del total de la población mundial tiene alguna discapacidad, de los cuales el 80% de las personas en esta condición viven en países subdesarrollados. Según el Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD) en la mayoría de los países que participan en la OCDE tienen un índice superior de mujeres con discapacidad con respecto a los hombres.

Según datos de la *United Nations International Children's Emergency Fund* (UNICEF) la tasa de alfabetización a nivel mundial el mayor porcentaje de analfabetas se ubica con las mujeres, especialmente las que tiene alguna discapacidad. Evidentemente existe una situación de discriminación hacia las mujeres con discapacidad, los datos muestran segregación hacia el género.

Respecto al empleo se encuentran algunos estudios de la OIT relacionados con el tema en donde se informa que solo el 35% de las personas en edad de trabajar, pueden acceder a un empleo formal, según las encuestas aplicadas a los empleadores mencionan que las personas con discapacidad no pueden cumplir adecuadamente la actividad asignada, además el costo de contratar a esta población es mayor (2003).

El último perfil sociodemográfico del INEGI (2012), reportó algunos aspectos sobre las condiciones de vida de las personas con discapacidad en México. Este estudio indico que solo el 30% de las mujeres con discapacidad accede a un empleo, en relación a los hombres que están inmersos en un 50%. Por tanto según este estudio es el grupo de mujeres quienes reciben más apoyos, ya sea por algún familiar o institución gubernamental.

Las personas con discapacidad se desarrollan en cuatro ámbitos de participación: familiar, social, educativo y laboral. Se hace hincapié porque es imprescindible separar variables al realizar el análisis pues al separarlo limitaría la comprensión, al dejar fuera su influencia sobre el sujeto.

### **Algunas cuestiones de género y discapacidad**

Los estereotipos de género han contribuido a un bajo reconocimiento de los derechos de las mujeres con discapacidad, en muchos casos no se atienden ni si quiera se reconocen. Este tema en nuestro país no es reconocido dentro

de un marco político o jurídico que pueda garantizar el pleno acceso de las mujeres con discapacidad.

De manera general las situaciones de discriminación y desigualdad hacia la mujer con discapacidad requieren de una mirada amplia que reconozca sus particularidades y permita rehacer un marco político que regule la condición de género y discapacidad dentro de una real necesidad de este reducido grupo. Sin duda México ha participado de manera activa en tratados internacionales relacionados con este tema, pero la invisibilización de las condiciones de bienestar para las mujeres con discapacidad intelectual son una muestra clara del abandono de la política, de la feroz segregación que ha aniquilado las formas de participación activa para este colectivo. Podríamos mencionar algunos programas que han surgido de manera emergente en el actual sexenio, y digo emergente porque fueron publicados en el Diario Oficial de la Federación (DOF), justamente unos meses antes de la visita del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el cual realizó algunas observaciones importantes para México.

En primera instancia este Comité internacional resalta su preocupación por la atención específica que brinda el Estado para combatir la discriminación que sufren específicamente las mujeres y niñas con discapacidad. Además presenta algunas recomendaciones al respecto; por ejemplo: propiciar un marco legislativo, programas y acciones estratégicas para las mujeres y niñas con discapacidad, incluir acciones que regulen la participación activa en todos los ámbitos de vida, en todos los estratos ya sea zona urbana o rural, con ello dando garantía de una participación efectiva para su diseño e implementación.

Para la Organización Mundial para la Salud (2011) existen lo que denomina barreras discapacitantes, como por ejemplo:

políticas y normas insuficientes, actitudes negativas, prestación insuficiente de servicios y falta de datos y pruebas.

### **Metodología**

El método biográfico utilizado para la investigación pretende la integración de diversos elementos que permitan realizar una triangulación con relatos de vida paralelos y cruzados o polifónicos.

Las historias de vida que se construyen con este método requieren del involucramiento que integre otros testimonios además del de las propias mujeres, incluye la revisión de documentos y material complementario que brinde información más amplia.

Al inicio se pensó realizar únicamente historias de vida. Se aplicaron entrevistas profundas a estos tres jóvenes con discapacidad intelectual; dos mujeres y un hombre. Se estableció la necesidad de también hacer historias de vida de hombres para poder establecer relaciones de comparabilidad entre los géneros. Habría que recordar que la categoría de género establece relaciones de poder entre hombres y mujeres. La reconstrucción de los trayectos de vida de ellos y ellas se realizó a través de entrevistas a profundidad a los chicos y chicas con discapacidad intelectual, sus padres o familiares cercanos y sus profesores por lo que se realizaron dos entrevistas a profundidad a las madres de las jóvenes entrevistadas.

Sin embargo se detectó la necesidad de ampliar el ámbito de información de la vida personal o subjetividades de los involucrados a la parte estructural del aspecto laboral. Se amplió entonces la búsqueda de los datos hacia las escuelas mismas que atienden la tarea de la formación para el trabajo y las empresas que propician condiciones para que estos chicos y chicas participen en labores productivas. Por ello, se realizaron cinco

entrevistas a cinco personas que desempeñan esta tarea.

La fuente primaria de la investigación fueron las historias de vida propias mujeres con discapacidad intelectual, sus familias y profesionales encargados del enlace y vinculación laboral, de servicios escolares, tanto del sistema federal como estatal y dos instancias civiles sin fines de lucro.

Para la presente investigación se consideraron tres sistemas: instituciones federales, estatales y asociaciones civiles que atiendan a dicho momento formativo en el municipio de Chihuahua.

### **La discapacidad intelectual, hallazgos preliminares**

La investigación aún está en proceso y no se ha culminado con el trabajo de campo, sin embargo la información recogida permite plantear ya algunas situaciones recurrentes de los comportamientos del fenómeno en cuestión. De tal forma que la revisión y análisis de la información acopiada de campo permite realizar algunas afirmaciones con respecto a las vivencias y subjetividades que ofrecen los sujetos entrevistados. En este trabajo se dará a conocer de manera parcial las características de las condiciones sociales y culturales que la sociedad chihuahuense ha construido para la inserción al trabajo de personas con discapacidad intelectual. En los siguientes apartados se ubican algunas de las deducciones posteriores al análisis de la información, el código que se ubica al final de las citas y se refiere a la clave que se asigna a cada uno de los informantes.

### **Formación laboral en la escuela: varias brújulas ¿Mismo Norte?**

De acuerdo al análisis de las respuestas obtenido por los informantes se resalta la necesidad de un marco que regule los procedimientos teóricos y metodológicos en la formación e inclusión de los jóvenes con

discapacidad intelectual a los escenarios productivos.

Los colaboradores mencionan su creciente angustia por la carencia de apoyos pedagógicos que les permita ofrecer la garantía de inclusión de los joven en otros espacios productivos. La ausencia de capacitación y de bases formativas, obstaculizan la continuidad al trayecto formativo a escenarios productivos.

Algunas respuestas obtenidas por los informantes fueron las siguientes:

No hay nada escrito, tú lo haces como persona, de buena voluntad, en cuanto a gastos, tienes que hacer mucha gestión, vueltas, sensibilización, gasolina, todo lo que implica la diligencia. (E4030516).

Esto ha avanzado a base de ensayo y error, hemos avanzado tratando porque no hay nada escrito. (E5260516).

Si está regulado en el libro morado, aun no recuerdo como se llama, ahí está la inclusión en ambientes reales de trabajo, pero está muy escueto. (E3260416).

Los informantes mencionaron que no hay uniformidad en el proceso entre las instituciones encargadas de dicho momento, tampoco hay un enlace directo o una red entre subsistemas Federal, Estatal y Privado.

La verdad es que hay algunas cuestiones legales que avalan lo que estamos haciendo de inserción laboral, pero el énfasis está en lo que podemos hacer nosotros por ellos; porque si bien hay muchas cosas que están en papel, hacerlas realidad es donde (...) (E3260416).

Las principales limitaciones son en función de la inclusión de los jóvenes a los ambientes reales de trabajo, las empresas presentan baja sensibilidad a las situaciones de exclusión de los jóvenes. No es fácil lograr el acceso de

algún estudiante al sector productivo debido a las expectativas de la iniciativa privada por la rentabilidad y producción (...) (E4030516)

### **La triple tarea: ser mujer, con discapacidad intelectual y trabajar**

De acuerdo a las respuestas brindadas por los maestros, es más fácil incluir a los hombres que a las mujeres en alguna empresa.

La estadística en estos servicios muestra que se atiende en este momento a un mayor número de hombres con discapacidad que a mujeres, aunque según datos del INEGI (2012) las mujeres con discapacidad intelectual ocupan el 50% total de la población en esta condición. Por tanto se puede afirmar que aún existen mujeres en casa que no acuden algún servicio educativo.

Algunas de las respuestas brindadas por los informantes fueron las siguientes:

Es más fácil incluir los hombres que a las mujeres, porque con las mujeres tenemos que cuidar mucho el proceso, a donde las llevamos, no podemos llevarlas a cualquier taller o a cualquier empresa, porque en los trabajos hay de toda clase de gente, hasta gente malosa. (E3262416).

La mujer es más vulnerable, siempre salen situaciones, igual los padres de familia no están de acuerdo en que se le lleve a cualquier lugar, si el lugar no tiene las condiciones, siempre ponen "peros". (E52605016).

Los padres de las jovencitas no permiten que se vayan solas a su ruta de trabajo, digamos que están más protegidas. (E4030516).

(...) nada más que ese ciclo escolar con esta chica, y nos pudo mucho, queríamos demandar, queríamos levantar la voz así unidas pero: sabíamos que nos enfrentábamos primero teníamos el freno así de la empresa que nos dijo que iba a ser la

palabra de la joven contra la de su empleado porque obvio él no iba aceptar abiertamente que iban a checar cámaras y que se iban a encargar ellos, entonces hasta ahí nos quedamos: vimos como que lo más sano es retirarnos. (E4030516).

Se observó que de manera global los hombres incluidos en el sector productivo no han presentado dificultades para integrarse de forma regular a un empleo, a diferencia de las jóvenes las cuales han padecido diferentes tipos de abuso y acoso por parte de los empleados de las empresas: en dos casos se les acusó falsamente de robo (E1211215 y E2231215), se hallaron tres situaciones de acoso sexual, cuatro jovencitas fueron retiradas de sus prácticas por sus familias por considerar como inseguro. (E3260416 y E4030516).

### **Conclusiones**

Evidentemente nadie negaría el derecho que tienen todas las personas con discapacidad para acceder a cualquier servicio público como la escuela o salud, o bien se reconoce en teoría que son parte de una sociedad y tienen acceso a recibir todos los derechos que posee por el simple hecho de ser considerado persona constitucionalmente hablando.

Sin embargo a diferencia de este discurso encontramos que la realidad nos remite a otra situación distinta. En nuestro país las mujeres con discapacidad han sido invisibilizadas, las escasas estadísticas excluyen este colectivo. Los matices de la multidimensionalidad del colectivo puede ser multifactorial, ya sea por edad, enfermedad, condición misma de la discapacidad, hace que el problema se vuelva complejo.

En nuestro país se ha trabajado con varios modelos educativos para atender a la discapacidad, lo cual ha implicado transitar por varias formas que han resultado de la

participación en tratados y convenciones de orden mundial.

Los procesos de inclusión son los puentes que construyen la dialéctica en sentido amplio, el respeto y aceptación a la diferencia permitirán el despliegue, la inclusión en un sentido de justicia y equidad. La cultura no puede verse en singular sino en plural, las diferentes formas de vivir dan testimonio de las múltiples actuaciones de los individuos a partir de entender como inclusión, la representación del pensamiento en la diversidad, y no solo las estampas ideológicas sino también incluidas todas las formas de pensar.

Las luchas sociales han situado sus causas en un solo factor, dejando fuera la transversalidad de la discapacidad y el género. El movimiento de feminismo ha dejado de lado este reducido sector; por otra parte, las personas con discapacidad en su lucha han olvidado establecer las condiciones idóneas para la no discriminación y el género, al no establecer las limitaciones específicas para el acceso a las mujeres y niñas con discapacidad. Los escenarios de debiesen contribuir al desarrollo integral de las personas con discapacidad carecen de una estructura de trabajo pedagógico que regule y enmarque un organización técnica y metodológica en sus procedimientos.

Existe una ausencia de redes colectivas que funjan como enlace interinstitucional para un resultado eficiente en dichos procesos, no se demerita los esfuerzos que brindan dichas instituciones.

Por otra parte es necesario visibilizar la triple tarea que tiene la persona al ser mujer, con discapacidad intelectual y buscar un empleo. Las estadísticas nos muestran el bajo acceso de las mujeres al sector productivo, aunado a eso los prejuicios de la familia y los profesionales del área hacen casi imposible el acceso de la mujer a la participación plena.

Por tanto, es sustancial señalar que se debe permitir el avance de la sociedad hacia distintos valores, prácticas basadas en la equidad. Es preciso buscar métodos que primicen al sujeto y no al conocimiento y respeto por la naturaleza en toda su expresión.

## Referencias

Hernández, A. S. (2005). El método biográfico en la investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales.

INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2012). *Mujeres y Hombres en México*. México, D.F.: INEGI. Recuperado el 10 de Julio de 2015, de [http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemografico/mujeresyhombres/2011/MyH2011.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemografico/mujeresyhombres/2011/MyH2011.pdf)

International Journal of Developmental and Educational Psychology. (2014). conocimientos, actitudes hacia la orientación sexual, comportamientos de riesgo y usos sexuales en mujeres con discapacidad intelectual. *Psicología del desarrollo*, número 1, volumen 2.

Lagarde, M. (1996). *La perspectiva de género, en Género y feminismo. desarrollo humano y democracia*. España: Editorial horas y HORAS.

ONU. (2014). *Observaciones finales sobre el informe inicial de México*. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Organización de las Naciones Unidas.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2003). *Superar la Exclusión Mediante Planteamientos Integradores en la Educación; un desafío y una visión*. Recuperado el 26 de Marzo de 2015, de [unesco.org](http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf);

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). *Clasificación Internacional Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Grafo, S.A. Recuperado el 20 de Junio de 2015

Organización Mundial de la Salud OMS . (2011). *Informe Mundial sobre La Discapacidad*. Ginebra, Suiza: Printed in Malta.

SEP, C. d. (2010). *Atención Educativa para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad*. México.





# Narrativa en torno a la atención de la discapacidad motriz en el estado de Chihuahua: una relación de relatos contrapuestos

The narrative surrounding motor impairment in the state of Chihuahua: a relation of conflicting stories

Claudia Teresa Domínguez Chavira  
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez  
Unidad Multidisciplinaria Cuauhtémoc  
[claudiadominguezch@gmail.com](mailto:claudiadominguezch@gmail.com)

Israel Beltrán Zamarrón  
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez  
Unidad Multidisciplinaria Cuauhtémoc  
[israel.beltran@uacj.mx](mailto:israel.beltran@uacj.mx)

Patricia Islas Salinas  
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez  
Unidad Multidisciplinaria Cuauhtémoc  
[patricia.islas@uacj.mx](mailto:patricia.islas@uacj.mx)

## Resumen

El presente texto hace referencia a los testimonios vertidos por actantes cuyo quehacer involucra un contacto directo con aquellas personas que su calidad de vida se encuentra condicionada por una discapacidad motriz permanente. Alude, de manera específica, a la percepción sobre los procesos de atención que ofertan (tanto el estado como el sector privado) en el estado de Chihuahua. Posee como objetivo analizar relatos vertidos en torno a como se percibe la calidad de la atención a este grupo vulnerable. Utilizando para ello una metodología cualitativa denominada *Relato de vida*; presenta como uno de los resultados principales que en el estado de Chihuahua, si bien, se puede apreciar una evolución positiva en el reconocimiento legislativo e institucional en todos los informes y en todos los discursos oficiales, en la práctica, dicha evolución no es, en general, tan significativa. Si bien, se reconocen grandes avances normativos y políticos derivados de los tratados internacionales, estos contrastan con la discriminación todavía existente en la respuesta educativa que el Estado implementa para la educación de las personas con discapacidad.

## Palabras claves:

Atención a la diversidad, alternativas educativas, deficientes físicos.

### Abstract

The following paper refers to the testimonials given by actors whose occupation involves a direct contact with people whose life has been conditioned by a permanent motor disability. Alluring, specifically, to the perception of the attention process offered (by the state and private sector as well) in the state of Chihuahua. The objective is to analyze short stories around the perception of the attention quality given to this vulnerable group. Using a qualitative methodology called "life story"; presents as one of the main results that in the state of Chihuahua, although, a positive evolution in the legislative and institutional recognition can be appreciated, in practice, said evolution it's not significative. Albeit, big political and normative advances derived from international treaty are recognized, this contrasts with the still in place discrimination in the educative support the state implements for the education of disabled people.

### Keywords

Attention to diversity, educational alternatives, disability.

### Introducción

De acuerdo a los datos que arroja el censo poblacional celebrado en el 2010 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), al menos el 5% de la población mexicana presenta una condición de vida discapacitante. Este mismo organismo afirma que al igual que en el resto del mundo la discapacidad motriz es considerada como el factor de invalidez más común en la población, independientemente de la edad, el sexo o la región geográfica donde se le ubique.

El estado de Chihuahua desde 1970 ha asumido el compromiso social de brindar una respuesta educativa a las personas que presentan una condición de vida en detrimento de los estándares esperados, cuya génesis sea una discapacidad permanente. Sin embargo, ante la ausencia de documento alguno que de testimonio de las acciones que tanto gobierno como sociedad civil hayan venido realizando, ni sobre los procesos que se han implementado, mucho menos de cuál ha sido su devenir hasta hoy día, resulta interesante el análisis académico y científico a los relatos de aquellos sujetos, protagonistas en la atención de la discapacidad motriz en el territorio chihuahuense.

### La Discapacidad Motriz

El término *discapacidad motora* como categoría analítica suele ser definido por los grupos epistémicos en los ámbitos económico, político, social y educativo, a partir de los conceptos empleados por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) como una denominación global que reúne una serie de trastornos relacionados directamente con una alteración motriz, debida a un mal funcionamiento del sistema óseo articular, muscular y/o de los nervios; y que además, su presencia supone una condición limitante a la hora de enfrentar las actividades de la vida cotidiana.

Una discapacidad motriz implica tanto la disminución, deficiencia o pérdida (parcial o total) de la capacidad del movimiento, funcionalidad y sensibilidad del cuerpo. Afortunadamente, tanto la adaptación de prótesis como de órtesis permiten a las personas que presentan una condición de vida circunscrita por una discapacidad motora recuperar parte de la función pérdida o disminuida. (Rolender, Montes y Culebro, 2008); por lo que algunas de las características del desarrollo del estudiante con discapacidad motora son susceptibles de mejorar o progresar y varias de ellas podrán llegar a ser superadas, si se disponen de los medios, recursos y apoyos adecuados, tanto

materiales como psicopedagógicos y si se favorece el máximo desarrollo de cada una de sus potencialidades.

### **El relato**

Relatar, proceso de comunicación estética mediante el cual un autor crea personajes para expresar ideas y evocar emociones por medio de la narratividad del verbo. Así, durante el fenómeno comunicativo del relato, la memoria actúa como punto nodal de la representación temporal, debido a que, cuando se relata, el pasado puede ser reversible, permitiendo evocar experiencias anteriores y mostrarlas siempre disponibles y susceptibles de ser re significadas. (Dema, P. 2008:2). Otra cualidad interesante desde una perspectiva psicológica, es la compulsión que posee el humano de evocarse invariablemente como víctima o como victimario de sus recuerdos. (Dema, P. 2008:8). Por su parte, narrar, consiste en relacionar unos acontecimientos con otros mientras se introduce, de forma sutil, una pauta interpretativa con el propósito de deleitar, persuadir y persuadir. (González, F. y Alessi, M.2015:79-81).

### **Metodología:**

El presente proyecto, parte de un estudio exploratorio y longitudinal producto de datos meramente cualitativos, de tipo descriptivos e interpretativos (Berríos, 2000), debido a que las personas participantes han comentado como perciben ellos el fenómeno de la atención a la discapacidad motriz en el estado de Chihuahua. El estudio, se basa en los fundamentos de la fenomenología, el existencialismo y la hermenéutica, tratando de comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de los actantes. La recogida de los datos se ha llevado a cabo mediante *las historias o relatos de vida*, dado que investigadores como Hernández, K. señalan que... "*las historias o relatos de vida* es uno de los métodos de investigación

descriptiva más puros y potentes para conocer tanto a las personas, como el mundo social que les rodea". (Hernández, K. 2009). Pero sobre todo, porque:

...la historia (o relato ) de vida, como investigación cualitativa, busca descubrir la relación dialéctica, la negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación; por ello, sus datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente. (Ruiz Olabuénaga, 2012, Citado por Chàrriez, M. 2012: 50).

El estudio se llevo a cabo, gracias a la participación voluntaria de alumnos y Profesores de la educación tanto pública como privada, en Cuauhtémoc, Chihuahua, Delicias, Parral, Ojinaga, Cd. Juárez, Guachochi y La Junta, ciudades todas pertenecientes al estado de Chihuahua. La recogida de datos fue mediante entrevistas a profundidad , focalizada, con perspectiva diacrónica y/o biográfica y bajo la técnica del y de relato paralelo (Barton, Lazarsfeld 2007). Al respecto Taylor y Bogdan (1984) afirman que:

Las historias de vida forman parte del campo de la investigación cualitativa, cuyo paradigma fenomenológico sostiene que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación; es decir, se interesa por el entendimiento del fenómeno social, desde la visión del actor. (Chàrriez, M. 2012: 51).

Finalmente para el análisis de los datos, esté se realiza basándose en la tradición anglosajona del análisis hermenéutico del discurso, producto del estudio estructural basado en los textos de Rennie D. (2012), quien afirma que tanto la validez como la

confiabilidad, se basan, principalmente, en la triangulación de la información mediante la observación participante, las entrevistas y la contrastación teórica.

### Resultados y conclusiones

El entendimiento de la historia en la atención a la discapacidad motriz en el estado de Chihuahua, como una de las micro estructuras vulnerables que conforman el corpus social chihuahuense puede ser referido, según la teoría Kantiana (Kant, citado por Bergua, 1970, p. 103) como el entendimiento de una realidad noumenal; es decir, como una consecuencia natural de una ilusión de la razón, que confunde aquellas necesidades del pensamiento (razón teórica) con necesidades de las cosas (razón práctica):

“Yo soy otra víctima más de la ola de violencia que se ha vivido en Cd. Juárez. A los catorce años, quede atrapada en medio de un fuego cruzado. Una de las balas hizo blanco en mi cadera. A consecuencia de Por principio, para aceptar mi nueva condición de vida, posteriormente al enfrentarme diariamente a las dificultades para acceder a los diferentes espacios; me era muy difícil acceder a todas las aulas de la escuela. Finalmente, el director de la escuela decidió que yo no podía ir a la escuela, por que causaba muchos inconvenientes. Esa decisión fue muy dura para mí. En ese entonces yo me quería mejor morir. Jaz. Estudiante. Comunicación Oral. Junio 2014.

Resulta evidente entonces, porque la percepción sensorial del fenómeno se manifiesta diferente tanto para las personas sujetas a la singularidad propia de una condición discapacitante o bien, para aquellas personas sobre quien recae el peso de la atención directa de un familiar con esta característica, en contra posición a la percepción de las personalidades que

representa un cargo en las instituciones ya sea públicas o privadas. Siendo éstas antinomias las que prolongan dialécticamente la categorización dicotómica sobre los juicios de valor que se emplean para describir la realidad a la que se enfrenta quien padece una condición discapacitante:

“Actualmente, la discapacidad debe ser vista ante todo, como un fenómeno social; donde la desventaja o la limitación de las actividades son determinadas por la organización social”. J.A. Asesor Pedagógico. Comunicación Oral. Junio 2014.

Por su parte, Fernando Ainsa, denomina éste fenómeno como un complejo socio filosófico de identidad, efecto de las antinomias (centro-periferia y tradición-modernidad) que fragmentan el corpus ideológico de cada cultura. (Ainsa, F. 2005. p 12-13) Así pues, el estado de Chihuahua presenta un espacio físico con adecuaciones de accesibilidad por encima de la media nacional. Sin embargo, en la cuantificación del espacio social la oferta resulta menos accesible:

La situación del área de rehabilitación física de los Centros de Atención Múltiple en el estado, salvo alguna excepción que pudiese existir, cuentan con un responsable por área, cuentan además con material y equipo para realizar su función. Y si bien las áreas están equipadas con lo necesario, toda terapia demanda mayores y mejores condiciones materiales y humanas:

“El costo tanto del uso como el mantenimiento para terapias de rehabilitación motriz es muy alto, por lo que este tipo de servicio suele ser canalizado a instituciones que si reciben apoyos gubernamentales para sufragar dichos gastos, por ejemplo IMSS, DIF u otras organizaciones sociales”. O.R. Terapeuta físico. Comunicación Oral. Junio 2014.

El devenir del desarrollo profesional de los trabajadores sociales enfrenta múltiples retos, por un lado, dar respuesta a las diferentes problemáticas asociadas a las NEE que deben atender, la cantidad excesiva de procedimientos administrativos de gestión social, las exigencias y la normativa institucional (procedimientos de solicitud-expediente-tramitación-resolución) y por otro lado cierto sentimiento de insatisfacción e inconformidad, debido principalmente a la discrepancia en el reconocimiento y estatus laboral respecto a los demás profesionales (maestro de apoyo, psicólogo, etc.) definitivamente interfieren en los resultados a los que aspiran. Aunado a todo lo anterior pareciera que hay ciertas imprecisiones y ambigüedades en la función y en los objetivos de modelo de intervención, que si bien presenta todavía rasgos de un trabajo social tradicional y asistencial, crecidamente se perfila hacia un modelo de intervención más activo y crítico que actúe frente a las estructuras sociales que limitan la participación de las personas con discapacidad y generan situaciones de exclusión social.

“En el estado de Chihuahua, las personas que viven una condición de discapacidad conforman un grupo poblacional especialmente vulnerable a la exclusión social; donde los estudiantes de educación básica no han sido la excepción. N.H. Trabajadora Social. Comunicación Oral. Junio 2014.

Respecto a la atención en el área de la comunicación, actualmente es observada como una de las mayores barreras para la participación social y el aprendizaje. Además, es importante destacar que un porcentaje importante del personal que es contratado y asignado como maestro de comunicación no cuenta al inicio de su función con los conocimientos teórico-metodológicos que indispensables para ejercer con la calidad

que se demanda. En el estado de Chihuahua, si bien, podemos apreciar una evolución positiva en el reconocimiento legislativo e institucional de este principio en todos los informes y en todos los discursos oficiales, en la práctica, dicha evolución no es, en general, tan significativa. Si bien, se reconocen grandes avances normativos y políticos derivados de los tratados internacionales, estos contrastan con la discriminación todavía existente en la respuesta educativa que el Estado implementa para la educación de las personas con discapacidad.

Descubriendo quizá, que la cultura no se cambia por decreto y que la intención suele materializarse a través de la destinación del recurso, familias chihuahuenses se han organizado en respuesta a la atención inadecuada a las necesidades educativas y especiales de sus parientes con discapacidad y abogando por la construcción de una educación para todos y entre todos, han logrado construir una nueva realidad no solo para sus familiares, sino para todos aquellos cuya situación resulta semejante. Así, el instituto ENLAC en Ciudad Cuauhtémoc brindan a sus miembros una respuesta desde una doble perspectiva: de acceso tanto a una educación y el cuidado especial, como el tratamiento de rehabilitación que cada condición demande; donde la oferta que brinda el estado parecieran que son dos situaciones independientes, por ejemplo el sistema DIF que ofrece servicios de rehabilitación física en sus más de 67 centros a lo largo y ancho del estado, ignorando los demás aspectos para el desarrollo pleno de todo individuo; siendo que en el documento emitido en el 2012 por el Consejo Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad (CONADDIS) cita la importancia de favorecer el desarrollo integral y la inclusión plena de las personas con discapacidad y sus familias en la vida social y productiva del país, con absoluto respeto a sus derechos humanos y

libertades fundamentales (PRONADDIS, 2012, p. 13).

"En ENLAC nos sentimos muy orgullosos y satisfechos con los éxitos obtenidos. Nos congratula ver los avances que muestran nuestros alumnos. También nos motiva observar la actitud de los padres ante las instalaciones y la cantidad de equipo con el que contamos para ofertar una respuesta de calidad a todos nuestros alumnos". Bertha. Empleada. Comunicación Oral. Junio 2014.

Por otra parte, dentro del modelo de sistema público paralelo, donde solo el sistema estatal reconoce la importancia del movimiento, la psicomotricidad y coordinación como parte inherente al proceso de aprendizaje, destinando un especialista en el área como parte de sus equipos de apoyo a la atención de la población de educación especial. Mientras que en el sistema federalizado se reconoce tan solo la figura de del terapeuta físico, adscrito al Centro de Atención Múltiple, quedando desprotegida la población que atiende USAER. Brindar una respuesta educativa que disminuya las barreras que esta población presenta para acceder al aprendizaje significativo y para lograr una participación social plena, es tarea de la sociedad en su conjunto, y no exclusivamente del nivel de educación especial o de la familia de éste.

"Tengo 29 años, desde que nací la discapacidad motriz ha estado presente; he tenido que superar varios retos: varias cirugías, con sus respectivos tratamientos post operatorios cuya duración se extiende por meses; me he enfrentado a la exclusión por parte de maestros y compañeros, aun así pude concluir mis estudios profesionales a la edad de 24 años... ahora enfrente un nuevos

obstáculos: la discriminación laboral de que soy objeto por el hecho de tener que depender de un andador o una silla de ruedas para poder desplazarme...me juzgan por mi apariencia y no por mi capacidad, ven mis limitaciones pero desestiman mis potencialidades, por lo que he sido rechazado en los puestos a los que he solicitado empleo durante más de cinco años". M.C. Lic. en Comunicación. Comunicación Oral. Junio 2014.

### Referencias

- Aguado y Alcedo. (1990). *Apuntes de Psicología de la rehabilitación de las personas con discapacidad física*. Universidad de Oviedo. P. 27.
- Ainsa, F.(2005). *Espacio literario y fronteras de la identidad*. Ed. San José. Universidad de Costa Rica.
- Barton, L. (2007). *Managing Quality in Qualitative Research*. Sage Publications LTD London.
- Berríos, R. (2000): *La modalidad de la historia de vida en la metodología cualitativa*. Paidea Puertorriqueña, 2(1), 1-17.
- Bergua, J. (1970). *Kant, crítica de la razón pura*. Tomo 1. Madrid. Artes graficas Luna.
- Canizo y Col. (2013). proyecto de investigación sobre discapacidad motriz en México. Bio estadística. UPAM. Consultado en 03/05/2014 de [http://issuu.com/sidneymtz/docs/proyecto\\_nuevo\\_de\\_investigacion\\_dis](http://issuu.com/sidneymtz/docs/proyecto_nuevo_de_investigacion_dis)
- Cardona, M. (2001). et al *"Adaptamos la escuela"*. Orientaciones ante la discapacidad motórica". Málaga. Aljibe.
- Chàrriez, M. (2012). *Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa*. Historias de vida. Revista Griot. Vol. 5. No. 1. Consultada el 04/06/2016 en:

- <http://revistagriot.uprrp.edu/archivos/2012050104.pdf>
- Dema, P. (2008). "El relato literario y la memoria colectiva". *Revista Borradores*. Vol. VIII-IX. Universidad Nacional de Río Cuarto. consultado el 2 Oct. 2012. en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol8-9/pdf/El%20relato%20literario%20y%20la%20memoria%20colectiva.pdf>. Web.
- Fano, V., Rodríguez Celin, M., del Pino, M., Buceta, S., Obregón, M., Primomo, C., ... & Lejarraga, H. (2010). Osteogénesis imperfecta. Evaluación clínica, funcional y multidisciplinaria de 65 pacientes. In *Anales de Pediatría* (Vol. 72, No. 5, pp. 324-330).
- González, F. y Alessi, M. (2015). *Optimismo escéptico*. Universidad de Sonora.
- Hernández, K. S. (2009). *El método historia de vida: alcances y potencialidades*. Recuperado en 11-09-2012 en: <http://www.gestiopolis.com/economia/metodo-de-investigacioncualitativa.htm>
- Hesse, G. (2001). *La estimulación temprana en el niño discapacitado*. México. Ed. medica Panamericana.
- INEGI (2010). Instituto Nacional de Estadística y Geografía Consultado el 9 de octubre 2013 en [www.inegi.org.mx/](http://www.inegi.org.mx/)
- INEGI. (2004) Las personas con discapacidad en México, una visión censal. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. México.
- Jáuregui, G. y Col. (1999). "Discapacidad Mótora. Aspectos Psicoevolutivos y Educativos". 2º Edición. Aljibe. Málaga.
- SEP La Integración Educativa En El Aula Regular. Principios, finalidades y estrategias. Fondo Mixto de cooperación Técnica y Científicas. México.
- Moreno y Col. (2001). *Alimentación en el paciente con parálisis cerebral*. Nutrición Infantil. departamento de Pediatría del Hospital doce de Octubre. Madrid. Recuperado el 05/03/2014 en <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/alimentacion-en-el-nino-con-paralisis-cerebral.pdf>
- OMS (2011) Organización Mundial de la Salud consultado en [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/es/](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/) Publicado el 9 de junio del 2011 y consultado en octubre 2013.
- Ruíz Olabuénaga, J. I. (2012). *Historias de vida. En Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. pp. 267-313.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1984). *Qualitative research method: The search for meanings*. New York: John Wiley.
- Vojta, V. (2005). *Alteraciones motoras cerebrales infantiles*. España. Ed. Mortata.





# Prácticas culturales rarámuri en una secundaria intercultural en la Tarahumara

## Raramuri cultural practices in an intercultural middle school in the Tarahumara

Francisco Javier Ortiz Mendoza  
*Centro de Investigación y Docencia/maestría en educación*  
[francisco.ortiz@cid.edu.mx](mailto:francisco.ortiz@cid.edu.mx)

Federico Julián Mancera Valencia  
*Centro de Investigación y Docencia/doctorado en pedagogía crítica*  
[federico.mancera@cid.edu.mx](mailto:federico.mancera@cid.edu.mx)

### Resumen

El presente estudio exploró prácticas pedagógicas que incorporan quehaceres y saberes culturales rarámuri en la vida escolar de la secundaria intercultural bi-trilingüe de Basíhuare, Chihuahua. Las experiencias emergen del discurso de los profesores fundadores –tres indígenas y uno mestizo– de ese enclave educativo. Algunas de las prácticas detectadas en este estudio cualitativo, que podrían interpretarse como atisbos de un eventual modelo de *alteridad pedagógica emergente*, son: la promoción del trilingüismo (rarámuri, español e inglés) privilegiando la lengua materna; el uso del entorno natural como objeto, recurso y estrategia pedagógica; la organización áulica circular como extensión de la tradicional forma de reunión comunitaria rarámuri; y los juicios: una ancestral práctica comunitaria que se replica en la secundaria para restablecer la armonía escolar en caso de conflictos estudiantiles.

### Palabras clave

Prácticas culturales, prácticas pedagógicas, interculturalidad, resistencia, bi(tri)lingüismo.

### Abstract

The following paper explores teaching practices that incorporate tasks and knowledge from the Raramuri culture in the school life of a trilingual middle school in Basihuare, Chihuahua. The experiences emerge from the stories of the founding professors- three indigenous and a mestizo-. Some of the practices detected in this qualitative study could be interpreted as hints of an emerging alterity educational model; Classroom organization as an extension of the traditional Raramuri community meetings; and the court cases as well, an ancestral practice replicated in the middle schools to reestablish harmony in case of conflict between students.

### Keywords

Cultural practices, pedagogical practices, interculturality, resistance, trilingual.

### **Planteamiento del problema**

La resistencia de los indígenas en América Latina es una evidencia colosal. Su lucha por 500 años contra la opresión colonizadora lo confirma. Esta lid prevalece en las pequeñas y constantes acciones de la vida cotidiana en la sierra Tarahumara, al norte de México.

Lo defendido por los indígenas rarámuri, por lo que han resistido, es su inalienable derecho a ser y vivir en sus espacios y a su modo, con dignidad (Robles, 2008; Zibechi, 2015, Rodríguez, 2000). Se trata de una resistencia gestada como consecuencia de situaciones estructurales, que violentan sus derechos a vivir en condiciones dignas e igualdad de oportunidades.

En el ejido de Basíhuare, municipio de Guachochi, Chihuahua, una escuela secundaria desarrolla un programa educativo intercultural *bi-trilingüe* que ha incorporado a la currícula y a la vida escolar, durante más de 15 años, varias prácticas culturales comunitarias del pueblo rarámuri en resistencia (Cardenal, 2000).

Estudiosos del tema han podido advertir que lo defendido por los pueblos indios es una manera particular de "buen vivir" fraguada desde sus propias concepciones culturales y cosmovisiones. Varios pensadores (Freire, 1969; Latapí, 1998; Boff, 2010; Nahmad, 2001; Robles, 2008; Zibechi, 2015, Rodríguez, 2000) destacan como relevantes las aportaciones de los indígenas sobre: el cuidado de los ecosistemas y de la madre tierra, su visión comunitaria y de colaboración; el reparto equitativo de bienes y su rechazo al desperdicio y la acumulación; el respeto profundo a la persona –a sus niños y ancianos especialmente–; sus códigos éticos, la continua búsqueda de la armonía social, y desde luego sus maneras de educar para que todo lo anterior sea posible.

Si bien no ha sido pretensión de este estudio abordar el conjunto de aportaciones del pueblo rarámuri al resto de las culturas, sí se ha planteado identificar aquellas aportaciones que podrían localizarse en la vida cotidiana de estudiantes y profesores de la secundaria intercultural de Basíhuare. Es decir, aquellas prácticas de resistencia cultural que aportan a la construcción de modelos pedagógicos interculturales alternos y emancipadores, exentos de asimetrías y compartidos para la diversidad, el *buen vivir* y el enriquecimiento de otros colectivos escolares.

### **Apunte metodológico**

El enfoque del estudio es cualitativo. Se optó por una metodología interpretativa, a fin de rescatar el discurso de los actores, lo cual resulta básico para la comprensión de los dichos, motivaciones, sentidos y orientaciones que los actores dan a la realidad en la que se desenvuelven. Se ha privilegiado la entrevista como técnica para recabar la voz de los participantes. La entrevista "busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias" (Álvarez y Jurgenson, 2005 p. 109). Esta técnica se utilizó con informantes clave: el director y tres profesores. Las labores fueron auxiliadas y complementadas con audiograbaciones, fotografías y documentos. La información fue procesada con la ayuda del software *Atlas ti*. Y el análisis se contempló a la luz de la *pedagogía crítica* (Freire, 1969; Giroux, 1983).

### **Busurema: abrir los ojos del alma, la conciencia**

La escuela secundaria de Basíhuare fue fundada en 1999, bajo el principio rarámuri denominado *busurema*, que significa "abrir los ojos del alma", de la persona, de la conciencia e identidad, individual y colectiva.

La comunidad de Basíhuare y otras rancherías cercanas propusieron desarrollar un proyecto educativo inspirado en estos valores etnoculturales, que les ayudara a mejorar la relación entre ellos, indígenas, y con los mestizos; fortalecer su identidad, conocer su cultura y de este modo enriquecerla a fin de ir más adelante propiciando el despertar espiritual, el *busurema* (Cardenal, 1997, 2000).

Esta experiencia educativa ha cumplido más de quince años; y han egresado del plantel más de 400 estudiantes.

Ahí, el colectivo docente ha desarrollado una labor educativa entre dos concepciones culturales: la que le determina su identidad y pertenencia étnica y la que le determina la institución escolar a través de la estructura, programas, normas y contenidos curriculares oficiales (de la cultura mestiza dominante).

En busca de una síntesis, ha asumido estrategias, elementos y recursos de la cultura autóctona, que considera pertinentes, para facilitar los aprendizajes que coadyuven a afianzar y revalorizar la idiosincrasia rarámuri.

El discurso y la práctica de estos docentes no ha sido el rechazo de los denominados conocimientos “universales” de los programas oficiales, sino apropiarse de ellos –seleccionando y adaptando (Bonfill, 1988)–, imbricándolos con los conocimientos locales, sin menoscabo de lo autóctono.

Así, ha desarrollado una serie de prácticas que podrían considerarse como asomos de una *pedagogía sociocultural emergente* o como atisbos de prácticas de resistencia, circunscritas como parte de la “cultura comunitaria” que Jiménez (2010) ubica en espacios *inter-culturales consensuados, inter-culturales clandestinos e inter-culturales de conflicto*, y que enseguida se detallan (Ortiz, FJ, 2014).

### **Bi-trilingüismo en el quehacer pedagógico**

En el estudio se han detectado prácticas de los profesores que propician la interacción *bi-trilingüe* entre los estudiantes. Los profesores combinan el uso de la lengua rarámuri y el español en la mayoría de sus lecciones y materias. Así lo hace notar el director de la secundaria:

Combinamos. Excepto en las clases de inglés y español. La (clase) de inglés es en inglés el 80%. Se traducen algunas cosas al rarámuri o al español indistintamente. Pero principalmente es el inglés el que se utiliza. En la clase de español no se usa el rarámuri, a no ser para alguna cuestión de una palabra que no comprenden, que hay que explicarla, pero es al 95% en español. Y el resto de las clases se combinan las dos lenguas (rarámuri y español)... (P1b: 1:21; 68:72).

El director aclara que la idea fundamental es que se desarrolle realmente el bilingüismo intercultural: “ni solamente clases en lengua indígena, ni sólo en español. Sino ambas. Obviamente empezando con la lengua materna; y los contenidos que se enseñan en lengua indígena, que son comprendidos, son transferidos a la lengua nacional” (P1: 1:61; 200:200).

Otro de los docentes de esta secundaria –donde el 90% de los estudiantes es rarámuri y el 10% mestizos–, aclara que de acuerdo al número de alumnos que dominen la lengua se decide cuál idioma se privilegiará en la clase,

... hay grupos en que se puede manejar más el español, y grupos que se puede manejar muy poco el español. [Pero] siempre se combinan ambos idiomas, pues el objetivo es que los alumnos dominen una segunda lengua porque es difícil llegar a un lugar, en nivel superior, donde no todo se va a manejar en tu lengua... (P2: 2:13; 53:55).

Esta secundaria recibe a muchos estudiantes monolingües en lengua rarámuri. No obstante, los estudiantes egresan con “un avance de hacerse entender entre 80 y 85% en promedio”, lo que les permite avanzar al otro nivel educativo (P1b: 2:23; 83:83).

### **El uso del ecosistema como recurso y estrategia pedagógica**

La convivencia de las etnias con los ecosistemas ha sido esencial para su sobrevivencia, y para desarrollar su cultura e identidad, como integrantes del ecosistema. Por eso, es imposible comprender la cultura rarámuri sin tomar en cuenta el entorno natural donde se ha desarrollado.

La interiorización que los rarámuri hacen de su entorno se debe a la convivencia cotidiana con su medio ambiente y a las relaciones con sus otros iguales. Ven y cuidan a la naturaleza como otra persona (Merrill, 1988; Fujigaki, 2008). Desde que nacen sus pequeños, los padres de familia rarámuri les enseñan a convivir con la naturaleza.

Esta etnoepistemología es asumida por este profesorado. Por eso, resulta ilustrativo el relato del director de la secundaria al referirse a una de las prácticas pedagógicas cotidianas en esa escuela, que es el trabajo en el entorno natural.

(Es que) el rarámuri es más visual, más de aprender haciendo o viendo (...) se sale mucho a afuera (del salón de clase) a iniciar actividades disparadoras, a realizar proyectos; [...] suben a la cima del cerro para ver desde arriba y hacer un plano local, para entender los mapas. (Salen a realizar proyectos) unos por un lado, otros por el río, otros en la cancha, otros por las parcelas, haciendo otras actividades... (P1: 1:33; 85:99).

Otro profesor lo puntualiza así:

(...) utilizo toodo el entorno (muestra los cerros y la naturaleza que rodea la escuela) (...) Claro, es una de las cosas

que... tenemos... aprovechar lo que tenemos, pues. No necesitamos ir muy lejos a buscar material si la materia está ya en el mundo... (P2: 2:29; 97:99).

Se trata así de un ejemplo de lo que denominamos *práctica contextualizada emergente*, porque frente a la necesidad de una toma de decisión en su labor de enseñanza, deliberadamente el profesor recurre a estrategias y recursos fundamentados en el contexto y la cultura de la comunidad a la que pertenecen los escolares.

Cuando el profesor indígena usa el entorno natural inmediato para impartir sus lecciones, de algún modo replica esta interacción cultura-ecosistema. Además, siendo la naturaleza objeto de estudio y medio de estudio, el docente facilita el aprendizaje –cumple su objetivo de que los niños/as aprendan–; y afianza su identidad cultural (Rebolledo, 2009).

### **La organización áulica circular**

La cultura rarámuri está impregnada de símbolos cuyas prácticas comunitarias y rituales se desarrollan en ciclos. Mediante acciones y manifestaciones cíclicas y posiciones circulares —en derredor— van dando razón dinámica de subsistencia y recreación como pueblo (Robles, 1994). Por ejemplo, los rarámuri se reúnen en torno al templo, rodeando la cruz del atrio; danzan alrededor y en el interior del recinto o en los patios semicirculares de sus casas, en secuencias cíclicas infinitas: vueltas y más vueltas, “pues dejar de danzar es para los rarámuri tanto como el derrumbe del mundo y morir” (íbidem p.67-79).

Su cosmovisión, asimismo, divide el tiempo y la vida comunitaria en dos ciclos: el agrícola y el religioso, que están inherentemente concebidos e imbricados, y tácita y ritualmente vividos en las fiestas

comunitarias, año con año, ciclo tras ciclo (íbidem p.67-79).

Inspirados en estas formas y concepciones culturales rarámuri, los fundadores decidieron organizar el trabajo de la escuela y el aula rompiendo con el verticalismo que significa la colocación del entarimado del profesor al frente y las hileras de sillas de los alumnos unas detrás de otras, para dar paso a una organización del salón de clases en círculos y semicírculos. Esta opción resulta ser una práctica de resistencia que han asumido en la secundaria de Basíhuare desde su origen, desafiando conscientemente las posturas y concepciones del poder dominante, para hacer posible el diálogo sin asimetrías (Giroux, 1983, Fonet, 2005, Schmelkes, 2005).

Así lo explica uno de los profesores de esta escuela:

La idea normal (convencional) es estar con el pupitre de paleta, unos detrás de otros; pero nuestra estructura áulica es diferente: es circular. No uno delante de otro. No hay nadie que le dé la espalda a nadie. No hay tarima. Entonces hay una horizontalidad y la estructura y la infraestructura áulica es circular precisamente para que exista también físicamente esa horizontalidad y sea posible el diálogo entre todos (P1b, 1:39; 106:106).

La estructura áulica típica “hecha de forma que haya uno que sabe, que enseña, y muchos que no saben, que no pueden opinar, que solo son objetos receptores de las enseñanzas. Eso lo rompimos desde el primer año...” (P1b, 1:42; 112:112).

### **Colaboración, debates y productos**

Son típicos los círculos de conversación donde las discusiones o debates entre los estudiantes acerca de algún tema propuesto por el profesor, es una estrategia para el aprendizaje y la construcción colectiva del

conocimiento. Igualmente, la producción de sus propios textos en lengua indígena resulta ser para los maestros de este plantel una actividad ya ordinaria:

...los chavos tienen la posibilidad de explicar (hacer sus exposiciones) o incluso hacer por escrito sus trabajos en la lengua que prefieran... Hay libertad de hacer sus trabajos en la lengua que prefieran [...] Además, en los trabajos se combina mucho el dibujo con la escritura; en muchos trabajos los resultados de muchos trabajos se pueden expresar en dibujos, carteles con dibujos, no necesariamente ensayos con trabajos escritos (P1b, 1:50; 148:148).

Además, estos trabajos se comparten en un tablero común –una especie de periódico mural–, donde se exhiben para que puedan ser apreciados por el resto del alumnado.

La producción de textos por parte de los estudiantes, en su lengua originaria, podría considerarse una práctica emancipadora, en los términos de la pedagogía de Freire, porque se trata de escritos elaborados por el alumnado oprimido que, utilizando la codificación de sus reflexiones culturales propias, las construye asimismo en su lengua materna; expresando su visión del mundo (su análisis de la realidad) a través de escritos y dibujos que bien podrán interpretarse como *semillas de la palabra* rarámuri. Palabra que, al igual que el diálogo, desde la pedagogía freireana, “es encuentro con los demás seres humanos mediatizados por el mundo del que buscan su transformación” (Freire, 1979 p. 71).

### **Juicios para restablecer la armonía escolar**

Desde 2008, Chihuahua se convirtió en el primer estado a nivel nacional en instrumentar el Nuevo Sistema Procesal Penal Acusatorio, conocido como *nuevo sistema de justicia penal*, el cual posibilita los

juicios orales, la transparencia y la reparación del daño, como sus partes fundamentales para hacer justicia (Periódico oficial, 2008, p. 5847).

Este nuevo sistema jurídico no es nuevo para los rarámuri. Desde hace 300 años han practicado juicios orales y públicos para dirimir conflictos en sus comunidades, bajo una filosofía similar a la justicia restaurativa, ya que en primer lugar buscan la reparación del daño y no el castigo, pues “para los rarámuri la finalidad del juicio no es encontrar culpables, sino restablecer la armonía y el tejido social”, así como las reconciliación y las relaciones fraternales (Martínez, 2010 p. 7, Robles, 1994 p. 73).

Tampoco es nuevo en la secundaria de Basíhuare, donde hace más de 15 años asumen la tradición de celebrar juicios para restaurar el equilibrio y las relaciones fraternales en la comunidad escolar. Así lo describe y fundamenta el director del plantel:

...en primer lugar, hay tres líderes – uno por grado– elegidos libremente y por consenso por los alumnos de cada grado; esos tres representantes son los que citan a juicio a toda la comunidad, nos informan y solicitan permiso a la dirección de la escuela y presiden y dirigen el evento (E1b, 6-12, 2014).

El juicio puede tener como motivo una amplia gama de sucesos –riñas, robos, drogadicción, falta de participación de algunos alumnos en tareas colectivas, problemas con algún maestro o maestra o con personal del albergue, etc.; y existe una horizontalidad en el hecho de que cualquiera puede ser llamado a juicio, incluido el director de la escuela.

Describe:

Nos reunimos, usualmente en el comedor, donde cabemos todos, y los líderes o representantes comienzan explicando qué se va a tratar y las razones por las que se realiza el juicio. Antes de comenzar, sientan delante de

ellos (entre ellos y el resto de la escuela) al o a los acusados, a la derecha, y al o a los agraviados, a la izquierda; se les pregunta primero cuál es el problema y seguidamente se comienza la investigación en la que se llama a testigos y a cualquiera que quiera hablar sobre el tema o pueda arrojar luces sobre el suceso. Cualquiera puede hablar. Agotados todos los argumentos e intervenciones, los representantes piden al acusado y a los acusadores que propongan qué se puede hacer para solucionar el problema; inmediatamente se consulta al resto de la comunidad estudiantil, incluidos los maestros y el director, para llegar a un consenso sobre las propuestas.

Advierte la importancia de que tanto el acusado como los acusadores estén también de acuerdo con lo que se consense, porque al final del juicio, lo más importante es que se den la mano sin rencores, delante de todos:

...a veces con esto basta y no hay ninguna otra acción (en el caso de alguna riña, o algún robo en que se repare el daño, devolviendo el objeto robado y afirmando no volver a hacerlo); pero hay casos en los que se decide que el que realizó el daño haga un trabajo en pro de la comunidad, como sembrar cosas en el invernadero o lavar ropa de cama de otros, por ejemplo; e incluso ha habido casos de expulsiones temporales o definitivas del albergue y/o de la escuela (sobre todo en el caso de reincidencia).

La idea es que se recupere la armonía en la convivencia, que sirva para reflexionar a todos, que el que obró mal tenga la oportunidad de reformarse. “El hecho mismo de ser presentado a juicio delante de todos es ya algo tan fuerte y bochornoso y provoca tantos comentarios que motiva al cambio a la mayoría” (E1b, 6-12, 2014).

Se trata de otra *práctica emergente contextualizada* en este plantel, donde la superación de los conflictos parte de la deliberación común y la participación de todos, en circunstancias de transparencia y equidad, con el propósito claro de resarcir los daños y recuperar el equilibrio comunitario escolar, las relaciones de justicia y fraternidad. Una evidente práctica de valores en la escuela (Latapí, 2001). Y una práctica dialéctica para superar los conflictos en continua transformación (Freire, 1996; Giroux, 1983).

### Reflexión conclusiva

Consideramos que las diferentes prácticas docentes, referidas en este texto como muestras de una pedagogía contextualizada, comparten una alteridad pedagógica porque toman en cuenta los contextos de los educandos (su entorno natural, sus saberes culturales, sus interacciones comunitarias y rituales), se propician ambientes de diálogo, de confianza, bajo una organización áulica que anima las interrelaciones sin asimetrías, que fomentan la horizontalidad, la reflexión en torno a lo propio y comunitario, y se abren a nuevas experiencias que la interculturalidad les ofrece de riqueza para re-crear la propia identidad etnocultural, frente a la imposición cultural dominante.

En un mundo globalizado donde la lógica del mercado ha causado una crisis en el planeta cuyas consecuencias resultarían nefastas para la continuidad de la vida humana, las sociedades indígenas han fraguado una forma de vivir que ha sido colocada en la palestra mundial como aportación cualitativa para enfrentar el desastre de la especie que ya los estudiosos advierten (Boff, 2015). En Basíhuare, allá en un rincón del *México profundo* (Bonfill, 1991), una comunidad escolar está haciendo su parte para impedirlo.

### Referencias

- Álvarez, J. & Jurgenson, G. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós Mexicana.
- Bertely, M., Bradley, A., Sandoval, E. (2007) *Etnografía de la educación. Tendencias actuales*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Volumen XII. No. 34. Julio septiembre pp. 825.
- Boff, L. (2004). El filósofo de los pobres. Servicios Koinonía de la agenda latinoamericana. Consultado en: <http://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=047>
- Boff, L. (2016) *El annus nefastus 2015 no invalida la esperanza de un annus propicius*. Consultado en: [http://uri.oseri.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16303:el-annus-nefastus-2015-no-invalida-la-esperanza-de-un-annus-propicius&catid=39:leonardo-boff&Itemid=158](http://uri.oseri.net/index.php?option=com_content&view=article&id=16303:el-annus-nefastus-2015-no-invalida-la-esperanza-de-un-annus-propicius&catid=39:leonardo-boff&Itemid=158)
- Bonfill Batalla, G. (1988) La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. Anuario Antropológico/86. Editora Universidad de Brasilia/Tempo Brasileiro pp 13-53.
- Bonfill Batalla, G. (1991) *México profundo. Una civilización negada*. Alianza Editorial. México.
- Cardenal, F. (1997) *Reunión sobre de educación en Wa'éachi mayo 1997*. Foro 21 número 7. Consultado en <http://heuristicaeducativa.org/NewForo21x/PortaForo21.htm>
- Cardenal F., Ubaldo C. (2002) *Cruz Rarámuri, una escuela secundaria en la Tarahumara*. Consultado en: [http://eib.sep.gob.mx/biblioteca/documentos/ei\\_cruz\\_raramuri.pdf](http://eib.sep.gob.mx/biblioteca/documentos/ei_cruz_raramuri.pdf)
- Diario Oficial (2001). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Título Primero. Cap. I De los Derechos Humanos y sus Garantías. Reformado



- mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación 14 de agosto de 2001. En: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s>
- Fornet-Betancourt, Raúl (2007) *Sobre el concepto de interculturalidad*. Consorcio Intercultural. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. SEP. México.
- Freire, Paulo (1976, 1979) *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores. México.
- Freire, Paulo (1993) *Pedagogía de la esperanza*. Siglo Veintiuno Editores. México.
- Fujigaki, Alejandro; Martínez, Isabel (2008) Vida y muerte: la composición del ser humano y la ritualidad entre los rarámuri de la Alta Tarahumara. El Norte de México: Entre Fronteras. 2º. Coloquio Carl Lumholtz. Colección Enah, Chihuahua. México. p. 436-437.
- García S. Rafael (2010) Prácticas educativas en espacios escolares. Estado de Conocimiento de la Investigación en Chihuahua. Colección Investigación Educativa. SEC. México, pp. 36-44.
- Geertz, Clifford (1973) *La interpretación de las culturas*. Gedisa. España
- Giroux, Henry (1983, 1995) *Teoría y Resistencia en educación*. Siglo XXI editores. México.
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2010) *Cultura escolar y cultura comunitaria: espacios en interacción. Criterios para propiciar el aprendizaje significativo en el aula. Guía de trabajo*. Universidad Pedagógica Nacional. México pp 47-120.
- Latapí, Pablo (2001) Valores y educación. Revista Ingenierías. Vol IV número 11, de abril-junio de 2011. México.
- Loera, Varela Armando (1998, Coordinador). *La educación indígena y la educación indigenista. Diagnóstico de Educación Indígena en Chihuahua*. Cuadernos 21, Coordinación de Investigación y Desarrollo Académico. Dirección General de Educación y Cultural. Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Martínez, Víctor (2010) Juicios orales y públicos. Tarahumaras ponen el ejemplo. Revista Veredicto No. 12 julio 2010. p. 15. Chihuahua, México.
- Morales, M. Coral (2014) *Educación y resiliencia: el caso de los egresados de la telesecundaria de Tetsijtsilin*. COMIE. México.
- Nahmad, Salomón (2012) Nido de lengua, un diálogo sobre educación indígena intercultural entre Chomsky, antropólogos y educadores. En Desacatos 38, enero-abril 2012, pp. 207-210. Consulta: 10 de mayo de 2012 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13923155017>
- Ortiz, F. J. (2014) *Bilingüismo e interculturalidad en las escuelas indígenas de Chihuahua*. Tesis. Centro de Investigación y Docencia. Chihuahua, México.
- Periódico oficial del Gobierno del estado Libre y Soberano de Chihuahua. 30 de julio de 2008, No. 61. Decreto No. 276-08 pp. 5847. Declaratoria de Incorporación del Nuevo Sistema Procesal Penal Acusatorio. Chihuahua.
- Rebolledo, Nicanor (2009) *Cultura, escolarización y etnografía. Los palikur en el Amazonas brasileño del Bajo Uca*. Colección de trabajos destacados de titulación de posgrado. Universidad Iberoamericana. México.
- Rodríguez, Abel (2012) Tarahumara: Un modo de pensar, sentir y creer. Xipe-Totec, Revista de Filosofía y Ciencias Sociales. Vol XV. No. 3/ 30 de septiembre de 2006. ITESO, Guadalajara pp. 236-256

- Robles, Ricardo (1994) *Los rarámuri pagótuame. El rostro indio de Dios*. Coedición Centro de Reflexión Teológica y Universidad Iberoamericana. México, pp. 23-87.
- Santos, Boaventura de Sousa (2009), *Epistemología del sur*. Siglo XXI Editores, México 368 pp.
- Sariego, Juan Luis (2002) *La cruzada indigenista en la Tarahumara*. *Alteridades*, vol 12, número 24, julio-diciembre, 2002 pp. 129-141.
- Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Schmelkes, Silvia (2006) *La interculturalidad en la educación básica*. Interculturalidad. Cuadernos del CID, serie temática N. 2. Centro de Investigación y Docencia. México.
- Scott, J. (2000) *Los dominados y el arte de la Resistencia*. Ediciones Era. México.
- Zibechi, Raúl (2015) *Latiendo resistencia*. Mundos nuevos y guerras de despojo. Palapa editorial El Rebozo. México.



# Pedagogía de las emociones: Las potencialidades de la enseñanza afectiva en un entorno urbano marginal

## Pedagogy of the emotions: the potential of affective teaching in a marginalized urban environment

Manuel Guardado Carrete  
Centro de Investigación y Docencia  
manuelguardadocarrete@hotmail.com

Federico J. Mancera-Valencia  
Centro de Investigación y Docencia  
CA. Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación  
federico.mancera@cid.edu.mx

Rosa Isela Romero Gutiérrez  
Centro de Investigación y Docencia  
CA. Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación  
rosy.romero@cid.edu.mx

### Resumen

El maestro debe contextualizar su enseñanza en todo momento atendiendo las características particulares de su materia prima, los alumnos. El contexto urbano marginal exige al docente de una adaptación inmediata para salir adelante ante las dificultades que se presentan en tal contexto. Por lo anterior, en este trabajo se pretende dar a conocer como una enseñanza afectiva puede coadyuvar a superar la problemática presente y se recomiendan algunas estrategias pedagógicas que los docentes pueden utilizar y que pueden ser un aliciente para los alumnos a permanecer en la escuela contrarrestando las adversidades propias del entorno. También se plantea la idea de potencializar los aprendizajes y habilidades de los estudiantes mediante una pedagogía afectiva, basada en relaciones significativas.

### Palabras Clave:

Marginalidad urbana, afectividad, significancia.

### Abstract

Professors must contextualize their teaching catering to the traits of their student. Marginal urban context pushes the professor to adapt immediately to get through any difficulties that may arise in the given context. For all that, this paper intends to present how affectionate teaching can help overcome the current problems and recommends some teaching strategies that professors can utilize and become an incentive for students to stay in school despite the environment resistance. It also establishes the idea of further pushing the students' learning and abilities through affectionate pedagogy, based in significant relationships.

### Keywords

Urban marginality, affectivity, significance.

#### Antecedentes y Justificación

Este trabajo es parte de la investigación que se realiza para la tesis que se desarrolla en el programa de Maestría en Educación del Centro de Investigación y Docencia (CID) en la ciudad de Chihuahua en el marco del proyecto de investigación "Patrimonio cultural y Educación: hacia la reconstrucción sociocultural" que coordina el Cuerpo Académico Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación. En este proyecto se inscribe el museo, como lugar propicio para promover la cultura y comunicar el valor patrimonial al público procedente de educación básica.

En el trabajo se toman como referente varias investigaciones y publicaciones apegadas a la temática a abordar, como lo son: Pedagogía de la humanización (Romero, 2008), Pedagogía del oprimido (Freire, 1970), Estrategias cognoscitivas y afectivas de aprendizaje (Chadwick, 1988), Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo (Ibañez, 2012), entre otras. De igual manera, las preguntas de investigación y objetivos que sirvieron como guía para orientar y dar sentido la necesidad individual de conocer que estrategias afectivas se pueden aplicar a la enseñanza para hacerla más efectiva, tomando como referente la frase: "la educación más efectiva, es la afectiva.

#### Preguntas de investigación y objetivo general

Por lo anterior surgieron las siguientes preguntas de investigación: ¿qué características socioculturales y psicopedagógicas presentan los estudiantes en un contexto urbano marginal?, ¿qué antecedentes afectivos influyen negativamente o positivamente en el desarrollo psicosocial y académico del adolescente urbano marginado? ¿qué estrategias sicológicas y socioculturales

podemos emplear los y las maestras para tener un ambiente propicio para el aprendizaje utilizando la afectividad como un aliado en el proceso educativo en la marginalidad urbana?

De igual manera, el objetivo general de investigación es: Conocer e identificar estrategias sicológicas y socioculturales en los estudiantes de secundaria, para atender y responder a un entorno urbano marginal de la ciudad de Chihuahua cómo podemos posibilitar los maestros y las maestras los recursos afectivos en nuestros estudiantes, para responder a un entorno a pesar de las deficiencias y necesidades propias del contexto.

#### Estrategias metodológicas

Para realizar el trabajo de investigación es necesario partir de un enfoque cualitativo, considerándose éste, el más pertinente debido a las características del mismo. Como toda investigación cualitativa, se considera que la observación es imprescindible para el logro de los objetivos, ya que se desea constatar la eficiencia de una enseñanza afectiva en un contexto urbano marginado, donde las carencias afectivas propias del entorno, obstaculizan el proceso de enseñanza aprendizaje. La investigación se centra en la fenomenología y la investigación participativa como las metodologías a seguir. La fenomenología parte de un análisis de experiencias, donde se contempla examinar los contenidos del comportamiento en determinado contexto y describirlos y la investigación participativa busca la interpretación de los datos cualitativos, en la realidad inmediata por parte de los sujetos involucrados, tanto el investigador como los sujetos investigados y participantes, coadyuvando en el proceso de describir y estructurar el significado que los involucrados

dan a sus problemáticas, realidades y procesos sociales desde su perspectiva y contexto, formulando un plan para transformar esa realidad. De igual manera, se emplea la hermenéutica al interpretar diversos textos que servirán de soporte a las ideas que se relacionan a la temática abordada en la tesis, pretendiendo explicar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el cual acontece.

### **Análisis y resultados: potencialidades de la enseñanza afectiva**

Resultados observados durante la experiencia docente:

#### **Programa Ampliando el Desarrollo de los niños (ADN)**

En Octubre de 2015 llegó a la secundaria federal 17 el programa ADN, auspiciado por FECHAC (Fondo del Empresariado Chihuahuense Asociación Civil), y por Paz y Convivencia Ciudadana Asociación Civil, en el cual se pretendía atender a niños y jóvenes de las zonas y asentamientos marginales de la ciudad de Chihuahua en coordinación de escuelas seleccionadas en dichas comunidades. El programa atiende a un jardín de niños, una primaria y una secundaria en la colonia punta oriente de la ciudad de Chihuahua, otorgando a los beneficiados que por propia voluntad se inscribieran al programa servicio de comedor a partir de la hora de culminación del horario escolar, además de asesoramiento académico en las áreas de español, matemáticas y ciencias y actividades lúdico formativas como robótica, música, programación de música y manejo de tornamesas, baile latino o danza moderna, banda de guerra y escolta, artes marciales mixtas y deportes, donde las actividades antes mencionadas están condicionadas a tomar una clase académica por día de lunes a miércoles aunado a una hora de actividad lúdico formativa al día que puede ser de lunes

a viernes y donde los jóvenes pueden tomar dos o incluso tres actividades.

El programa es supervisado por una coordinadora general, que entre sus múltiples funciones están la de contratación, administración y liquidación de recursos tanto monetarios como humanos, provee de materiales e instrumentos que sean necesarios para las clases y cuenta con un coordinador o coordinadora por cada escuela, mismo o misma que se encarga de dar horarios e indicaciones a cada maestro, vigilar que cada alumno pague su cuota diaria de diez pesos por comida y clases, que cada estudiante reciba los alimentos diariamente, vigila la estancia y permanencia de los jóvenes, recibe planeaciones, cronometraciones y evidencias del trabajo por parte de los maestros, realiza los pagos de los mismos, reporta inasistencias o retardos que son detectados por los dos prefectos con los que cuenta el programa y que también laboran en la secundaria, entre otras actividades.

En las clases académicas los maestros pueden abordar contenidos de planes y programas de cualquier grado y dar asesorías o retroalimentación, y las mismas son impartidas por profesores de la secundaria. Las clases lúdico formativas son impartidas por cuatro maestros externos a la escuela los cuales son los de música, robótica, danza moderna o baile y deportes. En contraparte, las clases de banda de guerra o escolta y artes marciales mixtas están a cargo de dos maestros que laboran en la secundaria, donde se da un proceso de socialización y convivencia fuera de las actividades de la educación formal, creando lazos afectivos entre maestros y alumnos, los cuales reditúan en la educación formal, ya que según los datos arrojados en control escolar del tercer bimestre del ciclo 2015- 2016, el 90% de los estudiantes que se encuentran en el programa ADN, incrementaron sus promedios con respecto a los obtenidos en los bimestres anteriores.

Estos resultados nos reflejan el aumento en el aprovechamiento y la disminución de la reprobación en estudiantes de secundaria que emplean su tiempo libre en actividades propias del currículum formal, mismas que podrían catalogarse como un repaso de lo que desarrolla en clases aunado a desarrollo de proyectos como muestras académicas y que aprenden otras actividades benéficas en su formación y desarrollo que exigen una disciplina, carácter, constancia, atención, perseverancia, socialización, esfuerzo y demás valores y actitudes propositivas para la persona tanto en lo individual como en lo colectivo, que minimizan la gran problemática existente en el entorno y el núcleo familiar, ya que en el sector se presenta un gran ausentismo por parte de los padres en el hogar, debido a las largas jornadas laborales de los mismos, dejando a los hijos solos durante el día lo que provoca en ocio, el pandillerismo, drogadicción y delincuencia, lo que conlleva a una deficiencia en cuanto a las necesidades afectivas que deben ser cubiertas en los menores, los cuales satisfacen sus necesidades en las relaciones que tienen con compañeros, amigos y en un momento dado con maestros, los cuales son en muchas ocasiones el único ejemplo benéfico por parte de un adulto con el que sus vidas cuentan.

### **Caso 1. Estudiante X**

El alumno x es un chico de 17 años, quien entró a primer grado de secundaria a la edad de 14, junto con su hermana, un año menor que él. Fue ubicado en el grupo C mientras ella, en el A. Ambos son hijos de inmigrantes coahuilenses, de la región lagunera que por motivos de escasez de trabajo y oportunidades, se trasladaron a la ciudad de Chihuahua desde el año de 2006, llegando a establecerse en la colonia punta oriente, al sur de la ciudad.

Ya instalados, rentaron una pequeña casa, la que cuenta con una sala comedor, una pequeña cocina y una recámara. Su padre es

albañil ocasional, no siempre cuenta con trabajo y su mamá es ama de casa. X tiene otro hermano pequeño de 10 años que no estudia porque no le gustó la escuela, afirma el estudiante.

Los padres del alumno x tienen discusiones frecuentemente, debido a que el padre del menor suele embriagarse los fines de semana. Debido a lo anterior, la madre recibe golpes de consideración constantemente por reclamarle el estado en el que generalmente se encuentra, lo que conlleva a la separación temporal e incluso ha llevado a la mamá de José a entablar una demanda y lograr obtener una orden de restricción en contra de su esposo.

Cuando se separan los padres del estudiante, la mamá comienza a trabajar en maquiladora, causando que él y su hermana presenten muchas inasistencias debido a que se turnaban para cuidar a su hermano mientras su mamá trabajaba. Sin embargo, los estudiantes comentan que el padre se ausentaba unos días de la casa y siempre terminaban sus padres reconciliándose y teniendo los mismos problemas al cabo de un tiempo.

Al comenzar la etapa de la secundaria, en el año de 2012, cuando se funda la secundaria federal 17. X se inscribe y al principio presenta una indisciplina muy marcada, además de una apatía por el estudio, mientras varios maestros manifiestan una antipatía por él derivada de su comportamiento. Los maestros comentan que x no terminaría la secundaria y que era un estudiante muy grande de edad en comparación a sus compañeros de primer grado, cuyas edades oscilaban entre los 11 y 12 años de edad.

Al estudiante se le podía apreciar frecuentemente afuera de las aulas móviles debido a que los maestros lo sacaban de clase por indisciplina o por no haber llevado la tarea o materiales para la realización de actividades en clase.

Al estar fuera de clase, el joven comenzó a interactuar con la prefecta, secretaria y director en turno, mismo que comenzó a otorgarle tareas de limpieza como el recoger la basura después del receso o auxiliarlo en la adecuación de las “trailas” o aulas móviles para la separación de grupos.

Al estar interactuando con el adolescente, el personal se fue informando de la situación personal y familiar de éste, mientras los maestros referían el contraste de comportamiento entre x y su hermana que cursaba el mismo grado pero en diferente salón. La hermana, quien era sumamente introvertida, paulatinamente fue dejando de serlo mientras todo el personal de la escuela comenzó a llamar a su hermano por la manera en que sus compañeros se dirigían a éste, “el Pikas”.

X era blanco constante de burlas por parte de sus compañeros, los cuales aun siendo humildes, al ser él más humilde que ellos, se burlaban por la forma de vestir del estudiante, llamándolo “ropavejero”, que no llevaba calcetines, que portaba un lazo o mecate en lugar de cinto o que llevaba la misma ropa desde hacía ya una semana.

También hacían burla por el corte de cabello, por llevar un pantalón de vestir color verde, le llamaban “rendichico”. En ocasiones sus burlas llegaban a ser muy crueles de acuerdo a un muy personal punto de vista, a veces los compañeros de x se dirigían a él refiriendo que no comía bien o que en su casa no sabían lo que significaba una pizza o una hamburguesa, a lo cual extrañamente en el muchacho no desataba algún sentimiento de enojo, sino por el contrario, demostraba un gran autoestima al sonreír de manera constante.

La situación de x comenzó a tener influencia en mi persona y en la de una compañera maestra, dándonos a la tarea de llevarle ropa, tenis o zapatos en buen estado que no utilizáramos, lo que el recibía de buena manera pero demostrando un poco de pena,

nos pedía que se la entregáramos en la hora de salida en nuestros respectivos vehículos o cuando ya la mayoría de los estudiantes se encontraban rumbo a sus casas.

De la misma manera le llevábamos ropa a la hermana, la cual no era muy expresiva al recibirla pero siempre nos agradecía con un “gracias”. En una ocasión x agradeció pidiéndome que si quería que me lavaba el automóvil, al recibir de regalo una camiseta del equipo de futbol de su preferencia, el cual x seguía con una gran simpatía.

Hubo ocasiones en que le compraba un burrito y un refresco para la hora del receso, ya que se sabía que no había desayunado. También las secretarias y la prefecta le ofrecían, para lo cual el adolescente aceptaba gustoso.

Siempre se le ofrecía más a x que a la hermana, que aunque se encontraba en la misma situación que él, su personalidad introvertida y la simpatía que mostraba éste en los maestros quizás influyeron en su aceptación y adopción de una postura en cuanto a su situación por parte de algunos miembros del personal.

En diversas situaciones se le pedía a x ayuda por parte del personal para diferentes tareas; por su actuar y no demostrar negativa, fue cuando comencé a notar en él un cambio con mi persona y con algunos miembros antes descritos del personal. Mientras compañeros maestros se quejaban por el comportamiento y desempeño escolar del alumno, y éste se quejaba de malos tratos y gritos por parte de compañeros y compañeras maestras, los y las cuales en una opinión muy personal no establecían una empatía con el estudiante, en mis clases siempre accedía a realizar las actividades de clase con disposición y participación, logrando por ende, elevar su aprovechamiento, incluso en lo que a comportamiento se refiere, no demostraba indisciplina y si en algún momento se presentaba una situación adversa, el obedecía



sin reclamar o en su defecto el cambiaba su comportamiento inmediatamente al preguntarle por ejemplo: ¿hey, que pasó? A lo que el respondía: -no profe ya-.

La razón del cambio con mi persona y con las que lo ayudaban, el establecimiento de un vínculo afectivo, o no necesariamente afectivo, en el cual se estableció una correspondencia entre maestro- alumno, lo que derivó en un mejor ambiente dual para el trabajo y cooperación recíproca para el logro de los objetivos o metas preestablecidas y el cambio radical del alumno en cuanto a disposición y expectativas para el estudio y trabajo, beneficiándose las ambas partes con la relación.

Ya posteriormente, hubo situaciones en las que se realizaban actividades como lo son las tradicionales posadas navideñas y el día del estudiante, en las cuales los estudiantes conviven con sus compañeros y tutores en su respectivo salón y de igual manera escuchaban música mientras los maestros les hacíamos una “discada” de comer para toda la escuela, donde al finalizar los eventos de su propia iniciativa se ponía a recoger o a meter y sacar bancas de los salones, ayudando al personal docente, para lo cual a escondidas de algunos compañeros se le regalaba una bolsa con la verdura , tortillas, refresco e ingredientes sobrantes para que lo aprovechara su familia, lo que se reflejaba en una sonrisa de agradecimiento.

De igual manera, una secretaria, la cual era de las que le compraban el burrito en los recesos y que ya no laboraba en la secundaria por permuta, le comunicó al estudiante que ella le iba a cubrir la aportación para su graduación, acción que alegró mucho al muchacho.

Entre los compañeros se comentaba un cambio de actitud en el estudiante, lo que en anterioridad eran burlas hacia mi persona y las de las demás personas que ayudábamos con buena intención al joven, como por ejemplo el llamarnos los papás del muchacho,

se transformó en una consideración hacia la situación familiar y económica de x generalizada por parte del personal de la escuela, lo que se percibía como una empatía generalizada de los docentes que rindió sus frutos con la graduación del estudiante, mismo que si bien no fue uno de los mejores promedios, no reprobó ninguna materia y acreditó la educación secundaria con un promedio de 7.1.

El alumno y su hermana se graduaron apadrinados y mencionaron ya haber conseguido empleo en la central de abastos, lo que ayudaría para el sostenimiento del hogar, ya que su madre, se había vuelto a separar de su marido por un problema con el novio de la hermana, el cual al defenderla de su padre que estaba ebrio, recibió un navajazo en el estómago.

Sin embargo x comentó que ya sólo trabajaría los fines de semana por tener la intención de cursar el CECYTECH (centro de estudios científicos y tecnológicos del estado de chihuahua), la cual es una escuela de nivel medio superior de nueva creación en la colonia, cuyo propósito es albergar la máxima cantidad de alumnos posible, la cual sería una gran oportunidad para él y para su hermana de culminar sus estudios nivel medio superior.

El estudiante se inscribió a recomendación de sus profesores de secundaria, lo cual nos dio una gran alegría. El cambiar las expectativas de estudio de un joven que en primer grado no se le daban muchas esperanzas de culminar la secundaria, y al cual maestros le retiraban de clase y gritaban por no trabajar en clase o por no haber llevado la tarea, culminó en grandes satisfacciones profesionales en todos los maestros de la secundaria federal 17.

### **A manera de conclusión**

Hasta el momento se ha detectado la carencia de conocimientos de estrategias afectivas en los docentes de secundaria en un entorno

marginal, donde las características propias de los estudiantes de dicho contexto contrastan con el resto de los entornos urbanos. En el contexto donde se realiza la investigación se han manifestado principalmente problemas de ausentismo y deserción, derivadas de la necesidad del cuidado de hermanos menores en familias mono parentales, necesidades económicas, miedo a pandillas rivales, desintegración familiar y de falta de empatía por parte de los profesores, quienes no comprenden las circunstancias en las que los adolescentes se presentan al escuela, en total desventaja. Es necesario contextualizar la enseñanza de la marginalidad urbana ejerciendo la empatía principalmente por parte de los docentes, aunada a una didáctica lúdica, inclusiva y que provea de ambientes agradables y propicias para el aprendizaje, derivados de relaciones maestro alumno significativas que son el puente de relaciones recíprocas de compromiso mutuo, hacia la superación, el trabajo y la adquisición de conocimientos preestablecido por situaciones extraordinarias a las vidas de los alumnos.

### Referencias

Ballesteros, Olga Patricia (2011). *La Lúdica en las Ciencias*.

Bonfil, Guillermo (1987). *México profundo. Una civilización negada*.

Bowlby, John (1999) *Apego y pérdida*.

Carbajal, María Elvira y Parra, Rodrigo (1981). *Desarrollo y Educación en América Latina y El Caribe*.

Chadwick, Clinton B. (1998). *Estrategias cognitivas y afectivas de aprendizaje*.

Marchesi, Álvaro (2012). *Metas Educativas 2021*.

Romero, Pablo de Jesús (2012). *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo*:

Romero Pablo de Jesús (2008). *Pedagogía de la humanización*.

Tedesco, Juan Carlos y Parra Rodrigo (1991). *Marginalidad urbana y educación formal*.

### Agradecimientos

Se agradece al apoyo a la Dra. Silvia Margarita Araiza Mendoza:

Por las facilidades que brindó para la realización de este documento.

M. E. Federico Julián Mancera -Valencia y M. E. Rosa Isela Romero Gutiérrez:

Por sus enseñanzas invaluable y asesoramiento.



# Telenovelas e identidades de género: la formación de imaginarios sociales

## Telenovelas and gender identity: The formation of social imaginaries

Regina Rodríguez Reta  
*Instituto de Pedagogía Crítica (IPEC)*  
[reginareta@hotmail.com](mailto:reginareta@hotmail.com)

### Resumen

Los individuos reciben información respecto a cómo debería ser un hombre y cómo debería ser una mujer gracias a instituciones ideológicas como familia, escuela, iglesia, medios masivos de comunicación y, entre estos últimos, la televisión. Los estudiantes de educación básica son expuestos diariamente al contenido televisivo, forma parte de la rutina familiar, reúne a los miembros de la familia, acompaña a los niños mientras comen, juegan, o mientras hacen la tarea, el 93% de los hogares mexicanos cuentan al menos con un equipo de televisión (INEGI, 2012). La telenovela, único producto cultural que Latinoamérica exporta, representa para Televisa ganancias exorbitantes, 1,396.3 millones de pesos en el segundo trimestre de 2012 (Sigler, 2012).

Aun cuando esta investigación no se realiza directamente con los estudiantes de educación básica, se hace necesario que los docentes desarrollen una mirada amplia y escrutadora hacia el contexto social del que forman parte, tanto ellos como sus estudiantes, con el fin de encontrar puentes en común que vinculen a la escuela y la comunidad, así como elementos que les apoyen en su colaboración con la transformación de una sociedad por demás injusta e inequitativa.

En este trabajo se pretende dar cuenta de los primeros hallazgos en cuanto a la investigación que se encuentra en desarrollo; dentro de la metodología, se incluye un recurso cuya utilización incipiente en la investigación social, con seguridad recibirá gran atención en las ciencias humanas, Facebook como fuente de información clave de las ideas que los espectadores asiduos expresan acerca el tema.

### Palabras clave

Género, identidad, cultura popular, pensamiento crítico.

### Abstract

Individuals, thanks to ideological institutions like family, school, church, mass media and tv receive information regarding how a woman and man ought to be. Basic education students are exposed daily to television, it is part of the family routine, it gathers family members, accompanies the kids as they eat, play or do homework. 93% of Mexican homes have at least 1 tv (INEGI, 2012). Telenovelas, the only cultural product exported by Latinoamerica, makes Televisa exorbitant earnings, 1,396.3 millions of pesos in the second trimester of 2012 (Sigler, 2012).

Even though this research is not done directly over basic education students, it is necessary for the professors to develop a wide and open mind towards the social context in which they make

a part of, as well their students, with the purpose of finding common bridges to link the school and the community, as well elements to support the transformation of an unfair and unequal society.

This paper intends to showcase the first findings regarding the ongoing research; inside the methodology, there are resources included which use in social research, will be surely given great attention, Facebook, as main source of ideas expressed by the actors.

### **Keywords**

Gender, identity, popular culture, critical thinking.

### **Introducción**

Hablar de género conlleva invariablemente una connotación política (De Miguel, 2013), implica el análisis de cómo se ejerce el poder en la sociedad, y cómo los elementos culturales reflejan y propician la diferencia entre el grupo en el poder y el grupo subordinado. La teoría crítica proporciona a los docentes las herramientas necesarias para llevar a cabo el análisis de la cultura, en primer lugar, con el cuestionamiento hacia su propia actuación y colaboración con el sistema social en su conjunto, así como al visualizar el lugar que como individuo ocupa al interior de éste.

El estudio de la cultura, bajo la visión de la teoría crítica, permite que los docentes reconozcan diferentes formas de actuación, alternativas ante un mundo mitificado (Freire, 1970), un mundo que aparenta ser la verdad, que supone encontrarse basado en la realidad, en la esfera de lo objetivo, y que sin embargo, ha dejado de lado gran cantidad de percepciones, miradas, opiniones y visiones que pertenecen al mundo de la intersubjetividad, donde germinan las voces que, de ser emitidas, de atreverse a alzar la voz para ser escuchadas, podrán despojar de su validez a esa supuesta realidad que no ha sido construida con más ingredientes que con la subjetividad de aquellos que sustentan el poder.

Dentro de este trabajo, se pretende exponer la relación de alienación que existe entre los mensajes de las telenovelas y el imaginario social de las identidades de

género, de manera que se posibilite el crear un vínculo entre la educación formal que reciben los niños y niñas de educación primaria en las escuelas públicas del país, con la educación informal que reciben en su contexto cotidiano, y en particular, la que proviene de uno de los medios masivos de comunicación más cercano, la televisión.

### **La educación informal que ofrecen las telenovelas**

El objetivo general de la investigación es exponer la relación de alienación que existe entre los mensajes de las telenovelas y el imaginario social de las identidades de género, se plantearon tres preguntas de investigación, sin embargo, para este artículo sólo se trabajará con una de estas preguntas, ¿Qué ideas se generan en los espectadores a partir de los mensajes que reciben de las telenovelas respecto a las identidades de género?

La teoría crítica, como heredera de la tradición epistemológica aristotélica, será considerada el enfoque general de esta investigación. Según la teoría crítica no se puede desvincular el contexto de justificación del contexto de descubrimiento, promueve el tomar en cuenta la totalidad social para hacer ciencia. En cuanto a la objetividad del conocimiento, considera que la sociedad no puede concebirse como un objeto más. La sociedad es también algo subjetivo. En razón de su estructura, es algo objetivo y subjetivo. A decir de Horkheimer y Adorno (Citados por J.M., Mardones, 1994), la objetividad se

alcanza con el método crítico, si la crítica no se convierte en crítica de la sociedad, sus conceptos no son verdaderos.

De acuerdo a la naturaleza del objeto de estudio de esta investigación, el método más adecuado para acercarse a una interpretación del mismo, es el método hermenéutico. Según Álvarez Gayou (2003), la hermenéutica como método de investigación es la teoría y la práctica de la interpretación. Durante los siglos XVIII y XIX se desarrolla como metodología de las ciencias sociales, sobre todo para el estudio de textos, mediante el análisis del discurso pero, también se le utiliza para el análisis y la comprensión de la conducta humana.

La hermenéutica es un medio que permite al investigador analizar las intenciones de la conducta humana, así lo describe Oscar Zapata:

Al considerar las ciencias sociales que los actores son seres con intencionalidad, es necesario contar con medios que permitan estudiar las interacciones lingüísticas, textuales o cualquier tipo de mensaje, que posibiliten la investigación en la forma en que consciente o inconscientemente los actores sociales desarrollan estas interacciones (Zapata, 2005, pág. 180).

Por otro lado, existen tres situaciones de los hechos sociales que la hermenéutica considera y que, precisamente por hacerlo, reafirman su importancia para el análisis sociológico, así lo afirma John B. Thompson en su libro *Ideología y cultura moderna* (2002). Primero, los fenómenos sociales son, en su gran mayoría, formas simbólicas, y todas las formas simbólicas tienen un significado construido que es factible de ser interpretado. Segundo, el objeto de estudio de las ciencias sociales es, en sí mismo, un fenómeno preinterpretado, es decir, que las formas simbólicas tienen un significado construido por alguien, que previamente las interpretó, por lo tanto, la hermenéutica

constituye la interpretación de lo ya interpretado. Tercero y último, los sujetos que constituyen el mundo social son, en sí mismos, sujetos históricos, por lo tanto, su actuación será siempre activa y cambiante, de acuerdo al contexto al que pertenezcan.

De acuerdo a este mismo autor, Thompson, los medios masivos de comunicación pueden ser analizados mediante el enfoque de la Hermenéutica profunda, el cual incluye tomar en cuenta tanto el componente simbólico, como el contexto social de la relación comunicativa que se establece entre un emisor y un receptor. Además, aporta importantes ideas acerca de un desarrollo metodológico con base en un enfoque tripartito que incluye tres componentes, la producción y transmisión, la construcción o análisis formal o discursivo y, finalmente, la recepción y apropiación.

En el caso de este documento, ya que intenta describir los primeros hallazgos, sólo centrará la atención en cuanto al tercer componente del desarrollo metodológico, recepción y apropiación, el cual incluye conocer cómo los receptores interpretan la acción de ver telenovelas: como una actividad recreativa, como una actividad de sociabilidad, como una actividad prohibida, etc. También se requiere revisar aquí otras actividades subsecuentes al momento de recibir los mensajes, lo que Thompson da a conocer como la elaboración discursiva de los mensajes mediados, las formas narrativas en que los receptores reproducen el contenido de las telenovelas, en este caso, los comentarios que los espectadores de la telenovela realizan en la página de Facebook de la misma.

Será relevante tomar en cuenta, en el momento de la narración o renarración que realiza el receptor al realizar sus comentarios, la referencia que éste o ésta realizan acerca de situaciones de su propia vida, al compararlas con los mensajes recibidos de las telenovelas, ya que entonces

es posible visualizar la influencia de éstos para la conformación de la doxa en los individuos. En cuanto a este último término, *doxa*, Thompson aporta una definición en los siguientes términos “...interpretación de las comprensiones y creencias de los individuos que constituyen el mundo social” (Thompson, 2002, pág. 459).

Las personas, más que informantes, colaboradoras/es en este estudio, son espectadores de la telenovela *Pasión y Poder*, así como visitantes y comentaristas asiduos de la página de Facebook de la misma, la cual se transmitió en el *Canal de las estrellas*, de *Televisa*, durante un periodo que abarcó del 5 de octubre de 2015 al 10 de abril de 2016. En total se transmitieron 136 capítulos y, fue a partir del capítulo 55 que se inició con la página en la red social mencionada.

En el caso de este trabajo, se consideró pertinente realizar un análisis diferenciado para dos personajes femeninos, ya que cada uno de éstos constituye un ejemplo de estereotipo de género. Las identidades de lo femenino y lo masculino, pueden verse reflejados en estereotipos de género, que de acuerdo a Martha I. Leñero (2010), se trata de “...concepciones que se asumen sin que medie reflexión alguna (como si ya estuvieran fijadas de una vez y para siempre) y a modelos sobre cómo son y cómo deben comportarse la mujer y el hombre” (Leñero, 2010, pág.22).

La telenovela *Pasión y poder*, constituye un elemento clave para el análisis del imaginario de las identidades de género, debido a que genera múltiples opiniones, fundamentadas, no sólo en la emoción que provoca en los espectadores cada una de las situaciones que ahí se relatan, sino también una constante reflexión que se expresa en los comentarios que estos mismos espectadores expresan en Facebook, incentivados por el anonimato que este medio electrónico provee. A continuación, se exponen los

hallazgos incipientes organizados en cuatro títulos.

### **La mujer bipolar**

El mote asignado a este personaje femenino, llamado Julia Vallado en el argumento de la telenovela, fue acuñado por los comentaristas de Facebook, quienes encuentran a este personaje de edad madura, con veinticinco años de matrimonio y un hijo adulto, como una mujer boba, necia, tonta, mustia, aburrida, insegura; aunque también, en contraste, algunas veces la llaman zorra y puta, como una forma de expresar su enojo y frustración por su falta de decisión.

La situación que Julia Vallado vive es descrita en el sitio web de la telenovela desde el primer día de transmisión de la siguiente manera “En su propia casa, Julia (Susana González) vive una auténtica pesadilla, ya que la relación entre su hijo David (José Pablo Minor) y su esposo Eladio (Fernando Colunga) es cada vez más tormentosa”. Esta mujer, durante su juventud, estuvo comprometida con quien consideró su *primer amor*, Arturo Montenegro, sin embargo, éste le fue infiel y ella terminó con el compromiso para casarse poco después con Eladio Gómez Luna, con ello nació una rivalidad entre estos dos personajes masculinos, quienes durante la telenovela expresan constantemente los celos y el desprecio que sienten hacia el otro, no sólo en cuanto a la lucha por el *amor* de Julia, sino también respecto a la rivalidad que mantienen como presidentes de empresas que llevan el mismo giro.

A la par de que Eladio vive su vida, tanto personal, como laboral, pendiente de lo que su rival hace, también se dedica a celar de manera permanente a su mujer, no le permite ni siquiera tener un celular, no puede salir sola a la calle, la cuestiona de forma abierta acerca de la paternidad de su hijo – de ahí que se mencione en la cita del párrafo anterior que la relación entre padre e hijo es

tormentosa -, además de golpearla en varias ocasiones. Por si esto fuera poco, durante el capítulo tres se hace referencia a la violación sexual de la que fue objeto Julia durante su primera noche de matrimonio, así se explica este acontecimiento en el sitio web:

De regreso en su casa, Eladio es víctima de la rabia que tenía acumulada por ver a su esposa con su peor enemigo, y en un impulso de furia, intenta tener relaciones con Julia, quien revela que en su luna de miel él la violó. (Televisa, 2015).

En esta somera descripción de la escena, pueden inferirse algunos aspectos interesantes, en primer término, se atribuye esta acción reprobable y violenta a un impulso, con esto se naturaliza la agresión, ya que los impulsos, al considerarse irracionales, corresponden a una parte del instinto masculino, que la racionalidad, la civilidad permiten refrenar, sin embargo - y aquí se encuentra el meollo del punto número dos de la reflexión sobre esta escena -, se atribuye esta reacción de Eladio a una situación externa a él, es decir, justifican la agresión al referirse a la aparente causa detonante, cuando un acto de agresión sexual, no tiene su raíz en un enojo momentáneo, no es circunstancial, se trata de un asunto que se fundamenta en el ejercicio del poder, en el deseo de dominación.

Finalmente, y como punto tres del análisis de esta escena de la telenovela, es importante observar cómo se omite hablar de sexo en la frase descriptiva, se dice "...intenta tener relaciones con Julia", sin embargo, no se especifica qué tipo de relaciones, esta situación es constante, tanto en los diálogos, como en la información de la página web de *Pasión y poder*, a pesar de que el sexo y las escenas eróticas son explotadas con amplitud en la telenovela, se utilizan los eufemismos para no hacer referencia directa a las palabras que implican a la sexualidad de manera abierta.

Múltiples comentarios se expresan en Facebook acerca de la violación sexual de la que fue objeto Julia, es notoria la *amnesia* que presentan la mayoría de los *facebookeros*, al dejar en el olvido esta situación tan tremenda que vivió este personaje, al no tomar en cuenta esto al emitir su opinión respecto a sus acciones y personalidad. A continuación, se presentan algunos ejemplos de lo que algunos comentaron al respecto, tal cual se expresaron en la red social:

Yo sigo con la mia... en la noche de bodas no hubo ninguna violacion. Talvez ella no estuvo interesada en el acto en un principio... pero tampoco le desagrado. De algo estoy segura - a Julia le gusta mucho el lado fisico de su relacion con Eladio. (C116-P3).

Julia idiota, creyéndose santa, con valores, principios y moral cuando se casó con Eladio por puro y mero despecho. No me vengán con las tonterías de que ay pobrecita tiene el síndrome de Estocolmo... ¡Babosadas! Aquí la víctima es Eladio, si Julia lo hubiera amado de verdad no se hubiera metido con Caridad; bien dicen que detrás de un gran hombre hay una gran mujer pero esta mensa no es ni la mitad de grande. (C120-P17).

Julia se cree muy fina pero bien que anda coqueta con Arturo. Eladio si tuvo sus errores pero él lo reconoce ella no, según ella los besos con Arturo no fueron nada y engañar con la mente no cuenta ni vivir suspirando x otro . Qué ganas de darnos coraje este productor. (C122-P83).

Yo espero que julia perdone a eladio ya que a canviado y esta arrepentido de sus errores cometidos por amor (C132P166).

Como puede verse en estos comentarios, se califica a la violación sexual como un error, además de justificar este supuesto equívoco,



al decir que ella lo provocó al casarse con él queriendo a otro hombre. Por otro lado, piensan que ella confundió la situación, no que haya sido forzada a tener sexo, sino que no estaba interesada de momento. También se observa cómo el *amor*, es considerado una justificación para que Eladio violara a su esposa.

### La mujer astuta

Nina Montenegro es una mujer de un estrato económico bajo, se casó con Arturo Montenegro sin saber que él continuaba enamorado de su primera novia, Julia Vallado. Aun así, lograron conformar una familia y se mantuvieron juntos durante más de dos décadas. Para Nina fue difícil aceptar la existencia del primer hijo de Arturo, quien ya era viudo antes de casarse con ella. Por otro lado, se mostró una predilección de su parte por dos de sus hijos, Daniela y Erick, mientras que Regina se veía relegada.

En varias ocasiones Nina expresó su desinterés por ser más que la mujer de Arturo Montenegro, también se veía su indignación ante el insistente interés de su hija Regina por tener una carrera profesional y buscar trabajo, ya que para ella el papel de la mujer tendría que ser el de conseguir un esposo con suficiente dinero para proveer lo necesario a la familia. Por este motivo, también veía como un arma poderosa para convencer y conseguir lo que deseaba por medio de la seducción y el sexo. En el siguiente ejemplo puede verse lo que expresan algunos de los comentarios acerca de este personaje:

Nina es el ejemplo que no lucho nada en la vida se busco un rico, dejando un pobre, es lo que se llama ambiciosa e interesada. (C117-P6).

Noooooo,Eladio no lo hagas,Nina es una trepa,solo busca quien la mantenga. (C117-P8).

En cuanto al rol de madre que Nina desempeña, la predilección que muestra por dos de sus hijos, conforme se desarrolla la historia, tiene consecuencias que son difíciles de sobrellevar por su parte. En el siguiente comentario puede observarse algo acerca de esto.

Que golpe te vas a dar Nina por creer en tus hijos y no ver la realidad Erick hizo fraude mato secuestro a su hijo violo y por si fuera poco mintió con los golpes, Daniela es drogadicta mentirosa y lo único que le interesa es tener todo. (C117-P24).

Para muchos la belleza de Nina es suficiente para lograr retener a su esposo, consideran que un hombre se sentirá satisfecho si tiene una bella mujer a su lado, así como si se encuentra pleno en cuanto a su sexualidad, aquí un ejemplo que ilustra esta idea:

como es posible que con ese mujeron de Nina un esposo se atreva a buscar a otra mujer y mucho menos dejarla si no todo lo contrario, seguir emoradisimo y sobre todo por los hijos (C117-P47).

Este personaje obtuvo un alto grado de aceptación por parte de los espectadores que de manera constante lo hacían saber en sus comentarios de Facebook, se pueden ver incluso alabanzas hacia el vestuario, el peinado, la forma de hablar y, en general, su forma de conducirse en la telenovela, a continuación, un ejemplo de ello:

que Eladio se quede con Nina ya que ella si es una verdadera mujer ella protege a lo que le queda de familia ella es independiente inteligente astuta bella (C120-P83).

### Hacia las conclusiones

Como puede verse, en los dos casos se presenta una identidad femenina que, de acuerdo a Montesinos (2015) corresponde, dentro de la tipología que este autor elabora,

a lo que titula como primer cambio de las identidades femeninas, sin embargo, dentro de esta investigación, esta clasificación podría conocerse como la *Hembra tradicional*, cuyas características implican el ser esposa y madre, presentar una actitud sumisa, dedicada al ámbito privado. En este caso la mujer se considera propiedad del esposo, por lo tanto da lugar a abusos físicos y psicológicos por parte de éste. Este último punto se puede observar claramente en el caso de Julia.

Nina al presentar un carácter fuerte y decidido, tal vez podría confundirse su cabida dentro de la clasificación de *Hembra tradicional*, sin embargo la dependencia económica hacia el esposo, así como su propia identidad al asumir el apellido del marido – en principio para ganar estatus social – así como al no encontrar otra motivación más que la maternidad y el mantener su atractivo sexual para con Arturo, permite que ella también quede inserta en esta categoría.

## Referencias

- De Miguel, Á. A. (2013). Prólogo. En E. F. Bosch, *La violencia contra las mujeres. El amor como coartada*. (pág. IX a XV). Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- INEGI. (2012). *Conociendo México*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- J.M., M. (1994). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante. En J. y. Mardones, *Filosofía de las ciencias*

*humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. (pág. 158 a 174). Barcelona, España: 5a Edición, Editorial Fontamara.

- Montesinos, R. y. (Marzo-Abril de 2015). Feminidades y masculinidades del cambio cultural de fin y principio de siglo, . *El Cotidiano, Revista de la realidad mexicana actual*.
- Sigler, E. (20 de Septiembre de 2012). *Expansión, en alianza con CNN*. Obtenido de Expansión, en alianza con CNN:  
<http://expansion.mx/negocios/2012/09/19/televisa-el-rey-de-la-telenovela-en-eu>
- Televisa. (14 de Octubre de 2015). *Pasión y poder*. Obtenido de Pasión y poder:  
<http://television.televisa.com/telenovelas/pasion-y-poder/videos/capitulos/323071/capitulo-3-arturo-y-julia-se-reencuentran/>
- Thompson, J. B. (2002). La metodología de la interpretación. En J. B. Thompson, *Ideología y cultura moderna, Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas* (pág. 295 a 474). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Primera reimpresión de la segunda edición.
- Zapata, O. A. (2005). Análisis del discurso. En O. A. Zapata, *La aventura del pensamiento crítico, herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas* (pág. 180 a 186). México: Pax.



# Los docentes y la evaluación del desempeño en la EMS. Estudio de Caso en Playas de Rosarito, Baja California

Professors and performance evaluation in secondary level education.  
Case study of Playas de Rosarito, Baja California

Eilen Oviedo González  
*Universidad Pedagógica Nacional, Sede Tijuana*  
[eoviedog@edubc.emx](mailto:eoviedog@edubc.emx)

José Francisco Oviedo Villavicencio  
*Universidad Pedagógica Nacional, Subsede Ensenada*  
[jfranciscooviedo@hotmail.com](mailto:jfranciscooviedo@hotmail.com)

## Resumen

La presente investigación consiste en un estudio transversal realizado a los docentes del Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California, Plantel Primer Ayuntamiento, ubicado en el Municipio Playas de Rosarito, es un estudio de seguimiento al Programa de Formación Docente para la Educación Media Superior (PROFORDEMS), realizado en Marzo del 2012 y su posible relación con los resultados obtenidos por los docentes en la Primera Evaluación del Desempeño Docente, realizada en el año 2015.

Se analizan los resultados obtenidos dentro de la evaluación del desempeño docente, frente a los resultados obtenidos por otros docentes y tomando en cuenta variables como años en servicio, escolaridad, el haber cursado el programa de Formación Docente, así como el hecho de haber cursado estudios de posgrado. La metodología utilizada en este primer momento es de carácter cuantitativa y el presente es un estudio preliminar de otro que se hará a nivel Municipal para determinar si los resultados son similares en todos los planteles.

## Palabras clave

Formación docente, práctica docente, PROFORDEMS, evaluación del desempeño.

## Abstract

The following research consists of a transversal study done by the professors of the "Colegio de Bachilleres" from the state of Baja California, in the municipality of Playas de Rosarito, this study is a follow up to the "Formacion Docente para la Educacion Media Superior (PROFORDEMS)" program, completed in March 2012 and its possible correlation to the results obtained by the professors in the first evaluation completed in 2015.

Analyzing the results obtained within the evaluation against the ones obtained by other professors and taking in consideration variables such as years in service, education level, PROFORDEMS participation, as well as having postgraduate degrees. The methodology used in this study is quantitative and its a preliminary study to another which will be done at a municipal level to determine if the results are similar in all the schools.

### Keywords

Professor formation, teaching practice, PROFORDEMS, evaluation.

### Introducción

Las reformas educativas en nuestro país de la última década, han generado transformaciones profundas en la forma en que se percibe la tarea docente, los niveles básico y medio superior han sido partícipes de múltiples cambios durante este periodo. Para el caso de la educación Media Superior, es a partir del 2008 que se publican una serie de Políticas públicas para transformar la visión que se tiene del nivel, así como el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes, de igual manera se incluyen procesos de formación y evaluación docentes que entran en vigor a partir del 2009. Esto a través de una serie de acuerdos emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), iniciando con el Acuerdo 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), donde se da inicio a la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS, 2008), en él, se restablecen nuevos parámetros en materia de organización y homologación del servicio ofrecido por el nivel de bachillerato en México en aspectos como son: materia curricular (SEP, 2008) en el establecimiento de perfiles docentes (SEP, 2008b y 2013), de egreso de los alumnos de bachillerato (SEP, 2008) y competencias de directivos.

Derivado de esta reorientación en la política educativa se implementaron acciones en materia de formación docente, particularmente, a través del programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS). Desde estas mismas bases se establecieron los mecanismos de convalidación por parte de externos emitiendo Certificaciones Docentes para este nivel educativo, así como el examen ECODEMS. Sin embargo, a siete años de la instrumentación del programa, así como de la

aplicación de la normatividad relacionada con la Ley del Servicio Profesional Docente. Los cambios impulsados y la instrumentación de estos mecanismos y procesos académico-administrativos en el escenario y las prácticas docentes e institucionales han surgido más interrogantes que respuestas.

La presente investigación propone una mirada de manera transversal a la implementación de estas políticas, vistas a lo largo de los últimos ocho años, desde la vida cotidiana en un Plantel de Colegio de Bachilleres en el Estado de Baja California. Es sabido que la Educación Media Superior (EMS) en México comprende un conjunto de modalidades institucionales que ofrecen enseñanza formal a los alumnos egresados de secundaria. La EMS cuenta con siete subsistemas presentes en el estado de Baja California [Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE), Colegio de Bachilleres de Baja California (COBACH), Dirección General de Bachillerato (DGB), Dirección General de Estudios Tecnológicos y Agropecuarios (DGTA), Dirección General de Estudios Tecnológicos e Industriales (DGETI), y Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), y las preparatorias de UNAM] se pueden encontrar estructuras y formas de organización donde prevalece la diversidad y la complejidad en el desarrollo o concreción de resultados esperados de la Educación Media Superior. De acuerdo con la UNESCO (2006), la Evaluación del Desempeño Docente tiene incidencia en la labor educativa y en la calidad del servicio que se brinda a los estudiantes. En el caso Mexicano a partir del 2008, dentro del marco de RIEMS se establece un perfil del docente de ocho competencias básicas que debe cumplir el profesor frente a grupo. A partir del 2010, se inicia el proceso

de Certificación de los docentes de Nivel Medio Superior (CERTIDEMS), mismo que evaluaba a través de un trabajo de intervención, el desempeño docente. Es a partir del 2015, con la creación del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, se inicia con una segunda evaluación a los docentes del Nivel, evaluando únicamente cuatro de las competencias marcadas en el perfil docente, sin dejar claro aún si la certificación continua siendo requisito o no para los docentes del nivel.

Cabe hacer mención de que el perfil que se establece en el acuerdo 447, de ocho competencias docentes:

1. Organiza su formación continua a lo largo de la vida.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera afectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilita el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y la gestión institucional. (SEP, 2008).

Posteriormente, se plantea la ley del servicio profesional docente (LSPD), que dicho sea de paso, es una ley complementaria al artículo tercero, fracción III de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, y que aplica al Servicio Profesional Docente, para ingreso, promoción y reconocimiento, así como permanencia en el servicio, misma que fue

publicada en el mes de septiembre del 2013, busca regular el servicio profesional docente, establecer los perfiles, parámetros e indicadores, así como regular los derechos y obligaciones derivados del servicio profesional docente de Educación Básica y Media Superior, así como asegurar a transparencia y rendición de cuentas. La ley aplica, para los docentes, personal con funciones de dirección y supervisión en la Federación, Estados y municipios, así como los asesores pedagógicos.

Entre sus propósitos está el mejorar la práctica profesional a través de la evaluación de escuelas, intercambio de experiencias, asegurar con base en la evaluación la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente, así como el personal con funciones de dirección y supervisión. Dentro de los mecanismos establecidos en la Ley del servicio Profesional Docente, se encuentran el establecer el ingreso a través de convocatorias, basados en los perfiles, parámetros e indicadores establecidos. La promoción a cargos de dirección y de supervisión por medio de exámenes de acceso general donde se determinará la idoneidad de los perfiles para ocupar los puestos publicados.

De acuerdo con la definición en la LSPD (2013), se trata de una evaluación de carácter formativo y busca mejorar las funciones docentes y técnicos docentes en servicio, establecer áreas de mejora que contribuyan a que el servicio docente otorgado sea de calidad. Una evaluación que recupere la información acerca de las condiciones de trabajo de los docentes y técnicos docentes. Pero básicamente que está enfocada a evaluar prácticas docentes, argumentación y contextualización de la misma.

La evaluación al desempeño se presenta en tres grandes fases: la primera inicia con la notificación, el registro de los docentes y técnicos docentes, la segunda fase: se lleva a cabo en cuatro etapas diferentes, la

primera etapa: consiste en el Informe de cumplimiento de responsabilidades, la segunda, consiste en la elaboración de un expediente de evidencias de enseñanza, la tercera etapa en la evaluación de conocimientos, actualizados y competencias didácticas que favorezcan el aprendizaje y el logro de competencias (se lleva a cabo a través de dos exámenes) y la última: la planeación didáctica argumentada o la presentación de constancia de haber aprobado la Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (ECODEMS) o la Certificación Docente de la Educación Media Superior (CERTIDEMS). La tercera fase consiste en la calificación, notificación de resultados y la entrega de informes individualizados a los docentes.

Para efectos de nuestra investigación, nos enfocaremos en la segunda etapa, pero sobre todo en las acciones en donde interviene el profesor y su práctica docente:

- A) Expediente de evaluación de evidencias de enseñanza, el cual tiene como propósito de evaluar el análisis que realiza el docente sobre una selección de los productos elegidos para describir las características del desarrollo y aprendizaje, a partir del enfoque didáctico correspondiente, incluye una elección por parte del docente de los contenidos, los productos para llevar a cabo la evaluación, así como la reflexión del docente sobre su propia práctica y su vinculación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- B) Evaluación de Conocimientos actualizados y competencias didácticas, mismo que se llevó a cabo a través de dos exámenes, uno, de conocimientos disciplinares.
- C) Evaluación de casos de competencias didácticas para afrontar situaciones de su prácticas en la EMS, cabe mencionar que esta parte del examen consiste en saber aplicar los conocimientos disciplinares y adecuarlos a situaciones didácticas.

D) Planeación Didáctica Argumentada, la cual consiste en el análisis, la justificación, sustentación y otorgar significado a las estrategias implementadas buscando contextualización, pertinencia y significación de los contenidos.

Si realizamos una traducción a niveles taxonómicos, el punto A correspondería a un nivel Uniestructural, el punto B a un aspecto Multiestructural (de conocimiento), el punto C a un nivel Relacional (de aplicación) y por último el nivel D, se traduce a un nivel Meta cognitivo, las acciones que implican a un docente proactivo que planifica, diseña, implementa y evalúa, así como aquel que construye ha sido una constante a partir de la Implementación de los cursos de Formación Docente, más allá de uno que solo reproduce los programas que se le encomiendan.

Cabe hacer mención, que del acuerdo 447, solo se evalúan 3 de las ocho competencias que marca el perfil, mismas que corresponden a la dimensión 2, 3 y 5, la dimensión 1, engloba los atributos de la competencia 1, replanteada, y por último en la cuarta dimensión, se materializa uno de los dos de los tres principios de la RIEMS, los cuales son la pertinencia y contextualización de los conocimientos.

### **Objetivo General**

Clasificar los resultados obtenidos por los docentes del Plantel Primer Ayuntamiento de Colegio de Bachilleres, en el Municipio de Rosarito, durante la la Evaluación del Desempeño docente realizada en el 2015, y documentar sus percepciones en términos de pertinencia, relevancia y contextualización de la evaluación, en cada una de las dimensiones evaluadas.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar a una muestra de docentes que participaron en la Evaluación del Desempeño docente del Plantel.

- Identificar las áreas disciplinares y sus antecedentes relacionados con el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (ProForDEMS), así como el programa de Certificación Docente (CERTIDEMS).
- Analizar datos como edad, formación profesional, PROFODEMS, CERTIDEMS, años de experiencia profesional para determinar su influencia en la percepción acerca de la evaluación del desempeño docente.

### **La Metodología**

En esta fase de la investigación, se cuenta con los resultados obtenidos por los docentes a nivel Medio Superior, mismos que son de libre acceso y se cuenta con la base de datos que derivó el estudio: Formación Docente y prácticas de profesores. El caso de Colegio de Bachilleres, realizado durante el 2012. El presente es un estudio transversal o de seguimiento, de acuerdo con Sampieri, et al (2014) los define como “diseños transeccionales correlacionales-causales, ya que describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado, ya sea en términos correlacionales o en función de la causa-efecto” (p.158).

En este sentido, se retoma el estudio previo acerca del programa de formación, a 4 años de su seguimiento y se analizan los resultados obtenidos dentro de la evaluación del desempeño realizada en 2015, por los mismos sujetos, para determinar si el programa de ProForDEMS, tuvo un impacto positivo, o no dentro de la evaluación y sus parámetros.

### **El Problema**

Durante el 2011, se realizó una primera investigación en el Plantel Primer Ayuntamiento, del Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California. El plantel se

encuentra ubicado en el Municipio de Playas de Rosarito, el plantel se eligió, debido a que...”era un plantel atípico, ya que a la fecha sólo resta poco más del 10% de la población docente pendiente de cursar el diplomado (ProForDEMS) y de esta muestra el 50% se encuentra en proceso de certificación” (Oviedo, 2012;p.22).

Adicionalmente durante la investigación, se realizó una revisión de las condiciones del plantel, el cual en 2011, contaba con una población estudiantil de 1500 alumnos, y eran atendidos por un total de 37 docentes, los cuales en el momento de la primera investigación el 90% de los mismos contaban con el Diplomado ProForDEMS, acreditado, y 50% en proceso de Certificación, atendiendo a una población dentro de las primeras cinco generaciones del Programa de Formación, así como en las primeras cuatro generaciones de Certificación.

### **Los Resultados**

Los resultados que se analizaron dentro de esta investigación, como se comentó anteriormente, cuenta con cuatro dimensiones: la primera corresponde al expediente de evidencias de desempeño, la segunda fase examen de conocimientos, la tercera fase corresponde al examen de casos de competencias didácticas, y por último la planeación didáctica argumentada, En todos los caso la escala de calificación es por niveles, los cuales tienen el siguiente significado: NI= Insuficiente, NII= Suficiente, NIII= Bueno, NIV= Excelente, hay algunos casos en los que no se cuenta con el desglose correspondiente aun cuando si se tiene el dictamen final. Ahora bien, con relación a los resultados, se considera docente idóneo, aquel que obtiene un nivel II, mínimo en todos los instrumentos, ya que de acuerdo a los lineamientos, se considera que...”cuenta con dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades que se consideran indispensables para la labor docente”.



Se considera deseable que el docente se encuentre entre los niveles III y IV, ya que se considera que adicionalmente a que el docente cuente con el dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades que se consideran indispensables para la labor docente, y demuestre capacidad para utilizarlos en diferentes situaciones didácticas, contextualizadas y pertinentes (SEP, 2015).

Actualmente, la planta docente ha sufrido algunos cambios, cuenta con 54 docentes, los cuales atienden a una población de poco más de 1850 alumnos. Asimismo, 44 cuentan con ProForDEMS, lo cual a pesar de los cambios representa el 81% del total de la planta, 19 con Certificación Docente, equivalente al 35.18%, y 23 fueron evaluados para el Desempeño en el año 2015.

De los docentes que fueron evaluados durante el 2015 del Plantel Primer Ayuntamiento, corresponden siete al área de ciencias experimentales (tres del área de Biología, dos del área de física y dos del área de química), tres del área de ciencias sociales (administración, economía e historia), dos del área de informática, tres del área de humanidades (filosofía, lógica, así como ética y estética), y cinco más del área de matemáticas.

El siguiente elemento consistió en identificar el nivel de estudios de los docentes evaluados, de los veintitrés docentes evaluados, doce con estudios de Licenciatura, diez cuentan con estudios de maestría, 1 con estudios de doctorado.

Derivado de lo anterior, los años de experiencia docente, van entre 7 y 15 años de experiencia docente, en promedio 11 años de experiencia docente. Por otro lado, se observa que el 96% de los docentes evaluados contaban con el Programa de Formación docente Profordems y el 48% con Certificación de competencias docentes, el 96% de los mismos aprobaron el examen, no

necesariamente siendo la totalidad de los que contaban con ellos.

Los resultados obtenidos por los docentes del plantel se presentan a continuación:

- 1) 4% con Niveles de Insuficiente
- 2) 26% con niveles de Suficiente
- 3) 57% con nivel Bueno
- 4) 4% Con nivel Excelente
- 5) 9% con nivel Destacado.

Con respecto a los resultados, el docente que obtuvo los resultados de insuficiente, cuenta con nivel de estudios de Licenciatura y 14 años de experiencia en el nivel, cursó el programa de Formación, así como el proceso de Certificación. Los docentes que obtuvieron niveles de suficiente, corresponden a uno del área de ciencias experimentales, dos del área social, dos de humanidades y uno más de matemáticas, ninguno logró la Certificación docente y solo uno cuenta con estudios de maestría concluidos, por lo que se concluye que si existe una relación entre la disponibilidad para concluir con los procesos determinados por el nivel. Los maestros con resultados de bueno, de los trece 7 cuentan con estudios de maestría, y los trece con el programa de formación docente Profordems, por lo que se concluye que el programa en conjunto con un estudio de Licenciatura puede apoyar a los docentes a lograr mejores resultados en la evaluación del desempeño. Comparado con el docente que cuenta con iguales años de experiencia, sin embargo no cuenta con los programas de certificación o de formación, que solo obtuvo niveles suficientes, como puede observarse en el anexo.

Después de revisar los datos y llevar a cabo el análisis que se realizó por parte de cada una de las fases del examen, se determina que la en la fase de: expediente de evidencias de enseñanza, fue a fase que resultó con más niveles de insuficiente, y las puntuaciones generales más bajas. Con relación a la fase: examen de conocimientos, ninguno salió

insuficiente, y 5 de los 23, contaron con puntaje de bueno a destacado. En la fase examen de casos de competencias didácticas, fue el segundo resultado más bajo, obteniendo dos casos resultados reprobatorios, y 9 con la puntuación suficiente, y por último la planeación argumentada, este sería el tercer elemento más bajo, considerando nueve participantes con puntuación suficiente e insuficiente.

### Conclusiones

- Los resultados arrojados por el programa advierten que efectivamente existe una relación entre los resultados obtenidos por los docentes evaluados, y el haberse formado dentro del programa Competencias básicas para la Educación Media Superior (ProForDEMS). Esta relación es positiva y dota de herramientas, aun cuando el docente no cuente con estudios de Posgrado, los resultados que se arrojan en el proceso de Evaluación son mejores en las cuatro dimensiones.
- No se encontró una relación entre los años de servicio y los resultados en el examen como determinante para obtener un mejor resultado.
- Los resultados obtenidos con puntajes más bajos son: la integración de los expedientes de los alumnos (portafolios de evidencias), lo que denota que aún la evaluación y su sentido no es algo claro bajo el modelo por competencias, así como la integración de los mismos es una deficiencia entre los profesores del nivel. Por otro lado el Examen de casos de competencias didácticas, que implica el poder aplicar los conocimientos

disciplinarios en contextos determinados para poder desarrollar secuencias didácticas más pertinentes es otro de los elementos a trabajar por los Profesores en Servicio.

### Referencias

- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (2015). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Procesos de la evaluación del desempeño docente. Educación Media Superior. Julio 2015. Recuperado en; [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2015/perm-anencia/etapas\\_aspectos/Etapas\\_Docentes\\_Desempeno\\_EMS.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2015/perm-anencia/etapas_aspectos/Etapas_Docentes_Desempeno_EMS.pdf), (Consultada en agosto del 2015).
- Oviedo, E. (2012). Formación Docente y prácticas de profesores. El Caso de Colegio de Bachilleres. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Tijuana, Baja California, México.
- Oviedo, E. (2014). Formación y Certificación Docente, Revista Iberoamericana de producción académica y gestión educativa, Publicación 01, Ene-Jun 2014.
- Secretaría de Educación Pública (2008). Acuerdo 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de la diversidad. Diario Oficial de la Federación, publicado el 26 de septiembre del 2008.
- Secretaría de Educación Pública (2008<sup>a</sup>). Acuerdo 447, por el que se establecen las competencias docentes de quienes imparten la Educación Media Superior. Diario Oficial de la Federación, publicado el 28 de octubre del 2008.



# Aciertos, críticas y desafíos pendientes de la política educativa durante la presidencia de Rafael Correa, Ecuador 2007-2017

Success, criticism and pending challenges of the educational policies during Rafael Correa's presidency, Ecuador 2007-2017

Mateo Nicolás Guayasamin Mogrovejo  
[matguaya@gmail.com](mailto:matguaya@gmail.com)

## Resumen

El Ecuador está muy próximo a cumplir una década de la presidencia de Rafael Correa. Y en términos de la política educativa han existido una serie de transformaciones que hoy merecen una revisión, evaluación y crítica. Uno de los aciertos ha sido la inversión, según el Ministerio de Educación para el años 2015 se habían invertido casi 20 mil millones de dólares desde el año 2007, lo que ha logrado el cumplimiento de metas como la universalización de la educación general básica al 96% de asistencia. Entre las principales problemáticas es el regazo en el bachillerato y los altos índices de insuficiente en las pruebas estandarizadas. Con todo este panorama se espera comprender el estado de la educación ecuatoriana contemporánea, los programas educativos vigentes y los objetivos que requieren un mayor fortalecimiento.

## Palabras clave

Ecuador, política educativa, indicadores, Plan Decenal de Educación.

## Abstract

Ecuador is soon to have been 10 years under the presidency of Rafael Correa. In educational politics terms, there's a series of transformations that today deserve to be revised, evaluated and criticized. A strong point is an investment made, according to the Education Ministry, in 2015 the investment will be almost 20 million USD since it started in 2007, reaching the goal of basic universal education at 96% assistance. Amongst the main problems is high school students dropping out and lacking high indexes in standardized tests. With all this said, it's expected to understand the state of the modern Ecuadorian education, the current educative programs and the goals that require more effort to be realized.

## Keywords

Ecuador, educational politics, indexes, decennial educational plan.

## Introducción

En materia de política educativa, el período de la presidencia de Rafael Correa (2007-2017), ha estado marcada por una inversión sin precedentes. El dato oficial es que en el actual período de gobierno se han invertido 4,3 veces más que otros gobiernos y alcanzó una cifra de casi 20.000 millones de dólares<sup>1</sup>. Eso ha permitido llevar a cabo algunas transformaciones en un sector caracterizado anteriormente por las barreras de acceso, paralizaciones, bajos sueldos a los maestros, y controlado durante muchos años por una agrupación política (el MPD).

Este proceso político en principio tuvo el respaldo de algunas organizaciones sociales y figuras políticas identificadas con la izquierda, quienes vieron reflejadas sus aspiraciones en un ex ministro de economía que había renunciado a su cargo por discrepancias con el presidente Alfredo Palacio.

Rafael Correa llegó a la presidencia en el año del 2007 con un apoyo del 56,67% del electorado. Desde sus primeros años de mandato, Correa enfocó su política de gobierno en un modelo denominado como “socialismo del siglo XXI”, que se relaciona con el abandono de políticas neoliberales, la recuperación del Estado en su papel de rector de la economía y el incremento del gasto social (De la Torre, 2010).

Dentro de su práctica de gobierno, atender al sector educativo y resolver sus múltiples conflictos, como las barreras de acceso, el abandono escolar y un sistema público controlado por un único partido político, fueron unas de las principales preocupaciones. Durante su período, se diseñaron planes y reformas con la intención

---

<sup>1</sup> Agencia de Noticias Andes, tomado el 12/04/2016

<http://www.andes.info.ec/es/noticias/presidente-ecuador-educacion-siempre-sera-inversion-no-gasto-excesivo.html>

de promover el derecho a la educación y garantizar que la ciudadanía acceda a una educación de calidad.

En este sentido, desde el inicio de gobierno, se establecieron normativas y metas que apuntaban a mejorar no solamente el acceso, sino también la calidad. Estos planes, el Plan Decenal de Educación (2006) la Constitución de la República (2008) la Ley de Educación Intercultural (2011) y el Plan Nacional del Buen Vivir (2013) han nacido dentro del mismo período de gobierno, generando algunas transformaciones y también evidenciado problemáticas.

Esta investigación consiste en revisar algunas acciones realizadas en materia educativa tomando en cuenta información proporcionada por el Ministerio de Educación y los criterios para la evaluación de la política pública abordada por Merino (2013), Ball (1993) y Popkewitz (1994). Al final, se espera realizar una revisión histórica que nos permita prever para el próximo período presidencial cuáles serán los principales desafíos para la sociedad ecuatoriana, en un contexto de recesión económica por el bajo precio del petróleo y la conmoción social causada a partir del terremoto del 16 de abril pasado.

## El Plan Decenal de Educación 2006-2015

El Plan Decenal de Educación 2006-2015 (PDE) fue aprobado mediante consulta popular el 26 de noviembre de 2006 y sus lineamientos fueron ratificados por el presidente Correa durante su primer año de mandato.

Este Plan fue realizado, por miembros del Ministerio de Educación, la Unión Nacional de Educadores (UNE), la Confederación de Colegios de Educación Católica (CONFEDEC), la Confederación de Colegios de Educación Particular Laica, el desaparecido Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades) y

representantes de UNICEF y del Contrato Social por la Educación.

Todos ellos recogieron una serie de propuestas que habían sido ratificadas anteriormente en tratados y compromisos internacionales y en el último mandato del presidente Alfredo Palacio, mediante una consulta popular aprobada por casi el 66% de la población votante. Son ocho los ejes que posee este Plan:

1. Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años
2. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.
3. Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en edad correspondiente.
4. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
5. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las instituciones educativas.
6. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.
7. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
8. Aumento del 0,5 % anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el años 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

El punto crítico del PDE se encuentra en el financiamiento. La consulta popular realizada el 26 de noviembre del 2006 no explicaba a la población cómo se iban a obtener los recursos para realizar el anunciado incremento en educación; según Rosa María Torres, exministra de Educación en el año 2003, el gobierno de Alfredo Palacio recurrió

a un endeudamiento de 43 millones de dólares con el Banco Mundial, por lo que la ciudadanía no conocía las implicaciones del incremento.

### **Constitución de la República 2008**

Uno de los primeros decretos del presidente Correa fue llamar a consulta popular para realizar una nueva Constitución. Con el 82% de aprobación, se convocó a un nuevo proceso de elecciones para que la ciudadanía elija a los asambleístas y luego de un período de casi 6 meses de duración, la población volvió a ser consultada sobre la aprobación o no de esta nueva Carta Magna. El Sí obtuvo un apoyo de 63,93% y entró en vigencia en octubre del 2008.

En esta nueva Constitución, algunas de las tareas que el Estado debe cumplir con respecto a la Educación son:

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

Art. 28.- La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que

aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive.

Con estos dos artículos se resalta que la Educación debe ser gratuita (inclusive a nivel superior) y tendrá una orientación intercultural, porque lo que es política de Estado garantizar que todos los niños y jóvenes accedan a una educación de calidad y de calidez, en igualdad de oportunidades para todos, procurando la permanencia y el egreso.

### **La Ley Orgánica de Educación Intercultural y El Plan Nacional del Buen Vivir**

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) llevada al Registro Oficial en el año 2011 plantea la visión educativa del país. Recoge algunos de los fundamentos planteados en los compromisos anteriormente mencionados como la igualdad de género, la participación ciudadana, la gratuidad desde el nivel inicial hasta el bachillerato, el acceso y la permanencia. Con esta ley se procura un modelo de educación que fortalece el conocimiento de los pueblos y nacionalidades del Ecuador.

Por su parte, el Buen Vivir y la cosmovisión del Sumak Kawsay, otra medida implementada durante este periodo, apelarían a una transformación cualitativa de la educación. Se destacan temáticas como la interculturalidad, la formación de una ciudadanía democrática, el fomento de actividades recreativas y deportivas, el cuidado al medio ambiente y la prevención de la salud sexual. El objetivo central consiste en fortalecer las capacidades y las potencialidades de la ciudadanía tomando en cuenta una buena nutrición, un clima de

convivencia pacífica y el disfrute de la cultura y el deporte.

Como medidas se propone el conocimiento y la tecnología como una vía para la transformación económica y productiva del país, una educación orientada hacia la justicia social, el cuidado a la naturaleza y al Buen Vivir colectivo. Como tarea específica se plantea incrementar el número de docentes con título de cuarto nivel y atender a problemáticas pendientes como el rezago educativo y el acceso a la educación en zonas rurales.

### **Sin embargo, ¿qué sucede fuera del “papel”?**

Sabemos que es en la implementación donde suele evidenciarse la capacidad de cumplimiento o incumplimiento de la política educativa, dado que la mayoría de las veces existe una distancia entre aquello que se explicita en el papel y lo que sucede en la realidad cotidiana de las escuelas. En este marco, resulta preciso observar cómo han sido puestos en práctica dichos programas.

Para finales de los 90, el 97% del presupuesto destinado a la educación se consumía en gasto corriente (Paladines, 2011:119) por lo que se descuidó la inversión y la obra pública. El estado de la educación ecuatoriana se caracterizaba por el abandono al sistema escolar. Según la ONU (2005) en el año 2000, alrededor del 75% de los estudiantes matriculados en primaria lograba llegar al quinto año de escolaridad, por lo que existía un gran número de estudiantes que se quedaban rezagados del sistema educativo. Una de las razones era el cobro de matrículas en el sector público, a pesar que la gratuidad de la educación estaba contemplada como un derecho ciudadano y una obligación del Estado.

Así, como parte del objetivo de la Universalización de la Educación (Plan Decenal, meta 1) para el año 2007 se eliminaron la matrícula (25 dólares) y el

cobro por uniformes y útiles escolares que anteriormente los establecimientos solicitaban para sostener los costos de funcionamiento. El Ministerio de Educación, además de prohibir esta práctica, hoy entrega a cada escuela los materiales y recursos según una planificación y el presupuesto presentados por los directivos de cada institución (aunque siempre existen demoras y complicaciones burocráticas).

Los estudiantes reciben alimentación escolar y textos gratuitos. En el año 2007, en la región Costa se entregaron 4.266.343 textos para 1.197.905 alumnos de básica. En la Sierra se distribuyeron 3.767.274 a 1.063.781 estudiantes. En el sistema intercultural bilingüe se repartieron 365.351 textos para 86.741 alumnos (Luna, 2014). Aunque al parecer estos datos resultan favorables, falta por establecer la utilidad y calidad de los textos.

Un problema que merece una mayor concentración de política educativa es la deserción del sistema educativo. Según el Ministerio de Educación, para el año 2015, solamente el 68,9% de alumnos completaba el bachillerato. Antes, en el año 2006 esta cifra estaba en el 50,3 %, pero todavía es preocupante saber que 3 de cada 10 estudiantes no cumplen con los 10 años de escolaridad.

Todas estas cifras nos permiten considerar que la política educativa de los diez últimos años ha estado enfocada especialmente en la cobertura y en ampliar el número de la población escolarizada, lo cual es un paso importante, y en cuanto a la calidad el aprendizaje también se han dado pasos importantes. Uno de ellos es la creación del Instituto de Evaluación Educativa (Ineval) el cual se encarga de medir estándares de calidad educativos.

Una de sus funciones fue la implementación de la prueba Ser Bachiller a los estudiantes de 3er año de bachillerato para medir las habilidades y el aprendizaje

en las áreas de Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Las autoridades señalaron que el 57% de los 106.147 estudiantes evaluados en el 2014 lograron un nivel satisfactorio en la mencionada prueba. En ese camino por mejorar la calidad educativa, también se han inaugurado 209 instituciones educativas con Bachillerato Internacional.

En definitiva, hemos visto cifras que alientan y corroboran la existencia de una voluntad política por mejorar la situación educativa del país. Datos cuantitativos que demuestran que la inversión educativa ha sido destacable con respecto a otros períodos de gobierno. Sin embargo, si indagamos en las críticas y los desafíos pendientes (Luna, 2014; Terán, 2015; Torres, 2016) encontraremos ciertos puntos como el excesivo trabajo administrativo para los docentes, evaluaciones que no satisfacen a los maestros, enfrentamientos con los estudiantes, aplicación de políticas punitivas, un diseño curricular poco efectivo y un sistema pensado en meritocracia y no en la igualdad de condiciones.

Para el mismo gobierno, todavía faltan por cumplir que los docentes tengan grupos con menos estudiantes, implementar un sistema de clases extracurriculares (como deporte, arte y cultura) y aumentar la infraestructura educativa con la construcción de 900 Escuelas del Milenio. También, este panorama ha evidenciado que no existen fuertes estrategias para enfrentar el rezago educativo y principalmente, no existe un modelo que pretenda mejorar la calidad del aprendizaje con nuevos paradigmas pedagógicos.

Tomando en cuenta toda esta información, las cifras y algunas propuestas de Stephen Ball (2013), los procesos de reforma contemplan sentires, resistencias, tensiones y negociaciones tienen lugar en la cotidianidad de la vida escolar. Entre las críticas más recurrentes en este proceso se



encuentran la verticalidad y poca participación a la hora de elaborar y aplicar las medidas de política educativa (Torres, 2016) y un modelo pedagógico basado en la meritocracia (Terán, 2015). Otros analistas insisten en la excesiva burocratización del sistema y logros de los estudiantes poco eficaces (Luna, 2014). Sin embargo, la educación ecuatoriana hoy debe plantearse dos retos principales, eliminar la deserción y aumentar la matrícula en el bachillerato y avanzar en la implementación de modelos educativos que den muestra de calidad en el aprendizaje.

Con esto, quedan algunas interrogantes que esperamos puedan ser resueltas en el futuro próximo y orientar la política educativa en Ecuador: ¿Qué podemos hacer como sociedad para continuar con la construcción de políticas a favor de la educación? ¿Cómo se enfrentará el rezago educativo que sigue siendo un problema visible en el país? ¿Se puede llegar a una coherencia entre el diseño y la acción de las políticas educativas? ¿Con el bajo precio del petróleo, cómo se verá afectado el recorte presupuestal en la educación? ¿Qué estrategias debemos tomar en las escuelas luego del terremoto del 16 de abril pasado?

#### Referencias:

Constitución de la República del Ecuador 2008, disponible en [http://www.inocar.mil.ec/web/images/lotaip/2015/literal\\_a/base\\_legal/A\\_Constitucion\\_republica\\_ecuador\\_2008\\_constitucion.pdf](http://www.inocar.mil.ec/web/images/lotaip/2015/literal_a/base_legal/A_Constitucion_republica_ecuador_2008_constitucion.pdf)

Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI 2011, disponible en

<http://educaciondecualidad.ec/ley-educacion-intercultural-menu/ley-educacion-intercultural-texto-ley.html>

Luna, M (2014) Las políticas educativas en el Ecuador, 1950 - 2010. Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad (Tesis doctoral). España, UNED.

Ministerio de Educación del Ecuador (2014) Rendición de cuentas 2014, Quito, Dirección Nacional de Seguimiento y Evaluación.

ONU (2005). Cap.III. La educación como eje del desarrollo humano. En Objetivos del Desarrollo del Milenio. Una mirada desde América Latina y el Caribe, Santiago de Chile: ONU.

Paladines, C (2015) Perspectivas de cambio en la Educación Básica y Bachillerato. Ecuador 2007-2013, Argentina, UNLPam.

Plan decenal de Educación 2006-2015, disponible en [http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion\\_2007.pdf](http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2007.pdf)

Plan Nacional del Buen Vivir 2013, Objetivo No.4, disponible en [https://issuu.com/buen-vivir/docs/6\\_objetivo\\_4\\_fundamento\\_y\\_diagnosti/7?e=8910223/4203321](https://issuu.com/buen-vivir/docs/6_objetivo_4_fundamento_y_diagnosti/7?e=8910223/4203321)

Terán, R (2015) Educación, cambio institucional y equidad, Quito, UASB.

Torres (2016) La Educación en el gobierno de Rafael Correa (compilación), Blog disponible en <http://otra-educacion.blogspot.mx/2014/09/la-educacion-en-el-gobierno-de-rafael.html>

# Estudio de Seguimiento a Egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria Generación 2011-2015, Plan de Estudios 1999. Fase Pre-Egreso

Follow up study of Secondary Education graduates 2011-2015, study plan 1999. Pre-graduate phase

Luis Benítez Galindo  
*Escuela Normal de Atacomulco "Profesora Evangelina Alcántara Díaz"*  
Estado de México  
[begalu\\_2012@hotmail.com](mailto:begalu_2012@hotmail.com)

## Resumen

El presente trabajo tiene como propósito presentar los avances de la investigación de seguimiento a egresados en Escuela Normal de Atacomulco, Estado de México, realizada desde el Departamento de Investigación e Innovación Educativa durante el presente Ciclo Escolar 2015-2016, y que sostiene como objetivo principal conocer los procesos de formación que se relacionan con la inserción laboral y el desempeño profesional de los egresados de la escuela normal.

El fundamento teórico que la sustenta principalmente es el esquema básico de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); en relación al aspecto metodológico, se realiza con un modelo de enfoque dominante, porque se retomó primordialmente la metodología cuantitativa a través de una encuesta, y se enriquecerá a través de elementos cualitativos, utilizando la técnica de grupo focal, lo que permitirá profundizar en el sentido y significado de los datos cuantitativos.

Cabe señalar que en esta primera fase de "pre-egreso" del trabajo se centró en la recogida de datos de los estudiantes de octavo semestre que estaban a punto de terminar la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español y Lengua Extranjera (Inglés) Generación 2011-2015, que fungieron como informantes claves, a través de la aplicación de un cuestionario de 33 reactivos, en tres categorías centrales y subcategorías.

Se concluye el trabajo presentando los alcances y limitaciones de la investigación en su primera etapa, así como la orientación que dará pie al estudio del desempeño académico, profesional y las condiciones laborales del grupo focal a considerar en la segunda fase de la investigación que se realiza actualmente.

## Palabras clave

Proceso de formación, inserción laboral, aprendizaje, habilidad, conocimiento.

## Abstract

The following paper's purpose is to present the advancements in the research done by the Educational Research and Innovation department to follow up on the graduates from "Escuela

Normal de Atlocomulco” in the state of Mexico, during the 2015-2016 cycle. Sustaining as the main goal of knowing the process involved in the formation related to employability and professional performance of the graduates.

The theoretical frame to support this is the basic diagram from “Asociacion Nacional de Universidades e Instituciones de Educacion Superior (ANUIES); the methodological process is made by modeling a dominant focus, mainly retaking a quantitative methodology through interviews, enriching it through qualitative elements, utilizing the focus group technique, allowing to deepen the meaning of the quantitative data.

It is worth mentioning, this first phase of “pre-graduation” is centered around picking up data from 8th-semester students that were about to finish their degree on Secondary Education with a focus on Spanish and Foreign Languages (English). They were given 33 question surveys, divided into three categories and subcategories.

To conclude, the reaching and limitations of the first stage are presented, as well the trajectory that will pave the way to the study of academic performance, professional and the Laboral conditions of the focus group in the second phase of the ongoing research.

### **Keywords**

Formation process, emploability, learning, skill, knowledge.

### **Desarrollo**

La educación normal constituye uno de los factores esenciales para el mejoramiento de la calidad educativa del nivel básico. Adicionalmente, al formar parte de la educación superior, está comprometida para llevar a cabo tareas de docencia, investigación, difusión, entre otras, cuyo cumplimiento posibilita no sólo su propio conocimiento, sino mejorar sus distintos componentes y resultados, con miras a una óptima rendición de cuentas, tanto a instancias gubernamentales como sociales.

Desde múltiples ámbitos se aboga por abatir los problemas que la educación presenta actualmente, y en ese sentido, se han establecido políticas y programas diversos que buscan mejorarla.

Así, en el camino de la calidad, la realización de estudios con los egresados constituye una herramienta que permite a las escuelas normales retroalimentar sus procesos formativos, contrastándolos con la realidad laboral a la cual se integran y enfrentan sus egresados, y revalorar, de ser

necesario, las distintas acciones que llevan a cabo.

Dicho trabajo tiene como finalidad dar a conocer los primeros resultados en su fase de pre-egreso del estudio de egresados, en el que participaron 63 estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español y Lengua Extranjera (Inglés), para ello se recurrió a la aplicación de un cuestionario que fue contestado de manera presencial, con el propósito de recabar información sobre la calidad formativa de los estudiantes recibidas de sus docentes y los servicios de apoyo de la institución académica que permitieron participar activamente en el trayecto de la formación inicial.

De ahí que las categorías que nos permitió generar una primera matriz de análisis para el Pre-Egreso son: calidad docente, formación integral del estudiante, así como la opinión con respecto el escenario real de la institución académica.

## Planteamiento del problema

Los planes de estudio actuales de educación normal señalan como propósito central que los estudiantes adquieran los rasgos deseables del perfil de egreso, es decir, que obtengan un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que les permitan ejercer la profesión docente con calidad, como una carrera de vida, en este sentido se espera que los maestros formados bajo las premisas de los nuevos planes de estudio tendrán las herramientas necesarias para ejercer su trabajo, tales como, “saber diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a las necesidades, interés y formas de desarrollo de los adolescentes” (SEP, 1999, p. 11).

Asimismo, resulta significativo iniciar en normales con estudios de egresados; lo cual permitirá identificar las limitaciones o fortalezas de los planes de estudio, que permitan mejorar la calidad profesional de los egresados y faciliten su incorporación al mercado de trabajo, a través del concurso de oposición para el ingreso a la educación básica.

En este sentido, es importante realizar esta investigación para retroalimentar los procesos formativos realizados por la institución educativa, poner a ésta en condiciones de reflexionar acerca de su quehacer, además de permitirle hacer frente a las exigencias sociales de calidad que actualmente imperan en el ámbito educativo.

Considerando lo expuesto y entendiendo a la inserción profesional en la enseñanza como el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores transitan de estudiantes a profesionales y que es un proceso de tensiones y aprendizajes en contextos generalmente desconocidos durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, es evidente la necesidad de investigar qué sucede con los

egresados en dos momentos distintos: el primero relativo a su inserción laboral y el segundo relacionado con el desempeño de su ejercicio profesional.

Esto constituye la propuesta del presente trabajo, pero sobre todos la presentación de los primeros resultados previo al ejercicio profesional.

Por lo anterior, se plantea como pregunta central del proyecto:

¿Qué factores relativos a los procesos de formación se relacionan con el perfil de egreso de los Licenciados en Educación Secundaria, a partir de un estudio de seguimiento a egresados de la Escuelas Normales de Atlacomulco?

Planteado en esos términos, la investigación incluye dos ámbitos: uno del perfil de egreso y otro del desempeño académico-profesional, mismos que serán realizados en forma longitudinal, ya que permitirán reconstruir un panorama amplio acerca de los resultados del proceso formativo de los egresados.

En este sentido los objetivos de la investigación son:

- Conocer los factores relativos a los procesos de formación que se relacionan con el logro del perfil de egreso de los egresados de la escuela normal antes de iniciar su ejercicio profesional en el ámbito laboral.
- Proporcionar a la escuela normal participante información relevante que conduzca al mejoramiento de sus distintas funciones académicas.

## Antecedentes teóricos

El Programa Estatal para el Seguimiento de Egresados (PESE), retoma como punto departida el análisis del impacto del egresado de la relación existente entre la educación recibida y el mercado o contexto laboral que lo sitúa como profesional. Dicho documento parte de la Teoría del Capital Humano, que plantea que existe una relación directa entre

esos dos campos y que el incremento en el nivel de instrucción de los individuos se vería reflejado en el desarrollo social y productivo de una región, estado o país.

La situación que prevalece actualmente respecto al mercado laboral y sus crecientes requisitos de nivel educativo han demostrado que esta teoría es insuficiente para explicar la compleja relación entre ambos mundos, ya que en cierto modo reduce o simplifica dicha relación. Esta teoría tuvo un efecto importante en el incremento de recursos financieros asignados a la educación y en la expansión de sus servicios, pues sustentaba que a mayor educación, mayor ingreso al espacio laboral/profesional, movilidad e igualdad social.

Estudios realizados mostraron las limitaciones de dicha teoría, identificando la influencia de factores como la edad, el género, la operación del currículo de formación, la escolaridad y ocupación de los padres, entre otros, de forma que no existe una relación directamente proporcional entre educación-instrucción e ingreso al espacio laboral, tal como lo planteaba la Teoría del Capital Humano.

Surge entonces otro argumento que sostiene que son las características y condiciones de concurso del puesto de trabajo, más que la educación del trabajador, lo que hace más productivo un determinado empleo, y entonces, se busca a personas que cuenten con aptitudes para ser capacitados a menor costo, considerando características deseables como: educación, personalidad, experiencia previa, o sea, la entrenabilidad, misma que no es producto directo de la educación recibida, pero que se ve beneficiada por ésta, poniendo en evidencia que no tiene un impacto real sobre la demanda y el crecimiento del mercado laboral.

A pesar del incremento cuantitativo de títulos profesionales emitidos por el nivel de

educación superior, esto no representará un crecimiento económico en tanto no exista un crecimiento de la oferta de empleo y del salario. Pero factores como el avance acelerado de los conocimientos, exige la formación de profesionales actualizados y adaptables a los rápidos cambios de su entorno, situación que conduce a las escuelas normales como IES a una revaloración de sus programas, en función no sólo de las condiciones del país y del mercado laboral específico, sino también de las necesidades a que se enfrentan los propios egresados.

Por ello, la investigación contempla la inclusión de variables que pudieran ir más allá de los intereses del mercado de trabajo, y toma en cuenta parte de la complejidad que caracteriza la relación existente entre los ámbitos educativo y laboral. Sobre todo sí se considera que el principal mercado laboral para los egresados de escuelas normales sigue siendo mayoritariamente de índole gubernamental, y que el Estado constituye uno de los principales interesados en lograr la calidad educativa, así como calidad docente y la calidad de los aprendizajes de manera continua.

Particularmente en el caso de las escuelas normales, el gobierno regula, por un lado la educación básica, pero también la formación y actualización de los docentes para dicho nivel. En tal sentido, los resultados del seguimiento a egresados lo pondrían en condiciones de analizar y tomar las medidas pertinentes para lograr vincular ambas tareas de forma óptima, un referente para la reflexión, la crítica y la transformación de sus instituciones.

Precisamente, las políticas sectoriales constituyen la base sobre la cual estas instituciones fundamentan sus propuestas curriculares, así como sus planes prospectivos a futuro.

## Metodología

La investigación se lleva a cabo mediante un modelo de enfoque dominante, donde prevalece la perspectiva cuantitativa recomendada por ANUIES, pero que es enriquecida con un componente cualitativo que “permite profundizar en el sentido y significado de los datos cuantitativos obtenidos, proporcionando la posibilidad de una triangulación metodológica” (Imberón et al, 2004, p. 87).

Cabe señalar que el análisis no se limita a un tratamiento mecánico de la información que se obtiene, sino que implica una actividad reflexiva, interpretativa y teórica de los datos.

La recopilación de la información de campo se realiza a través de dos técnicas: en el enfoque cuantitativo, se utilizó la encuesta como técnica de investigación, a través de un cuestionario mixto, con preguntas cerradas en su mayor parte y preguntas abiertas que permitieron ampliar las respuestas de los sujetos. El instrumento está tomado de la propuesta de ANUIES con los ajustes pertinentes a las circunstancias de la educación normal.

El cuestionario (Fase Pre-Egreso) fue dirigido a través de invitación a los futuros egresados de la escuela normal con el fin de tener respuestas de diferentes sujetos sobre un mismo cuestionamiento; en relación a la organización del instrumento, se estructuró en 63 preguntas agrupadas en tres categorías específicas y las subcategorías correspondientes. Cabe señalar que éste fue puesto en la página de la Escuela Normal de Atlacomulco.

Por otra parte, desde el enfoque cualitativo (fase de entrevista a egresados), se ha decidido utilizar el grupo focal de discusión, es “focal porque focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir; es de discusión porque realiza su principal trabajo

de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros” (Martínez, 2004, p. 34), mismo que permitirá recuperar/profundizar en la percepción de los propios egresados respecto a su proceso formativo y su desempeño en la actividad laboral, no sólo áulica sino también en su contexto social y cultural.

Para la determinación de las dimensiones a incluir en el estudio se tomará en cuenta esencialmente las que plantea la ANUIES, al constituir el organismo rector de la educación superior en nuestro país, apoyados con otros criterios de algunas IES consolidados en estudios de sus egresados.

Asimismo, se plantea una metodología de trabajo para realizar el grupo focal y cuya finalidad es conocer la valoración que hacen los egresados respecto a los conocimientos obtenidos en la institución donde cursaron la carrera y en qué medida los mismos actuaron como factores efectivos y positivos de socialización, al integrarse a la vida posterior a la terminación de los estudios de licenciatura.

## Resultados, conclusiones y propuestas

El conocimiento de los resultados obtenidos por nuestros egresados de la generación 2011-2015 en la fase de “Pre-Egreso”, nos permitirá indagar sobre las debilidades que tenemos como institución educativa.

El total de egresados que respondieron a la invitación para contestar el cuestionario de Pre-Egreso de la generación 2011-2015 fueron 63 estudiantes, de los cuales 48 son mujeres y 15 hombres.

Algunas de las respuestas que dieron los egresados al cuestionario son:

- En la categoría 1 “calidad docente”, al preguntarles que acciones utiliza el docente para comprender los contenidos del plan y programas de estudios, el 59 % contestó con estrategias didácticas diversas, el 19%

relación con problemas de la profesión docente, el 14% lectura y memorización de textos y sólo un 8% mencionó con exposiciones sin retroalimentación.

- En lo referente a como realizan los docentes el tratamiento de los textos que se desarrollan en cada curso y/o asignatura del plan de estudios que cursó, el 59% a partir del análisis, el 24% a través de la comprensión, el 9% por medio de una postura crítica, y el 8% dijo sólo lectura.
- Al preguntarles qué medios emplea el docente para desarrollar la habilidad de reflexión en los estudiantes, el 46% respondieron con la creación y difusión de estrategias, el 24% producción editorial, el 22% señalaron la actualización permanente, y el 8% constó ninguna.
- En relación a la pregunta, qué acciones realiza el docente para favorecer la actitud de investigación del aprendizaje, el 46% respondieron a través de textos y conceptos, el 38% contestaron el trabajo colaborativo, y el 16% libertad de decisión y acción.
- Con respecto a la pregunta, cómo se apoya el docente con el uso de las tics para el desarrollo profesional, el 45% señalaron únicamente de apoyo, el 28% manifestaron que para el desarrollo de competencias, el 25% para el aprendizaje permanente, y solo el 2% contestó que no los utilizan.
- También al preguntarles con qué perspectivas los docentes evalúan el desempeño de los estudiantes, el 41% respondieron la formativa, el 25% por evidencias, el 25% por niveles de desempeño, y el 2% conductual y por sentido común.
- Al preguntarles qué estrategias de aprendizaje desarrolla el docente para

promover la reflexión de la práctica profesional, la mayoría respondió a través de debates, ensayos entornos a la experiencia del acercamiento a la práctica, círculos de reflexión, revisión del diario después de la jornada prácticas, análisis teórico antes de la práctica; sin embargo, la mayoría de los estudiantes también respondieron que el análisis mediante video-filmaciones casi no se realiza o no se emplea como estrategia de análisis para la práctica, así como el portafolio de evidencias.

- En relación a la pregunta, qué actividades emplea el docente para desarrollar la actitud crítica en los estudiantes, el 43% contesto a través de la solución de problemas, el 35% es por medio de la investigación, el 16% a través de la exposición, y el 6% dijo que no la desarrolla.
- Con respecto a la pregunta, cómo los docentes de la escuela normal caracterizan sus clases bajo el principio de participación equitativa en clase, el 57% respondieron que invita a hacerlo, el 32% lo hace, y el 11% no lo hace.
- Otra razón, al preguntarles con qué medios los docentes, con base al programa, fortaleció sus habilidades formativas, el 53% por proyecto formativo, el 21% a través de entrevistas, el 18% por medio de rutas de estudio, y el 8% contestaron que no los fortaleció.

En la categoría 2“formación integral del estudiante”, la mayoría de los encuestados señalan y reconocen haber adquirido estrategias didácticas en las jornadas de prácticas y desarrollado la competencia profesional, además, se ejerció la indagación-investigación en necesidades reales durante la práctica docente,

desarrollando la revisión teórica para la argumentación del tema de estudio del documento recepcional, encaminada a resolver un problema educativo mediante el diseño y aplicación de propuestas didácticas y estrategias de aprendizajes novedosas, así como haber participado en el ejercicio de recuperación y reflexión de la práctica docente.

Hay un reconocimiento que a través de la tutoría y la asesoría académica les permitió la reflexión de la experiencia vivida en las aulas de clases al conducir un grupo de alumnos en las escuelas de educación secundaria, diseñando y poniendo en práctica propuestas y estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje, respondiendo desde el plano didáctico y pedagógico del plan y programas de estudios 2006 y 2011 de educación básica.

Sin embargo, es necesario resaltar que en la categoría 3 “institución académica”, el 46% de los egresados señalaron que el servicio de cafetería que les ofreció la institución es insuficiente; mientras que el rubro de la conectividad inalámbrica, el 57% de los encuestados señalan que es insuficiente; en tanto que el 36% de los egresados externaron que la escritura de boletines también es muy escasa.

Con respecto a la escritura de libros, el 42% lo califican como nula; el diseño de páginas web, el 33% lo conciben igualmente nula, en tanto que el 28% de los encuestados, las redes académicas lo calificaron como nula, ya que no se promueve en la escuela normal a fin de tener contacto o intercambios con otras instituciones de educación superior formadoras de docente.

### **Conclusiones**

Haber realizado esta primera etapa de la investigación permitió un acercamiento con la información sobre la calidad docente, formación integral de los egresados en su

formación inicial y el sentido de los servicios de apoyo que utilizó la Escuela Normal.

En las siguientes líneas se exponen los resultados del análisis de los datos obtenidos. En ambas categorías se encontraron coincidencias en las que sobresalen:

- Fueron más las mujeres que participaron en la encuesta de la investigación.
- Todos estaban cursando el último semestre de la licenciatura con especialidad en lengua extranjera (inglés) y español.

Por otra parte, es necesario mencionar que se logró el propósito planeado de la fase de “Pre-Egreso” de la investigación, ya que se identificó el proceso formativo realizado por la escuela normal que inciden en el logro de los rasgos del perfil, y que servirán como parámetros e indicadores para la inserción al campo laboral y el desempeño en el ejercicio de la función docente de cada egresado.

Actualmente, se continúa con ésta línea de investigación utilizando los resultados obtenidos como antecedentes y se extiende el estudio a los docentes de la escuela normal como una tarea institucional que contribuya a conocer, entre otras cosas, el grado de satisfacción de los egresados durante su formación y tener información sólida sobre la calidad de los programas educativos que se ofertan en cada programa educativo.

La información obtenida del PISE, generará un análisis consiente de aquellos indicadores que como institución no se han trabajado en las generaciones anteriores. El nivel de desempeño y productividad que cada uno de los egresados demuestre le otorgará su ingreso y permanencia en el servicio profesional docente, permitiendo con ello determinar las normas de acción a seguir en las generaciones venideras a fin de mejorar la calidad formativa y educativa de la institución.



## Referencias

- ANUIES (2004). La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. México: ANUIES.
- ANUIES (1998). Esquema básico para los estudios de egresados. Colección Biblioteca de la Educación Superior. México: ANUIES.
- García, F. (2002). El cuestionario. Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionario. México: Limusa.
- Imbernón, Francisco (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa. España: Graó.
- Martínez, M. (2004). Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación. Venezuela: Heterotopia.
- SEP (2006). Plan de Estudios 1999. Documentos Básicos. Licenciatura en Educación Secundaria. México.

# El papel de los directores y directoras en la promoción de la participación de familia y comunidad en las escuelas básicas

The role of the principal in promoting the participation of the family and the community in elementary schools

Claudio Barrientos Piñeiro  
*Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica - CONICYT*  
[clabapineiro@gmail.com](mailto:clabapineiro@gmail.com)

## Resumen

La presente comunicación expone los resultados y conclusiones de una Tesis Doctoral, que aporta valiosa información al conocimiento sobre competencias profesionales y circunstancias que condicionan el desempeño de directores de educación básicas hacia la promoción de la participación de familias y la comunidad en la escuela.

A través de una investigación cualitativa de Estudio de Caso nos focalizamos en describir, analizar y comprender el papel de los directivos para promover dicha participación. Mediante entrevistas y grupos de discusión, identificamos y comprendimos concepciones y valoraciones sobre la idea de participación de directivos, padres, docentes, asistentes de la educación y agentes comunitarios; identificamos competencias directivas, prácticas y estrategias movilizadas en pro de la promoción de la participación; identificamos y describimos tipos de actividades de participación y las condicionantes del contexto que la facilitan o dificultan.

Los resultados mostraron que las prácticas y estrategias de promoción tienden a ser de forma tradicional, con implicación pasiva de las familias en actividades festivas y no pedagógicas. El desempeño directivo se presentó restrictivo, con desarrollo débil de actitudes empáticas, confianza y un hacer dialógico, que merma el compromiso de los padres por implicarse en mayor nivel.

Se acentúa la relevancia de competencias de habilidades sociales, cualidades personales y valores para fortalecer procesos de participación, que tienden a contradecirse con el discurso y la acción directiva, visibilizadas a través de las prácticas, estrategias y actividades que desarrollan.

## Palabras claves

Gestión escolar, participación de la familia, participación de la comunidad, competencias profesionales.

### **Abstract**

The following communicate showcases the results and findings of a Doctorate thesis, that shares valuable information regarding professional competency and circumstances surrounding schools' principal's performance towards the involvement of families and the community in the scholar environment.

Through qualitative research, we focus on describing, analyzing and understand the role of the school principal in promoting said involvement. By the means of interviews and discussion group, we identify and understand conceptions and values regarding the idea of the schools' administration participation, parents, teachers, assistants and communitarian agents; we identify competency, practices, and strategies used in promoting participation. We identify and describe the type of activity and participation and the conditions that make it happen.

The results show the strategies and practices employed tend to be traditional, families take a passive approach in school festivals but not teaching related. The principal's performance is restrictive, weak development in empathy, trust, and dialogue, decreasing the parents desire to get involved in deeper affairs.

Highlighting the relevance of social skills, personal qualities, and values to strengthen participation process, that tend to be contradictory towards dialogue and the administration actions, seen through practices, strategies, and activities developed by them.

### **Keywords**

School management, family involvement, community involvement, professional competency.

### **Introducción**

La dirección escolar es el pilar fundamental en el desarrollo de las políticas institucionales, razón por la cual el director es el centro principal de la actividad micropolítica en la escuela (Ball, 1994:92), a quien debe considerarse una figura de influencia determinante para establecer el rumbo de su organización.

El ámbito de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas continúa siendo una asignatura pendiente en muchos países del mundo, principalmente por su complejidad y dispersión de fines hacia lo cual se le requiere enfocar. Los estudios realizados asientan la convicción sobre del positivo impacto socioeducativo que tiene dicha implicación en la educación, tal como es el consenso de muchos autores (Antúnez, 2000; Parellada, 2003; Domínguez y Fernández 2007). Desde la visión

académica Salimbeni (2011:13) ratifica la importancia de esta temática afirmando que la bibliografía en torno al tema indica que la participación de la familia y de la comunidad en las escuelas es una estrategia que debe ser promovida por sus beneficios en términos de inclusión educativa y social.

A la luz de estas afirmaciones, en los últimos años se le ha inculcado una mayor relevancia a la función directiva y por tanto a los temas de estudios que la circundan, solo en la última década los investigadores en educación han dirigido su atención sobre las influencias del sistema escolar en el rol del director, especialmente respecto de su relación con el rendimiento escolar...la mayor parte de la investigación actual se centra en las formas más tradicionales de organización (Flessa y Anderson; 2012:437-438). A este respecto Gairín (2004:161) es más categórico al afirmar que en relación a las

investigaciones la mayoría de las aportaciones son muy generales y pocas veces descienden a aspectos concretos y menos a presentar estrategias que vinculen y hagan posible combinar la teoría con la práctica. Mucho se ha escrito sobre qué hacen los directivos y qué deben hacer, pero poco se ha dicho sobre cómo lo deben hacer.

Particularmente en Chile, destacados investigadores confirman que se sabe poco de la dirección de los establecimientos escolares en Chile y menos aún de su historia (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010:2), aunque en los últimos cuatro años esto se ha ido revirtiendo poco a poco (Weinstein y Muñoz, 2012; Garay y Uribe, 2006). Sin embargo, se echan en falta estudios vinculados directamente con el desempeño directivo orientado a la promoción de la participación como es este caso, que a su vez aporte al fortalecimiento de un liderazgo y participación pedagógica al interior de las escuelas y potencie más y mejores aprendizajes en los estudiantes.

### **Metodología**

La investigación se realizó a través de un enfoque cualitativo, desde un paradigma interpretativo, con un diseño etnográfico que centró su atención en un contexto social multidimensional y natural, cuyo objeto de estudio fue analizado en su dinámica normal.

Nos focalizamos en un Estudio de Caso (Stake, 2007:16), ya que siguiendo las orientaciones de Sandín (2010:174), éste constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa.

#### *1. Recogida de la información*

Nos sirvieron como fuente principales de información diez directores de escuelas, con

quienes realizamos entrevistas semi estructuradas individuales. Las fuentes complementarias la constituyeron grupos representativos promedio de seis docentes, asistentes de la educación, padres representantes de Centros de Padres y la comunidad, con quienes indistintamente realizamos cuatro grupos de discusión.

Desarrollamos observaciones no participantes con cinco de los diez directores, con quienes estuvimos en cinco reuniones con padres, tres de actividades de participación en sus escuelas y en diez en jornadas de un día de trabajo con ellos. Finalmente, aplicamos un cuestionario mixto (cualitativo y cuantitativo) a una muestra de 168 padres y apoderados.

#### *2. Análisis de la información*

La información de las entrevistas y grupos de discusión fue analizada inductivamente utilizando el programa informático ATLAS.ti 7, considerando cuatro niveles de análisis: fragmentación de la información, codificación, categorización y obtención de metacategorías, de las que resultaron las siguientes: Visión directiva, Competencias profesionales, Prácticas directivas. Estrategias de promoción de la participación, Actividades de participación, Condicionantes del contexto y Visiones de los agentes educativos y la comunidad.

Por su parte, la información de los cuestionarios de padres se acopió en la aplicación google form, desde donde realizamos un análisis manual cualitativo de las respuestas abiertas. La información cuantitativa fue tabulada y graficada por la misma aplicación y permitió contextualizar y conocer las principales características de la muestra y las apreciaciones y significados que los padres le atribuyen a los demás objetivos del estudio. Éstas fueron interpretadas cualitativamente sustrayendo su referencia cuantitativa.

En relación a la observación no participante el proceso se realizó de manera manual, organizada por áreas temáticas distribuidas a partir de los objetivos específicos del estudio y perseguían complementar y entamar el discurso de los directivos en torno a las dinámicas de sus relaciones sociales y las competencias que movilizan hacia la promoción de la participación.

### **Resultados y Conclusiones**

Los principales resultados y conclusiones se relacionan con:

#### *a. Competencias Profesionales*

Los directores le conceden un papel fundamental a las cualidades personales, cimentadas en valores humanos para promover la participación. Consideran relevante movilizar habilidades sociales como elementos esenciales para sostener adecuados niveles de relaciones interpersonales con los agentes educativos. Declararon que las más representativas tienen que ver con las habilidades comunicacionales. Dijeron movilizar la empatía, el diálogo y la escucha.

En relación a las cualidades personales los directivos consideran que quienes ocupen cargos de dirección escolar deben ser personas humildes, condición que debe primar por sobre la autoridad conferida por el cargo, idea que también es compartida por los agentes educativos. Sin embargo, las indagaciones realizadas con los padres y agentes educativos, evidencian una percepción contrapuesta. Los padres señalan que las cualidades personales y a las habilidades sociales son esenciales, aunque señalan que los directores deben ser más cercanos y asequibles, además de mantener una buena comunicación con ellos. Agregan que es fundamental que sean personas comprensivas, empáticas, sociables y con capacidad de escucha, condiciones que, en menor o mayor grado, echan en falta en los

directivos de la comuna. Parece ser que los directores asumen su labor con un cierto dejo de autoridad que disocia la cohesión relacional y los grados de confianza con los padres. Se evidenció que lo que manifiestan transmitir los directores hacia los padres no es visualizado de la misma manera, lo que redundaría en una relación distante con la mayoría de ellos que no les permite verse.

En relación a los valores, los directores resaltan el respeto, la solidaridad, la honestidad y la responsabilidad como atributos que guían su desempeño diario. En este ámbito no se evidencian grandes discrepancias visualizándose un mirada común.

Los directores identifican en el liderazgo una competencia fundamental para el éxito de su desempeño en relación al tema de estudio y para su desempeño. Todos reconocen poner en juego un liderazgo democrático, compartido y participativo. Sin embargo, dicho liderazgo no se presenta definido, toda vez que no se permiten delegar muchas funciones y responsabilidades con los funcionarios de sus escuelas como también con los padres, ya que reconocen que es una complicación para ellos que los asuntos que delegan se realicen en tiempos y de manera distinta a como ellos lo harían. Los agentes comunitarios creen que las competencias profesionales las observan con un desequilibrio muy dispar. No visualizan un liderazgo claro, democrático y participativo. Observan que los directores, en su mayoría, carecen de un posicionamiento de opinión y acción frente a determinados temas de contingencia social (políticas, ambientales, sindicales, entre otros), manteniendo un perfil excluyente que no se condice con una figura de líderes comunitarios que debieran tener y con el discurso de la corresponsabilidad educativa que han manifestado.

### *b. Prácticas y estrategias directivas*

Concebidas las prácticas directivas como el conjunto de comportamientos que reflejan aquello que los directores hacen en relación a nuestro estudio; y las estrategias directivas como el conjunto de acciones planificadas y concretas que desentrañan los modos de hacer, podemos decir que se vislumbran en general de manera tradicional a lo que se ha realizado en los últimos 20 años.

La práctica más usual es la entrega permanente de información a las familias sobre del acontecer de la escuela y el rendimiento educativo de los estudiantes. La estrategia más utilizada son las reuniones de padres y la entrega de información a la comunidad a través de los medios de comunicación local escrita y oral, con el objeto de resaltar y difundir principalmente los logros institucionales.

La toma de decisiones en general se presenta restringida, principalmente en reuniones con las directivas del Centro de Padres o con los delegados de los sub-centros de cursos, no evidenciándose consultas masivas que permitan conocer las opiniones o ideas de una mayoría de padres sobre temas relevantes. Esta forma de participación pudiéramos considerarla reduccionista, tanto por su cobertura como también por las limitadas áreas de injerencia, donde lo pedagógico, didáctico y curricular no tienen cabida.

En el área comunitaria, los directores tienen gran consideración por promover la participación de redes de apoyo. Estratégicamente lo realizan enviando invitaciones e informando del acontecer de la escuela. Esto lo hacen a través del teléfono, con algunas visitas o por medio de correo electrónico. La mayoría de los directores facilita los espacios físicos para el uso de las instituciones de la comunidad y ponen a disposición algunos recursos para ello.

Una práctica muy habitual y concreta es promover la asistencia y participación de los

padres, redes de apoyo y sus comunidades en los variados eventos, ceremonias y celebraciones que se realizan durante el año escolar, ya sean como invitados especiales o colaboradores, aunque lo predominante es ser observadores pasivos.

### *c. Participación de la familia y la comunidad*

Los procesos de participación en las escuelas son complejos y el papel de los directores es fundamental para promover aquello, quienes deben hacer verbo convicciones conceptuales tan importantes como el sentido compartido del acto de educar.

Los padres manifiestan altos grados de satisfacción con el papel que desempeñan los directores en la promoción de la participación, un 38% está muy satisfecho y un 30% bastante satisfecho, lo que representa un resultado suficientemente considerable de satisfacción. Por su parte los docentes, asistentes de la educación y padres coinciden en señalar que los directores sí promueven la participación y que las escuelas realizan esfuerzos necesarios para que ello ocurra. Estos resultados nos permiten concluir que la percepción del ámbito de la participación se observa restringida a la mera acción de asistir a la escuela y mantener una actitud presencial, con un marcado desencuentro hacia un fin de apoyo educativo concreto hacia los estudiantes.

Teóricamente los directores están empapados de los principios orientadores y benéficos de la participación y realizan esfuerzos por promoverla, aunque no son conscientes que sus prácticas son restrictivas, las que no sobrepasan los niveles informativo y consultivo, privilegiándose mayormente la asistencialidad de los padres a las escuelas. A efectos de esto cabe preguntarse ¿por qué si lo padres son tan importantes en la educación de los niños –como afirman los directores- las escuelas limitan los niveles de participación a la recepción de información y

pasividad en sus actividades? Esta paradoja de una nueva dirección y los directores son quienes debieran liderar estos procesos, con estrategias que encuentren nuevas formas de responder a las actuales motivaciones y necesidades de los padres, quienes no sienten interés por participar en la escuela. Aquello más que provocar un impacto en el aprendizaje de los estudiantes estimula un desgaste en los cuerpos docentes, directivos y familias, con un hacer que no rinde frutos.

Los actuales modos operacionalizar la participación hacen urgente promover una cultura de participación pedagógica, que fortalezca una implicación con orientación formativa, más allá de lo estrictamente curricular. Concebida de esta manera, una verdadera participación pedagógica dotará de sentido a la gestión directiva a través de actos formadores, entendidos como prácticas de gestión vinculados a un sentido educativo, actos que deben trascender la sola ejecución burocrático-administrativa del desempeño. Aquello que marcará la diferencia entre un administrador educacional y un director "educador".

Parece ser que las actuales circunstancias que rodean a los entornos familiares y las dinámicas escolares no sostienen el actual paradigma. Sabemos que es necesaria la presencia física y el acompañamiento de las familias en las escuelas, pero de igual manera -o más importante- es la forma en cómo los padres se involucran, participan y se comprometen conscientemente con la educación de sus hijos desde el hogar. Esto amerita ser repensados y planteamos otro foco de actuación, promover prácticas y estrategias que fortalezcan la participación pedagógica en el hogar, desplegando mayores esfuerzos en potenciar el rol educativo de las familias desde esa instancia, en coordinación y apoyo con la escuela.

Los directores deben reconocer y validar en los padres y la comunidad sus potencialidades educativas inherentes y el aporte que pueden realizar al proceso educativo. Continuar con una idea estrecha de lo que es la educación se retrotrae lo educativo al conocimiento disciplinar y la participación continuará en la superficialidad funcionalista.

La ausencia de actividades formativas para padres es una dimensión de débil presencia en las escuelas. No se han agotado las estrategias para su instalación y las políticas educativas no solidarizan en su concreción por la presión de resultados académicos que les exige a las escuelas.

El fortalecimiento de la participación se encuentra condicionado a elementos contextuales que dificulta su concreción y que los directores deben atender: La situación laboral y el tiempo de los padres, la distancia geográfica, el desinterés y escasa motivación por asistir a las escuelas, la divergencia en relación al rol educador de las escuelas, el clima y los recursos económicos de las familias se presentan como los principales.

La dirección escolar se enfrenta a una importante oquedad. Hoy por hoy, cambiar la trayectoria del hacer tradicionalista, superar las diferencias y unificar los criterios de acción educativa con las familias son desafíos prioritarios de la gestión directiva, los que podrán ser resuelto en la medida que los directores asuman una posición transformadora frente al acto educativo y se permitan romper con los esquemas habituales.

### Referencias

Antúnez, S. (2000). La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas. Barcelona: Editorial Horsori.

- Ball, S.J. (1994). La Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós.
- Domínguez, P. y Fernández, L. (2007). Familia Escuela. En C. Benso & C. Pereira (Coords.), Familia y Escuela. El reto de educar en el siglo XXI. (pp. 109-143). Ourense: Consello de Ourense.
- Flessa, J. y Anderson, S. (2012). Temas de actualidad en la investigación sobre liderazgo escolar: Conectando la experiencia chilena con la literatura internacional. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), ¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile? (pp. 427-449). Santiago de Chile: Salesianos Impresores.
- Gairín, J. (2004). La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales. Enseñanza, 22, pp. 159-191. Recuperado de <http://goo.gl/E3UkL2>
- Garay, S. y Uribe, M. (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio. Situación de la dirección escolar en Chile. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (4), pp. 39-64. Recuperado de: <http://goo.gl/BWPrdB>
- Núñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 9 (2), pp. 53-81. Recuperado de <http://goo.gl/1k0RG2>
- Parellada, C. (2003). La participación de los padres y madres en la escuela. Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple: Familias y centros educativos. En F. López (Dir). La participación de los padres y madres en la escuela (pp. 15-25). Barcelona: Graó
- Salimbeni, O. (2011). Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar. Tendencias Pedagógicas, 17, pp. 19-32. Recuperado de <http://goo.gl/t2cSJH>
- Sandín, M. P. (2010). La investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw Hill.
- Stake, R. (2007). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.) (2012). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile? Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). Santiago de Chile: Salesianos impresores.

### **Agradecimientos**

La sincera gratitud al Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) por el respaldo económico para llevar a cabo la presente investigación. A los Directores de Tesis Dr. Serafín Antúnez Marcos y Dra. Patricia Silva García por el constante respaldo e implicación en el proceso de estudio. A la Universidad de Barcelona, por la acogida y las facilidades académicas aportadas.





# Mediaciones en la formación continua de las y los docentes de escuelas multigrado en el estado de Chihuahua

Mediations in the continuous formation in teachers from multi-grade schools in the state of Chihuahua

Martha Silvia Domínguez Rosales  
*Centro de Investigación y Docencia (CID)*  
[martha.dominguez@cid.edu.mx](mailto:martha.dominguez@cid.edu.mx)

Blanca Luisa Valera Michel  
*Centro de Investigación y Docencia (CID)*  
[blanca.valera@cid.edu.mx](mailto:blanca.valera@cid.edu.mx)

Randú Rolando Rodríguez Chaparro  
*Centro de Investigación y Docencia (CID)*  
[randu.rodriguez@cid.edu.mx](mailto:randu.rodriguez@cid.edu.mx)

## Resumen

La Calidad educativa es uno de los propósitos de nuestro sistema educativo, luchando por conseguir escuelas eficaces, donde la figura del docente adquiera un papel relevante tanto en la gestión del aula como en el colectivo escolar. El reporte parcial de investigación de carácter empírico, que se presenta a continuación, forma parte de la investigación institucional *La cotidianidad de las escuelas multigrado. Un estudio interpretativo*, que el Cuerpo Académico, Educación y Diversidad del CID –Centro de Investigación y Docencia-, está llevando a cabo con financiamiento de PRODEP –Programa para el Desarrollo Profesional Docente-. Se realiza un estudio mixto de corte descriptivo para conocer las condiciones educativas, sociales y materiales en escuelas primarias generales del subsistema federalizado de modalidad multigrado del estado de Chihuahua. Entre otras líneas de investigación que conforman el estudio se encuentra la de Formación continua cuya contribución es, analizar la dinámica y temática propuesta oficialmente para trabajar la formación continua de las y los docentes de las escuelas multigrado.

En el estado de Chihuahua no se ha localizado la publicación de ningún trabajo de investigación sobre esta temática por lo que esta contribución se considera una innovación metodológica.

Este informe preliminar da cuenta de los hallazgos en la *variable compuesta Mediaciones* en la Formación continua de las y los docentes de Escuelas Multigrado del estado de Chihuahua.

## Palabras clave

Escuelas multigrado, formación continua, mediaciones.

## Abstract

A high-quality education is one of the purposes of our education system, fighting to create effective schools, where the teacher figure acquires a relevant role in class management as well

the school itself. The partial empirical research report, shown next, is part of an institutional research, "*La cotidianidad de las escuelas multigrado. Un estudio interpretativo*" carried out by CID, (Centro de investigación y docencia, Center of research and teaching). A mixing study is carried out to get to know the state of teaching and the society around it in elementary schools in Chihuahua. Amongst other research topics in the study is the continuous formation, which contribution is, to analyze the dynamic and theme officially proposed to work in the formation of teachers and schools.

There hasn't been a research done like this before in the state of Chihuahua, hence this contribution is considered a methodological innovation.

This preliminary report narrates the findings in the "Variable compuesta Mediaciones" in the formation of teachers and schools in the state of Chihuahua.

### **Keywords**

Multi-grade schools, continuous formation, mediations.

### **Problema de estudio**

Analizando el devenir histórico de las escuelas multigrado en nuestro país y revisando los estudios existentes sobre el mismo tema, se puede deducir que es necesario hacer una revisión holística, profunda y sistemática sobre las condiciones materiales y socioeducativas que enfrentan los y las docentes de escuelas multigrado para desarrollar su labor frente a una reforma educativa que busca la calidad de la educación.

En la actualidad maestros y maestras están bajo lineamientos que deben observarse como la normatividad vigente desde el Plan de Estudios 2011, generado en el contexto de la RIEB, y a raíz de la Reforma Educativa 2013 cuya implementación derivó en dos marcos normativos explicitados: la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE).

Por lo tanto, resulta trascendente preguntarse: ¿Cómo se da la dinámica propuesta oficialmente para trabajar la formación continua de las y los docentes en las escuelas multigrado del estado de Chihuahua?

### **Preguntas**

- ¿Cómo se dan las mediaciones que dan soporte, favorecen y orientan los procesos que viven las y los docentes de escuelas multigrado del estado de Chihuahua durante su formación continua?
- ¿Cómo son las condiciones, de tiempo, espacios, materiales y apoyos de que disponen los y las docentes de las escuelas multigrado para su formación continua?

### **Objetivo**

Analizar la dinámica y temática propuesta oficialmente para trabajar la formación continua de el/la docente de las escuelas multigrado del estado de Chihuahua.

### **Metodología**

Se trata de un estudio mixto, secuencial explicativo ya que comprenderá dos etapas, primero se aplicó un diseño cuantitativo y posteriormente se continuará con la un diseño cualitativo de forma secuencial, la aplicación ha sido independiente, pero los resultados se complementarán. Creswell (2005 p. 191).

Para cubrir la etapa cuantitativa se utilizó el método de la encuesta, como lo expone Babbie (1988), mediante la aplicación de éste, se puede lograr en un primer momento la descripción, para dar cuenta de los rasgos y atributos de la población cuidadosamente seleccionada, para este caso fue toda la población, cuya medición permitirá generalizar los resultados. La encuesta fue de corte transversal, se aplicó a la población en estudio en un solo momento.

En la primera fase la población en estudio, se concentró en 5 regiones: norte, noroeste, centro, sur y sierra, donde se localizan 452 escuelas primarias generales multigrado y laboran un total de 878 profesores.

A toda la población se les aplicó un instrumento que primero fue validado por el Equipo Técnico de la Dirección de Educación Primaria de los SEECH, como grupo de expertos. Una vez realizadas las modificaciones, el Cuerpo Académico procedió al piloteo del instrumento en una muestra representativa de las cinco regiones preestablecidas (10% de la población total) que correspondió a la selección de 19 escuelas, con la participación de 42 docentes. Posteriormente se capturó la información en una base de datos en el programa estadístico SPSS y se aplicó la prueba Alpha de Cronbach, obteniendo un coeficiente de confiabilidad de .825, lo que es aceptable, por lo que se procedió a la aplicación de la totalidad de los y las docentes de escuelas multigrado con la colaboración para su distribución de la Dirección de Educación Primaria de los SEECH.

La encuesta contenía 352 ítems, e incluía 32 ítems, tipo escala Likert, sobre Formación Continua, para sistematizar los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS la información obtenida se agrupó en tres *variables compuestas: Mediaciones en la formación continua, Praxis como acción en la*

*formación continua e Impacto de la formación continua.*

Para el análisis se recurrió a varios enfoques teóricos, pedagogía de la formación, sociología y pedagogía del maestro como profesional y desarrollo profesional de los docentes.

### **Discusión de resultados parciales**

Rosa María Torres (2015), cuando plantea la enseñanza multigrado se refiere a ella como, “alumnos de diferentes grados o niveles trabajando juntos bajo la guía de un único maestro”. El sistema multigrado, es puesto en marcha en muchos países de todo el mundo, en la mayoría se utiliza para educar a la población de zonas rurales remotas, pero también en poblaciones donde no se justifica un maestro por grupo debido a la baja inscripción.

Desafortunadamente, también es recurrente la falta de visión de algunos sistemas educativos sobre las implicaciones que esta forma de trabajo tiene para los docentes tanto en el proceso de enseñanza como de aprendizaje, con requerimientos específicos de organización, currículo, comunicación y sobre todo formación docente. En países como Nueva Zelanda, Bélgica, Australia, Finlandia; utilizan la dinámica de los grupos multigrado como una forma de dar atención puntual a cada uno de los alumnos y potencian el trabajo en grupo, materiales auto-dirigidos o auto-instruccionales, mayor autonomía de los alumnos, colaboración entre pares, etc.

La Formación Continua de Maestros de Educación Básica en Servicio en las escuelas multigrado, al convertirse en objeto de estudio, requiere que el investigador clarifique una serie de conceptos esenciales para comprender los fundamentos que dan sentido al trabajo que se está realizando. En esta investigación la pieza clave son los sujetos participantes en la investigación ya que son ellos los que viven los procesos de su

formación. Al respecto Foucault (1988) plantea:

Hablamos de sujeto porque está sometido a las fuerzas que operan desde el entramado de la dinámica de las instancias de su aparato psíquico y está atado también, a los dispositivos del poder y a los procesos instituidos-instituyentes de su sociedad. (p. 231).

Así entendido el sujeto, podemos decir que su formación, depende únicamente de su proceso de aprendizaje, que implica desde aprendizajes previos hasta la estructuración del nuevo conocimiento, estructuración que solamente logra el individuo por sí mismo, nadie más puede estructurarle el conocimiento, éste se logra de acuerdo a su historia, contexto, cultura, etc. "Por ello, la formación es también construcción cultural" (Yuren, 1999:31)

Cuando el sujeto se ve inmerso en procesos de formación, hay que precisar desde dónde se conceptualiza y posiciona el término ya que generalmente son agentes externos al sujeto los que fijan tiempos, espacios, materiales, contenidos, dinámica de las reuniones, una didáctica que reflejará la concepción de enseñanza y aprendizaje, estrategias de enseñanza y relaciones personales; se esperaría entonces, de acuerdo a Yurén (1999 p. 35), que la formación se propicie "(...) mediante una praxis intencional, reflexiva, crítica y creativa en la transformación cualitativa de las estructuras culturales y de sí mismo como sujeto, si favorece la realización de valores que respondan a las necesidades radicales – que son necesidades sociales- en suma , si es determinación de la eticidad".

En el aspecto normativo se conceptualiza la Formación y la capacitación en la Ley General del Servicio Profesional Docente

Art. 4 V. Capacitación: Al conjunto de acciones encaminadas a lograr aptitudes, conocimientos, capacidades

o habilidades complementarias para el desempeño del Servicio; p.1.

XI. Formación: Al conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las Autoridades Educativas y las instituciones de educación superior para proporcionar al personal del Servicio Profesional Docente las bases teóricas prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación; p.2

Lo interesante de estos posicionamientos es llegar a comprender que aun cuando el sujeto es quien se forma continuamente y nadie puede hacerlo por él, es necesario contar con apoyos llamados *mediaciones*.

Las *mediaciones* en la formación continua de acuerdo a Ferry (2008), son los soportes o dispositivos que dan apoyo, facilitan y dan sentido a los procesos que viven los individuos durante su formación continua, éstos pueden ser muy variados como un currículo, el acompañamiento pedagógico, los formadores humanos, las lecturas, los materiales, las experiencias de vida, el tiempo, la relación con otros, accidentes de la vida, las estrategias didácticas.

### Resultados preliminares

En este informe preliminar se presentan resultados de la variable compuesta *Mediaciones* en la Formación continua de maestros de Escuelas Multigrado.

#### *Dimensión I.1. Tiempos de que disponen los docentes para su formación continua*

Ítems que componen el indicador:

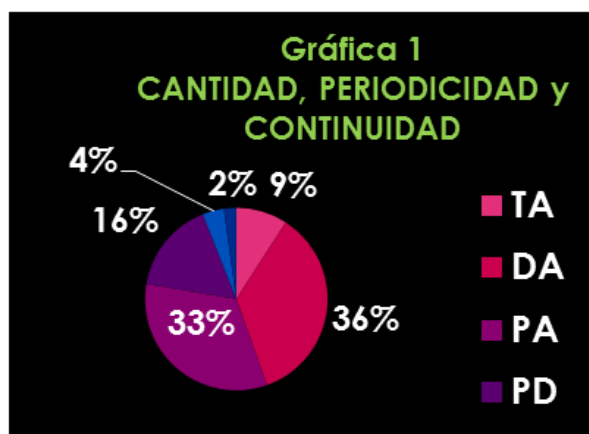
- La frecuencia con la que se realizan las capacitaciones y/o actualizaciones se planea de acuerdo a las necesidades de los docentes y
- El tiempo que los docentes han destinado a su capacitación y/o actualización les ha servido para adquirir un amplio conocimiento para

trabajar con los planes y programas de estudio.

En la zona escolar se continúa trabajando con algunas estrategias enfocadas a la capacitación y actualización del profesorado desde el Consejo Técnico.

De acuerdo con Ferry «1997». «En la formación de docentes en ejercicio, la realización de un curso supone una negociación tripartita entre los candidatos a la formación, los formadores y el organismo empleador.

Sólo a partir de la confrontación de estas tres perspectivas y de sus respectivos fines puede construirse un proyecto de formación que responda a los objetivos institucionales y a los intereses de las personas.»p.45. Si los docentes no son tomados en cuenta en la decisión de tiempo y utilidad de las capacitaciones, los candidatos quedan fuera de la negociación y así manifiestan su sentir.



De acuerdo a la gráfica 1. El mayor porcentaje obtenido de las respuestas de los docentes se encuentra por debajo de la media con un 36% y se refiere a la opción de respuesta De acuerdo, muy cerca en porcentaje se encuentra Parcialmente de acuerdo con un 33%, mientras que Totalmente de acuerdo sólo obtiene el 9%, 16% están Parcialmente en desacuerdo, 4% están En desacuerdo y 2% Totalmente en desacuerdo.

Es una tendencia considerable hacia las preposiciones negativas.

*Dimensión I.2 Espacios físicos con los que cuentan los docentes para su formación continua*

Ítems que componen el indicador:

- Los docentes consideran adecuadas las instalaciones donde se realizan las reuniones de Consejo Técnico para la capacitación y/o actualización.
- El acompañamiento brindado por los responsables de la capacitación y/o actualización se realiza en el centro de trabajo de los docentes.



En la gráfica 2. En relación a los espacios solamente el 10.5% opinaron estar Totalmente de Acuerdo, el 29% estar De Acuerdo, el 25% Parcialmente de acuerdo, el 22% opina estar Parcialmente en Desacuerdo, el 9% en desacuerdo y 4.5% está Totalmente en Desacuerdo. Se puede observar que las opiniones con mayor porcentaje están por debajo de la media.

Hablar de espacios físicos es referirse a una concepción específica de formación, ya que marca la recuperación de la práctica como «...un espacio privilegiado de formación y reflexión» Torres;2011 p.12. Al recibir el docente apoyo en el centro de trabajo le permite comprender y aprender ya que se realiza una capacitación situada en el

contexto específico donde se podrá recapacitar no solamente sobre la práctica sino sobre todos los aspectos que inciden en ella para llegar a ser un «Profesional reflexivo» «(Schon 1992).

### Dimensión I.3 Tipo de materiales didácticos utilizados por los docentes durante su formación continua

Ítem que compone el indicador:

- Durante las reuniones de Consejo Técnico en lo referente a las capacitaciones y/o actualizaciones los docentes cuentan con los materiales apropiados para los temas a tratar.

De acuerdo a Latapí (2003), La teoría se encuentra plasmada en los materiales, pero éstos solamente adquirirán sentido si durante los cursos de actualización y los programas formales de formación continua presentan ejemplos de prácticas exitosas, lecturas que permitan la reflexión didáctica, sobre su práctica, desarrollo de competencias etc. (p.18).



Gráfica 3. En las respuestas de los docentes sobre esta dimensión se encuentra que muy cerca de las tres cuartas partes de los encuestados, el 72% está Totalmente de acuerdo, el 22% está De acuerdo y el 6% Parcialmente de Acuerdo. En un primer acercamiento, se puede decir que de acuerdo a las respuestas de los docentes los materiales cumplen con su objetivo.

### IV. Contenidos propuestos o temas desarrollados por los docentes durante su formación continua

- Los docentes son consultados con anticipación sobre los contenidos a tratar en las reuniones de Consejo Técnico en lo que se refiere a la capacitación y/o actualización.
- La supervisión escolar cuenta con los mecanismos de consulta para conocer las inquietudes y necesidades académicas del personal docente de las escuelas multigrado.



Gráfica 4. Las respuestas de los docentes en la dimensión contenidos propuestos resulta contrastante con las respuestas de la dimensión de materiales ya que los porcentajes se comportan diferente, 19% Totalmente de Acuerdo, De Acuerdo, el 38%, Parcialmente de Acuerdo el 26%, Parcialmente en Desacuerdo 9%, En Desacuerdo 6% y Totalmente en Desacuerdo 3%.

Los materiales van directamente ligados con los contenidos, los materiales pueden estar presentes pero con ciertos contenidos que no están en relación directa con la formación que requiere el profesorado. Habría que investigar si los porcentajes reflejan esta situación.

Lo anterior significa que son los docentes los que han de sugerir temas directamente relacionados con la problemática que viven y acostumbrarse a fundamentar su práctica a

diferencia de volverse técnicos que solamente aplican recetas emitidas por otros colegas y desconocen el por qué y el para qué están diseñadas.

Al finalizar las opciones de respuesta sobre formación continua, en el instrumento se le presenta al docente una pregunta abierta: ¿Quién es el responsable de impartir las capacitaciones y/o actualizaciones en su zona escolar?, las respuestas fueron como a continuación se presentan.

En investigación tienen significado tanto las expresiones de los participantes como sus silencios, en este caso llama la atención que solamente respondieron a la pregunta formulada el 43.7% y el resto 56.3%, que es la mayoría, no emitió respuesta.

Tabla 1. En las respuestas se encuentra que

**Tabla 1**  
**¿QUIÉN ES EL RESPONSABLE DE IMPARTIR LAS CAPACITACIONES Y/O ACTUALIZACIONES EN SU ZONA ESCOLAR?**

RESPONSABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SUPERVISOR/A DIRECTOR/A ATP	4	.7
SUPERVISOR/ ATP	92	15.1
ATP	55	9.0
SUPERVISOR/A	72	11.8
SUPERVISOR/A CM	4	.7
SUPERVISOR/ MAESTROS	17	2.8
LOS MAESTROS	5	.8
NOMBRES SIN FUNCIÓN	7	1.1
NO SE CUENTA CON CAPACITACIONES	2	.3
SUPERVISOR/A ATP -M	2	.3
MAESTROS ATP	6	1.0
JEFE SECTOR SUPERVISOR/A ATP	1	.2
<b>TOTAL 601</b>	<b>RESPUESTAS 267 EL 44.4%</b>	<b>SIN RESPUESTA 344 EL 57.2%</b>

de los docentes que respondieron la pregunta, aseveran en un 15.1% que es el Supervisor/a y ATP quienes les imparten las

capacitaciones, el 11.8%, que es el Supervisor, el 9% el ATP, el 2.8% Supervisor/a Maestros. El resto de los porcentajes son mínimos y combinan de diferente forma los actores. Aun cuando es poco el porcentaje de respuestas obtenidas 43.7%, de este universo, el 31.6% o sea 7 de 12 respuestas emitidas involucran al supervisor con alguna otra figura como responsables de impartir las capacitaciones, lo cual resulta significativo ya que de acuerdo a La Ley General del Servicio Profesional Docente, el Supervisor entre otras de las funciones que se le asignan se encuentra la de *apoyo y asesora a las escuelas* para facilitar y promover la calidad de la educación.

### A manera de reflexión

Hablar de formación o capacitación es pensar siempre en un proceso dialéctico, donde el sujeto al ir apropiándose de nuevos aprendizajes va viviendo una transformación que le permite pensar y actuar diferente, sus concepciones ya no son las mismas, esto es opuesto a la acumulación de contenidos sin sentido para quien los posee.

Es por eso que es una cuestión individual, nadie puede ni enseñar ni formar a otra persona, quedó atrás la concepción tan arraigada de que el maestro, instructor, capacitador, etc. es quien forma a sus alumnos.

Naturalmente que nadie se forma sin una o varias mediaciones, por más que un sujeto sea autodidacta requiere por lo menos de materiales de consulta, de

vivencias que le den experiencia, de relación con otras personas.



En el caso específico de los docentes que laboran en escuelas Multigrado, por trabajar en condiciones diferentes al resto de los maestros, es indispensable ese acercamiento a la teoría, a sus compañeros, a las personas encargadas de capacitarlos, pues de otra forma estarán en la soledad con sus problemas y muchas ocasiones se verán imposibilitados para darles solución, no siempre con buena voluntad se logran los objetivos.

### Referencias

- Ducoing Watty Patricia(2003) En los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC (COMIE; 1992-2003), se puede localizar en Sujetos, Actores y Procesos de Formación en el Tomo II referido a Formación de Docentes (Normal y universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional.
- Barbier Jean Marie (1999). Prácticas de Formación. Evaluación y Análisis. Serie Formación de Formadores. Ediciones Novedades Educativas.
- Ferry Gilles (2008). Pedagogía de la formación. Ediciones novedades educativas. Universidad de Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán José y Pérez Gómez Ángel Ignacio (2008) Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata. Madrid.
- Latapí Sarre Pablo (2003). ¿Cómo aprenden los maestros?. SEP Cuadernos de Discusión 6. México D.F.
- Ley General del Servicio Profesionanl Docente. Artículo Único, Título primero. Disposiciones Generales. Capítulo I. Objeto, Definiciones Y Principios. Capítulo 4.
- Schon D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje aprendizaje en las profesiones.* Paidos/MEC, Madrid.
- Torres Rosa María (2015) [www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5\\_s2Torrespdf](http://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5_s2Torrespdf) consultado sept. 26/2015
- Yurén Camarena María Teresa (1999) Formación horizonte al quehacer académico. UPN. México.

# Educación inclusiva en las escuelas multigrado

## Inclusive education in multi-grade schools

Blanca Luisa Valera Michel  
*Centro de Investigación y Docencia*  
[blanca.valera@cid.edu.mx](mailto:blanca.valera@cid.edu.mx)

Martha Silvia Domínguez Rosales  
*Centro de Investigación y Docencia*  
[martha.dominguez@cid.edu.mx](mailto:martha.dominguez@cid.edu.mx)

Iris Arminee Coronel Morales  
*Centro de Investigación y Docencia*  
[iris.coronel@cid.edu.mx](mailto:iris.coronel@cid.edu.mx)

### Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que actualmente realizan el Cuerpo Académico “Educación y Diversidad” (en adelante CA) y alumnos de la Maestría en Educación de los grupos de San Juanito y Témoris, cuyo propósito general es conocer las condiciones educativas, materiales y sociales de las escuelas generales federalizadas de modalidad multigrado en el estado de Chihuahua. Se realiza con un enfoque mixto a fin de tener una visión integral dadas las características del contexto, y posibilitar una mayor variedad de perspectivas del problema (Creswell; 2005, p. 756). Se desarrolla el diseño secuencial explicativo, que comprende dos etapas: el estudio cuantitativo y posteriormente el cualitativo. Hasta el momento se ha efectuado la primera etapa de la que se presentan algunos hallazgos en relación a la educación inclusiva en las escuelas multigrado.

### Palabras clave

Educación inclusiva, discapacidad, necesidades educativas especiales.

### Abstract

This paper is a part of a wider research being carried out by the academic body “Education and Diversity” and graduates in Education from San Juanito y Temoris. The main purpose is to get to know the educative, social and material conditions of the general multi-grade schools in the state of Chihuahua. Conducted by having a mixed focus hereto have an integral vision given the characteristics of the context, and to enable variety on the problem’s perspective (Creswell; 2005, p. 756). Developing the sequential design, made up of two stages: the quantitative study and subsequently the qualitative one. Until now only the first stage has been completed, of which some findings related to inclusive education in multi-grade schools are shown.

### Keywords

Inclusive education, disability, special educational needs.

## Introducción

El funcionamiento de las escuelas multigrado (en adelante EM) ha sido objeto de diversos estudios (Ezpeleta y Weiss, 1996; SEP, 2005; Fuenlabrada y Weiss, 2006; Weiss y Taboada y otros, 2007, citados en Instituto Nacional de Evaluación Educativa (en adelante INEE), 2014; Cruz, 2007, Romero y otros, 2010; entre otros), sin embargo ninguna se ha hecho en el estado de Chihuahua y considerando que esta modalidad representa el 33.06% de las escuelas generales en el subsistema federal es relevante coadyuvar con aportaciones que respondan a lo propuesto por el INEE (2014; p. 317) en la ficha de identificación del indicador PG01b, bajo el rubro de Utilidad, que a la letra dice:

Ofrece información básica que puede ser utilizada para advertir sobre la proporción de escuelas que necesitan contar con docentes competentes para aplicar el modelo multigrado, instrumentando estrategias pedagógicas pertinentes, así como dotándolas de recursos didácticos, infraestructura, apoyo pedagógico, administrativo y de gestión escolar con el fin de garantizar la distribución equitativa de oportunidades educativas a los alumnos, contribuyendo a la consecución de la Normalidad mínima escolar propuesta por la Subsecretaría de Educación Básica (SEB-SEP, 2013).

Por ello, cobra relevancia recuperar los elementos necesarios para implementar mejoras tendientes a elevar la calidad y la equidad en la educación.

## Sobre la investigación de origen

A fin de tener una visión lo más completa posible de las condiciones en que el profesorado de las EM desarrolla su trabajo profesional, el equipo investigador opta el enfoque mixto, pues en este diseño se tiene

oportunidad "...de ampliar la comprensión de un método a otro, converger o confirmar hallazgos desde diferentes fuentes..." (p.190). Se eligió el modelo secuencial explicativo que comprende la fase cuantitativa (aplicación de un cuestionario) y la fase cualitativa (historias profesionales de docentes multigrado y entrevistas a profundidad con supervisores).

## Fase Cuantitativa. Diseño, validación y aplicación del instrumento

El instrumento elaborado está constituido por ocho apartados; en el primero se recaba la información referente a los datos sociodemográficos y aquellos relacionados con aspectos laborales, (años de servicio en la SEP, en escuela multigrado y permanencia en el Centro de Trabajo, entre otros). Lo anterior tiene el propósito de caracterizar a los participantes. El segundo apartado corresponde los datos de identificación de la escuela (ubicación, accesibilidad, tipo de escuela en relación al número docente/grupos atendidos, entre otros). El tercero está dirigido a quien asume la función directiva pues recupera las características de infraestructura y condiciones materiales del centro escolar. Las respuestas obtenidas en estos últimos apartados permiten conocer las condiciones en que los y las docentes desarrollan su trabajo en las EM, desde el tiempo y medios que emplean para asistir a su centro de trabajo y las condiciones materiales y pedagógicas desarrolla su práctica docente. Hernández y otros (2006) especifican que "La investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población" (p. 103).

Los siguientes cuatro apartados corresponden a las sublíneas de generación y aplicación del conocimiento, desarrolladas por el CA en el cual se suscribe esta

investigación: Currículo, Formación Continua, Inclusión Educativa y Perspectiva de Género. El último apartado está referido a las Funciones Docentes a fin de indagar sobre la participación en actividades extracurriculares fuera del horario escolar.

El instrumento inicial se presentó al Equipo Técnico de la Dirección de Educación Primaria de los SEECH, por considerar importante la validación por un grupo de expertos, quienes hicieron observaciones para su mejoramiento. Una vez realizadas las modificaciones, el CA procedió al piloteo en una muestra representativa con la selección de 19 escuelas y la participación de 42 docentes. Esta información se capturó en una base de datos en el programa SPSS y se corrió la prueba Alpha de Cronbach, obteniendo un coeficiente de confiabilidad de .825, (aceptable) por lo que se procedió a la aplicación a la totalidad del profesorado (878) de EM con la colaboración para su distribución de la Dirección de Educación Primaria de los SEECH, recuperándose 601 (68.4%) instrumentos correspondientes a 58 de los 67 municipios del Estado, que representa al de los. Los datos fueron capturados en una base de datos elaborada en el SPSS.

### **Educación inclusiva: respuesta educativa a grupos vulnerables**

La temática específica que se presenta es la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales con y sin discapacidad que forma parte de las políticas educativas internacionales desde 1990 (Educación Para Todos), y más particularmente en la Declaración de Salamanca (1994) generándose el Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales (en adelante nee), y un nuevo paradigma en la escolarización de esta población que implica la responsabilidad de las escuelas para educar exitosamente a

todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades graves.

Para la implementación de estas políticas internacionales, el gobierno de México ha establecido el marco legislativo propicio por medio de modificaciones a las leyes existentes y la creación de otras, así como programas estratégicos para el logro de los compromisos adquiridos en dichos foros.

En esta investigación, se considera que la Educación Inclusiva es un hecho complejo que se potencia en el contexto de las EM, ya que en sí mismas, éstas representan una entidad particular en cuanto a la estructura y organización escolar, siendo objeto de análisis acotado en el INEE, al generar un capítulo específico en sus ediciones del 2012 y 2014 para dar la información sobre esta modalidad de atención del Sistema Educativo Nacional, que se titula “Procesos educativos y gestión”; en el primero de éstos indica:

Las escuelas multigrado son una parte importante dentro de la estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN). En estos centros escolares un docente imparte clases a dos o más grados escolares de forma simultánea y puede también desempeñar funciones directivas y administrativas. (...) esa condición multigrado puede limitar las oportunidades educativas de los alumnos en caso de que los docentes a su cargo no tengan una capacitación pertinente, no cuenten con los recursos didácticos adecuados o carezcan de los apoyos administrativos para el funcionamiento adecuado de sus escuelas (INEE, 2012; p, 362)

Ante esto, el alumnado con nee, con y sin discapacidad, que asiste a las EM, representa una población doblemente vulnerada requiriendo una respuesta educativa con mayores recursos para subsanar las condiciones educativas que garantice una educación de calidad y equidad, como lo

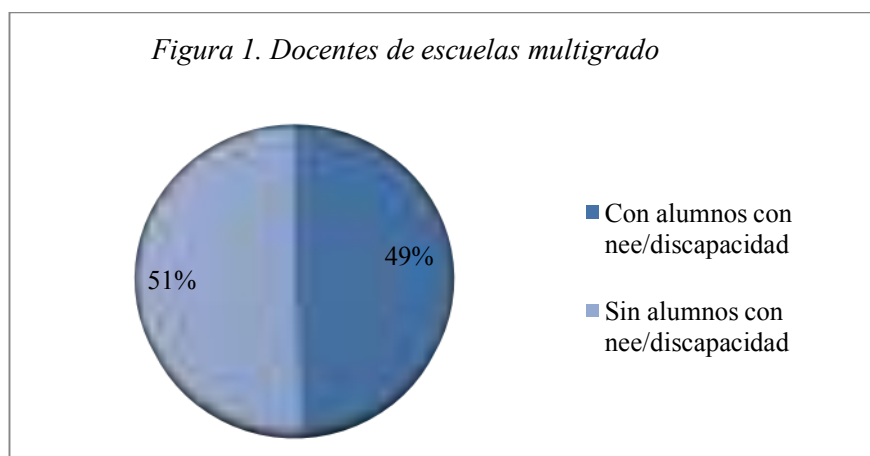
señala la SEP a través de su página en internet, la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Dirección de Evaluación de Políticas Públicas:

Por otro lado, no es sólo una cuestión de a quiénes considerar, sino también, de asegurar y brindar modelos educativos incluyentes y pertinentes que haga posible el aprendizaje de la mayoría, no se puede ofrecer lo mismo para todos porque la oferta homogénea reproduce desigualdad en los aprendizajes, es necesario una oferta con equidad para aprovechar la riqueza de la diversidad y trascender a una redistribución, reestructuración y

cambios de la oferta educativa y de las organizaciones educativas en sí del sistema en su conjunto.

Por tanto, se considera que el estudio de la situación que enfrenta el profesorado de las EM en el estado de Chihuahua ante la atención del alumnado con nee, con y sin discapacidad, recupera información para orientar las acciones que incidan en la mejora en la calidad educativa con equidad y justicia. Para su realización se consideraron únicamente a los y las docentes que indicaron atender alumnos con nee y/o con discapacidad, así como los datos correspondientes a las variables del apartado de Educación Inclusiva.

Con base en los datos recuperados, del total de docentes multigrado, el 49% de los docentes reporta tener alumnos con nee y/o con discapacidad, como se observa en la Figura 1.



*a. Los docentes con alumnos con nee y/o discapacidad*

En este avance sólo se presentan los resultados obtenidos en la caracterización de los docentes, su ubicación por municipio y la población de alumnos/as con nee, con y sin discapacidad que asisten a las EM. Cabe señalar que algunos de los docentes no especificaron el número de alumnos con nee y/o discapacidad, sin embargo los datos proporcionados ofrecen un aproximado de los alumnos con nee en lectoescritura,

matemáticas, en otras asignaturas, con aptitudes sobresalientes y con discapacidades visual, auditiva, motora, intelectual y/o múltiple.

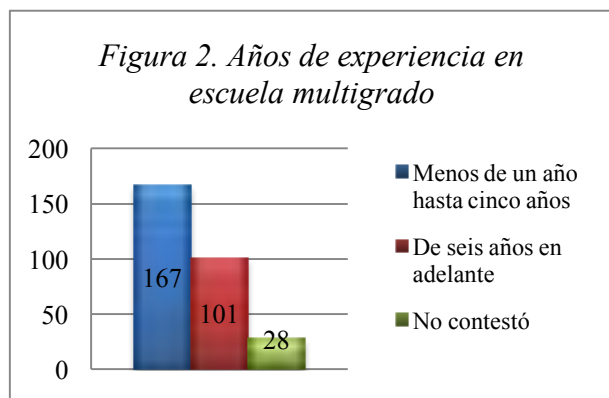
Los instrumentos recuperados corresponden a 50 municipios y son los/as docentes de Guadalupe y Calvo quienes tienen mayor participación, lo cual es que directamente proporcional, al momento de analizar las variables estudiadas. Este grupo de docentes se organizaron por tipo de características que

presentan los alumnos/as, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de alumnos con nee y/o discapacidad por docentes

Tipo de nee identificadas por los docentes	Frecuencia	Porcentaje
Alumnos/as con nee	167	56.4
Alumnos/as con discapacidad	31	10.5
Alumnos/as con nee y con discapacidad	98	33.1
Total	296	100.0

Un dato determinante es que los/as docentes con alumnos con nee, con y sin discapacidad tienen pocos años de experiencia en las EM (Figura 2), cuya organización por sí misma es compleja por atender varios grados escolares simultáneamente, ahora están enfrentando el reto de responder al alumnado con nee, con y sin discapacidad, contraviniendo lo señalado por el mismo INEE (2012; p, 362, y 2014; p. 317) que hace referencia precisamente a la necesidad de docentes competentes para la atención del alumnado de las EM.



Además se corrobora en este contexto, dentro de las problemáticas identificadas en la EM, es que los recién egresados de la normal, o a los castigados son enviados a las localidades más alejadas, donde se ubican las EM “que son las que tienen la situación más difícil y requerirían de maestros experimentados y comprometidos” (Fuenlabrada y Weiss 2007p. 118).

#### b. Alumnos con necesidades educativas especiales

Al momento de considerar la diversidad, se está aceptando que dentro de cualesquier aula escolar, el alumnado presenta necesidades educativas comunes, que comparten con la mayoría de su grupo de referencia; así mismo se presentan necesidades individuales generadas por los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, pues no todos los alumnos tienen “el mismo bagaje de experiencias y conocimientos previos, (...)” (Duk, s/f), que pueden ser atendidas por lo que Duk denomina “buenas prácticas pedagógicas”: organizar el aula para propiciar la participación y cooperación entre compañeros, ofrecer opciones para que elijan materiales o formas de participar en actividades variadas y diferentes contextos. Por último, señala las necesidades educativas especiales que no pueden ser resueltas con los medios y recursos que normalmente utiliza el/la docente para atender a las necesidades individuales, es decir, cuando el desempeño del alumno presenta mayores dificultades para acceder a los aprendizajes esperados para su edad y grado que cursa, o bien, que por causas de diversa índole, incluyendo discapacidad, presenta desfases significativos en relación al currículo, indicando que “(...) requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes.” (p.3).

Con esta base, se presentan en la Tabla 4 los datos proporcionados por los/las docentes,

especificando el número de alumnos que reportan en cada una de las nee investigadas.

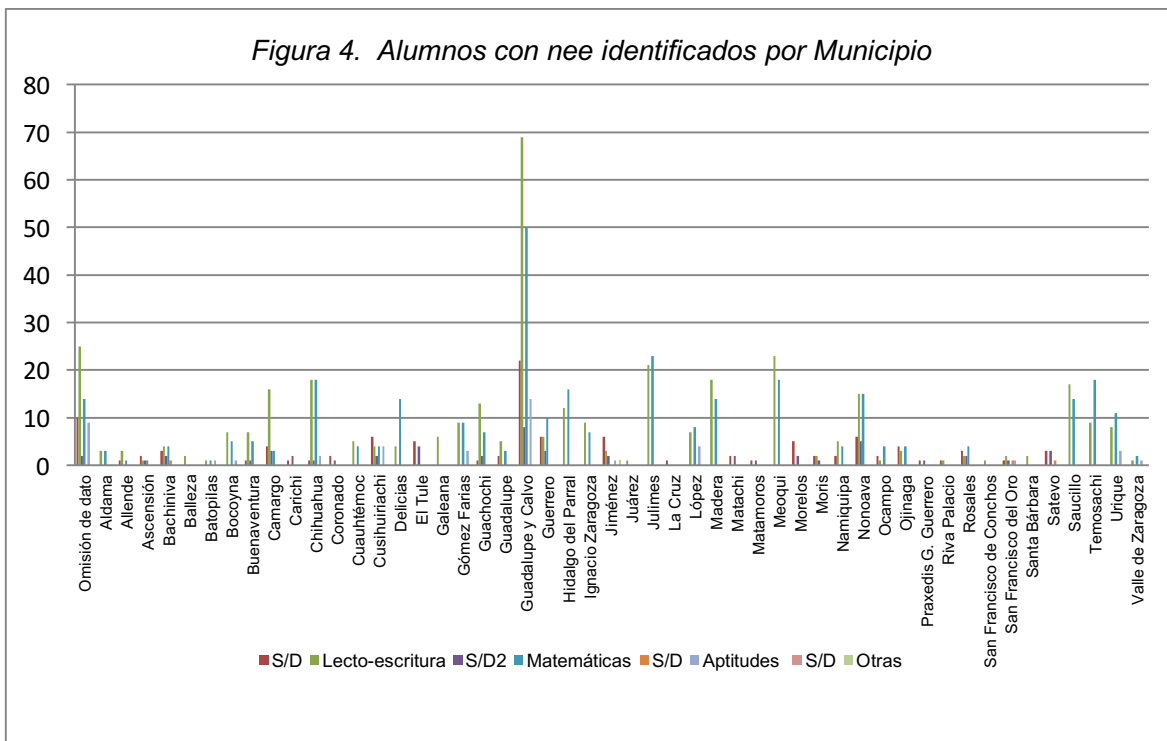
Tabla 4. Relación de docentes inclusivas/as y alumnos con nee

Docentes con alumnos con nee	Alumnos identificados con nee	Sin especificar cantidad
255	Lectoescritura	106
155	Matemáticas	52
24	Aptitudes sobresalientes	3
1	Otras Asignaturas	1

Se observa la prevalencia de nee en lectoescritura; le siguen por número de frecuencia, las relacionadas con matemáticas. En tanto las nee de aptitudes sobresalientes se detectan 44 casos; un docente reporta a un

alumno con nee en la asignatura de Historia. (Tabla 4.)

Como se observa en la Figura 4, los/as docentes reportan la presencia de estudiantes con nee en 50 municipios.



Los resultados obtenidos demuestran que es necesaria la identificación diferenciada del alumnado para determinar quienes presentan sólo necesidades educativas individuales que pueden ser superadas a través de “las buenas prácticas”, y quienes

son alumnos/as con nee que requieren de apoyos extras, como lo indica el Acuerdo 711, a fin de que se gestionen los recursos que coadyuven en el quehacer docente en este contexto.

### c. Alumnos con discapacidad

El Diagnóstico del Programa S244 Inclusión y Equidad Educativa (2014) se sustenta en las evaluaciones internacionales que manifiestan bajos niveles de aprendizaje y el acceso desigual entre los diferentes grupos sociales, lo que se agrava más en los “niveles socioeconómicos muy bajos, poblaciones indígenas, de zonas rurales y con discapacidad”, reconociendo que “También hay diferencias en las desigualdades o exclusión, pues se observa la escasez de información respecto de los estudiantes con discapacidad.”

Señalan que cuando coinciden dos o más factores de exclusión, el problema es

mayor y provoca que la población sea más vulnerable por lo que sus opciones de acceso y permanencia escolar se ven limitadas (p. 6), siendo ésta la situación implicada en este trabajo pues el análisis pretende indagar esta doble vulnerabilidad: el acceso de alumnos con discapacidad a la educación regular, en escuelas con características organizacionales y dinámicas específicas por la modalidad multigrado.

Los datos en la Tabla 5 indican el número de alumnos/as que los/as docentes identifican con algún tipo discapacidad. Debido a que algunos/as docentes no especifican el número de alumnos, sólo es posible obtener una estimación.

Tabla 5. Relación de docentes inclusivas/as y alumnos con discapacidad

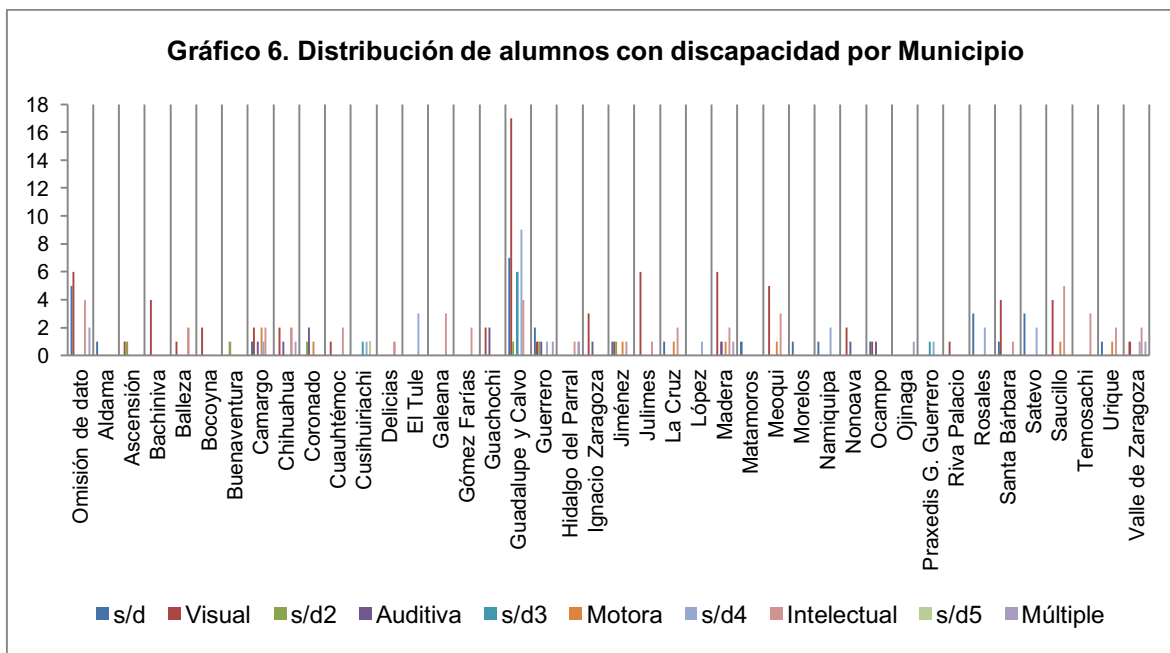
Docentes de alumnos con discapacidad	Alumnos/as identificados/as con discapacidad	Sin especificar cantidad de alumnos	
82	Visual	72	30
16	Auditiva	11	6
16	Motora	9	8
54	Intelectual	45	24
9	Múltiple	8	1

En la Figura 6 se observa la distribución de los/as alumnos/as con discapacidad por municipio. Con excepción de Carichi y Juárez que no reportan alumnado con discapacidad, se observa la presencia de la discapacidad en todos los municipios participantes.

En estos resultados se indica la presencia de más de dos discapacidades en

varios municipios. Esto implica la necesidad de un seguimiento cercano para brindar los apoyos adecuados (materiales específicos, asesoría, orientación y acompañamiento) para que los/as docentes de alumnos con discapacidad cuenten con recursos suficientes a fin de responder con equidad y calidad a los retos que enfrentan en sus aulas.





### Reflexiones generadas hasta el momento

En el contexto investigado, al cruzar las variables “edad” y “años de experiencia en escuela multigrado”, tomando una tercera capa con la variable “municipio”, obteniendo que la mayoría (118/271) de los/as docentes con alumnos con nee, con y sin discapacidad tienen una edad comprendida entre 20 hasta 29 años; así mismo, en relación a los años de experiencia en 168 docentes tienen de menos de un año hasta cinco.

Estos datos cobran relevancia cuando se considera que las nee de alumnos con y sin discapacidad, tienen un carácter dinámico y surgen en la interacción de diversos factores, tanto en relación directa a las particularidades del alumno, como aquellos referidos al contexto educativo, y respecto a las características que presentan los/as docentes de las EM; es imperativo recordar lo que Duk (s/f) asevera:

(...) la experiencia demuestra que el mayor o menor grado de dificultad que se le atribuye a un alumno en particular, está directamente asociado al nivel de dificultad que representa

para el docente enseñarle. Este hecho pone de manifiesto que las actitudes, expectativas y nivel de formación que tengan los docentes para asumir la enseñanza de alumnos que de por sí, plantean mayores retos al maestro, constituyen un factor clave a considerar en el desarrollo de las políticas de inclusión. (p. 5)

Los hallazgos obtenidos hasta ahora confirman la necesidad del análisis profundo y detallado de los datos que están pendientes pues se considera que éstos aportarán elementos para la elaboración de propuestas viables como temas para la discusión y la reflexión en los Consejos Técnicos Escolares y contribuir para romper con la inercia que señala el INEE (2014, p. 315):

Debe recordarse que en el caso de las escuelas primarias multigrado generales e indígenas no se registran acciones sistemáticas y generalizadas que permitan una atención adecuada a la diversidad organizativa de los centros escolares que contemplen la capacitación de los docentes, el

desarrollo de materiales, así como el apoyo técnico pedagógico y administrativo necesario para garantizar que los estudiantes que acuden a estas instituciones estén en condiciones educativas de equidad y calidad.

El estudio de datos que faltan por analizar (adecuaciones, materiales y recursos específicos, entre otros), proporcionará un panorama acerca de la respuesta pedagógica de los/as docentes ante la población con nee y discapacidad y cuáles son las necesidades de asesoría y acompañamiento que surgen en la práctica educativa como lo están viviendo 296 docentes de EM del subsistema federalizado.

#### Referencias

- DOF (2013) Acuerdo número 711 por el cual se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (2013). En: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013) Consultado el 14 de octubre de 2015.
- Duk, C. (s/f) El enfoque de Educación Inclusiva. En: <http://observatorioperu.com/2013/Mayo/Educacion%20Inclusiva%208.pdf>. Consultado el 10 de junio de 2011
- Fuenlabrada y Weiss (coords.) (2007). Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado. México: Conafe. Evaluación Externa de la Construcción de la PEM2005. En: <http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/EMultigrado/EvaluacionExternaConstrucciondePEM2005.pdf> Consultado el 2 de noviembre de 2014.
- INEE (2013) Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2012 Educación Básica y Media Superior. En: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/112/P1B112.pdf>. Consultado el 12 de diciembre de 2014.
- (2014) Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2013 Educación Básica y Media Superior. En: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/112/P1B112.pdf>. Consultado el 12 de diciembre de 2014.
- SEP (2014) Diagnóstico del Programa S244 Inclusión y Equidad Educativa. En: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5015/1/images/diagnostico\\_del\\_%20programa\\_u082.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5015/1/images/diagnostico_del_%20programa_u082.pdf) Consultado el 10 de octubre de 2015
- UNESCO. (1990) Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. En: [http://www.unesco.org/education/pdf/IOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/IOMTIE_S.PDF) Consultado el 13 de abril de 2011.
- (1992). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. En: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF) Consultado el 13 de abril de 2011.



# Diagnóstico diacrónico de la desigualdad educativa en Chihuahua

## Diachronic diagnosis of inequality in education in Chihuahua

Ricardo Almeida Uranga  
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez  
Instituto de Ciencias Sociales y Administración  
[ralmeida@uacj.mx](mailto:ralmeida@uacj.mx)

### Resumen

En este artículo se presentan diferentes explicaciones de las relaciones existentes entre los sistemas educativos con las estructuras económicas, culturales y políticas (Apple, 1979; Bowles y Levin, 1968; Heyneman y White, 1986; Muñoz y Ulloa, 1992; Saha, 1983; Theisen, et. al., 1983). Particularmente se focaliza la atención al tema de la desigualdad educativa y su correlato con la desigualdad social. Se plantearon dos preguntas centrales: (a) ¿cuál es el nivel de desigualdad educativa en Chihuahua utilizando como variable de estudio los años de escolarización de la población?; (b) ¿cómo ha variado la desigualdad educativa en Chihuahua en años de escolarización de la población entre 2000 y 2010? Se utilizó la base de datos de la muestra censal del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2010) para estimar el Índice de Gini utilizando como variable los años de escolaridad de la población de 15+ años en Chihuahua a nivel estatal. Los resultados indican una profunda asimetría en la población en cuanto a educación escolarizada se refiere ya que dos tercios de la población reciben aproximadamente el 50% de dicho “bien social”, mientras que el otro tercio han adquirido la otra mitad de la educación escolarizada. Con respecto a la segunda pregunta, resalta el dato de que el mismo nivel de desigualdad se obtuvo en estimaciones hechas por Muñoz y Ulloa (2003) diez años antes con información del censo 2000 (INEGI). Se hacen recomendaciones para ampliar y profundizar los temas y estimaciones que se discuten en este reporte de investigación.

### Palabras clave

Equidad en educación, Gini educativo, diagnostico educativo, administración pública, discriminación social.

### Abstract

This paper presents different explanations of the existing ties between the educative systems and economic, cultural and political structures (Apple, 1979; Bowles & Levin, 1968; Heyneman & White, 1986, Muñoz & Ulloa, 1992; Saha, 1983; Theisen, et. Al., 1983). Focusing particularly on the theme of inequality in education and its correlation to social inequality. Two central questions were asked: (a) What's the inequality level in education in Chihuahua utilizing as variable the populations schooling rate?; (b) What's the variation in education inequality in Chihuahua between the years 2000 and 2010? Utilizing the census data taken from the INEGI database to estimate the Gini index taking the schooling rate of a 15+ years old population sample at a state level in Chihuahua. The results show a profound asymmetry

in the population regarding schooled education, since two-thirds of the population receive approximately 50% of said “social good”, meanwhile the other third have only acquired the other half. Regarding the second question, the same level of inequality was obtained in estimations made by Muñoz and Ulloa (2003) ten years prior with data from the year 2000s census. Recommendations are made to widen and deepen the topics and estimations discussed in this paper.

### Keywords

Equality in education, educative Gini, educational diagnosis, public administration, social discrimination.

### Introducción

El estudio que marcó un hito en la investigación educativa fue el controversial reporte titulado “Igualdad de oportunidades educativas” (Coleman, et.al., 1966) en los EU. A partir de la publicación del “Reporte Coleman” se detona el debate de la influencia de los factores socio-económicos en la determinación de la calidad de la educación pública (Almeida, 1987). Numerosos estudios han abordado el tema de la desigualdad educativa y su relación con los contextos social, cultural y económico de las personas (Baudelot y Establet, 1976; Bazdresch, 2001; Bowles y Gintis, 1973; Loera, 1996; Martínez, 1992, 2002, 2003; Muñoz y Ulloa, 1992; Schmelkes, et. al., 1996; Villarreal y Escobedo, 2015; Villarreal y López, 2015).

Dicha vertiente de investigación educativa ha sido aplicada al caso de Chihuahua considerado como entidad federativa (Almeida, 2014). Revisando estimaciones socio-económicas, de acuerdo al último censo, el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más en el estado de Chihuahua es igual a 8.8 y el promedio nacional corresponde a 8.63 (INEGI, 2010). En ambos casos el nivel educativo es ligeramente inferior al tercer grado de secundaria. Por otro lado, estimaciones proporcionadas por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2015) arrojan las siguientes cifras:

- i. Los porcentajes de pobreza en Chihuahua en los años 2012 y 2014 fueron iguales a 35.3% y 34.4% respectivamente; los porcentajes de pobreza en México a nivel nacional fueron iguales a 45.5% en el año 2012 y 46.2% en el año 2014.
- ii. Los porcentajes de pobreza extrema en Chihuahua fueron iguales a 3.8% en el año 2012 y 5.4% en el año 2014; los porcentajes de pobreza extrema a nivel nacional fueron iguales a 9.8% (2012) y 9.5% (2014).

Lo anterior significa que en el estado de Chihuahua, en el año 2014, hubo una población de aproximadamente 1,355,773 habitantes en condiciones de pobreza y/o pobreza extrema (39.8%). De estos datos surge el cuestionamiento: ¿cómo se presenta la desigualdad educativa en la población del estado?

También, basándose en la anterior “radiografía” del estado de Chihuahua, a continuación se ofrecen un conjunto de perspectivas teóricas que se han desarrollado en torno al estudio de la desigualdad educativa en determinadas poblaciones. Se plantea la pregunta central y los objetivos del estudio. Se explican las fuentes y procedimientos de medición de la desigualdad educativa para su interpretación; asimismo, se esbozan las conclusiones de este reporte de investigación. Por último se plantean las

recomendaciones para fortalecer la presente línea de indagación.

### **Revisión de la literatura**

La posibilidad de una mayor comprensión de los factores que influyen en los resultados de los sistemas educativos y de la manera como se distribuyen dichos rendimientos ha sido abordado desde la disciplina sociológica. De acuerdo a Muñoz y Ulloa (1992) en dicho campo se han desarrollado dos maneras de conceptualizar las posibles relaciones existentes entre los sistemas educativos y las estructuras sociales, económicas y culturales con las que se entreteje su complejo funcionamiento. Las dos formas de teorización son nombradas como el “paradigma funcional” y el “paradigma dialéctico”. Ambas perspectivas se fundamentan en nociones filosóficas y epistemológicas distintas.

#### *Paradigma funcional*

Dentro del paradigma funcional caben dos tesis. De acuerdo a Muñoz y Ulloa (1992) en la primera tesis funcionalista se piensa que:

Las desigualdades educativas son originadas por un conjunto de factores externos a los sistemas educativos; por lo que tales desigualdades se derivan de las que ya existen entre los distintos estratos integrantes de la formación social en la que los sistemas educativos están inmersos (p. 13).

En este sentido, las escuelas realizan una función reproductiva de las jerarquías sociales pre-establecidas en la sociedad (Bowles y Levin, 1968; Coleman, et. al., 1966; Heyneman y White, 1986).

La segunda tesis funcionalista establece que:

Las desigualdades educativas se originan en el hecho de que la educación que se ofrece a los estratos sociales de menores recursos está pauperizada, no es administrada de acuerdo con los intereses de esos

sectores y, por ende, refuerza las desigualdades sociales preexistentes. (Muñoz y Ulloa, 1992, p. 17).

Esta segunda interpretación revela también el carácter reproductivo del sistema educativo haciendo un mayor énfasis en los procesos sociales que ocurren al interior de las escuelas.

#### *Paradigma dialéctico*

Dentro de la perspectiva dialéctica, Muñoz y Ulloa (1992) también distinguen dos aproximaciones teóricas. La primera se explica cómo se cita a continuación:

Las desigualdades educativas se originan en el hecho de que los currículos (habiendo sido diseñados de acuerdo con la características culturales y las necesidades sociales de los países económicamente dominantes) no son relevantes para los sectores sociales de los países dependientes que no comparten las características culturales de los sectores hacia los que dichos currículos están dirigidos (p. 23).

Esta tesis introduce la idea de la dominación como un concepto explicativo que puede también dar cuenta de la forma como los sistemas educativos funcionan y distribuyen los beneficios escolares. Otros conceptos involucrados en esta visión son el de la falta de pertinencia y de relevancia de los contenidos educativos para quienes reciben dicha educación (Saha, 1983).

Hay una segunda explicación que también se clasifica dentro de la óptica dialéctica. Dicha tesis establece que:

Las desigualdades educativas se originan en el hecho de que la educación que reciben los sectores sociales de menores recursos es impartida por medio de procedimientos que fueron diseñados –y de agentes que fueron preparados- para responder a los requerimientos de otros sectores, también integrantes de las sociedades

de las que aquéllos forman parte.  
(Muñoz y Ulloa, 1992, p.26).

Dicho enfoque también conceptualiza el fenómeno de la dominación, solo que en este caso enfatiza los procesos que se dan al interior de una misma sociedad y de una misma cultura. En este caso, la dominación es entre diferentes grupos sociales que se distinguen por tener distintos niveles socio-económicos (Apple, 1979; Theisen, et. al., 1983).

De acuerdo a Muñoz y Ulloa (1992) las tesis funcionalistas presuponen que las relaciones sociales y las estructuras que derivan de ellas emergen del acuerdo y se articulan a partir de relaciones armonizadas entre los diferentes grupos y sectores de la sociedad. Por otro lado, las tesis dialécticas presuponen que el conflicto es subyacente en las relaciones entre las clases y grupos que conforman a la sociedad, y que de acuerdo a cómo evolucione dicha conflictividad dependerá la conservación del orden establecido o su transformación hacia otro tipo de estructuras.

Entendiendo que la desigualdad es una característica inherente a las sociedades contemporáneas, Martínez (2003) realizó un estudio longitudinal entre 1970 y 2000 para medir la concentración de la escolaridad en México utilizando el índice de Gini. Su objetivo fue presentar un diagnóstico de la desigualdad educativa en México. Martínez (2003) concluyó que si bien la desigualdad a nivel de país disminuyó, las distancias relativas entre las entidades federativas se mantuvieron constantes.

Estudiar la desigualdad educativa tomando en cuenta los años de escolaridad de la población como lo han hecho Martínez (2003), Villarreal y Escobedo (2009) y Villarreal y López (2015) constituye un buen "punto de partida" diagnóstico para valorar los resultados del sistema educativo. Por ello, en este análisis se pretende dar inicio a dicha vertiente de indagación que tiene

implicaciones para la política pública en el sector de educación en el estado de Chihuahua. Asimismo este reporte parcial de investigación pretende ser detonador de estudios adicionales siguiendo la misma óptica tanto teórica como metodológica. La intención es también sentar las bases del cálculo estadístico que posibilitan las mediciones de la desigualdad, tanto de "riqueza" como de "pobreza" educativas para el estado de Chihuahua.

### **Problemática de estudio**

Tomando el número de años de escolaridad como el "bien a distribuir", desde las perspectivas tanto sociológica como educativa, a continuación se plantean dos problemas centrales:

¿Cuál es el nivel de desigualdad educativa en Chihuahua utilizando como variable de estudio los años de escolarización de la población?

¿Cómo ha variado la desigualdad educativa en Chihuahua en años de escolarización de la población entre 2000 y 2010?

### **Pregunta central de estudio**

La pregunta a responder en la presente investigación es:

¿Qué índice de Gini (IG) corresponde al estado de Chihuahua, tomando en cuenta el número de años de escolaridad de la población de 15 años y más (15+), de acuerdo a la muestra para la aplicación del cuestionario ampliado del último censo realizado en México correspondiente al año 2010 (INEGI)?

### **Preguntas secundarias**

¿Cómo ha variado dicho índice con el que fue estimado por Martínez (2003) con datos del censo 2000?

¿Cómo se compara el IG educativo del estado de Chihuahua con el resto de las

entidades federativas y de la república mexicana según estimaciones realizadas por Martínez (2003) con datos del censo 2000?

## Objetivos

Se plantean los siguientes objetivos:

- i. Desagregar el dato “años de escolaridad” por edad en la población a partir de 15+ años en el estado de Chihuahua.
- ii. Estimar el IG educativo con la variable “años de escolaridad” para la población en el estado de Chihuahua en 2010 y graficar la curva de Lorenz correspondiente.
- iii. Realizar un diagnóstico diacrónico utilizando los resultados obtenidos por Martínez (2003) con datos del censo 2000.

## Metodología empleada

El presente estudio es empírico con un enfoque cuantitativo y estadístico (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2010; Martínez, 1992, 2002, 2003; Villarreal y Escobedo, 2009; Villarreal y López, 2015). Para estimar el IG según la distribución de los años de escolaridad en la población con edad de 15+ años en el estado de Chihuahua se emplearon las siguientes fórmulas:

$$\text{Índice de Gini} = 1 - \sum_{k=1}^n P(Q_k + Q_k - 1)$$

Donde la estimación de  $P$  corresponde a:

$$P = \frac{\text{\# de personas en el estrato } k}{\text{Total de la muestra censal}}$$

Es decir, “ $P$ ” representa el porcentaje de la población del estrato “ $k$ ” correspondiente y “ $Q$ ” es el porcentaje de escolaridad acumulada (Villarreal y López, 2015).

La información de años de escolaridad en la población de 15+ años se tomó del levantamiento muestral de datos realizado por el Instituto Nacional de Estadística y

Geografía (INEGI, 2010) a través de la aplicación del cuestionario ampliado. Dicho instrumento se utilizó para recabar datos de alrededor de 2.9 millones de viviendas a nivel nacional. Dichas unidades fueron seleccionadas basándose en criterios estadísticos.

Para el caso de Chihuahua el tamaño muestral para la aplicación del cuestionario ampliado fue igual a 282,926 personas. De dicha muestra, el número de personas con edad de 15+ años fue igual a 198,621. El diseño de la muestra desarrollado por el INEGI (Diseño de la muestra censal, 2010) garantiza estimadores con precisión y confianza que se consideran aceptables para la mayoría de las variables a un nivel de desagregación municipal o mayor.

Tomando como fuente de información empírica la base de datos provista por INEGI se elaboraron tres tablas y una gráfica en Excel (Microsoft 2010) para obtener: (a) el porcentaje de la población a partir de 15+ años en el estado de Chihuahua por años de escolaridad; (b) la escolaridad total de acuerdo al número de personas y años de escolaridad; (c) estimación del IG para años de escolaridad ( $IG_{ae}$ ); (d) y la “curva de Lorenz” del  $IG_{ae}$ .

## Discusión de los resultados

El conjunto de resultados, que posibilitan análisis más detallados, se presentan desagregados en las secciones de tablas y gráficas más adelante.

*Estimación del IG educativo para el estado de Chihuahua, 2010*

De acuerdo a Lizárraga (2013):

[e]l indicador más utilizado y aceptado para cuantificar los niveles de desigualdad de ingresos es el coeficiente de concentración de Gini, que toma valores entre 0, cuando existe completa igualdad en la distribución del



ingreso, y 1, en caso de completa igualdad (p. 67).

Villarreal y López (2015) dicen que efectivamente el IG regularmente se utiliza para cuantificar la desigualdad en el ingreso; sin embargo también indican que es igualmente útil para realizar análisis de cualquier variable o “bien” que tenga una distribución irregular en la sociedad. En el caso del presente estudio, utilizando la variable “años de escolaridad” de los habitantes del estado de Chihuahua con 15+ años, se obtuvo un  $IG_{ae}$  igual a 0.31529 para el año 2010 (ver Tabla 3).

Un  $IG_{ae}$  igual a 0.315 es sintomático de una mayor desigualdad en la distribución de la educación escolarizada en la población. Para expresarlo en proporciones que puedan entenderse de manera más esquemática, el  $IG_{ae} = 0.31$  equivale a que aproximadamente dos tercios de la población acceden a sólo el 50% de la educación escolarizada, mientras que aproximadamente un tercio de la población cuenta con el beneficio del 50% restante de la educación. En la curva de Lorenz (ver Gráfica 1 más abajo) también se puede interpretar que aproximadamente el 40% de la población en el estado de Chihuahua ha recibido únicamente la quinta parte de la educación medida en años de escolarización para el año 2010. La desigualdad educativa entre la población de 15+ años es muy alta.

#### *Contraste diacrónico de la desigualdad en el estado de Chihuahua entre 2000 y 2010*

De acuerdo a Martínez (2003) el IG para el estado de Chihuahua utilizando la variable años de escolaridad de 0 a 18+ en la población de 15+ años fue igual a 0.30 con datos del censo 2000. ¿Cómo contrasta dicho índice con el obtenido en el último censo del 2010 igual a 0.315? La diferencia es risible y en el sentido de una mayor desigualdad. Hay una mayor desigualdad en términos porcentuales de cinco puntos

aproximadamente. Para todos los propósitos prácticos del presente diagnóstico, se puede afirmar categóricamente que la estructura de la distribución de la educación escolarizada en la población chihuahuense en un lapso de diez años (entre 2000 y 2010) se ha mantenido intacta.

A continuación se realiza una comparación del  $IG_{ae}$  obtenido para Chihuahua en este estudio (2010) con los  $IG_{ae}$ 's del resto de los estados publicados por Muñoz y Ulloa (2003) con datos del año 2000. Metodológicamente hablando dicho contraste no es riguroso. Su realidad vigente tendrá que actualizarse con datos de la muestra censal 2010 por entidades federativas. En la tabla 5 se ordenan las entidades federativas de menor a mayor  $IG_{ae}$ . Se puede observar que el  $IG_{ae}$  del estado de Chihuahua, como ya se citó anteriormente, fue igual a 0.30 en el censo 2000. Comparándolo con el resto de los estados, Chihuahua ocupó junto con los estados de Sonora y México, la sexta posición de menor a mayor desigualdad en dicho año. Al sustituir dicho valor por el actual  $IG_{ae}$  2010 (equivalente a 0.315), la posición de Chihuahua retrocede cinco niveles en el ordenamiento para ubicarse como la décimo-primer entidad con mayor desigualdad (ver Tabla 6).

#### **Conclusiones**

La estimación del  $IG_{ae}$  en el estado de Chihuahua para el año 2010 fue igual a 0.315. Luego entonces, se aprecia que la desigualdad educativa es amplia, ya que aproximadamente un tercio de la población de 18+ años es portadora del 50% de la educación escolarizada. Dicha estimación no varía substancialmente por la obtenida por Martínez (2003) que fue igual a 0.30 diez años antes. Si el indicador utilizado “años de escolaridad” fuese un criterio para identificar clases sociales, se podría concluir que la estructura social en la entidad se ha

mantenido prácticamente intacta para el periodo considerado 2000-2010.

Lo anterior permite arribar a las conclusiones que se anotan a continuación. Cada una de ellas se refiere a las tesis funcionalistas y dialécticas previamente expuestas por Muñoz y Ulloa (1992).

Desde la perspectiva funcionalista

- I. En Chihuahua se mantienen desigualdades entre los estratos sociales externos al sistema educativo. Dichas desigualdades se reflejan de manera importante en la inequidad educativa entre los años 2000 y 2010.
- II. La oferta educativa en Chihuahua en el 2010 continúa con el mismo grado de pauperización que en el 2000. Dicha educación no resulta pertinente a los intereses de dos tercios de la población, y por ello, se mantiene la desigualdad educativa en las mismas proporciones que diez años antes.

Desde una postura dialéctica

- III. Durante los últimos quince años, los currículos del sistema de educación en el estado de Chihuahua pudiesen haber sido diseñados con características culturales de países dominantes que no resultan relevantes para los grupos socio-culturales en Chihuahua. Por ello, la desigualdad educativa se mantiene para el periodo de análisis considerado.
- IV. Los currículos del sistema de educación en el estado de Chihuahua pudiesen basarse en criterios clasistas que provoca que se mantenga la estructura de desigualdad educativa en el estado debido a que a los sectores de menores recursos no les resultan comprensibles, ni prácticos ni los contenidos ni las metodologías que se aplican a nivel áulico en las escuelas públicas. Adicionalmente se pudiese pensar que los mismos agentes

(profesores) no responden a los requerimientos de los sectores más pobres del estado de Chihuahua.

Se propone que las anteriores interpretaciones se manejen con el carácter de presunciones teóricas iniciales (hipotéticas) sujetas a mayores estudios para su ampliación, confirmación, modificación o negación.

### **Recomendaciones de investigación futura**

Dado que el presente trabajo es un reporte parcial de un proyecto de investigación más amplio, a continuación se listan los compromisos de indagación académica que se recomiendan asumir subsecuentemente.

- a. Introducir en las estimaciones de desigualdad educativa las calificaciones de la “Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares” (ENLACE 2007-2013) y del “Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA 2015) abarcando los puntajes de las áreas de Matemáticas, Español y Comprensión Lectora (Lenguaje y Comunicación) según corresponda, para los grados de tercero y sexto de primaria, y los grados primero y tercero de secundaria.
- b. Ampliar el horizonte del análisis estadístico incluyendo las variables de ingreso per cápita desagregado a nivel municipal, así como el índice de marginalidad municipal. Realizar estimaciones de correlación entre dichas variables y los puntajes de matemáticas y español de los grados referidos, y con los años de escolarización de la población adulta (15+ años).
- c. Ampliar la investigación documental para incluir diversas consideraciones teóricas que no alcanzaron a revisarse en la presente revisión tales como

Bane y Zenteno (2009), Ornelas (1995, 2001), y Pieck y Aguado (1995).

- d. Someter el conjunto de interpretaciones teóricas a estudios de verificación tanto teórica como empírica. Para ello se requerirá realizar estudios adicionales de mayor profundidad y con enfoques metodológicos cuantitativos, cualitativos e híbridos.

### Referencias

- Almeida U., R. (1987). An input-output study of the Kentucky public education system. Doctoral dissertation. University of Kentucky.
- Almeida, U., R. (octubre 2014). La desigualdad social en Chihuahua: implicaciones en la educación básica en un horizonte de doce años. Memoria del Segundo Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua. Chihuahua: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Apple, M. (1979). Ideology and curriculum. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Bane, M. & Zenteno, R. (2009). Poverty and Poverty Alleviation Strategies in North America. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Baudelot, Ch. & R. Establet. (1976). La Escuela Capitalista en Francia. Madrid, España: Siglo XXI.
- Bazdresch P., M. (2001). Educación y pobreza: una relación conflictiva. En Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Bowles, S. & H. Gintis. (1973). La Instrucción Escolar en la América Capitalista. Buenos Aires, Argentina: Labor
- Bowles, S. y Levin, H. (Winter 1968). The determinants of scholastic achievement. An appraisal of some recent evidence. Journal of Human Resources.
- Bracho, T. (2000).
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, D. C.: National Center for Educational Statistics.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (Julio 2015). Medición de la pobreza en México y en las entidades federativas. México: Dirección de Información y Comunicación Social (comunicado de prensa no. 005).
- Ferreira, E. & Garin, A. (1997). Una nota sobre el cálculo del índice de Gini. Estadística Española, 39(142), 207-218.
- Hernández S., R., Fernández-Collado, C. & Baptista L., P. (2010). Metodología de la Investigación (5ª ed.). México: Mc-Graw-Hill Interamericana.
- Heynemann, S. P. & White, D. S. (1986). The quality of education and economic development. Washington: The World Bank.
- Holguin Q., F. (1971). Índice de Gini modificado para medir la desigualdad de estudios en la población. Revista Mexicana de Sociología, 33(1), 121-136.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Censo General de Población y Vivienda. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Diseño de la muestra censal 2010. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, sin fecha). Sistema de integración territorial, ITER. Ejemplos prácticos. México: sin fecha.
- Lizárraga M., C. (2013). El índice de Gini: la desigualdad a la palestra. eXtoikos, vNo(10), 67-69.
- Loera, A. (1996). Educación Básica y Marginalidad Municipal. Foro 2(3), 3-6.
- Martinez R., F. (2003). Calidad y equidad en educación. 20 años de reflexiones. México: Santillana.

- Martinez R., F. (2002). Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 415-443.
- Martinez R., F. (1992). La desigualdad educativa en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXII(2), 59-120.
- Medina, F. (2001). Consideraciones sobre el índice de Gini para medir la concentración del ingreso. Santiago de Chile: División de Estadística y Proyecciones Económicas, CEPAL (Nueva York, Naciones Unidas).
- Muñoz I., C. & Ulloa, M. I. (1992). Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas. Una reflexión apoyada en el caso de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXII(2), 11-58.
- Ornelas, C. ed., (2001). Investigación y políticas educativas: Ensayos en honor de Pablo Latapí. México: Santillana.
- Ornelas, C. (1995). El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pieck, E. & Aguado, E., coord., (1995). Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad. México: El Colegio Mexiquense.
- Reimers, F. (Marzo-mayo 2000). El Estado no tiene ni idea de cómo hacer las cosas en Latinoamérica (entrevista Susana Perez de Pablos). *Diario El País*. Recuperado el 01 de mayo de 2016 de <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/reimers.pdf>.
- Rogel S., R. (2008). Reseña "Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo mexicano" de Carlos Ornelas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1287-1293.
- Saha, L. J. (1983). Social structure and teacher effects on academic achievement: a comparative analysis. *Comparative Educational Review*, 27(1), 69-88.
- Schmelkes, S., Noriega, C., Lavin, S. & Martinez, F. (1996). La calidad de la educación primaria. El caso de Puebla, México. Paris: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO (y Centro de Estudios Educativos).
- Theisen, G. L., Achola, P. P. W. & Boakari, F. M. (1983). The (1983) underachievement of cross-national studies of achievement. *Comparative Educational Review*, 27(1), 46-68.
- Villarreal G., Ma. G. & Escobedo F., J. (2009). Desigualdad de oportunidades educativas en primarias y secundarias de Nuevo León. *Frontera Norte*, 21(42), 139-163.
- Villarreal G., Ma. G. & Lopez C., E. (Noviembre 2015). "¿Mejoría en la igualdad educativa de Nuevo Leon 2000-2010?". Presentación en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México.

### **Agradecimientos**

Se agradece el apoyo recibido por las siguientes instancias:

- a. Secretaría de Educación Pública (Fondo Sectorial 2007).
- b. Subsecretaría de Educación Básica (Fondo Sectorial 2007).
- c. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (SNI 2008-2010 y 2014-2016)
- d. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (Programa de Estímulos 2007 a 2016).

Dichos respaldos se han utilizado para realizar el proyecto de investigación titulado: "El estado de la educación en Chihuahua en 1997 y en el 2018: avances, retrocesos y propuestas". El presente reporte es un producto parcial de dicho proyecto.

**Tablas**

Tabla 1. Porcentaje de la población a partir de 15 años+ en el estado de Chihuahua por años de escolaridad (muestra censal a la que se aplicó el cuestionario ampliado en el censo 2010).

Años de Escolaridad	Muestra censal, año 2010	
	Número de personas	Porcentaje de la muestra
0	14,245	7.24%
1	3,292	1.67%
2	6,826	3.47%
3	13,299	6.76%
4	7,311	3.71%
5	6,000	3.05%
6	44,814	22.77%
7	3,498	1.78%
8	7,326	3.72%
9	41,303	20.99%
10	5,516	2.80%
11	5,886	2.99%
12	18,462	9.38%
13	2,411	1.23%
14	2,003	1.02%
15	3,216	1.63%
16	5,919	3.01%
17	3,458	1.76%
18	1,428	0.73%
19	420	0.21%
20	81	0.04%
21	34	0.02%
22	15	0.01%
23	19	0.01%
24	19	0.01%
<b>Total</b>	<b>196,801</b>	<b>100.00%</b>

Tabla 2. Escolaridad total de acuerdo al número de personas y años de escolaridad.

	A	B
Escolaridad	Número de personas	Escolaridad total
0	14245	0
1	3292	3292
2	6826	13652
3	13299	39897
4	7311	29244
5	6000	30000
6	44814	268884
7	3498	24486
8	7326	58608
9	41303	371727
10	5516	55160
11	5886	64746
12	18462	221544
13	2411	31343
14	2003	28042
15	3216	48240
16	5919	94704
17	3458	58786
18	1428	25704
19	420	7980
20	81	1620
21	34	714
22	15	330
23	19	437
24	19	456
Sub-total	196,801	1,479,596
No especificado	1820	
Total	198,621	
Promedio de escolaridad	= B / A	7.5

Tabla 3. Estimación del índice de Gini para años de escolaridad.

P		Q			K		
Porcentaje de población	Porcentaje de escolaridad	Porcentaje de población acumulada	Porcentaje de escolaridad acumulada	Suma (Qi + Qi-1)	Producto P(Qi + Qi-1)		
7.24	0.00	7.24	0.00				
1.67	0.22	8.91	0.22	0.22		0.37	
3.47	0.92	12.38	1.15	1.37		4.74	
6.76	2.70	19.14	3.84	4.99		33.70	
3.71	1.98	22.85	5.82	9.66		35.89	
3.05	2.03	25.90	7.85	13.66		41.66	
22.77	18.17	48.67	26.02	33.86		771.13	
1.78	1.65	50.45	27.67	53.69		95.43	
3.72	3.96	54.17	31.63	59.31		220.78	
20.99	25.12	75.16	56.76	88.39		1855.11	
2.80	3.73	77.96	60.49	117.24		328.62	
2.99	4.38	80.95	64.86	125.35		374.90	
9.38	14.97	90.33	79.84	144.70		1357.41	
1.23	2.12	91.56	81.95	161.79		198.21	
1.02	1.90	92.58	83.85	165.80		168.75	
1.63	3.26	94.21	87.11	170.96		279.37	
3.01	6.40	97.22	93.51	180.62		543.23	
1.76	3.97	98.98	97.48	190.99		335.59	
0.73	1.74	99.70	99.22	196.70		142.73	
0.21	0.54	99.91	99.76	198.98		42.46	
0.04	0.11	99.96	99.87	199.63		8.22	
0.02	0.05	99.97	99.92	199.79		3.45	
0.01	0.02	99.98	99.94	199.86		1.52	
0.01	0.03	99.99	99.97	199.91		1.93	
0.01	0.03	100.00	100.00	199.97		1.93	
100.00					Suma =	6,847.13	
GINI años de escolaridad,		$1 - \sum_{k=0}^n P(Q_i + Q_{i-1}) =$			0.31529		

Tabla 4. Promedio y distribución de la escolaridad en entidades de la república mexicana, 2000.

No.	Entidades	2000	
		Media	I. Gini
1	Distrito Federal	9.60	0.25
2	Nuevo León	8.85	0.27
3	Coahuila	8.39	0.29
4	Baja California Sur	8.29	0.29
5	Baja California	8.18	0.29
6	Sonora	8.18	0.30
7	Tamaulipas	8.04	0.31
8	México	8.03	0.30
9	Aguascalientes	8.00	0.31
10	Quintana Roo	7.78	0.32
11	Morelos	7.74	0.34
12	Chihuahua	7.69	0.30
13	Colima	7.65	0.34
14	Sinaloa	7.65	0.35
15	Tlaxcala	7.63	0.31
16	Querétaro	7.55	0.34
17	Jalisco	7.52	0.33
RM	República Mexicana	7.45	0.35
18	Durango	7.31	0.33
19	Nayarit	7.26	0.36
20	Tabasco	7.15	0.36
21	Campeche	7.01	0.38
22	San Luis Potosí	6.89	0.38
23	Yucatán	6.84	0.38
24	Puebla	6.70	0.39
25	Hidalgo	6.66	0.38
26	Zacatecas	6.46	0.37
27	Guanajuato	6.36	0.39
28	Michoacán	6.20	0.41
29	Veracruz	6.20	0.41
30	Guerrero	6.11	0.45
31	Oaxaca	5.62	0.45
32	Chiapas	5.35	0.48

Datos tomados de: Martínez R., F. (2003). Calidad y equidad en educación. 20 años de reflexiones. México: Santillana. El ordenamiento es el original de acuerdo al promedio de escolaridad.



Tabla 5. Promedio y distribución de la escolaridad en entidades de la república mexicana, 2000.

No.	Entidades	2000	
		Media	I. Gini
1	Distrito Federal	9.60	0.25
2	Nuevo León	8.85	0.27
3	Baja California	8.18	0.29
4	Baja California Sur	8.29	0.29
5	Coahuila	8.39	0.29
6	Chihuahua	7.69	0.30
7	México	8.03	0.30
8	Sonora	8.18	0.30
9	Aguascalientes	8.00	0.31
10	Tamaulipas	8.04	0.31
11	Tlaxcala	7.63	0.31
12	Quintana Roo	7.78	0.32
13	Durango	7.31	0.33
14	Jalisco	7.52	0.33
15	Morelos	7.74	0.34
16	Colima	7.65	0.34
17	Querétaro	7.55	0.34
RM	República Mexicana	7.45	0.35
18	Sinaloa	7.65	0.35
19	Nayarit	7.26	0.36
20	Tabasco	7.15	0.36
21	Zacatecas	6.46	0.37
22	Campeche	7.01	0.38
23	Hidalgo	6.66	0.38
24	San Luis Potosí	6.89	0.38
25	Yucatán	6.84	0.38
26	Guanajuato	6.36	0.39
27	Puebla	6.70	0.39
28	Michoacán	6.20	0.41
29	Veracruz	6.20	0.41
30	Guerrero	6.11	0.45
31	Oaxaca	5.62	0.45
32	Chiapas	5.35	0.48

Datos tomados de: Martínez R., F. (2003). Calidad y equidad en educación. 20 años de reflexiones. México: Santillana. Se modificó la tabla publicada originalmente para ordenarlas de acuerdo al  $IG_{ae}$  de menor a mayor valor.

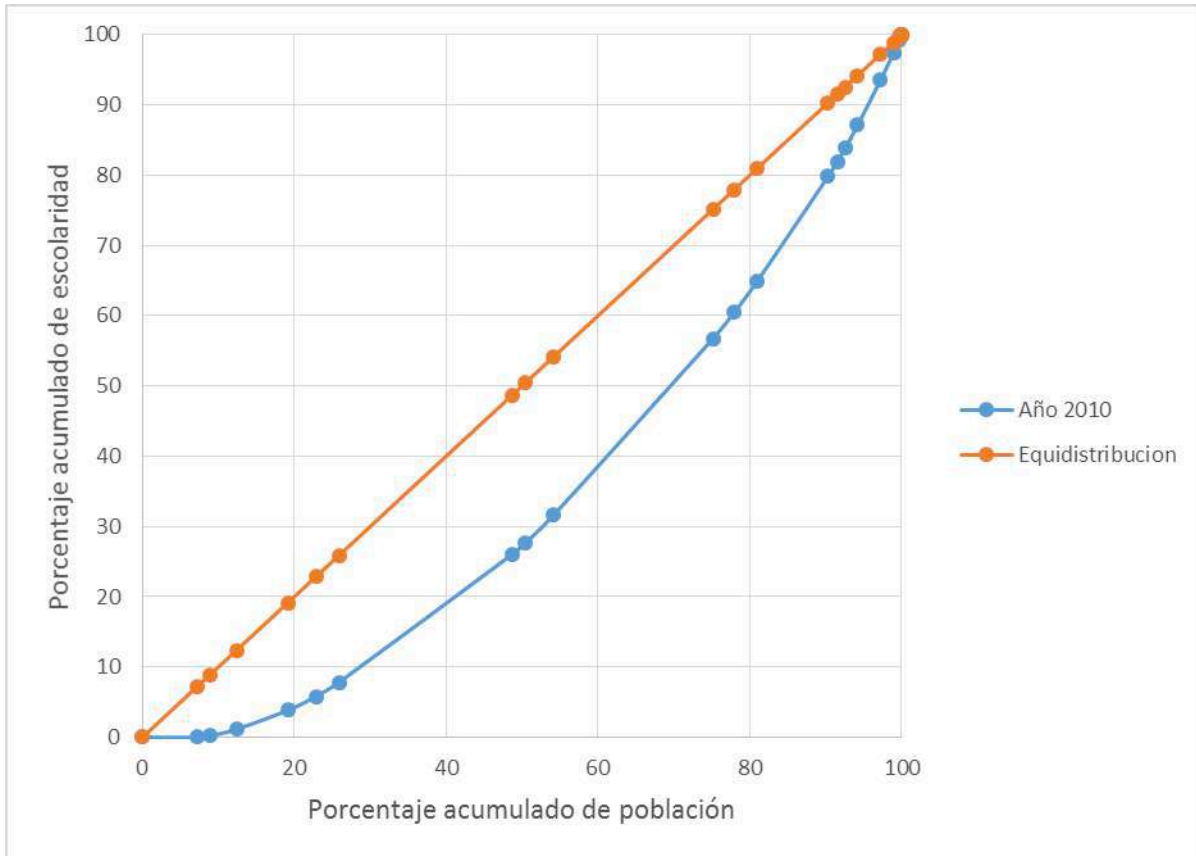
Tabla 6. Promedio y distribución de la escolaridad en entidades de la república mexicana, 2000.

No.	Entidades	2000	
		Media	I. Gini
1	Distrito Federal	9.60	0.25
2	Nuevo León	8.85	0.27
3	Coahuila	8.39	0.29
4	Baja California Sur	8.29	0.29
5	Baja California	8.18	0.29
6	Sonora	8.18	0.30
7	México	8.03	0.30
8	Tlaxcala	7.63	0.31
9	Tamaulipas	8.04	0.31
10	Aguascalientes	8.00	0.31
11	Chihuahua*	7.69	0.32
12	Quintana Roo	7.78	0.32
13	Jalisco	7.52	0.33
14	Durango	7.31	0.33
15	Morelos	7.74	0.34
16	Querétaro	7.55	0.34
17	Colima	7.65	0.34
18	Sinaloa	7.65	0.35
RM	República Mexicana	7.45	0.35
19	Tabasco	7.15	0.36
20	Nayarit	7.26	0.36
21	Zacatecas	6.46	0.37
22	Yucatán	6.84	0.38
23	San Luis Potosí	6.89	0.38
24	Hidalgo	6.66	0.38
25	Campeche	7.01	0.38
26	Puebla	6.70	0.39
27	Guanajuato	6.36	0.39
28	Veracruz	6.20	0.41
29	Michoacán	6.20	0.41
30	Oaxaca	5.62	0.45
31	Guerrero	6.11	0.45
32	Chiapas	5.35	0.48

Datos tomados de: Martínez R., F. (2003). Calidad y equidad en educación. 20 años de reflexiones. México: Santillana. Se modificó la tabla publicada originalmente para ordenarlas de acuerdo al IG<sub>ae</sub> de menor a mayor valor. Sin ser metodológicamente rigurosos, únicamente para el estado de Chihuahua se sustituyó el valor del IG<sub>ae</sub> del censo 2000, con la estimación que se obtuvo con la información del censo 2010, para facilitar una contrastación inicial y sujeta a su actualización a posteriori.

### Gráficas

Figura 1. Curva de Lorenz para el Índice de Gini<sup>años\_de\_escolaridad</sup>, Chihuahua muestra censal 2010.



# Nuevos dispositivos de oferta de servicios educativos e internacionalización de la educación superior: la Universidad Aeronáutica de Querétaro “llave del Clúster Aeroespacial de Querétaro”

New devices for the provision of global education services of higher education: Aeronautics University of Queretaro “Key to the aerospace cluster of Queretaro”

Elia Catalina Cruz Barajas  
*Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN*  
[catalina\\_cruz@prodigy.net.mx](mailto:catalina_cruz@prodigy.net.mx)

## **Resumen**

Este artículo aporta información sobre los nuevos dispositivos de internacionalización de educación superior que se están desarrollando en México. Nos enfocamos a la reciente implantación de la Universidad Aeronáutica de Querétaro (UNAQ) debido a las características innovadoras de oferta de servicios educativos que presenta, donde intervienen agentes externos en cooperación con agentes locales, como son los gobiernos y las empresas. Analizaremos si esta estrategia de colaboración se inserta en los dispositivos de tercera generación de internacionalización que se están desarrollando en algunos países para la creación de Hubs de Educación. A pesar de que no existe una clara definición de éstos, ni indicadores que puedan medir su éxito y evolución, forman parte de una estrategia de amplio alcance (proyecto nacional) planeado para consolidar una región o localidad que sea reconocida por sus competencias y conocimientos especializados, altamente competitiva y articulado a las necesidades y potencialidades de la zona. El presente análisis pretende identificar si en torno a la UNAQ se está desarrollando un Hub de Educación.

## **Palabras clave**

Internacionalización de la educación, Hub de educación, educación superior.

## **Abstract**

This paper contributes information about the new global education devices being developed in Mexico. We focus on the recent creation of Queretaro’s University of Aeronautics (UNAQ) due to the innovative educative offer it presents, where external and local agents cooperate, such as governments and private business. Analyzing whether this collaboration strategy is akin to third generation devices being developed in other countries for the creation of educational hubs. Despite the lack of a clear definition for these, nor indexes to measure their success and evolution,

they are part of a wide range strategy (national project) planned to consolidate a region or locale, in order to gain recognition for their competency and specialized knowledge, adapted to the needs of the zone. The following analysis aims to identify if the UNAQ is developing an educational hub.

### Keywords

Globalization of education, educational Hub, superior education.

### Introducción

La oferta de servicios educativos transfronterizos forma parte de los procesos de internacionalización que se han incrementado substancialmente en los últimos 20 años (Knigh, 2007). El sector educativo, científico y tecnológico ha sido uno de los sectores que mayor impacto ha experimentado debido al acelerado desarrollo de la ciencia, la tecnología del último siglo, y las tecnologías de la información, lo que ha intensificado la movilidad de Recursos Humanos Calificados (estudiantes, profesores, investigadores) y con ello, mayores intercambios y colaboraciones académico-científicas en el mundo entero. Lo anterior ha llevado al desarrollo de un sinnúmero de nuevos mecanismos y estrategias, así como, la participación de actores que antes no intervenían en el sector de la educación superior como fundaciones, ONGs, multinacionales, gobiernos y Agencias Internacionales.

Los Hubs de Educación implementados en ciertos países con éxito, integran una masa crítica de actores locales y externos, de estudiantes, instituciones educativas, empresas multinacionales de base industrial y centros de investigación científica interrelacionados en torno a iniciativas de formación, producción de conocimientos e innovación (Knight, 2011), responden a diversas motivaciones: incrementar ingresos, modernizar el sector terciario, mejorar la competitividad económica y la formación de la fuerza laboral, contribuir a la construcción de un perfil

regional, promover una economía del conocimiento basada en la oferta de servicios educativos (Knight & Morshidi, in press), entre otras. En este artículo analizare si en torno a la UNAQ se está desarrollando un dispositivo de tipo Hub de Educación.

La UNAQ surge de la formación del clúster Aeroespacial de Querétaro, derivado de la iniciativa de la empresa canadiense Bombardier Aerospace en 2005, tercer fabricante de aviones civiles en el mundo, para instalar una planta industrial en México, dedicada a la fabricación de componentes aeronáuticos para la manufactura de partes de alto valor agregado con tecnología especializada (Martínez G, 2013). Las características que presenta la UNAQ de oferta de servicios educativos educación superior con una clara orientación internacional y la correlación de diversos actores nacionales e internacionales sugieren la conformación de un dispositivo no convencional, la hipótesis es que se trata de un Hub de Educación.

Para analizar lo anterior, se recurrió a la revisión de diversas fuentes de información, pagina web, documentos escritos sobre el tema y a la investigación de campo que se describe más adelante. Se hace una breve revisión de los referentes conceptuales, es necesario puntualizar la diferencia entre el Hub de Educación y Clúster, así como, el papel que juega la UNAQ en la consolidación del Clúster Aeroespacial de Querétaro. Finalmente, a manera de conclusión se determina si se puede hablar de la conformación de un Hub de Educación en Querétaro.

## **Problema de estudio, preguntas y objetivos**

En México la internacionalización de la educación se encuentra en proceso de desarrollo en las grandes universidades y en la mayoría de las IES, consiste en actividades complementarias, pero no substanciales, por lo tanto, no se incluyen en la misión, objetivos y plan de trabajo (organización, administración).

Es así que, encontramos poca información sobre los nuevos dispositivos de oferta de servicios educativos que se van desarrollando en el país, de ahí la importancia de conocerlos, y documentarlos.

El caso de la UNAQ constituye un dispositivo de educación superior que presenta una serie de características innovadoras, que hacen suponer que estamos frente a la formación de un Hub de Educación.

### **Objetivo**

Analizar y estudiar los nuevos dispositivos de internacionalización educativa que se están desarrollando en México, en particular la provisión de servicios educativos que comprenden colaboraciones novedosas de tipo Hub de Educación de amplio alcance, incorporado al proyecto nacional, para la consolidación de una región altamente competitiva como es el caso de Querétaro con la UNAQ.

### **Aspectos metodológicos**

En la presente investigación se ha empleado una metodología de tipo cualitativa mediante el estudio de caso de la UNAQ, recurriendo al análisis comparativo para identificar el tipo de dispositivo que se está conformando en torno al clúster aeronáutico. Recurrí a una detallada revisión documental de la información que aparece en la Web y el sitio de la UNAQ, así como, la consulta de diversos artículos sobre los Hub de Educación y sobre

el clúster aeroespacial de Querétaro. Asimismo, visité en campus de la UNAQ y realicé una entrevista grupal a los profesores y directivos próxima a publicarse (UNAQ, 2016).

En la literatura sobre los hubs existen una serie de características que identifican este tipo de dispositivo que abarca tres niveles de impacto: internacional, nacional/sectorial, e institucional (Knight, 2004). En base a estos referentes se puede hacer una aproximación del tipo de dispositivo que se está formando en torno al Cluster Aeroespacial.

### **Enfoques de la internacionalización de la educación superior y el Hub de Educación**

La internacionalización de la educación se puede analizar desde diferentes enfoques que describen la manera de abordar este tema. El enfoque a nivel nacional y sectorial, a nivel institucional (IES). A nivel nacional/sectorial se desarrollan una serie de estrategias que abarcan programas, políticas, ejes de desarrollo que definen planes de acción y recursos para promover, facilitar y fortalecer la internacionalización de las IES. Dichas estrategias tienen un impacto a nivel internacional que involucran, tanto universidades, como estudiantes, profesores, empresas y gobiernos. El nivel institucional se enfoca en las competencias y las actividades de internacionalización a nivel interno o doméstico de las IES: el currículo, programas académicos, redes, proyectos de investigación, educación a distancia, acuerdos de cooperación. A este nivel se establecen igualmente, dispositivos de educación transnacional como pueden ser filiales o campus en otros países, servicios como educación a distancia y programas acoplados (Knight, 2004).

El Hub de Educación es un dispositivo de educación transnacional que involucra los distintos niveles mencionados y de acuerdo a la tipología de Knight (2011) estos pueden

ser: Hub de estudiantes, Hub de trabajadores calificados y Hub de conocimientos e innovación. Los Hubs de Educación surgen en la década de los 60s (primera generación) cuando estaban orientados a la movilidad de estudiantes, intercambios académicos y estancias de investigación; los de segunda generación se desarrollan a inicios de los 90s, con el establecimiento de filiales y sucursales de algunas universidades en el exterior (Becker, 2009), y los de tercera generación más recientes (S. XXI), con la configuración de estrategias de mayor amplitud y profundidad de oferta educativa (Knight, 2007).

Una característica esencial es que están diseñados para posicionar a una región de un país, mediante el desarrollo de un nodo para la educación superior y la investigación, a diferencia del parque industrial que está enfocado al desarrollo industrial y productivo, este consiste en un conglomerado de empresas especializadas en un ramo industrial donde operan clientes y proveedores formando una cadena de valor y cuya producción se dirige al mercado mundial.

El hub de educación, es más amplio, pues implica un esfuerzo a nivel nacional para consolidar una región en un núcleo de conocimientos constituidos por una masa crítica de actores locales e internacionales, donde interactúan IES, estudiantes y profesores nacionales e internacionales, empresas de formación, industrias de base tecnológica y centros de ciencia y tecnología, que se dedican a la educación, formación y producción de conocimientos e innovación tecnológica (Knight, 2011).

Es importante precisar que el establecimiento de la UNAQ se encuentra ligado al desarrollo del Clúster Aeroespacial de Querétaro y, si bien, su funcionamiento implica la colaboración permanente con centros de investigación y desarrollo

tecnológico para la innovación, así como, el acceso a financiamiento eficaz (Hernández J, 2011), no están dirigidos a la creación de una masa crítica y un nodo de conocimientos.

Las empresas de base tecnológica, dentro de la lógica shumpeteriana, tienen como insumo importante los Recursos Humanos Calificados (RHC), y es el postulado fundamental de la economía del conocimiento. Las empresas del clúster Aeroespacial de Querétaro funcionan en la lógica de la gestión del conocimiento y requieren contar con las instancias de educación y formación que garanticen la provisión de trabajadores del conocimiento, por tratarse de un sector alta especialización, que requiere de conocimientos y expertise (Druker 1995).

El Clúster ha contado con los RHC que han permitido su consolidación como parte del proyecto nacional para diversificar la economía y convertir a este sector en un eje puntero estratégico del desarrollo, logrando posicionar al país como el noveno proveedor aeronáutico en EE.UU. y el sexto en la Unión Europea (AeroStrategy, 2010). Las exportaciones de este sector en el año 2010 representaron 3,400 millones de dólares y 4,500 en 2011, crecimiento superior al 25%. Para el año 2015 se pretende contar con más de 37 mil empleos, y más de 350 empresas del sector en México (Industria Aeroespacial, 2012).

### **Análisis y discusión de los resultados**

Con base en la información obtenida de la investigación de campo y la documental se constata que, la creación de la UNAQ surge la necesidad de contar con un centro de formación, capacitación y especialización para la provisión de RHC del Cluster Aeroespacial. En 2006 el gobierno federal decide invertir 100 millones de pesos para echar a andar la UNAQ, oficialmente inaugurada en 2011. Esta inversión fue

respaldada y apoyada por el gobierno estatal quien facilitó el espacio, recursos y servicios.

Derivado de lo anterior, el sector educativo se ha visto beneficiado con la creación de la UNAQ y el fortalecimiento de las disciplinas relacionadas con la ingeniería aeroespacial, expandiendo la licenciatura y promoviendo nuevos posgrados y especialidades que se encuentran en desarrollo. Se constata el fuerte impulso que han recibido las IES que imparten esta licenciatura además de la UNAQ, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) que era la única hasta 2011 en impartir el programa, así como, la maestría en aeronáutica (Hernández J, 2011), y en el Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM) (Martínez G, 2013).

El efecto multiplicador de la presencia de la UNAQ también se percibe en las inversiones que ha atraído al estado (alrededor 1.5 mil millones de dólares), al punto de ser considerada la “llave del Clúster Aeroespacial”. En 2005 había tan solo 2 empresas en el parque industrial de Querétaro y para 2015 hay 60 empresas instaladas (UNAQ, 2015) para el corredor industrial de tecnología aeronáutica.

La UNAQ es una universidad monotemática y atípica porque solo se imparte formación relacionada con la aviación, cuenta con un modelo educativo que inició con la capacitación técnica en su 1ª etapa y poco tiempo después se expandió; la 2ª etapa se dirigió a la formación de Técnicos Superiores Universitarios (TSU) ya sea, aeronáutico en manufactura, sistemas electrónicos de las aeronaves y diseño mecánico aeronáutico, aquí se han llevado a cabo alianzas con IES externas (Wichita, Seattle, Montreal, Toulouse) con el objetivo de realizar programas conjuntos para el aseguramiento de la calidad que cumplen con los requerimientos de las normas internacionales, así como, la acreditación y reconocimiento internacional. En la 3ª etapa se amplía la oferta académica hacia la

formación de ingenieros (cuatro años) y/o el seguimiento de la formación de TSU, las Maestrías de dos a tres años (ingeniería aeroespacial en propulsión, diseños de elementos, análisis estructurales y satélites) y el Doctorado que permitirán el ensamblado de aviones y el diseño e innovación, esta etapa está en construcción, requiere personal altamente calificado con el propósito de lograr manufacturar en la UNAQ aviones en su totalidad (ibídem).

La UNAQ cuenta actualmente con una matrícula de 1,152 estudiantes, la evolución de la matrícula ha sido exponencial (829%), de 2009 a la fecha. Se han entrenado alrededor de 6 mil técnicos en diferentes especialidades, y capacitado personal para diversas empresas: Bombardier, Safran, Techops, Airbus Helicopters, Airnova México, PCC Aeroestructuras, ITP, principalmente. La Universidad sigue el modelo del Centro de Adaptación de la Mano de Obra Aeroespacial de Quebec (CAMAQ) donde la oferta educativa se basa en el control del mercado de trabajo, sólo se abren las plazas y carreras que requiere el sector (ibídem)..

Se observa una importante red de acuerdos y alianzas, dinámica característica de la internacionalización, tanto a nivel nacional, así como, con universidades extranjeras: la Universidad de Paul Sabatier y Toulouse de Francia, la Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad Politécnica de Cataluña, en España, con la Universidad de Notre Dame en Indiana, Estados Unidos y Montreal Canadá.

El programa académico se desarrolla bajo diversas modalidades: cursos a distancia del tipo videoconferencia mediante WEBEX, o bien, cursos semipresenciales, la parte teórica se imparte a distancia y la parte práctica de manera presencial en campus de Querétaro, el profesor de la Universidad extranjera imparte un curso intensivo (de 5 a 8 horas diarias) en una semana y media o dos semanas (UNAQ, 2016).



La formación de tipo franquicia educativa para los TSU a través del campus franco-mexicano, de reciente creación (2013), impulsada por el Grupo Safran de Francia (Gutiérrez de Velazco, 2010), fue creado con el objetivo de capacitar y transferir conocimientos y programas de entrenamiento a profesores para que ellos repliquen la formación en el campus, lo anterior está encaminado a obtener la certificación de la European Aeronautic Defence and Space Company.

Un elemento que hay que mencionar es que aún no se integra el aspecto intercultural en los programas curriculares, característica importante de la dinámica internacional.

### **Conclusión**

Para responder a la hipótesis de esta investigación que plantea la formación de un Hub de Educación en Querétaro, cabe preguntarse si la llegada al corredor aeroespacial de Querétaro de diversas instituciones de Educación Superior responden a un proyecto nacional para consolidar un nodo de conocimientos?, En qué medida la inversión en el sector educativo para el fortalecimiento del Cluster Aeroespacial implica el desarrollo e investigación de fuentes propias de innovación tecnológica en el sector aeroespacial? y, Si existen las condiciones para el desarrollo de éste en términos de recursos humanos, académicos, científicos y financieros?.

El desarrollo de un nodo de conocimientos e innovación para el impulso de la región, implica la presencia de un conglomerado de universidades y centros de investigación multidisciplinarios. Si bien, se están instalando filiales de universidades extranjeras en Querétaro, la Universidad de Arizona y de la Universidad de Texas (Quadratin Querétaro, 2015), no es posible hablar aún de un Hub de Educación como tal,

se encuentran las bases para su desarrollo en el futuro. Sin embargo, se observa una oferta educativa vinculada al mercado laboral, con características de un Hub de trabajadores calificados, de acuerdo a la tipología de Knight (2011).

La UNAQ cuenta con la asociación de universidades nacionales públicas e internacionales donde se aplican mecanismos propios de la internacionalización de la educación y de transferencia de conocimiento. De hecho, hay autores que la consideran como un ejemplo exitoso de transferencia de conocimientos porque ha conseguido combinar en su organización un proceso colectivo de distintas culturas para la adquisición de conocimientos y habilidades para lograr los objetivos del sector productivo (Salinas-García, 2012, Vázquez y Villavicencio, 2013). Su vinculación con el Clúster le ha permitido un desarrollo y crecimiento en poco tiempo, desde 2011 a la fecha.

El Clúster Aeroespacial responde a una estrategia de largo alcance dirigido al desarrollo de un sector estratégico para la exportación y el mercado laboral, pero en cuanto al proceso de desarrollo e investigación científica y de innovación aún no hay un proyecto, está en proceso y está sujeto a las necesidades de las empresas, en su mayoría extranjeras, al igual que la propiedad de patentes y derechos de autor. La investigación aplicada es parte importante de la innovación y el desarrollo científico, pero representa una etapa posterior a la consolidación de las áreas de investigación básica. La universidad como un espacio generador de conocimiento en el contexto actual es aún un escenario lejano.

El concepto de Hub de Educación es dinámico y se reconfigura constantemente, por lo que no necesariamente tiene que seguir un proceso lineal, entonces, no se puede descartar la posibilidad de que se

pueda echar a andar uno en Querétaro, pero depende en gran medida de la visión y plan de acción a largo plazo que se establezca en materia educativa.

Finalmente es importante considerar el contexto socio político del país, y la situación internacional. México y en particular ciertas regiones, en las últimas décadas, ha estado fuertemente sacudido por el crimen organizado y la inseguridad, así como, los efectos y complicidades que se entrelazan a nivel político generando corrupción, ingobernabilidad, e incapacidad de garantizar la paz social y la seguridad. En varias entidades del país es casi imposible pensar en consolidar proyectos de este tipo, debido al complejo escenario que persiste. Por lo que considero que, la configuración de un dispositivo vertido al mercado laboral, ha tenido un efecto benéfico multiplicador en todos los aspectos y se puede potenciar si se logra una buena planeación para apuntalar un proyecto educativo de tipo Hub a nivel regional como parte de una estrategia nacional.

## Referencias

AeroStrategy (2010). Disponible en [http://www.aerostrategy.com-/downloads/speeches/speech\\_82.pdf](http://www.aerostrategy.com-/downloads/speeches/speech_82.pdf)

Altbach P. & Knight J, (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*. 2007 11: 290 <http://jsi.sagepub.com/content/11/3-4/290>, DOI: 10.1177/1028315307303542

Becker, R. (2009). *International branch campuses: Markets and strategies*. London, UK: The Observatory on Borderless Higher Education.

Bueno, E. (2002). Dirección estratégica basada en conocimiento. Teoría y práctica de la nueva perspectiva. In P.

Morcillo, Nuevas claves en la dirección estratégica. Barcelona: Ariel.

Cruz Barajas EC. (2016). Universidad Aeronáutica en Querétaro (UNAQ) en Querétaro: entrevista grupal acerca de un proyecto innovador. Próxima publicación en página de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académico Científicas (RIMAC), <http://www.rimac.mx/category/productos-academicos/opiniones/>

Drucker, P. F. (1995). La administración y el trabajo del mundo. En J. L. Bower, *Oficio y arte de la gerencia* (págs. 24-43). Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Gutiérrez de Velasco, J. (2010). Rector de la Universidad Nacional Aeronáutica en Querétaro (UNAQ). Entrevistado en la ciudad de Querétaro, el25/05/2010.

Hernández, J. (2011). Transferencia de conocimiento en la industria aeroespacial mexicana: el caso de Bombardier Aeroespacial, Querétaro, *Revista de Economía del Caribe*, No 7.

Industria Aeroespacial (2012) <http://www.industria-aeroespacial.com/>

Knight J (2011). Education Hubs: A Fad, a Brand, an Innovation? *Journal of Studies in International Education*. Ed. SAGE. ASIE. DOI: 10.1177/1028315311398046

Knight J. (2013). The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse?, *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17:3, 84-90.

Knight, J. (2004). “Internationalization Remodelled: Definition, Approaches, and Rationales”, *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), 5-31.

Knight, J. (2007). Cross-border Tertiary Education: An Introduction. In *Cross-border tertiary education: A way towards capacity development* (pp. 21-

46). Paris, France: OECD, World Bank and NUFFIC.

Knight, J., & Morshidi, S. (in press). The complexities and challenges of education hubs: Focus on Malaysia. *Journal of Higher Education*.

Martínez A. (14 de julio 2015). Retrasan un año arranque de operaciones de Universidad de Arkansas. *Quadratin Querétaro*.

Martínez G. (2013). Formas Híbridas de Organización del Trabajo en Bombardier Aerospace Querétaro. *Altec*.

Pérez F. (2010). Director Académico de la Universidad Nacional Aeronáutica en Querétaro (UNAQ). Entrevistado en la ciudad de Querétaro, el 25/05/2010.

Salinas-García, R. (2012). Desarrollo industrial y formación profesional en la industria aeronáutica en Querétaro Industrial. *Revista de Educación y Desarrollo*, octubre-diciembre 2012.

### **Agadecimientos**

A la Dra. Sylvie Didou, Profesora – Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. DIE – CINVESTAV IPN por su apoyo y asesoría.

A la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académico Científicas (RIMAC), apoyada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (proyecto No. 260402) por su apoyo.

# Representaciones sociales que el profesorado ha construido sobre la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en diversos contextos dentro del estado de Chihuahua

Social representations teachers have built upon the Integral Reform of Basic Education in diverse contexts within the state of Chihuahua

Claudia Celina Gaytán Díaz  
*Centro de Investigación y Docencia*  
[claudia.gaytan@cid.edu.mx](mailto:claudia.gaytan@cid.edu.mx)

María Araceli Gutiérrez Reyes  
*Centro de Investigación y Docencia*  
[araceli.gutierrez@cid.edu.mx](mailto:araceli.gutierrez@cid.edu.mx)

Renzo Eduardo Herrera Mendoza  
*Centro de Investigación y Docencia*  
[renzo.herrera@cid.edu.mx](mailto:renzo.herrera@cid.edu.mx)

## Resumen

El profesorado de educación primaria atraviesa por un momento histórico que demanda cambios que van desde sus prácticas pedagógicas hasta sus procesos de formación continua y la manera de evaluar su desempeño, mediante nuevos modelos y enfoques curriculares y organizacionales, derivados de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), sin embargo, estos no son asimilados de manera automática por los docentes, quienes reciben, filtran, se apropian o excluyen los fundamentos y supuestos presentados, en base a sus contextos específicos tanto a nivel personal, profesional y social, por lo que la presente investigación pretende identificar las representaciones sociales (RS) que el profesorado de primaria en las ciudades de Chihuahua, Juárez y Cuauhtémoc ha construido sobre los cambios propuestos a partir de la implementación de la RIEB en sus centros escolares. Se parte de una perspectiva teórica ubicada en la psicología social y desarrollada por Serge Moscovici (1961), con un diseño metodológico fundamentado en los estudios de la escuela Aix-en-Provence cuya máxima exponente es Jean Claude Abric, basado en el enfoque estructural para el estudio de las RS, a través de la técnica de asociación libre de palabras. Entre los principales hallazgos se encontró que en los tres contextos analizados existe gran similitud en las RS y, se advierte además, una coexistencia de representaciones hegemónicas, a través de conceptos como -mejora, innovación, calidad- y de representaciones polémicas o emancipadas reflejadas en conceptos como -impuesta, confusa, inadecuada e injusta-.

### Palabras clave

Representación social, profesores, educación primaria, reforma curricular.

### Abstract

Teaching in elementary schools is going through a historical moment that demands changes going from pedagogical practices to continuous formation process and the way their performance is evaluated, deriving from the implementation of the Basic Education Integral Reform. However, these changes aren't automatically implemented by the teachers, who receive, filter, take or exclude the aforementioned fundamentals, based in their specific contexts not only on a personal but professional and social level too. The following research aims to identify the social representations the elementary school teachers in the cities of Chihuahua, Juarez and Cuauhtemoc have built upon the changes brought about by the educational reform. Parting from a theoretical perspective developed by Serge Moscovici (1961), with a methodological design based on the studies of the Aix-en-Provence school whose maximum exponent is Jean Claude Abric, based in the structural focus to the study of SR, through free word association technique. Amongst the main findings one that stands out is that there is a great similarity in the three contexts analyzed in the SR, and warns, of a coexistence of hegemonic representations, through concepts like -improvement, innovation, quality-. As well polemic representations reflected in concepts like -forced, confuse, inadequate, unfair-.

### Keywords:

Social representation, teachers, elementary education, curricular reform.

### Introducción

Como parte de diversos procesos de reformas en todos los sectores de nuestro país surge la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), gestada a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB) en 1992, sin embargo, no es hasta el 2009 que comienza su implementación gradual en educación primaria que concluye en el ciclo escolar 2011-2012.

Lo anterior ha traído consigo un sinnúmero de propuestas que atañen directamente la labor del profesorado a quien se le demandan cambios que van desde sus prácticas pedagógicas hasta sus procesos de formación continua y la manera de evaluar su desempeño, puesto que es necesario revertir los resultados académicos obtenidos por los alumnos mexicanos en pruebas estandarizadas y comparativas entre los países miembros de la Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en los que México ha ocupado los últimos lugares. Los cambios propuestos se enmarcan dentro de las reformas de segunda generación que “están centradas en la calidad de la educación y promueven cambios en el proyecto y gestión educativa de los establecimientos, en la pedagogía, currículo y sistemas de evaluación” (Martinic, 2001, p.18).

### Planteamiento del problema

Los nuevos fundamentos y propuestas no llegan y se asumen de manera automática, sino que pasan por una serie de filtros que tienen que ver, entre otras cosas, con la trayectoria personal y profesional de los docentes, quienes construyen sus propias interpretaciones, apropiaciones y reelaboraciones sobre la reforma, esto es, de la construcción de representaciones sociales (RS). La RIEB se presenta como una iniciativa

que pretende elevar la calidad del sistema educativo en nuestro país, enfocada en el mejoramiento de diversos ámbitos a nivel curricular, organizacional, de formación y evaluación del desempeño docente, por lo que resulta importante conocer hasta donde el profesorado se ha apropiado de las propuestas normativas o, si por el contrario, no lo ha hecho, puesto que el posicionamiento docente decide el éxito o fracaso de cualquier intento de reforma.

### **Objetivo general**

Identificar las representaciones sociales que el profesorado de primaria de las ciudades de Chihuahua, Juárez y Cuauhtémoc ha construido sobre la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

### **Preguntas de investigación**

1. ¿Cuáles son las representaciones sociales que el profesorado de primaria en las ciudades de Chihuahua, Juárez y Cuauhtémoc ha construido sobre la RIEB?
2. ¿Cómo han impactado en el profesorado los discursos oficiales y las acciones emprendidas para darla a conocer?
3. ¿Cuáles son las similitudes y/o diferencias de acuerdo a los contextos en los que laboran?

### **Desarrollo**

La teoría de las RS, en el campo de la psicología social, se distancia del enfoque sociológico planteado por Durkheim, y de las explicaciones psicológicas basadas en el conductismo y en el cognitivismo, y a través de ellas, del individualismo (Alvarado et al, 2008, p. 43). Su estudio implica el reconocimiento de aspectos psicológicos (cognitivos) y sociológicos (de pertenencia a grupos) del ser humano; concierne a la manera cómo los sujetos sociales,

construimos nuestra propia perspectiva sobre los acontecimientos de la vida diaria. Para Moscovici (1986, citado por Alvarado, 2008), las representaciones buscan determinar los cambios del pensamiento de la sociedad actual, cómo la novedad y la innovación se convierten en parte de la vida social.

Las representaciones sociales emergen alrededor de puntos que enfrentan un conflicto dentro de las estructuras de la cultura (legitimación de ideas y prácticas ideológicas) (Alvarado, 2008) como es el caso de las reformas curriculares y pedagógicas en donde entran en juego diversas posturas y se busca dar legitimación a una serie de cambios propuestos. Una reforma, de acuerdo con Torres (2009) es:

(...) el conjunto de políticas pensadas para producir cambios en el sistema educativo –por lo general siguiendo el clásico esquema centralizado y vertical, de arriba abajo-, independientemente de los nombres que ésta adopta en los diversos países (mejoramiento, modernización, transformación) y de su complejidad o profundidad (cambios parciales, superficiales o radicales) (p.19).

Los cambios esperados están en función de las sugerencias que emiten los organismos internacionales, y en función de los lineamientos prescritos (oficialmente), a través de líneas de política educativa que fijan acciones específicas.

De acuerdo con SEP (2011) la RIEB es:

(...) una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares

Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión” (p. 17).

La RIEB se ha presentado a través de diferentes medios (audiovisuales y escritos), de lineamientos normativos (planes y programas de estudio) y de espacios de actualización (diplomados y talleres sobre la reforma) y se pretende que el profesorado llegue a formar una idea o concepción sobre ella, sin embargo, esto puede estar alejado de lo que los actores educativos construyen sobre la misma, es decir, sus RS que “nos permiten entender la comprensión que el público tiene de la ciencia” (Farr, 1986, p.158), refiriéndose a público como las personas a las que se dirige e implica esta nueva teoría, modelo o idea.

De acuerdo con Moscovici (2003) la gente tiene posibilidad de pensar de acuerdo a lo que considera lógico y no contradictorio, pero, en algunos momentos entran en juego influencias sociales con las cuales se admiten las presiones externas al aparato psíquico, a través de la imposición ideológica, ya que ninguna ciencia puede liberarse de las ideologías, por lo que existe la necesidad de trascender la dualidad existente entre el conocimiento racional y el “no racional”, o el socialmente adecuado o no adecuado.

Según él mismo autor, las RS esbozan las dimensiones de resistencias al cambio, memoria social, representaciones hegemónicas, contrapuestas a representaciones emancipadas y/o polémicas, *themas* arquetipales y, un carácter inconsciente de construcciones sociales e institucionales (Moscovici, 1986).

Moscovici (1986) pretende argumentar un tipo de representaciones construidas como pensamiento o conocimiento social, lo que se comparte de las representaciones, lo común o compartido entre diferentes grupos sociales acerca de los objetos que se presentan en determinados momentos y en determinados escenarios, como es el caso de

las propuestas, planteamientos, supuestos y fundamentos contenidos en la RIEB.

### **Estrategia metodológica**

La investigación se adscribe a la Escuela de Aix-en-Provence, cuya máxima exponente es Jean Claude Abric, puesto que “esta tendencia se concentra en la estructura de las RS, que da pie a la teoría del núcleo central, en la cual se pretende conocer los contenidos de las RS” (Lozano, 2012, p.41). Además, la investigación está centrada en el enfoque estructural puesto que dicho estudio pretende identificar la estructura o su núcleo y desarrollar explicaciones acerca de las funciones de esa estructura (Banchs, 2000).

A partir de dicho enfoque es necesario centrarse en un momento histórico y en un objeto de representación específico que, en este caso, es la RIEB.

Según Abric (en Araya, 2002) “quienes se inscriben en el enfoque estructural parten del supuesto de que toda representación tiene una estructura específica que le es propia, cuya característica central es que está organizada alrededor de un núcleo central y que éste es el que determina su organización y significación” y (p.51).

Según Uribe, et al (1997, citado por Araya, 2002) el núcleo central cuenta con dos dimensiones: normativa y funcional. En la primera se expresan las dimensiones socioafectivas, sociales o ideológicas (normas, estereotipos o actitudes) y en la segunda las situaciones con una finalidad operativa o aquellas que se refieren al funcionamiento del objeto. Además, es el elemento que más resistirá al cambio; una modificación del núcleo produce la transformación completa de la representación. Está protegido por los sistemas periféricos que constituyen el aspecto móvil y evolutivo de la representación, además, lo protegen de su posible transformación: si el núcleo central

cambia, es porque el sistema periférico es poco resistente o porque las nuevas informaciones contienen mucha fuerza; las contradicciones aparecen y se sostienen, en primer momento en el sistema periférico (Abric, 1998, citada por Araya, 2002).

La presente investigación es parte de un proyecto interinstitucional llevado a cabo por el Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación del Centro de Investigación y Docencia (CID) y del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP) titulado “Educación primaria, dinámica institucional y reforma educativa”. Como proyecto particular, se diseñó, validó y aplicó un cuestionario integrado por varias técnicas (escalas de diferencial semántico, escalas tipo likert). En esta ocasión se presentan los resultados obtenidos a partir de la utilización de la técnica de asociación libre de palabras a través del término inductor *La RIEB*, puesto que dicha técnica “favorece la espontaneidad y naturalización de la situación de intercambio, al tiempo que permite reducir en gran medida la apropiación por los sujetos de los contenidos

representacionales de que es portador el investigador” (Banchs, 2000, p.15); a través de esta técnica se le pide a los profesores que escriban el concepto o enunciado breve que asocian con el término inductor, generando, a partir de su análisis, el diccionario de palabras, los campos semánticos y de representación.

La aplicación del cuestionario se realizó a una muestra estratificada de 422 docentes en Chihuahua, 500 en Juárez y 146 en Cuauhtémoc. La captura de los datos obtenidos, así como su análisis, se realizó en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés).

### Resultados

#### *Conceptos Asociados, Campos Semánticos y de Representación sobre la RIEB en Chihuahua*

Una vez que se analizaron las similitudes semánticas de los conceptos que el profesorado en la ciudad de Chihuahua asoció con la RIEB, se identificaron diez términos que concentraron al 83.7% de los participantes y que se presentan en la siguiente figura:

Términos asociados a La RIEB	Frecuencias	Porcentaje
Escuela, Alumnos, Docentes	15	4.7%
Innovación/Novedad	19	6.0%
Formación	19	6.0%
Calidad	22	6.9%
Actualización	26	8.2%
Imposición	31	9.7%
Enfoque curricular y pedagógico	49	15.4%
Cambio/Transformación	60	18.9%
Reforma	77	24.2%
<b>Totales</b>	<b>318</b>	<b>100.0%</b>

Tabla 1. Diccionario de palabras sobre la RIEB (Chihuahua).

Se observa que el 24.2% del profesorado asocia a la RIEB con la descripción de la

primera de sus siglas, el 18.9% del profesorado la asocia al *Cambio* y



*Transformación* derivados de su implementación y el 15.4% con el *Enfoque Curricular y Pedagógico*.

Entre los términos intermedios (de acuerdo al número de menciones) se identifica la *Imposición*, mencionado por el 9.7% del profesorado, y *Actualización*, mencionada por el 8.2% de los docentes.

Como términos con menor número de menciones, podemos ubicar *Calidad*, mencionada por el 6.9% del profesorado, *Innovación* y *Formación* por el 6.0% del profesorado cada una, mientras que el

término que engloba a *Escuela, Alumnos, Docentes* obtuvo el 4.7% de menciones.

Para profundizar con el análisis de datos, se realizó una codificación de los términos asociados a través de una clasificación binaria (presencias o ausencias significadas por 1 y 0 respectivamente) y se generó un dendrograma en el que quedan representadas las etapas del proceso de fusión y las distancias existentes entre los elementos fundidos en cada etapa (reescaladas en una medida estandarizada de 25 puntos), como se muestra en la siguiente figura:

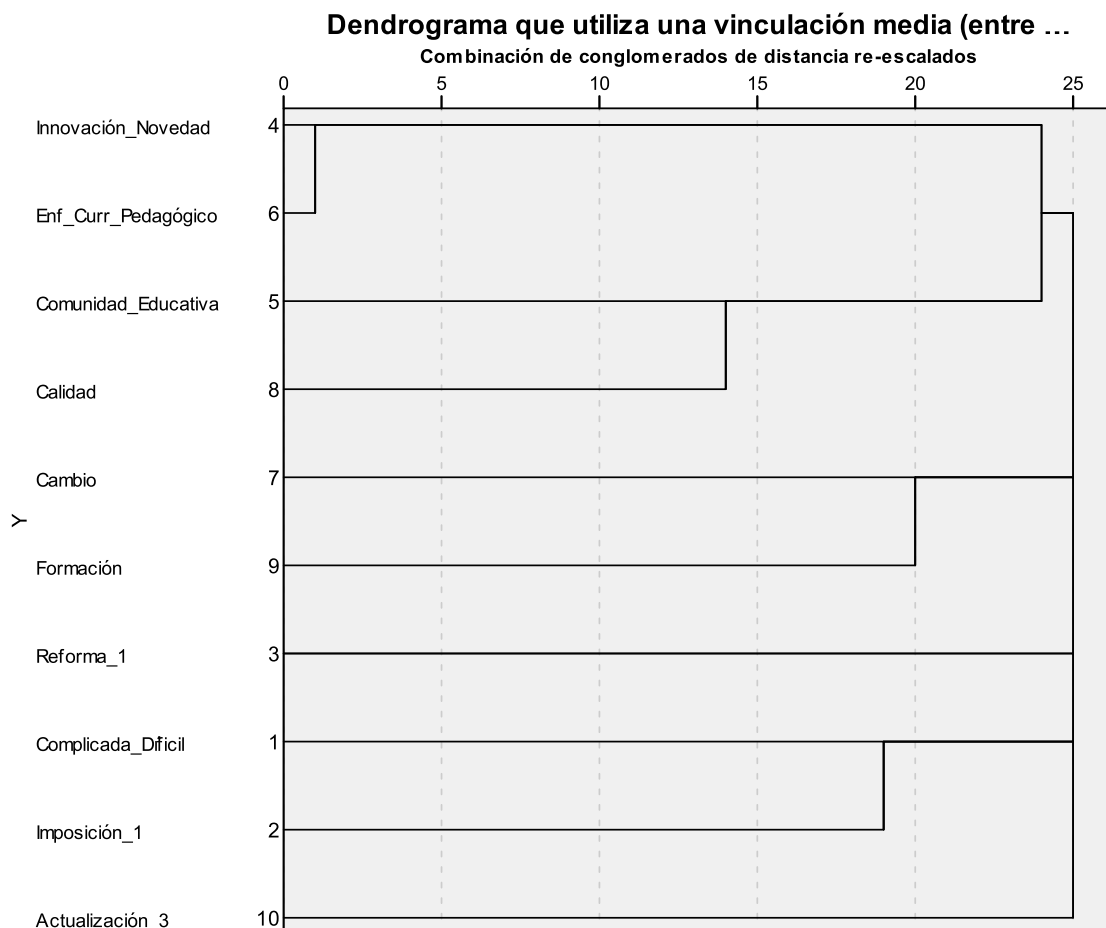


Figura 1. Campos semánticos sobre la RIEB (Chihuahua).

A partir de las asociaciones generadas, se advierten por lo menos cuatro RS 1) Innovación en cuanto al enfoque curricular

propuesto, 2) Comunidades educativas trabajando para lograr la calidad educativa, 3) Un cambio que implica procesos de

formación para ser implementada y, 4) Una imposición complicada y difícil para el profesorado de educación primaria.

Para generar los campos de representación en un espacio determinado, se tomó en cuenta la clasificación binaria descrita anteriormente y sobre la base de una matriz de distancias a partir de dichos datos, se realizó un análisis de conglomerados jerárquicos de escalamiento multidimensional sobre medidas de similitud utilizando un coeficiente phi (cuatro puntos), que es una versión binaria del coeficiente de correlación de Pearson (Cárdenas, *et al*, 2007).

El método de conglomeración utilizado es el de vinculación inter grupos o

promedio, ya que permite aprovechar la información de todos los miembros del conglomerado que se compara (Pardo y Ruiz, 2003, en Cárdenas *et al*, 2007), calculándose la distancia promedio existente entre todos los pares de elementos de cada conglomerado. En la figura no. 2 se presentan los resultados de las distancias obtenidas en un espacio de dos dimensiones para mostrar las proximidades en un esquema, lo que nos permite obtener información acerca de las dimensiones subyacentes de juicio utilizadas por la muestra para realizar la referida distribución del campo por medio de los conceptos analizados.

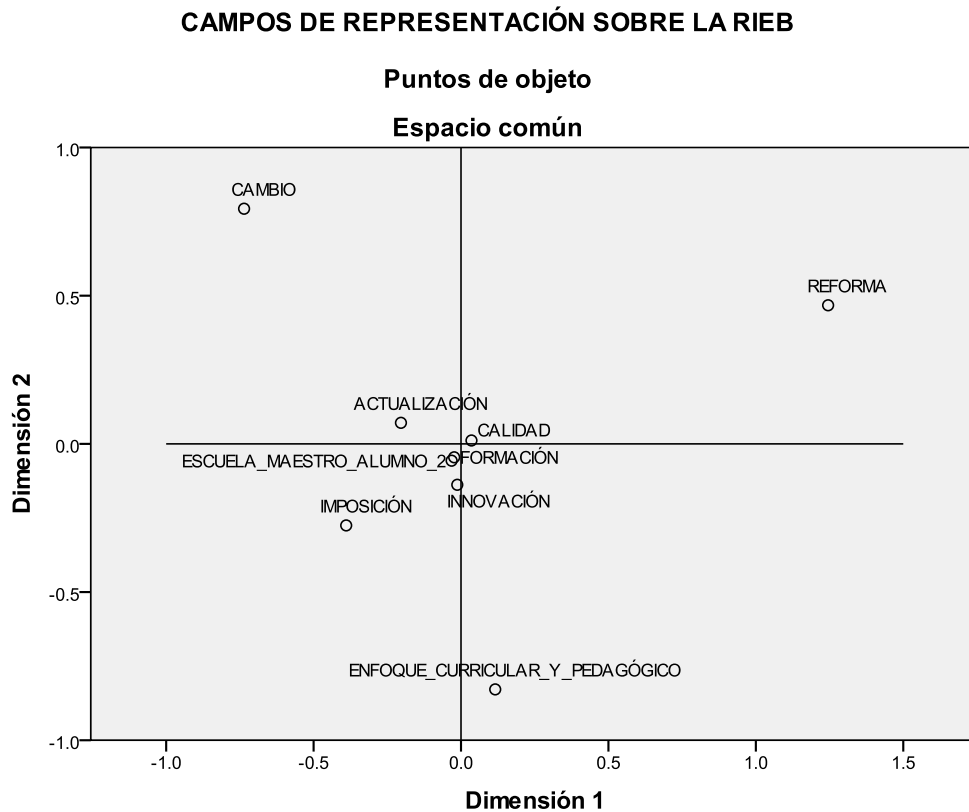


Figura 2. Campos de representación sobre la RIEB (Chihuahua).

Se observa que los conceptos *Reforma* y *Cambio* conforman el núcleo central de la representación social sobre la RIEB, puesto

que son los que se encuentran más alejados en cada uno de los ejes del campo de representación.

Como elementos periféricos, dentro del campo semántico de *Reforma* se encuentran los términos *Calidad* y *Enfoque Curricular y Pedagógico*. Se trataría de un eje que aludiría a la dimensión discursiva que indica que el nuevo Enfoque Curricular, impulsado por la RIEB incidirá sobre el mejoramiento de la calidad de la educación en nuestro país.

Asimismo, como elementos periféricos dentro del campo semántico del concepto *Cambio* se encuentra la *Actualización*, la *Formación*, los *Colectivos Escolares*, la

*Innovación* y la *Imposición*, lo que indica la crítica del profesorado sobre los procesos de formación y las nuevas propuestas que han sido impuestas externamente.

### Conceptos Asociados, Campos Semánticos y de Representación sobre la RIEB en Ciudad Juárez

En el caso del municipio de Juárez, se identificaron once términos que concentraron al 73.3% del total de participantes y que se presentan a continuación:

Términos asociados a La RIEB	Frecuencias	Porcentaje
Calidad	14	3.0%
Competencias	19	4.1%
Educación	24	5.2%
Confusa/Inadecuada	27	5.9%
Escuela/Maestros/Alumnos	28	6.1%
Innovación	28	6.1%
Planes y programas	28	6.1%
Mejora	30	6.5%
Actualización	52	11.3%
Cambio	102	22.1%
Reforma	109	23.6%
<b>Totales</b>	461	100.0%

Tabla 2. Diccionario de palabras sobre la RIEB (Juárez).

Entre los términos más fuertes se encuentran *Reforma* con el 23.6% de las menciones, *Cambio* con el 22.1% y *Actualización* con el 11.3%. Estos conceptos hacen alusión a la apropiación del discurso normativo que menciona la necesidad del cambio a través de la actualización de los docentes.

Los términos intermedios son *Mejora*, mencionado por el 6.5% del profesorado, *Planes y Programas*, *Innovación*, *Escuela*, *Maestros*, *Alumnos* con el 6.1% cada uno e

*Inadecuada*, mencionada por el 5.9% del profesorado. Entre estos conceptos se aprecia un posicionamiento negativo al considerar la RIEB como inadecuada. Los términos con el menor número de menciones fueron *Competencias*, con el 4.1% de las menciones y *Calidad* con el 3.0%.

A continuación, en la figura no. 5 se presentan los campos semánticos generados a partir del diccionario de palabras identificado anteriormente.

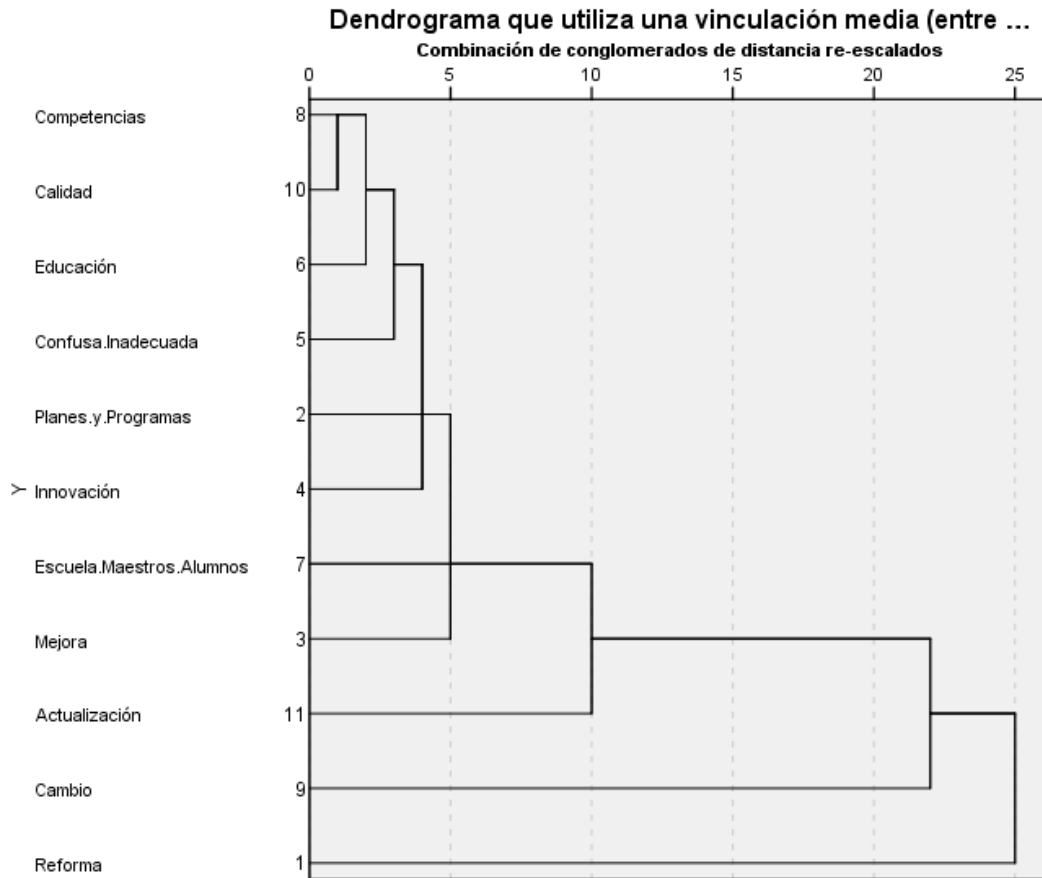


Figura 3. Campos semánticos sobre la RIEB (Juárez).

A partir de las asociaciones semánticas observadas en la figura anterior, es posible la identificación de tres RS: 1) Confusión en cuanto al desarrollo de competencias y calidad educativa 2) Los planes y programas permiten la mejora educativa y, 3) Es

necesaria la actualización de los colectivos escolares para su implementación.

Se presenta a continuación la figura no. 6. en la que se pueden apreciar los campos de representación que el profesorado del municipio de Juárez ha construido sobre la RIEB.

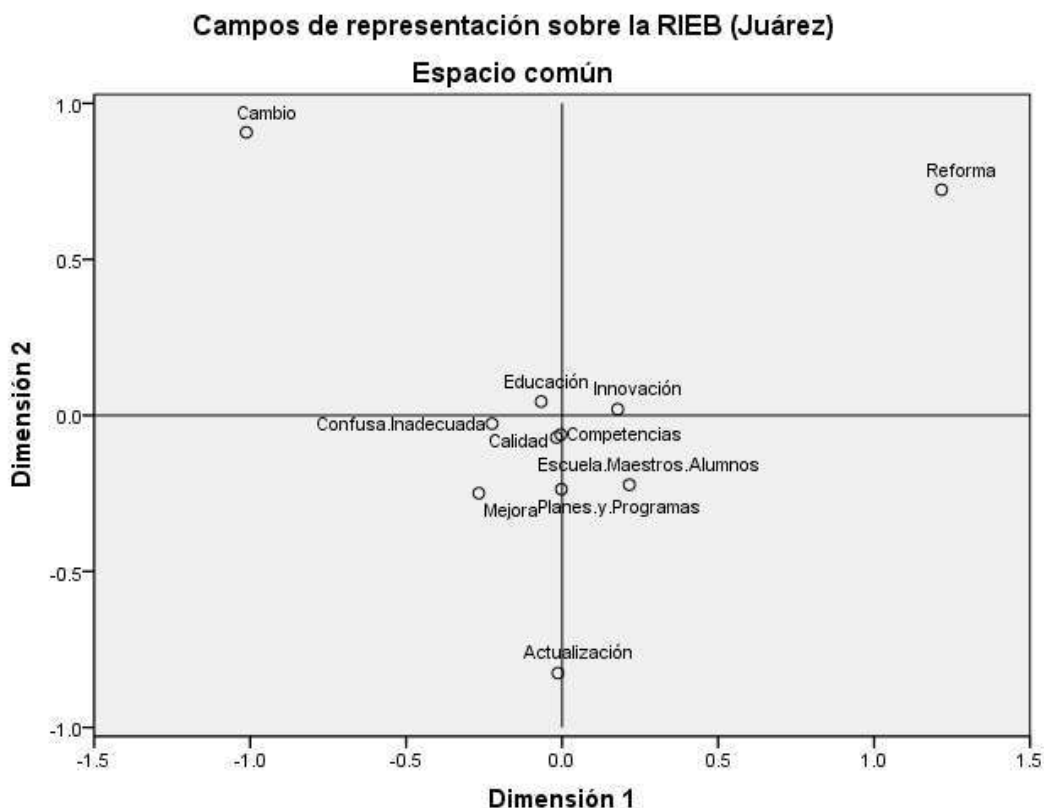


Figura 4. Campos de representación sobre la RIEB (Juárez).

De igual manera que en el caso de ciudad Juárez, se observan los mismos conceptos como núcleos centrales: *Reforma* y *Cambio*. Como elementos periféricos, dentro del campo semántico de *Reforma* se encuentran *Innovación* y *Escuela, Maestros y Alumnos* lo que tiene que ver con la novedad que ha representado la RIEB para las comunidades escolares.

Asimismo, como elementos periféricos dentro del campo semántico de *Cambio*, se encuentra *Educación, Calidad, Mejora, Confusa* e *Inadecuada, Competencias* y *Actualización*; es un campo que concentra la

crítica del profesorado sobre las situaciones que no se han llevado a cabo de manera adecuada (*Actualización*) y la falta de claridad sobre la incidencia de la RIEB en la mejora de la calidad educativa.

**Conceptos Asociados, Campos Semánticos y de Representación sobre la RIEB en Ciudad Cuauhtémoc**

En el caso de la ciudad de Cuauhtémoc, se identificaron nueve términos que concentraron al 77.7% del total de participantes como se muestra a continuación:

Términos asociados a La RIEB	Frecuencias	Porcentaje
------------------------------	-------------	------------

Educación	5	3.9%
Innovación	5	3.9%
Mejora	7	5.5%
Calidad	7	5.5%
Actualización	8	6.3%
Planes y programas	10	7.8%
Injusta/Inadecuada	11	8.6%
Cambio	35	27.3%
Reforma	40	31.3%
<b>Totales</b>	<b>128</b>	<b>100.0%</b>

Tabla 3. Diccionario de palabras sobre la RIEB (Cuauhtémoc).

El concepto con mayor número de menciones una vez más es *Reforma* (31.3%), seguido (nuevamente) por el concepto *Cambio* (27.3%). Entre los conceptos intermedios se encuentran *Injusta* e *Inadecuada*, mencionados por el 8.6% de profesores, *Planes y Programas*, por el 7.8% y *Actualización* por el 6.3%. Aquí aparecen nuevamente los conceptos que denotan una

postura negativa con respecto a la RIEB considerada como *Injusta* e *Inadecuada*. Los conceptos con menor número de menciones son *Calidad*, *Mejora* (con el 5.5% cada una), *Innovación* y *Educación*, mencionadas por el 3.9% del profesorado cada una. Se presentan a continuación los campos semánticos generados a partir del diccionario de palabras antes descrito.

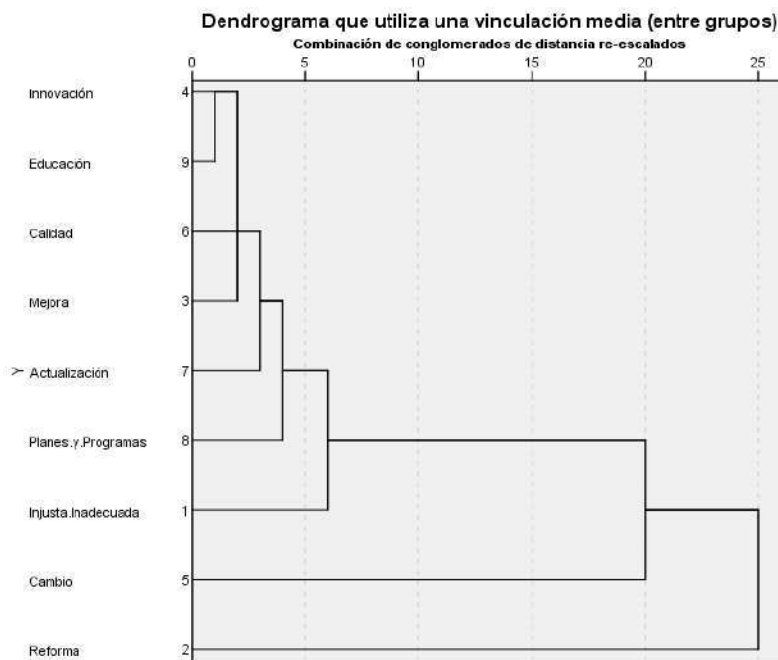


Figura 5. Campos semánticos sobre la RIEB (Cuauhtémoc).

Finalmente, en la figura no. 9 se presentan los campos de representación sobre la RIEB que

el profesorado del municipio de Cuauhtémoc ha construido sobre la RIEB.

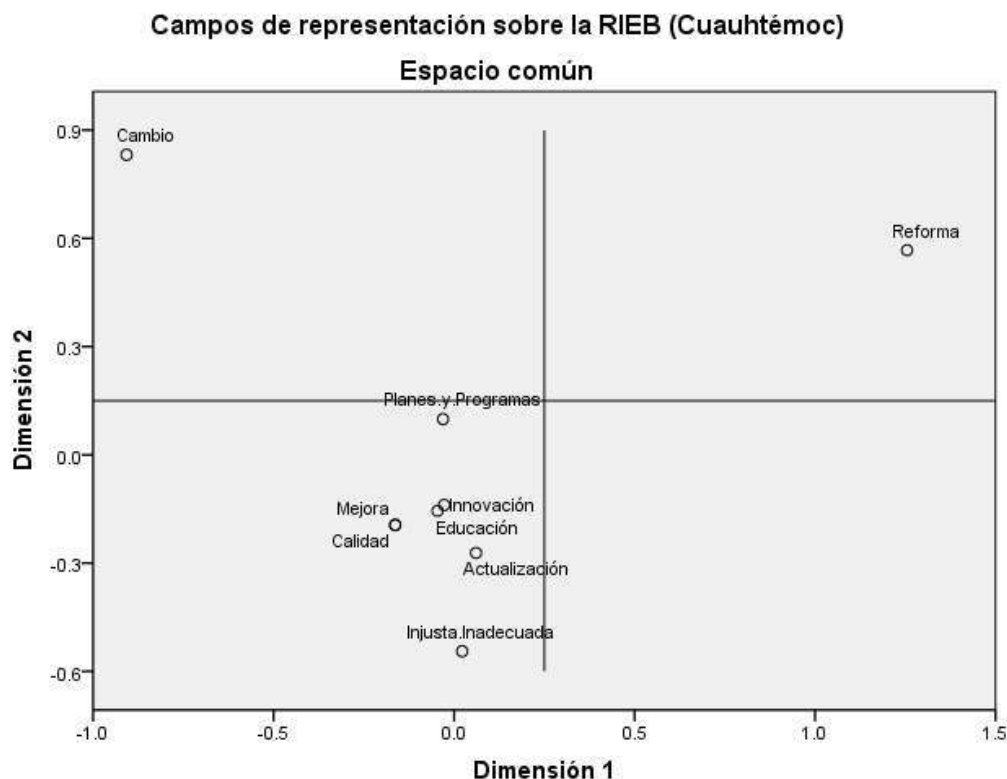


Figura 6. Campos de representación sobre la RIEB (Cuauhtémoc).

Una vez más, como núcleos centrales se encuentran los conceptos *Reforma* y *Cambio*. Sin embargo, en este caso, los elementos periféricos se concentran en el campo semántico de *Cambio*, en donde se encuentran los conceptos *Injusta e Inadecuada*, cercanos a la *Actualización, Educación, Innovación, Mejora y Calidad*, lo que alude a la crítica sobre los procesos y propuestas llevados a cabo para el mejoramiento de la calidad educativa.

### Conclusiones

En los diversos contextos, las representaciones sociales que el profesorado de primaria ha construido sobre la RIEB presentan gran similitud. Tanto en Chihuahua capital como en Juárez y Cuauhtémoc, se identifican como núcleos centrales los conceptos *Reforma* y *Cambio*, el primero

constituye la dimensión normativa y el segundo, por la dimensión funcional, es decir, la finalidad operativa de la RIEB, que ha generado transformaciones al interior de los colectivos escolares.

Dentro de los elementos periféricos, es posible advertir la coexistencia de representaciones hegemónicas, acordes con el discurso normativo, como mejora, calidad, innovación y actualización y representaciones polémicas (aunque en una proporción mucho menor, excepto en el caso de Cuauhtémoc) que advierten a la RIEB como impuesta, inadecuada, injusta y confusa.

El éxito o fracaso de la RIEB depende de que el profesorado que se encuentra en las dimensiones normativa y funcional fije un posicionamiento más claro y de la fuerza que puedan adquirir las representaciones

hegemónicas, polémicas o emancipadas, a partir de las evoluciones en el contexto socioprofesional del profesorado de educación primaria.

## Referencias

- Alvarado, S.V., Botero, P. y Gutiérrez, M.I. (2008). Representaciones sociales. Una mirada a la teoría moscoviciana. En Botero, P. (2008) *Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica*. Espacio editorial: Buenos Aires.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Recuperado el 11 de octubre de 2011 en: <http://flacso.or.cr/index.php/publicaciones-jb-br-jb-i-labor-editorial-jb-i/cuadernos/336-cuaderno-no-127>
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations*. Volumen 9
- Cárdenas, M., Parra, L., Picón, J. Pineda, H. y Rojas, R. (2007). Las representaciones sociales de la política y la democracia. Recuperado el 13 de diciembre de 2015 en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362007000100004&script=sci\\_artext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362007000100004&script=sci_artext)
- Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. En Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Lozano, A. I. (2012). *Las representaciones sociales: teoría y tendencias*. Guadalajara, México. Ediciones La noche, pp. 17-53.
- Martinic, S. (2001). *Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las Reformas Educativas en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación 2001, Número 27.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (2003). La conciencia social y su historia. En Castorina, J. A (2003) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. (págs. 91-110). Barcelona: Gedisa Editorial
- SEP (2011). Plan de estudios de educación primaria 2011. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 24 de septiembre de 2013, en: [http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB\\_Plan\\_de\\_Estudios.php](http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB_Plan_de_Estudios.php)
- Torres, R.M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas XXX* (2). Recuperado el 20 de mayo de 2015 en: [http://www.oei.es/docentes/articulos/agentes\\_de\\_reforma\\_sujetos\\_cambio\\_torres.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/agentes_de_reforma_sujetos_cambio_torres.pdf)





# El trabajo directivo en educación primaria: liderazgo, procesos participativos y democracia escolar

The work of the administration in Elementary school: leadership, participative process and school democracy

David Manuel Arzola Franco  
*Centro de Investigación y Docencia*  
[david.arzola@cid.edu.mx](mailto:david.arzola@cid.edu.mx)

Carmen Griselda Loya Ortega  
*Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado*  
[grisyloya@hotmail.com](mailto:grisyloya@hotmail.com)

Ana María González Ortiz  
*Centro de Investigación y Docencia*  
[ana.gonzalez@cid.edu.mx](mailto:ana.gonzalez@cid.edu.mx)

## Resumen

El presente trabajo contiene los resultados de un estudio etnográfico, desarrollado a partir de un convenio de colaboración interinstitucional entre los Cuerpos Académicos de “Política y Gestión en Educación” del Centro de Investigación y Docencia y “Cambio Educativo” del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado. El estudio tiene el propósito de recuperar las concepciones que los actores educativos, que laboran en escuelas primarias de tres municipios del estado de Chihuahua, han construido con respecto a la dirección escolar, el liderazgo, el manejo de conflictos, el diálogo y la participación democrática. Los datos recabados indican que el discurso de la participación democrática se ha instalado en los colectivos escolares, valoran a los directivos que abren las oportunidades de colaboración, que crean ambientes de confianza, cultivan la solidaridad y el desarrollo profesional del profesorado. Al mismo tiempo, critican y denuncian las prácticas autoritarias, la unidireccionalidad en la toma de decisiones y la escasa resonancia que puede tener la acumulación de títulos y certificados en el mejoramiento del trabajo directivo. Paradójicamente, en la mayoría de los discursos recabados, hay una concepción jerárquica y normativa sobre la dirección escolar, aunque elogian la apertura y el diálogo, reclaman un liderazgo fuerte que ponga orden. La emergencia de liderazgos paralelos se asocia con el conflicto y las tensiones políticas al interior de las escuelas, puesto que retan a la autoridad formalmente establecida.

## Palabras clave

Directores, participación del profesor, democracia, autoritarismo, liderazgo.

### Abstract

The following paper contains the results of an ethnographic study, carried out by two academic bodies; "Política y Gestión en Educación" from the Research and Teaching Center and "Cambio educativo" from the Chihuahua Center for Postgraduate Studies. The study aims to recover the conceptions the educative actors, working in elementary schools from three municipalities in the state of Chihuahua, have built regarding the scholar administration, leadership, conflict management, dialogue and democratic participation. The data collected indicates the course of democratic participation takes part in schools, they value the administrators that give place to collaboration opportunities, creating trusted environments, cultivating solidarity and professional growth. At the same time, they criticize and denounce authoritarian practices, unidirectionality in decision making and its impact on performance. Paradoxically, in most of the data collected, there is a hierarchy and normativity within the school, despite the compliments and chance of dialogue, they call for a strong leadership to keep order. The rise of parallel leadership is associated with conflicts and tension within the school, due to the challenge they represent to the formally established authority.

### Keywords

Directors, Teacher participation, democracy, authoritarianism, leadership.

### Introducción

Históricamente, las concepciones sobre la naturaleza de la tarea directiva han evolucionado de la imagen del director como un administrador, con una función esencialmente burocrática (Pozner, 2005), pasando por las nociones de dirección eficaz, hasta la visión compleja de una dirección para el cambio (Murillo, 2006), o bien como señala Álvarez (2003) se ha transitado "desde un estilo autocrático a un estilo participativo" (p. 5). En este proceso las teorías del liderazgo han sido particularmente influyentes (Maureira, 2006) y han contribuido en la configuración de los perfiles directivos o de los modelos de dirección escolar.

Como respuesta a las posturas estáticas que privilegian la definición de funciones, el marco normativo y la identificación de las características individuales del líder, los enfoques teóricos contemporáneos, como el del liderazgo transformacional (Bass, 1988), el enfoque micropolítico (Ball, 1994) o el liderazgo distribuido (Spillane, 2006), señalan que la

tarea de un directivo está indisolublemente unida a los ámbitos cultural, político, ideológico y organizativo de los centros escolares. Es decir, no se trata de un ente aislado, es el contexto escolar, con sus valores, idiosincrasia, creencias y prácticas, las relaciones de poder, su estructura y formas de operar, las que dan sentido a la labor cotidiana de los directores.

Por otra parte, el trabajo directivo ha sido consignado por la literatura especializada como un elemento central en la configuración de las dinámicas de los establecimientos escolares (Álvarez, 2003; Del Arco, 2007; Fernández, 2007), los directores "son pieza clave para planear, coordinar y sostener, junto con el colectivo docente, la autonomía de gestión de la escuela y la mejora de los procesos de enseñanza" (SEP, 2015, p.13). Las investigaciones sobre eficacia escolar, por ejemplo, señalan al director como un componente fundamental en la consecución de los objetivos y metas educativas (Maureira, 2006; Murillo Torrecilla, 2006).

Esta condición de “pieza clave” coloca a estos sujetos en medio de la avalancha de demandas dirigidas a la escuela, que se vinculan con la perenne crisis que viven las sociedades contemporáneas, caracterizadas por el acelerado desarrollo tecnológico, la recurrencia de los problemas económicos, el deterioro ambiental, el descrédito de la política gubernamental, la pobreza extrema, la violencia exacerbada; la manera tan vertiginosa en que los cambios se suceden y la incertidumbre que ello acarrea.

Ante este mundo cambiante e incierto, la educación es señalada como una de las vías indispensables para atender el estado de emergencia. Consecuentemente, el trabajo directivo se expande, se diversifica y se torna cada vez más complejo y azaroso. Pozner (2005) recoge algunos aportes relacionados con la multiplicidad de tareas que competen a un director: orientador, promotor de valores, enlace, gestor, planificador, negociador, formador, administrador. Para Fernández, la dirección para el cambio “precisa romper modelos jerárquicos todavía vigentes, promover el desarrollo del conocimiento y el cambio en las organizaciones educativas, corresponsabilizar al personal, impulsar la innovación y profesionalizar la acción de gestión del centro a través de sistemas planificados y documentados” (2007, p. 30).

Para dar otra vuelta de tuerca, en el caso de México, al entrar en vigor Ley General del Servicio Profesional Docente, la permanencia en la función está condicionada a un proceso de evaluaciones periódicas, basadas en los “perfiles, parámetros e indicadores” (DOF, 2013) que definen las características que el Estado determina para el ejercicio de esta responsabilidad:

...los directivos deben contar con conocimientos sólidos sobre el contenido de los planes y programas de estudio, los procesos de aprendizaje de los alumnos, las

prácticas de enseñanza, la autonomía de gestión escolar, el desarrollo profesional, los principios legales y filosóficos que sustentan el servicio público educativo, la atención a la diversidad sociocultural y lingüística de los alumnos, así como la relación entre la escuela y la comunidad (SEP, 2015, p. 13).

A pesar de la manera tan prolija con que se describen estas funciones, es obvio que entre el deber ser y las acciones concretas existen zonas opacas o veladas que requieren visibilizarse para comprender la práctica de estos agentes educativos. La presente investigación tiene el propósito de brindar un acercamiento a la visión que los propios sujetos relacionados con la tarea educativa - docentes, supervisores escolares, Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) y los propios subdirectores y directores-, han construido en torno al quehacer directivo, a partir de un estudio realizado en el nivel de educación primaria de tres municipios: Juárez, Ahumada y Chihuahua Capital.

### **Consideraciones metodológicas**

Los resultados de esta investigación, se derivan de un proyecto realizado de manera conjunta por un grupo de académicos del Centro de Investigación y Docencia y del Centro Chihuahuense de Estudios de posgrado, en el que participaron diez investigadores y tres grupos de estudiantes de los posgrados que ofertan ambas instituciones.

En el plano metodológico, se propuso abordar el estudio desde una perspectiva etnográfica, para lo cual se trabajó con los registros producto de seis meses de observación diaria en 21 escuelas primarias. A ello se suma el análisis de 82 entrevistas individuales no estructuradas en las que participaron 61 docentes, ocho directores,

cinco supervisores y tres a jefes de sector, así como a cinco ATP.

La metodología empleada permitió documentar diversas dinámicas presentes en las escuelas primarias, además de recuperar las impresiones de los agentes antes mencionados con relación al papel de los directivos, de tal forma que se generó “un proceso reflexivo que operó en todas las etapas del desarrollo de la investigación” (Hammersley y Atkinson, 1994. p. 42) mismo que posibilitó el análisis interpretativo que se incluye en el presente trabajo.

### **Análisis y discusión de resultados**

El director de una escuela requiere cierta sutileza, tacto y olfato para enfrentar los problemas que se presentan de manera cotidiana; varios de los testimonios de profesores señalan que en un director es indispensable el mando o autoridad, es decir se requiere dirección, alguien que fije rumbo:

...normalmente se concibe al líder de una escuela como una autoridad fuerte, pero creo que un buen líder es el que sabe manejar una buena organización, toma decisiones justas y propone el trabajo en equipo, establece buenas relaciones y es proactivo. He tenido la oportunidad de trabajar con dos directivos escolares y hasta ahorita he tenido buenas experiencias, me pongo en su lugar al encontrar un equilibrio entre ser una figura de autoridad y llevar una buena organización escolar (Profesor; 69:4; 125:127).

La diplomacia es una de las herramientas básicas para el liderazgo directivo. Aunque se requiere del respeto que impone una autoridad fuerte, este debe complementarse con el manejo inteligente de las relaciones con el colectivo escolar:

...yo pienso que aquí la relación laboral y con padres de familia y alumnos es buena, no puedo decir

excelente, pero puedo decir que es muy buena y yo lo relaciono directamente con el liderazgo de la directora... ella tiene un liderazgo excelente... los conflictos, aunque aparezcan, se resuelven a tiempo y en forma (Profesor, 35:4, 72:72).

La demanda por una figura de autoridad en el director es recurrente en los testimonios recabados, un director fuerte, que confía en su liderazgo, transmite esa seguridad al personal, genera sinergias y ayuda a precisar los objetivos y metas con mayor claridad; fijar el rumbo se configura entonces como la piedra angular de la tarea directiva, no en vano rumbo, orientación y dirección son sinónimos.

Aunque resulta siempre complejo, la búsqueda del equilibrio y el diálogo son dos elementos importantes que se destacan en los testimonios recabados, ello implica relaciones horizontales y la construcción de una cultura participativa en la que la crítica constructiva juega un papel fundamental: “...yo siempre he visto que hay democracia, que la toma de decisiones se da en un marco abierto para todos, no es, no es autoritaria” (Profesor, 35:7, 82:82).

Hay un énfasis especial en el diálogo constructivo, como mecanismo que abre oportunidades para la formación y el desarrollo profesional de los docentes dentro de las instituciones, se aprovecha la experiencia y conocimiento del colectivo escolar. Un director que está seguro de su autoridad, que no teme mostrar su ignorancia respecto a determinados temas, aprovecha el impulso creador de su personal y potencia las oportunidades para la mejora, lo anterior implica delegar tareas y compartir las responsabilidades:

Creo que necesitamos nosotros fortalecer ese liderazgo, no tenemos nosotros la capacidad de delegar responsabilidad en otros compañeros, a veces es que ya se vienen

arrastrando cosas que no nos permiten... el delegar responsabilidad en alguien, porque finalmente el directivo tiene temor porque él es responsable de lo que suceda en la escuela (Supervisora; 15:7; 56:56).

Se destaca que el liderazgo y la colaboración son ingredientes sustanciales para el buen funcionamiento institucional; la confianza completa el triángulo que refuerza el pacto social de las instituciones escolares. Al respecto, se encuentran evidencias del papel destacado que juega la parte afectiva, las relaciones personales y el respeto mutuo en el desarrollo académico de las escuelas:

... hay mucha confianza... la directora es una compañera que acaba de subir a directora apenas bueno ya tiene dos años, mucha gente creyó que a lo mejor por la amistad iba a haber esa actitud como de que hago como que trabajo y fíjate que no. Bueno al menos la actitud de la mayoría cuando hablamos entre nosotros decimos te sientes más presionada por el hecho de que como fue tu compañera tu amiga, no quieres que quede mal existe ese compromiso entonces (Profesor, 28:12, 86:86).

La confianza tiene su origen en los lazos afectivos construidos en la convivencia diaria, en el caso descrito, la directora no es una extraña en la escuela, los docentes conocen su trayectoria, han creado vínculos y compromisos previos. Sin embargo, cuando se trata de un director externo, la construcción de la confianza es una parte fundamental de su tarea, el documento que lo acredita como director no lo hace el líder del establecimiento, es el personal de la escuela el que lo legitima y le da su confianza:

...pues caray, pues está difícil... porque el liderazgo se gana, el liderazgo se... no se impone, se gana así que, pues no es posible manejarlo así, yo considero

más bien que el liderazgo lo tiene el director y él nos guía (Profesora; 66:16; 122:123).

Que la legitimidad la dé el colectivo, implica que el liderazgo está siempre a prueba, los directivos, al menos los que aspiran a un ejercicio democrático de su función, deben demostrar cotidianamente su capacidad para fijar el rumbo institucional:

... yo procuro llegar a negociaciones... procuro que los acuerdos se cumplan, que estén bien los niños, porque por ellos estamos ahí, por ellos tomamos esta carrera, por ellos nos están pagando, por ellos tenemos o estamos donde estamos, y ya de ahí surge lo demás (Director; 122:12; 164:165).

Los participantes destacan la conformación de una comunidad solidaria como medio para construir un ambiente de trabajo con el que los colectivos escolares se sienten identificados; pero el trabajo directivo no es solo una cuestión de buena voluntad, la confianza, el respeto, la autoridad, se construyen a partir del trabajo, de lo contrario se cae en un ambiente de relajamiento, de ausencia de dirección: "haga de cuenta como si no existiera, él nunca sabe nada, no hace nada, no conoce nada... es una vergüenza que teniendo ya su clave de subdirector no pueda realizar su trabajo" (Profesora, 66:10;102:103).

Los elementos entrópicos son una sombra que amenaza de manera permanente la organización escolar, la confrontación y la discordia entre los integrantes de un colectivo son evidencias de la naturaleza política que atraviesa las relaciones en una comunidad educativa. De ahí la necesidad expresa de tener un directivo que dé cauce a las inquietudes y tensiones, que disponga de los medios para propiciar el diálogo, los acuerdos y consensos, de lo contrario se corre el riesgo de llevar al extremo el

ejercicio de la autoridad, es decir, convertirse en una figura autoritaria.

La vida participativa implica un reto mayor para los colectivos escolares, puesto que cambia la distribución del poder, desplazando la idea de la autoridad unipersonal por un modelo distribuido y de corresponsabilidad. Pero estas propuestas al implantarse en ambientes que tradicionalmente han sido gobernados de manera autoritaria, son visualizadas como potencialmente peligrosas para la autoridad formal. Al abrir los espacios para la participación se abre también la puerta a liderazgos paralelos, y con ello la oportunidad de construir ambientes cooperativos, pero también climas de tensión y enfrentamiento. Esto habla de los límites de las propuestas participativas implantadas en un clima autoritario o con una democracia incipiente:

...el directivo... no sabía cómo guiar, entonces yo propongo pararme y decirles a los maestros... darles motivación a los maestros... y se acerca el directivo a mí y me dice: "¡No, quite eso!" ... entonces le digo "sí profe, sí es resultado debido a que sí hay cosas buenas o cosas malas, es un resultado, por lo tanto, hay una necesidad que se tiene que adecuar". Y él me decía: "¡No, no, bórrela no es un resultado!", entonces a mí me pareció incorrecto... que le dijera a la secretaria que tenía que escribir ciertas cosas como él pensaba (Profesor, 13:7, 30:30).

El testimonio anterior hace patente la tensión entre la autoridad deóntica y la autoridad epistémica, es decir la autoridad impuesta normativamente, la autoridad del que manda, contra la autoridad que da el saber. El conocimiento suele ser también un recurso para consolidar el liderazgo directivo o, por el contrario, cuestionarlo:

...también ha habido cursos en los que mandan al director a que medio se prepare y luego nos da el curso a nosotros. Y ahí se me afigura (sic) que el director en una semana no se alcanza a preparar totalmente como para presentar el curso a sus maestros, y hay veces que nomás van los maestros a platicar (Profesor, 123:1, 86:86).

La autoridad epistémica como elemento legitimador de los liderazgos, pone de manifiesto la necesidad de una formación sólida en los cuerpos directivos, enfocada en la consolidación de comunidades académicas con un alto sentido autocrítico, que potencien la capacidad creadora, innovadora o transformadora que emerge de colectivos plurales y democráticos. El problema radica en la tendencia credencialista, el saber aparente que da la acumulación de los títulos, diplomas y grados, que suele reeditar en términos de escalafón, posiciones de autoridad y retribución económica, pero que tienen escasa resonancia en el mejoramiento de las prácticas. Los docentes enfatizan que la acreditación no es una garantía del saber:

...aquí en primaria hay maestros que tienen muchos títulos, muchos directores que no deberían estar como directores aquí en la zona, muy preparados, según ellos, pero pues su práctica no funciona, no sirve porque no son capaces de darse cuenta de los problemas que hay en la escuela (Profesora, 66:1, 77:77).

### **Reflexiones finales**

El material empírico da cuenta de la tensión política siempre presente, el conflicto de manera manifiesta o soterrada es un ingrediente esencial en la dinámica de los establecimientos educativos. En el caso concreto que nos ocupa el problema ha sido abordada exclusivamente desde el punto de vista de los directivos frente al colectivo, pero

este último suele desdoblarse también en grupos y subgrupos con intereses y posiciones divergentes y hasta antagónicas, que de no ser abordadas de manera adecuada pueden desencadenar efectos no deseados para la vida institucional y, por ende, dificultades en el logro de los propósitos educativos.

En la información recabada se destaca el valor que los colectivos escolares dan a los espacios de participación democrática y los ambientes colaborativos. Realzan las cualidades de aquellos directivos que tiene la capacidad de construir ambientes dialógicos y equilibrados, donde la confianza, el compromiso y la solidaridad se construyen a través de vías diplomáticas con fuerte énfasis en los elementos afectivos.

Pero, implícitamente, en la mayoría de los discursos recabados, hay una concepción jerárquica sobre la dirección escolar. Aunque reconocen el valor de la participación, paradójicamente aceptan de manera tácita la condición de subordinación y la necesidad de un liderazgo fuerte que imponga respeto, guíe y, en última instancia, decida por los demás. La idea de un liderazgo múltiple, distribuido, resulta en algunos casos amenazante y conflictiva. Quizá la raíz de esta contradicción pueda rastrearse en la rigidez de los elementos estructurales del sistema educativo mexicano, caracterizado por la verticalidad y el centralismo, y en la cultura antidemocrática que tradicionalmente se ha cultivado y permea todavía en los centros educativos.

### Referencias

Álvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 11(2), 1-5.

- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia un teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bass, M. (1988). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. En R. Pascual Pacheco, *La gestión escolar ante la innovación y el cambio* (pp. 26-36). Madrid: Narcea.
- Del Arco, M. (2007). Los directores de los centros escolares en el sistema educativo. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado* (5), 18-22.
- DOF. (11 de 09 de 2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Diario Oficial de la Federación, Art. 52, parr. 3.
- Fernández Díaz, M. (2007). La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado* (5), 23-38.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *Revista electrónica iberoamericana, sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4), 1-10.
- Murillo Torrecilla, J. (2006). Una dirección para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4), 11-24.
- Pozner de Weinberg, P. (2005). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.
- SEP. (2015). *Pefril, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. London: Jossey-Bass.





# Percepción del beneficio de los procesos de acreditación en instituciones de educación superior

## Perception of the benefits of accreditation processes in higher education institutes

Cossio Ponce de León Mariana  
*Universidad Autónoma de Chihuahua*

Guzmán Arredondo Arturo  
*Universidad Durango campus Chihuahua*

### Resumen

Actualmente la evaluación de la calidad educativa posee gran interés político, social y económico. (González Ramírez, 2000). Sin embargo no ha dejado de ser en sí misma un instrumento útil pero que no mejora la realidad que evalúa, aunque se consigue recabar información rigurosa y detallada para conocer la realidad y poder actuar en consecuencia. (Tiana, 2007). Esta investigación aborda la percepción de beneficio de los procesos de acreditación desde la opinión de los profesores. Mediante un diseño de métodos mixtos se presentan resultados preliminares de la fase cuantitativa. Se obtuvo información de 30 profesores de 3 instituciones de educación superior del país, con predominancia femenina 80% (24) y 20% (6) masculinos, con un promedio de edad de  $42 \pm 10$  años, la antigüedad promedio del grupo de profesores fue de  $14 \pm 9$  años de servicio. La opinión del 50% de los profesores es indecisión sobre la legitimidad de la evaluación lo que nos hace pensar que no siempre hay un estricto apego a las normas y principios éticos. También hay indecisión sobre la viabilidad, no se puede asegurar que las evaluaciones sean realistas, prudentes y financieramente adecuadas. Aunque los profesores evaluaron mejor la precisión y la utilidad de la evaluación, hay que señalar que la información que se analiza en estos procesos no siempre es la correcta, es cuestionable su confiabilidad y validez. Y finalmente es difícil saber si se logra en el proceso establecer un vínculo armónico, de respeto que evite críticas y resistencia.

### Palabras clave

Evaluación, utilidad, viabilidad, precisión, legitimidad.

### Abstract

Nowadays the evaluation of the quality of education is of great politic, social and economic interest. (Gonzalez, Ramirez, 2000). However it hasn't stopped being by itself an useful tool but it doesn't improve the reality it evaluates, despite its ability to collect rigorous and detailed data to know the reality and act accordingly. (Tiana, 2007). This research contains the perception the professors have on the accreditation process. Through a mixed method design the preliminary results of the quantitative phase are presented. Data from 30 professors from 3 universities was obtained, predominantly female 80% (24) and 20% (6) male. An average age of  $42+ 10$  years, and  $14+ 9$  years working. The opinion of 50% of the professors is doubt about the legitimacy of the evaluation which

makes us think there's not always strict adherence to the normative and ethical principles. There's also doubt about the viability, there's no way to make sure the evaluations are realistic, prudent and financially adequate. Despite professors optimistic score on the accuracy and usefulness of the evaluation, the information analyzed it's not always correct, its validity and trust is questionable. And finally it's hard to know if the process managed to stablish a harmonious bond, respectful and avoiding criticism and resistance.

**Keywords:**

Evaluation, utility, viability, precision, legitimacy.

**Problema**

Esta investigación pretende explorar el proceso de evaluación desde la opinión de beneficio que éste representa para los profesores. Es importante resaltar que el profesor juega un papel fundamental por su permanencia en la institución y que ocasionalmente también puede participar como autoridad institucional.

Existen fuertes críticas por parte de algunos expertos en relación con las formas en que se llevan a cabo estos procesos y de cómo se ha consolidado un mecanismo de control de enorme importancia, en general protagonizado por los gobiernos frente a las necesidades de atestiguar la garantía pública de calidad de una institución o de un programa, en contextos complejos de internacionalización, con una gran diversificación y creciente mercantilización.

Podría afirmarse que la fase de evaluación no conduce imperiosamente al incremento de la calidad, pues debería expresar la voluntad de todos los involucrados con cambios reales que se instrumenten bajo la filosofía de la autoevaluación, impactando tanto las prácticas administrativas como las educativas.

Lo anterior tal vez es parte de la transformación que viven hoy las IES en la adquisición de una cultura de evaluación permanente, que permitiría enfrentar el proceso de la acreditación como una oportunidad de crecimiento institucional y de

gestión académica, en vez de un compromiso personal o de la administración.

Dado que el proceso de acreditación descansa sobre la autoevaluación institucional y no es posible en el reducido tiempo de la visita observar los procesos en su totalidad, es posible que la IES reduzca las acciones de mejora a un proceso burocrático, en el que se pueden observar procesos simulados, información alterada, llevándose a cabo en escenarios manipulados a conveniencia. La obtención de la acreditación confirma que la práctica emprendida para afrontar el proceso de acreditación es útil cuando se recibe la distinción, reforzando e incentivando su reproducción.

La realidad es que la exigencia que la acreditación ejerce sobre las instituciones de educación superior ocasionalmente rebasa la capacidad de respuesta que éstas podrán tener, pues los estándares impuestos pretenden resolver y homologar prácticas que están reguladas por la vida política y administrativa de la institución.

En general es coincidente en las IES que los profesores y estudiantes comúnmente no se involucran en los procesos de acreditación, en ocasiones porque la misma institución no les invita a participar, pues ésta forma un grupo selecto de profesores que en el momento desempeñan una función administrativa y son quienes llevan a cabo la autoevaluación; cuando la visita de verificación se acerca los mismos profesores comentan que entonces se les informa,

capacita e invita a estar presentes. Por ello la participación es muy variable, incluso distorsionada pues se desconoce el propósito del proceso de evaluación y las implicaciones positivas, y negativas que éste tiene en la institución.

Esto nos lleva a reflexionar sobre la honestidad, la precisión, la utilidad del proceso de evaluación en diferentes ámbitos: el propio consejo evaluador, la institución educativa, sus autoridades y la comunidad académica en general.

La expectativa por la obtención de esta distinción ha permitido la incursión de las instituciones públicas y privadas; si bien estas últimas no participan en la competencia por el presupuesto, es para ellas una competencia de mercado y un factor de prestigio.

### **Objetivo y preguntas de investigación**

Este estudio con métodos mixtos aborda la percepción del beneficio del proceso de acreditación del programa académico desde la opinión de los profesores. Se utiliza un diseño explicativo, mediante un modelo de selección de participantes, en el cual se obtienen datos diferentes pero complementarios del mismo tópico. En este estudio se utiliza el cuestionario altamente estructurada como instrumento cuantitativo para medir la percepción de beneficio, la cual se encuentra determinada por la legitimidad, viabilidad, utilidad y precisión, las cuales influyen de manera negativa en la opinión de los profesores adscritos a las Instituciones de Educación Superior.

De manera secuencial con estos datos, se eligen los participantes en la fase cualitativa para cual se aplica un cuestionario abierto con el que se pretende dar explicación a los hallazgos cuantitativos, permitiendo la descripción de los factores involucrados en el proceso. La razón para obtener datos cuantitativos y cualitativos es fusionar las fortalezas de ambas formas de investigación para comparar y corroborar los resultados.

Lo anteriormente señalado permite plantear como preguntas de investigación:

- a) ¿Cuál es la percepción del beneficio de la acreditación de los programas académicos en las Instituciones de educación superior, desde la óptica de los profesores?
- b) ¿Cómo describen los profesores el proceso de acreditación de los programas educativos en la institución educativa en la que laboran y factores identifican como determinantes del éxito o fracaso del proceso evaluativo?

Dar respuesta a estas dos preguntas de investigación permite contribuir de manera significativa al conocimiento en torno al impacto que en el ámbito de la educación superior ha tenido la adhesión a procesos de evaluación con fines de acreditación. Los hallazgos de esta investigación brindarán claridad acerca de los avances y los nuevos desafíos. Sin embargo para fines de esta presentación se expondrán únicamente resultados parciales de la fase cuantitativa de la investigación.

### **Metodología**

La idea central del diseño es que la mezcla cuantitativa y cualitativa provee un mejor entendimiento del objeto de estudio que llevando cada diseño de manera separada, de esta forma logra superar las debilidades propias de la investigación cuantitativa y cualitativa (Creswell, 2007).

Mediante el diseño de investigación denominada explicativa o exploratorio en el que se identifican dos fases una cuantitativa y luego una cualitativa. Una variante de este diseño es el modelo de explicaciones continuas a través del cual se elige de manera intencionada de los sujetos participantes en la fase cuantitativa los que participarán en la fase cualitativa (Guzmán Arredondo, 2009).

El propósito del estudio fue descriptivo acerca de la opinión de los profesores la cual

fue obtenida por medio de un cuestionario cuyas características: son transversalidad, bajo costo, fácil y rápida obtención de la información que permite identificar el comportamiento de un fenómeno o proceso (Arredondo y Alvarado Cabral, 2009). (Guzmán Arredondo y Alvarado Cabral, 2009).

El cuestionario se aplicó en dos etapas en muestras paralelas aleatorias (Argimon Pallás, Jiménez Villa, 2000) constituidas por profesores de las instituciones de educación superior acreditadas o estaban próximos a una reacreditación o bien a la acreditación internacional.

La unidad primaria de muestreo fueron las instituciones de educación superior; una vez determinadas las unidades primarias; en una segunda etapa se dividió a la población en estratos formando por subgrupos con características similares y mutuamente excluyentes, esta fue la situación laboral: docentes de base y de contrato.

Existe actualmente una tendencia por la investigación evaluativa, desde la que se puede abordar el tema porque ofrece muchas bondades en su desarrollo y oportunidades de crecimiento mediante la metaevaluación y metacreditación (Sheeles, 2009). En este caso The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE), durante cinco años ha diseñado un conjunto de estándares los cuales satisfacen los intereses de esta autora. Y de acuerdo con el mismo planteamiento de la JCSEE (Yarbrough, D., Shulha, L., Hopson, R. y Caruthers, F, 2010) se eligió de la tabla guía cuatro dimensiones: utilidad, viabilidad, legitimidad y precisión; para analizar el proceso de evaluación.

Se realizó una traducción del instrumento que abordara las cuatro dimensiones que propone The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2010).

Adicionalmente se exploraron variables las clasificatorias o sociodemográficas que permitieron realizar un análisis estadístico amplio.

Posteriormente y para el cuestionario cuantitativo se capturó una base datos en el programa SPSS ver 18 para llevar a cabo el procedimiento estadístico para analizar la fiabilidad de la escala mediante el alfa de Cronbach, obteniendo un valor muy aceptable de 0.96 para el cuestionario completo (43 ítems) y valores de 0.84, 0.86, 0.81 y 0.93 para cada una de las cuatro dimensiones, respectivamente.

## Resultados

Se logro obtener información de 30 profesores de 3 instituciones de educación superior del país, con predominancia femenina 80% (24) y 20% (6) masculinos, con un promedio de edad de  $42 \pm 10$  años, 60% de ellos son maestros de tiempo completo (18), 3% (1) medio tiempo y 37% (11) hora clase; el 60% (18) tiene base y el 40% (12) de contrato. El 50% (15) de ellos tenían perfil deseable y se registro un solo caso que pertenece al SNI.

El 58% (17) de los profesores encuestados son nutriólogos, 13% (4) médicos, 10% (3) Médico Veterinario, 7% (2) del área de Administración y Contable, el 12 restante de otras disciplinas. El 13% (4) de los profesores tenían estudios de Licenciatura, 74% (22) grado de maestría, y el 13% (4) restante Doctorado.

La antigüedad promedio del grupo de profesores fue de  $14 \pm 9$  años de servicio, el 20% (6) de los profesores desarrolla una función administrativa al momento de contestar el cuestionario, que van desde Jefe de Unidad, Jefe de Departamento, Secretario de División y Director de División. El 60% (18) de los encuestados participaron en comités internos para afrontar la acreditación.

De los 43 Ítems que exploran las cuatro dimensiones de evaluación, se muestran en la

tabla 1, se resumieron cinco ítems destacados por su alto valor promedio y otros cinco por su bajo valor. La media más alta fue  $4.47 \pm 0.68$  y  $0.62$  desviación estándar respectivamente lo que muestra que al menos 90 y 93 % están de acuerdo y completamente de acuerdo con los ítems 22 y 21 el primero hace referencia Los evaluadores llevaron a cabo la visita de verificación con respeto a los derechos humanos y la dignidad. Y el ítem 21 La evaluación se llevo a cabo con respeto a los derechos humanos y dignidad de todos los implicados en la institución educativa.

El ítem 16 en el cual el 100% de los profesores estuvieron de acuerdo o completamente de acuerdo con El proceso de evaluación fue respetuoso cuya media fue  $4.40 \pm 0.49$  desviación estándar. Con la misma media en el ítem 6 que hace referencia a La información producto de la evaluación resulta útil para propiciar acciones de mejora en el programa educativo, están de acuerdo y completamente de acuerdo el 84% de los profesores. Y el ítem 12 cuya media es  $4.37 \pm 0.66$  desviación estándar, el 90% de los profesores están de acuerdo y completamente de acuerdo en que Los procedimientos de evaluación fueron respetuosos de la forma en que funciona el programa.

Los cinco valores con menores valores representan también interés para la mejor comprensión de los resultados, así con media  $2.43 \pm 1.07$  el ítem 42 y 43, el primero expresa

La comunicación durante la evaluación (solicitud, autoevaluación, visita de verificación y dictamen) sufrió distorsiones y el segundo expresa La comunicación durante la evaluación (solicitud, autoevaluación, visita de verificación y dictamen) propicio errores ambos fueron registrados con un 87% en completo desacuerdo, en desacuerdo o bien indeciso; y en cuyo caso el 13% opina que la comunicación durante la evaluación pudo sufrir distorsión o de errores en alguna de sus etapas.

Continuamos con el ítems 10 cuya media fue de  $3.60 \pm 0.93$  y hace referencia a Durante la evaluación se utilizaron estrategias efectivas para controlar el alcance de la evaluación, el tiempo y el presupuesto. El 10% de los profesores manifestaron estar en desacuerdo y el 40% estar indeciso.

En el caso del ítem 39 su media fue  $3.80 \pm 0.99$  y hace referencia a Las evaluaciones emplean diseños y análisis técnicamente adecuados para los fines de la evaluación. Y se observa que el 64% está de acuerdo o completamente de acuerdo y el 36% esta mayormente indeciso o en desacuerdo.

Finalmente tenemos el ítem 11 que hace alusión a Los procedimientos de evaluación fueron prácticos para la forma en que funciona el programa, la media fue de  $3.83 \pm 0.69$ , en donde el 73% están de acuerdo y 27% de los profesores no.

Tabla 1. Aspectos destacados de los ítems.

Ítems	Media	Desviación Típica
<b>Valores altos</b>		
Ítem 22 Los evaluadores llevaron a cabo la visita de verificación con respeto a los derechos humanos y la dignidad.	4.47	0.68
Ítem 21 La evaluación se llevo a cabo con respeto a los derechos humanos y dignidad de todos los implicados en la institución educativa.	4.47	0.62
Ítem 16 El proceso de evaluación fue respetuoso.	4.40	0.49
Ítem 6 La información producto de la evaluación resulta útil para propiciar acciones de mejora en el programa educativo.	4.40	0.77
Ítem 12 Los procedimientos de evaluación fueron respetuosos de la forma en que funciona el programa.	4.37	0.66
<b>Valores bajos</b>		
Ítem 42 La comunicación durante la evaluación (solicitud, autoevaluación, visita de verificación, y dictamen) sufrió distorsiones.	2.43	1.07
Ítem 43 La comunicación durante la evaluación (solicitud, autoevaluación, visita de verificación, y dictamen) propicio errores.	2.43	1.07
Ítem 10 Durante la evaluación se utilizaron estrategias efectivas para controlar el alcance de la evaluación, el tiempo y el presupuesto.	3.60	0.93
Ítem 39 Las evaluaciones emplean diseños y análisis técnicamente adecuados para los fines de la evaluación.	3.80	0.99
Ítem 11 Los procedimientos de evaluación fueron prácticos para la forma en que funciona el programa.	3.83	0.69

Sobre el comportamiento de las dimensiones podemos observar en la tabla 2, en la dimensión de utilidad cuyo propósito es asegurar que la evaluación ofrezca la información necesaria identificando las necesidades e intereses de las partes, estableciendo un vínculo armónico y de respeto que evite juicios, críticas o resistencia; que obtuvo 37 puntos de los 45 totales de la dimensión; muestra una media de  $4.14 \pm 0.52$  desviación estándar. El 37% de los profesores califico con la categoría indeciso, el 57% con

la categoría de acuerdo y el 6% completamente de acuerdo.

Sobre la dimensión de viabilidad cuyo propósito es asegurar que las evaluaciones fueron realistas, prudentes y financieramente adecuadas, dada la amplia gama de procedimientos y recursos estos ítems están encaminados al análisis sin perder de vista el contexto político, económico y metodológico. Se estimo una media para esta dimensión de  $3.95 \pm 0.51$  desviación estándar, y el 3% opino

en desacuerdo, 47% indeciso, 47% también de acuerdo y 3 en completo acuerdo.

La legitimidad es una dimensión cuya intensidad es que la evaluación se lleve a cabo en estricto apego a normas legales y principios éticos, respetando en todo momento a todas las partes que participan en el proceso. Obtuvo una media de  $4.16 \pm 0.53$ . El 40% de los profesores se manifestaron indecisos en esta dimensión, 50% de acuerdo y 10% en completo acuerdo.

Finalmente la precisión tiene por propósito reunir la información técnicamente

correcta en relación con aquellas características que deciden sobre el valor y mérito del programa, es decir el conocimiento verdadero del fenómeno, hecho o situación por evaluar, mediante claridad en las preguntas de evaluación, confiabilidad y validez de los datos e inferencias correctas en las conclusiones. Se estimó una media de  $3.89 \pm 0.47$ , y el 57% de los profesores opinaron estar en indecisión con esta dimensión, 37% en acuerdo y 6% en completo acuerdo.

Tabla 2. Dimensiones de la percepción de la acreditación.

Dimensiones de la percepción de acreditación	Media	Desviación Estándar
Utilidad	4.14	0.52
Viabilidad	3.95	0.51
Legitimidad	4.16	0.53
Precisión	3.89	0.47

### Conclusión

Resulta de gran interés la evaluación del proceso de acreditación para responder a través de la opinión de los maestros universitarios si se percibe beneficio. La dimensión en la que más de la mitad de los maestros manifiesta indecisión es la legitimidad lo que nos hace pensar que no necesariamente los procesos de acreditación se lleva en estricto apego a las normas legales y principios éticos, o bien con implicaciones serias en el respeto en todo momento de las partes que participan.

El 3% de los profesores está en completo desacuerdo y 47% en indecisión sobre la viabilidad de la evaluación. Es decir no se puede asegurar que las evaluaciones sean realistas, prudentes y financieramente adecuadas.

La precisión del proceso resulta en el 40% de los profesores están indecisos en su opinión, es decir la información que se analiza en estos procesos no necesariamente es la

correcta para dar valor o mérito al programa, al parecer no hay suficiente claridad en el proceso de evaluación y es cuestionable la confiabilidad y validez de los datos o inferencias hechas en las conclusiones.

Finalmente en menor proporción un 37% de los profesores se manifiesta indeciso sobre la utilidad de la evaluación, lo que no deja claro si se logra establecer un vínculo armónico durante el proceso, de respeto que evite críticas, resistencia. En éste caso el papel del evaluador es sumamente importante pues debe atender los criterios científicos, los de carácter profesional y las demandas de los interesados.

Existen grandes áreas de oportunidad en la legitimidad y viabilidad de los procesos de evaluación, sin embargo no son menos importantes también las detectadas precisión y utilidad.



## Referencias

- Aguerrondo, I. (2013). La Calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de [www.oei.es](http://www.oei.es)
- Alkin, M. C. y Daillak, R. H. (1989). Impacto de los estudios de evaluación. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (Vol. 5, pp. 2580-2583). Barcelona: Ministerio de Educacion y Ciencia/Vicens-Vives.
- ANUIES. (1979). La planeación de la Educación Superior en México. Memoria de la XVIII Reunión ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES. México: Autor.
- educación superior en México. México: COPAES. Recuperado de <http://www2.minedu.gob.pe/dcu/files/acredit/AcreditaEvalMexico.doc>
- Argimon Pallás J, Jiménez Villa J. (2000) *Métodos de investigación clínica y epidemiológica*. Elsevier Madrid España.
- Babbie, E. (1990). *Métodos de investigación por encuesta*. México: Secretaría de Salud, Instituto Nacional de Salud Pública y Fondo de Cultura Económica.
- Babbie, E. (1996). *Manual para la practica de la investigacion social*. Bilbao, España: Biblioteca de Psicología Desclée De Brouwer.
- CONCAPREN. (2013). Consejo Nacional para la Calidad de los Programas Educativos en Nutriología A.C. Recuperado de <http://www.concapren.com.mx/index.php>
- COPAES. (2012). Consejo para la acreditación de los programas de educación superior. Marco General para los procesos de Acreditacion de programas Academicos del Nivel Superior. Recuperado de <http://www.copaes.org.mx/FINAL/inicio.php>
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, U.S.A.: Sage Publications.
- Creswell, J. (2007). *Designing and Conducting: Mixed methods research*. Thousand Oaks, London, New Delhi.: Sage Publications.
- Cruz López, Y. y Cruz López, A. K. (2008). La educación superior en México. Tendencias y desafíos. *Revista de Evaluación de la Educación Superior*, Vol. 13, núm. Brasil. 2293-311. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114873004>
- González Ramírez, Teresa. (2000). *Evaluación y gestión de la Calidad Educativa; un enfoque metodológico*. Málaga, España: Aljibe.
- Guzmán Arredondo, A. (2009). *El enfoque de métodos mixtos: una nueva metodología en la investigación educativa*. Durango, México: ADICE.
- Guzmán Arredondo, A. y Alvarado Cabral, J. J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Durango, México: Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación. Durango, Dgo. México.
- Martínez Mediano, C. (2012). La teoría de la Evaluación de programa. *Educacion XX1*, 1. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/398>
- Mateo Andrés, J. (2006). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Lima, Perú: Alfaomega.
- Monedero Moya, J. J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Madrid España: Aljibe.

- Morales, P. (2014). Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes. Editorial CARA PARENS, Universidad Landivariana. Guatemala.
- Nevo, D. (1983). The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 53, 1. 117-128.
- Nevo, D. (1989). Papel del evaluador. En T. Husen and T.N. Postlethwaite (Eds.) *Enciclopedia Internacional de la Educación (Trad. Del Ingles) (Vol. 5, pp 2587-2589)*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Vicens-Vives.
- Pastrana, N. E. (1981). Clasificación de los modelos de evaluación. México: UNAM.
- Pérez Juste, I. (2006). Evaluación de programas educativos. Madrid: La Muralla.
- Stufflebeam, D. y Coryn, C. (2014). *Evaluation Theory, Models and Applications*. Jossey-Bass a Wiley Brand. United States of America.
- Tiana, A. (2007). Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación. En F. Martínez Rizo y E. (Comps.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa. Metas Educativas 2021 (pp. 17-26)*. Madrid, España: Fundación Santillana.
- Yarbrough, D., Shulha, L., Hopson, R. y Caruthers, F. (2010). *The program evaluations Standards, Joint Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. A Guide for Evaluators and evaluation users*. Los Angeles, U.S.A.: Sage Publications.



# Emergencia y declive de la educación superior en Sonora

## Emergency and fall of higher education in Sonora

Juan Pablo Durand Villalobos  
*Universidad de Sonora*  
[pablo.durand@unison.mx](mailto:pablo.durand@unison.mx)

José Raúl Rodríguez Jiménez  
*Universidad de Sonora*  
[rraul@social.uson.mx](mailto:rraul@social.uson.mx)

Marcos Magaña Amezcua  
*Universidad de Sonora*  
[marc\\_mag@hotmail.com](mailto:marc_mag@hotmail.com)

### Resumen

La educación superior privada en México surge en la década de 1930. Durante las primeras seis décadas su crecimiento fue estable, pero entre 1990 y 2000 experimentó el aumento de la demanda, el crecimiento de matrícula y la proliferación de establecimientos. La evolución explosiva del sector parece suspenderse en la década pasada, pero se desconoce si el estancamiento caracteriza al caso sonoreño, pues se tiene noticia que, entre 2010 y 2016, se asentaron nuevos establecimientos en la región con una amplia variedad de programas y modalidades educativas. Con el propósito de describir al sistema de educación superior privado de Sonora, este artículo centra su atención en el análisis de los ciclos de desarrollo y composición de la ESP. Una terna de preguntas generales orientan el trabajo: ¿Cuál ha sido el comportamiento de la Educación Superior Privada en Sonora desde su inicio hasta la actualidad? ¿Qué tipo de instituciones componen en el sector? ¿Qué características institucionales poseen estos establecimientos?

### Palabras clave

Educación superior, sector privado, Sonora.

### Abstract

Private universities appear for the first time in Mexico during the decade of 1930. During the first six decades their growth was stable, however, between 1990 and 2000 the demand grew and so did enrollment rate. The explosive growth of said sector seems to have come to a halt in the past decade, it is currently unknown if this stagnancy is also characteristic of the state of Sonora. Noting that, between 2010 and 2016, several new universities opened their doors offering several different educational opportunities. This paper has the purpose of describing the private superior education system in Sonora, analyzing its development and cycles. Three questions are the pillar of this paper: Which has been the behavior of superior private education in Sonora since its conception to this

day? What type of institutions make up the area? What are the institutional characteristics that these establishments possess?

### Keywords

Superior education, private sector, Sonora.

### Introducción

A inicios de la década de 1990, la educación superior privada (ESP) en Sonora presentó cambios sustanciales en su composición. Ese proceso podría resultar similar a lo sucedido en el país, pero la entidad muestra rasgos distintivos. El periodo de mayor crecimiento de la ESP en Sonora sucede en la década del 2000. Pese a la expansión del sector, la ESP representa menos de la quinta parte total de la matrícula en el sistema estatal, lejos de la tercera parte que cubre en el país. Finalmente, se observa que el crecimiento del sector es impulsado por un conjunto de instituciones, la mayoría de reciente creación y asociadas a redes nacionales, además su oferta educativa se concentra en dos áreas de conocimiento y unas cuantas opciones profesionales. La exposición del trabajo tiene como ejes articuladores los ciclos de desarrollo de la ESP en Sonora, la configuración del sector por instituciones, la matrícula por área de conocimiento, opciones de estudio y género, y las características generales de las plazas académicas. La indagación considera referentes teóricos nacionales e internacionales sobre el tema, con énfasis en la participación del Estado en la educación superior, la diferenciación institucional y los segmentos sociales que atiende el sector. La metodología empleada consistió en la recopilación, sistematización y análisis de bases de datos nacionales y estatales sobre educación superior.

### Dinámicas de la educación superior privada

En las últimas tres décadas, los expertos exploraron un sector escasamente conocido

sobre el que giraban diversos cuestionamientos acerca de la heterogeneidad de su oferta educativa, resultados en la formación de estudiantes y su rápida expansión. Con diferentes grados de profundidad e instrumentales teóricos algunos académicos elaboraron análisis sobre el desplazamiento del Estado en su función de proporcionar educación a la población y en la súbita proliferación de establecimientos particulares que acogían tal enmienda (Levy, 1995), otros caracterizaron el sector particular (Kent y Ramírez, 2002; Acosta, 2005; Gil Antón, 2005; Silas 2005), su operación interna (Gama, 2008), la relación que mantenían con el Estado (Buendía, 2011), la calidad de su oferta educativa (De Garay, 2011), entre otros aspectos. Los estudios concluyeron que el crecimiento del sector privado fue producto de la oferta de programas en ciencias sociales e ingeniería; la incorporación de las mujeres; y la emergencia de una amplia variedad de establecimientos con orientaciones, misiones, programas heterogéneos. Otro razonamiento apunta a que la ESP creció como efecto no esperado a la instrumentación de políticas gubernamentales para la educación terciaria (exámenes de ingreso, regulación de programas escolares saturados) pero también por la percepción social de que la educación pública en México ofrecía servicios de dudosa calidad. El ciclo de crecimiento del ESP parece haber cesado. Durante la década de 1990, la educación privada creció a una tasa de 137%, diez años después disminuyó a 61% (Álvarez, 2011). Las razones apuntan hacia una renovada acción de los gobiernos federal y estatal en la creación de nuevas alternativas

(Rodríguez y Ordorika, 2011). La pérdida de dinamismo es experimentada diferenciadamente por los establecimientos. Algunos han logrado mantener e incluso aumentar sus matrículas. El problema se focaliza en las instituciones menos consolidadas que deben competir por atraer al mayor número de estudiantes para sostener su gasto e instalaciones. La ampliación de la ESP en Sonora acontece durante la década pasada, sobre todo porque logra atender demandas ignoradas por las IES públicas.

### Ciclos evolutivos de la ESP en Sonora

El primer ciclo (1970-1989), se caracteriza por la fundación de las primeras cuatro IES privadas. Originalmente son establecimientos

pequeños ubicados en la capital del estado, que atienden unas cuantas licenciaturas, sobre todo en las áreas de Ciencias Sociales y Administrativas. Aunque semejantes en su tamaño, difieren en su orientación. El ITESM-SN atiende los segmentos sociales con mayores recursos económicos. Las otras IES (UNO, UK y UH) son fundadas por grupos locales empresariales y religiosos y están encauzadas a estudiantes de clase media (Cuadro 1). Ese primer ciclo se distingue por la escasa captación de estudiantes; para 1990 la ESP reporta un total de 2,375 alumnos, que representan el 7.54% de matrícula total de educación superior (Rodríguez y Durand, 2007).

Cuadro 1. Establecimiento fundados durante el ciclo 1978-1986

Establecimientos	Fundación	Sedes
Universidad del Noroeste	1978	Hermosillo/Nogales
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	1983	Hermosillo/Cajeme
Universidad Kino	1985	Hermosillo
Universidad de Hermosillo	1986	Hermosillo

En el segundo ciclo, la ESP estabiliza su participación en el conjunto del sistema llegando al 10% del total de la matrícula. En estos años surgen cuatro IES bajo el mismo patrón del ciclo anterior. Aunque la capital del estado prevalece como el asiento principal de las sedes institucionales, dos IES emprenden la diversificación geográfica. Hasta aquí el comportamiento de la ESP parecía haber

logrado su estabilidad; las IES cubren la demanda de instrucción de los segmentos sociales medios y altos de la entidad (Cuadro 2). Aunque el período reporta la creación de nuevas instituciones y prácticamente el doble de la matrícula (se pasa 2,375 a 5,425 estudiantes) el sector no altera su participación en el sistema, puesto que solo avanza dos puntos porcentuales.

Cuadro 2. Fundación de establecimientos durante el ciclo 1990-1997

Establecimientos	Fundación	Sedes
Instituto Sonorense de Administración Pública	1990	Hermosillo
Universidad La Salle del Noroeste	1991	Cajeme
Centro Universitario de Sonora	1996	San Luis Rio Colorado, Hermosillo
Instituto de Ciencias y Educación Superior	1997	Hermosillo

El tercer ciclo (2001-2015) con la fundación de más 20 establecimientos modifica profundamente el escenario de la ESP (Cuadro 3). Este conjunto comprende instituciones con morfologías diversas; especializadas en algún campo de conocimiento, concentradas en el posgrado o con sedes en varias localidades de la entidad. La característica más destacada de las instituciones es su pertenencia a redes nacionales o regionales, y la oferta de programas no tradicionales, así

como modalidades virtuales y mixtas. En efecto, cinco IES están asociadas a grupos empresariales con presencia nacional o regional: UVM, UNIDEP, TecMilenio, UDS y CETYS. Las nuevas instituciones, junto a las precedentes, impulsaron la expansión territorial de la ESP. En 2015, su participación se incrementó en más 17 mil estudiantes. Asimismo, la ESP extendió su cobertura a las ciudades más importantes, incluyendo localidades de tamaño medio.

Cuadro 3. Fundación de establecimientos durante el ciclo 2000-2015

Establecimientos	Fundación	Sedes
Universidad Vizcaya de las Américas	2000	Guaymas
Universidad Interamericana para el desarrollo (UNID)	2000	Cajeme, Hermosillo
Universidad de Navojoa	2001	Navojoa
Centro de Investigación y Educación Virtual	2001	Hermosillo
Instituto Pedagógico de Posgrado en Sonora	2002	Hermosillo
Universidad del Desarrollo Profesional	2003	Hermosillo, Cajeme, Guaymas, Agua prieta, Caborca, Navojoa, Nogales, Puerto Peñasco, San Luis Rio Colorado
Universidad Durango Santander	2003	Hermosillo, Cajeme
Multiversidad Mundo Real Edgar Morín	2005	Hermosillo
Universidad TecMilenio	2005	Hermosillo, Cajeme
Universidad Contemporánea de Hermosillo	2006	Hermosillo
Instituto del Desierto	2006	Cajeme, Hermosillo, Santa Ana, Navojoa
Instituto del Sistema Empresa Inteligente ABA	2007	Hermosillo
Centro de Estudios Tecnológicos y Superiores	2008	San Luis Rio Colorado
UNILIDER	2008	Hermosillo
Centro de Enseñanza Técnica y Superior	2008	San Luis Rio Colorado
Centro de Estudios Educativos y Sindicales SNTE, sección 54	2009	Hermosillo
Instituto del Occidente	2009	Hermosillo

Universidad Interamericana de Guaymas	2009	Guaymas
Instituto Educativo Hermosillo, S.C	2010	Hermosillo
CIES Universidad de Estudios profesionales y de posgrado	2011	Hermosillo
Instituto de Formación y Capacitación de profesionales de la enfermería SC	2011	Cajeme
Escuela de Cosmiatría MCC S.C	2011	Hermosillo
Instituto de Odontología	2012	Hermosillo
Instituto de estudios superiores en derecho penal	2013	Hermosillo
Centro de Estudios Universitarios del Nuevo Occidente	2013	Hermosillo, Nogales
Escuela de Enfermería Pablo de Anda	2014	Nogales
Universidad Global de México	2014	Hermosillo

### Matrícula, niveles de escolaridad, áreas y opciones de estudio

La ESP en Sonora tiene presencia en todos los niveles de escolaridad (Cuadro 4). La licenciatura posee la mayor proporción de estudiantes del sector (84%), seguida de la maestría (12.3%) y el doctorado (2.95%).

Visto en perspectiva la licenciatura ha sido el núcleo sólido de la ESP, pero con variaciones en su crecimiento, entre 1990 y 2000 la tasa de crecimiento fue de 112%, mientras que en el siguiente decenio aumentó a 165%. Por su parte, posgrado es el nivel de escolaridad con más rápido crecimiento (836%).

Cuadro 4. Distribución de matrícula por niveles de escolaridad

Nivel	2000	2010	2015
Técnico Superior	69	113	115
Licenciatura	5055	13398	15934
Especialidad	9	108	20
Maestría	292	2417	2343
Doctorado	0	293	561
Total	5425	16329	18973

El crecimiento del posgrado privado en la entidad está relacionado con procesos ocurridos durante la década de 1990. Primero, los programas de política pública orientados hacia la profesionalización del magisterio crearon una demanda de formación en el posgrado que fue satisfecha por las IES

privadas. Segundo, las demandas de actualización y re-entrenamiento de la fuerza laboral en las áreas contable-financiera también contribuyeron al crecimiento del posgrado privado. Tercero, el posgrado privado fue el que inauguró modalidades escolares no convencionales o variados



esquemas de pago que atrajeron a nuevos consumidores.

En 2015, la matrícula de técnico superior y licenciatura se repartía entre las áreas de Ciencias Sociales y Administrativas con la mitad del total de la matrícula, seguida por Educación y Humanidades, e Ingeniería y Tecnología y en último lugar Ciencias de la Salud. En posgrado, la matrícula se concentra en las áreas de Ciencias Sociales y Administrativas y Educación, que en conjunto registran más de 90 % del total de estudiantes. El abrumador predominio de estos programas se encuentra no propiamente en la libre decisión de estudiantes que buscan las mejores opciones para continuar su formación, sino más bien en los acuerdos que logran establecer estas IES con organismos, preferentemente públicos.

### La presencia de la mujer

En Sonora, las mujeres han hecho suya la educación superior, pero no de manera homogénea en todo el sistema. Baste señalar que el sector público tuvo un ligero decremento en la participación femenina en la última década; en 2000 la proporción de mujeres era de 47.82%, mientras que en 2010 se redujo un punto porcentual (46.63), sin embargo para 2015 la participación aumentó considerablemente (Cuadro 5). Pero en el sector privado sucedió lo contrario; las estudiantes avanzaron más de cinco puntos porcentuales en el mismo período, de 51.19% a 56.39%, y la tendencia a su inserción se mantuvo en el siguiente lustro. Al revisar la composición de la matrícula por género advertimos que las estudiantes dirigen sus preferencias a cuatro opciones de estudio consideradas femeninas (Educación, Administración, Psicología y Diseño) que agrupan la mayor proporción de mujeres en todo el sector.

Cuadro 5. Distribución de matrícula por sector y género, 2000-2015

Sector	Género	2000	Participación en el conjunto (%)	2010	Participación en el conjunto (%)	2015	Participación en el conjunto (%)
Público	Hombre	26392	52.17	38572	53.36	44958	46.55
	Mujer	24193	47.82	33706	46.63	39156	53.45
	Total	50585	100	72278	100	84114	100
Privado	Hombre	2518	48.80	5891	43.60	6691	41.70
	Mujer	2641	51.19	7620	56.39	9358	58.30
	Total	5159	100	13511	100	16049	100

Fuente: elaboración propia con base en el Sistema de Consulta del Formato 911 e informes estadísticos de ANUIES

### Plazas académicas

El sector privado creó puestos académicos durante la década pasada pero además la mayoría de ellos son de tiempo parcial y no tienen condiciones óptimas para el desarrollo de la carrera académica (Grediaga, 2012). Entre 2000 y 2014, el número de puestos se triplicó, paso de 836 puestos a 2301. Aunque no disponemos de información desglosada para el año 2015, la información disponible para el año 2010, indica que la distribución de puestos por tiempo de dedicación en el sector privado se inclina marcadamente hacia las plazas de asignatura (86.70%), seguidos por las de tiempo completo (9.94%) y una pequeña proporción de medio tiempo (3.71%). Las plazas tienen como función esencial la docencia, sin atención hacia otras actividades, por lo que puede afirmarse que la ESP se orienta exclusivamente hacia la enseñanza.

### Reflexiones finales

El sector privado tuvo una expansión notable tanto en el número de IES como en la matrícula total. La década del 2000 destaca como el período de mayor incremento, pues la ESP triplicó su población estudiantil. Sin embargo, no logró las proporciones que imperan a nivel nacional. Las razones podrían estar en que los gobiernos federal y estatal mostraron una especial atención en la creación de IES. Este conjunto de establecimientos, que aunado a las instituciones originales formaron un potente sector público que logró cubrir prácticamente todo el estado y atender las demandas de instrucción superior. Ante ese escenario, la ESP compite por matrícula integrando innovaciones en las modalidades, los períodos de estudio y diversas formas de pago, las opciones resultan atractivas para consumidores que no se adaptan a la rigidez de los establecimientos públicos. Aunque eso es válido para ciertos establecimientos, pues, algunos han desaparecido o están al borde de

su extinción. Las más exitosas, desplegaron agresivas estrategias para la captación de estudiantes, que van desde campañas publicitarias centradas en las bondades de su oferta, facilidades de financiamiento, hasta la firma de convenios con organismos gubernamentales.

### Referencias

- ANUIES (2016). Anuario Estadístico de Educación Superior, 2014-2015, ANUIES, México, <http://www.anui.es.mx/content.php?varSectionID=166>, (consulta marzo de 2016).
- Acosta Silva, A. (2005) "La educación superior privada en México." IESALC-UNESCO, en línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140425s.pdf>, (consulta marzo de 2015)
- Álvarez Mendiola, G. "El Fin de la Bonanza. La Educación Superior Privada en México en la Primera Década del Siglo XXI." *Reencuentro* 60 (2011): 10-29.
- Buendía Espinosa, A. "Análisis del diseño institucional y regulación del sector privado en México: un acercamiento a su dinámica." *Reencuentro* 60 (2011): 30-42.
- De Garay, A., & Del Valle Díaz-Muñoz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6) [http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/96/html\\_11](http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/96/html_11), (consulta, marzo 2016)
- Gama Tejeda, F. "La educación superior privada en Jalisco, 1990-2000: expansión y diversificación." Tesis de Maestría. CUCEA: Universidad de Guadalajara (2008).
- Gil Antón, M. (2005). El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a lo paradójico... ¿o

- inesperado? Revista de la Educación Superior, 34(1).
- Grediaga, R. (coord.). (2012). Socialización de la nueva generación de investigadores en México: ANUIES, México
- Kent, R. y Ramírez, R (2002) "La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación.", en Philip Altbach. Educación superior privada, CESU-UNAM/Porrúa, pp. 123-144.
- Levy, D. C. (1995). La educación superior y el Estado en Latinoamérica: Desafíos privados al predominio público. FLACSO México.
- Rodríguez, R y Durand, P. (2007). La educación superior privada en Sonora, un proceso de reciente expansión, en Rodríguez, R y Urquidi, L (coordinadores) De la concentración a la diversificación institucional, La educación superior en Sonora. UNISON, México
- Rodríguez-Gómez, R., & Ordorika, I. (2011). The Chameleon's Agenda. Entrepreneurial Adaptation of Private Higher Education in Mexico. [http://works.bepress.com/roberto\\_rodriguez/7/](http://works.bepress.com/roberto_rodriguez/7/) (consultado, marzo de 2013)
- Rodríguez, R., Urquidi, L y Pérez (2011). Nueva configuración del posgrado en Sonora, en Perfiles Educativos, Vol. XXXIII, 131, 28-41
- Silas, J.C. (2005). Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana. Perfiles Educativos, XXVII, 109/110., pp. 7-37.

# La exposición y sus implicaciones en el estado de ánimo del estudiante de licenciatura

## Expositions and their implications in the mood of an undergraduate student

José Edier Yamá Uc  
Universidad Privada de la Península, Plantel Carrillo Puerto  
[joseyama2@gmail.com](mailto:joseyama2@gmail.com)

### Resumen

Este estudio tiene como objetivo conocer los efectos emocionales que presenta el reto de la exposición, en los estudiantes de la licenciatura en Psicopedagogía, presenta los resultados de una investigación, donde se aplicó un ejercicio de exposición para conocer los efectos que tiene en su estado de ánimo y las implicaciones que tiene en su aprendizaje, contiene datos analizados desde una visión descriptiva para reflexionar sobre las causas del bajo o alto nivel de dominio de los estudiantes en su práctica de exposición. Propone algunas ideas para mejorar la participación de los estudiantes en tareas expositivas y demuestra con datos las repercusiones que enfrentan al verse sometidos a este ejercicio. El trabajo fue realizado bajo el enfoque de una investigación acción dentro y fuera del aula con un grupo de alumnos que diseñaron un proyecto para exponer en público y recoger información real en contextos sociales que presentan retos para ellos. Posteriormente analizados desde una visión crítica, reflexiva y propositiva. Entre los resultados obtenidos se encuentra una población informada por los conocimientos adquiridos, estudiantes más capaces y profesionales en el aspecto comunicativo y una universidad vinculada con la sociedad.

### Palabras clave

Estudiante, exposición, satisfacción, estado de ánimo, aprendizaje

### Abstract

This study has as objective to know the emotional effects presented by the challenge of presentations, in psychopedagogy students. The students underwent a presentation exercise to know the effects and implications it has on their mood and learning. The results contain data analyzed from a descriptive point of view to reflect on the reasons behind the overall performance of the students in their presentations practice. Proposing ideas to improve the participation of students in tasks of this nature and shows the repercussions of said task. The study was done under the focus of a research inside and outside the classroom using a group of students that designed a project and made a presentation of it to the public to collect information in social contexts that present challenges to them. Afterward, the data were analyzed from a critical, reflexive and pro-positive point of view. Amongst the results obtained we found a population informed by the previously acquired knowledge, students more capable and professionals in communication and a university linked to society.

### Keywords

Student, Presentation, Satisfaction, Mood, Learning.

### Introducción

La exposición es una estrategia de enseñanza que utilizan los maestros para presentar un determinado tema que desarrollan con sus alumnos, en algunos casos, este trabajo no contiene los elementos idóneos para lograr el objetivo deseado en el estudiante, por ejemplo, el comunicar acertadamente los contenidos del currículum y una explicación detallada del tema. Ante esta problemática, surgen interrogantes como, ¿Qué afectaciones tiene la exposición en los estados de ánimo de los estudiantes cuando se enfrentan a este reto? ¿Qué aprendizajes deja la exposición en los estudiantes? En sí, para los alumnos ¿Qué es una exposición donde se ven involucrados con actividades explicativas, dominios de contenidos del programa y presentaciones de material? En este estudio se pretende dar respuesta a las preguntas planteadas con la finalidad de aportar conocimiento sobre una de las actividades académicas que alumnos y maestros realizan cotidianamente dentro y fuera del aula, conocimientos que acercan a una realidad para mejorar la práctica, apoyar el trabajo educativo de los maestros pero sobre todo, demostrar que la exposición trae afectaciones considerables en los estudiantes durante el proceso de su aplicación.

Para desarrollar esta investigación se utiliza una metodología, que contempla prácticas cualitativas, exploratorias y de explicaciones sobre el fenómeno estudiado donde se involucran estudiantes, el maestro y personas de la comunidad en su ámbito natural. Una descripción de los pasos desarrollados durante el proceso de la investigación hasta llegar a los hallazgos y discusiones pertinentes sobre el caso.

Entre los primeros resultados se abordan los que tienen que ver con las afectaciones antes de exponer y después de aplicar el trabajo. Se presentan datos sobre las implicaciones que tiene la exposición en el aprendizaje, donde se vislumbra un aporte muy relacionado con la confianza en sí mismo y la seguridad en la explicación de un tema determinado. Para finalizar con los hallazgos, se mencionan los relativos a la exposición como idea, concepto y comprensión. Estos resultados son explicados desde una postura práctica, real y basada en la experiencia del aula, la comunidad y en los marcos teóricos encontrados para sustentar la investigación.

### Metodología

El enfoque de investigación utilizado para este estudio, es la investigación acción participativa, el cual afirma Bernal (2010) es el que considera a las personas como sujetos partícipes que interaccionan con los investigadores en los proyectos de investigación para juntos encontrar la solución del problema. Por su parte Latorre (2007, p. 28) citado por Colmenares (2012) define este método como una investigación sobre la persona, en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones. En atención al objetivo del estudio, para la población se consideró a los estudiantes que asisten a la Universidad Privada de la Península plantel Carrillo Puerto, que según Hernández (1999) las poblaciones deben situarse alrededor de las características de contenido, lugar y tiempo, por lo que los sujetos cumplen con las especificaciones necesarias. La muestra fue un grupo de Psicopedagogía, integrado por 28 individuos por lo que fue una muestra no probabilística de experto, por haber sido

seleccionado por causas relacionadas con el investigador (Hernández, 1999). Bajo estos argumentos teóricos y considerando el contexto del problema a investigar, se diseñó un plan de trabajo dividido en tres fases siguiendo la propuesta de Bernal (2010), los cuales son:

1. Fase inicial o de contacto con la comunidad.
2. Fase intermedia o de elaboración del plan de acción.
3. Fase de ejecución y evaluación del estudio.

En la fase uno, el profesor de la asignatura de Historia de la educación en México quien hace el papel de investigador, sensibiliza a un grupo de estudiantes del quinto semestre de la carrera de Psicopedagogía, para que elaboren carteles informativos, alusivos a los temas tratados en clase.

En la segunda parte, los estudiantes elaboraron un proyecto grupal. En este sentido, se plantea el problema a resolver con la actividad, siendo ésta ¿Cómo ha sido la evolución histórica de la educación en México? La técnica utilizada para llevar a efecto la actividad es la exposición oral. Los instrumentos utilizados son los carteles y el proyecto.

En la tercera etapa, los estudiantes participaron en una demostración de carteles informativos con distintos temas sobre la historia de la educación en México, en la plaza principal de la comunidad, donde, con el apoyo del profesor instalaron la logística, desarrollaron el proyecto informando a los ciudadanos sobre el contenido de sus materiales.

Para encontrar las implicaciones de la exposición en los estudiantes, como propósito de esta investigación, se elaboró un

cuestionario de cuatro preguntas, mismas que tienen que ver con los estados de ánimo que padecieron antes y después de su intervención, cuál es su concepto de exposición y qué aprendizaje le dejó esta actividad.

Esta investigación fue sustentada con información teórica y práctica con la finalidad de aportar conocimiento válido y argumentado con márgenes de confiabilidad y veracidad. El análisis de datos se realizó a través del software SPSS para investigaciones sociales y la interpretación de resultados fueron realizados desde un enfoque cualitativo en el nivel exploratorio.

## **Resultados**

Los resultados, nos aporta datos para considerar que la exposición, es un tema relevante para tomar en cuenta al momento de encomendar tareas que tienen relación con esta técnica de enseñanza. Respecto al sexo de los sujetos, el grupo muestra está integrado por 17.9 % de hombres y el 82.1 % de mujeres.

### *Afectaciones negativas de la exposición*

En el momento anterior a la exposición, los estados de ánimo que presentaron los estudiantes, son: nervioso 82.1 %, emocionado 14.3 % y estresado 3.6 %. Otros estados de ánimo como inseguridad y miedo no fueron mencionados a pesar de estar en la tabla de casos referidos con anterioridad, en lo general. La tabla 1 presenta la información sobre el estado de ánimo de los estudiantes antes de ser sometidos a la tarea de exposición que realizaron primero en equipo y después en una presentación individual en un lugar público.

Tabla 1. Estado de ánimo del estudiante antes de exponer

Conductas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nervioso	23	82.1	82.1	82.1
Emocionado	4	14.3	14.3	96.4
Estresado	1	3.6	3.6	100.0
Total	28	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia.

Investigaciones realizadas desde diferentes corrientes propositivas, Worchel y Shebilske (1998) afirman que las emociones son estados afectivos o sentimientos, acompañados de cambios fisiológicos que con frecuencia influyen en la conducta, concepto que según algunos autores diferencian con el de estados de ánimo, como estados sentimentales que son menos intensos, menos específicos y de mayor duración que las emociones. De acuerdo a la teoría de James- Lange, si la persona está emocionada es que ha percibido sucesos que causan en su persona cambios corporales y conductuales.

El nerviosismo es una conducta que se manifiesta en la excesiva irritabilidad, el cansancio, el desgano e inclusive en trastornos del sueño como el insomnio (Ramón García-Pelayo y Gross (1989). Por otra parte, el concepto de estrés está ligado a la respuesta inespecífica del organismo frente a la demanda o exigencia aplicada sobre él mismo, por lo que es una reacción

cognitiva y fisiológica compleja del individuo frente a una situación real o imaginada que es considerada como peligrosa o amenazante (Furnham, 2011). Esta puede presentarse por causas externas e internas y sus consecuencias son tan variadas que un mismo factor no afecta de la misma manera a los mismos individuos.

#### **Afectaciones positivas de la exposición**

En cuanto a las conductas posteriores a su presentación, los alumnos reflejan conductas como; satisfacción 25.0 %, confianza 25.0 %, tranquilidad 28.6 %, felicidad 7.1 % y orgullo 14.3 %. Esta información nos revela un panorama más amplio de posibilidades de resultado favorable. La tabla 2 especifica los sentimientos vividos por los alumnos al término de su trabajo expositivo, mismos que fueron compartidos en el grupo para socializar las experiencias y generar conocimiento sobre el tema.

Tabla 2. Estado de ánimo del estudiante después de exponer

Sentimientos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Satisfacción	7	25.0	25.0	25.0
Confianza	7	25.0	25.0	50.0
Tranquilidad	8	28.6	28.6	78.6
Felicidad	2	7.1	7.1	85.7
Orgullo	4	14.3	14.3	100.0
Total	28	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia.

La importancia de estos argumentos se encuentra no solo en su valor cognitivo, sino también para comprender que la exposición que es el hecho educativo que lo favorece es necesario, viable y factible de aplicarse, en cualquier ámbito académico o fuera de ella.

#### *Aprendizajes que favorece la exposición*

Otra de las afectaciones que favorece la exposición, es la que se refiere a los aprendizajes que deja en el estudiante; los

resultados nos indican que el 35.7 % de ellos manifiestan que después de exponer sienten confianza en sí mismos y en los trabajos que realizan, otro porcentaje similar, que explican con mayor seguridad, el 17.9 % afirma que aprendieron a enfrentar el miedo, 7.1 % que aprendieron de otras personas y el 3.6 % a interactuar con otros. La tabla 3 nos demuestra que estos logros son favorables para el estudiante.

Tabla 3. Aprendizajes del estudiante después de exponer

Aprendizajes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Tener confianza en mí mismo	10	35.7	35.7	35.7
Enfrentar el miedo	5	17.9	17.9	53.6
Explicar con mayor seguridad	10	35.7	35.7	89.3
Aprender de otras personas	2	7.1	7.1	96.4
Interactuar con otros	1	3.6	3.6	100.0
Total	28	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia.

#### *Afectaciones de la exposición en el estado de ánimo en hombres y mujeres*

Antes de exponer, los hombres no presentan niveles de estrés considerable en comparación con las mujeres que lo presentan en un 3.6 % de ellas, pues tan solo mencionan que se ponen nerviosos y emocionados al participar en este tipo de actividades académicas. Después de la exposición, los hombres afirman que la confianza, la tranquilidad y el orgullo son los estados de ánimo que sienten, pero no así la satisfacción y la felicidad, que a diferencia de las mujeres, el 32.1 % lo manifiesta como un logro alcanzado. Entre los aprendizajes alcanzados como producto de la exposición en los estudiantes, los hombres afirman que enfrentar el miedo, explicar con seguridad y aprender de otros son los alcances más

significativos que han tenido, mientras que temas como la confianza en sí mismo y la interacción con otras personas no representan logros importantes, a diferencia con las mujeres, la autoconfianza e interactuar con otros son significativos en 39.3 % de ellas.

#### **¿Qué es una exposición?**

Para el 3.6 % de los estudiantes la exposición es una aclaración de ideas, es comunicación de conocimientos para el 39.3 %, dominio estratégico de explicaciones para el 21.4 % y una explicación sobre lo comprendido de un tema para el 35.7 %. La exposición es una de las actividades escolares que con mayor frecuencia se practica dentro y fuera del aula tanto por los estudiantes como por el maestro, para su realización se utilizan



diversos apoyos didácticos y en la era de la tecnología, las computadoras portátiles y los proyectores son muy comunes. Desde la perspectiva comunicativa, la exposición, cumple con el papel de informar a las personas sobre los conocimientos adquiridos por el expositor a través del uso de la voz.

### **Discusión**

Cuando los estudiantes tienen tareas que involucran actividades de exposición como elaborar material para exponer, dominar contenidos para explicar y hablar frente a un público, mayormente sufren nerviosismo, conducta que se caracteriza en estados de intranquilidad, inquietud, imposibilidad para mantenerse en reposo, inclusive con sensaciones físicas como la sudoración excesiva o la respiración acelerada. El nerviosismo hace pasar malos momentos a las personas, aunque es importante aclarar que estos estados de ánimo no se presentan de igual manera en todos, sino, dependiendo de cada individuo y las condiciones en que se dan los estímulos. Los sentimientos como la inseguridad, el cual surge como la respuesta de una amenaza prevista (Ausubel, et. al. 2010) y el miedo, que a decir del mismo autor, lesiona la autoestima y no precisamente el físico del estudiante, no representan gran problema para los alumnos, en atención a que no fueron considerados como parte de las afectaciones relevantes de la exposición, junto a otras como; estrés, temor, cansancio, ansiedad, frustración, preocupación y pena, los cuales son sentimientos relacionados con la exposición pero con menores índices de afectación en los estudiantes.

Entre los sentimientos favorables que la exposición proporciona después de haberse realizado, se encuentran, la tranquilidad como el estado de quietud de una persona, sin preocupación sobre cómo quedar ante determinada situación o

fenómeno ante la opinión de las personas, esto es obviamente, el resultado del cumplimiento de una labor planeada, realizada con esfuerzo, preparación y dedicación tal como lo realizaron los estudiantes. En niveles menores, la satisfacción, la confianza y la felicidad también pueden sentirse como productos emocionales de la exposición. Debate no menos importante es el relacionado al orgullo como sentimiento que también se puede sentir después de una exposición, esta emoción, aunque puede interpretarse como negativa pues se relaciona con una excesiva estimación propia y asociado con la adquisición de la conciencia del sí mismo, acerca del conocimiento de los estándares, reglas y metas aceptadas por una sociedad, el orgullo se presenta porque el sujeto tiene la habilidad para evaluar sus pensamientos, sus deseos, las conductas, en relación con lo que se considera apropiado por la sociedad (Lewis, 1995, 1997, 1998) citado por (Papalia y Feldman, 2012). Desde esta perspectiva, el orgullo manifestado por un porcentaje de los estudiantes, es una muestra del desarrollo intelectual, al cual ellos le imprimen relevancia dentro de las capacidades desarrolladas como el sentido de sí mismo, la autoevaluación, la autoconciencia y la comprensión de los procesos de socialización, como resultado de su exposición.

Los aprendizajes que deja la exposición, los cuales son el desarrollo de habilidades y competencias dignas de considerar como producto de una exposición. Los estudiantes aprenden a explicar con mayor seguridad y adquieren confianza para enfrentarse a la incertidumbre sobre lo que ha de suceder ante un reto donde han de exponer sus cualidades discursivas ante un público que está atento a su desenvolvimiento. No es tarea fácil dominar el proceso de la exposición porque implica un

aprendizaje caracterizado por saltos, avances, retrocesos, parálisis, miedos, pausas y construcciones, es decir un aprendizaje como proceso dinámico (Díaz Barriga, 2008). Es comprensible que los adelantos y las mejoras sean lentos para algunos y con mayor celeridad para otros pero finalmente se han de observar logros en la mayoría.

En menor índice de aportación, es que los alumnos aprenden a enfrentar el miedo ante lo desconocido como por ejemplo la reacción del público ante la forma de expresarse o si el tema tiene algún interés para ellos, aunque planeado, el oyente puede reaccionar de manera imprevista, poniendo en aprietos al expositor haciendo que caiga en titubeos. Cuando los alumnos exponen suelen aprender de los que escuchan, pues los oyentes interactúan con ellos e intercambian opiniones, aportan ideas que fortalecen el conocimiento del estudiante por lo que se vuelve un aprendizaje de ida y vuelta, hay que reconocer que en ocasiones uno se puede encontrar un público conocedor del tema que se trata, lo que puede ser favorecedor o complicado para el que expone. Interactuar con otras personas, tiene sus ventajas si se tienen las habilidades para conducirse con prudencia, respeto, escucha atenta, para fortalecer la conversación y evitar la confrontación, sobre todo, en casos donde uno está frente a un público de mayor edad.

Existen leves diferencias de afectación en los estados de ánimo entre hombres y mujeres al ser sujetos a una exposición, pues en lo que se refiere al acto anterior, los hombres presentaron menos tipos de afectación en comparación con las mujeres que presentaron todas las variables estudiadas. Si analizamos el acto posterior, las mujeres presentan cinco tipos de afectación a diferencia de los hombres que solo tres. En cuanto a los aprendizajes logrados, también las mujeres reconocen más aspectos alcanzados en comparación con los

hombres que solo mencionan tres de cinco variables. Esto nos indica que la exposición tiene más afectaciones en las mujeres que en los hombres. En consecuencia podemos afirmar que cuando un docente utiliza la estrategia de exposición para enseñar y hacer que los estudiantes aprendan, los niveles de afectación en hombres y mujeres no son iguales, sino que pueden presentar cuadros de diferenciación tanto en los estados de ánimo, como en otras variables como, la rapidez con que lo realizan, la importancia que a la actividad le imprimen, el diseño de los materiales a utilizar, las estrategias de estudio de los contenidos y la importancia de la actividad. Sin embargo, a pesar de las diferencias mencionadas en la relación sexo y variable, en lo general, no existe una asociación clara y evidenciable que nos indique una predilección de las variables en particular respecto a hombres o mujeres, lo que significa que cualquiera de los estados de ánimo puede ser encontrado en un hombre o en una mujer.

Sintetizando las ideas sobre la exposición, sin duda, es una explicación sobre lo comprendido de un tema a desarrollar, donde se conjuga un dominio estratégico de explicación, como la práctica o juego de simulación, el uso de apoyos, la logística de materiales y el dominio de contenidos. La exposición es comunicación, diálogo, explicación y como dice Bruer (1995) también es una característica del pensamiento eficiente.

### Referencias

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. (2010). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Pearson educación.
- Bruer, J. T. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. España: Paidós.

- Colmenares, E. A. M. (2012). Investigación acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, N° 1, 102-115 ISSN: 2215-8421. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4054232.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2008). Didáctica y currículum. México: Paidós.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. Baptista, L. P. (1999). Metodología de la investigación. Segunda edición. México: Mc. Graw Hill.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., Martorell, G. (2012). Desarrollo humano. México: Mc. Graw Hill.
- Ramón García-Pelayo y Gross. (1989). Pequeño Larousse ilustrado. 14ª edición. México: Ediciones Larousse, S. A. de C. V.
- Worchel, S., Shebilske, W. (1998). Psicología. Fundamentos y aplicaciones. 5ª edición. España: Prentice Hall.

# Enfoque comparativo de los errores cometidos por los alumnos adolescentes y mayores francófonos en la práctica oral del español: Tipología de las faltas y su tratamiento

Comparative focus of the mistakes committed by francophone teenage students in the oral practice of Spanish: Typology of mistakes and how to solve them

Patrick Allouette  
*Universidad Burdeos Montaigne, Francia*  
[patrick.allouette@u-bordeaux-montaigne.fr](mailto:patrick.allouette@u-bordeaux-montaigne.fr)

## Resumen

Este artículo propone analizar los errores de producción oral en clase de español con dos tipos de alumnado francófono en Francia: los adolescentes principiantes de primer y segundo año en secundaria, los mayores de nivel “mediano” (en tercer año durante las investigaciones) y “confirmado”. El propósito consiste no solamente en buscar las causas de las faltas cometidas por los alumnos, principalmente bajo puntos de vista lingüísticos, sino también en procurar remediarlas siguiendo una metodología tanto analítica como sintética. Recurre a visiones comparativas a partir de las teorías relativas a la producción de los errores y su tratamiento, ya elaboradas, para dar paso a resultados experimentales inéditos. Hace el balance de dichas teorías educacionales a partir de las fuentes encontradas, aportando nuevas reflexiones y pistas novedosas en este campo de investigación poco estudiado. Aunque está basado en hechos lingüísticos, no descarta a los estudiantes de su contexto escolar ni de las otras asignaturas que estudian paralelamente e influyen en el aprendizaje de la lengua española.

## Palabras claves

Español, alumnados francófonos, errores, comparaciones.

## Abstract

This paper proposes to analyze the oral mistakes made in Spanish class within two French students groups: Beginners in the first and second year of middle school, the upper “middle” level (Third year) and “confirmed”. The purpose is not only to look for the causes of the mistakes made by the students but also try to find a fix following an analytic as a well as synthetic methodology. Recurring to comparative visions parting from relative theories regarding mistakes and how to deal with them, once in place, this will give place to experimental results. Making the balance from said educational theories coming from the source found, contributing novel ideas in this seldom-studied field. Even though its based on linguistical facts, it doesn't take away the students from their scholar context nor any other of the subjects that might influence the learning of Spanish.

## Keywords

Spanish, francophone students, mistakes, comparisons.

## Introducción

El tema de los errores lingüísticos es central en la enseñanza de idiomas. Se dice que es a través de la producción de faltas que se aprende. Así lo confirman los investigadores Chiahou et alia: "El error se beneficia cada vez más de un estatuto positivo: se considera que es al equivocarse cuando el aprendiz avanza en sus aprendizajes; ciertos investigadores incluso consideran el error como una señal del saber hacer discursivo del aprendiz" (Chiahou, 2009). Pero este concepto merece un análisis ahondado acompañado de estrategias pedagógicas pertinentes y eficaces.

A nivel personal, como profesor de español, esta temática se nos ha planteado, a primera vista, como una dificultad, una traba permanente en el proceso de enseñanza y, al presentarse de manera tan recurrente, como un reto que resolver. Pero, estando uno llevado por el ritmo de los programas, de las "lecciones" hora tras hora y obligado a avanzar en el aprendizaje, nos ha parecido complejo y acaso insuficientemente eficaz recurrir a correcciones en el acto. De ahí nació la idea de reflexionar fuera de las clases, paulatina y metódicamente. La etapa siguiente consistió en recoger los datos basándonos en nuestra memoria e ir apuntándolos, también a medida que volvían a aparecer, formando una lista, en particular entre los años 2013 y 2015. Salta a la vista la frecuencia de producción de errores propios a una temática y a un nivel definido, como lo veremos. A continuación, empezamos las indagaciones y reflexiones, así como el tratamiento de esta base de datos.

Si bien existen artículos sobre la tipología de los errores de producción en inglés y en francés, nuestro tema, que forma parte de la temática del tratamiento de las faltas en la producción oral de castellano, pertenece a un campo de investigación poco estudiado e inédito bajo la presente forma, al

tener en cuenta tanto un doble auditorio como las comparaciones que induce este estudio. En efecto, los estudios anteriores tratan esencialmente del análisis del error de producción oral en clase de lengua francesa extranjera (Burkhardt, 2004); y unas obras catalogan los errores en español (Ginet, 1997; Mercier, 2010). En cuanto a Chiahou, aborda esta problemática científica y convencionalmente poniendo de relieve las dificultades de los profesores confrontados a las faltas, el recurso a los conceptos y las teorías como ayuda epistemológica y la elaboración de unas herramientas disponibles para el profesorado. En nuestro caso, se trata de un enfoque que pone en perspectiva los dos tipos de alumnos a quienes nos ha tocado enseñar: el primero siendo jóvenes principiantes (13-14 años), en primer y segundo año, escolarizados en colegios de Francia metropolitana y el segundo constando de dos grupos de alumnos mayores, uno de "medianos" (en tercer año) y otro de "confirmados" (más de cinco años de práctica).

Como escasea la bibliografía, tomaremos ejemplos de la realidad de nuestras clases. Apuntaremos unos errores, clasificándolos por tipo de alumno y categorías de faltas debidas a su lengua materna (LM), el francés y su primera lengua extranjera (L1), el inglés. Para cada caso, indagaremos la(s) causa(s) posible(s), con unos comentarios. Este método novedoso integrará nociones científicas al respecto, acopladas de reflexiones buscando "soluciones" a la problemática.

Presentamos una definición del error de lenguaje: "se designa como error un output [una (re)producción de lenguaje de parte de los alumnos] que no está conforme a lo que se espera." (Chiahou, 2009).

## 1. El alumnado adolescente

### *Faltas debidas a la LM*

Chiahou afirma que “la nativización es un fenómeno natural por el cual el aprendiz analiza los datos de la L2 [lengua 2] o de la C2 (cultura 2) en función de los criterios propios al idioma 1 y/o a otra lengua aprendida.” (Chiahou, 2009). De ahí el reflejo o la tendencia en pensar en las ideas y en las frases a partir de su LM. Cualquier estudiante pasa forzosamente por esta etapa, antes de lograr hacer abstracción de ella. En este proceso, la intuición desempeña un papel fundamental y se piensa que representa una desventaja en el

aprendizaje. Precisamente, puede perturbar el aprender la L1 o L2, por el hecho de intuir y tener tendencia a reproducir patrones lingüísticos. Corder (1980) opina lo mismo hablando de “interferencias de las costumbres adquiridas en L1 [LM]”. Este inconveniente cobra importancia en un auditorio de adolescentes en el que el peso de la LM es más obvio, los adultos pudiendo, a priori, tomar más distancias. Empero, esto no impide que unas personas hagan lo mismo. Exponemos una visión sincrónica realizada a partir de unos ejemplos.

Cuadro n° 1

Momento de producción	Error	Origen de la falta	Notas y proposiciones
Al pasar lista	“Absent(e)”	LM: “absent(e)”	Falta ocasional (ya que no enseñamos básicamente este adjetivo para sortearlo) y evitable, recurriendo a sinónimos ya enseñados como “no está” o “falta”, lo que unos alumnos hacen por sí solos. Otra posibilidad consiste en insistir en la pronunciación de la “u” para mostrar su presencia e instaurarla (esto siendo útil para cuando aparezcan otras palabras con la asociación “au”, como “autobús”, que los alumnos suelen pronunciar como si hubiera una “o”. Entonces, el profesor repite y escribe “ <u>o</u> tobús”, lo cual provoca la reacción de varios alumnos en el buen sentido.

Al responder a la pregunta: “¿Qué teníais que hacer para hoy?”	“Tenemos a hacer”	El uso en francés de la preposición “à” (“nous avions à faire”).	Resiste mucho pese a la corrección diaria. Con el tiempo, hemos notado que, quizá para obviar el empleo incorrecto de la estructura de obligación personal, responden empezando con un infinito como “aprender la lección / hacer el ejercicio...”
Al escribir la fecha del día	“diciembre”	Francés: “décembre” L1: “december”	Analogías que llevan al error. Juego posible con las vocales cantadas: “a, e, i, o, u” con el fin de marcar las diferencias entre ellas.

*Modificaciones causadas por la L1*

Cuadro nº 2

Al pasar lista	- “es falta” - “Pedro is falta”	“is missing”	El 1 <sup>er</sup> error es constante, el 2 <sup>o</sup> poco frecuente. Véase la nota al pie de este recuadro.
Para expresar el pronombre “yo”	“me” (pronunciado en inglés)		Aparece también en el alumnado adulto.
Al hablar del mes de agosto	el mes de “augusto”	En inglés dicen “august”.	Modificación esencialmente en 2 <sup>o</sup> año, por el olvido de las bases de 1 <sup>er</sup> año.
En un diálogo, después de responder a una pregunta	“¿Y to (too)?”	Asimilado oralmente a “¿y tú?”	No plantea problema al hablar fonéticamente, pero en sí es una confusión que descubrimos al leer las transcripciones escritas de las preparaciones orales hechas en grupos.

Muchos vienen influenciados por la respuesta memorizada “is missing”. La presencia del verbo “to be” se traslada al español y se vuelve “es” y la idea de ausencia se da con el verbo “falta”. Cada vez que sometemos a los adolescentes nuestro análisis del origen de esa construcción, asienten. Pero no impide que reproduzcan la falta. Pensamos que se debe a la rutina en clase de inglés, a la falta de atención o carencia de memoria por parte de

los jóvenes. Al respecto, nos consta que un colegial puede estar carente de memoria. Lo experimentamos en nuestros estudios secundarios y es debido seguramente al crecimiento físico e intelectual conjugado con los esfuerzos requeridos por el ritmo escolar sostenido (entre 25 y 30 horas de clases semanales, con períodos de hasta 11 semanas seguidas de estudio), empeorado por programas cargados, deberes múltiples y

tareas simultáneas. Es bien sabido que el sistema educacional francés resulta cansoso. Además, presenciar durante horas enteras clases de asignaturas diferentes, pasando de un idioma a otro sucesivamente, representa

un factor de fatiga mental, fuente de errores. Por consiguiente, esta causa de la debilitación de las facultades sensoriales relacionadas con la memoria puede acarrear la recurrencia de faltas.

*Deformaciones sin razones aparentes*

Cuadro n° 3

Momento de producción	Error	Origen de la falta	Notas
Al emplear los artículos  Al expresar la hora	- “un alumna y/o una alumno”  - “es la uno” - “es la(s) dos”	No conformidad con las reglas, como lo hacen en francés o bien falta de reflexión o preparación mental de las frases.	Errores de concordancia de género y número usuales. Para autocorregirse, unos se precipitan repitiendo mal la frase.
	“entre de”	Uso inadecuado de las preposiciones.	Sugerir la supresión de una preposición.
- Al restituir la lección - Al conjugar, que sea en una frase o rezando el comienzo del verbo	“Pedir” conjugado en 1ª persona del presente de indicativo: “puedo” o “pedo”	Falta de memorización personal.	Fue confirmado por los alumnos interrogados. Recurrir a los alumnos que reaccionan levantando la mano para que corrijan.
	“haber”, por ejemplo diciendo: “el personaje que tiene haber las tareas”  “hizo”	Confusión con “hacer”  “hubo”	Es recurrente. La apuntamos en 2º año, en 3ª persona del singular del pretérito indefinido. Es muy probable que sea debido a la similitud de los dos verbos, a la cercanía de las consonantes centrales “b” y “c” y, por fin, a la dificultad que tienen los franceses en general para memorizar las conjugaciones.

Creemos que esas repeticiones se deben a que, al oír una frase, otros colegiales la pueden repetir sin reflexionar, a manera de

psitacismo. Lo observamos tanto que podríamos explicarlo por motivo psicológico: en un grupo juvenil, muchos son



influenciables, y vale la norma o regla del “último que habló tiene razón”, solución de facilidad y reflejo interno. Esto remite a la psicolingüística y al behaviorismo. Igualmente sucede en el grupo de adultos “medianos”. Es la razón por la cual hacemos hincapié en sensibilizar a nuestros alumnos a reflexionar. En efecto, no se puede aprender el español fuera de un país hispanohablante única y exclusivamente escuchando, repitiendo frases y creando sus propias sentencias. Efectivamente, hemos comprobado en múltiples ocasiones que el “baño lingüístico” que recurre al método audiolingual, recurriendo demasiado a la memoria, tiene sus límites. Por ejemplo, cuando les toca emplear hechos de lenguaje o crear sus propias frases, suelen faltar palabras, por mucho que se esfuercen. Estos términos faltantes pueden ser un pronombre relativo “que”, uno o varios artículos imprescindibles en la sintaxis de su LM y/o en

L2. Por ejemplo: “Es un chico [que] va al colegio a [las] ocho de la mañana”.

## 2. El alumnado mayor

### *Faltas debidas a la LM*

Con auditores mayores, podríamos pensar que el fenómeno de “nativización” ya no representa un obstáculo en el aprendizaje de la L2, al saber que un idioma no se aprende correctamente recurriendo a su LM permanentemente. En todo caso, el hecho de valerse por sí mismo en esta adquisición lingüística no es cierto para todos los adultos. Al contrario, puede seguir esa “nativización”, como en el caso de una alumna que interrumpía la clase para preguntar por qué una expresión no se decía según el modelo de construcción francesa (pregunta que los jóvenes no acostumbran hacer). Cada vez, tuvimos que explicarle que, si bien puede haber similitudes, no se corresponden sistemáticamente las lenguas y es indispensable averiguar cómo se dice.

Cuadro n° 4

Momento de producción	Error	Origen de la falta	Notas
	“(no) me recuerdo de”	Confusión en el uso del régimen preposicional y pronominal en el empleo de los verbos, por la LM “je me souviens de”.	Error recurrente que ha persistido durante años, a pesar de decir y escribir los buenos regímenes en la pizarra, inclusive con los que se expresan con soltura. El italiano, escuchado y/o estudiado, perturba aún más: “(non) mi ricordo di”.

### *Modificaciones ocasionadas por la L1*

Cuadro n° 5

	“Leer” pronunciado “lir”	Lectura de la doble letra “ee”, confirmado por una alumna.	Notamos el mismo defecto en otras palabras como “posee”. Con el empeño, fue desapareciendo.
--	--------------------------	------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------

*Deformaciones sin motivos aparentes*

Cuadro n° 6

Al conjugar los verbos	Confusión clásica entre el participio pasado del 1 <sup>er</sup> grupo: “cantado” usado por el gerundio del mismo, “cantando”	Posible semejanza de las formas.	En varios niveles, principiantes, medianos y confirmados, independientemente del programa. Para soslayar esas confusiones, es indispensable espaciar su aprendizaje.
------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**3. Ambos alumnados**

*Faltas debidas a la LM*

Cuadro n° 7

	“Hoy estamos el 13 de enero de 2015”	“Aujourd’hui nous sommes le 13 janvier 2015”	Lo cometió también un alumno nativo colombiano de 13 años. Explicar que esta frase corresponde a la pregunta conocida: “A cuánto(s) estamos hoy? y que, en la respuesta, se reutiliza la misma preposición.
	“Hoy estamos a lunes 20 abril 2015”	(Doble) omisión de la preposición “de” que no se articula en francés.	Se pueden olvidar sea la 1 <sup>a</sup> preposición sea la 2 <sup>a</sup> o ambas. Decimos entonces: “Hoy estamos a lunes 20 (del mes) <u>DE</u> abril <u>DEL</u> (año de) 2015”.
Al decir la fecha del día (por ejemplo)	El acuerdo en plural de los numerales cardinales: - “treces” - “cuatros”	Falta corriente en francés, como “quatres” (cuatro) y “cents” (ciento).	Menos frecuente en español. Posible asonancia con “hoy estamos a cuatro”. Recuerdo de la regla para ambos idiomas.

*Modificaciones causadas por la L1*

Cuadro n° 8

	"my" en lugar del adjetivo posesivo "mi"		Error difícil de erradicar.
	"me" en vez de "yo"		Ídem.

Deformaciones sin explicaciones aparentes  
 Estos errores se cometen quizás por el hecho de manejar un idioma, esto pudiendo ocurrir ya en su LM. Pueden formar parte de los lapsus linguae. Corder (1980) va hasta

calificarlos de "errores que se deben al azar" y que hay que distinguir de la "competencia transitoria" (o sea "reconstruir su conocimiento temporal de la lengua") del aprendiz.

Cuadro n° 9

Diciendo la hora	- "y punto" por "en punto"	Habitud de usar la conjunción "y"	
	- "diece" - "son / a las diece"		
	"vos" por "os"		Fenómeno omnipresente que se ha podido erradicar con los adultos confirmados tras haber explicado el voseo argentino y haber estudiado una secuencia fílmica argentina.

*Errores específicos al español*

Cuadro n° 10

	- "pasar la lista" - "un otro día"	LM vs. L.2	Errores permanentes.
Delante de un COD de persona determinada	- "La chica llama sus amigos"	Omisión muy frecuentemente de la preposición "a"	No se pone en la LM.

Una característica no deja de llamarnos la atención con ambos alumnados: en su gran mayoría, los errores son muy parecidos o idénticos, lo que nos hace pensar que, más allá

de las edades y categorías socioculturales, existe una lógica de pensamiento propia a los franceses.

#### 4. Unos remedios

A pesar de que este ensayo no pretende ofrecer trucos o astucias que funcionen en todos los casos, que ese “solucionario” por lo pronto no existe, sugerimos algunas pistas, unas trilladas y otras originales. Entre ellas, algunas se reafirman (por ser muy pertinentes), otras difieren (estando nosotros en desacuerdo con otras teorías) y, por fin, las hay que son novedosas.

El profesor debe adaptarse a cada situación, reaccionando en el acto, a veces creando otras dificultades, a saber cargando la sintaxis simple dicha por el alumno con la que se debe emplear, añadiendo y/o sustituyendo palabras. No llegaremos como Corder (1980) a decir que las faltas “son indispensables para el alumno inexperto pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por el aprendiz para aprender. Es para él una manera de averiguar sus hipótesis sobre el funcionamiento del idioma que aprende. Cometer errores, resulta entonces ser una estrategia”. Nuestro propósito siendo alumno, estudiante y profesor siempre ha sido evitar o prevenir los errores.

Siempre tratamos de poner a los alumnos en un ambiente favorable a la adquisición de conocimientos, de “adoptar una actitud positiva (Chiahou, 2009), en una “perspectiva constructivista” (Burkhardt, 2004), siendo natural, motivado (dicen los estudiantes “apasionado”) y estando a nivel de los aprendices, considerando los errores como parte integrante de la aplicación, desdramatizándolos, acto fundamental. En clase, nuestra manera de enseñar casi nunca ha inhibido a los alumnos, excepto con unos cuantos adolescentes, muy tímidos y temerosos de hablar y equivocarse delante de sus compañeros. Pero, gracias a nuestro apoyo protector y estímulo, dichos alumnos pudieron tomar la palabra. Después de su intervención, siempre les hemos animado con unas palabras de reconocimiento y, dependiendo de la calidad de su producción,

con menciones notables o sobresalientes, atribuyéndoles puntos de participación. Así, en este ambiente, sin temor a equivocarse, los alumnos se sienten motivados, a gusto, con ganas de participar, sea cual sea el nivel y la edad del alumnado. Este argumento ha llegado hoy en día como recomendación pedagógica oficial anunciadas en juntas académicas.

Sin embargo, tenemos que enfrentarnos a ciertas trabas de la enseñanza, la masificación de colegiales que ha estado tomando proporciones inauditas, hasta 32. Y a esa edad, resulta un verdadero freno, bajando la dinámica de grupo, el enseñar volviéndose difícil, hasta imposible para los alumnos más ensimismados; porque eso les cohibe aún más quitándoles las ganas de participar, desmotivándoles. Frente a tal situación, la mejor reacción consiste en dinamizar al grupo, pues si el pedagogo mantiene el curso, pronto hay escolares que se ponen a reaccionar interviniendo favorablemente, como los emprendedores que acaban superando ese bloqueo que no han de apreciar. Lo ideal sería reducir los efectivos o formar medios grupos.

En cambio, con grupos menos numerosos, muy ocasionalmente, de inmediato unos alumnos expresan su satisfacción. Asimismo, unos padres de alumnos piden desdoblamiento de grupos pero, casi siempre, son imposibles por razones financieras y políticas de Educación Nacional. En un país cuya ambición educacional representa la prioridad nacional, debería ser una de las preferencias. La experiencia con efectivos reducidos ha mostrado progresos notables. Cuando tuvimos esta oportunidad en el colegio-liceo internacional de Ferney-Voltaire, Francia, al tener una clase con tan sólo una de las tres horas semanales de español desdoblada, los progresos y resultados de estos alumnos fueron muy benéficos para todos. La última reforma educativa, muy controvertida y

aplicable desde septiembre del 2016, pero, como lo declara el Ministerio de Educación Nacional, “desarrollar los tiempos de aprendizaje en pequeños efectivos” (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015) se efectuará en su mejor aplicación en tan sólo cuatro a cinco horas semanales, lo que representará un 20% del tiempo total para los colegiales. Aunque ya es un progreso, todavía no es un logro.

Cuando se trata de una especificidad de la lengua española, como el manejo de los verbos “ser” y “estar”, recordamos el contexto ya conocido y accesible, el campo léxico para responder cuando se pasa lista: “sí”, “soy yo”, “estoy (presente)”... oponiendo esta expresión a su antónimo que les dejamos recordar o recrear: “no está” o bien “está ausente”. Así, en presencia de esta dualidad, nos parece más memorizable. No obstante, tenemos en cuenta que es un remedio pasajero.

Se puede intentar resolver la reiteración de ciertos errores gracias a unas baterías de ejercicios llamados “tarea(s) intermediaria(s)” o “microtarea(s)”. Chiahou et alia se han referido en muchas ocasiones a este recurso para mejorar la producción lingüística pero en ninguna se contemplan ejemplos. Son actividades como hacer repetir varias veces la(s) estructura(s) o la(s) proposición(es) primero independientemente, luego en frases completas que se pueden escribir; después, utilizarlas de nuevo en consignas de trabajo (reapropiación), “modelos” de ejercicios y/o en frases de aplicación. Bien es cierto que la multiplicación de ocasiones de impregnarse de los hechos lingüísticos y asimilarlos es una de las “recetas” de la enseñanza. Aprender un idioma requiere mucha memoria<sup>1</sup> y es imprescindible reactivarla. Así solemos proceder, como cuando introducimos un nuevo tiempo verbal, instantáneamente nos

ponemos a usarlo ante las clases. Estas actividades pedagógicas han demostrado su valía y son funcionales.

Por fin, se puede anticipar el error. En algunas ocasiones, si, por ejemplo, una expresión resulta problemática, es preferible anticipar y dar la traducción necesaria—siempre que no sea evidente y que represente una confusión potencial— a la buena comprensión y memorización. Y si no lo hacemos, son los alumnos quienes la piden. Remitimos al artículo de J. H. Gomes que valoriza la “traducción y reflexión metalingüístico-cultural en la enseñanza de español como LE”, en el cual aboga por “una postura reflexiva” ya que cree que “el uso consciente de la traducción en clase puede convertirse en un interesante medio para ejercitar y consolidar, de manera práctica, la actitud metalingüístico-cultural de los estudiantes”. Anticipar puede encerrar otro significado. Intentamos ya una experiencia con los adolescentes y funcionó: para evitar el olvido de la preposición “a” seguida de un complemento de objeto directo determinado de persona, les explicamos previamente la diferencia entre los idiomas, lo cual les permitió hacer su frase sin falta. Para perennizar este buen empleo, propusimos una recompensa de puntos “bonus” si pensaran en este uso. Y funcionó todo un año escolar. Otra posibilidad radica en mostrar el error antes de lanzar la actividad y les sirvió bastante porque ninguno hizo el error señalado. Al fin y al cabo, no se debe desvalorizar las correcciones del profesor, el feed back, por cierto esperado por los alumnos. Sobre este aspecto, señalamos que hay aprendices que no dudan en corregir inmediatamente a sus compañeros, no sólo por haber integrado muy bien los requisitos previos que se emplean de nuevo sino también por no aceptar la(s) formulación(es) erróneas. Esto demuestra mucha autonomía y facilita la gestión “actancial” de los grupos (los

estudiantes son quienes actúan, participan y hacen avanzar los estudios en clase).

### A manera de conclusión

La relevancia de la temática de este artículo se impone ante los profesores de principiantes responsables de las bases que les enseñan. Como lo podemos comprobar, la cuestión del tratamiento de las faltas es polifacética y muy compleja. Por lo tanto, necesita un acercamiento y una visión múltiples. Corregirlas durablemente o, mejor, remediarlas definitivamente demuestra ser todo un reto, como lo subraya Corder: “Es de notar que la producción de una forma correcta no puede ser la prueba de que el aprendiz ha asimilado el mismo sistema de reglas que le permite al nativo producir tal forma; puede que, en efecto, se conforme con repetir un enunciado ya oído, en tal caso no se trata verdaderamente de comportamiento de lenguaje sino [...] de comportamiento pseudo-idiomático”. En este enfoque, hemos podido apreciar y comparar una pluralidad de faltas de lenguaje. Por otra parte, se han presentado varias pistas de reflexiones pedagógicas, varias de las cuales innovadoras que, lo esperamos, abrirán perspectivas.

### Notas

<sup>1</sup>Cónfer a Corder que pone de realce los numerosos fallos de memoria de los adultos cuando se expresan en su LM, debidos a estados fisiológicos tales como el cansancio o estados psicológicos.

### Referencias

Burkhardt, E. (2004). Le traitement de l'erreur de production orale en classe hétérogène plurilingue (mémoire de DESS Acquisition et didactique des langues étrangères, sous la direction de Madame Marie-Thérèse Maurer). Université Lumière Lyon 2, Centre de langues, 108 p. Recuperado de [http://theses.univ-](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2004/burkhardt_e#p=0&a=top)

[lyon2.fr/documents/lyon2/2004/burkhardt\\_e#p=0&a=top](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2004/burkhardt_e#p=0&a=top)

- Chiahou, E., Izquierdo, E., Lestang, M. (2009). “Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues”. Cahiers de l'Aplut [En ligne], recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité : La correction dans l'enseignement des langues de spécialité, Vol. XXVIII n° 3, puesto en línea el 12 de enero de 2011. Recuperado de <http://apliut.revues.org/105>
- Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (2005). (CECRL), Didier, collection Conseil de l'Europe.
- Corder, S. Pit. (1980). “Que signifient les erreurs des apprenants ? ”. Langages, 14<sup>e</sup> année, n° 57, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, p. 9-15. Recuperado de [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726x\\_1980\\_num\\_14\\_57\\_1833](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833). Traducido del inglés “The significance of learners' errors”, IRAL., V-4, 1967, p. 162-180, reproducido en Richapds (1974).
- Dabene, L. (1975). “L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues “voisines”). Langages, 9<sup>e</sup> année, n° 39, Université de Grenoble III, p. 51-64.
- Enforex Enseignement de l'espagnol depuis 1989. Erreurs fréquentes en espagnol. Recuperado de <http://www.enforex.com/espagnol/langue/erreur-frequence.html>
- Ginet, A. (Dir.) (1997). Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias. Paris: Nathan.
- Gomes Leal, J. H. (s. f.). “Traducción y reflexión metalingüístico-cultural en la enseñanza de español como LE”.

- Linguasagem. Recuperado de [http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao14/art\\_05.php](http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao14/art_05.php)
- Mercier, F. (2010). Espagnol : Les 50 fautes les plus courantes. Paris: Studyrama collection Cote Langue, 120 p.
- Mercier, F. (2010). 50 règles essentielles à connaître en espagnol. Paris: Studyrama, collection Les Incontournables, 120 p.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). "Toute l'actualité : Collège : mieux apprendre pour mieux réussir". Recuperado de <http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html>
- Ressources TICE pour professeur de français langue étrangère : Veille numérique et pédagogique pour le professeur de français FLE : « Top 10 des fautes de français qui m'arrachent l'oreille ». Recuperado de <http://www.scoop.it/t/flefos>
- Salas, R. (1986). Los errores más frecuentes del español : ne commetez plus les erreurs types des Français. Paris: De Vecchi (impr. en Italie), 188 p.
- Salas, R. (1971). Los 1500 errores más frecuentes del español. Editorial De Vecchi, 247 p.
- Salas, R. (1971). El español correcto, e español eficaz. Editorial De Vecchi, 335 p.

# Los intereses de los estudiantes en el currículum de secundarias generales federales y estatales del municipio de Nuevo Casas Grandes, Chihuahua

## Students interests in federal and state middle schools in the municipality of Nuevo Casas Grandes, Chihuahua

Antonio Peña Quintana

*División Multidisciplinaria de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, en Nuevo Casas Grandes*

[antonio.pena@uacj.mx](mailto:antonio.pena@uacj.mx)

### Resumen

Este documento presenta un análisis, entre de los intereses de los alumnos y el currículum de la secundaria general. Este estudio se realizó tomando una muestra de cuatro secundarias del municipio de Nuevo Casas Grandes, Chihuahua, a los alumnos se les cuestionó a cerca de sus intereses, para luego hacer la contrastación, con la literatura especializada. Los teóricos al respecto opinan que la educación debe centrarse en el estudiante y sus intereses, pero el currículum de la educación secundaria desde 1974 hasta la fecha, le ha dado relevancia al conocimiento científico (ciencias naturales, ciencias sociales, español y matemáticas), dedicándole la mayor parte del tiempo, espacios e infraestructura, restando importancia a las materias: deportivas, artísticas, tecnológicas y morales. Con esta investigación se pudo comprobar que los intereses de los alumnos están más inclinados hacia, las disciplinas: artísticas, deportivas, tecnológicas y morales. Los alumnos prefieren espacios, tiempos e infraestructura, que les permita convivir más tiempo, en un horario que les permita estar despiertos, para atender con compromiso y pasión, las actividades que desarrollen todas sus capacidades y no preferentemente las capacidades: lógicas, racionales, analíticas, propias del hemisferio cerebral izquierdo. El alumno con su comportamiento: inquieto, distraído, violento, está suplicando, implorando, para que se le deje jugar, imaginar, crear, inventar, innovar.

### Palabras Clave

Currículum, intereses de los alumnos, actividad deportiva, actividad artística, actividad tecnológica.

### Abstract

This document presents an analysis, amongst the interests of the students and the middle school's general curriculum. This study was made taking a sample from four middle schools from the municipality of Nuevo Casas Grandes, Chihuahua. The students were questioned about their interests, in order to do be able to contrast the answers with specialized literature. The theorists think education must focus on the student and their interests, but the middle school's curriculum from 1974 to present day, has given relevance to scientific knowledge, dedicating most of the time, spaces, and infrastructure to it. On the other hand, subjects as art, technology, sports, and morals are given fewer resources. This research was able to prove the interests of the students are more inclined to art, sport, technology, and morals. The students prefer spaces, time and infrastructure



that allows them to socialize, under a schedule which allows them to be awake, to attend with compromise and passion the activities they prefer and not the logical, rational, analytical ones, part of the left brain. The student's behavior: restless, distracted, violent, begging, imploring, to be allowed to play, imagine, create, discover and innovate.

### **Keywords**

Curriculum, students interests, sports activity, artistic activity, technological activity.

### **Introducción**

La presente investigación apuesta por una reforma diferente. El currículum de la educación secundaria no corresponde, ni ha correspondido con los intereses de los estudiantes. Molina, (2002) afirma que, "el sistema educativo está más interesado en enseñar conocimientos"... "en las escuelas se favorecen fundamentalmente habilidades propias de las inteligencias lingüística y lógico matemática. En palabras de Sánchez, (2011). Las fuerzas incitadoras de la actividad son innatas y están condicionadas por la naturaleza biológica de los instintos; son inclinaciones constantes de la personalidad, profundas y estables, que orientan el comportamiento. La naturaleza, biológica de los instintos, las inclinaciones innatas de los adolescentes, están orientadas inversamente proporcional a los resultados de las pruebas: primero de Enlace y ahora en noviembre del 2015 la prueba PLANEA. El currículum es la forma estandarizada mundialmente para planear la educación y ésta herramienta se vuelve indispensable, para las: naciones, sistemas, subsistemas y niveles educativos. Bowen (2008). El currículum de la educación secundaria desde su creación hasta la fecha, se ha centrado en la enseñanza de: ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas y español, ha tomado como bandera el conocimiento científico. En la elaboración del currículum es importante, considerar los intereses: económicos, culturales pero por ningún motivo estos intereses deben estar por encima de los intereses de la persona. Aristóteles decía que el bien del individuo y el

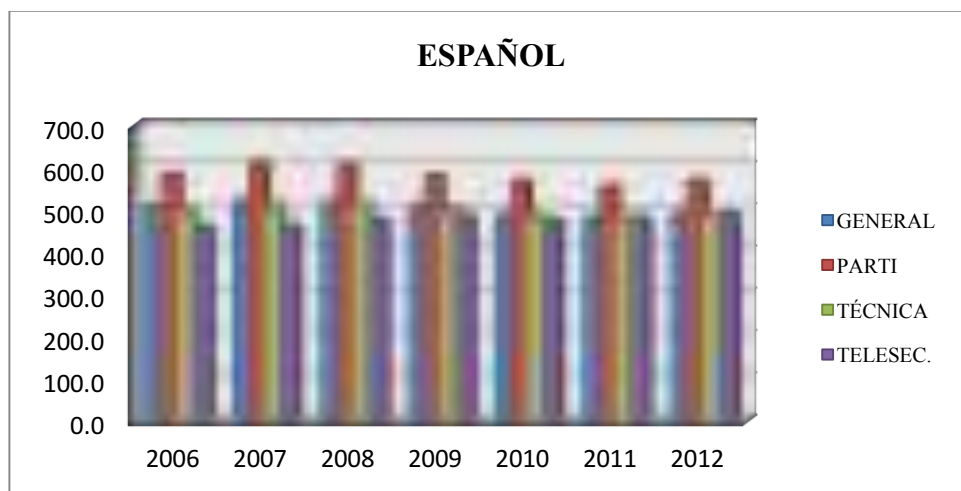
de la ciudad van unidos. En la Secundaria, la lógica de la materia o disciplina se impone hoy en día con facilidad a cualquier otra consideración. Gimeno, (2010).

### **Planteamiento del problema**

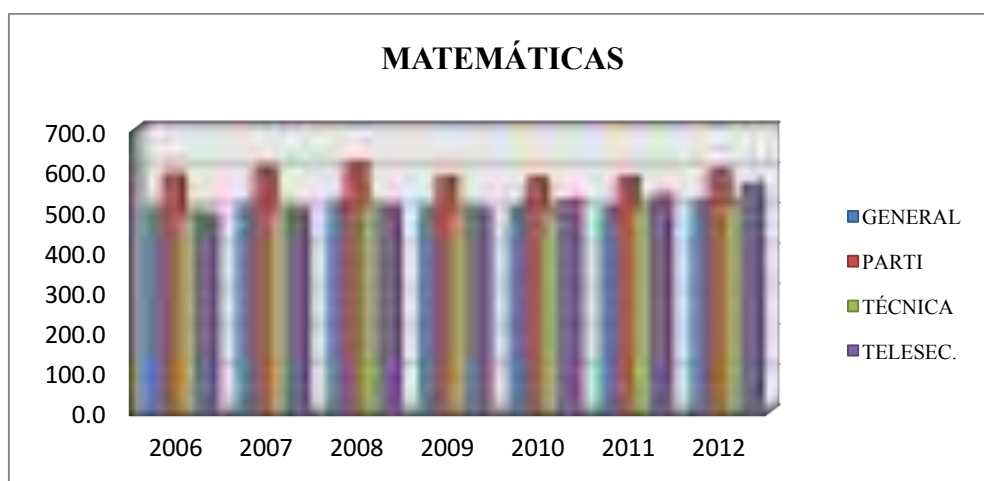
#### **Antecedentes**

En el diagnóstico que se construyó derivado de diversos ejercicios de valuación y los aportes de la investigación educativa en México se encontraba ciertos problemas en distintos ámbitos de importancia estratégica: Casi 700 mil jóvenes entre 13 y 15 años de edad no cursan la educación secundaria a pesar de su carácter obligatorio. Cerca de 400 mil alumnos abandonan la educación secundaria cada año. De cada 100 alumnos que ingresan a la secundaria sólo 80 la terminan en el tiempo establecido. Aproximadamente una quinta parte de los alumnos inscritos reprueba, cuando menos, una materia en cada ciclo escolar. Las evaluaciones nacionales (EXCALE, ENLACE) e internacionales (PISA) muestran que los alumnos egresados de secundaria no adquieren las competencias que este nivel pretende desarrollar. Sobrecarga de temas en programas de estudio y de asignaturas por grado. Excesivas actividades extracurriculares (celebraciones, concursos, campañas, torneos...) no ligadas a prioridades curriculares. Mirnada (2006).

Análisis de los datos presentados por la prueba enlace de las materias de español y matemáticas del 2006 al 2012 a nivel nacional y por modalidad.



Resultado de la prueba de ENLACE 2006-2012.



Resultado de la prueba de ENLACE 2006-2012.

### Justificación

El problema de los intereses es la clave para entender el desarrollo psicológico del adolescente. Las funciones psicológicas, en cada etapa de su desarrollo, están regidas por determinadas aspiraciones, atracciones e intereses, sedimentados en la personalidad. Son inclinaciones, que orientan el comportamiento. Erausquin, (2010). Vygotsky plantea que el interés en su forma superior, al hacerse consciente y libre, se presenta ante nosotros como una atracción para sí. En la adolescencia, según Vygotsky, los hábitos, en tanto mecanismos de comportamiento ya conformados, no cambian

radicalmente, pero sí los intereses y necesidades. El descenso en el rendimiento, la apatía en la tarea productiva escolar, señalan un cambio en las necesidades e intereses de los jóvenes. Erausquin, (2010). Por eso es imprescindible que cada uno deba dedicarse con preferencia a aquellos estudios a que, según todos los indicios, puede deducirse que le inclina la Naturaleza, Amós Comenio, (1998). Rousseau defendía que la educación no se debería centrar en lo que enseña sino en quien es enseñado. Bowen (2008). La Psicología humanista enfatiza en que el hombre es libre de elegir por sí mismo su sentido de la vida, su trabajo, sus compañeros,

etc. Se rechaza de plano que el hombre sea víctima pasiva de las circunstancias o un simple producto del medio. Entre los postulados básicos de la Psicología Humanista está la necesidad de rescatarle a la personalidad sus infinitas potencialidades creadoras, la convicción en su mejoramiento, su perfeccionamiento constante, la riqueza del hombre está en sus relaciones con los demás, en el contacto con el otro hombre se forma y desarrolla la personalidad. Por su parte Wallon en oposición al autoritarismo de la educación tradicional, la Escuela Nueva defendió la conducta de los intereses de la educación del niño. Galvao, (1998).

Edificarse como persona, formarse, incluye desarrollar el plano racional y cumplir con uno de los componentes de la felicidad humana, el conocimiento. Por otro lado, parte de la información que uno recibe tiene inmediata utilidad práctica para el bienestar. Si el conocimiento era el primero, la convivencia es el segundo de los componentes de la felicidad. Marcos, (2011). Los estudiantes no están actuando con objetos sensibles, sino con escritos en los que los objetos son aludidos. Chacón y Covarrubias, (2012). La educación libresca conduce a pensar más en los mensajes escritos que en la vida natural y social. Nos incita a alejarnos de la vida y refugiarnos en el libro es una insensatez, estudiaremos la realidad en la realidad misma. Calero, (2009). Dewey criticaba la escuela de su tiempo: memorística, pasiva, los alumnos se manean, charlan, se distraen con facilidad, premios y castigos, era autoritaria, el alumno tenía que aprender de la mente y voluntad de otro, Bowen (2008). Dewey fundamentaba en sus escritos que uno de los defectos demasiado frecuentes en los programas consiste en que los alumnos sólo acumulan informaciones; no las utilizan a fin de convertirlas en conocimiento. Chateau, (1985).

### **Delimitación del problema de estudio**

Los intereses de los estudiantes en el currículum de secundarias generales federales y estatales del municipio de Nuevo Casas Grandes, Chihuahua.

### **Pregunta**

Pregunta general: ¿El currículum está diseñado de acuerdo a los intereses de los estudiantes?

### **Objetivos**

Objetivo general: Analizar el currículum, de la secundaria general, para saber si corresponde a los intereses de los alumnos.

### **Metodología**

Es una investigación de tipo no experimental, cuanti-cualitativa, transeccional, correlacional-causal.

Para llegar al objetivo de la investigación se deberá: Analizar la evolución de los contenidos curriculares, de las reformas: 1975, 1993, 2006 y 2011. Comparar y determinar las cantidades relativas de las horas dedicadas a materias de contenido científico, en contraste con las materias de contenido: moral, artístico, deportivo y tecnológico. Hacer conteos y determinar los valores relativos de los espacios dedicados a las actividades: científicas, morales, artísticas, deportivas y tecnológicas. Análisis de los programas destinados a promover las funciones: lógicas, racionales, analíticas, memorísticas, en contraste con las actitudes: morales, artísticas, deportivas y tecnológicas. La encuesta se aplicó a cuatro secundarias, dos correspondientes al subsistema federal: y dos del subsistema estatal.

### **Tamaño de la muestra**

El tamaño de la población es de 2116 alumnos en total de cuatro escuelas secundarias generales, del municipio de Nuevo Casas Grandes, y un total de 101 docentes. Haciendo

el ajuste para cuando se conoce el total de la población, entonces la muestra sería de un total de 468 alumnos. Dividido entre las cuatro escuelas, por cada una de ellas se encuestaría a 117 alumnos, por escuela. De cada uno de los tres grados se encuestaría a 39 por grado. Mediante la aplicación del siguiente cuestionario.

### Confiabilidad y Validez

Para medir la confiabilidad y validez del instrumento, se aplicó, la prueba piloto a pequeños grupos de 12 alumnos por cada secundaria, respetando cuatro lugares por cada uno de los grados. En estas primeras reuniones, los alumnos de viva voz expresaban su opinión personal respecto de las preguntas del cuestionario, sus respuestas coincidieron con los resultados obtenidos del total de la muestra. Para la captura de la prueba piloto, así como al total de la muestra, se hizo uso del Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). El resultado de la prueba piloto fue de:

### Hipótesis

Hipótesis general: El currículum le dedica una mayor cantidad en tiempos y espacios al desarrollo de contenido científico.

### Variables

Currículum, contenido científico, hemisferio cerebral izquierdo, hemisferio cerebral derecho, actitudes morales, actividades físico-deportivas, actividades artísticas, actividades tecnológicas, intereses de los alumnos.

### Resultados

Tabla No. 1

¿Siente más interés por las materias de educación: física, artística, tecnológica?

	N observado	N esperado	Residual
Nada	57	117.0	-60.0
Poco	84	117.0	-33.0
Mucho	91	117.0	-26.0
Siempre	236	117.0	119.0
Total	468		

La tabla No. 1 muestra que de un total de 468, 327 alumnos opinaron que sienten más interés por las materias de educación: física, artística y tecnológica, lo que representa un 70%.

Tabla No. 2

¿Le gustan más las materias: de educación física, educación artística, tecnológica?

	N observado	N esperado	Residual
Nada	48	117.0	-69.0
Poco	68	117.0	-49.0
Mucho	96	117.0	-21.0
Siempre	256	117.0	139.0
Total	468		

La tabla No. 2 muestra que de un total de 468, 352 alumnos opinaron que les gustan más las materias: de educación física, educación artística y educación tecnológica, lo que representa un 75%.

Tabla No. 3

¿Le gustaría que aumentaran las horas de educación física para aprender: gimnasia, karate, beis bol, fut bol, básquet bol?

	N observado	N esperado	Residual
Nada	27	117.0	-90.0
Poco	21	117.0	-96.0
Mucho	40	117.0	-77.0
Siempre	380	117.0	263.0
Total	468		

La tabla No. 3 muestra que de un total de 468, a 420 alumnos les gustaría que aumentaran las horas de educación física para aprender: gimnasia, karate, beis bol, fut bol, básquet bol, lo que representa un 90%

Tabla No. 4

¿Le gustaría que aumentaran las horas de educación artísticas, para aprender: a tocar un instrumento, danza o baile, actuar, cantar, modelar, dibujar, pintar?

	N observado	N esperado	Residual
Nada	39	117.0	-78.0
Poco	36	117.0	-81.0
Mucho	57	117.0	-60.0
Siempre	336	117.0	219.0
Total	468		

En la tabla No. 4 muestra que de un total de 468, a 393 les gustaría que aumentan las horas de educación artísticas, para aprender: a tocar un instrumento, danza o baile, actuar, cantar, modelar, dibujar, pintar, lo que representa un 84%

Tabla No. 5

¿Las actividades que realiza en educación física, educación artística, tecnológica, le proporciona felicidad?

	N observado	N esperado	Residual
Nada	20	117.0	-97.0
Poco	48	117.0	-69.0
Mucho	86	117.0	-31.0
Siempre	314	117.0	197.0
Total	468		

La tabla No. 5 muestra que de un total de 468, a 400 afirman que las actividades que realizan en educación física, educación artística, educación tecnológica, le proporciona felicidad, lo que representa un 85%.

### Conclusiones y recomendaciones

Con base en la prueba de hipótesis, en las pruebas no paramétricas, en los resultados presentados en cada una de las gráficas, en el análisis de la evolución del currículo desde 1974 a la fecha y en el estudio de la infraestructura de las secundarias (unidades

de análisis), podemos afirmar que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis “de que el currículo le dedica mayor tiempo y espacios para el desarrollo de contenido científico que a los intereses de los alumnos”.

A la hipótesis específica de que el currículo considera una mayor cantidad de asignaturas al desarrollo del hemisferio izquierdo del cerebro, se rechaza la hipótesis nula.

A la hipótesis específica de que los tiempos y espacios dedicados al desarrollo de actitudes morales y actividades físico-deportivas y tecnológicas, concuerdan con los intereses de los alumnos, se acepta la hipótesis nula.

A la hipótesis específica de que a mayor cantidad de tiempo y espacio asignados al desarrollo de actitudes morales y actividades: físico-deportivas, artísticas, tecnológicas, es menor la incidencia en actitudes: agresivas, depresivas, violentas y suicidas, se rechaza la hipótesis nula.

En las actividades de la educación secundaria, se privilegia el desarrollo de la parte lógica, analítica, matemática, científica del hemisferio izquierdo, dejando poco tiempo y espacio para las actividades del hemisferio derecho, a pesar que es el lado del cerebro que los adolescentes prefieren ejercitar en el desarrollo de actividades, lúdicas, artísticas, deportivas.

Los alumnos de la educación secundaria, piensan que las actividades que realizan en: educación física, educación artística, educación tecnológica, le proporciona felicidad.

Los alumno de la educación básica en secundaria, les gustaría que aumentaran las horas de educación física para aprender: gimnasia, karate, beis bol, fut bol, básquet bol.

A los alumnos de educación secundaria, les gustaría que aumentaran las horas de educación artística para aprender a

tocar algún instrumento musical, danza o baile, actuar, cantar, modelar, dibujar y pintar.

A los alumnos de la secundaria les gustaría que disminuyera el tiempo de las materias de: español, matemáticas, ciencias naturales y sociales.

Es de sumo interés, para los alumnos de la educación secundaria que el inicio de labores académicas, deportivas, artísticas, se pudiera realizar en un horario más tarde.

Uno de los motivos importantes para los estudiantes de la educación secundaria es la convivencia, con sus amigos, compañeros, maestros y directivos

Las secundarias del sistema particular, tienen diferentes resultados en los exámenes nacionales e internacionales, sería importante constatar, si los resultados coinciden con los hallazgos encontrados en las secundarias públicas.

Se recomienda, seguir con la línea de investigación para poder determinar el nuevo currículum, que corresponda con los intereses de los alumno, en el cual se incrementen los tiempos y los espacios para realizar actividades deportivas, artísticas y también se revise la posibilidad de implementar un horario en el que la entrada a clases pueda hacerse un poco más tarde.

## Referencias

- Amos Comenio J. (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa. pp. 133.
- Bowen J. & Hobson P. (2008). *Teorías de la Educación: innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México: Limusa.
- Calero, M. (2009). *Aprendizaje sin límites: Constructivismo*. México: Alfaomega.
- Chacón, Á. & Covarrubias, F. (2012, Enero-junio). El sustrato pletórico de las

teorías pedagógicas. *Tiempo de educar*, Vol. 13 No. 25, pp. 139-159.

Chateau, J. (1985). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Erausquin Cristina. (2010). *Adolescencia y escuelas: Interpretando a Vygotsky en el siglo XXI: Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentros*. *Revista de psicología*, No. 11, pp. 59-81.

Galvao, I. (1998). *Henri Wallón: Una concepción dialéctica del desarrollo infantil*. Brasil: Vozes.

Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum?, 21 de septiembre del 2014, de *Sinéctica* No. 34 Sitio web: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665109X2010000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2010000100009&lng=es&tlng=es)

Marcos, A. (2011, enero abril). *Aprender haciendo: paideia y phronesis en Aristóteles*. *Educação*, Vol. 34. No. 1, pp. 13-24.

Mirnada, F. & Reynoso, R. (2006, Octubre-diciembre). *La reforma de la educación secundaria*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11 No. 31, 1427-1450.

Molina, N. (2002). *Inteligencia racional versus inteligencia emocional: implicaciones para la educación integral*. *Laurus*, Vol. 8. No. 14, pp. 61-70.

Sánchez, José. (2011) ¿Cómo se traduce el currículum formal en una experiencia escolar relevante para los alumnos de una escuela telesecundaria de México? *Revista electrónica "Actualidades investigativas en educación"*, Vol. 11, No. 2, pp. 1-22.



# La Investigación-Acción como instrumento de evaluación de la propia práctica docente

## Research-Action as a tool of evaluation of the teaching practice

Luz Angélica Rodríguez Ebrard  
*Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*  
lrodrigu@uacj.mx

### Resumen

Este trabajo tiene como objetivo dar a conocer a la comunidad académica los resultados parciales de una investigación-acción enfocada en evaluar la propia práctica docente. Actualmente en las Instituciones de Educación Superior (IES) cada vez se suman más los maestros que reconocen que la mejora de la práctica docente está en la capacidad que adquieran los enseñantes de investigar el impacto de su estrategia didáctica en el aprendizaje (Zabalza 2009; Zabalza M y Zabalza M 2010). Además, otro grupo de investigadores docentes universitarios enfatizan la importancia de hacer visible al estudiantado en el análisis para la mejora de la prácticas dentro de la instituciones de educación superior (Fierro 2007; Rudduck J y Flutter J. 2007; Calvo y Susinos 2010). Esta investigación es originada por estas tendencias. Es una indagación didáctica realizada con el método de Investigación-Acción (IA). El objetivo es evaluar la propia práctica docente a través del rescate de las percepciones y creencias de los estudiantes. La autora se suma a este grupo de docentes universitarios que ven en la indagación la herramienta para mejorar la práctica docente. Asimismo, reconoce que la IA es un instrumento valioso para descubrir situaciones áulicas que lleven a realizar auto-diagnósticos. También, se suma al grupo de los docentes que se apoyan en los estudiantes para descubrir situaciones y/o factores que afectan tanto positiva como negativamente su práctica docente. El marco teórico con el cual se hace el entretendido entre lo empírico y lo teórico es la teoría de la acción dialógica de Freire; los conceptos de Vygotski sobre lenguaje y pensamiento; la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel conjuntamente con conceptos sobre didáctica. Es un trabajo realizado con el fin profundizar en el impacto que tiene en el aprendizaje de los estudiantes los diversos factores que comprenden la práctica docente universitaria y por ende la estrategia didáctica.

### Palabras clave

Investigación-acción, práctica docente, estrategia didáctica, evaluación.

### Abstract

Nowadays in higher education institutes, every day more and more professors recognize the improvement of the teaching practice lies within the capacity acquired by the teachers of research and the impact of its didactical strategy in learning (Zabalza 2009; Zabalza M & Zabalza M 2010). Furthermore, another group of researchers highlights the importance of making visible the student in the analysis for the improvement of the practices within higher education institutes (Fierro 2007; Rudduck J & Flutter J. 2007; Calvo & Susinos 2010). This research is originated from



the previously mentioned tendencies. It is a didactical inquiry made through the Action-Research methodology (AR). The purpose is to evaluate the decency practice through the rescue of perceptions and beliefs of the students. The author joins this group of university professors who see inquiry as a tool to improve teaching. Therefore, recognizing AR is a valuable instrument to discover situations within the classroom that could give place to auto-diagnosis. Also joining the group are the professors who supported the students in the discovery of situations and/or factors that impact in a negative as the well positive way the teaching of the professors. The theoretical framework in which the theory and the empiric are interwoven is Freire's dialogical action; Vygotski concepts of language and thoughts; Ausubel's learning theory alongside the concepts of didactic. This research is done with the purpose of deepening the impact of the professors' teaching practices and other diverse factors on the students.

### Keywords

Research-Action, teaching practices, didactic strategy, evaluation.

### Introducción

Este trabajo tiene como objetivo dar a conocer a la comunidad académica los resultados parciales de una investigación-acción enfocada en evaluar la propia práctica docente.

Actualmente en las Instituciones de Educación Superior (IES) cada vez se suman más los maestros que reconocen que la mejora de la práctica docente está en la capacidad que adquieran los enseñantes de investigar el impacto de su estrategia didáctica en el aprendizaje (Zabalza 2009; Zabalza M y Zabalza M 2010). Además, otro grupo de investigadores docentes universitarios enfatizan la importancia de hacer visible al estudiantado en el análisis para la mejora de la prácticas dentro de la instituciones de educación superior (Fierro 2007; Rudduck J y Flutter J. 2007; Calvo y Susinos 2010).

Esta investigación es originada por estas tendencias. Es una indagación didáctica realizada con el método de Investigación-Acción (IA). El objetivo es evaluar la propia práctica docente a través del rescate de las percepciones y creencias de los estudiantes. La autora se suma a este grupo de docentes universitarios que ven en la indagación la herramienta para mejorar la práctica

docente. Asimismo, reconoce que la IA es un instrumento valioso para descubrir situaciones áulicas que lleven a realizar auto-diagnósticos. También, se suma al grupo de los docentes que se apoyan en los estudiantes para descubrir situaciones y/o factores que afectan tanto positiva como negativamente su práctica docente.

El marco teórico con el cual se hace el entretejido entre lo empírico y lo teórico es la teoría de la acción dialógica de Freire; los conceptos de Vygotski sobre lenguaje y pensamiento; la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel conjuntamente con conceptos sobre didáctica. Es un trabajo realizado con el fin profundizar en el impacto que tiene en el aprendizaje de los estudiantes los diversos factores que comprenden la práctica docente universitaria y por ende la estrategia didáctica.

### Desarrollo de la Investigación

#### *Descripción del problema*

El salón de clases es un espacio afectado por una multitud de factores intrínsecos o extrínsecos que pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje. Núñez JC y González Pumariega S (1996 en González Cabanach y otros 1999) aclaran lo siguiente: para aprender es imprescindible poder

hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario querer hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes (componentes emocionales).

La autora a lo largo de sus más de 30 años de experiencia como docente universitaria se ha encontrado que es muy fácil que los estudiantes se aburran y pierdan el interés. La experiencia de la autora la hace reconocer que los componentes emocionales para aprender son pobres cuando el discente no ha descubierto su potencial como sujeto capaz de aprender y como responsable de su propio destino. Esto lo ha observado cuando los estudiantes hacen responsables a otras personas y/o circunstancias de su situación. De acuerdo a datos recabados tanto en opiniones como en observaciones es frecuente que los estudiantes culpen a los docentes de su apatía y por ende de su pobre aprendizaje. Además los estudiantes perciben al enseñante como el actor educativo con la mayor carga de responsabilidad cuando se habla de obtención de aprendizaje. Es por ello, que lograr que el estudiante aprenda, se motive y preste atención en clase es un desafío al intelecto de los enseñantes.

#### *Pregunta*

¿Qué factores de la práctica docente afectan positivamente la motivación por aprender?

#### *Justificación*

Esta investigación surge de la inquietud por indagar como perciben los estudiantes la práctica docente. Este hecho ha llevado a la autora a estar en una continua búsqueda de datos empíricos que le indiquen como perciben los estudiantes lo que se realiza dentro del aula. Gomez-Zwiep (2008) señala que el estudio de las ideas de los alumnos constituye una herramienta importante para ayudar a los profesores a cuestionar y

transformar su acción didáctica. Asimismo, Martín R., Rivero A y Azcarate P (2014) añaden que la predisposición didáctica a considerar las ideas de los alumnos ayuda a mantener a los profesores alejados del modelo de transmisión de enseñanza. También San Fabián JL (2008) añade que "las decisiones que se toman en los centros deben estar al servicio de los derechos educativos del alumnado, como aprendices y ciudadanos; sin embargo, su reducido estatus no siempre facilita la práctica de estos derechos. Las relaciones jerárquicas y paternalistas, la orientación instrumental de la enseñanza, la falta de credibilidad que tienen los jóvenes ante los adultos hace que sean tratados como discapacitados sociales. Contar con la perspectiva del alumnado puede ayudarnos a mejorar la enseñanza, a tejer la convivencia y a dotar de sentido su estancia en la escuela".

#### **Metodología de investigación**

Es una investigación educativa exploratoria enfocada en descubrir el sentir de los estudiantes sobre la práctica docente. Se escogió la IA por ser el método que faculta al docente para mejorar su práctica docente. La IA es el método indicado ya que se indaga con el fin de transformar, por ello, la IA es una herramienta que le permite al investigador ser generador de conocimientos profesionales que buscan mejorar las acciones. Por lo tanto, la IA es un instrumento que permite autoevaluarse con el propósito de un desarrollo profesional (Elliott 2005).

La IA es válida porque permite la mejora en el aula. Esta se da cuando los estudiantes mencionan que aprendieron más, pusieron más atención, se sienten más satisfechos, pusieron en práctica cosas que se analizaron en clase. Asimismo, el docente observa el desarrollo integral de los estudiantes o bien ellos mismos hacen alusión a situaciones que manifiestan cuestiones relacionadas tanto con su

desarrollo académico como personal. Es por lo mencionado que se decidió hacer uso de la IA.

#### *Técnica de recolección*

Se utiliza la observación y el cuestionario con preguntas abiertas. Al final del semestre se les preguntó a los estudiantes con que actividades de enseñanza-aprendizaje llevadas a cabo consideraban que habían aprendido más.

#### **Contexto**

Los estudiantes cuestionados fueron 101. Ellos cursaron las clases de Recursos Humanos (RH) en el grupo C y E; Administración de Grupos de Trabajo (AGT) grupo E; Teoría de la Administración (TEO) grupo C del semestre enero-junio de 2016. Estas materias pertenecen al Programa de Administración de Empresas.

La materia de RH es obligatoria para los estudiantes de los programas de: Administración, Contabilidad y Turismo. La de AGT es optativa para cualquier programa y TEO es obligatoria para Administración. Son alumnos de licenciatura siendo 65 mujeres y 36 hombres. Por otro lado están inscritos en los programas de la siguiente manera: 45 Administración de Empresas; 28 Contabilidad; 19 Turismo; 4 Educación; 4 Psicología; 1 Derecho.

#### **Marco Teórico**

Las teorías de la acción dialógica de Freire (2005); Las ideas sobre pensamiento y el lenguaje de Vygotski (1995); la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983) y conceptos sobre didáctica universitaria.

Freire rescata la naturaleza dialógica de las personas. Él cree que la comunicación juega un papel muy importante en la vida ya que el diálogo es un proceso por medio del cual las personas se crean y se recrean. Freire se pronuncia en favor del diálogo dentro del

salón de clases. A través de su utilización se está en posibilidad de originar curiosidad por aprender en los estudiantes. Esto se traduce en pasar de una acción pasiva a una activa ante el aprendizaje. Asimismo, Freire menciona que el diálogo le da la posibilidad al docente de llevar a los estudiantes a pensarse como sujetos dentro de la sociedad. Por lo tanto la acción dialógica es el medio para formar el pensamiento crítico, el cual dentro del aula no puede llevar a las personas a ser seres negativos. Para Freire el negativismo debe de estar totalmente alejado del pensamiento crítico para no sesgar la mirada a lo positivo que se está viviendo y poder seguir construyendo desde la realidad. Para Freire la educación libera en la medida que las personas se transforman positivamente.

Vygotski señaló que el desarrollo de la inteligencia se encuentra fuertemente vinculado al lenguaje. El lenguaje juega un papel determinante en el perfeccionamiento de habilidades mentales como la atención, la memoria, la concentración. Vygotski señala que las palabras son el medio para formar aprendices equilibrados tanto en lo cognitivo como en lo emocional. Para él el lenguaje permite que el aprendiz internalice de manera gradual y progresiva una diversidad de operaciones de carácter socio-psicológicas. Ve en el lenguaje la llave por medio del cual las personas interrelacionamos con los otros. Este hecho permite que se dé un proceso de internalización cultural, científica, tecnológica, valorativa, etc., que conlleva a revolucionar y reorganizar continuamente la actividad psicológica de los sujetos sociales. La internalización se manifiesta en un progresivo control, regulación y dominio de sí mismo lo cual se evidencia en el ámbito sociocultural.

Para Ausubel (1983) el estudiante aprende cuando descubre y/o comprende. Enfatiza que para que el aprendizaje

significativo surja se tienen que dar por lo menos las siguientes dos condiciones. En primer lugar, el material de estudio debe poseer un significado en sí mismo, lo que implica que sus partes deben estar relacionadas con cierta lógica. En segundo lugar el material sea interesante para el alumno. Esto emerge cuando al estudiante les es posible captar el significado del material ya que dentro de su estructura cognitiva puede establecer relaciones.

El docente puede lograr aprendizaje significativo sí:

- Presenta el contenido temático de manera que le sea atractivo al estudiante. Esto implica conectarlo con situaciones reales.
- Provee información de forma coloquial y organizada de acuerdo al nivel del estudiante con respecto al contenido temático.
- Promueve la participación de los discentes.
- Resalta la practicidad de la información.
- Aprovecha lo que saben los estudiantes.

Los conceptos sobre didáctica nos permiten comprender lo que han teorizado sobre este campo de estudio. Díaz Barriga A (2009) aclara que la didáctica es una disciplina sustantiva cuya tarea consiste en establecer elementos que permitan discutir los supuestos teórico-prácticos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las investigaciones sobre didáctica se constituyen en un pilar que permite desentrañar el sentido educativo y pedagógico de este campo de estudio. Por ello, permiten entender la vida en el aula lo que hace de la didáctica un campo complejo de estudio.

### **Interpretación de datos**

La técnica del diálogo pedagógico es utilizada en un porcentaje alto de las sesiones de clase. Esta consiste en entablar charlas grupales a través de dialogar sobre contenidos temáticos. Para ello, se hace uso de preguntas frecuentes y se retoman las ideas dadas por los mismos estudiantes para enriquecer lo ya dicho por ellos. Asimismo, es frecuente formar binas con el fin de que ellos en tiempo de 5 minutos se expongan ideas investigadas. El foro es una actividad de enseñanza-aprendizaje que invita al diálogo pedagógico. Además el video es un material didáctico socorrido así como casos escritos y ejemplos.

La respuesta de los estudiantes a la pregunta abierta ¿Con que actividades de enseñanza-aprendizaje observas que incrementa tu aprendizaje? denota que para ellos las actividades que los hacen aprender son aquellas que les dan información que es factible usar para entender y resolver situaciones problemáticas. Las respuestas que dieron fueron:

- Participación 85%
- Ejemplos 81%
- Videos 71%
- Preguntas 69%
- Hacer análisis de situaciones y relacionarlo con los temas 67%
- Trabajos en equipo 60%
- Solución de dudas por parte del maestro 58%
- Buenas explicaciones 54%
- Exámenes y prácticas 52%
- Exponer temas 45%

Se observa que la participación de ellos en clase es un factor que consideran detonante para su aprendizaje. El 85% de ellos hizo alusión a este elemento. La frecuencia de este dato condujo a comprender lo que Vygotski expuso sobre el lenguaje. Este autor menciona que el lenguaje mejora la atención, la memoria y la concentración.

La técnica del diálogo pedagógico despierta y mantiene el interés de los estudiantes. Además se observa que buscan saber más y su atención en clase se mantiene por periodos más largos. Al realizar el diálogo pedagógico la docente investigadora hace preguntas, pone ejemplos y promueve los cuestionamientos de los estudiantes. Su característica es permitir la libre expresión de ideas y opiniones, por ello, la docente ha observado que los estudiantes participan en clase exponiendo situaciones vividas por ellos o sus familiares. Además, preguntan y añaden conceptos que han aprendido en otras clases.

También dentro de la estrategia didáctica la docente utiliza una técnica que consiste en pedirles como tarea a los estudiantes que investiguen sobre un tema que se analizará en clase. Se les permite que ellos indaguen en cualquier fuente que esté en Google Académico, en la biblioteca virtual o en revistas indexadas. Se les aclara que estas fuentes tienen un aval de un consejo editorial. El diálogo se incentiva al pedirle a los estudiantes que compartan en binas o en foros presenciales o virtuales las ideas que les hayan parecido más interesantes. Se le dice que diga quién es el autor y de qué tipo de documento se trata. Cuando la actividad se trabaja como foro presencial, la docente requiere prestar mucha atención a las participaciones con el fin de poder ir ligando ideas de los diversos autores expuestos. Asimismo, se van haciendo visibles coincidencias y contextos. Ella ha observado que los estudiantes se mantienen atentos a las participaciones de sus compañeros y en algunas ocasiones desean colaborar con un número mayor de participaciones. La frecuencia de sus respuestas sobre la participación se debe a que a través del diálogo los estudiantes descubren lo práctico de la teoría.

Los estudiantes mencionan que el platicar sobre bases les ayuda mucho a abrir su mente. Este dato lleva a constatar que las ideas de Freire y de Vygotsky son pertinentes para mejorar la educación de los universitarios. El diálogo despierta su curiosidad ya que dentro de las observaciones se ha encontrado que algunos estudiantes leen más de lo pedido en clase. Además evitan realizar otro tipo de actividades ajenas a la materia y su atención se mantiene. Además, ellos expresan que les gusta entrar a clases.

El 81% de los estudiantes mencionaron que los ejemplos son factores importantes en su aprendizaje. Debido a la estrategia didáctica los ejemplos salen de situaciones vividas por los mismos estudiantes o familiares de ellos. El compartir estas experiencias es posible por la generación de diálogo pedagógico. De acuerdo con Freire se constata que la participación de los estudiantes permite que ellos aprendan de las historias que cuentan sobre situaciones organizacionales que se encuentran en el contexto de Ciudad Juárez y El Paso principalmente. Esto conlleva a que los estudiantes perciban el aula como una comunidad de aprendizaje, por lo cual, el rol de educador-educando se rola entre los miembros del salón de clases. Además, los ejemplos permiten ir conectando la teoría con los sucesos y son los ejemplos compartidos los que permiten hacerle palpable a los estudiantes tanto las prácticas adecuadas como aquellas que no lo son.

De acuerdo a lo observado y lo mencionado por los estudiantes se comprueba que el diálogo permite poner en relación de igualdad tanto al docente como a los estudiantes. Este hecho hace que la participación se incremente y a medida que transcurre el semestre se observa que son más los estudiantes que participan de manera voluntaria. El saberse escuchado logra que el estudiante descubra su potencial

como sujeto capaz de enseñar y aprender. Este hecho provoca que el ambiente de aprendizaje se perciba como "dinámico", situación que conlleva a un incremento en las participaciones de los discentes.

La docente utiliza muchos videos sobre situaciones organizacionales. Estos los ha grabado de programas de televisión como: Inspección secreta; El socio; Bar Rescue; Managment Live; Tras las puertas cerradas; Spotlight, etc. Estos materiales permiten que el estudiante vea situaciones problemáticas que han sido resueltas por expertos. En otros se observan situaciones de organizaciones que han destacado y por último también escuchan ideas de investigadores y/o empresarios que son reconocidos a nivel mundial. De acuerdo a lo mencionado por los estudiantes se hace evidente que estos materiales didácticos son una buena alternativa ya que el 71% de los estudiantes dijeron que los videos les permitían aprender más y mejor.

Los videos se trabajan de tal manera que incentiven la participación. Se utilizan para realizar un entretendido entre la práctica y la teoría ya que son casos que presentan datos y descripción de hechos y personajes que viven una situación problemática (Steiman J. 2008). Es por ello que el 70% de los estudiantes mencionaran que el hacer análisis de situaciones y conectarlo con la teoría era otra de las circunstancias que les ayudaban en su aprendizaje.

Los estudiantes reconocen que las situaciones áulicas que favorecen su aprendizaje son aquellas donde el tiempo en clase así como las tareas y/o proyectos realizados impactan su desarrollo. Esto lo vinculan a que lo aprendido tiene una utilidad en su vida. Los estudiantes expresan cosas positivas de las clases que les permiten comprender, diagnosticar y/o resolver una situación problemática. Al respecto Coll y cols. (en Díaz Barriga 2002 p. 33) mencionan que desde el constructivismo es importante

no dejar al alumno a un lado de los proyectos curriculares. La calidad de una sesión de clase y por ende de un curso se relaciona con la capacidad de atender las necesidades de los estudiantes. Es por ello, que la docente a diseñado e implementado una estrategia didáctica que no deje pasar por alto la importancia que tiene para los estudiantes encontrarle un sentido de utilidad a lo estudiado en clase.

De acuerdo a los datos recabados la docente encuentra que su estrategia didáctica y por ende su práctica docente son adecuadas para el aprendizaje de los estudiantes porque ellos tienen interés por realizar tareas y poner atención en clase. La docente considera que su estrategia tiene calidad ya que los estudiantes han mencionado que los contenidos estudiados les permiten entender mejor las situaciones organizacionales. Por lo tanto, la calidad se vincula a la capacidad de atender la necesidad que tienen los alumnos de encontrarle significado a la información del curso.

### **Reflexión**

Ante la compleja realidad educativa ya no es posible por parte de los docentes seguir pensando y actuando la tarea educativa desde una perspectiva reducida caracterizada por la inconsciencia y la búsqueda de recetas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Zabalza (2009) enfatiza que todos los profesores universitarios necesitan un conocimiento profesional de la docencia ya que su responsabilidad es realizar su práctica docente de manera adecuada. La profesión docente exige saber sobre esta profesión, sobre su teoría y sobre su práctica con profundidad. Es la IA la herramienta que a la autora le ha permitido estar en una espiral. Por ello, se invita a los académicos aprender sobre esta herramienta metodológica ya que es un medio para transformar la educación.

## Referencias

- Ausubel D., Novak J., Hanessian H (1983) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México
- Calvo, A. y Susinos T. (2010) *Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: Mejorar la universidad indagando la experiencia*. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART5.pdf>
- Díaz Barriga A. (2009) *Pensar la didáctica*. México Amorrortu editores.
- Díaz Barriga, Frida y Hernández, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill
- Elliott J. (2005) *La investigación-acción en educación*. Madrid: 5ta. edición Morata.
- Fierro, M. C. (2007). *La invisibilización del alumno: un fenómeno inadvertido del sistema escolar Mexicano*. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol5num4/art5.pdf>
- Freire P. (2005) *Pedagogía del Oprimido*. México: 2da. edición Editorial Siglo XXI.
- Gomez-Zwiep, S. (2008). *Elementary Teachers' Understanding of Students' Science Misconceptions: Implications for Practice and Teacher Education*. Journal of Science Teacher Education
- González Cabanach y varios (1999) *Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico encontrado en* <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.htm>
- Martín R, Rivero A y AzcárateP (2014) *Las concepciones de los futuros maestros sobre la naturaleza, cambio y utilización didáctica de las ideas de los alumnos*. Encontrado en [http://reuredc.uca.es/index.php/tavira/article/viewFile/586/pdf\\_207](http://reuredc.uca.es/index.php/tavira/article/viewFile/586/pdf_207)
- Rudduck, J. y Flutter J. (2007) *Como mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- San Fabián JL (2008) *La voz de los estudiantes en los centros escolares. ¿Hay alguien ahí?* encontrado en [http://fedicaria.org/miembros/fedAsturias/Apartado\\_9/voz\\_estudiantes.pdf](http://fedicaria.org/miembros/fedAsturias/Apartado_9/voz_estudiantes.pdf)
- Steiman J. (2008) *Más Didáctica*. España: Miño y Dávila Editores
- Vigotski L. (1995) *Pensamiento y Lenguaje*. Ed. Fausto. Encontrado en <http://biblioteca.iesit.edu.mx/biblioteca/L00947.PDF>
- Zabalza M. (2009) *Competencias docentes del profesorado universitario*. España: Narcea.
- Zabalza, M. y Zabalza, M. (2010) *Planificación de la docencia en la universidad*. España: Narcea.

# Propuesta metodológica para evaluar programas educativos

## Methodological proposal to evaluate educational programs

Pedro Covarrubias Pizarro  
*Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua*  
pe.covarrubias@gmail.com

### Resumen

El presente comunicado da cuenta de una propuesta metodológica para evaluar programas educativos. Se sustenta en un trabajo de investigación realizada previamente y en la cual se utilizó el modelo, para obtener una valoración de la Propuesta de intervención: atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes. El modelo que se describe consta de cuatro componentes de valoración –evaluación general, evaluación de procedimientos, evaluación de resultados y la institucionalización del programa-; integra cuatro criterios de calidad –pertinencia, coherencia, eficacia y relevancia-, y trece descriptores. El modelo se fundamenta teóricamente en la evaluación comprensiva de Robert Stake y en las aportaciones a la investigación evaluativa de Pérez Juste. Finalmente, se presenta un resumen de los resultados obtenidos con la implementación del modelo diseñado, en donde se muestra la efectividad del mismo al emplearlo para valorar programas educativos.

### Palabras clave

Evaluación, investigación evaluativa, programas educativos.

### Abstract

The present study proposes a methodology to evaluate educational programs. Based on previous research in which the model was used, to obtain an assessment of the “Intervention proposal: Attention to the education of students with outstanding skills”. The model described is made up for four components – general evaluation, procedural evaluation, results in the evaluation and the institutionalization of the program-; Integrates four quality criteria -Pertinency, coherency, efficacy and relevance-, and tree descriptors. The model is theoretically based in Robert Stake’s comprehensive evaluation and Perez Juste contributions to science. In the end, a summary of the results obtained with the implementation of the previously designed model, showing its efficacy using it to assess educative programs.

### Keywords

Evaluation, assessment research, educative programs.

### Introducción

La evaluación de programas educativos ha sido por siempre una tarea obligada para la mejora de la calidad educativa, por tanto,

encontrar las formas más adecuadas para realizar un trabajo de evaluación, ha sido una constante entre los investigadores o en las



instancias responsables de implementar y dar seguimiento a los programas educativos.

El presente comunicado aborda una propuesta metodológica empleada para evaluar el Propuesta de intervención: atención educativa a niñas y niños con aptitudes sobresalientes<sup>1</sup> (SEP, 2006), implementado en la entidad de Chihuahua, por medio de la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Educación Cultura y Deporte. Los elementos que se exponen han sido probados en una investigación doctoral realizada para la obtención del grado, por tanto, cubre con el requerimiento de haberse implementado y contar con la experiencia de haberse trabajado.

### **Descripción del procedimiento**

Para el diseño del modelo de evaluación del programa educativo se retomaron principalmente dos fundamentos teóricos, de los cuales se efectuó un análisis de los postulados y se realizaron las adaptaciones pertinentes para su construcción.

El primer sustento que se consideró fue el de la evaluación comprensiva de Stake (2006) quien postula un paradigma cualitativo interpretativo de la evaluación, ya que considera que debe ser un proceso receptivo y sensible a las voces de los actores participantes. Ser comprensivo implica conocer a las personas, sus valores y sentires; implica una interpretación personal.

Stake, define la evaluación comprensiva de la siguiente forma:

La evaluación comprensiva es un modo de buscar y de documentar la calidad de un programa. En ella se emplean tanto las mediciones basadas en criterios como la interpretación. El rasgo esencial de este enfoque es la comprensividad -receptibilidad o sensibilidad- de cuestiones o problemas clave, especialmente los

experimentados por las personas del propio lugar o localización del programa. No es especialmente comprensiva, sin embargo, a la teoría o a los objetivos declarados del programa; sí que lo es a los intereses y preocupaciones de los agentes sociales implicados (Stake, 2006, p. 144).

El segundo referente que se retomó para la construcción del modelo, fueron las aportaciones de Pérez (2006) quien propone que la evaluación de un programa debe considerar la fundamentación del mismo, su formulación y relación con las necesidades, carencias, demandas y expectativas de los destinatarios, para dar cuenta de la calidad intrínseca de los programas. Para Pérez, la evaluación es la valoración que se establece a partir de criterios y de referencias pre-especificadas de la información recogida y organizada, considerando factores relevantes que faciliten la toma de decisiones de mejora. Desde esta postura la evaluación es de calidad si resulta coherente, adecuada y armónica con los objetivos propuestos.

Pérez (2006, 2000), considera cuatro momentos fundamentales para la evaluación de programas: (1) la evaluación del programa como tal en su generalidad, (2) el proceso de implementación del programa, (3) la evaluación de los resultados y, (4) ciclos de mejora y evaluación.

Considerando principalmente estos dos referentes citados, sin haber omitido la revisión de otros autores como Tayler, Schuman, Stufflebeam, Cronbach, Scrive y Guba y Lincoln, entre otros, se diseñó el modelo de evaluación considerando cuatro componentes, cuatro criterios y 13 descriptores. En el cuadro 1, se muestra la conformación de todos los elementos que se integraron para el modelo de evaluación.

<sup>1</sup> Propuesta de intervención, en los sucesivos

Cuadro 1  
Definición de componentes del modelo, criterios y de  
scriptores

Componentes del Modelo de Evaluación	Criterio	Descriptores
Componente I del Modelo de Evaluación: Evaluación General	Pertinencia	Fundamentación teórica Fundamentación metodológica Necesidades y expectativas Recursos Viabilidad
Componente II del Modelo de Evaluación: Evaluación del Proceso de Implementación	Coherencia	Recepción del programa Metodología Operatividad Capacitación
Componente III del Modelo de Evaluación: Evaluación de Resultados	Eficacia	Logros Efectos
Componente VI del Modelo de Evaluación: Institucionalización del Programa	Relevancia	Políticas Generalización

Fuente: Covarrubias (2014, p. 84).

Cada uno de los componentes, criterios y descriptores fue operacionalizado correspondientemente y descritos con base

en la revisión documental. De manera sucinta se presentan en el cuadro 2, parte de esta información.

Cuadro 2  
Descripción de componentes y criterios del modelo

Elementos del modelo	Operacionalización
Componente I: Evaluación General	Consiste en la evaluación general del programa a evaluar, el diseño del mismo, las finalidades, objetivos, metas, recursos, es decir, evaluar los componentes del todo (López, 2004, Pérez, 2006, 2000; Stake, 2006; Tejedor, 2000).
Componente II: Evaluación del Proceso de Implementación	La finalidad es dar cuenta de la forma y los procesos que se han llevado a cabo durante la implementación del programa educativo. Esta etapa responde a la necesidad de analizar el funcionamiento del programa (Pérez, 2006, 2000; Tejedor, 2000).
Componente III: Evaluación de Resultados	La evaluación de los resultados tiene un carácter eminentemente sumativo, ya que pretende comprobar la eficacia del programa educativo. De acuerdo con Pérez (2000) al evaluar los resultados de un programa con relación a los objetivos propuestos, se pueden conocer los

---

Componente VI: Institucionalización del Programa	efectos positivos o negativos no planeados inicialmente. La institucionalización indaga en torno a algunos elementos como los costos de implementación, las políticas de aplicación, los sistemas de seguimiento y evaluación, y la posibilidad de llegar a generalizar el trabajo en diferentes ámbitos. A diferencia de Pérez (2006) que define esta fase de evaluación como la instalación de ciclos de mejora, para lo fines del modelo se instrumentó de manera diferente para indagar la ruta de institucionalización que vive un programa educativo y llegar a la generalización del mismo.
Criterio de pertinencia	Operativamente se considera como la relación entre el programa y las necesidades y/o carencias de los individuos a quien va dirigido (UNESCO, 1988).
Criterio de coherencia	Se pretende conocer el grado de consistencia del programa educativo y la aplicación en el contexto real. La adecuada correspondencia entre los insumos humanos y físicos, con los procesos y resultados obtenidos (López, 2011).
Criterio de eficacia	De acuerdo con Gento (1998) los indicadores de eficacia son una estimación de los resultados obtenidos y en qué medida tanto de cantidad y calidad se dieron, así como en los tiempos previstos para lograrlo y los tiempos reales.
Criterio de relevancia	Schmelkes (1992) considera el atributo de la relevancia como un punto de referencia en el mejoramiento de la calidad, ya que la falta de relevancia se traduce en baja calidad e insatisfacción de las necesidades de los educandos a quien se dirige un programa educativo.

---

Fuente: Construcción propia.

Una vez delimitados los componentes, criterios –o cuestiones en términos de Stake-, y los descriptores, se delimitaron las diferentes técnicas e instrumentos para indagar lo correspondiente. En este caso, al ser un ejercicio de evaluación de corte mixto, se emplearon cuestionarios, entrevistas a profundidad, grupos focales y revisión de datos estadísticos.

### **Utilidad práctica y limitaciones del procedimiento**

El diseño del modelo de evaluación de programas educativos que se expone, resultó ser desde la práctica de gran utilidad, ya que

permitió delimitar los diferentes aspectos que se desean evaluar en un programa educativo. Por otro lado, facilitó la agrupación de la información acorde a cada componente, identificar el grado de impacto en cada criterio y categorizar algunos datos conforme los distintos descriptores. Con la implementación del modelo de evaluación se pudo determinar el impacto del programa educativo en el cuál se aplicó de manera concreta y precisa.

Otra de las bondades prácticas del modelo y su diseño, es que facilitó la construcción de los instrumentos, ya que los diferentes componentes, criterios y descriptores,

permitieron la delimitación de los indicadores a valorar por medio de las distintas técnicas empleadas.

Como parte de las limitaciones del modelo, se pueden considerar factores externos en la implementación del mismo, ya que el acceso a la población y la delimitación de participantes puede ser un factor determinante. Por otro lado, también podría considerarse como una limitación del modelo, el cúmulo de información que se adquiere en cada componente, cada criterio y cada descriptor. Sin una adecuada estructura

de categorización y delimitación, la información se podría volver excesiva para su análisis.

Ejemplo de uso del modelo de evaluación de programas educativos

Como ya se mencionó, el modelo de evaluación de programas educativos que se propone, fue implementado para valorar la Propuesta de intervención (SEP, 2006), en la entidad de Chihuahua. El trabajo de indagatoria contó con la siguiente población participante y se menciona la técnica que se empleó en cada caso.

Cuadro 3  
Concentrado de actores participantes en la investigación

Actores participantes	No.	Técnica utilizada
Alumnos sobresalientes	10	Grupo focal
Padres de familia	13	Grupo focal
Maestras de grupo regular	12	Grupo focal
Expertos nacionales en el tema	8	Entrevista semiestructurada
Personal de educación especial		Cuestionario abierto
◦ Maestros de apoyo	51	
◦ Psicólogos	6	
◦ Maestros de psicomotricidad	3	
◦ Trabajadores sociales	4	
◦ Maestros de comunicación	6	
◦ Directores de USAER	8	
<b>TOTAL</b>	<b>121</b>	

Fuente: Covarrubias (2014).

La investigación de corte mixta, sellavó a cabo empleando las diferentes técnicas y la agrupación de la información obtenida por componentes. Después del análisis de los resultados se pudieron exponer en dos vertientes: por una parte, acorde a cada tipo de actor participante y por otro lado, acorde a cada componente del modelo para determinar el criterio estipulado. Una de las innovaciones que se lograron con la implementación del modelo fue tener un panorama más amplio sobre el programa que se evaluó, ya que los datos que se arrojaron

fueron vistos desde las perspectivas del investigador y se obtuvo una mayor y mejor comprensión del funcionamiento del programa de atención a niñas y niños sobresalientes, para la toma de decisiones.

El cruce de la información cuantitativa y cualitativa –comprensiva y basada en indicadores-, permitió analizar el funcionamiento de la Propuesta de intervención. Por medio de un análisis detallado de los datos gracias a las categorías de análisis determinadas, se integró la valoración obteniendo de manera general los

resultados que se muestran en el cuadro número 4, considerando en este caso, solo los

descriptores de cada componente.

Cuadro 4  
Evaluación de los Componentes del modelo y sus descriptores

Modelo de Evaluación de la Propuesta de intervención					
Actores	Personal de educación especial	Maestras de grupo regular	Padres y madres de familia	Niñas y niños sobresalientes	Expertos nacionales
Fundamentación teórica	Intermedia	Alta	Alta	No aporta elementos	Alta
Fundamentación metodológica	Alta	Alta	Alta	Intermedia	Alta
Necesidades y expectativas	Baja	Baja	Baja	Baja	Intermedia
Recursos	Baja	Baja	Baja	No aporta elementos	Alta
Viabilidad	Baja	Baja	Baja	No aporta elementos	Intermedia
Recepción	Intermedia	Intermedia	Alta	Alta	Alta
Metodología	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta
Operatividad	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja
Capacitación	Baja	Baja	Baja	No aporta elementos	Baja
Logros	Baja	Baja	Baja	Baja	Alta
Efectos	Baja	Baja	Alta	Intermedia	Intermedia
Políticas	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta
Generalización	Intermedia	Baja	Baja	Intermedia	Intermedia

Fuente: Covarrubias (2014, p. 304).

Dentro del ejercicio de análisis que se realizó se decidió otorgar una valoración alta, intermedia o baja, a cada componente, criterio o descriptor, considerando los diferentes elementos que arrojaron las y los actores participantes. La decisión de valorar de esta forma cada elemento, fue tomada con base en los datos obtenidos, las opiniones arrojadas, los testimonios y grabaciones y los datos duros con los que se contaba. El cruce

de la información permitió delimitar la valoración otorgada.

Con el ejercicio de análisis -y que para los fines del presente comunicado se muestran por demás simplificados-, se pudo determinar la valoración de los diferentes componentes y criterios estipulados en la evaluación del programa educativo en cuestión y determinan su calidad.

Cuadro 5  
Evaluación de los Componentes del modelo y sus criterios

Modelo de Evaluación de la Propuesta de intervención		Criterios de evaluación	
Componentes del Modelo de Evaluación		Criterio	Evaluación
Componente I	Evaluación general	Pertinencia	Intermedia
Componente II	Proceso de implementación	Coherencia	Intermedia
Componente III	Resultados	Eficacia	Baja
Componente IV	Institucionalización	Relevancia	Alta

Fuente: Covarrubias (2014, p. 302).

Podría resumirse que los resultados obtenidos en la investigación realizada para valorar el programa educativo de la SEP (2006), y el cual se sometió al modelo de evaluación propuesto, no cubre satisfactoriamente los criterios de pertinencia y coherencia. Aunque existen descriptores que fueron valorados favorablemente –fundamento teórico y metodológico-, no obstante, la distancia entre lo estipulado en el documento base y la realidad operativa, son los factores que se consideraron para determinan la valoración intermedia. Por su parte, el criterio de eficacia fue considerado como una valoración baja ya que los resultados generales apuntan solamente al incremento de estadísticas de alumnos registrados, sin vislumbrarse otro tipo de logros que den cuenta de que se han cubierto los propósitos educativos estipulados en el programa. Este análisis coloca a la Propuesta de intervención de la SEP, en una posición con problemas en la calidad educativa esperada y el logro de las metas propuestas con su implementación. Las principales debilidades fueron identificadas en la aplicación del documento como tal, la recepción del programa –componente II- y la cobertura de las necesidades de los alumnos sobresalientes –componente I-.

Dentro de los resultados que se obtuvieron, se reconoció como único criterio con valoración alta y de impacto, la relevancia de la Propuesta de intervención,

ya que se han generado políticas educativas importantes a nivel nacional y estatal, colocando el tema de las aptitudes sobresalientes en el escenario educativo y de la investigación. Con estos datos se pudo comprobar que, si bien es cierto que estas condiciones son un punto a favor, la tarea para lograr elevar la calidad del programa y ampliar la cobertura –componente IV-, implica grandes retos para el sistema educativo.

Este sucinto análisis de resultados del programa evaluado con el modelo propuesto, da cuenta de cómo se pueden agrupar los insumos y permitir diferentes análisis de un programa educativo, ya que los diferentes descriptores permiten identificar de manera específica los aspectos más relevantes y los de menos impacto, pero también, se puede analizar y obtener información por criterio o por componente de manera general.

#### Conclusiones

Los resultados que se obtuvieron en la valoración del programa educativo de la SEP (2006) para atender niñas y niños sobresalientes, fueron considerados como relevantes, ya que se contó con los diferentes insumos acorde a los actores participantes. La agrupación de la información por medio de los diferentes componentes del modelo, permitieron tener una visión general de las bondades del programa y determinan las áreas de oportunidad o mejora que requieren ser consideradas.

Por otra parte, hablando del modelo de evaluación diseñado para valorar el programa educativo, se puede determinar que facilitó los siguientes aspectos: (1) la construcción de los instrumentos de evaluación y la delimitación de la base de datos de los actores participantes, (2) la redacción de los indicadores acordes a los criterios establecidos, que se incluyeron en cada uno de los instrumentos utilizados, (3) la alineación de las preguntas de los tres instrumentos acorde a cada componente y (4) la delimitación de las categorías y subcategorías para el análisis de los resultados.

Cada uno de los componentes propuestos correspondió a las cuestiones del modelo que fueron los puntos o preocupaciones de los implicados en el programa importantes a discutir. Delinearlos operativamente favoreció la delimitación de los criterios a valorar en cada uno de ellos: pertinencia, coherencia, eficacia y relevancia. La elección de cada criterio facilitó la evaluación del modelo en términos de calidad e impacto de la Propuesta de intervención.

La valoración de los criterios -alta, intermedia o baja-, se pudo otorgar tomando como punto de análisis las aportaciones que se obtuvieron durante la investigación en cada componente del modelo, ya que las preguntas fueron diseñadas para indagar los aspectos relacionados con la evaluación general y la pertinencia; la evaluación de los procesos de implementación y la coherencia; la evaluación de los resultados y la eficacia; y finalmente la institucionalización y la relevancia.

Podría concluirse que la utilización del modelo propuesto en cualquier programa educativo, arrojaría suficiente información para valorar y tomar decisiones con respecto a la operatividad, funcionamiento y los resultados obtenidos en la implementación de un programa.

## Referencias

- Covarrubias, P. P. (2014). Evaluación de la Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua. Tesis sin publicar.
- Gento, S. (1998). Marco referencial para la evaluación de un proyecto educativo. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación* (1), 93-128.
- López, J. (2004). Análisis cientimétrico, conceptual y metodológico de la investigación española sobre evaluación de programas educativos. Universidad de Granada. (Granada, Ed.) Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/4558>
- López, M. (2011). Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado: una propuesta teórico-metodológica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243120126003>
- Pérez, J. R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemáticas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Pérez, J. R. (2006). Evaluación de programas educativos. Madrid: LA MURALLA.
- SEP. (2006). Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México: Secretaría de Educación Pública.
- Schmelkes, S. (1992). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México: Secretaría de Educación Pública.

Stake, R. (2006). Evaluación Comprensiva y evaluación basada en estándares. España: GRAÓ.

Tejedor, F. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. IE Revista de Investigación Educativa, 18(2), 319-339.

UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. UNESCO. Recuperado de:

[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)





# Rediseño de una Maestría en Ciencias de la Educación. Fundamentos disciplinares y curriculares para su innovación metodológica

Redesign of a master's in science of education. Disciplinary and curricular  
fundaments for its methodological innovation

Maricela Zúñiga Rodríguez  
*Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*  
[innomary@hotmail.com](mailto:innomary@hotmail.com)

Ana Laura Vargas Merino  
*Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*  
[laurapsique85@gmail.com](mailto:laurapsique85@gmail.com)

Rosamary Selene Lara Villanueva  
*Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*  
[rselene@hotmail.com](mailto:rselene@hotmail.com)

## **Resumen**

El presente trabajo es resultado de las actividades de innovación metodológica realizadas para fundamentar de manera disciplinar y curricular el rediseño de la Maestría en Ciencias de la Educación, que oferta la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), que es un programa de posgrado consolidado a nivel nacional que operó desde 2003 y que fue evaluado para su reacreditación en 2015 por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), obteniendo a partir de su rediseño su aprobación durante 3 años como un Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Se presenta la experiencia obtenida del proceso que implica el rediseño de un programa de maestría con énfasis en la formación de investigadores educativos.

## **Palabras clave**

Ciencias de la Educación, maestrías, formación en investigación.

## **Abstract**

The following paper is the result of the methodological innovation activities done to solidify in a disciplinary and curricular manner the redesign of the masters in science of education, offered by the Autonomous University of the State of Hidalgo. A postgraduate program consolidated at a national level, in place since 2003 and reevaluated in 2015 by the Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), obtained through its redesign and approval during 3 years as a National Program of Quality Post-grades. Finally, we present the experience obtained during the process implicated in the redesign of a master level program with a focus on the formation of educative researchers.

## **Keywords**

Sciences of education, master degree.

## Introducción

El objetivo propuesto para este rediseño curricular fue a partir de identificar los fundamentos del currículum desde aspectos disciplinares y curriculares a través de la revisión de los programas de maestría orientadas a la educación, que son reconocidos por el PNPC con la finalidad de comparar características y tendencias formativas que permitieran fundamentar el rediseño curricular de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH bajo una postura innovadora en la formación de investigadores y permitiera su reacreditación como un programa consolidado ante Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Se inicia con el estudio sobre las tendencias nacionales e internacionales que solicitan a las Instituciones de Educación Superior (IES) que ofertan posgrados orientados a la educación, los cuales deben optar por aspectos de innovación y originalidad. Por tanto la fundamentación teórica se orienta a explicar la innovación curricular y los fundamentos del currículum, desde aspectos disciplinares y ante la revisión de la oferta en otros programas dentro de México. Para alcanzar el objetivo propuesto se opta por una metodología cualitativa para el diseño curricular, en la cual albergan diversos métodos como la investigación descriptiva.

La presentación de los resultados obtenidos de la revisión se integran en dos aspectos: desde los resultados disciplinares y desde el diagnóstico curricular. Así como un tercer aspecto una tabla comparativa del programa 2003 y el programa rediseñado 2015. Por último se presentan las conclusiones surgidas del rediseño y las referencias bibliográficas utilizadas.

## Procedimiento

Un punto de partida en el rediseño fue su fundamentación teórica: la innovación

curricular y los fundamentos del currículum desde aspectos disciplinares y la revisión de la oferta en otros programas. Con respecto a la innovación curricular, no es solo producción de nuevos conocimientos, se necesita crear nuevas necesidades en la sociedad para convencerse de las ventajas que puede obtener la innovación son mayores que los costos cognitivos generados en el periodo de transición entre la antigua y la nueva situación (UNESCO, 2005). Por lo que la innovación consiste en un proceso de destrucción creadora.

De acuerdo con Lugo (2008), la innovación se ubica en el discurso central de los procesos reformistas en las universidades latinoamericanas que plantean nuevas funciones y la necesidad de revisiones y ajustes en estructuras, procesos y normativas, pero sobre todo en el desempeño de sus actores y en la forma de vinculación con la sociedad. Al respecto se suma la flexibilidad como clave para avanzar en los procesos de innovación curricular, abarcando tiempos, espacios, tareas, relaciones de trabajo, para aprender nuevas habilidades. Por ello, de acuerdo con Medina (2008), los programas de posgrado tienen que adaptarse a las necesidades de la sociedad y preverlas, sobre todo en los países en desarrollo. Así que hablar de currículum innovador, se requiere conjuntar cuestiones en los respectivos enfoques innovadores: a) Organizaciones curriculares flexibles y mixtas entre asignaturas, módulos y proyectos; b) Nuevas formas de asignar créditos a diversos contenidos y las actividades, así como estrategias para el reconocimiento y la transferencia crediticia; c) Desarrollo de una formación en servicio o en sitio (in situ o situada); y d) Grupos de trabajo cuyo objetivo sea abordar procesos o problemas.

Por su parte la fundamentación del currículum, según César Coll (2010) se debe

considerar como el primer eslabón en la compleja cadena de problemas que es inevitable afrontar y resolver en el proceso de elaboración de un rediseño curricular, lo que implica cuestionarse sobre dónde buscar la información necesaria para precisar las intenciones, los objetivos y contenidos, así como un plan de acción. Los fundamentos del currículum tienen estrecha relación con el adelanto teórico, metodológico y social en el campo curricular, que permiten conocer sus repercusiones y hacer los ajustes necesarios para avanzar el conocimiento en determinadas disciplinas, como es el caso de las ciencias de la educación.

Los rediseños curriculares obligan a tomar en consideración de forma simultánea informaciones de origen y naturaleza distintos. Al respecto Díaz-Barriga, Lule, Pacheco, Saad & Rojas-Drummond (2015), señalan que una etapa siguiente es la fundamentación del programa de posgrado, a través de: a) el análisis de las necesidades que deben satisfacer al profesionista; b) el tipo de perspectiva para la intervención; c) la investigación del mercado ocupacional; d) las políticas relativas a las IES; y e) la investigación de las IES que ofrecen programas afines al que se pretende actualizar. En esta última etapa, implica un análisis previo considerando aspectos sociales, políticos, económicos y disciplinares. Los resultados son útiles para determinar si los planes de otros posgrados pueden resolver problemas detectados en la educación, si están establecidos de acuerdo con ellos y con el mercado ocupacional y la comunidad científica.

### **Utilidad práctica y limitaciones del procedimiento**

Para alcanzar el objetivo de la metodología del rediseño curricular lo más idóneo fue el uso de diversos métodos, que según Díaz-Barriga et al (2015) deben ser adaptados a las propias condiciones, agregando o

reestructurando las actividades necesarias. Siendo la investigación descriptiva, el método predominante ya que según Best (1982), se refiere al examen sistemático de informes o documentos como fuente de datos, que permiten trazar lo que es. En el presente rediseño se identifican dos fases como parte de la fundamentación curricular:

Fase 1 disciplinar: consistió de una investigación descriptiva de las ciencias de la educación, para ello se revisaron diversos documentos como libros, informes, congresos sobre la disciplina, entre otros.

Fase 2 de diagnóstico: sobre los programas que ofertan maestrías orientadas a la educación: desde el análisis descriptivo, las cuales se seleccionaron desde las características propias de la Maestría en Ciencias de la Educación, por ejemplo: que fueran de tipo escolarizado; reconocidos por el PNPC; ofertados en universidades públicas localizados en todo el territorio mexicano; y al menos estén orientados a la formación de investigadores (aunque esta categoría no se cumplió al 100%, por la diversidad encontrada entre profesionalizante y de investigación).

Las fases antes descritas se triangularon con las perspectivas teóricas sobre la innovación curricular, teniendo como resultado los primeros acercamientos del rediseño curricular de la Maestría en Ciencias de la Educación.

### **Rediseño 2015 de las Maestría en Ciencias de la Educación que oferta la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo**

El rediseño de la MCE, se avoca a fortalecer la formación para la investigación en las ciencias de la educación, a través de la identificación y el estudio de aquellas disciplinas que las conforman. De acuerdo con Mialaret (1981), enuncia una clasificación de las Ciencias de la Educación a partir de las disciplinas existentes: a) ciencias que estudian las condiciones generales de la

institución escolar; b) las ciencias que estudian la relación pedagógica y el acto educativo; c) las ciencias que estudian la reflexión y la evaluación. Como afirma Perrenoud. (2000), cada una de estas ciencias tiene algo que decir sobre la educación, los sistemas, las prácticas, los procesos educativos, las culturas, los valores, los saberes que las sostienen.

Al respecto la Maestría en Ciencias de la Educación ha acrecentado sus esfuerzos para mantenerse en la multireferencialidad que otorgan las ciencias de la educación, para ello se ha apoyado de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) que el Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) ha promovido para ubicar y situar analíticamente los diferentes niveles y procesos en los cuales se desarrolla la tarea educativa que la constituyen tanto en el terreno de la investigación básica y aplicada como en el campo de la innovación socio-institucional sus líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento son:

- 1) Estudios sociales y culturales en educación.
- 2) Política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional.
- 3) Currículum, innovación pedagógica y formación.
- 4) Diagnóstico, planeación y evaluación educativa.

Las líneas de investigación permiten articular áreas disciplinarias con la estructuración de campos de estudio y la especificación de objetos y líneas de indagación congruentes con necesidades sociales e institucionales. Reflejan una visión estratégica que articula unidad y diversidad basadas en una perspectiva integral e institucional en el desarrollo de los proyectos.

La educación a nivel posgrado tiene la responsabilidad del desarrollo profesional

para llevar a cabo la generación de recursos humanos calificados que impulsen y respondan a las necesidades de la modernización productiva y de la competitividad internacional. Esto tiene estrecha relación con los programas de estudio a nivel posgrado, al respecto el PNPC, ofrece información sobre la pertinencia de los posgrados y sobre sus características. En la actualidad, existen 1827 programas reconocidos, de los cuales, se seleccionaron aquellos que tuvieran características parecidas a la MCE, eligiendo 26 orientados a la educación.

Para comprender mejor la estructura interna de cada maestría, se revisaron los 26 programas educativos desde sus páginas de internet. Se analizaron los objetivos curriculares, los perfiles de ingreso-egreso, los mapas curriculares y área Sistema Nacional de Investigadores. Al respecto se obtuvo la siguiente información:

Los Objetivos curriculares de los programas muestran las tendencias: formación de recursos humanos (2 programas); formación de profesionales (5 programas); formación de investigadores (6 programas); formación de especialistas en algún área de la educación (2 programas); formación de científicos (2 programas); no especifican el tipo de formación (7 programas); programas que no cuentan con objetivos curriculares (2).

Perfiles de ingreso-egreso: existe discordancia entre los objetivos que proponen los programas y los conocimientos, las habilidades, valores y las actitudes que solicitan, así como, las que pretenden desarrollar. Incluso existen aquellos que refieren el desarrollo de competencias, siendo el 12%.

Área de conocimiento del programa o áreas del Sistema Nacional de Investigadores: de los 26 programas revisados, el 88% se encuentran en Humanidades y Ciencias de la

Conducta; el resto 12%, incluida la MCE se ubica en Ciencias Sociales.

Los cuestionamientos que salta de la anterior información son: ¿En los objetivos curriculares se debe especificar o no el tipo de formación que ofertan los programas? De no ser así, ¿Cuáles son las complicaciones que surgirían? Gracias a la pesquisa, se reconoce que existe un desfase informativo entre lo que se presenta en el PNPC y los programas de estudio. Sin embargo, es real la necesidad de contar con recursos humanos profesionales y especializados como uno de

los factores intrínsecamente necesarios para construir un rediseño curricular innovador.

Como resultado del rediseño realizado por un comité del cual forman parte las autoras del presente trabajo así como la participación de los Cuerpos Académicos de las LGAC del CINCIDE en la siguiente Tabla Número 1 se muestran las innovaciones más significativas realizadas, mismas que permitieron en la evaluación refrendo 2015 ante CONACYT continuar siendo un programa adscrito al PNPC.

Tabla Número 1

Organización y Estructura curricular	
Programa de la Maestría en Ciencias de Educación 2003	Rediseño de la Maestría en Ciencias de la Educación 2015
<b>Proceso de selección</b>	
<p>Proceso de selección</p> <p>Se ofertaba un curso propedéutico presencial.</p> <p>La selección era a partir de entrevista, examen, evaluación de expediente del aspirante</p> <p>El protocolo se elabora a partir de su ingreso al propedéutico.</p>	<p>El curso propedéutico podrá ser presencial y/o a distancia. Se aplicará un examen por centros de evaluación externa a la UAEH, la hará entrevista y evaluación del expediente. Se solicita a los aspirantes que el protocolo lo realicen con la guía de taller Construye tu proyecto, del Centro de Apoyo para estudios de posgrados CONACYT.</p> <p>Se da apertura a diferentes carreras de formación inicial, teniendo en común experiencia en prácticas educativas.</p> <p>Se busca que los aspirantes posean interés para construir una trayectoria formativa para la investigación.</p>
<b>Perfil de egreso</b>	
<p>Se definió a partir de los criterios que en su momento planteaba la UAEH: conocimientos, habilidades, actitudes y valores.</p>	<p>Se continua con esas misma filosofía pero se agrega aspectos de:</p> <p>La internacionalización.</p> <p>Y se suman el desarrollo de competencias en investigación.</p>
<b>Flexibilidad curricular</b>	
<p>Existe una seriación mínima de materias; se ofrece al alumnado un abanico más amplio de seminarios</p>	<p>Se reconocen dos tipos de flexibilidad:</p> <p>Flexibilidad académica:</p> <p>Es completamente flexible ya que no</p>

<p>optativos a partir del tercer semestre, mismo que se continúa en el cuarto semestre, en función de sus necesidades e intereses profesionales e investigativos; dichos seminarios pueden cursarse en otras instituciones educativas en el ámbito nacional e internacional; y se contempla un sistema de evaluación integral. Esta flexibilidad permite al estudiante ir conformando su propio itinerario académico de acuerdo con el área especializada elegida y con relación a una de las líneas de investigación educativa del CINCADE, además de realimentar, de manera permanente, su proceso formativo.</p>	<p>presenta ninguna seriación. Reducción de la cantidad de asignaturas. El estudiante puede crear su propio trayecto formativo a partir de su objeto de estudio, seleccionando asignaturas desde las LGAC. Se ofertan seminarios optativos que puede tomar dentro y fuera de la institución. Desarrollo de proyectos de investigación, relacionados con las LGAC, cuenta con director de tesis y el comité tutorial para culminar con el borrador tesis. El estudiante tiene asignados créditos a actividades diversas de producción científica. Se privilegia el trabajo autónomo. Flexibilidad administrativa: El docente como actor fundamental en la interpretación de las problemática educativas. Esta flexibilidad permitiría que en cada generación se actualice el programa de cada asignatura. La diversidad de actividades académicas en la que participarán estudiantes y docentes, requiere gran movilidad de acciones que necesitarán el apoyo de los mecanismos de control y auxilio administrativo durante el proceso de seguimiento al plan de estudios.</p>
<p><b>Estrategias didácticas</b></p>	
<p>Este programa posee cualidades que se conservan como el caso de las tutorías Modelo de enseñanza activo, de investigación: por exploración, curiosidad, descubrimiento. Discusiones fundamentadas en la comprensión, análisis y comparación de textos. Vinculación del campo educativo con la problemática estatal, nacional e internacional. Fomenta el aprendizaje cooperativo:</p>	<p>Tutorías Se les ofrecerá un servicio personalizado para concretar su trabajo de investigación y su permanencia en el programa. Tutoría integrada en la acción docente y la trayectoria curricular del estudiante. A través de tres medios: a) el uso de la plataforma del Sistema Institucional de Tutorías y Asesorías; b) Formato de evaluación del desempeño del becario; c) informes escritos de cada tutoría al</p>

trabajo en equipo, desarrollo de actitudes y valores.	<p>programa de MCE.</p> <p>Seminarios Como método de trabajo grupal se caracteriza por la participación activa de los estudiantes bajo la coordinación del profesor o profesores, dentro de un ambiente de diálogo e investigación. Es una metodología integradora centrada en el estudiante, con amplio potencial para fortalecer la habilidad de aprender a aprender, fundamental para tomar el perfil de investigador comprometido con su entorno social y cultural</p> <p>Comunidades de aprendizaje Su principal fin es, preparar al estudiante para que por medio de la mutua colaboración con sus compañeros y profesores genere conocimiento.</p>
<b>Evaluación</b>	
<p>Se desarrolla habilidades para la investigación Sistema de evaluación: qué se evalúa, cómo se evalúa, quién evalúa, cuándo se evalúa y para qué se evalúa.</p>	<p>La evaluación tiene como función de generar procesos de retroalimentación que contribuyan a la mejora general del programa. Sistematizar la cultura de la evaluación y la investigación.</p>
<b>Asignaturas Optativas</b>	
<p>Si cuenta pero no están diversificadas Se oferta un menú de Seminarios Optativos de Temas Selectos en relación con los proyectos de tesis y sus líneas de investigación.</p>	<p>Mayor posibilidad de materias optativas: menú por cada LGAC; menú optativas transversales. Permiten la movilidad interna: dentro de programas de la UAEH; y, movilidad externa con otros programas ofertados en otras universidades.</p>
<b>Créditos</b>	
<p>Se marcan: HT = Horas Teóricas; y HP = Horas Prácticas. El T/C = Total de créditos por semestre era de 110. La tesis no tiene créditos.</p>	<p>La posibilidad de ofertar el programa en otros espacios y en otros tiempos u horarios Se otorgan créditos a las actividades de producción científica y a la tesis.</p>



	<p>El tipo de horas más diversificado:                  Horas Teóricas (HT)= 432; Horas Prácticas (HP)= 224; Horas de actividades de investigación individual (HAI)=1752; Horas de actividades de investigación supervisadas (HAIS)=524. Con 139.5 totales de créditos.</p>
<p><b>Áreas de formación</b></p>	
<p>Área de Formación Básica: ámbito disciplinario; ámbito interdisciplinario. Formación especializada: áreas de formación especializadas a través de las LGAC.</p>	<p>Área de Formación Interdisciplinar: Dotar a los alumnos de los distintos marcos de análisis, ya sean teóricos, históricos, institucionales y pedagógicos, entre otros, para que adquieran una formación integral que les permita realizar investigaciones con alta calidad.</p> <p>Área Metodológica Instrumental: Dotar a los alumnos de los elementos para la articulación teórica con la metodología de la investigación, desde enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos para que ubiquen e incorporen sus proyectos de investigación y adquieran una formación sólida, de calidad y alto nivel.</p> <p>Área de Formación para la Investigación: Acompañar al estudiante en su proceso de formación para la investigación, a través de la generación de espacios de diálogo e interacción con sus profesores investigadores, para el desarrollo de habilidades de análisis y síntesis de los conocimientos adquiridos a través de la pertenencia a las LGAC.</p>
<p><b>Programas de apoyo a la formación de los estudiantes</b></p>	
<p>Tutorías: era un programa de tutorías otorgadas por los profesores-investigadores para destinar un tiempo extra-clase para apoyar a los estudiantes durante su estancia en el programa de posgrado, con la finalidad de asegurar su permanencia y</p>	<p>Tutoría: En este contexto, el Programa Institucional de Tutorías (PIT) de la UAEH, establece sus fundamentos en las recomendaciones hechas por organismos educativos a nivel nacional e internacional, adecuándolos a las necesidades y particularidades</p>

<p>contribuir a elevar su calidad académica.</p> <p>Asesorías: como apoyo a los estudiantes por parte de los profesores de las materias. Éstas se diferencian de las tutorías, porque los alumnos pueden realizar consultas permanentes con los profesores que componen el cuerpo académico del posgrado, ello con la finalidad de profundizar y realimentar el abordaje de los contenidos programáticos de la materia en cuestión.</p> <p>Dirección de tesis: guiará al alumno en el desarrollo de su proyecto de investigación. Al iniciar el primer semestre a cada alumno se le asignará un Tutor y al iniciar el segundo semestre un Director de Tesis.</p>	<p>académicas de los estudiantes que ingresan a la institución.</p> <p>Asesoría: Otra estrategia que plantea el programa son las asesorías. La asesoría es considerada como la herramienta con la que cuenta el estudiante desde el momento mismo de su ingreso a la institución, para acercarse a sus académicos, le den clase en una determinada asignatura o no, para aclarar dudas o tratar aspectos relacionados exclusivamente con temas que tengan que ver con las actividades propias del programa educativo.</p> <p>Tesis Proyecto de investigación: Como parte del proceso de obtención del grado de MCE los estudiantes realizan un proyecto de investigación que inicia con la creación de un protocolo del mismo, para su desarrollo los estudiantes cuentan con la asignación de un tutor y director desde el inicio del programa.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: UAEH, 2003.

Lo resultados antes expuestos nos permite llegar a las siguientes conclusiones generales.

### Conclusiones

La educación a nivel posgrado tiene responsabilidad social, política y económica que orienta a los programas educativos a la innovación curricular y a la relevancia en la competitividad internacional. Organismos dentro de los países como el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), en México, evalúan, reconocen y determinan la calidad y la pertinencia a través del reconocimiento nacional. Los beneficios se traducen en apoyos económicos a las Instituciones de Educación Superior (IES) que los ofertan, a los profesores investigadores y a los estudiantes que los cursan.

Por ello, rediseñar la Maestría en Ciencias de la Educación (MCE), implicó conocer los fundamentos que sostendrán los cambios curriculares. En el presente trabajo presentado, se han encontrado dos: el primero es el fundamento disciplinar, en las ciencias de la educación como un conglomerado de ciencias que tiene una tradición y que permiten orientar disciplinarmente las producciones en el campo educativo. En la UAEH donde se oferta el programa, existe una tradición enmarcada en las ciencias de la educación la cual cimienta en sus líneas de investigación.

Los fundamentos del currículum se obtuvieron a través de un diagnóstico sobre los programas que se ofertan en IES de todo el país pero con reconocimiento del PNPC. Los resultados obtenidos son currícula orientados a la formación hacia la

profesionalización y a la investigación. Con respecto al último, la formación promueve iniciar a sus estudiantes en el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, e incluso competencias que inicien a sus estudiantes a la investigación. Por tanto, son visibles las tendencias a seguir en el rediseño de la MCE.

Los fundamentos encontrados gracias al estudio presentado marcan, como una triangulación, las principales características que debe poseer el rediseño de la MCE: flexibilidad curricular; movilidad, menos carga de asignaturas (menos escolarización, más trabajo autónomo), dar créditos a la tesis y a las actividades de producción científica. Las acciones que continuaron fueron, el diagnóstico de programas ofertados en instituciones fuera del país, los estudios de pertinencia, revisión de las políticas nacionales e internacionales en educación, para entonces conformar un mapa curricular que refleje todo el mundo de información revisada.

### Referencias

- Coll, C. (2010). Los fundamentos del currículum. En: Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar (21-48).
- Barrón Tirado C. & Valenzuela Ojeda G. (Ed.) (2013). El posgrado. Programas prácticas. México: IISUE.
- Best, J. W. (1982). Cómo investigar en educación. España: Ediciones Morata.
- Díaz-Barriga Arceo F., Lule González M., Pacheco Pinzón D., Saad Dayán E. & Rojas- Drummond S. (2015). Metodología de diseño curricular para la educación superior. México: Trillas.
- Lugo E. (2008). Innovaciones curriculares: retos para los actores del cambio. En Lugo E. (Comp.) Reformas Universitarias: su impacto en la innovación curricular y la práctica docente México: UAEM/ANUIES.
- Powel Walter, W. & Di Maggio P. (1999). El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional. (580-595). México: FCE/UAEM/CNCPAP.
- Ruiz Gutiérrez, R., Medina Martínez S., Bernal Moreno J. & Tassinari Azcuaga A (2002). Posgrado: actualidad y perspectivas. Revista de la Educación Superior. 124 (31) 55-71. Recuperado de: <http://publicaciones.anui.es/revista/124/3/4/es/posgrado-actualidad-y-perspectivas>
- Medina, L. (2008). Innovación curricular y formación docente: La visión de la ANUIES. En Lugo, E. (Comp.). Reformas universitarias: su impacto en la innovación curricular y la práctica docente (39-52). México: UAEM/ANUIES.
- Montes Balderas, P. (2009). La investigación y la formación en investigación: retos para los posgrados en educación. En Pacheco Méndez T. & Díaz-Barriga A. (Cord.). El posgrado en Educación en México (89-121). D. F.: IISUE
- UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

# Docentes idóneos, un reto de las escuelas normales

## Ideal professors, a challenge in teacher colleges

Kenia Cárdenas Mejía

*Escuela Normal de Atlacomulco Profesora Evangelina Alcántara Díaz*  
[cmkeny@hotmail.com](mailto:cmkeny@hotmail.com)

Masiel Mauricio Ramírez Escobar

*Escuela Normal de Atlacomulco Profesora Evangelina Alcántara Díaz*  
[masiel.ramirez@edugem.gob.mx](mailto:masiel.ramirez@edugem.gob.mx)

### Resumen

Recientemente se ha llevado a cabo el Concurso de Oposición para el Servicio Profesional Docente en México, como parte de las estrategias planteadas por la promulgada “Reforma Educativa”. De acuerdo con los resultados del primer concurso los maestros que obtuvieron el puntaje mínimo para ser considerados idóneos lo lograron apenas con un poco más del 50% de los aciertos. Pensar en un docente idóneo nos lleva a formular una variedad de características específicas, desde aquellas que satisfacen una necesidad de docentes para atender demandas del sistema educativo y sin rigor académico; las que se desarrollan en procesos de capacitación para mejorar sus conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas, actitudes y valores; las que cumplen con ciertos rasgos de perfil de egreso en habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela; hasta las que pasan por niveles de desempeño sugeridas por instancias de evaluación. Pero en realidad, ¿cuáles son las ideas que se tienen de un docente idóneo? ¿Cuáles son las características de un profesor idóneo a través del desarrollo de la formación de profesores en México?, son las preguntas guía que nos permitieron dar cuenta de la dificultad que tenemos en las Escuelas Normales para identificar al docente idóneo, y este es un gran reto.

### Palabras clave

Docente idóneo, formación de profesores, escuela normal.

### Abstract

Nowadays there's an ongoing contest in Mexico “Oposicion para el Servicio Profesional Docente en Mexico”, as a part of the strategies in place based on the “Educative reform”. According to the results of the first contest, professors who obtained the minimum score to be considered ideal made it with barely a score of over 50%. The thought of an ideal professor makes us formulate a series of specific traits, from those that satisfy the basic education system demands; to those developed in training to improve their knowledge, skills, dexterity, attitude, and morals; those who satisfy the needs of certain traits of someone who graduated in specific intellectual skills, control over the contents of teaching, didactical competitions, professional and ethical identity, perception skills and the

school's social environment; to those passing through performance levels suggested by evaluation tools. But, what are the ideas surrounding an ideal professor? What are the traits of an ideal professor in Mexico? Those are the questions that made us realize the difficulty faced in teacher colleges to identify the ideal professor, and this is a big challenge.

### **Keywords**

Ideal professor, professor formation, teaching school.

### **Introducción**

Recientemente se ha llevado a cabo el Concurso de Oposición para el Servicio Profesional Docente en México, como parte de las estrategias planteadas por la promulgada "Reforma Educativa" por parte del ejecutivo Federal el 26 de febrero de 2013. "Los resultados dados a conocer por la Secretaría de Educación Pública [SEP], mencionan que de los 130 mil 503 aspirantes a una plaza de maestro dentro del sistema Educativo Nacional, 79 mil 32 fueron considerandos no idóneos para ocupar el puesto, es decir, un 61 por ciento. En contraparte, sólo 4 mil 558 obtuvieron el mejor desempeño en el examen, lo que equivale a 3 por ciento de los que lo presentaron.

En una nota del periódico Milenio se expuso, de acuerdo con los resultados de este primer concurso de oposición con los nuevos lineamientos después de aprobada la reforma constitucional en materia educativa, que los maestros que obtuvieron el puntaje mínimo para ser considerados idóneos lo lograron con 58.8 por ciento de los aciertos. Si lo comparamos con una calificación, equivaldría a menos de seis, es decir, pasaron de "panzazo".

Pensar en un docente idóneo con características específicas, sería tanto como pensar en un docente "ideal" a la época y a las circunstancias de gobierno actuales, con una diversidad de cualidades relacionadas con el conocimiento y los valores que éste debe poseer y además transmitir a los alumnos; con competencias para facilitar o lograr los

aprendizajes deseados; con un manejo de métodos de enseñanza de los contenidos y competencias que lo habiliten para interactuar con alumnos, padres, colegas y miembros de la comunidad; con un adecuado dominio de técnicas apoyadas en los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación; etcétera. Una lista interminable que caracteriza una función docente flexible y un "nuevo maestro" idóneo por selección natural, pero que difiere a través del tiempo y en los diversos contextos sociales y naturales.

La dificultad para caracterizar al docente idóneo, origina una variedad de posturas que muchas veces impulsan o entorpecen la mejora docente. Las Escuelas Normales formadores de docentes de educación básica en México no escapan a esta dificultad y nos preguntamos ¿cuáles son las ideas que se tienen de un docente idóneo? ¿Cuáles son las características de un profesor idóneo a través del desarrollo de la formación de profesores en México?

### **Sustentación**

La formación de profesores en México data desde 1887 según Bahena (1996), con el propósito de satisfacer la necesidad de docentes para la educación primaria en la Ciudad de México y ejercida por quien pasaba por una serie de exámenes. En el Estado de México, en 1872 el Instituto Literario de Toluca, incluye la carrera de profesor y en 1882 se crea la Escuela Normal para Profesores, la cual se desliga de dicho Instituto

en 1886, dando lugar al inicio formal del normalismo en dicho estado. En consecuencia, las normales se multiplicaron ocasionando la necesidad de incorporar personal docente sin el rigor académico, con el fin de atender la demanda del sistema educativo. Desde entonces la formación de profesores de educación básica en sus orígenes del sistema de educación pública, ha sido función de las escuelas normales. La fundación de las primeras escuelas normales tuvo como finalidad formar profesores de educación elemental para contribuir a la unificación de la instrucción pública y fortalecer el carácter nacionalista, científico y libre. Fue necesario entonces, incorporar a la tarea educativa a mujeres y hombres con conocimientos básicos dispuestos a enseñar, destacándose así la contribución a la expansión del servicio educativo, dando como resultado la creación de nuevas instituciones dedicadas a la formación de maestros, como las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Regionales Campesinas; en resumen, una educación que atendiera las causas populares y la promoción del desarrollo rural.

Hacia 1970, la Educación Normal inició una etapa de expansión acelerada y sin control, la duración de los estudios y la garantía de contar con una plaza al término de la carrera, fueron factores que influyeron decisivamente en el crecimiento acelerado de la demanda por ingresar a las escuelas normales públicas; eran evidentes las tendencias de desempleo de los egresados; la apertura indiscriminada de nuevos planteles, sobre todo particulares, sin las condiciones académicas necesarias, derivó en la oferta de servicios con poco rigor académico. Las insuficiencias de las instancias centrales para organizar y conducir académicamente la educación normal se fueron agravando. Si a los procesos anteriores se agrega que conforme avanzaba la década de los ochenta el número de egresados superaba la capacidad de empleo en el sistema escolar, se entenderá

por qué se decidió reestructurar la formación de maestros (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1998: 13)

Desde este contexto, se plantearon cambios curriculares en el Plan y programas de estudio de las Escuelas Normales. El Plan de estudios 1984 pretendía formar futuros docentes reflexivos, analíticos y críticos con habilidades para ejercer la docencia y la investigación.

A partir del Acuerdo Presidencial del 22 de marzo de 1984, año en que las Escuelas Normales se constituyen como instituciones de educación superior respondiendo a una vieja demanda del magisterio, se estableció el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales, en cualquiera de sus tipos o especialidades y se diseñó y aplicó un nuevo plan de estudios (SEP, 1998, p. 15).

La educación en México transitó de la centralización a la expansión. A nivel federal se enfrentaba con una insuficiente preparación de maestros y sin título, iniciándose una etapa para las escuelas normales de incremento en su demanda pero a fin de evitar una masiva de maestros sin “preparación adecuada”, en 1992 se establece en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la denominada carrera magisterial, con el objetivo de “mejorar la calidad de la educación por medio de la valoración positiva de los esfuerzos de formación, capacitación, desempeño y persistencia en la Función docente” (Arnaut, 1998, p. 181).

“La calidad de la educación básica es deficiente (así lo asienta el Acuerdo en su apartado de los retos actuales de la educación), en la medida en que, por diversos motivos, no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al

desarrollo del país” (SEP, 1992), si bien, el panorama se definía como deficiente, en consecuencia, las Escuelas Normales también se iniciarían en la redirección de su meta. Díaz Barriga afirma que:

Cualquier reforma a las escuelas normales debe garantizar que sean tratadas como instituciones de educación superior, capaces de establecer sus propios contenidos educativos y rendir cuentas...para que las Escuelas Normales puedan ser competitivas se requieren condiciones académicas para ello; cuando en la actualidad es la Secretaría de Educación Pública la que establece los planes y programas de estudio, únicos, para todas las escuelas normales. Si queremos tener mejores maestros, debemos tener un sistema de competencia de formación (Díaz Barriga, 2015, en Mesas de discusión. Reforma educativa).

Con el fin de mejorar la calidad de la educación se reformó la formación de maestros en 1997, con una modificación curricular. Un docente egresado del Plan de Estudios de la Licenciatura (1997) es quien cumple con un perfil que comprende cinco campos de formación; dicho plan acentuó la formación en la enseñanza, a través del desarrollo gradual de las competencias didácticas; dentro de los marcos de la socialización del futuro docente en las escuelas de práctica, atendiendo las recomendaciones de la OCDE (1997) y la UNESCO, citada por Delors (1996), donde plantea que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Actualmente el profesor idóneo está medido por parámetros dados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que expresa que para cada uno de los instrumentos aplicados se utilizarán tres

niveles de desempeño posibles; cada nivel referirá lo que un sustentante es capaz de hacer. El nivel I significa un dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente. El Nivel II significa un dominio suficiente de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento, que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente; y el Nivel III además de mostrar dominio suficiente de los conocimientos y habilidades, demuestra una amplia capacidad de generalización a situaciones didácticas novedosas y complejas; es decir, es también capaz de aplicar sus conocimientos y habilidades en situaciones y escenarios diversos.

De acuerdo con los niveles de desempeño propuestos por el INEE, un docente idóneo ha de favorecer un ambiente de aprendizaje de acuerdo con el currículo vigente, se infiere entonces que las condiciones sociales, afectivas, económicas y familiares de los niños también serán idóneas para su logro y, por tanto, la vida escolar habrá de transcurrir idónea para concretar no sólo la progresión de los contenidos, sino, otorgar una educación básica de calidad idónea que mejore su calidad de vida.

En nuestra experiencia como docentes en una escuela Normal del Estado de México, ha sido difícil definir las características del “docente idóneo” que hoy demanda el INEE, puesto que se carece de una concepción concreta al respecto. Quizá se afirme, que para ello fueron creados los Niveles de desempeño que lo determinan, sin embargo, consideramos que desde su creación se omitieron factores del contexto, que incluso repercuten en la labor docente, no obstante, justifica la acción del mismo, aunque en gran medida la determina. Lamentablemente, la formación para la docencia ha sido conceptualizada e interpretada por muchos

académicos, maestros y pedagogos en términos exclusivamente del hacer, esto es, desde el punto de vista instrumental y técnico, y aunque no se descarta la inclusión en el uso de un modelo pedagógico constructivista, los resultados hasta ahora obtenidos parecen ser poco halagadores.

Parece ser que un docente idóneo debe “hacer mucho, enseñando lo que pueda y como pueda”, a veces incluso en contra de muchas adversidades. Según el diccionario, el idóneo es el capaz, el apto, el útil, el conveniente, el adecuado, el competente; luego entonces, la era de la idoneidad hará de este mundo un entorno idóneo para la felicidad total.

En el ambiente de los profesores también existen ideas sobre el docente idóneo, a continuación, una muestra de ello: [Ante la pregunta rol docente y compromiso] Donde sí se ven resultados es porque el maestro es comprometido, es dedicado, llega media hora antes, se va media hora después, porque el maestro asiste a sus cursos de capacitación, inmiscuye a los padres de familia, lleva el seguimiento de sus alumnos, le puede decir [de] tal niño cómo está, cómo ha avanzado; es lo que muchos han dicho: es la actitud de los maestros (Nezahualcóyotl, 2015:16).

Un hecho seguro es que un docente idóneo (a opinión del caso citado arriba), es quien sistematiza el seguimiento de sus alumnos y da cuenta de avances y resultados obtenidos, y el tiempo que destina a su labor; no obstante, la sistematización en el seguimiento, se asumen como tarea inherente a la función docente y, por tanto, son el elemento fundamental para llevar a buen término la formación en la educación básica. En contraste,

[La pregunta formulada, RIEB y miedo al cambio] Qué pasó con este cambio de la reforma, muchos le tuvieron miedo al cambio. Qué hicieron los maestros cuando les dijeron “ahora una

competencia tienes que desarrollar”, es la de las TIC. Qué hicieron las personas adultas, esa resistencia y miedo las hizo decir: “soy una persona adulta, yo ya no”, y esa resistencia, llevaron al maestro a jubilarse o dejarle la plaza a sus hijos, y en la escuela donde estoy hay muchos jóvenes, personas adultas hay pocas, precisamente porque se resistieron a ese cambio (Nezahualcóyotl, 2015:16).

Si bien es cierto, el Plan de estudios especifica los rasgos deseables del perfil de egreso, sin embargo, el proceso de formación de los docentes, la manera como se organiza su carrera y los apoyos que reciben del Estado para su desarrollo profesional continuo, constituyen desafíos centrales de las políticas educativas, desde esta perspectiva, se reconoce además el propio derecho a una educación de calidad de los estudiantes que se forman para la docencia en las IES (INEE, 2015: 13). Cabe decir que las directrices fueron diseñadas en razón de dos de los campos del perfil de egreso: habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales.

El Sistema educativo de las Escuelas Normales en México está varado, no se ha aventurado a la emergencia de lo imprevisto, lo imprevisible, lo impensado, lo inesperado. En consecuencia, en la actualidad la formación de profesores no puede ni debe pensarse como una profesión con un futuro laboral certero y permanente, sin ningún tipo de evaluación y concurso que acreditara la competencia (hoy idoneidad), para responder a las exigencias de su entorno, no obstante, las huellas del pasado pesan tanto que, la Escuela Normal se ha volcado sobre sí, probablemente por asegurar su supervivencia y estabilidad, evitando enfrentar y comprometerse con un cambio radical y, por otro, ponga fin al pensamiento simplificador que conceptualiza la profesionalización de la docencia como un



entrenamiento instrumentalista, basado en recetas prácticas para conducir un grupo.

Ducoing (2013) al respecto informa que, la Escuela Normal nacida en el siglo XIX como institución formadora del profesorado, dos han sido las características que han marcado su trayectoria: estar sujeta a las decisiones del Estado en cuanto a sus objetivos, funciones, proyectos institucionales, planes y programas de estudio, planta académica y matrícula escolar; y ser una institución que ha quedado muy lejos del siglo XXI, sepultada bajo el peso del pasado y más preocupada por asegurar su supervivencia y estabilidad que por enfrentar y comprometerse con el reto de un cambio radical.

Es imprescindible que la reflexión nos conduzca a la argumentación y a la acción educativa transformadora, reconociendo que los cambios no se llevan a cabo por decreto, es decir, no es suficiente establecer nuevos ordenamientos de lo que debe Ser, Saber y Hacer un docente, sino reconocer el pasado académico, el presente y avizorar el futuro, a corto, mediano y largo plazo; ¿Será asunto de “moda” ser idóneo para merecer estar al frente de los alumnos?

### **Conclusiones**

Pensar en un profesor idóneo, requiere de tener claro el tipo de docente que se quiere formar. Los cambios no se llevan a cabo solamente a partir de enunciados y cambios en las políticas educativas. Desde nuestro punto de vista, se trata de un esfuerzo serio, institucional, sistémico, profesional y personal, donde se establezca un diagnóstico o punto de partida y una prospectiva con metas a corto, mediano y largo plazo, favoreciendo las funciones y acciones que cada actor del proceso educativo deba realizar. Asimismo, debe asumirse como un proceso histórico social y no como una aspiración utópica de un período de gobierno.

Por otro lado, las características de un profesor idóneo desde la perspectiva del documento Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes son, las de un docente adaptado a la evaluación que en consecuencia asegure la idoneidad de sus conocimientos y capacidades con un nivel suficiente de desempeño, de no ser así, la formación continua, la capacitación y actualización otorgarán el apoyo necesario para lograr el nivel idóneo, fundamentalmente se trata de asegurar que quienes obtengan mejores resultados en las evaluaciones puedan ingresar al servicio docente o promoverse a puestos de mejor nivel y remuneración.

Pensamos que el perfil del docente ideal para una sociedad democrática no sólo es el que sistematiza el seguimiento de sus alumnos y pasa un tiempo extra en la escuela, como tampoco la edad es determinante para ser un docente ideal, sino el de una persona dispuesta constantemente a aprender, a adaptarse a los cambios, a transmitir su pasión por el conocimiento, que estimule a sus alumnos enalteciendo sus fortalezas, en definitiva, el concepto de un docente idóneo depende de las personas y el papel que desempeñan. En consecuencia, ante las diversas ideas de la idoneidad del profesor, habría que preguntarse ¿hacia dónde conducir la idoneidad de los profesores desde su formación inicial en las Escuelas Normales?

### **Referencias**

- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992). Diario Oficial de la Federación. SEP.
- Arnaut, A. (1998). Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994. México, D.F. SEP, Biblioteca Normalista.
- Bahena, U. (1996). Historia de la Escuela Normal Superior de México. Tomo 1, Cristal Serrano Gatelán y Ana María

- Zafra Caballero (colaboradores), México, D.F. Escuela Normal Superior.
- Delors, J. (1996). Informe de la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La Educación encierra un tesoro. México: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga, A. (2015). Mesas de discusión. Reforma educativa: un balance a mitad de sexenio. Recuperado de: <http://www.percepcion.com.mx/noticia/93734/pide-investigador-de-la-unam-autonomia-para-las-normales>
- Ducoing, W. P. (2013). La Escuela Normal. Una mirada desde el otro. México, D.F. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). p. 392.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa [INEE] (2015). Los docentes en México. Informe. Publicación digital del Instituto Nacional para la evaluación de la Educación.
- Netzahualcóyotl, Miguel A. (2015). Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica. IISUE. Núm. 15. Vol. VI.
- SEP. (1998). Plan de estudios 1997, Licenciatura en Educación Primaria, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México: SEP.



# Desempeño académico universitario: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua

## University academic performance: Facultad de Filosofía y Letras from the Universidad Autónoma de Chihuahua

Aixel Cordero Hidalgo  
*Universidad Autónoma de Chihuahua*  
[acordero@uach.mx](mailto:acordero@uach.mx)

Ana Lilia Rivera Flores  
*Universidad Autónoma de Chihuahua*  
[arivera@uach.mx](mailto:arivera@uach.mx)

Leonor Mirella Oppenheimer Pérez  
*Universidad Autónoma de Chihuahua*  
[loppenhe@uach.mx](mailto:loppenhe@uach.mx)

### Resumen

Para la universidad es una necesidad imperante que las estadísticas escolares sean sujetas a un análisis sistemático, que brinde información que coadyuve a enfrentar los nuevos desafíos, de tal forma que los desarrollos didácticos se apoyen en las conclusiones determinadas por este tipo de estudios. Para la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua es de suma importancia conocer los retos que enfrentan los estudiantes sobre todo en su primera etapa de licenciatura. El objetivo de la investigación es detectar los factores institucionales y del entorno que contribuyen a trayectorias académicas de éxito o de fracaso en los estudiantes de Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras de las cohortes del 2007-1 a 2009-2. Este proyecto de investigación plantea el estudio de una serie de variables tales como: trayectoria escolar previa, perfil sociodemográfico y económico, redes familiares y sociales, estado de salud, habilidades académicas y los factores institucionales, con el fin de conocer su influencia en su desempeño escolar en la universidad, para poder concluir las causas del éxito o del fracaso escolar. En su primera fase se realizó la recolección de datos cuantitativos, lo cual nos llevó a determinar los indicadores escolares referentes a las cohortes estudiadas. En la segunda fase se aplicará un instrumento a la muestra de 131 alumnos de las cohortes del 2007-1 a 2009-2, que serán seleccionados de manera aleatoria, cuyo estudio y análisis de factores externos e internos, proporcionarán los elementos que orienten a los directivos a la toma de decisiones.

### Palabras clave

Aprovechamiento escolar, indicadores educativos, eficiencia académica, trayectoria escolar, desempeño académico.

### Abstract

It is an imperative need for a university that the scholar statistics are subject to a systematic analysis, that gives information helpful to face the new challenges, in a way that allows didactic development to support itself on the conclusions offered by these types of studies. For the Facultad de Filosofía y Letras from the Universidad Autónoma de Chihuahua is of utmost importance to know the challenges the students face, particularly during the first phase of their undergraduate degree. The objective of this research is to detect the institutional factors and the environment that contribute to successful or unsuccessful academic trajectories of the students in the faculty from 2007-2009. This research project proposes the study of a series of variables such as previous scholar trajectory, sociodemographic and economic profile, family and social networks, health, academic skills and institutional factors. All of this with the purpose of knowing the impact of these factors on the students' academic performance and reveal the causes of success or failure. During its first phase, quantitative data was collected, which took us to determinate the scholar indexes concerning the students. In the second phase, an instrument will be applied to a randomly selected 131 students sample, the analysis of internal and external factors will proportionate the elements leading to decision making.

### Keywords

Educative indexes, academic efficiency, scholar trajectory, academic performance.

### Introducción

Durante el período comprendido entre 1960 y principios de los años ochenta, la educación superior en México, tuvo un crecimiento significativo, el cual derivó en una ampliación en el sentido geográfico y disciplinar de la oferta educativa. Este fenómeno educativo tuvo su origen en la impresionante expansión del sistema de escolaridad básica, reflejado en altos índices de retención y eficiencia terminal, dando como resultado una mayor demanda por los estudios universitarios.

No obstante, en la actualidad el Sistema de Educación Superior en México aún enfrenta problemas de rezago, deserción, y eficiencia terminal, entre otros, de tal forma que sin estudios relacionados con el tema, la educación superior no puede ser sometida a una evaluación que conduzca a conocer sus limitaciones y así poder ofrecer alternativas a dicha problemática. Existen además algunos otros elementos como la reprobación, el bajo desempeño escolar, la poca retención, etc., que también deben ser medidos para generar los

mecanismos adecuados que permitan lograr el éxito escolar.

Para Rodríguez Lagunas & Hernández Vázquez (2008), la educación superior tiene respuestas pendientes en sus procesos de formación, lo que dificulta un mejor desarrollo en la relación de enseñanza-aprendizaje, con todo, existen acciones como; la organización del currículum escolar, en la actualización, innovación y desarrollo de perfiles profesionales ad hoc; la permanencia y regularidad de los estudios, lo que se concluye en la presencia o ausencia de situaciones que pueden contribuir o no, en un proceso escolar en tiempo y forma; como la baja eficiencia terminal, y titulación, entre algunos problemas. Además de otros temas complicados y ambiguos de organización y gestión en las Instituciones de Educación Superior (IES).

En este trabajo se busca poner en evidencia los factores que se reflejan en la trayectoria de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, lo cual demuestra

que las poblaciones estudiantiles no son homogéneas, y por tanto, presentan diferentes situaciones en el desarrollo de sus estudios.

### **El desempeño académico como parte del proceso escolar**

Existen en México algunos estudios que hablan sobre el desempeño académico y afirman que las causas que llevan al fracaso escolar y se pueden identificar como universales son: las presiones económicas familiares y las dificultades de integración familiar, además de la ineficiente orientación escolar (que redundaría en una mala elección profesional), la reprobación escolar reincidente, problemas de salud, la edad de ingreso, o bien, la falta de opciones de horarios estudios-trabajo.

En el estudio realizado por Rodríguez Lagunas & Hernández Vázquez (2008), sobre la deserción escolar se presentan las causas en distintas dimensiones, ajenas al ámbito universitario. Cabe mencionar que hay carencias o debilidades inherentes al propio sistema, tales como la organización y gestión escolar en relación al estudiante trabajador. Además en la cultura de la docencia en la formación profesional de sus alumnos, existe una brecha entre lo que los alumnos saben al ingresar al aula universitaria y lo que necesitarían saber.

En cuanto a los motivos externos a la universidad, imperan las características socio-económico-familiares, es decir, el nivel de ingresos de las familias y las condiciones culturales y materiales para el estudio en los hogares. Otra causa importante es el tiempo que dedican los estudiantes a las actividades laborales.

En un estudio sobre desempeño académico realizado por Carrillo Regalado & Ríos Almodóvar (2013), en la Universidad de Guadalajara encontraron que en el rendimiento escolar intervienen los siguientes factores:

- a) “Los aspectos académicos institucionales que se refieren a la calidad de los recursos humanos y materiales disponibles para garantizar una mejor enseñanza profesional en los estudiantes, se encuentran el personal administrativo y académico, las bibliotecas, los auditorios y laboratorios de cómputo.
- b) Los valores académicos individuales mayoritariamente compartidos, que son los hábitos de estudio y que implican las actividades académicas realizadas fuera de clases, como lectura de libros relacionados con la carrera, elaboración de tareas y preparación de trabajos” (p.5).

Las hipótesis de otra investigación realizada con alumnos que pertenecen a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California fueron:

- “Cuando mayor nivel escolar tienen los padres, es mayor el aprovechamiento escolar del alumno universitario”; el promedio de los alumnos que sus padres estudiaron hasta la secundaria-preparatoria se encuentran dentro del rango promedio del rendimiento escolar, el cual es de 8.1 a 9 dentro de la universidad.
- “A mayor nivel económico, mejor es el desempeño académico del estudiante universitario”. El desempeño académico es más alto en los alumnos que sus padres ganan un promedio de 501 a 800 pesos mexicanos a la semana, que los alumnos con padres que ganan más de 2500 pesos mexicanos a la semana, su promedio se encuentra dentro de la media.
- “Si un alumno trabaja es menor su rendimiento académico”, en esta hipótesis, más alumnos aceptaron que el trabajar y estudiar al mismo tiempo afectaba su desempeño académico, siendo 14 personas de 30 que afirmaron tal situación. “Cuando se tiene pareja inviertes menos tiempo en el estudio”. Esta

hipótesis se comprueba, la mayoría de las personas afirman que su desempeño académico se ve afectado cuando tienen pareja y solo una persona dijo que le favorecía tener pareja.

- “Cuando mayor tiempo libre tiene el alumno universitario, es menor el tiempo dedicado al estudio”. En esta hipótesis se puede ver claramente que los estudiantes en su tiempo libre prefieren hacer otras actividades, tales como salir a pasear (que fue la preferente), ver televisión, hacer ejercicio, tal vez leer algo, que no fuera precisamente un libro de la escuela. (Armenta, 2008, p.159-160).

Para Solano Lucas, Frutos Balibrea, & Cárceles Breis (2004) la demanda, distribución y éxito del alumno en su paso por la universidad están muy relacionados con variables sociológicas como son el sexo, la edad y el origen familiar (de acuerdo al nivel cultural y ocupacional de los padres). Es por ello que es evidente revisar la brecha que existe entre lo que necesita el mercado laboral de los titulados y lo que aporta la institución para el logro de la excelencia y calidad de las titulaciones.

Rodríguez Lagunas & Hernández Vázquez (2008) hablan de la necesidad de promover nuevos sistemas educativos que enfrenten los siguientes retos:

1. Dar acceso a las poblaciones que estarán presionando para ingresar al sistema educativo superior durante los próximos quince años.
2. Encontrar el modelo educativo idóneo que responda a las necesidades educativas, financieras, tecnológicas, entre otras.
3. Estimular la permanencia en las aulas universitarias, dar seguimiento y conclusión al proceso formativo.
4. Diseñar los perfiles profesionales que incluyan las nuevas tendencias, resguardando la razón de ser de las instituciones.

5. Trazar planes de desarrollo de la investigación universitaria que apoyen la evolución del sistema educativo superior.

### **Elementos investigativos y metodológicos**

#### *Objetivos*

- a) Encontrar los factores institucionales que contribuyan a lograr trayectorias estudiantiles exitosas en los estudiantes de las licenciaturas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH.
- b) Descubrir los factores del entorno que contribuyan a obtener trayectorias estudiantiles exitosas en los estudiantes de las licenciaturas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH.
- c) Investigar los factores institucionales que dificultan que los estudiantes de las licenciaturas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH realicen trayectorias escolares exitosas.
- d) Identificar los factores del entorno que dificultan que los estudiantes de las licenciaturas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH consigan trayectorias escolares exitosas.

#### *Justificación*

ANUIES (2007), refiere que la información oportuna, confiable y válida es indispensable para lograr diseñar y mejorar los programas de calidad que ofrecen las instituciones, que el registro y procesamiento de datos se establezca como un proceso periódico y sistémico para poder determinar las dimensiones, características y causas de las trayectorias estudiantiles, que nos lleven a implementar estrategias y acciones que incrementen la calidad de los programas educativos.

Para la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua es de suma importancia conocer los retos que enfrentan los estudiantes, sobre todo en su primer etapa de licenciatura, tomando en

cuenta su trayectoria escolar previa, su perfil sociodemográfico y económico, sus redes familiares y sociales, su estado de salud, sus habilidades académicas y los factores institucionales, con el fin de conocer su influencia en su desempeño escolar en la universidad. Este proyecto de investigación plantea el estudio de una serie de variables que validarán los diferentes tipos de trayectorias escolares identificadas, para poder concluir cuales son las causas del éxito o del fracaso escolar.

Casillas, Chain, & Jácomie (2007) nos dicen que el estudiante selecciona su carrera como parte de una estrategia que reproduce a determinados grupos sociales. Es conocido que los jóvenes que ingresan a la educación superior cuentan con condiciones muy desiguales y además existe un proceso de selección que solo favorece a ciertos tipos de estudiantes. Es necesario no solo medir el nivel de ingresos de la familia sino incluir en el análisis, la escolaridad de los padres, ocupación y nivel socioeconómico de la familia. Desafortunadamente los alumnos arriban en condiciones distintas, y sin una evaluación previa, a todos los se les presentan los mismos recursos y se les exige por igual, lo cual no siempre conduce a resultados favorables.

Es importante realizar investigaciones sobre el desempeño estudiantil para conocer las variables que inciden en la calidad y equidad de la educación superior pública. La gran mayoría de los estudios que existen son cuantitativos, no obstante, sus resultados han permitido identificar factores que favorecen o limitan el desempeño académico, lo cual demanda un análisis cualitativo. Estos factores pueden ser de tipo personal, social e institucional que además presentan subcategorías (Garbanzo Vargas, 2007).

Carrillo Regalado & Ríos Almodóvar (2013), consideran que el rendimiento académico puede ser comprendido como

parte del proceso escolar, con lo que se tiene que identificar los datos tales como: calificaciones, acreditación, reprobación y egreso, entre otros.

#### *Problema de estudio*

El objeto de estudio es la trayectoria académica de los estudiantes de las licenciaturas de Filosofía, Letras Españolas, Lengua Inglesa, Ciencias de la Información, Historia y Periodismo, pertenecientes a las cohortes del 2007-1 a 2009-2, así como los factores que lo promueven o inhiben un desempeño académico exitoso. Existen investigaciones en relación al estudio del desempeño académico, pero no relacionado a los elementos de éxito o fracaso, tampoco se ha analizado ni comparado las diferencias entre las licenciaturas y no se ha desarrollado un estudio con alumnos desertores y egresados en un mismo proyecto de investigación.

#### *Fuentes de información*

Los índices por los que se componen las trayectorias escolares de los diferentes programas educativos se constituyen de datos generados por el SEGA (Sistema Estratégico de Gestión Académica), el cual es administrado por la Secretaría Académica de la Facultad de Filosofía y Letras UACH.

El instrumento de evaluación aplicado a la muestra, identificará los factores más importantes que tuvieron influencia en el desempeño académico, se tomó como referencia el instrumento diseñado por ANUIES en el proyecto de investigación "Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior", el cual fue modificado, por no contar con algunas variables importantes al medir el desempeño académico en las Universidades Públicas de México.



### *Pregunta de investigación*

La pregunta de investigación es: ¿Cuáles son las causas o motivos que inciden en un desempeño escolar exitoso?

### *Planteamiento de la hipótesis*

Se plantearon tres hipótesis: 1) “Cuando mayor nivel escolar tienen los padres, el alumno logra la eficiencia terminal con mayor éxito”, 2) “A mayor nivel económico, el alumno logra la eficiencia terminal con mayor éxito”; y 3) “Si el alumno universitario trabaja, tiene mayor éxito en sus estudios”.

### *Identificación de la muestra*

Ubicación de los alumnos por cohorte en la base de datos de la Universidad Autónoma de Chihuahua pertenecientes a las generaciones 2007-1 a 2009-2 con estatus No egresados (rezagados, desertores) y egresados.

La población de interés es 1178 alumnos de las cohortes 2007-1 a 2009-2 (Licenciatura en Filosofía 206, Lic. en Letras Españolas 248, Lic. en Lengua Inglesa 307, Lic. en Ciencias de la información 237, Lic. en Historia 142, y Lic. en Periodismo 38).

El tamaño de muestra aleatoria estratificada y corregida es de 131 estudiantes; que derivan a su vez en muestras estratificadas de Egresados (65 estudiantes) y No egresados (66 estudiantes). La muestra fue calculada con los siguientes parámetros: Nivel de Confianza = 95%; Margen de error = 5%.

### *Variables de análisis*

Los elementos que se incluyeron en el cuestionario que será aplicado a los sujetos de investigación en la segunda fase serán: trayectoria escolar previa, su perfil sociodemográfico y económico, sus redes familiares y sociales, su estado de salud, sus habilidades académicas y los factores.

### *Metodología*

La metodología que sustenta nuestro trabajo pretende tener un alcance comparativo, se trata de información disponible que será analizada desde la perspectiva que proponemos, anteriormente existía la información pero no se hacían observables las conclusiones asociadas a la explicación de las trayectorias y experiencias estudiantiles en la universidad.

Esta investigación pretende estudiar y analizar las trayectorias escolares del alumno desde su inicio en la carrera, para así poder identificar los factores de riesgo y elaborar las recomendaciones pertinentes que permitan a los directivos establecer estrategias que provean al alumno de las herramientas necesarias, partiendo de sus propias condiciones y lo conduzcan a resultados favorables.

Se analizarán además las políticas institucionales en materia educativa que involucran una serie de factores que incluyen tanto los recursos humanos, tecnológicos como materiales de los cuales dependen que se desempeñen las funciones sustantivas de la universidad, para emitir posibles soluciones a problemas tan importantes como la reprobación, el rendimiento, el rezago y la permanencia.

Después de identificar las variables más relevantes se utilizarán métodos estadísticos, y un análisis en el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) que nos muestre patrones de la base de datos, para poder establecer interacciones, diagnósticos, predicciones, deducciones, que mediante gráficas nos permita conocer de manera cualitativa y cuantitativa los resultados.

De dicho análisis estadístico se determinarán variables, se relacionarán, y se elaborará una tabla de distribución de frecuencias, que nos muestre el comportamiento de las variables y su

influencia en las diferentes trayectorias escolares. Se comprobarán las causas, si éstas son multivariadas, además observar si son de modo compuesto.

### **Resultados preliminares de la primera etapa del proyecto**

Este trabajo de investigación ofrece una serie de hallazgos que se desprenden del análisis de las trayectorias escolares, en el cual se observa lo siguiente:

1. Los estudiantes que egresaron de la FFyL fueron 478 (41.83%). Se aprecia que la Licenciatura en Periodismo es la que muestra un mayor número de egresados con respecto a su ingreso (60.53%), lo que se puede atribuir a que solo cuenta con una cohorte generacional desde su registro oficial. La Licenciatura en Filosofía es la que presenta el menor índice de egreso, que se encuentra por debajo de la media (23.48%); sin embargo no significa que sea la que tiene el menor número de nuevos ingresos, el no egreso es de 76.52%.
2. La media global del No egreso (58.18%) corresponde a la suma de los estudiantes que tuvieron un rezago (35.21%) o que desertaron (22.97%), en su paso por la Facultad. La Licenciatura en Lengua Inglesa es en la que se manifiesta el valor de sumatoria de No egreso más bajo (51.465%), siendo inclusive la que presenta el menor índice de deserción (11.59%). La Licenciatura en Filosofía es la que muestra el valor de sumatoria de No egreso más alto, tiene el mayor índice de rezago (48.04%), lo que no representa que tenga un alto índice de deserción (28.48%), es decir, que son más los estudiantes que no terminan en tiempo y forma que los que no finiquitan una trayectoria escolar.
3. El índice de titulación fue comparado con el ingreso (22.34%) y con el egreso (43.63%) Con respecto a este último, se

puede concluir que de cada dos estudiantes que egresaron, uno se tituló de acuerdo al reglamento académico. El mayor índice de titulación con respecto al egreso corresponde a la Lic. en Historia, con un valor de 60.63%.

4. La media global del índice de aprobación es del 51.28%. Las Licenciaturas en Letras Españolas y Lengua Inglesa tienen los valores más altos, de 61.71% y 61.64% respectivamente. El más bajo de los valores corresponde a la Licenciatura en Historia, con un valor de 34.26%, lo que significa que aunque tiene el mayor índice de titulación, sus titulados se vieron más afectados con la reprobación.

### **Referencias**

- Anuies. (2007). Retención y deserción en un grupo de Instituciones Mexicanas de Educación Superior. México, D.F: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Armenta, N. G. (2008). Factores Socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista de Investigación en Psicología*, 153-165.
- Carrillo Regalado, S., & Ríos Almodóvar, J. G. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de Educación Superior*, 9-34.
- Casillas, M., Chain, R., & Jácomie, N. (2007). Origen Social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de Educación Superior*, 7-29.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). *Revista educación*. Recuperado el 14 de 03 de 2016, de

<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1252/1315>

Rodríguez Lagunas, J., & Hernández Vázquez, J. M. (2008). La deserción universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana Campus Ixtapalapa. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación., 1-30.

Solano Lucas, J. C., Frutos Balibrea, L., & Cárceles Breis, G. (2004). Hacia una metodología para el análisis de las trayectorias académicas del alumnado

universitario.El caso de las carreras de ciclo largo de la Universidad de Murcia. Reis, 217-235. Recuperado de [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_105\\_091168420418696.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_105_091168420418696.pdf)

Tejedor Tejedor, F. J. (Enero de 2003). <http://reforma.fen.uchile.cl>. Recuperado el 04 de 04 de 2016, de <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Poder%20explicativo%20de%20los%20determinantes%20del%20rendimiento%20en%20los%20estudios%20universitarios%20-%20Tejedor.pdf>

# Efecto del Taller de Álgebra al ingresar a una ingeniería

## Effect of an algebra workshop when joining an engineering degree

María Teresa Martínez Acosta  
*Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez*  
[mtmartineztec@gmail.com](mailto:mtmartineztec@gmail.com)

Martha Guadalupe de La Cruz Flores  
*Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez*  
[martha.delacruz.ead@hotmail.com](mailto:martha.delacruz.ead@hotmail.com)

Bertha Ivonne Sánchez Luján  
*Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez*  
[ivonnesanchez10@yahoo.com](mailto:ivonnesanchez10@yahoo.com)

### Resumen

Los conocimientos algebraicos de un estudiante de recién ingreso a una ingeniería pueden ser un parteaguas en el desarrollo de su carrera, a continuación se manifiestan los resultados de una investigación para situar la influencia de dichos conocimientos en los jóvenes a ingresar al Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, los cuales debieron aprender en su desarrollo en el bachillerato, pues serán totalmente necesarios para su avance académico en las materias de matemáticas como cálculo diferencial y cálculo integral al cursarlas en las carreras de ingeniería que seleccionaron. Se distribuyó un examen escrito que se aplicó a los diferentes grupos de estudiantes antes de iniciar un Taller de Álgebra, evaluación que se aplicó a los mismos alumnos al terminar el taller, con el objeto de observar y analizar en primer término las bases en álgebra con que contaban los estudiantes antes de ingresar a la Institución, considerando la escuela en que realizaron su nivel medio superior, y en segundo término valorar el aprendizaje recibido al concluir el Taller que el Tecnológico les ofreció durante 2 semanas consecutivas, antes de comenzar sus clases ordinarias, y así conociendo el efecto alcanzado proponer posteriormente estrategias de apoyo que pudieran integrarse antes y dentro de las asignaturas matemáticas en beneficio de los alumnos participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la etapa final se demuestra que aumentó el promedio de aciertos.

### Palabras clave

Álgebra, estrategias educativas, educación superior.

### Abstract

The algebraic knowledge of a new entry student into an engineering field can be a crucial point in the development of their degree. Consecutively are shown the results of a research to locate the influence of said knowledge in students joining the Institute of Technology of Jimenez, this knowledge should have been previously learned during high school, due to its importance in their academic advance in mathematical subjects such as differential and integral calculus. A written exam was distributed amongst different groups of students before and after an algebra workshop,

with the purpose of observing and analyzing the basics associated with algebra the students acquired prior to joining the institution, and to measure the knowledge acquired after finishing the workshop offered by the Institute after 2 weeks before starting their classes. Therefore, learning the effect and proposing support strategies that could be integrated before and within the mathematics related subjects to benefit the students that participate in the teaching-learning process. The final stage demonstrates an increase in right answers.

### **Keywords**

Algebra, educative strategies, superior education.

### **Introducción**

Dado a que el presente trabajo se desarrolla dentro de una línea de investigación educativa, consideramos que en realidad desde pequeños los conocimientos matemáticos son necesarios para enfrentar la vida ordinaria, las primeras bases se obtienen en la formación preescolar y primaria, y consideran principalmente las sumas, las restas, las mediciones en peso y distancia, las equivalencias, divisiones y conforme van aumentado las capacidades y necesidades de la persona para manejar este tipo de información, considerando las habilidades diferentes de los humanos, además de las diferentes oportunidades que por la familia o el azar permiten a mucho o a pocos contar con mejor formación y seguir preparándose profesionalmente con estudios de mayor nivel en áreas de ingenierías o en otras profesiones.

Aunque en la secundaria estos conocimientos llegan a estar presentes, es en bachillerato donde los conocimientos algebraicos deben ser mayormente aprendidos y en las últimas generaciones se percibe la falta de los mismos, cuando recurrentemente los estudiantes al comenzar una ingeniería en nuestra Institución y tomar las asignaturas de los primeros semestres, especialmente con las materias de matemáticas, presentan altos niveles de reprobación, lo cual va provocando desinterés, desmotivación, inasistencia al aula, baja o abandono de estudios.

El presente proyecto se realizó con la pretensión de encontrar el valor que tiene una estrategia en específico como lo es un Taller de Álgebra impartido en una Escuela de Estudios Superiores a los aspirantes de ingreso, antes de iniciar el semestre de clases, como preparación y repaso para cursar materias matemáticas, en especial la de Cálculo Diferencial.

### **Objetivo General**

Analizar los efectos que proporciona la impartición de un taller de álgebra a los estudiantes que ingresan a primer semestre.

### *Objetivo específico*

1. Medir la eficacia del taller de Algebra impartido a los alumnos de nuevo ingreso.
2. Proponer mejoras al taller de Algebra, en base a los resultados del punto anterior.

De esto último se desprende la pregunta de investigación

¿El taller de álgebra impartido a estudiantes de nuevo ingreso al ITCdJ tiene un efecto positivo en la generación y repaso de conocimientos necesarios para comprender de mejor manera las materias de Cálculo Diferencial e Integral?

## Marco Teórico

Actualmente en la sociedad no es discutible la importancia y pertinencia del aprendizaje de las matemáticas. Dicho aprendizaje siempre ha ocupado un lugar relevante en la generación de conocimientos y cultura por su papel en las Ciencias Naturales, Sociales, Económicas, y más reciente en la Ciencias de la Comunicación y la Información (Ministerio de Educación Pública, Costa Rica, 2012).

Según Brousseau (1986), la noción de obstáculo está relacionada con la idea de aprendizaje por adaptación. Ciertos conocimientos del alumno están ligados a otros conocimientos anteriores que a menudo son provisorios, imprecisos y poco correctos (Citado por Malisani E. 1999).

María Dolores Sabido, en su proyecto dentro del TESE (2010), comenta que en los últimos años una de las mayores preocupaciones en el Tecnológico de Ecatepec son los altos índices de reprobación existentes en asignaturas como Matemáticas y Programación en los primeros semestres. Principalmente porque para ingresar se imparte un curso propedéutico que pareciera que no cumple con las expectativas del aspirante, su familia y los propios docentes que imparten las asignaturas.

Además Sabido agrega algo fundamental al decir que, toda evaluación educativa, y principalmente de un contenido de curso, debe contar con un marco de comparación que permita evaluar el objeto de estudio, el curso propedéutico, y confrontar los resultados obtenidos siendo estos la realidad en cuanto a los objetivos educacionales alcanzados.

En la investigación de Iván Sandoval, en la Escuela Politécnica Nacional del Ecuador en el 2014, se insiste que existe un nivel de conocimiento heterogéneo entre los estudiantes que toman un curso propedéutico de fundamentos de matemáticas al ingresar a una ingeniería,

además basa su trabajo en la aplicación de encuestas.

También en una investigación del 2014, Ana María Prieto, en la Universidad de Cantabria, señala que a pesar de la gran utilidad de las matemáticas, su complejidad y su carácter dinámico plantean numerosos problemas en su aprendizaje. Estas dificultades se hacen especialmente notables en el paso del bachillerato a la universidad, donde se produce un cambio de cultura educativa y se exige un mayor nivel de abstracción y formalismo, centrandose su análisis en la coordinación que debe existir entre los conocimientos matemáticos enseñados y aprendidos en el nivel medio y los requeridos para iniciar una carrera de ingeniería, además de realizar un comparativo de los recursos utilizados en bachillerato comúnmente en su país para impartir la clase.

Considerando además que para José Ángel García en la Universidad de Costa Rica (2013), el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas y del cálculo en particular, presentan una de las mayores dificultades para los estudiantes de nivel universitario, incluso en ingenierías. La tendencia a reducir a procesos aritméticos el álgebra que sirve de soporte al aprendizaje del cálculo puede complicar más las cosas porque lleva a una descontextualización de la disciplina.

## Definición del alcance de la investigación

Inicia de forma descriptiva al analizar las características en el ambiente estudiantil matemático actual, para luego terminar como un estudio correlacional, ya que analiza las variables impartición del taller de álgebra vs efecto del taller de álgebra.

## Unidad de Análisis

Alumnos de nuevo ingreso a las carreras de ingeniería del Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, en agosto de 2015.

## Hipótesis

Hi: La impartición del taller de álgebra a los alumnos de nuevo ingreso a las carreras de ingeniería en el ITCdJ, tiene un efecto positivo.

Ho: La impartición del taller de álgebra a los alumnos de nuevo ingreso a las carreras de ingeniería en el ITCdJ, no tiene un efecto positivo.

## Diseño de investigación

No experimental-transeccional-descriptivo, correlacional.

## Planteamiento del problema

A partir de 1994 el Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez atiende en seis carreras que ofrece a los egresados de nivel medio superior de la región sur del estado de Chihuahua, convirtiéndose en la principal institución formadora de nivel superior en la

localidad. En cada una de las carreras, se imparten asignaturas no sólo de matemáticas, sino que en diferentes materias impartidas para el desarrollo de sus contenidos, los alumnos necesitan de una buena preparación de conocimientos algebraicos, por ser estudios en ingenierías, donde la preparación matemática es requerida al aplicarse en varias materias durante la formación académica.

De manera descriptiva, la escuela proveedora del mayor número de aspirantes a iniciar su educación profesional en el Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, ha sido el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios #138, ubicado en la misma localidad, pero en las últimas generaciones se ha observado que los alumnos de nuevo ingreso a las ingenierías presentan carencias de conocimiento y dificultades para comprender y aprender el álgebra.



Figura 1. Requerimientos matemáticos en el perfil de ingreso de estudiantes.

En el semestre Agosto-Diciembre 2015, al ITCdJ llegó la primera generación de estudiantes en el primer semestre de ingenierías, egresados del Colegio de

Bachilleres #22, escuela reciente en nuestro municipio, además que la matrícula de ingreso de los Centros Telebachilleratos del Estado, ha ido en aumento

considerablemente dentro del Instituto Tecnológico.

Desde hace varios años se ha realizado un Taller dentro del Tecnológico con el objetivo de reforzar a los estudiantes de primer semestre en las bases necesarias para cursar materias iniciales de tronco común en cualquier carrera profesional.

Los docentes del área de ciencias básicas rescataron durante trabajo de academia varios planteamientos cualitativos que consideraron ante el problema de la falta de un verdadero significado del álgebra por parte de los alumnos del primer semestre, estos se presentan en la figura 2.

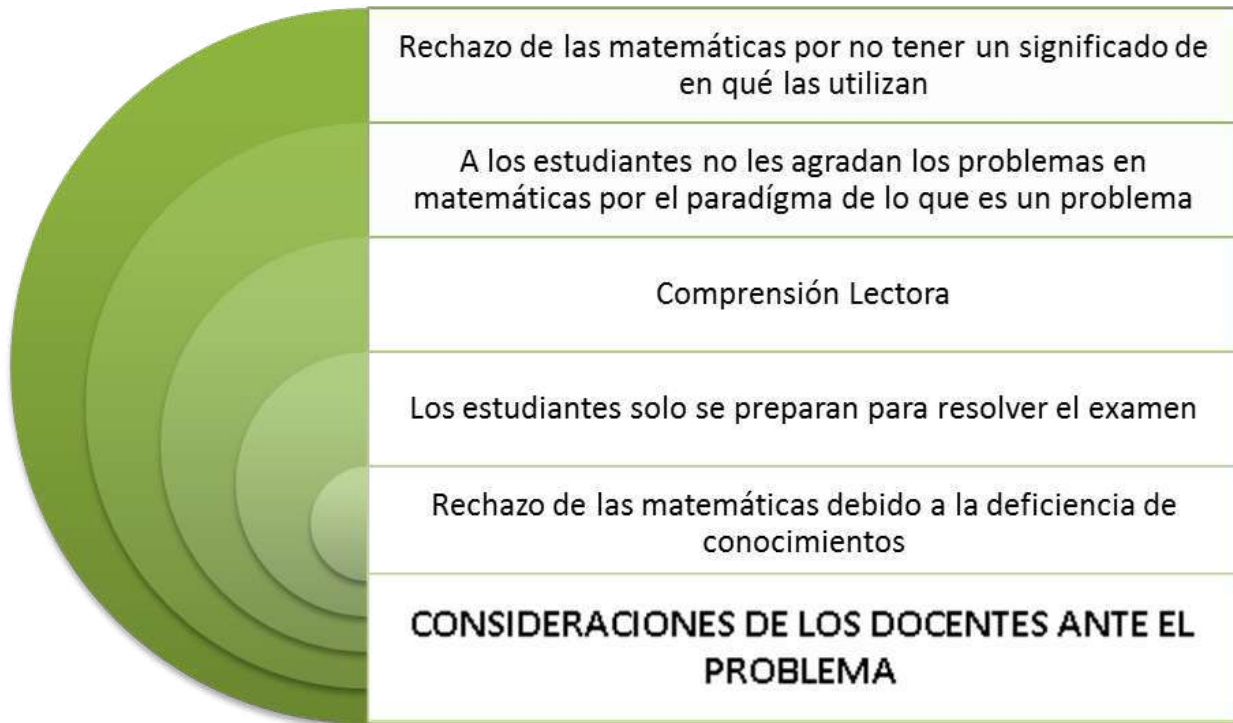


Figura 2. Consideraciones docentes del problema.

### Metodología

#### Contexto de investigación

Se realizó una primera etapa en la que se aplicó el instrumento de medición antes de impartir el taller de álgebra a los participantes, y como segunda etapa un comparativo al aplicar el mismo instrumento a participantes que concluyeron el taller.

#### Universo

El taller se desarrolló en 2 semanas, de 3 a 4 horas diarias de lunes a viernes, antes de iniciar el semestre, se impartió en 5 grupos diferentes de alumnos, dirigido cada uno por

diferente docente en matemáticas, sumando un total de 116 participantes.

#### Instrumento

Se utilizó un examen diagnóstico, considerando los temarios de las últimas asignaturas matemáticas cursadas en el nivel medio superior, conformado por 15 problemas en forma de preguntas, formulado y evaluado en cuanto al tiempo de resolución, y se validó por tres profesores del área de Ciencias Básicas.



## Procedimiento

### Etapa 1

La aplicación se realizó una hora antes de que los estudiantes iniciaran la primera sesión del taller en cada grupo, impartido por diferentes profesores del área de Ciencias Básicas de nuestra Institución.

### Etapa 2

Al finalizar el taller, y antes de iniciar las materias que comprende el semestre a cursar por los estudiantes, se procedió a la aplicación del mismo examen diagnóstico, todas las preguntas sin cambio alguno, con el fin de compararlas las respuestas con la información anterior.

## Resultados

### Etapa 1

El examen es dividido en 4 temas principales, los primeros cuatro reactivos corresponden a la simplificación de expresiones algebraicas, los siguientes cuatro son del tema exponentes y radicales, del reactivo 9 al 12 corresponden a operaciones con polinomios y los últimos tres reactivos son de cuadrado y cubo de un binomio.

Los resultados en cuanto a aciertos en la resolución del participante se muestra a continuación en la tabla 1.

No. Pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Aciertos	38	4	4	3	41	38	46	10	44	30	14	10	5	10	3

Tabla 1. Número de aciertos por pregunta del examen diagnóstico.

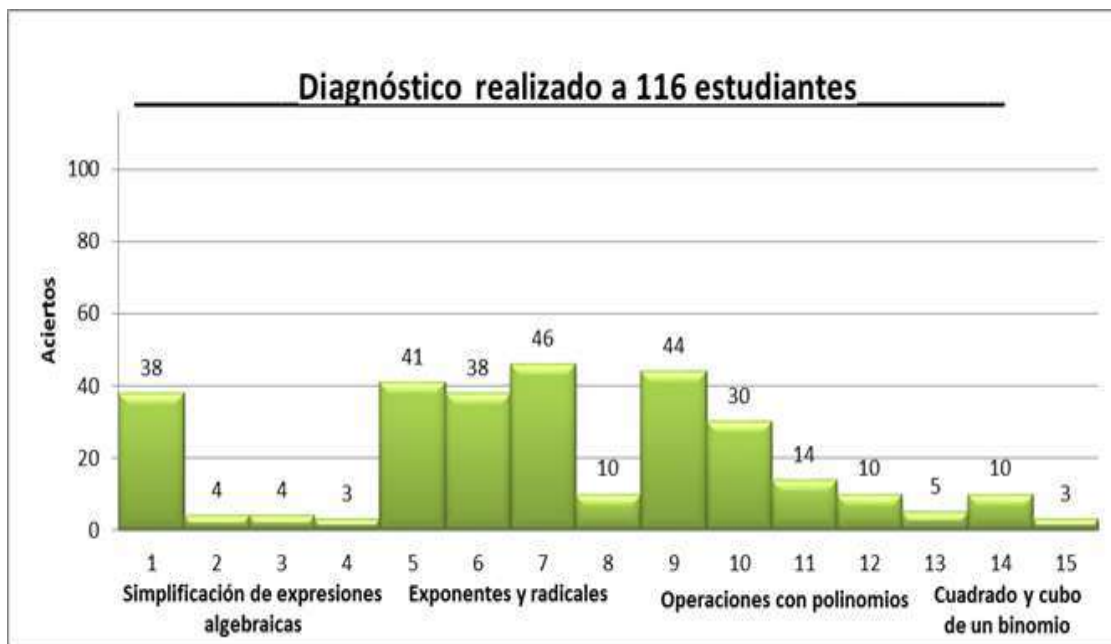


Figura 3. Representación de aciertos por pregunta del examen diagnóstico.

Un total de 116 exámenes resueltos se obtuvieron por parte de los alumnos de nuevo ingreso, recolectando así los datos de interés, como se puede observar en la figura 3, el total de aciertos es muy bajo en general, por ejemplo la pregunta número 7 con un mayor número de aciertos se encuentra muy

por debajo del total de evaluaciones aplicadas, no alcanzó el 50% de ella, y en las preguntas 4 y 15, con tan sólo 3 aciertos cada una, considerando casi un total de respuestas incorrectas o no habiendo sido desarrollado el problema por parte del estudiante.

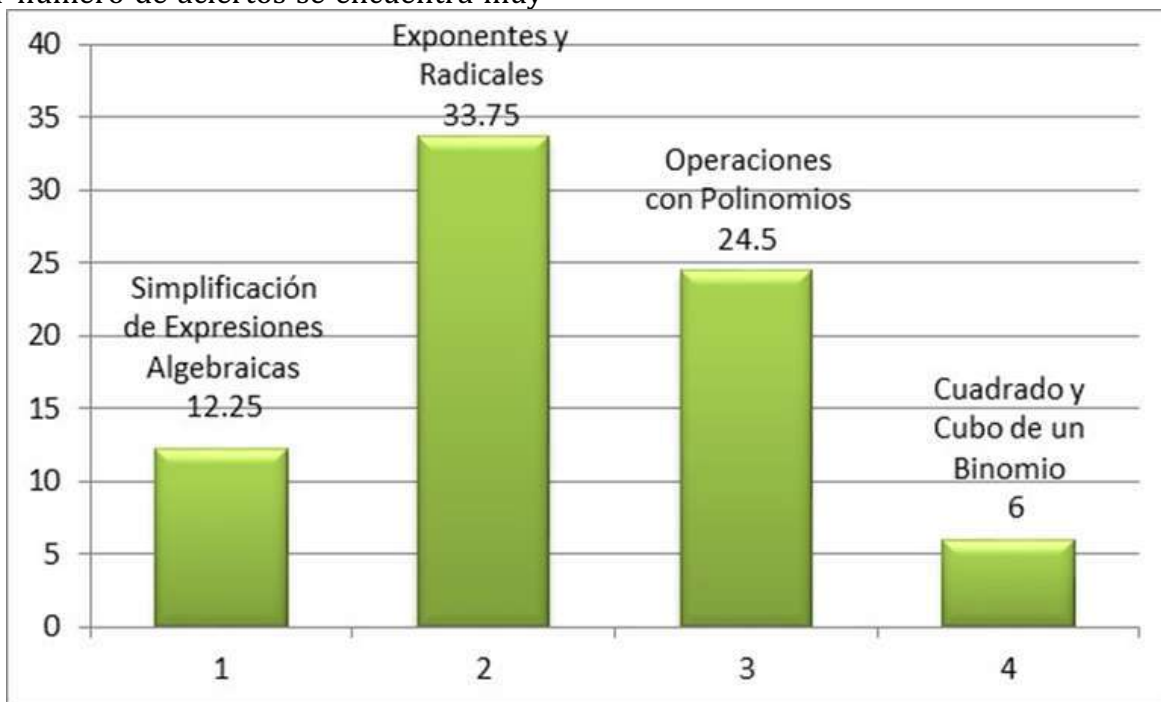


Figura 4. Promedio de aciertos por tema aplicado.

Considerando el promedio de aciertos por tema se observa en la figura 4, que los temas en los que los alumnos se encuentran menos preparados son en la Simplificación de expresiones algebraicas, el cual involucra reglas de los signos y reglas de agrupación, así como el tema de Cuadrado y cubo de un binomio, teniendo en éste la mayor deficiencia. Sin embargo no hay que olvidar que los demás temas también tienen una baja cantidad de aciertos.

#### *Etapa 2*

Después de concluir el taller y en este caso tomando a dos grupos al azar, de 31 próximos alumnos de la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales y de 25 estudiantes a ingresar en la carrera de Ingeniería Industrial, fueron sujetos nuevamente al mismo instrumento de medición. Los resultados en este sentido se muestran en las figuras 5 y 6.

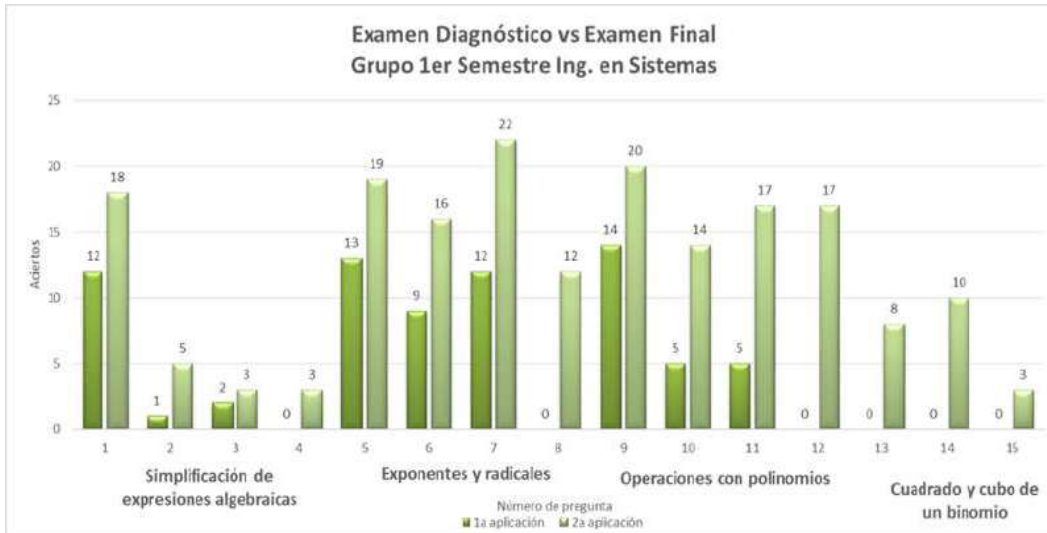


Figura 5. Aciertos del grupo de Ingeniería en Sistemas en la primera y segunda aplicación diagnóstica respectivamente.

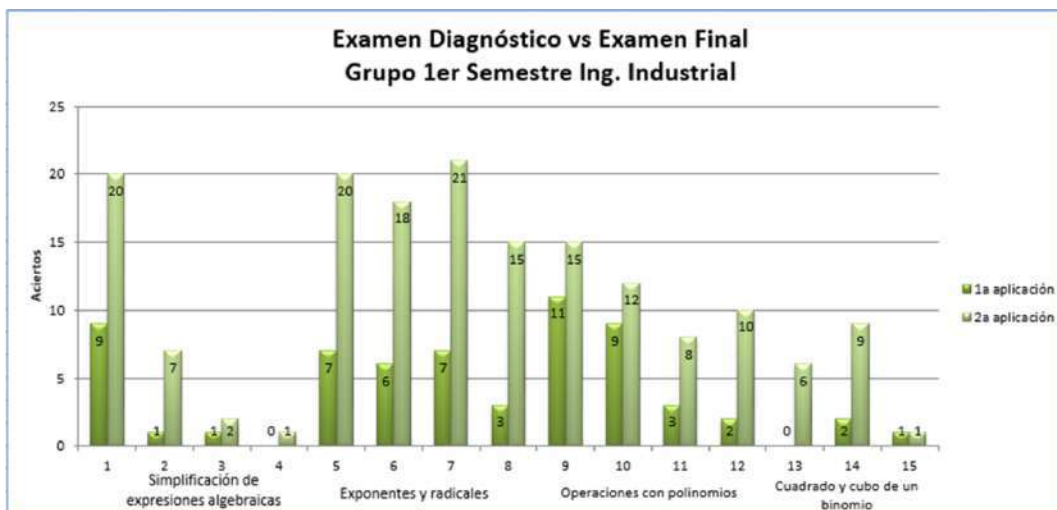


Figura 6. Aciertos del grupo de Ingeniería Industrial en la primera y segunda aplicación diagnóstica respectivamente.

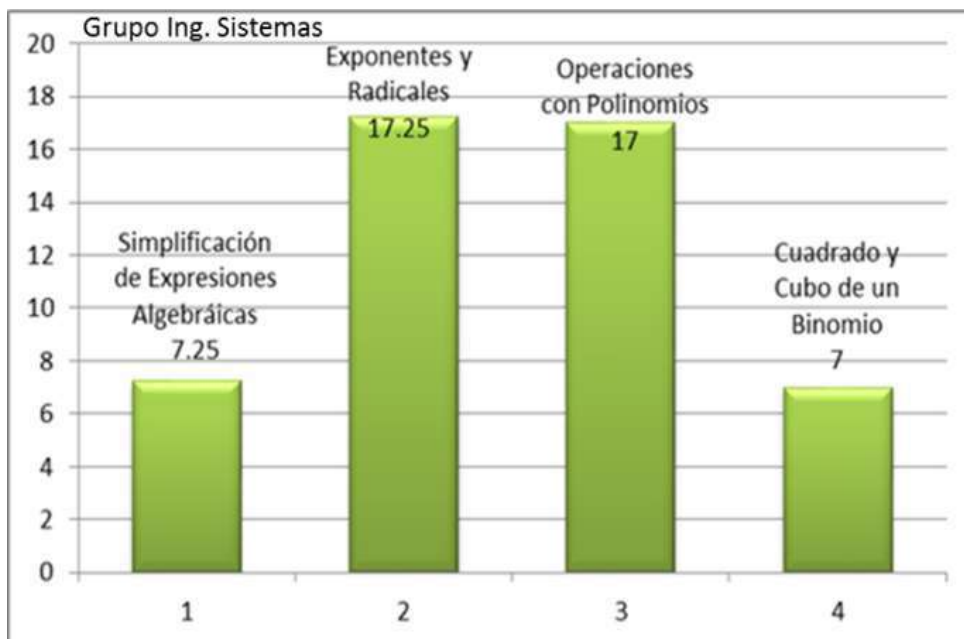
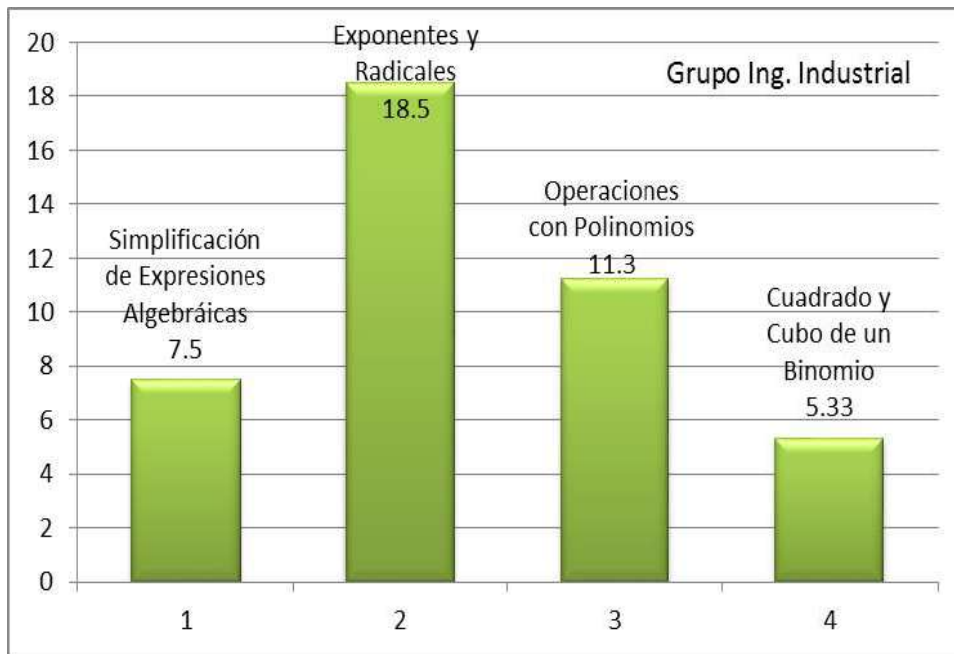
### Conclusiones

Al comparar los resultados de las gráficas claramente se puede observar el aumento en la cantidad de aciertos para la segunda aplicación del examen diagnóstico en los grupos analizados, recordando que fue aplicado después de haber llevado el taller, sin embargo se siguen presentando dificultades al resolver determinados problemas a evaluar.

Dentro de las respuestas con menos aciertos se encuentran de la 2 a la 4, contenidas dentro del tema simplificación de expresiones algebraicas, para esto, en la mayoría de los participantes que contestaron el examen se pudo analizar que en el desarrollo de las operaciones los errores fueron al realizar la acción de dividir las expresiones entre  $2x$ , por lo que se nota la deficiencia en llevar a cabo la división dentro de la simplificación.

Ahora bien en las respuestas con menos aciertos también se encuentran de la 13 a la 15, ejercicios que corresponden al tema cuadrado y cubo de un binomio, mostrando poca mejoría en esta segunda aplicación, respecto a la primera. Verificando el tiempo que cada docente dedicó a éste cuarto tema

impartido dentro del taller, se observó que las horas dedicadas a realizar ejercicios al respecto fueron insuficientes, dado que los tres primeros temas se alargaron debido a las condiciones de conocimientos y avance de aprendizaje que mostraban los jóvenes.



En promedio la figuras 7 y 8, muestran el alcance de aciertos por tema desarrollado en la segunda aplicación, por lo que actualmente se valora el buscar estrategias de enseñanza, prestando adicionalmente atención a los tiempos de comprensión, y causas especiales que se puedan presentar en el transcurso. Fué complicado considerar más a detalle la influencia que puede tener en los participantes haber estudiado bachillerato en un centro de estudios o en otro, por ejemplo en los dos grupos que se consideraron para

realizar por segunda ocasión la medición, por medio del examen diagnóstico, de la selección de Ingeniería en Sistemas de 31 estudiantes, 18 son egresados del CBTis 138, 8 del COBACH y 5 de otro centro; y del grupo de Ingeniería Industrial de 25 jóvenes, en su totalidad pertenecían al CBTis 138, por lo que la mayoría de la generación de ingreso 2015 al Tecnológico sigue contando con una formación nivel medio de la misma escuela. Figura 9.



Figura 9. Participantes que cursaron el taller de álgebra en dos grupos diferentes.

De acuerdo a los resultados obtenidos podemos concluir que el taller de álgebra impartido a estudiantes de nuevo ingreso al ITCdJ tiene un efecto positivo en la generación y repaso de conocimientos en álgebra.

### Recomendaciones

Actualmente se cuenta con la propuesta de desarrollar un foro de Ciencias Básicas, invitando a docentes en matemáticas y directivos de los centros de educación media superior, teniendo como fin informarnos por medio de sus comentarios lo referente a

experiencias con sus alumnos, programas de trabajo, formación, y dificultades dentro del proceso de enseñanza de las matemáticas en sus escuelas, en otras palabras conocer sus fortalezas y debilidades, para después en conjunto poder llegar a la propuesta de algunas estrategias integrales que pudieran mejorar dicho proceso, y facilitar con esto el grado de conocimiento de egreso que deben demostrar los estudiantes, obteniendo así el perfil de ingreso necesario para iniciar una carrera de ingeniería.

Así como también existe la solicitud de ampliar una semana más la duración del

taller, pues se ha constatado la necesidad de dedicar un poco más de tiempo a cada uno de los temas expuestos, además de analizar los contenidos de dichos temas para realizar las modificaciones que se consideren pertinentes.

### Referencias

- García J. (2013). La problemática de la enseñanza y el aprendizaje del cálculo para ingeniería. *Revista Educación* (37).
- Malisani E. (1999). Los obstáculos epistemológicos en el desarrollo del pensamiento algebraico. *Revista IRICE* (13)
- Prieto A. (2014). El Papel del Algebra Lineal en el Bachillerato y en la Universidad. Tesis de Maestría no publicada.

Universidad de Cantabria. Santander, España.

- Ministerio de Educación Pública (2012). *Programas de Estudio en Matemáticas*. San José, Costa Rica.
- Sandoval I. & Burgos M. (2014) Utilización de la modalidad aprendizaje combinado en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Fundamentos de Matemática del curso propedéutico de la Escuela Politécnica Nacional. Recuperado el 30 de noviembre de 2015 de <http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>
- Sabido M. (2010). Pertinencia del Curso Propedéutico ante el Rezago Educativo del Nivel Medio Superior en México. *Revista Científica de la Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa* (4).

## Anexos

### Exámen Diagnóstico

Taller de Algebra Examen Diagnóstico	
Nombre _____	Calif. _____
<i>Contesta y simplifica lo que se te pide correctamente:</i>	
1.- $3x^3 - 4x^2 + 7x - 5 + 2x^4 - 2x^3 + 6x^2 - 3x + 2 =$	
2.- $4x - 6x + 3x(2x) - 8x \div 2x =$	
3.- $4x - (6x + 3x)(2x) - 8x \div 2x =$	
4.- $4x - 6x + 3x(2x - 8x) \div 2x =$	
5.- $(x^2)^4 =$	
6.- $x^2(x^4) =$	
7.- $\frac{x^4}{x^2} =$	
8.- $\frac{x^2}{x^4} =$	
9.- $(x - 2)(x + 2) =$	
10.- $(x - 2)(x^2 - 4) =$	
11.- $\frac{x^2 - 4}{x - 2} =$	
12.- $\frac{2x^4 - 6x^4 + 4x^2 - 8x^2}{2x^2} =$	
13.- $(2x - 4)^2 =$	
14.- $(x^2 - 3)^2 =$	
15.- $(x - 1)^3 =$	

# Las regletas de Cuisenaire; una estrategia olvidada para la enseñanza de las matemáticas en Educación Básica

## Cuisenaire rules: a forgotten strategy for the teaching of mathematics in basic education

Javier Sáenz Gutiérrez  
*Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo*  
[viersa33@yahoo.com.mx](mailto:viersa33@yahoo.com.mx)

Blas Alberto Gómez Heredia  
*Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo*  
[blas-37@hotmail.com](mailto:blas-37@hotmail.com)

Juan Manuel Vázquez Molina  
*Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo*  
[juvamoli@hotmail.com](mailto:juvamoli@hotmail.com)

### Resumen

Esta investigación de corte cualitativo, presenta a través de un estudio de caso, la respuesta a la interrogante ¿Qué importancia le dan los docentes en formación y los maestros en servicio al uso de las regletas de Cuisenaire como un material didáctico efectivo en la enseñanza de las matemáticas de educación primaria?, mediante la captura, análisis, sistematización y obtención de resultados de los elementos aportados por dos grupos de enfoque; Uno integrado por docentes en formación del 8vo. semestre de la licenciatura en educación primaria, muy próximos a titularse mediante un documento referente a las habilidades matemáticas en los niños de educación primaria y otro integrado por docentes en servicio que utilizan como material didáctico, las regletas de Cuisenaire, para la enseñanza de las matemáticas en la primaria, respetando su enfoque, Constructivista y funcional, ambos con experiencia en el uso de este material concreto. Se recuperaron una serie de evidencias según la propuesta de Yin (1994), respetando los estándares de confiabilidad, a través de entrevistas, encuestas, la observación directa y datos estadísticos que permitieron un acercamiento con dichos grupos mencionados, para descubrir, interpretar y comprender la perspectiva de los involucrados en la realidad social. Es importante mencionar que este es el primero de tres acercamientos a la investigación del uso de las Regletas de Cuisenaire, como un seguimiento en el impacto real de la enseñanza de las matemáticas con alumnos de educación primaria en diversos contextos del Estado de Chihuahua.

### Palabras clave

Regletas de Cuisenaire, pensamiento matemático, práctica docente.

### Abstract

This research of a qualitative nature, presents through a case study, the answer to the question, "What is the level of relevance given by the teachers in school and the ones in service to the use of



the Cuisenaire rules as an effective didactic material in the use teaching of mathematics in primary school?”, Through capture, analysis, systematization and obtaining the results from two focal groups; One made up of 8<sup>th</sup> semester students of teacher colleges, soon to graduate through a document referring to the mathematical skills of the children in primary education and the other group made up by teachers in service that utilize Cuisenaire rules as didactic material for the teaching of mathematics in school, respecting the constructive and functional focus, both with experience in the use of this material. Saving a series of evidence according to Yin’s (1994) proposal, respecting the trust indexes, through interviews, the direct observation, and statistical data allowed an approach to the previously mentioned groups, to write, interpret and comprehend the perspective of those involved in a social reality. It is important to mention this is the first of three approaches to the research of the use of Cuisenaire rules, as a following in the real impact of teaching mathematics to students of diverse contexts in primary schools in the state of Chihuahua.

### Keywords

Cuisenaire rules, mathematical thinking, teaching practice.

### Problema

La enseñanza de las Matemáticas ha transitado entre varios paradigmas que van desde la memorización de conceptos, fórmulas y repetición de procesos, hasta el razonamiento y el desarrollo del pensamiento lógico matemático en los alumnos de educación básica, dependiendo en mucho del perfil docente, que imparta el curso, considerando la formación inicial en las escuelas normales e incluyendo la formación en la práctica durante el desempeño profesional en el servicio.

En este caso se pretende identificar la cultura de alumnos normalistas y docentes en servicio en el uso de las regletas de Cuisenaire, como material didáctico adecuado para la enseñanza de las matemáticas, respetando el enfoque y recuperando el constructivismo en los alumnos de primaria, para el fortalecimiento de sus competencias para la vida.

En el acuerdo 592, tomando como referencia el principio pedagógico 1.6 hace mención al uso de materiales educativos para favorecer el aprendizaje y expresa:

En la sociedad del siglo XXI los materiales educativos se han diversificado. Como sus

formatos y medios de acceso requieren habilidades específicas para su uso, una escuela en la actualidad debe favorecer que la comunidad educativa, además de utilizar el libro de texto, emplee otros materiales para el aprendizaje permanente.

Los materiales educativos empleados por el colectivo escolar permiten el disfrute en el uso del tiempo libre, la creación de redes de aprendizaje y la integración de comunidades de aprendizaje en que el maestro se concibe como un mediador para el uso adecuado de los materiales educativos.

Los materiales didácticos son en definitiva una herramienta muy importante que fortalece la actividad del docente, pues induce al alumno a crear sus propios conocimientos, mediante el manejo y manipulación de materiales, que le permitan apropiarse de conceptos y conocimientos que consoliden su educación básica.

Durante la formación docente, en las escuelas normales se reconoce la importancia del uso de material didáctico en las prácticas docentes, generando en los futuros maestros la cultura del constructivismo en los alumnos,

dejando de lado, los procesos memorísticos y repetitivos de los que se mencionaron con anterioridad, sin embargo al egresar y adentrarse en la cultura del desempeño profesional, los profesores en formación valoran y aprenden nuevas maneras y usos de materiales digitales, con el uso de las tecnologías.

### **Objetivo**

Identificar ventajas y áreas de oportunidad de utilizar las regletas de Cuisenaire, como una herramienta efectiva para la enseñanza de las matemáticas, según los resultados que se obtengan mediante la entrevista y consulta a docentes en formación y en servicio, para conocer su impacto formativo en alumnos de educación primaria.

### **Pregunta**

¿Qué importancia le dan los docentes en formación y los maestros en servicio al uso de las regletas de Cuisenaire, como un material didáctico efectivo en la enseñanza de las matemáticas de educación primaria?

Se retoma la importancia de identificar de manera específica el proceso de enseñanza de las matemáticas desde la perspectiva de Gómez Chacón (2002), cuando la describe:

El conocimiento sobre la enseñanza y aprendizaje de la Matemática incluye el conocimiento de los procesos cognitivos que los niños ponen en juego en una situación de aprendizaje y las decisiones personales que los maestros toman a la hora de ejecutar la enseñanza a través de métodos, formas de participación, diseño de actividades de evaluación y uso de recursos, entre otros aspectos.

El punto de partida será la idea que se tiene, tanto los docentes en formación como los que se integran a la planta laboral, en las escuelas primarias de Chihuahua, en el uso de las regletas de Cuisenaire como un apoyo visual y material concreto que permite dar forma y

color a los números, así como la expresión de sus operaciones básicas. Aplicando actividades que acordes al enfoque constructivista y funcional que exige el plan de estudios y el programa de matemáticas 2011.

### **Metodología**

Se realiza una investigación cualitativa, aplicando el estudio de caso como estrategia para recuperar, ordenar, sistematizar e interpretar la información de varios individuos involucrados en el proceso indagatorio.

Está integrada por tres momentos fundamentales, la primera, describe el proceso de la investigación sustentado en las ideas de Yin (1994), como sustento teórico del método, un segundo momento donde se describe el proceso de recolección y sistematización y un tercero con comentarios respecto a la experiencia obtenida en el proceso de sistematización y resultados con los datos obtenidos.

Involucrar a los alumnos normalistas de 8vo. semestre, así como a los docentes en servicio, fortalecerá el proceso de investigación, en la identificación de brechas educativas en el plan de formación docente, así como los programas vigentes de educación básica, sin perder de vista la idea que expresa Vygotsky en este sentido

Nuestro Modelo Pedagógico Matemático nos permite comprobar el nivel de acceso a las Zonas de Desarrollo Próximo de nuestros estudiantes principalmente a través de los desarrollos matemáticos personales llamados "disfraces" y en el diseño de problemas hechos por los alumnos.

Tomando en cuenta lo anterior, tanto los alumnos normalistas como los maestros en servicio aplican sus estrategias didácticas unos en sus prácticas docentes y otros en las prácticas profesionales.

Esta investigación, pretende recuperar evidencias y experiencias de los involucrados en las prácticas docentes, que permitan emitir un juicio de utilidad e impacto de las regletas de Cuisenaire como herramientas que fortalecen o no los procesos de enseñanza de las matemáticas en alumnos de educación primaria, y también recuperar las respuestas a las interrogantes, ¿Utilizar las regletas como herramientas didácticas en la enseñanza de las matemáticas es una pérdida de tiempo, o una manera favorable de desarrollar las competencias lógico matemáticas en los niños de primaria?, ¿Las regletas de Cuisenaire como actividades lúdicas de motivación sin impacto en las competencias matemáticas?.

En la búsqueda de información y teoría respecto al tema, se recupera la opinión de Murcia José Ángel (2012) y sostiene lo siguiente:

Las regletas de Cuisenaire - desarrolladas por el maestro de música Georges Cuisenaire y mundialmente conocidas gracias a la difusión del maestro Caleb Gattegno-

suelen estar en el rincón de matemáticas del aula de infantil. Son unos prismas de madera (o plástico) de distintos colores según su longitud —que varía de uno a diez centímetros— y de sección cuadrada. Ayudan a adquirir sentido numérico prescindiendo de la grafía del número a través de su comparación, ordenación, colocación en fichas...

Lo que permite un comparativo con el planteamiento y respuesta a la interrogante, ¿Las regletas de Cuisenaire, dejan de ser un simple adorno de cuadritos de colores en las aulas para convertirse en un material didáctico, dinámico y de gran utilidad?

Según Yin (1994) El estudio de caso es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites del fenómeno y su contexto no son claramente evidentes, cuenta con una serie de elementos que permiten realizar esta actividad como se muestra en la figura 1.

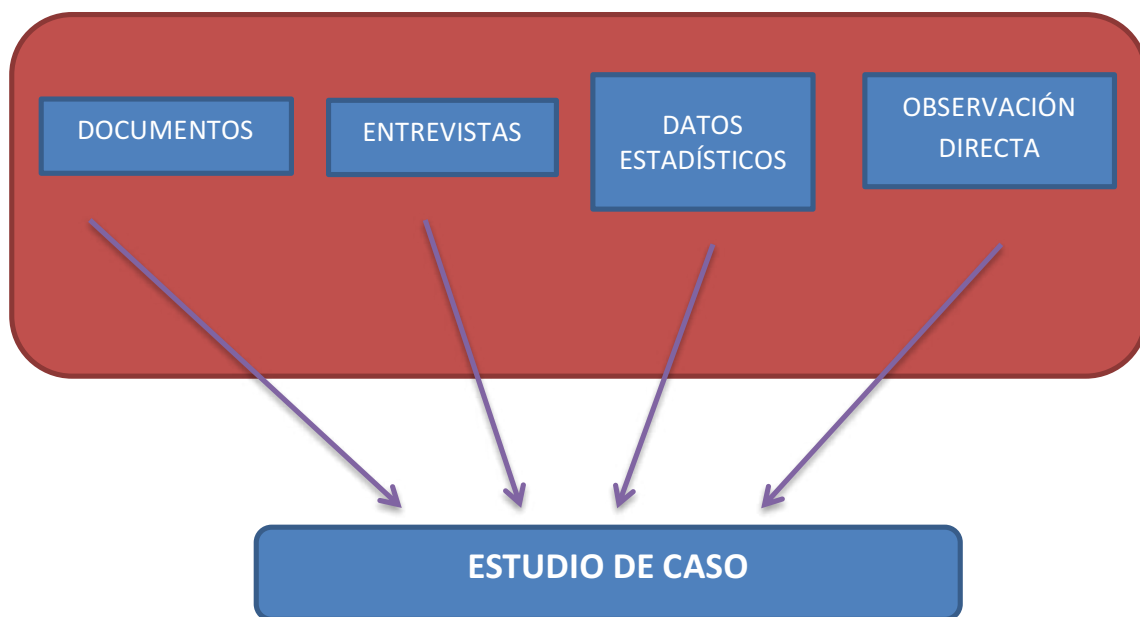


Figura 1.

Se debe incluir el análisis de documentos, datos estadísticos, sustentados en la observación directa y fortalecerla con entrevistas, cuidando de hacer una sistematización que incluya todos los elementos mencionados.

Para la realización de esta investigación se invitó de manera específica a 10 alumnos normalistas que cursan el 8vo. semestre de la licenciatura en educación primaria y además que su trabajo de titulación estuviera relacionado con procesos de enseñanza de las matemáticas, así como el fortalecimiento del pensamiento lógico matemático aunque no todos aplicaban las regletas como material didáctico, solo 7 de ellos y 10 docentes en servicio ubicados en diferentes contextos del estado de Chihuahua, (Parral, Chihuahua y Juárez) pero que trabajan o trabajaron al menos un ciclo escolar las regletas de Cuisenaire.

Se aplicaron encuestas, entrevistas y en algunas ocasiones observación directa sobre la aplicación del uso de las regletas de Cuisenaire, para atender un contenido o aprendizaje esperado en la materia en cuestión, los alumnos Normalistas en su escuela de práctica y los docentes en servicio en su escuela de servicio.

Se mantuvo comunicación permanente con todos los participantes y se asistió a realizar una observación y una entrevista referente al manejo de los materiales ya descritos con anterioridad.

## Resultados

El uso de las regletas de Cuisenaire, permite una gran variedad de aplicaciones pues permite a los alumnos de la primaria desarrollar su pensamiento abstracto y construir su propio aprendizaje, como lo manifiesta uno de los entrevistados. AN81

De acuerdo a experiencias frente a grupo, existen diversos niveles del desarrollo del pensamiento lógico matemático en los niños, donde es

difícil para algunos de ellos realizar ejercicios de fracciones, múltiplos o divisores sin material didáctico que les permita desarrollar su pensamiento abstracto. Por ese motivo, es necesario hacer uso de dichos materiales, para apoyar a los alumnos para alcanzar “la zona de desarrollo próximo” y considero que, si acaso se desconocen o no se han llevado a cabo en algunas escuelas, es debido a que no se cuentan con recursos de ese tipo, así como el precio elevado que este pudiera tener en el mercado.

Vygotsky definió las zonas del desarrollo próximo como la distancia de “el nivel del desarrollo real del niño y tal como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados”. (WERTSCH, James V.: Vygotsky y la formación social de la mente. Editorial Paidós)

Tanto alumnos normalistas de 8vo. semestre como docentes en servicio, coinciden reiteradamente que algunos docentes prefieren el dictado, la memorización y la repetición de operaciones aritméticas como proceso de enseñanza de las matemáticas, pues siempre les ha dado resultados en los exámenes parciales, pero los que han trabajado con las regletas identifican la diferencia que existe en cada estrategia, pues en la resolución de problemas de la vida diaria, el carácter y la toma de decisiones se ven más fortalecidos con los alumnos que aprenden con el uso de este material didáctico, aunque se genera un problema en las escuelas, pues si algunos docentes la utilizan y otros no, por esta razón se pierde la secuencia de trabajo en toda la formación básica.

Lo anterior se puede identificar en la opinión de una maestra (MS1) con pocos

años de servicio pero que desde la Normal trabajó el material como tema de titulación y además en servicio vigila mucho la utilización de material concreto en sus clases al expresar:

Desde mi punto de vista el hecho de trabajar con las regletas de Cuisenaire, hace que el trabajo con las matemáticas sea mucho más sencillo puesto que los alumnos interactúan con el material y al mismo tiempo construyen conocimientos nuevos. Trabajar con material nuevo, diferente e innovador hace que muestren más interés por los temas, en mi caso no he utilizado las regletas tal cual por falta de recursos pero las he implementado con el uso de diferentes materiales y técnicas, con pintura, plastilina y en el cuaderno simplemente al leerles un cuento y de ahí partir.

Sería ideal que en todas las escuelas tuvieran o al menos las conocieran porque ni siquiera saben lo que es o como se usan, son de gran utilidad para el grado que sea y para el tratamiento de diversos contenidos.

Todos coinciden con el alto costo del material, pero también expresan que utilizando una gran diversidad de materiales han elaborado los materiales y comparten la opinión de que son adecuadas para trabajar el enfoque de la enseñanza de las matemáticas en educación básica. Exigen también del docente a prepararse permanentemente y asumir el rol de coordinador de aprendizajes de sus alumnos, pues se genera una cultura interesante donde los alumnos construyen sus propios conceptos y los comparten con sus iguales. Así lo expresa la Alumna de 8vo. semestre (AN85):

La implementación de este material es muy eficaz para cualquier tipo de operación matemática que implique

un razonamiento profundo para resolver situaciones, pero sobre todo donde el alumno pueda manipular para tener un aprendizaje más significativo, son un material, que brinda la oportunidad de desarrollar habilidades matemáticas a partir del juego, la manipulación y la experimentación.

Algunas escuelas han recibido este tipo de material y yace en un rincón de la biblioteca o de la dirección pues cuando llegaron simplemente se archivaron y no se dieron a conocer a la planta docente, fue hasta que hubo cambio de directivo que se lograron identificar y se han empezado a utilizar por iniciativa de algunos docentes interesados en trabajar con ellas, como lo expresan dos maestros involucrados en esta investigación: (MS4 Y MS7):

En el cambio de directivo, se localizaron 25 equipos de regletas y se notificó al personal de su existencia, algunos ni siquiera sabían lo que era, otros pensaron que era material lúdico para que los niños de primero trabajaran la decena y solo dos compañeros identificamos los juegos de Cuisenaire, a lo que asumimos el compromiso de trabajarlas, uno en 3º y Yo en 5º poco después en una reunión de consejo técnico, notificamos de los avances, logros y ventajas del uso de este material tan importante.

En el proceso de observación directa con grupos de alumnos que aplican esta estrategia de aprendizaje, se realizaron algunas entrevistas con docentes que utilizan las regletas, pero también con algunos compañeros que no las utilizan y en la opinión de la maestra que se siente satisfecha al trabajar con este apoyo didáctico expresa su deseo que sea toda la escuela que trabaje desde 1ro hasta 6to. Esta dinámica de lo

contrario se quedarán huecos en el desarrollo de las técnicas de operaciones básicas y en el planteamiento de problemas como una manifestación del fortalecimiento de las competencias matemáticas: MS4

Usar las regletas desde los primeros años de educación primaria puede ayudar al alumno a fortalecer de manera significativa el desarrollo de su pensamiento matemático. Para ello es necesario que se trabaje a lo largo de la educación básica y que exista un seguimiento en el uso de estas. Claro que implica un trabajo extra para el docente, pues requiere más tiempo para la planeación y aplicación, pero a la larga le ahorrará trabajo en otras cuestiones relacionadas al pensamiento matemático pues el alumno adquirirá aprendizajes verdaderamente significativos.

Dewey (1989) menciona que los profesores experimentan inseguridades que los llevan a analizar su experiencia durante la acción o después de ella. Asimismo, Freire (1997) señala que enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica y que ésta encierra el movimiento dialéctico entre hacer y pensar sobre lo que se hace. Freire resalta que, en la formación permanente de los profesores, es fundamental trabajar sobre la reflexión crítica y sobre la práctica. Mencionado por Parada, Sandra Evely; Pluvine, Francois (2014).

Algunos de los maestros entrevistados, comentan que lo que han realizado durante sus años de servicio les ha funcionado y que al experimentar con nuevas dinámicas de trabajo, sería arriesgarse a no lograr lo que de manera cotidiana y durante algún tiempo han obtenido, se resisten al cambio y manifiestan que es inseguro e inoportuno, pues la opinión de sus demás colegas es similar a la de ellos. De manera similar algunos alumnos de 8vo. semestre de la licenciatura en educación primaria se

resisten a cambiar su práctica en la enseñanza de las matemáticas, pues el resolver 10 multiplicaciones al inicio de la clase “funciona” y los alumnos compiten entre sí por ver quien termina primero, aunque durante el examen siempre aparece la pregunta: En el problema 3 ¿Qué operación debo aplicar maestro?

### Conclusiones

Según los resultados obtenidos en esta investigación y retomando la interrogante ¿Qué importancia le dan los docentes en formación y los maestros en servicio al uso de las regletas de Cuisenaire como un material didáctico efectivo en la enseñanza de las matemáticas de educación primaria? La información que se recibió después de aplicar la investigación es muy interesante, pues los participantes coinciden en tres aspectos fundamentales:

1. El uso de las regletas de Cuisenaire está muy poco aprovechado por las escuelas y los mismos docentes.
2. Los que hacen uso de ellas coinciden en los grandes beneficios que como material didáctico.
3. Algunos de ellos manifiestan su resistencia al cambio, pues lo que hacen les ha funcionado como docentes.

Los docentes en formación manifiestan su compromiso de hacer uso de los materiales concretos de cualquier índole, que permitan asegurar una enseñanza de las matemáticas pero con aprendizajes significativos, para que éstos tengan una utilidad práctica en la vida cotidiana y no solo para acreditar un examen, de igual forma egresar de una escuela normal, con la mentalidad de aprender a aprender y mantener una preparación permanente durante su desempeño profesional, sin caer en la rutina y la simulación de cumplir un horario de trabajo.

Los docentes en servicio que aplican los diferentes materiales didácticos, expresan

su agrado al trabajar con ellos pero al mismo tiempo sienten y lo manifiestan que debe ser en todos los grados de la escuela primaria y no solo unos cuantos lo que se preocupen por fortalecer competencias matemáticas en los alumnos, pues en los casos de los grados que no se aplica o de los docentes que no lo hacen se pierde lo obtenido en años anteriores.

Todos coinciden en complementar este tipo de materiales concretos con los que se pueden encontrar en los medios digitales pues los procesos de aprendizaje de los alumnos en los momentos actuales van muy de cerca con el uso de las tecnologías sin descartar el uso de material concreto que permita identificar que la enseñanza de las Matemáticas no es un proceso abstracto y complicado, sino real y que los números tienen color y tamaño.

### Referencias

- Gómez-Chacón, I.M. (2002), *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*, Madrid, Narcea.
- José Ángel Murcia Carrión, (2013) XV congreso de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas: el sentido de las Matemáticas. *Matemáticas con sentido* Universidad Complutense, Facultad de Educación, Madrid (Madrid)
- Parada, Sandra Evely; Pluinage, Francois (2014) REFLEXIONES DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS SOBRE ASPECTOS RELACIONADOS CON SU PENSAMIENTO DIDÁCTICO *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, vol. 17, núm. 1, marzo, pp. 83-113 Comité Latinoamericano de Matemática Educativa Distrito Federal, Organismo Internacional.
- Secretaría de Educación Pública, (2011). ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México DF. (pp 14, 15)
- Yin, R. (1994) *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand, Oaks, CA.
- Zonas de desarrollo próximo (Vygotsky). WERTSCH, James V.: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Editorial Paidós.

# El aprendizaje basado en proyectos en educación superior

## Project-based learning in superior education

Román Zamarripa Franco  
*Universidad IEST Anáhuac Tampico*  
[roman.zamarripa@iest.edu.mx](mailto:roman.zamarripa@iest.edu.mx)

Isaías Martínez Trejo  
*Universidad Autónoma de Tamaulipas*  
[ysayas55@hotmail.com](mailto:ysayas55@hotmail.com)

Gerardo Juárez Román  
*TecNM: Instituto Tecnológico de Reynosa*  
[juarez.gerardo@gmail.com](mailto:juarez.gerardo@gmail.com)

### Resumen

El objetivo de la presente investigación es evaluar el aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la universidad y en forma específica analizar la opinión de los alumnos. Con los resultados de esta investigación los directivos académicos de la universidad, estarán en condiciones definir un plan de trabajo que mejore la aplicación del ABP. El método fue el cualitativo descriptivo. La población estuvo formada por 34 alumnos. Los tipos de proyectos que se desarrollaron fueron orientados a la investigación, en el ámbito de las ingenierías, tecnologías, idiomas y gastronomía. La variable que se analizó fue el aprendizaje basado en proyectos. La técnica de recolección de datos fue la encuesta electrónica. El análisis de los datos se realizó con el software Excel 2013 de Microsoft. Se encontró que el ABP realmente les permite a los alumnos lograr su aprendizaje, pero que es fundamental para el éxito, que la estrategia y en particular el proyecto estén bien diseñados, así como el seguimiento del maestro durante todo el desarrollo del proyecto. Se identificaron dos nuevas ventajas del ABP: intercambiar ideas y aprender a ser un líder. También se identificaron como desventajas, la falta de tiempo para realizar el proyecto, el trabajo y la dificultad que implica, así como la falta de recursos y de seguimiento por parte del maestro. Los hombres son los que tienen preferencia por el aprendizaje basado en proyectos, aunque tanto hombres como mujeres recomiendan ampliamente la realización de cuando menos un proyecto por año.

### Palabras clave

Aprendizaje, métodos de enseñanza, aprendizaje grupal, proyectos de investigación.

### Abstract

The goal of the following research is to evaluate project-based learning (PBL) in university and specifically analyze the students' opinions. Using the results of this research the academic directives of the university will be able to define a work-plan to enhance the use of PBL. The method used was descriptive-qualitative. The sample was made up of 34 students. The type of projects developed was related to research, in the field of engineering, technology, language, and gastronomy. The analyzed



variable was the project-based learning. The data collecting technique was electronic surveys. The analysis of the data was made using Microsoft Excel 2013. It was found that PBL really allows the students to earn knowledge, however, it is fundamental for success that the strategy and particularly the project are well-designed, as well the professors follow up during the development of the project. Two new advantages of PBL were found: The exchange of ideas and learning to be a leader. Also identifying as disadvantages, the lack of time to complete the project, the work, and the implied difficulty, as well as the lack of resources and follow up from the professor. Man prefer project-based learning, although both men and women recommend the creation of at least project a year.

### Keywords

Learning, teaching methods, group learning, research projects.

### Introducción

#### *Antecedentes*

Como se puede observar en la fig. 1, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se desarrolló por iniciativa de los investigadores Robinson, Dewey y Kilpatrick (UNESCO, 1993). Primero se desarrolló en Italia, Francia y otros países europeos, después incursionó en EEUU y Rusia, (Knoll, 1997). En México, a través de la SEP se ha considerado su aplicación como un método de enseñanza,

tanto en el nivel de educación superior a través de institutos y universidades tecnológicos, como en educación primaria (Corral, Fuentes, Márquez, Rojas y Zavala, 2010). Asimismo, organizaciones como el Buck Institute for Education (BIE, 2014) e INTEL, han apoyado al desarrollo del ABP en EEUU, México y en general en Latinoamérica, ofreciendo recursos entre los que se encuentran cursos de capacitación docente.

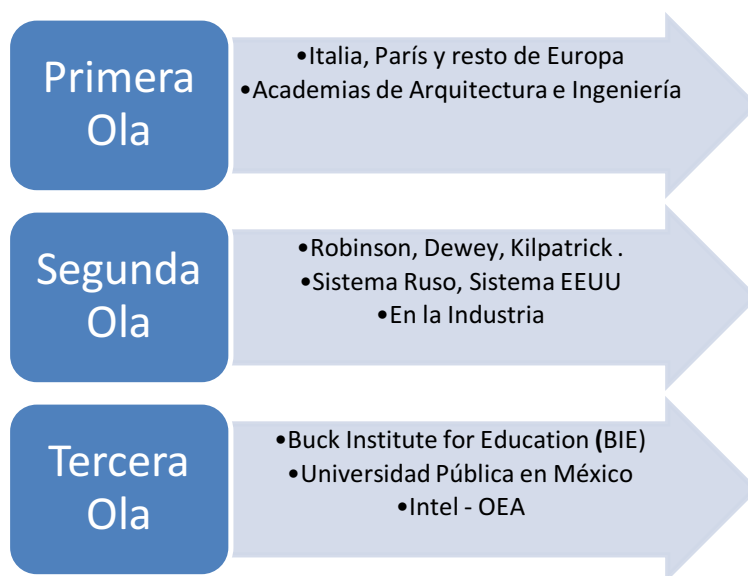


Fig. 1 Desarrollo del Método de Proyectos.

Fuente: los autores.

El hecho de que organizaciones de gran impacto estén promoviendo tanto en México como en EEUU el ABP como un método de enseñanza, denota la relevancia y utilidad de este. En este sentido, la universidad IEST Anáhuac contempla entre sus métodos de enseñanza al Aprendizaje Basado en Proyectos. Lo cual se implementa en materias de sus divisiones académicas.

### **Problema**

Se desconoce el impacto del aprendizaje basado en proyectos. Lo que impide definir un plan de trabajo que mejore la aplicación de este método de aprendizaje. Un primer nivel de impacto sería conocer cómo es la aplicación del método de proyectos, por lo cual se tienen las siguientes preguntas de investigación ¿Cómo es la aplicación del ABP en la universidad?, ¿Qué opinan los alumnos sobre la realización de proyectos para lograr su aprendizaje?

### **Objetivo**

Por lo anterior, se estableció el siguiente objetivo: Evaluar la aplicación del aprendizaje basado en proyectos en la universidad. Como objetivo específico se estableció el siguiente: Analizar la opinión de los alumnos con respecto al aprendizaje basado en proyectos.

### **Justificación**

Con los resultados de esta investigación los directivos académicos de la universidad, estarán en condiciones de definir un plan de trabajo que mejore la aplicación del aprendizaje basado en proyectos y posteriormente se estará en condiciones de diseñar un plan de medición del impacto de este método en los egresados de la universidad.

### **El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**

#### *Conceptualización*

El ABP es un método de enseñanza que cambia la forma de trabajar, porque considera varias actividades a realizarse en periodos de tiempo más largos; de carácter interdisciplinario; centrado en el estudiante e integrado al mundo real. En el ABP los estudiantes exploran, juzgan, interpretan y sintetizan información. (Educational Technology Division Ministry of Education, 2006).

Asimismo, Chard citada en Educational Technology Division Ministry of Education, (2006), menciona que el ABP debe estar relacionado con diferentes materias básicas, profesionales y multidisciplinarias; involucrar a los estudiantes en realizar un esfuerzo por un tiempo largo; involucrarlos a tomar decisiones; ser colaborativo, estar conectado con el mundo real y por último el ABP debe considerar una evaluación sistemática del proceso y del producto final. Un panorama general del ABP se muestra en la fig. 2.

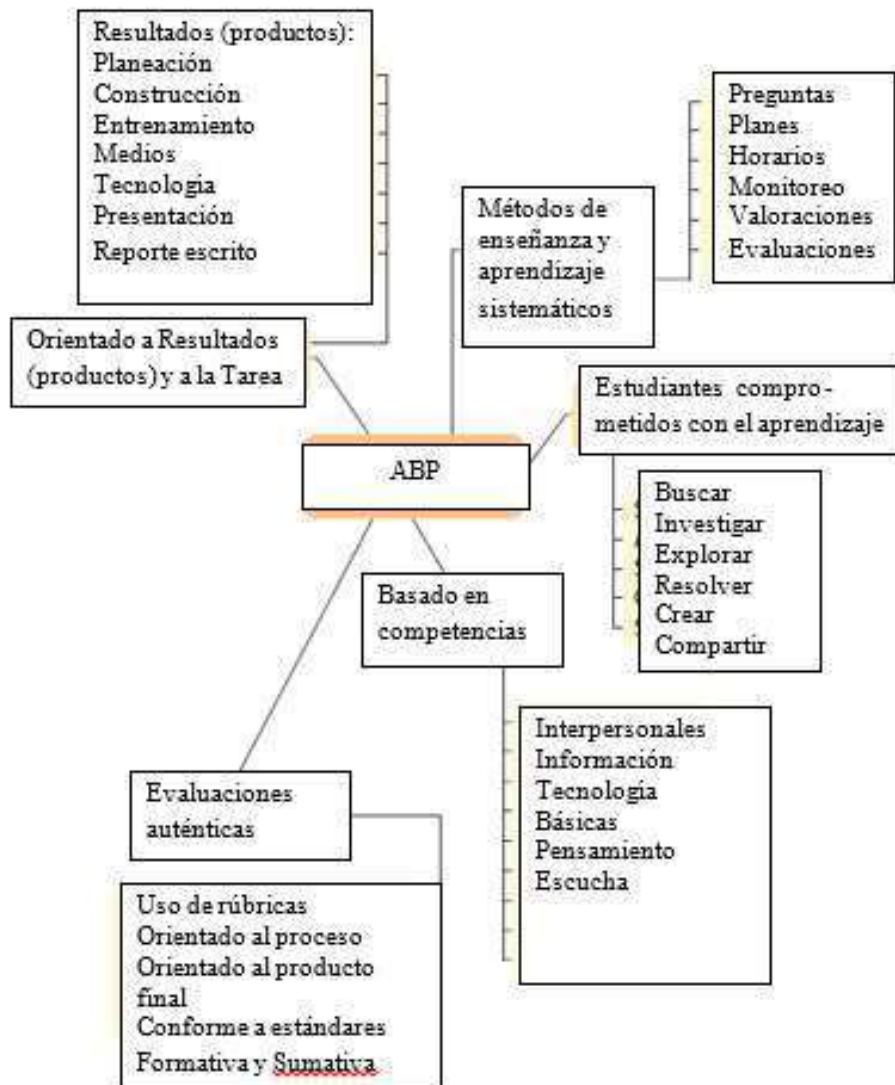


Figura 2. Panorama general del ABP.

Fuente: Educational Technology Division Ministry of Education (2006).

Los estudiantes deben participar en proyectos que abordan problemas reales, que tienen importancia más allá del salón de clases; participar activamente en su aprendizaje; tomar decisiones importantes durante el proyecto y demostrar con evidencias que han aprendido los conceptos y habilidades clave. (National Academy Foundation y Pearson Foundation, S.F.)

#### *Ventajas*

- Desarrollar competencias en los estudiantes.

El ABP permite desarrollar las competencias que el estudiante requiere para estar preparado en el siglo 21. Según la Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills SCANS, citada por Educational Technology Division Ministry of Education (2006), las siguientes son las competencias que se deben

desarrollar y las actividades que se deben realizar para lograrlas:

- Responsabilidad social
- Planeación, pensamiento crítico, razonamiento y creatividad
- Habilidades de comunicación
- Comprensión intercultural

- Toma de decisiones
- Reflexión y uso de la tecnología

Para asegurar el desarrollo de las competencias se sugiere contemplar las actividades como parte del proyecto mostradas en la tabla 1.

Tabla 1. Actividades para desarrollar competencias en el método de proyectos  
Fuente: Educational Technology Division Ministry of Education, 2006.

Competencia	Actividad o elemento a considerar en el proyecto
Colaboración	Trabajar en equipos
Toma de decisiones	Asignación de roles a los integrantes del equipo
Pensamiento crítico	Un proyecto con un problema complejo
Comunicación oral	Realizar la presentación del proyecto
Comunicación escrita	Escribir un documento del proyecto
Uso de tecnología	Apoyarse en herramientas tecnológicas
Aprendizaje sobre la profesión	Realizar actividades prácticas relacionadas con su carrera
Aprendizaje de contenidos	Realizar investigación y presentación del contenido

- Profundizar y ampliar el aprendizaje.

El ABP puede llevar al estudiante más allá del salón de clases. El estudiante tiene una mejor comprensión de los contenidos, además lo desarrolla para que sea independiente y tenga pensamiento crítico. Asimismo, le proporciona las herramientas para que él pueda aprender a lo largo de su vida. Les ayuda en el desarrollo de su responsabilidad inclusive de su propio aprendizaje y los enseña a trabajar con otros compañeros y personas con experiencia profesional. El ABP no es una forma de aprender sino, es una forma de trabajar con otros. El estudiante pierde el miedo al fracaso y gana confianza en sí mismo.

- Evaluar en forma real.

El ABP te permite conocer en forma profunda a tus estudiantes. Puedes evaluarlo en todo momento a lo largo del tiempo de duración del proyecto. Puedes observarlo cuando trabaja

en forma individual y cuando lo hace en equipo.

- Promover el aprendizaje continuo.

Cuando el estudiante es autónomo e independiente, puede decidir, conducir y gestionar su propio aprendizaje, lo cual le motiva a seguir aprendiendo fuera del salón de clases y de su escuela.

- Desarrollar el aprendizaje personalizado.

El ABP te permite considerar a cada estudiante con sus diferencias y sus estilos de aprendizaje. Puedes dar un seguimiento personalizado a ellos.

- Conectar a la escuela con la realidad

El ABP permite que la universidad se salga de sus territorios y se vaya a su comunidad, esto a través de la interacción de los estudiantes con empresarios, directivos y ciudadanos.

- Promover la competencia

Durante el desarrollo del proyecto, los estudiantes conocen los proyectos de sus compañeros y en forma natural tienden a querer realizar algo mejor. El profesor procura esta competencia a través de concursos con los proyectos, evaluaciones entre equipos, etc.

- Motiva a los estudiantes

Cuando un estudiante es involucrado en el diseño del proyecto, él se siente muy interesado en que se logren los resultados esperados del mismo. Esto inclusive puede llevarlos a niveles altos de investigación y desarrollo de su proyecto.

Además Galeana (n.d.), menciona las siguientes ventajas:

- Integra diversas áreas del conocimiento.
- Promueve una conciencia de respeto de otras culturas, lenguas y personas.
- Desarrolla empatía.
- Desarrolla relaciones de trabajo.
- Promueve el trabajo disciplinar.
- Promueve la capacidad de investigación.
- Provee una herramienta y una metodología para aprender cosas nuevas de manera eficaz.
- Aumenta la autoestima de los estudiantes. (Jobs for the future, n.d.).

#### *Características de un Proyecto*

Según la National Academy Foundation y Pearson Foundation (S.F.) las características de un buen Proyecto están enunciadas por las Seis A's:

1. Autenticidad.
2. Rigor académico.
3. Actividades con personas.
4. Exploración activa.
5. Aprendizaje aplicado.
6. Autoevaluación y evaluación.

Además Ferreiro (2006), puntualiza en las siguientes características de los proyectos:

7. TIEMPO. No debe ser un proyecto de corta duración. Se debe buscar que los proyectos duren al menos un mes del tiempo en cursos de un semestre. Debe tener un inicio y un fin.

8. RELEVANCIA. Debe ser importante y trascendente actualmente en la comunidad. El proyecto debe impactar en la comunidad, que sirva varias personas.

9. FACTIBLE. El proyecto se debe realizar con la tecnología que existe en el mercado, se deben tener o poder conseguir los recursos económicos, humanos y materiales, debe considerar el medio ambiente y toda normativa que se relacione con el proyecto y finalmente debemos asegurarnos que el proyecto lo van a utilizar los usuarios, que no será algo nuevo que nadie utilizará.

Asimismo (Dickinson et al, 1998; Katz & Chard, 1989; Martin & Baker, 2000; Thomas, (1998) mencionados por Galeana (n.d.), mencionan las siguientes:

10. CENTRADO EN EL ESTUDIANTE. El proyecto y su aplicación para el aprendizaje deben estar centrados en el estudiante y dirigidos por el estudiante.

11. DELIMITACIÓN. El proyecto debe tener los alcances muy bien definidos, mostrando claramente el inicio, el desarrollo y el final.

12. INVESTIGACIÓN. El proyecto debe fomentar la investigación.

Además, según Peters (1990), para que un proyecto sea exitoso debe ser emocionante y atractivo, esto es lo que llama un proyecto sorprendente, un proyecto wow! Menciona que un proyecto sorprendente es un proyecto ¡Guau!, ¡Revolucionario!, ¡Impactante! y ¡Con seguidores delirantes! Por lo cual, otra característica es la siguiente:

13. SORPRENDENTE. El estudiante debe estar apasionado con su proyecto, debe estar sumamente interesado y altamente comprometido, para que pueda dar su máximo esfuerzo en el proyecto.

Por último, si el proyecto es factible, está delimitado y tiene un objetivo, entonces debe ser también:

14. COMERCIALIZABLE. El proyecto debe poderse vender, debe tener un cliente bien identificado, debe tener usuarios definidos, debe satisfacer ciertas necesidades y deseos de ellos.

### **Método**

El método que se utilizó fue el cualitativo descriptivo. La población estuvo formada por 34 alumnos en total, de tres grupos con maestros diferentes del semestre enero - junio 2016, un grupo de la División de Ciencias Exactas, otro de la División de Económico Administrativas y un tercero de la División de Humanidades. Se trabajó con todos los alumnos organizados en equipos de trabajo de máximo 3 integrantes. Los tipos de proyectos

que se desarrollaron fueron orientados a la investigación, en el ámbito de las ingenierías, tecnologías, idiomas y gastronomía.

La variable que se analizó fue el aprendizaje basado en proyectos. La técnica de recolección de datos fue la encuesta electrónica, con preguntas basadas en escala tipo Likert y preguntas abiertas. El análisis de los datos se realizó con el software Excel 2013 de Microsoft.

El procedimiento general que se siguió fue el siguiente: a) Selección de un grupo de cada división académica con proyecto definido en su carta descriptiva; b) Entrevista con maestros para explicarles la investigación e invitarlos a participar; c) Creación de documentos compartidos en Google Docs Drive por equipo de proyecto y compartición del mismo con los investigadores y el maestro; d) Desarrollo de la clase con la implementación del proyecto; e) Revisiones periódicas del documentos compartido con el proyecto; f) Dos entrevistas de seguimiento con maestros; g) Aplicación de la encuesta; h) Análisis e interpretación de resultados y finalmente i) Conclusiones de la investigación.

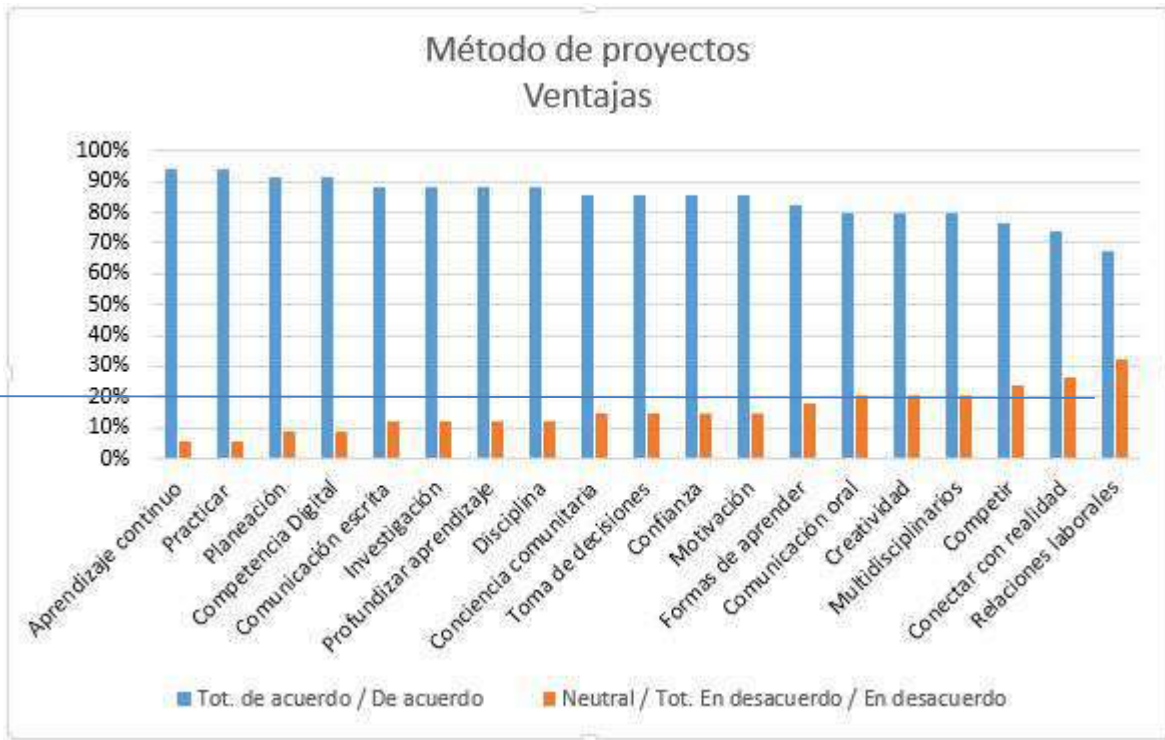


Fig. 3. Ventajas del método de proyectos.  
 Fuente: los autores.

### Resultados

Como se puede observar en la figura 3, el método de enseñanza basado en proyectos, les permite según ellos, a desarrollar un aprendizaje continuo, porque están aprendiendo en todo momento y en cualquier lugar mediante la realización del proyecto, además les permite profundizar en su aprendizaje y también practicar los conceptos teóricos vistos en clases. Se sintieron motivados en el proceso de aprendizaje de sus materias. Les permitió desarrollar diferentes formas de aprender. El aprendizaje basado en proyectos les permite tener mayor confianza en sí mismos, a ser más disciplinados y a tener una conciencia de la situación de su comunidad. Asimismo les permite desarrollar sus habilidades y competencias de planeación, manejo de dispositivos digitales, comunicación escrita, investigación y toma de decisiones.

Sin embargo más del 20% de los alumnos no considera que el aprendizaje basado en proyectos les haya ayudado a desarrollar su competencia de comunicación oral, su creatividad, a integrar conocimientos de diversas disciplinas, a competir con sus compañeros, a conectar la universidad con la comunidad. En este porcentaje hay alumnos de los diferentes semestres, ambos géneros, de las tres áreas de conocimiento y de diferentes maestros, por lo cual, fue una problemática general que no está relacionada por estos aspectos mencionados, por lo que pudiera estar explicada por el diseño ineficiente del proyecto.

Más aún, el 31% de alumnos menciona que no les ayudó a establecer contactos para futuras relaciones laborales. En este porcentaje de alumnos sí es evidente que fueron los alumnos de los primeros semestres quienes mencionaron esto, por lo que se

presume que tendieron a desarrollar proyectos que no les implicaran despegarse de la universidad y tuvieron poco contacto con personas externas a la misma.

Por esto es fundamental el diseño del proyecto, ya que no deben estar relacionados con las áreas de la universidad ni con su personal, porque de esta forma ellos no experimentarán las diferencias al realizar un

proyecto fuera de la escuela y por lo tanto no estarán conscientes de la conexión entre la escuela y la realidad, ni con el establecimiento de futuras relaciones laborales. Además otros dos aspectos fundamentales son que los proyectos deben considerar los aportes creativos de los alumnos y se deben definir presentaciones orales periódicas, además de la presentación escrita.

Tabla 2. Ventajas y desventajas del método de proyectos.  
 Fuente: Los autores.

Ventajas	Desventajas
Intercambiar ideas	Falta tiempo
Ser más competitivo	Mucho trabajo
Aprender a ser un líder y a tomar el mando	Falta de recursos
Trabajar en situaciones reales	Es difícil desarrollar el proyecto
Desarrollar nuevas habilidades	
Practicar	
Solucionas problemas	
Realizar investigación	
Comprender mejor las clases.	
Trabajar en equipo	
Desarrollar otras habilidades	
Conocer a fondo el tema	
Salir del ambiente escolar	
Tomar decisiones	
Ser autónomo	
Desarrollar pensamiento científico	
Investigar	
Buscar más de lo solicitado	
Ser metódico	

De acuerdo con la tabla 2, los alumnos identificaron en forma específica las ventajas conocidas del aprendizaje basado en proyectos, pero además, los alumnos identificaron otras ventajas como las siguientes: intercambiar ideas, así como

aprender a ser un líder y a tomar el mando. Por otro lado, también identificaron como desventajas, la falta tiempo, el trabajo y la dificultad que implica el proyecto, así como la falta de recursos y de seguimiento por parte del maestro.



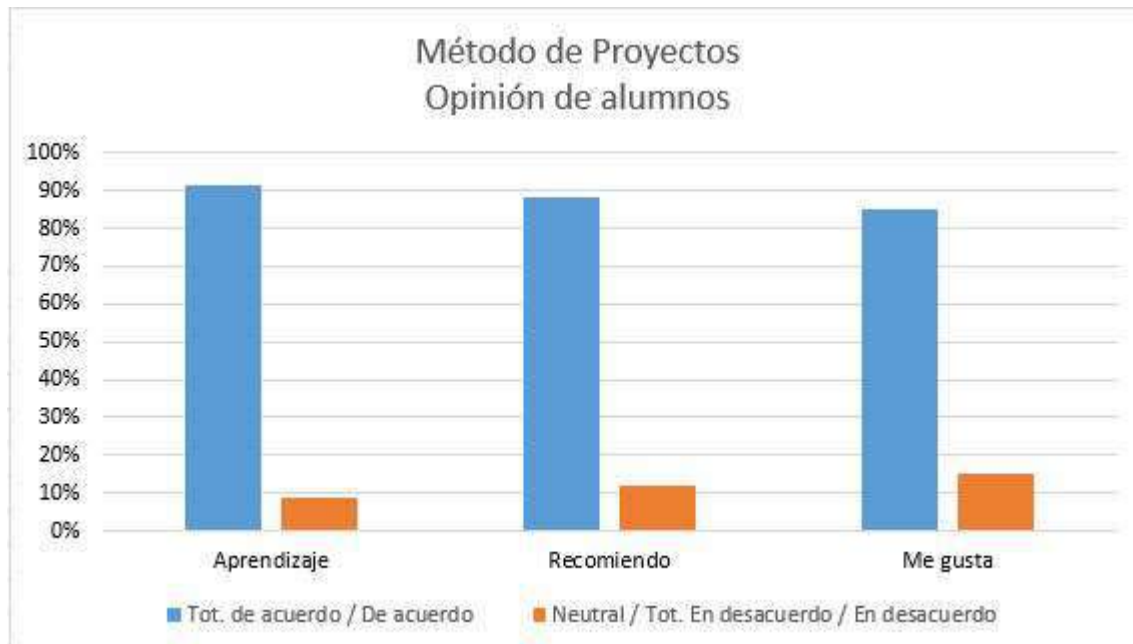


Fig. 4. Opinión de alumnos  
Fuente: Los autores.

En términos generales, como se aprecia en la fig. 4, los alumnos están de acuerdo en que el aprendizaje basado en proyectos realmente les permite aprender en sus clases y lo recomiendan ampliamente. Al 100% de los alumnos hombres les gusta que los maestros utilicen proyectos como parte de las clases y esto mismo se observó en el 74% de las mujeres.

Ellos mencionaron que los proyectos son una parte fundamental del aprendizaje del alumno. Son esenciales para la formación. Deberían ser obligatorios en materias cuando menos una al año. Útiles para la vida laboral. Se analizan situaciones reales. Aprenden más. Les ayudan a ser más organizados y responsables. Los ponen a prueba. Le dan dinamismo a la materia. Les permiten especializarse en un área.

### Conclusiones

El aprendizaje basado en proyectos realmente les permite a los alumnos lograr su aprendizaje, porque les ayuda a aprender en

todo momento y en cualquier lugar mediante la realización del proyecto, además les permite profundizar en su aprendizaje al investigar y practicar. Asimismo los hace sentirse motivados y les permite desarrollar diferentes formas de aprender.

Sin embargo, es fundamental que para el éxito del aprendizaje basado en proyectos, la estrategia y en particular el proyecto deben estar bien diseñados, así como también es necesario el seguimiento del maestro durante todo el desarrollo del proyecto. Deben considerar que los proyectos estén relacionados con organizaciones diferentes a la propia universidad. Además deben considerar la creatividad como un punto importante del proyecto y se deben definir presentaciones orales periódicas, además de la presentación escrita.

Los alumnos identificaron en forma específica las ventajas conocidas del aprendizaje basado en proyectos, tales como, desarrollar competencias en los estudiantes, profundizar y ampliar el aprendizaje,

promover el aprendizaje continuo, desarrollar el aprendizaje personalizado y motivar a los estudiantes (Educational Technology Division Ministry of Education, 2006). Así como, promover la capacidad de investigación, proveer una herramienta y una metodología para aprender cosas nuevas de manera eficaz, Galeana (n.d.). Pero no se identificaron las ventajas de conectar a la escuela con la realidad, promover la competencia (Educational Technology Division Ministry of Education, 2006) y desarrollar relaciones de trabajo e integrar diversas áreas del conocimiento, Galeana (n.d.).

Pero, se identificaron nuevas ventajas del aprendizaje basado en proyectos, tales como las siguientes: intercambiar ideas, esto se entiende como la habilidad para negociar que es competencia muy importante en la formación de los alumnos. Así como aprender a ser un líder y a tomar el mando, lo cual es fundamental en su formación, sus competencias de liderazgo son esenciales en su éxito profesional. También se identificaron como desventajas, la falta de tiempo para realizar el proyecto, el trabajo y la dificultad que implica, así como la falta de recursos y de seguimiento por parte del maestro.

Por último, se observó que los hombres son los que tienen preferencia por el aprendizaje basado en proyectos, aunque tanto hombres como mujeres recomiendan ampliamente la realización de cuando menos un proyecto por año. También se observó que no hay diferencias en las opiniones de los alumnos en relación a su género, al semestre que cursan ni a la división académica a la que pertenecen.

### Referencias

BIE Buck Institute for Education. (2014). Why Project Based Learning (PBL)? Consultado en: <http://bie.org>

Corral, M., Fuentes, M., Márquez, A., Rojas, M. y Zavala, H. (2012). El método de enseñanza por proyectos como estrategia para mejorar la intervención pedagógica en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en alumnos de tercer grado de educación primaria. (4) ,1. Consultado en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/212/227>

Educational Technology Division Ministry of Education. (2006). PROJECT-BASED LEARNING HANDBOOK. "Educating the Millennial Learner". Communications and Training Sector Smart Educational Development. Malaysia.

Ferreiro, R. (2006). Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Madrid: Trillas.

Galeana, L. (n.d.). APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS. Investigación en educación a distancia. Revista digital Universidad de Colima. Recuperada de: <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>

INTEL. (2015). Enfoque de aprendizaje por proyectos. Consultado en: <http://www.intel.com/education/la/es/elementos/pba/content.htm>

Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. Journal of Industrial Teacher Education, (34), 3. Consultado en: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JIT E/v34n3/Knoll.html>

National Academy Foundation y Pearson Foundation. (S.F.). Project-Based Learning Guide. New York, NY. Recuperado de [http://naf.org/files/PBL\\_Guide.pdf](http://naf.org/files/PBL_Guide.pdf)

OBS Business School (2014). Tipos de proyectos y sus principales características. Consultado en: <http://www.obs-edu.com/blog-project-management/administracion-de-proyectos/tipos-de-proyectos-y-sus-principales-caracteristicas/>  
Peters, T. (1990). Proyectos Wow. Consultado en:

<http://www.resumido.com/es/libro.php/198#2>

UNESCO. (1993). John Dewey. Perspectivas, París. Vol. XXIII, nos 1-2, 1993, págs. 289-305.

# Las concepciones del currículo y su impacto en la práctica pedagógica

## The conceptions of curriculum and its impact on teaching practice

Juan Carlos Maldonado Payán  
*Centro de Investigación y Docencia*  
[juan.maldonado@cid.edu.mx](mailto:juan.maldonado@cid.edu.mx)

Randú Rolando Rodríguez Chaparro  
*Centro de Investigación y Docencia*  
[randu.rodriguez@cid.edu.mx](mailto:randu.rodriguez@cid.edu.mx)

Aries Muñoz Campos  
*Centro de Investigación y Docencia*  
[aries.munoz@cid.edu.mx](mailto:aries.munoz@cid.edu.mx)

### Resumen

El presente trabajo da cuenta de los resultados preliminares de un proyecto de investigación cuyo objetivo buscó conocer las condiciones educativas, sociales y materiales en escuelas multigrado federalizadas del estado de Chihuahua, se abordó con un enfoque mixto en dos etapas, fue un diseño secuencial explicativo, la primera fase corresponde a la etapa cuantitativa de la que se da cuenta; se aplicó una encuesta tipo escala Likert a 878 docentes, habiéndose un 68.4%. Los referentes teóricos permitieron la construcción de las dimensiones de análisis conceptualización del currículo, práctica pedagógica y estrategias de trabajo docente. Se presentan los análisis de las dos primeras dimensiones, los resultados presentados son acerca de concepción del currículo por los docentes y práctica pedagógica, no hay un posicionamiento único a alguna de las cuatro posturas teóricas planteadas: el currículo como cuerpo acabado de conocimientos, como experiencias de aprendizaje, como un sistema flexible para concretar la práctica educativa o como un proyecto global; los datos muestran que se inclinan favorablemente a todas las corrientes utilizadas en la construcción de los indicadores del instrumento de investigación, estas fueron el conductismo, constructivismos y cognitivismo.

### Palabras clave

Escuelas multigrado, currículo, práctica pedagógica.

### Abstract

The following paper recounts the preliminary results of a research project which objective was to get to know the educational, social and material conditions of multi-grade schools in the state of Chihuahua. Approaching a mixed focus on two stages, the first phase corresponds to the quantitative stage; a Likert scale type survey answered by 878 teachers, is a 68.4%. The theoretical referents allowed the construction of the analysis of the curriculum, teaching practice and the work strategies. The first two dimensions of the analysis are presented, the results are

about a conception of the curriculum by the teachers and teaching practice, there is no unique position before the four established theoretical postures: the curriculum as finished body of knowledge, learning experience, as a flexible system to concrete the educative practice or as a global project; the data shows a favorable inclined towards the currents utilized in the construction of the indicators of the research instrument, these were the behaviorism, constructivism, and cognitivism.

### **Keywords**

Multi-grade schools, curriculum, teaching practice.

### **Introducción**

Este trabajo presenta los avances de un proyecto de investigación propuesto por el cuerpo académico Educación y Diversidad, del Centro de Investigación y Docencia. El estudio se diseñó para conocer la problemática enfrentada por el profesorado de las escuelas multigrado en el Estado de Chihuahua, en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica, y a raíz de la Reforma Educativa de 2013, cuya implementación se enmarca en la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Continua. Por lo que se planteó la pregunta de investigación ¿Cómo son las condiciones educativas, sociales y materiales que enfrenta el profesorado de escuelas multigrado?

En este documento se presentan los primeros hallazgos obtenidos del análisis de la categoría concepciones del currículo y su impacto en la práctica pedagógica, para el acercamiento a este aspecto se planteó el siguiente objetivo: Describir la forma en que integra el profesorado de escuela multigrado sus nociones de currículo a la práctica educativa.

El estudio tiene un enfoque mixto, porque permite vincular datos cualitativos y cuantitativos en torno a una misma realidad, proporciona una visión integral del fenómeno a estudiar (Creswell, 2007). El estudio tiene dos etapas, una de corte cuantitativo, de la cual se presentan en este momento avances; y otra con la perspectiva cualitativa.

El proceso de recuperación de datos se realizó a partir de la aplicación de una encuesta tipo Likert, con un índice de confiabilidad de 0.82 (Alfa de Cronbach), con el apoyo de la estructura oficial de la Dirección de Educación Primaria de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, los participantes considerados fue el total del profesorado que labora en escuelas multigrado.

La información recuperada pertenece a 58 de los 67 municipios que conforman el estado, con esto se cubrió la etapa cuantitativa de este proyecto, la información fue obtenida por medio 601 encuestas, esto representa el 68.4% de las encuestas enviadas a un total de 878 docentes. Para la sistematización de datos se usó el programa estadístico SPSS, analizados a través de la agrupación de ítems, según los indicadores a los que pertenecían. El instrumento contenía treinta preguntas construidas para conocer la conceptualización del profesorado sobre currículo.

Tradicionalmente se ha aceptado al currículo como los contenidos que debe desarrollar el profesorado en el proceso de enseñanza, estos se encuentran mediados por el modelo de sociedad que se pretende desarrollar; se refleja en ellos la influencia de las cuestiones sociales y culturales tanto las que pretende desarrollar el Estado como aquellas en las cuales está inmersa la institución.

Desde la perspectiva de Gvirtz y Palamidessi (2006) podemos considerar que:

El contenido es un objeto simbólico y las características de este mensaje dependerán del modo en que es organizado y transmitido... El contenido es una construcción social y cultural... [que] Como todo mensaje social, está sujeto a la interpretación, la deformación, el malentendido; depende de las perspectivas, las capacidades y los intereses de quienes participan en su elaboración y transmisión. (p. 19).

En relación a lo anterior el concepto currículo es de uso relativamente reciente en América Latina, es a partir de la década los 70's que se introduce el concepto en documentos oficiales para la educación básica, como:

...un texto o conjunto de textos elaborados por los Ministerios de Educación que contienen temas e instrucciones, recomendaciones y sugerencias destinadas a guiar la actividad de maestros y profesores. Para la mayor parte de los docentes en nuestro país, el currículum es ese libro que se debe leer para pensar qué hacer en el aula. (op cit. p.54).

Esta conceptualización sitúa al currículo como algo externo a la escuela, propuesto por la autoridad educativa para ser ejecutado en las aulas, en el caso de México la educación básica y normal está determinada por el Estado, por medio del currículo prescrito en Planes y programas, donde se indican los contenidos de cada uno de estos niveles educativos.

El currículo como categoría de análisis, en este estudio, se conformó por tres dimensiones, una de ellas fue la forma como el profesorado conceptualiza al currículo,

considerando que en ello puede influir su proceso de formación y la experiencia obtenida a lo largo de su práctica docente; la segunda dimensión corresponde al tipo de práctica pedagógica desarrollada a partir de la conceptualización de currículo por parte del profesorado; y por último la postura teórica asumida por los docentes en la construcción de sus estrategias pedagógicas, de ésta última dimensión no se presentan avances.

### **Conceptualización del currículo**

Esta dimensión se conformó por los indicadores: el currículo como estructura organizada de conocimiento, el currículo como experiencias de aprendizaje, el currículo como sistema tecnológico y el currículo como proyecto global (Casarini, 1999).

#### *Conceptualización del currículo: estructura organizada de conocimiento*

Casarini señala que "...el currículum es una planeación de conocimientos verdaderos, permanentes y esenciales que la escuela debe transmitir para que el alumno desarrolle su inteligencia." (1999, p.19), respecto a este posicionamiento un 72% del profesorado de las escuelas multigrado que respondió la encuesta (figura 1), están de acuerdo con esta perspectiva teórica; aun cuando esto no es una determinante de la práctica desarrollada por el profesorado, resulta significativo su posicionamiento. Esta visión de los docentes es congruente con las políticas públicas del ámbito educativo, dado que se proporciona al profesorado los Planes y Programas de Estudio, documento donde se plantean y dosifican los conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar durante el trayecto formativo de la educación básica.

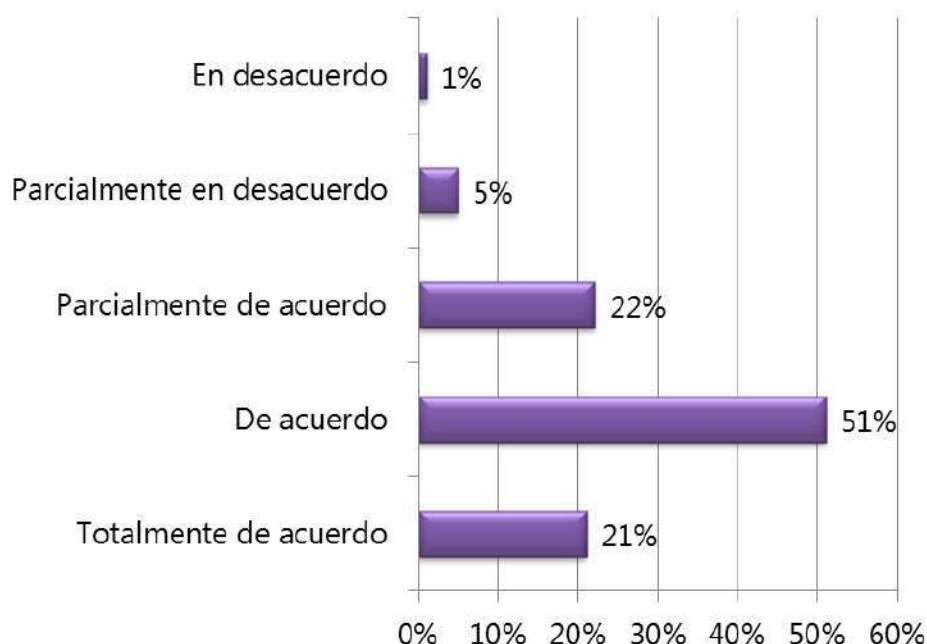


Figura 1. Currículo como estructura organizada de conocimientos

El sentido polisémico de currículo en el ámbito educativo estructura una diversidad de formas de asumir aquello que es deseable establecer como contenidos apropiados para la sociedad, desde la óptica del sistema político y educativo, por lo que adquiere un carácter normativo, se plantea como "...la intención de producir un efecto regulador sobre los que siguen u orientan un determinado curso de formación." (op. cit., p.53), considera a las disciplinas como una forma de organizar dichos contenidos. Así como el contenido es una construcción social, la disciplina es una construcción intelectual para organizarlos; desde esta postura se desprenden clasificaciones y dosificaciones, acordes al alumnado, para efectuar el proceso de enseñanza.

Para desarrollar esta perspectiva del currículo hace falta el diseño de objetivos generales, los cuales prescriben los contenidos por aprender, y los específicos que deben reflejarse en logros esperados en el alumnado, evaluables en términos de una conducta observable.

Debido a lo anterior podemos considerar que el profesorado frente a grupo en las escuelas multigrado toma al Plan y programas como una guía del proceso de enseñanza.

#### *Conceptualización del currículo: experiencias de aprendizaje*

Desde esta perspectiva teórica el currículo involucra nuevos elementos no presentes en la visión anterior, se pasa del contenido prescrito en Planes y programas a tomar en cuenta elementos del contexto, los intereses del profesorado y el alumnado, este último es un actor central del proceso educativo, se implica en esta acepción la perspectiva sociológica y la pedagógica.

A esta perspectiva del currículo los autores Gvirtz y Palamidessi (2006), le denominan concepción modélica, posicionándola como la posibilidad de tomar decisiones. En ella confluyen dos perspectivas, la sociológica basada en un punto de vista descriptivo, y la pedagógica que lo enmarca en el deber-ser.

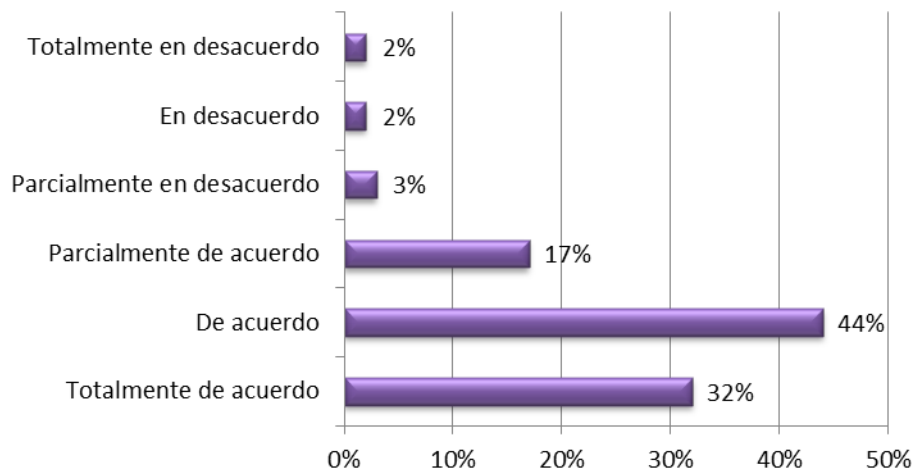


Figura 2. Currículo como experiencias de aprendizaje

Las ideas expresadas por Casarini (1999, p.19) coinciden con esta postura, concibe al currículum como base de experiencias de aprendizaje, incorporando al alumnado al concepto de currículum y visualizar lo que debe aprender para desempeñarse en el mundo actual. Promueve la idea de un desarrollo integral de las personas. Este posicionamiento fue explorado en el instrumento de investigación, donde un 76% del profesorado estuvo de acuerdo con la idea del currículum como estructura para adquirir capacidades, habilidades, y destrezas, no solo disciplinas del conocimiento (figura 2). Además de la noción del alumno como centro del proceso de enseñanza, se integra la perspectiva del ámbito personal; el instrumento exploró la idea de que el currículum provee al alumnado de las herramientas necesarias para realizar cambios en su entorno. La respuesta del profesorado ante esta función del currículum es altamente positiva.

#### *Conceptualización del currículum: sistema tecnológico*

Otra visión del currículum la constituye la perspectiva sociológica, este posicionamiento modélico se nutre de la práctica que centra

sus procesos en el alumno, considera todo lo que aprende y no está indicado en el currículum prescrito, como aquello que le permite sobrevivir (currículum oculto), además reconoce que existen cuestiones excluidas como algunos conocimientos, valores y experiencias que el alumnado no encontrará en la escuela (currículum nulo).

Siguiendo las ideas expuestas por Gvirtz y Palamidessi (2006), el currículum es la expresión de una intención pedagógica abierta a los condicionamientos de la práctica escolar. Destacan el carácter contextual de la enseñanza, así como la necesidad de no dissociar contenido de método. Esta visión otorga al currículum un carácter abierto y flexible.

El indicativo para esta dimensión se deriva de lo que Casarini (1999) describe como la visión tecnológica del currículum, con ello se revela la importancia del logro de resultados sin interesar los medios para lograrlos, otorga al currículum el nivel de estructura de objetivos de aprendizaje (p.20). Es significativo el hecho de que el 49% del profesorado esté totalmente de acuerdo, y un 27% mantenga una actitud de acuerdo con esta postura (figura 3).



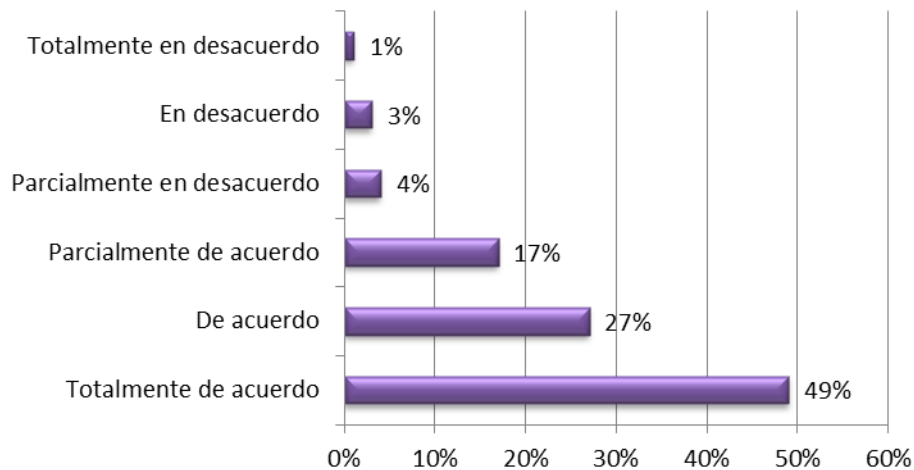


Figura 3. El currículo como sistema tecnológico

#### *Conceptualización del currículo: proyecto global*

Esta perspectiva propone al currículo como la posibilidad de ser un nexo entre la práctica y la teoría, va más allá de un deber ser establecido, para enmarcarse dentro del análisis y evaluación de los logros “...las intenciones curriculares, el desarrollo y la aplicación práctica del plan de estudios se retroalimentan mutuamente. [...] los fines no son percibidos como resultados sino como guías del aprendizaje y la enseñanza.” (Casarini, 1999, p.22).

Roman y Díez (2000, p.221) coinciden con esta misma postura teórica al señalar que “Entendemos por un lado el currículum como la cultura social convertida en cultura escolar

por medio de las instituciones educativas y los profesores y por otro definimos el currículum como el modelo de aprendizaje-enseñanza en el cual se insertan los programas escolares.” Los indicadores construidos para explorar esta dimensión fueron diseñados para recuperar la postura del profesorado con respecto a la integración en el currículo de los bienes culturales y cómo impacta su percepción de la realidad en su práctica docente.

El 76% están de acuerdo con esta postura, el 24% se manifiesta en desacuerdo, esto podría ser indicativo de que para estos últimos el contexto cultural no es tan importante como los contenidos y metas propuestas en Planes y programas (figura 4).

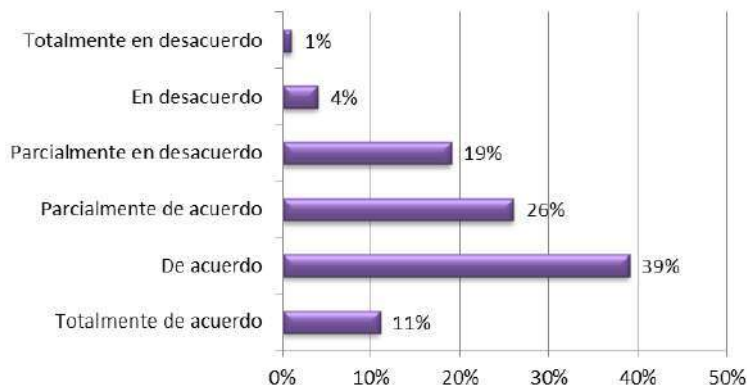


Figura 4. El currículo como proyecto global

A modo de conclusión la idea expresada en el párrafo anterior sintetiza lo que arrojó el estudio con relación a la dimensión de Internalización del currículo, los posicionamientos asumidos por los docentes privilegiaron las propuestas curriculares con base en la organización y transmisión del conocimiento, las basadas en un sistema tecnológico donde el método es la base del logro de aprendizajes, resaltan las respuestas dadas al currículo como generador y usuario de experiencias para la vida, al cual el profesorado asignó un alto valor en sus precepciones de lo que es el currículo.

Se desprende de lo anterior dos corrientes en el pensamiento del profesorado, que conviven una con otra, una es la idea de un currículo formal prescrito, donde los contenidos están organizados, y otra que considera a la experiencia de vida del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

### **Currículo: prácticas pedagógicas**

El análisis de las posturas asumidas por el profesorado con respecto a la dimensión Prácticas pedagógicas, se desprendió de los indicadores y perspectivas teóricas: conductismo, cognitivismo, constructivismo. Denominamos Práctica pedagógica a las acciones desarrolladas por el profesorado para generar los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde influyen elementos tales como los contenidos, su formación profesional, el contexto de vida personal propio y del alumnado, así como el contexto social, la individualidad de los alumnos. Lo anterior conduce al docente a generar mapas mentales sobre las acciones que debe desarrollar, y concretarlas en la planeación de clases, su perspectiva hacia donde debe dirigir la enseñanza y los aprendizajes. Esto se recrea a partir de los supuestos teóricos y los resultados del ejercicio práctico de su labor, Parsons (citado por Lúquez, Reyes y Sansevero) señala que:

Puede concebirse la acción como la modificación intencional de una realidad dada, sobre las bases de un conjunto de fines, valores, creencias y medios, en el marco de una situación analizable según factores personales, sociales y culturales... (pág.46).

Gimeno (1988) la define la práctica pedagógica como aquella desarrollada por profesores y alumnos, circunscrita a la escuela, aun cuando por su mismo sentido muchas veces implica que ha salir de ese marco. La práctica pedagógica concreta la propuesta curricular condicionada por marcos institucionales, "...organizativos, tradicionales metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y condiciones físicas existentes." (pág. 241).

Para la comprensión de cómo los docentes de la escuelas multigrado asumen su práctica pedagógica se interpretaron los resultados obtenidos en la encuesta desde la perspectiva de diversas teorías psicológicas, específicamente al conductismo, cognitivismo y constructivismo, Turpo (2011) considera que el profesorado asume su práctica desde la perspectiva teórica de alguno o algunos de estos paradigmas pedagógicos predominantes en el ámbito educativo.

#### *Prácticas pedagógicas: Conductismo*

Los principios de esta corriente de modelos didácticos se rigen por la toma de conciencia de una realidad estructurada, donde el conocimiento es un cuerpo acabado de conocimientos comprobados, objetivos y neutros, considera al aprendizaje como un cambio de conducta observable, que se logra a través de saberes transmitidos, estos saberes se derivan de un conocimientos verdadero con el que los constructos elaborados por el alumnado deben coincidir, en caso contrario estos se desechan y son reelaborados. Al respecto Hernández (1998) señala como característica de este enfoque que "...la enseñanza consiste en proporcionar

contenidos... depositar información en el alumno..." (pág.92).

Las respuestas del profesorado indican que esta forma de concebir tanto al conocimiento como su adquisición por parte

del alumnado está muy cercana a su práctica pedagógica, el 63% de ellos están de acuerdo con estas ideas. Ante este planteamiento un 33% está parcialmente de acuerdo (figura 5).

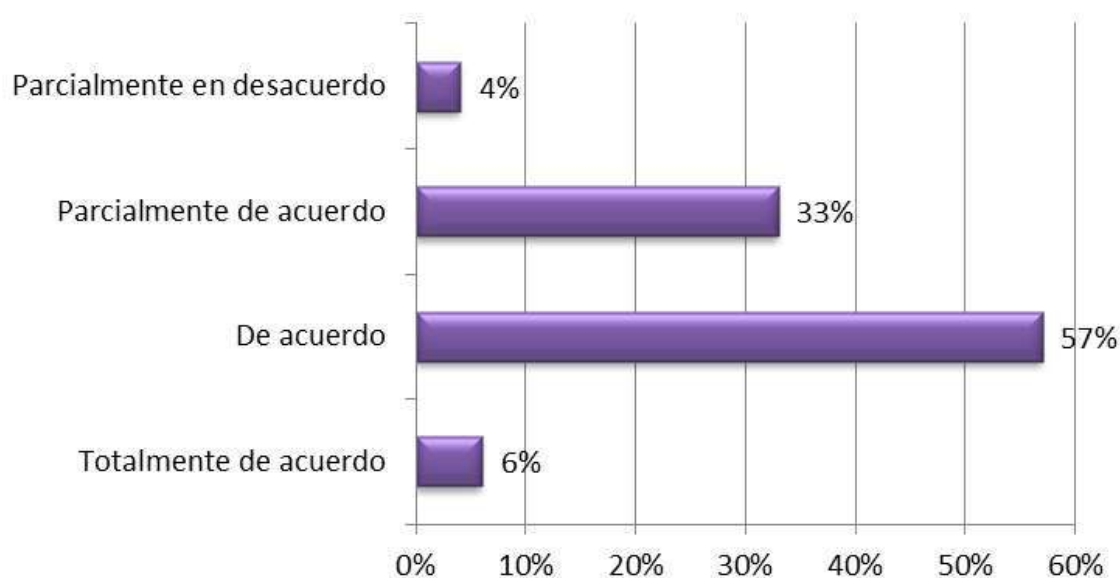


Figura 5. Conductismo

#### *Prácticas pedagógicas: Cognitivismo*

El alumnado recibe la influencia de su contexto y los componentes subjetivos que contiene. El aprendizaje es producto de contrastar continuamente sus ideas con el saber establecido, es un agente activo en el cambio conceptual por cuanto actúa sobre el conocimiento y lo transforma. Esta forma de ver el papel de las prácticas pedagógicas tiene una gran aceptación entre el profesorado ya que al respecto un 98%, manifestó su acuerdo con este posicionamiento teórico (figura 6).

Esta corriente de modelos didácticos, centrados en los productos y el conocimiento significativo, asume al conocimiento como algo no separado del sujeto, debido a que su acción sobre el objeto lo transforma para construir sus propias interpretaciones, en un proceso de revisión continua, elaboración y reconstrucción, "...los contenidos curriculares deben ser presentados y organizados de manera tal que los alumnos encuentren en ellos un sentido y un valor funcional para aprenderlos. (op. cit. Pág. 133).

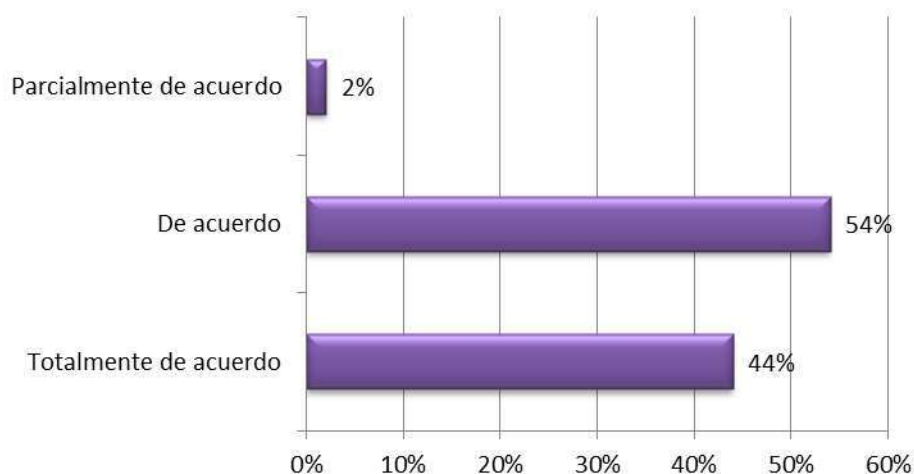


Figura 6. Cognitivismo

*Prácticas pedagógicas: Constructivismo*

Los modelos derivados del constructivismo, y las prácticas pedagógicas que sustenta, se fundamentan en los principios una relación dialéctica entre el sujeto y el objeto contextualizados en una negociación social como el origen del conocimiento; por esto el desarrollo del conocimiento se produce con base en acercamientos sucesivos y rectificaciones sucesivas al objeto, esto lo hace sensible al contexto social que posibilita tanto la producción como la rectificación del

mismo. Integra a los procesos evaluativos centrados en las habilidades, la colaboración y capacidad argumentativa. “...el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo...” (Serrano y Pons, 2011, pág. 11). El 72% del profesorado manifiesta estar de acuerdo con estos principios, se puede inferir que su práctica pedagógica está altamente referenciada hacia los modelos educativos que privilegian estas ideas (figura 7).

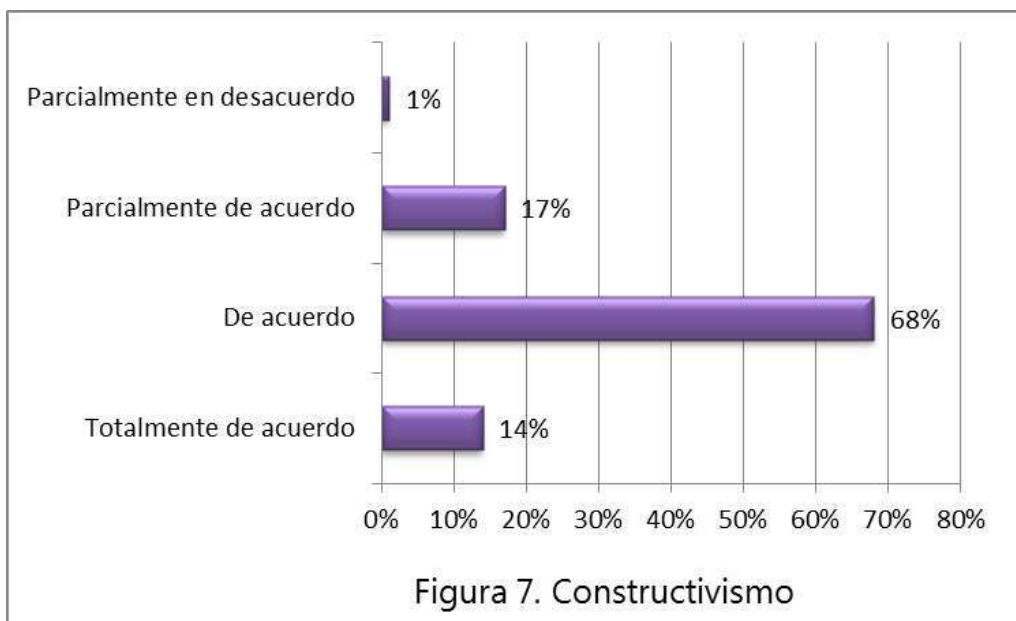


Figura 7. Constructivismo

El Plan de estudios 2011 (SEP, 2011) plantea los principios pedagógicos que sustentan la propuesta curricular para la educación básica, promueve el reconocimiento del alumnado como el centro de la actividad pedagógica del profesorado; da importancia a los conocimientos previos que el alumno posee derivados de su experiencia escolar y personal en el contexto social, toma en cuenta la diversidad cultural, lingüística y social; promueve la planificación del quehacer docente a partir de diferentes formas de trabajo como: generar ambientes de aprendizaje que propicien la construcción del aprendizaje, fomenta el trabajo colaborativo, resalta la importancia de conocer qué y cómo aprenden los alumnos.

Los resultados obtenidos evidencian que el profesorado se muestra inclinado al desarrollo de una práctica pedagógica fundamentada en el cognitivismo y constructivismo, sin embargo resultan significativas las respuestas dadas por los docentes con respecto al conductismo un 57% está de acuerdo y un 33% parcialmente de acuerdo con esta postura. Esto resalta que en la práctica pedagógica persisten distintas corrientes teóricas, manifestadas en la opinión del profesorado.

### Referencias

- Casarini, M. (1999). Teoría y diseño curricular. México: Trillas.
- Creswell, John (2007). Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos. Traducido por Guzmán, Arturo y Alvarado, José. California: Sage Publications, Inc. Thousand Oaks.
- Gimeno, J. (1988). El currículum: Una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Gvirtz, Silvia y Palamidessi, Mariano (2006). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. AIQUE. Buenos Aires. Disponible en <http://www.unter.org.ar/imagenes/10062.pdf>. Consultado el 9 de septiembre de 2015.
- Hernández, Gerardo (1998). Paradigmas en psicología de la educación. México, D. F.: PAIDÓS.
- Lúquez, P., Reyes, M., y Sansevero, I. (2002). La acción docente y la construcción del conocimiento. Telos vol.4 (1): 43-54. Disponible en [https://www.google.com.mx/?gfe\\_rd=cr&ei=K1ddVqKECsSR8QfAuqfYBA&gws\\_rd=ssl#q=la+acci%C3%B3n+doce+nte+y+la+construcci%C3%B3n+del+c+onocimiento](https://www.google.com.mx/?gfe_rd=cr&ei=K1ddVqKECsSR8QfAuqfYBA&gws_rd=ssl#q=la+acci%C3%B3n+doce+nte+y+la+construcci%C3%B3n+del+c+onocimiento). Consultado el 23 de enero de 2016.
- Román, R. y Díez, E. (2000). Aprendizaje y currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada. España: EOS.
- SEP (2011). Plan de estudios 2011. Educación básica. México, D.F.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13 (1). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>. Consultado el 23 de mayo de 2016.
- Turpo, O. (2011). Concepciones y Prácticas evaluativas de los Docentes del Área Curricular de CTA en las II. EE. Públicas de Educación Secundaria de Arequipa (Perú). En Revista Peruana de investigación educativa, No. 3, pp. 159-200. Disponible en: [https://www.google.com.mx/?gfe\\_rd=cr&ei=K1ddVqKECsSR8QfAuqfYBA&gws\\_rd=ssl#q=concepciones+y+practic+as+evaluativas](https://www.google.com.mx/?gfe_rd=cr&ei=K1ddVqKECsSR8QfAuqfYBA&gws_rd=ssl#q=concepciones+y+practic+as+evaluativas). Consultada 1 de septiembre de 2015.

# Actitudes personales de niños y niñas como una propuesta para enriquecer los ambientes de aprendizaje en primaria

## Personal attitudes of boys and girls as a proposal to enrich the learning environments of elementary school

Gabriela Morán Delgado  
Universidad Autónoma de Coahuila  
[gabriela.moran.delgado@uadec.edu.mx](mailto:gabriela.moran.delgado@uadec.edu.mx)

Valeria Guadalupe Sánchez Jurado  
Universidad Lasalle Laguna  
[valesan18@live.com.mx](mailto:valesan18@live.com.mx)

Temístocles Muñoz López  
Universidad Autónoma de Coahuila  
[tmunozlopez@yahoo.com](mailto:tmunozlopez@yahoo.com)

### Resumen

El presente trabajo refiere a un estudio realizado con niños y niñas de primaria. El objetivo es identificar el ambiente adecuado para el proceso de Enseñanza aprendizaje. A partir de un análisis factorial con variables consistentes se obtiene como están constituidos los Ambientes de Aprendizaje de ésta población, los elementos que conforman estos Ambientes refieren a formas tradicionales como son los exámenes, los hábitos y usos de estudiar para exámenes, realizar tareas y trabajar en equipo, los conocimientos aprendidos, el tiempo que se pasa en la escuela, la atención brindada a las clases, el docente del grupo, la disciplina en el salón de clase, las ideas que aporta en clase, la facilidad que se tiene para aprender y las calificaciones. Sin embargo, con un análisis multivariado de variables se obtiene una propuesta que influye en éste ambiente. Los elementos que aparecen en esta propuesta están ubicados en las actitudes de los niños y niñas, como lo son los valores, la responsabilidad, asistir a clases, las emociones manifestadas en el proceso de enseñanza aprendizaje y las formas que se usan para ir construyendo los aprendizajes.

### Palabras clave:

Ambientes de aprendizaje, conocimientos, aulas escolares.

### Abstract

The following paper describes a study made using elementary school kids. The objective is to identify the adequate environment for the teaching-learning process. Parting from a factorial analysis with consistent variables provides the constitution of the learning environments of this population, the elements that make up these environments refer to traditional practices as exams, habits and use of studying for an exam, homework and teamwork, the knowledge acquired, time spent in school, level of attention in class, the teacher of the group, the discipline shown in classroom, the ideas contributed in class, ease of learning and grades. However, a multivariable

analysis provides a proposal that weighs in this environment. The elements that appear in this proposal are located in the attitude of the kids, like morals, responsibility, attendance, the emotions manifested during the learning process and the construction of learning.

### **Keywords**

Learning environments, knowledge, classrooms.

### **Introducción**

El Sistema Educativo se encuentra en un continuo cambio propiciado por las transformaciones sociales, económicas y las del campo de la tecnología. Estos cambios se perciben en los procesos educativos los cuales deben ir adaptándose a las diversas circunstancias. Los Ambientes de Aprendizaje como parte fundamental del Proceso de enseñanza aprendizaje requieren realizar transformaciones que, acorde a las circunstancias que plantean los diversos contextos, garanticen la calidad de la educación en todos los niveles.

En la primera parte se aborda la situación objeto de estudio y su importancia, así como la revisión de la literatura que aborda la temática del estudio. En el segundo apartado se establecen la utilidad práctica y las limitaciones del proyecto. En un tercer apartado se muestran los tratamientos estadísticos, ilustrados por algunas tablas y con los resultados que se obtienen de los mismos. Así también en un tercer apartado se plasman las conclusiones del trabajo y finalmente se incluye la bibliografía que fundamenta la parte teórica de este trabajo y los autores correspondientes.

### **Descripción clara y concisa del procedimiento**

La situación objeto de estudio refiere a los elementos que conforman los Ambientes de Aprendizaje de los escolares de 4º, 5º y 6º año del nivel primaria. La interrogante que se plantea es ¿Qué elementos conforman un ambiente de aprendizaje idóneo para los escolares de nivel primaria?

La educación integral de los escolares requiere la construcción de ambientes de aprendizaje que los conduzcan a lograr espacios significativos en lo social, cultural y académico, esto como una característica primordial en lo que a la calidad educativa refiere.

Es importante considerar la innovación en los procesos educativos, misma que aplica en la interacción entre los diversos elementos que conforman los ambientes de aprendizaje del nivel primaria.

El Objetivo del trabajo se centra en la Identificación de los elementos que conforman un Ambiente de Aprendizaje adecuado a los escolares del 5º y 6º año de educación primaria.

La revisión de la literatura del tema refiere principalmente a la definición del concepto de Ambientes de Aprendizaje. Para (Duarte D. 2003) "conceptualizar los ambientes educativos desde la interdisciplinariedad enriquece y hace más complejas las interpretaciones que sobre el tema puedan construirse, abre posibilidades cautivantes de estudio, aporta nuevas unidades de análisis para el tratamiento de problemas escolares y, sobre todo, ofrece un marco conceptual con el cual comprender mejor el fenómeno educativo, y de ahí poder intervenirlos con mayor pertinencia".

Así también (Viveros Acosta n.d.) define ambiente, espacio físico y ambiente de aprendizaje. Ambiente, se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural y social que lo rodea. Espacio físico son las paredes que delimitan el aula, los enseres y materiales educativos que se encuentran en ella, pero que carecen de vida

y sentido sino se les interrelaciona, sino hay un motor que los engrane, que los mueva, que propicie una serie de relaciones de estos con los demás actores. Ambiente de aprendizaje es una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente.

En relación con el sujeto y su entorno, la teoría socio-cultural (Lev S. Vigostky, 1849-1934) refiere que “el sujeto (alumno) que aprende es un ser social activo e inmerso en un medio de relaciones sociales y además protagonistas de la reconstrucción y/o construcción de su conocimiento ya que su actividad (lenguaje) internaliza es decir lleva a un plano intraindividual lo que está en uno interindividual. En otras palabras lleva lo que está afuera hacia adentro, haciéndolo suyo (internalización)”. (Ocampo García 2002).

Para el constructivismo en relación a los conocimientos refiere que cuando se dan los conocimientos acabados a los niños, éstos nunca se perciben a sí mismos como capaces de elaborar sus propias ideas, las cuales aun cuando sean parcialmente correctas pueden tener un cierto valor funcional y formativo. Así también señala que además de inhibir la búsqueda, la confrontación, el movimiento de ideas, la hipotetización, la imaginación, la fantasía y el error se pide una sola respuesta, la dada por el maestro, la ciencia es un sistema cerrado, acotado en el tiempo de una vez para siempre, de verdades a aceptar y repetir. (Ocampo García 2002).

Centro escolar, (Bolivar Goitia 2000) señala que “el desarrollo de una comunidad en los centros escolares es paralelo a la filosofía moral comunitarista, con un sistema de valores compartidos, un liderazgo moral, una agenda común de actividades y unas relaciones colegiadas se convierte en tabla de salvación”.

Así también en relación a como piensan los niños y como deberían enseñar las escuelas, Howard Gardner clasifica a los estudiantes en:

-“El aprendiz intuitivo, el niño pequeño que, soberbiamente dotado para aprender el lenguaje y demás sistemas simbólicos, desarrolla teorías prácticas acerca del mundo físico y del mundo de las demás personas durante los primeros años de vida.

-El estudiante tradicional, el niño desde los siete años hasta el joven de 20 más o menos que intenta dominar la lectura y la escritura, los conceptos y las formas disciplinares de la escuela. Son estos estudiantes que presenten o no resultados estándar, responden de modo similar a como lo hacen los preescolares o los niños que cursan la enseñanza primaria una vez han abandonado el contexto de las aulas.

-El experto disciplinar un individuo de cualquier edad que ha dominado los conceptos y habilidades de una disciplina o ámbito y puede aplicar ese saber de un modo apropiado a nuevas situaciones”. (Howard 1996)

“Al referirnos al ambiente del aula se alude a aspectos amplios y complejos, que van unidos a las condiciones organizativas y culturales del grupo aula, y que inciden sobre las actitudes de todo el personal implicado. En el concepto de ambiente del aula se puede identificar una dimensión estructural referida a la organización de roles y normas de conducta en el grupo, y una dimensión más afectiva que contempla la satisfacción de las necesidades de la personalidad de cada alumno/a”. (Muntaner 2014).

Referente a los factores asociados al aprendizaje, “la dotación de recursos materiales y humanos de las escuelas es un



factor importante para explicar las diferencias en los aprendizajes. Las escuelas deben contar con mejor infraestructura, docentes con mayor experiencia, y que permanezcan más tiempo en la escuela". (Blanco Bosco 2008).

En un estudio exploratorio y descriptivo, con una población de 307 niños y niñas de centros educativos públicos de Costa Rica. Se obtuvieron las siguientes conclusiones en relación a los ambientes del aula que promueven el aprendizaje:

"La mayoría de los niños y niñas visualizan las aulas escolares con un tamaño adecuado y cómodo para las tareas que se realizan en ella; El aseo del aula se visualiza por el 62,2% de los educandos como adecuado, ya que -por lo general- el lugar está limpio; Los niños y niñas consideran en su mayoría (52%) que lo que más les gusta hacer en las clases son actividades relacionadas con el aprendizaje, el estudio, sumar, lectura, escritura, entre otros; Mayoritariamente (73,1%), los profesores y las docentes son considerados por los niños y niñas como personas con altos valores y características positivas personales, físicas y profesionales. No obstante, se menciona que algunos de los maestros o las maestras (15,2%) son muy estrictos, regañones gritan, son "malos", bravos, aburridos, entre otros.

Desde la visión de la población participante, las características ideales de un aula deberían remitir a un ambiente tranquilo, participativo, acogedor, positivo, respetuoso, ordenado, aseado, motivador, amistoso, decorado, estético, divertido, entre otros. Lo cual es garante de estados emocionales positivos y, por ende, de aprendizaje para todas las personas menores de edad o adultas que estén en el aula, ya que posibilita la atención, la concentración, el interés, disciplina, agrado, atracción, disposición, comportamiento, protección y

seguridad, entre otros. (Castro Pérez y Morales Ramírez 2015).

Este estudio se realizó con 161 niños y niñas que cursan 4º, 5º y 6º año de primaria en el Instituto Francés de la Laguna en Gómez Palacio, Durango. La selección de los sujetos fue no probabilística, se eligen de acuerdo a los grupos que conforman los grados que se están considerando como muestra del estudio.

Se trabajo con 10 variables complejas de las cuales se destilaron 61 variables simples que conformaron los ítems del instrumento. Para la aplicación del instrumento se pilotea con 10 niños de la escuela José Vasconcelos ubicada en la ciudad de Gómez Palacio, Dgo. Se obtiene un alpha de cronbach de .816.

En el instrumento se emplearon los niveles de medición nominal y ordinal para los datos de identificación de los sujetos y para medir el resto de las variables se emplea el nivel de razón, con una escala de 0 a 10.

Se procede a realizar los tratamientos estadísticos: Análisis factorial que genere un orden alternativo al esquema de variables propuesto inicialmente considerando solo aquellas variables que muestran consistencia con un valor de Z arriba de 1.96; y Selección multivariada de variables para reducir el número de variables independientes.

Se realiza la lectura y se establecen los resultados.

### **Utilidad práctica y limitaciones del procedimiento**

La escuela como uno de los ambientes de aprendizaje más importante en nuestra sociedad requiere innovar considerando diferentes perspectivas que generen una reflexión que se concrete en estrategias directas a favorecer el clima propicio para el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Con este trabajo se considera importante detectar las necesidades de la

escuela actual que contribuyen a una educación de calidad para implementar las acciones necesarias de acuerdo a los diversos contextos donde se lleva a cabo el proceso educativo.

Las limitaciones del procedimiento se pueden direccionar a la cantidad de sujetos que conforman la muestra y el tipo de institución educativa donde se realiza el estudio.

### **Ejemplo del uso del procedimiento con datos ya recabados de por lo menos una investigación ya realizada.**

Se procede a conformar una matriz de datos con los resultados del instrumento, mismos que se obtiene el valor de Z para considerar las variables que muestran consistencia con un valor mayor a 1.96.

Tabla 1. 58 variables seleccionadas por su valor Z que en todos los casos tienen un n= 161, donde se muestra el nombre de la variable seleccionada, su descripción y su media.

Variable	Descripción	Medias
5. El maestro	El docente del grupo como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.7
3. Temas	Los contenidos temáticos del programa como elementos necesarios en el ambiente de aprendizaje.	9.6
15. Los valores	Los valores como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.6
35. Lo aprendido	Los conocimientos aprendidos como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.6
11. Padres	La manera como los padres se involucran en la educación, como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.5
50. La Responsabilidad	La responsabilidad como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.5
13. Tu escuela	La escuela como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.4
55. Hábitos y usos	Los hábitos y usos de estudiar para exámenes, realizar tareas y trabajar en equipo como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.4
56. Asistencia	Asistir a clases como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.4
23. Formas aprender	Las formas que usa para aprender como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.3
27. Conocimientos	Los conocimientos obtenidos de la	9.3

	enseñanza como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	
37. Calificaciones	Las calificaciones como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.3
38. Trabajo en clase	La forma que trabaja en clase como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.3
14. Formas de enseñar	Las diferentes formas que tiene el docente para enseñar como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.2
28. Actitud	La actitud del docente como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.2
32. Equipo	El trabajo de equipo como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.2
41. Atención	La atención brindada a las clases como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.2
43. Aplicar lo aprendido	Aplicar lo aprendido a la vida diaria como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.2
44. Interés	El interés por las materias como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.2
46. La Puntualidad.	La puntualidad como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.2
48. Logros aprendizaje	El cómo se van logrando los aprendizajes como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.2
49. Trabajos escolares	Los trabajos escolares que se realizan como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.2
51. Entusiasmo	El entusiasmo por aprender como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.2
9. La participación	La participación de los integrantes del grupo como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.1
10. Actividades	La manera como el docente organiza las actividades en el salón de clase como un	9.1

	elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	
31. Emociones	Las emociones manifestadas en el proceso de enseñanza aprendizaje como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje	9.1
45. Construyendo	La construcción del propio aprendizaje como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.1
47. Formar aprendizaje	Las formas que se usan para ir construyendo los aprendizajes como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.1
54. Avance aprendizaje	Los avances que se tienen en el aprendizaje como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.1
57. Actividades aprender	Actividades y maneras que se utilizan para aprender como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.1
1.Salón	El salón de clase como elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.0
6. Educación física	La asignatura de Educación Física como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.0
8. Ambiente	El ambiente como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje de la educación.	9.0
12. Motivación	La motivación que recibe del maestro cuando realiza algún trabajo como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje de la educación.	9.0
24. Problema	La capacidad para enfrentar cualquier problema como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje de la educación.	9.0
25. Facilidad aprender	La facilidad que se tiene para aprender como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.0
29. Director	El director y coordinador de la escuela como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje	9.0
30. Maestro alumno	La relación maestro-alumno como un	9.0

	elemento necesario en el ambiente de aprendizaje .	
34. Disciplina	La disciplina en el salón de clase como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.0
42. Control	El control que ejerce el maestro en el grupo como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.0
52. Formas estudiar	Las formas que emplea para estudiar como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	9.0
39. Reglas	Las reglas del salón de clase como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	8.9
59. Relación maestros y compañeros	La forma como se relaciona con su maestro y compañeros como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	8.9
4. Alumnos	Los alumnos que integran el grupo como elementos necesarios en el ambiente de aprendizaje.	8.8
20. Ideas	Las ideas que aporta en clase como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	8.8
36. Limpieza	La limpieza de la escuela como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	8.8
40. Las Tareas	Las tareas como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	8.8
26. Relacionarse	La facilidad para relacionarse con los demás como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	8.7
61. Exámenes	Los exámenes como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	8.7
53. Ánimo	El entusiasmo por realizar las tareas como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	8.6
58. Conocimientos y los de compañeros	Los conocimientos propios en relación a los de los demás como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	8.6
2. Compañeros	Los compañeros de clase como elementos necesarios en el ambiente de aprendizaje.	8.4

18. Instalaciones	Las instalaciones de la Escuela como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	8.4
21. Juego	La implementación del juego por parte del maestro en la enseñanza que imparte como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	8.1
33. Tono voz	El tono de voz que emplea el maestro como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	8.1
17. Tecnología	Toda la tecnología que emplea como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	7.9
22. Tiempo	El tiempo que se pasa en la escuela como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	7.7
16. Lugar escuela	El lugar donde se encuentra ubicada la escuela como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	7.4

Tabla 2. Eigenvalores y variabilidad explicada en cada factor extraído en la construcción de los ambientes de aprendizaje de niños y niñas del nivel primaria.

Factores	Eigenvalores	% Total	Cumulative	Cumulative
1	11.97	20.64	11.97	20.64
2	2.95	5.09	14.92	25.73
3	3.38	5.83	18.30	31.56
4	2.20	3.80	20.51	35.36
5	2.25	3.88	22.76	39.23
6	1.99	3.43	24.74	42.66
7	1.67	2.88	26.41	45.54
8	1.36	2.34	27.77	47.88
9	1.40	2.41	29.17	50.28
10	1.09	1.88	30.26	52.16
11	1.24	2.13	31.49	54.30
12	1.11	1.92	32.61	56.22
13	1.10	1.90	33.71	58.12

Se realiza un análisis factorial como método de selección de variables donde el factor 1 concentra las variables que caracterizan y describen la practica tradicional en los

Ambientes de Aprendizaje de los estudiantes de primaria del Instituto Francés de la Laguna.

Tabla 3. Variables y cargas factoriales de los atributos del Factor 1, denominado Elementos académicos del ambiente de aprendizaje.

Variable	Carga Factorial
61. Los exámenes como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	0.55
55. Los hábitos y usos de estudiar para exámenes, realizar tareas y trabajar en equipo como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	0.38
35. Los conocimientos aprendidos como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	0.34
22. El tiempo que se pasa en la escuela como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	0.33
41. La atención brindada a las clases como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	0.33
5. El docente del grupo como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	0.32
34. La disciplina en el salón de clase como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	0.29
20. Las ideas que aporta en clase como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	0.28
25. La facilidad que se tiene para aprender como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	0.26
37. Las calificaciones como un elemento necesario la en el ambiente de aprendizaje.	0.77

Los ambientes de aprendizaje están constituidos por: Los exámenes, Los hábitos y usos de estudiar para exámenes, realizar tareas y trabajar en equipo, Los conocimientos aprendidos, El tiempo que se pasa en la escuela, La atención brindada a las

clases, El docente del grupo, La disciplina en el salón de clase, Las ideas que aporta en clase, La facilidad que se tiene para aprender y Las calificaciones como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.

Tabla 4. Selección Multivariada de variables

Variable	Cou nt	Mean
15. Los valores como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	161	9.583
50. La responsabilidad como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	161	9.490
56. Asistir a clases como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	161	9.416
13. La escuela como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	161	9.391
27. Los conocimientos obtenidos de la enseñanza como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	161	9.316
31. Las emociones manifestadas en el proceso de enseñanza aprendizaje como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje	161	9.149

47. Las formas que se usan para ir construyendo los aprendizajes como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	161	9.062
29. El director y coordinador de la escuela como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	161	9.018
36. La limpieza de la escuela como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	161	8.844
16. El lugar donde se encuentra ubicada la escuela como un elemento necesario en el ambiente de aprendizaje.	161	7.434

De acuerdo a un Análisis multivariado de variables, donde se consideraron las variables del factor 1 como dependientes y el resto de las variables de los once factores como variables independientes, se muestra que las variables: Los valores, La responsabilidad, Asistir a clases, La escuela, Los conocimientos obtenidos de la enseñanza, Las emociones manifestadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, Las formas que se usan para ir construyendo los aprendizajes, El director y coordinador de la escuela, La limpieza de la escuela y El lugar donde se encuentra ubicada la escuela se muestran como una propuesta de los elementos necesarios en el ambiente de aprendizaje.

### Conclusiones

A partir de los resultados que arrojan los tratamientos estadísticos se puede concluir que los Ambientes de Aprendizaje de los niños y niñas de 4º, 5º y 6º año de la primaria del Instituto Francés de la Laguna están constituidos por: Los exámenes, Los hábitos y usos de estudiar para exámenes, realizar tareas y trabajar en equipo, Los conocimientos aprendidos, El tiempo que se pasa en la escuela, La atención brindada a las clases, El docente del grupo, La disciplina en el salón de clase, Las ideas que aporta en clase, La facilidad que se tiene para aprender y las calificaciones.

Así también se puede concluir que estos ambientes de aprendizaje se encuentran influidos de acuerdo a las ideas

de los niños y niñas del Instituto Francés de la Laguna y al acomodo de las variables por otro grupo de éstas que conforman una propuesta para enriquecer los Ambientes de Aprendizaje de los niños y niñas del nivel primaria. Las variables son: Los valores, La responsabilidad, Asistir a clases, La escuela, Los conocimientos obtenidos de la enseñanza, Las emociones manifestadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, Las formas que se usan para ir construyendo los aprendizajes, El director y coordinador de la escuela, La limpieza de la escuela y El lugar donde se encuentra ubicada la escuela.

### Referencias

- Blanco Bosco, Emilio. «Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel.» Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 6, n° 1 (2008): 58-54.
- Bolivar Goitia, Antonio. «Los Centros Escolares como comunidades. Revisando la colegialidad.» Española de Pedagogía, n° 216 (mayo-agosto 2000).
- Castro Pérez y Morales Ramírez, Marianella. «Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares.» Educare Electronic Journal 19(3) (septiembre 2015): 1-32.
- Duarte D., Jakeline. «Ambientes de Aprendizaje: una aproximación



- conceptual.» *Estudios Pedagógicos*, nº 29 (2003): 97-113.
- Howard, Gardner. *La Mente no escolarizada. Como piensan los niños y como deberían enseñar las escuelas*. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- Muntaner, Joan J. «Prácticas inclusivas en el aula ordinaria.» *Nacional e internacional de Educación inclusiva*, nº 7 (marzo 2014): 63-79.
- Ocampo García, José E. et. al. *Creación de Ambientes de Aprendizaje*. Pachuca, Hidalgo, mayo de 2002.
- Viveros Acosta, Patricia I. «Universidad Euro Hispanoamericana.»  
[http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales\\_de\\_apoyo\\_3/Viveros\\_%20S%C3%A1nchez,%20J\\_Ambientes%20de%20aprendizaje\\_%20una%20opci%C3%B3n%20para%20mejorar%20la%20educaci%C3%B3n.pdf](http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo_3/Viveros_%20S%C3%A1nchez,%20J_Ambientes%20de%20aprendizaje_%20una%20opci%C3%B3n%20para%20mejorar%20la%20educaci%C3%B3n.pdf) (último acceso: 18 de mayo de 2016).

# Los saberes docentes: un análisis desde la situación docente en la escuela normal

## Professors' knowledge: an analysis of the teaching situation in a teacher's college

Ma. Hilda Vergara Alonso  
*Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl*  
[mahilda\\_n3n\\_isceem@hotmail.com](mailto:mahilda_n3n_isceem@hotmail.com)

Edith Araceli Jaramillo Martínez  
*Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl*  
[edithjaramillomartinez@gmail.com](mailto:edithjaramillomartinez@gmail.com)

América Solano Hernández  
*Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl*  
[americasolano@yahoo.com.mx](mailto:americasolano@yahoo.com.mx)

### Resumen

En un entorno en constante cambio social, la formulación del éxito de las Escuelas Normales es la creación y reflexión del conocimiento. Estos nuevos saberes y conocimientos han de ser compartidos y diseminados a través de la organización e incorporados en los procesos de enseñanza, es necesario señalar la importancia de rescatar y dar significado a los saberes de los docentes y como éstos se construyen en el contexto de la práctica, como conjunto de concepciones disciplinares y meta disciplinares en los diferentes momentos del proceso de la intervención. Cada día en el salón de clases ocurren una diversidad de acontecimientos o sucesos que nos llevan a reconstruir y revalorar la práctica y los saberes que se inmiscuyen de la misma, como espejos que se reflejan, pero con mirada abierta y reflexiva para retomar y reestructurar nuestra acción, con la preparación anticipada de los contenidos, la planeación, y los saberes que se involucran en el conocimiento profesional de los docentes, los saberes se van construyendo en la práctica y centrando de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos. En este sentido el saber didáctico que se aplica en situaciones acorde a las exigencias y desafíos cobra relevancia en la educación actual.

### Palabras clave

Conocimientos, práctica, tipos de saberes y reflexión.

### Abstract

In an ever-changing social environment, the success of teacher college is the creation and observation of knowledge. These new concepts and knowledge must be shared and spread through the organization and incorporated in teaching processes. It is necessary to highlight the importance of rescuing and give meaning to knowledge as professors and how it contributes in the

context of practice, as a group of disciplinary and meta-disciplinary conceptions in the different moments of the intervention process. Each day in the classroom make events take place which takes us to rebuild and reevaluate the practice and knowledge within itself, as mirrors that reflect, but with open and observant eyes to retake and restructure our actions, preparing beforehand the content, planning, and knowledge involved in the expertise of the professors. Knowledge gives way to practice and meaningfully guides the students' learning. In this way, the didactical knowledge applied to situations depending on the circumstances is relevant to today's education.

### **Keywords**

Knowledge, practice, types of knowledge and observation.

### **Introducción**

En estos tiempos de cambios y miradas hacia los docentes se abren los debates en torno a la formación y profesionalización docente, estrechamente vinculados con los cambios sociales, culturales, políticos y económicos que están afectando vertiginosamente a todas las sociedades en esta última década, las implicaciones en el trabajo de la enseñanza son complejas y los saberes, que como conocimiento profesional sustentan la labor de los docentes, éstas están implícitas en su práctica diaria, donde incorporan los saberes cotidianos, la experiencia, y el razonamiento en el contexto escolar. Los saberes están permeados por dimensiones epistemológicas en nivel racional y experiencial, abriendo un espacio para la observación y refección de los saberes y las practicas situadas de los docentes de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl. relativas a la organización anticipada de los contenidos de enseñanza y el desarrollo de la clase en la trasmisión de contenidos curriculares, vertiendo una postura epistémica de sus saberes en relación de los contextos sociales, como un producto de un contexto, inherente a una cultura institucional, transformador del pensamiento, y modelador de la práctica pedagógica.

El objetivo esencial de este espacio es describir y analizar en como los docentes construyen sus prácticas y saberes en el aula. Mostrar en un primer acercamiento las

situaciones de los docentes de la escuela Normal, los procesos de enseñanza y los saberes que ellos poseen en torno a los contenidos de los cursos del nuevo plan Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2012. Este escrito surge de un primer acercamiento teórico y de las observaciones en clase de los docentes, siempre teniendo en mente ¿Cuál es el vínculo que guardan los saberes docentes y las prácticas? ¿Qué tipo de saberes permean las prácticas de los docentes?

### **1. Los saberes docentes en un contexto en constante cambio**

En un entorno donde los mercados se encuentran en constante cambio, proliferan numerosas organizaciones, los competidores se multiplican y las tecnologías se vuelven obsoletas casi de la noche a la mañana, la fórmula del éxito de las escuelas pasa por la creación de conocimiento. Estos nuevos saberes y conocimientos han de ser compartidos y diseminados a través de la organización, incorporados en los procesos de enseñanza y difundidos en el contexto de la organización educativa.

Estamos viviendo una infinidad de cambios vertiginosos a diferencia de otros tiempos. Nos encontramos en la era de la información y la sociedad del conocimiento, donde hay una gran cantidad de producción de conocimiento y significados, en este contexto, es prioritario señalar la

importancia de rescatar y dar significado a los saberes y conocimientos de los docentes, y como éstos se constituyen en el texto de la práctica docente.

Pérez Gómez (2009), manifiesta que la sociedad de hoy en día vive experiencias muy distintas, está influenciada por una diversidad de cuestiones económicas, políticas educativas, sociales y globales. Cada vez enfrentamos una diversidad de problemáticas que van desde la desigualdad, discriminación, desempleo, violencia, narcotráfico, inseguridad, así como problemas ambientales que afectan lo educativo. Los tiempos han cambiado, la comprensión del mundo que nos rodea se torna compleja, esta misma complejidad nos lleva a la incertidumbre, a lo desconocido, es decir la realidad no es previsible, esto en consecuencia, a concluir que sólo pueden ofrecerse conjeturas y que muchas veces ni uno mismo sabe lo que puede suceder en la realidad. Por lo que es necesario que los docentes y alumnos estén preparados, para enfrentar el nuevo contexto de la educación.

De acuerdo con Gimeno, citado por Pérez Jiménez (2003, p. 3), la educación constituye una de las prácticas sociales más antiguas e importantes en las transformaciones histórico-culturales que han acontecido a través de las épocas. La educación es pilar fundamental para la formación de la conciencia social, y para el ordenamiento científico de la construcción de saberes desde lo sociocultural.

## **2. Los referentes conceptuales. un punto de partida**

La creación de conocimiento o la construcción de conocimiento y saberes no consisten como pudiera pensarse en un mero procesamiento de información. Más allá de ello, y puesto que el saber y el conocimiento siempre comienzan o parten del docente, cabe destacar que el proceso de hacer el

saber y el conocimiento personal (propio de los docentes) útil o disponible a otros será el núcleo en el que se centrará la creación de conocimiento, como interés. Para Habermas, citado por Carr y Kemmis (1986, p. 51), el saber es un resultado de la actividad humana (nosotros los docentes) motivada por necesidades naturales e intereses. Llama a éstos «intereses constitutivos de saberes», porque guían y dan forma a la manera en que se constituye el saber en relación con las diferentes actividades del ser humano.

Tardif (2004, 28), manifiesta que los docentes que aprenden de su práctica lo transfieren a saberes y conocimientos diversos. En este sentido los saberes incorporan la cotidianidad, la experiencia y el razonamiento de manera general, que se vive en el contexto escolar. En el texto de la educación los saberes se dan en un encuentro entre el conocimiento codificado y el que se genera en el contexto de la cultura. Implica la interacción del saber elaborado o conocimiento científico y el saber cotidiano, según Heller (1977, p. 317).

El saber popular o saber cotidiano, es el que construye el docente, es decir el producto de su interacción con la cultura y contexto, de las experiencias con su familia, sus amigos y la comunidad que le rodea. Valorado por la práctica cotidiana y permeada por el cariño y las emociones de los sujetos que le rodean (amigos, alumnos, padres etc.). Es un conocimiento centrado en el sentido común, un conocimiento no formalizado, dirigido desde una visión práctica que busca armonizar consideraciones morales con otras de pertinencia sociocultural y económica. Las verdades se construyen de manera particular, el docente (individuo) se acerca a la verdad desde la propia particularidad de su personalidad, sus condiciones culturales, socioeconómicas, morales y empíricas. Construye verdades relativas a su situación

particular y de acuerdo a sus experiencias. Por el contrario el saber científico se construye desde la racionalidad de la lógica formal y se legitima desde las investigaciones científicas. En este sentido cobra relevancia tener una mirada a los tipos de saberes.

#### *Un acercamiento a los tipos de saberes*

El saber se diferencia en tres categorías: formal, informal e interactivo-reflexivo. El saber formal se expresa en el saber académico, basado en el conocimiento de las disciplinas, los docentes privilegian la transmisión verbal en su curso; el saber informal tiene su influencia, fundamento, y aprendizaje en el contexto mismo de la actividad, es decir prioriza las prácticas lo que se sabe en el hacer cotidiano o por lo que se conoce popularmente. El saber interactivo-reflexivo, está vinculada la formación en la resolución de problemas cotidianos, allí el docente reflexiona e investiga su propia práctica mediante estrategias (Porlán, Rivero & Pozo, 1997, pp. 158-159).

El conocimiento profesional de los docentes es el resultado de yuxtaponer cuatro tipos de saberes de diferente naturaleza, que se generan en diversos contextos no siempre coincidentes, aislados uno de otro en la memoria de los docentes.

Al respecto manifiestan que los saberes académicos, se refieren al conjunto de concepciones disciplinares y metadisciplinares que tienen los docentes (tenemos). Sean estas disciplinas referentes a las disciplinas que sirven de referencia y soporte a los contenidos escolares. Son saberes explícitos, que se generan en la formación inicial y que se comparten con los compañeros de cursos y trayecto formativo.

Los saberes basados en la experiencia, se refieren al conjunto de ideas conscientes que los docentes y profesores desarrollan (desarrollamos) durante el ejercicio de la profesión acerca de los diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje

(metodología, contenidos, organización, la evaluación, los fines y los objetivos). Estos saberes se manifiestan como dicen Porlán, Rivero y Pozo (1997) en creencias, principios de actuación, metáforas y que al mismo tiempo son el tipo de concepciones que se comparten habitualmente con los compañeros de curso y trayecto formativo, que tiene un fuerte poder socializador y orientador de la conducta profesional. Estos se comparten en el proceso de evaluación y diagnóstico de los problemas que se gestan en el aula y en los procesos de apropiación del conocimiento de los alumnos, principalmente en las reuniones de colegio de grado y de trayecto formativo.

### **3. Los saberes y las prácticas reflexivas situadas de los docentes en la escuela Normal**

La participación de los docentes como guía reflexivo de los aprendizajes de las estudiantes, resulta incuestionablemente importante puesto que la interactividad que se produce alrededor de las relaciones subjetivos entre el docente-estudiantes-tarea (objetivo de enseñanza y aprendizaje), permite consolidar un ambiente armónico en el aula y constituye un tejido favorable para redimensionar y resignificar continuamente las situaciones de clase en un contexto particular y específico. Este proceso se considera en una dimensión temporal (antes, durante y después) de la práctica, con miras a la obtención de logros y aprendizajes manifestados en el desempeño de los estudiantes. La figura del docente como mediador del aprendizaje contribuye a otorgarle sentido a las experiencias y sus saberes, así como potenciar el desarrollo y de lo que es capaz el estudiante como aprendiz.

En este sentido el formador aprende de su práctica y lo transfiere a saberes, el docente "... ideal es el que conoce su materia, su disciplina y su programa, además de poseer ciertos conocimientos relativos a

la...pedagogía y que desarrolla un saber práctico, basado en su experiencia cotidiana con los alumnos” (Tardif, 2004, p.157).

*Los saberes relativos a los procesos de organización anticipada de los contenidos de enseñanza*

La práctica de los docentes se da en un proceso de reflexión desde la acción o de experimentación en un contexto altamente contextual, está llena de una diversidad de situaciones, que no se sabe y que, sin embargo lo tenemos que afrontar. Cada día en el salón de clases ocurren una diversidad de acontecimiento o sucesos que nos llevan a reconstruir y revalorar de nuestra práctica, los saberes que se inmiscuyen en el proceso de la práctica.

Los docentes necesitan espejos para mirar su propia práctica, pero se debe hacer con una mirada abierta, flexible y reflexiva, que lleve a retomar y reestructurar nuestra acción y desde ésta los saberes y conocimientos. Así como disposición para transformar éstos en los alumnos.

Uno de las causas más importantes en el proceso de enseñanza, es la preparación y organización anticipada de los contenidos de los cursos de la malla curricular, que los docentes trabajan en sus clases. La planeación es un proceso complejo, porque las provisiones, anticipaciones y decisiones de los profesores son parte de los saberes y conocimientos y la construcción de éstos no solo implica la formación individual o cognitivos, sino que forman parte de un proceso histórico de formación y local de la relación cotidiana de los profesores y alumnos en el contexto escolar.

Los maestros diseñan y planean contenidos a futuro en formatos prediseñados y reorientados de acuerdo a las exigencias y a la toma de acuerdos del grado en que se trabaje, la intervención depende de la complejidad y la organización de los

contenidos curriculares de los diversos cursos que conforman la malla curricular del Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación preescolar. En un caso muy particular en el Curso Práctica Profesional, sus contenidos se traducen en una sola Unidad de Aprendizaje: Formarse en la práctica: aprendizajes, competencias y perfiles profesionales. Vinculados con las cinco dimensiones que configuran los lineamientos para llevar a cabo la evaluación para el Ingreso al Servicio profesional Docente en Educación Básica y los Perfiles, Parámetros e Indicadores del ingreso al Servicio Profesional Docente.

Se preocupan por indagar, investigar y reflexionar lo que sucede en la práctica para resolver las situaciones presentadas en el proceso activo y consciente en la construcción de discernimientos y significados de los alumnos, pone en práctica y en juego sus ideas, y se plantean una diversidad de interrogantes, como lo dice Diker citado por Terigi (2013, p. 22) “...¿cuál es el tipo de conocimiento que permite a un docente formarse una cierta visión de la situación, que siempre será singular; actualizar las alternativas de las que dispone en el arsenal de saberes y conocimientos pedagógicos-didácticos; generar las adecuaciones del caso, incluso producir alternativas nuevas, para intervenir con razonable expectativa de pertinencia? ¿Qué tipo de saberes permiten todo esto? ¿Están disponibles esos saberes? ¿Qué intervenciones formativas facilitan la construcción de estos saberes?” ¿Qué posibilidades existen en la mejora a través del enfoque centrado en el aprendizaje?

El docente debe obtener un aprendizaje realista, donde a través del distanciamiento y reflexionando su práctica se integren las experiencias y el conocimiento teórico (Melief, Tigchelaar & Korthagen, 2010). En este sentido la reflexión de la

práctica incide, enriquece y consolida los diversos saberes docentes como: profesional, disciplinares, curriculares y experiencial (Tardif, 2004, p. 20), al interiorizar estos saberes el docente es capaz de comprender su propio actuar.

*Los saberes en el proceso de desarrollo de la situación. Centrando la atención en los aprendizajes de los alumnos*

¿Cómo caracterizar el saber de los docentes?  
¿Cómo ingresan los nuevos conocimientos en su repertorio de saberes? ¿Cómo lo está permeando el enfoque centrado en el alumno?

En la práctica se construyen una diversidad de saberes, uno de ellos es el saber didácticos permeado por el enfoque centrado en el aprendizaje. El profesor se enfrenta a diversas situaciones que requieren la apropiación y construcción de saberes y de una reacción inmediata. En el proceso es mejor llevar a cabo lo que se ha planeado o dejarles contemplar lo que se está exponiendo para aprender. Durante el desarrollo de la clase los saberes están presentes, la forma en que el docente se conduce y reflexiona en el contexto de la práctica.

Los saberes de los docentes en diversas situaciones en el salón de clases, se observan dinámicos y variados. El grupo está constituido por 25 alumnas, de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, su estancia en la escuela Normal es de día a la semana de trabajo (asesoría, tutoría, desarrollo de contenidos y búsqueda de información, ya que el resto están en los Jardines de Niños. El espacio de trabajo con ellas se traduce en el siguiente ejemplo:

“Pedro es un profesor de Práctica Profesional. Antes de iniciar su sesión, preparó su material y contenidos a trabajar en colectivo. Durante la planificación de la clase proyectó que las alumnas estuvieran como espectadoras, por la falta de lectura y

trabajo comprometido de éstas en sesiones anteriores. Pedro trabaja el ejercicio en un marco de una explicación expositiva, situación previamente premeditada. Sin embargo, durante la clase decide hacerlo de forma diferente, de una manera que le parece más conveniente, cambia el rumbo a través de interrogantes dirigidas a las alumnas. – Ellas hiperactivas y evasivas, se van incorporando a la sesión de trabajo, en algunos momentos interrumpen, otras llegan y guardan silencio-. Posiblemente, uno de los aspectos que de manera inconsciente de la situación es que Pedro ha tomado decisiones a partir de ciertos elementos afectivos y que se centran en el aprendizaje de las alumnas.

Podrá ser también, que lo asaltará el temor de perder el control de la situación. Por otra parte los contenidos están centrados en la filosofía del Artículo Tercero Constitucional y su vinculación con los poderes federal, estatal y regional, las aportaciones se traducen en participaciones abiertas y muchas dirigidas. En sus cuestionamientos manifiesta ¡...ya hablamos de la libertad de ser laicos, también nos habla...,sobre la ignorancia y sus efectos, la servidumbre, el fanatismo y los prejuicios. Ustedes analícenlo, profundícenlo, para su discusión como futuras docentes...!”

Los factores cognitivos y metacognitivos se ponen en juego como lo manifiestan McCombs & Whisler (2000, pp. 20), es decir los alumnos van agrupando los factores y los contenidos expuestos en la construcción del significado a partir de la información y las experiencias sobre la calidad de la educación, las bases legales, la obligatoriedad de la educación en los diversos niveles y el funcionamiento de las instituciones, siempre centrando su atención en los alumnos.

Los saberes se van construyendo en la práctica y se van centrando en el aprendizaje del alumno, el saber didáctico que se aplica en situaciones acorde a las exigencias y

desafíos de la educación actual con sus múltiples reformas. Atienden la integralidad de las alumnas, es decir "...el desarrollo equilibrado de sus saberes, en donde si bien interesa su saber conocer..." (SEP, 2012, p. 31) es notorio, que en el contexto de la clase es relevante estos saberes. No es suficiente una didáctica ordinaria o de sentido común para dar cuenta de sus aprendizajes.

### Conclusiones

Si bien la reflexión en torno a los saberes de los docentes a nivel experiencial y racional es compleja el docente se centra en el contexto del aula, y en ella en las estrategias metodológicas que el profesor selecciona para facilitar el aprendizaje de los alumnos, sin desconocer los contextos socioculturales e institucionales que también la condicionan. Implícitamente, distinguiendo diversos ámbitos de formación docente a través de los cuales construye sus saberes, destacando tanto los científicos como los cotidianos o de sentido común, ambos en permanente interacción.

Esta interacción de saberes genera consecuencias para la práctica:

- Siendo una práctica en la que se implican distintos agentes, la comunicación entre ambos tipos de conocimiento se da en todos ellos de manera diferente, generando múltiples interacciones.
- La teoría no se deriva ni se valida en la práctica en cuanto a racionalidad superior, sino que interactúa con ella a través de los agentes implicados, generando la construcción de nuevas realidades.

Los saberes que intervienen en la práctica docente en la escuela Normal parece ser un cometido necesario y difícil. Necesario, porque intenta develar los supuestos que sustentan la práctica con el propósito de enriquecerla y reorientarla. Difícil, porque se

trata de saberes de distinto tipo y con diferente grado de conciencia en la reflexión que sobre su propia acción pueden realizar los profesores.

### Referencias

- Carr W. & Kemmis S. (1988); Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado, Barcelona: Martínez Roca.
- Heller, A. (1977), Sociología de la vida cotidiana, España: Península.
- McCombs, B. L. & Whisler, J. (2000), La clase y la escuela centradas en el aprendiz. Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento, España: Paidós.
- Melief, K., Tigchelaar, A. & Korthagen K. (2010), "Aprender de la práctica", en Olga Esteve, Ko Melief, Àngel Alsina (Coordinadores), Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado, Barcelona: Octaedro.
- Pérez J. (2003), Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. Recuperado enero de 2016 en <http://rieoei.org/rie33a02.html>
- Porlan, R; Rivero, A y Martín del Pozo, R. (1997) Conocimientos Profesionales y Epistemología de los profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos. España :Investigación Didáctica, 15 (2).
- SEP (2012), Práctica profesional. Séptimo y octavo semestre. Recuperado 8 de agosto de 2015 en [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepree/pp\\_lepree.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepree/pp_lepree.pdf)
- SEP (2012), Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de educación Preescolar, Recuperado agosto de 2014 en



[http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_650.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_650.pdf)

S/A (2015), La cuestión docente. Recuperado el 22 de mayo de 2015, en <http://www.oei.es/metas2021/forodocentes.htm>

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

Terigi, Flavia (2013), "Documento Básico. Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación", en VII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué, Argentina: Santillana, pp. 7-53.

# Operacionalización de la evaluación del aprendizaje en el nivel preescolar

## Operationalization of the learning evaluation in early education levels

Erika Gabriela González Gaytán  
*Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado*  
[erikaox27@hotmail.com](mailto:erikaox27@hotmail.com)

### Resumen

Actualmente los procesos evaluativos revisten gran importancia para el ámbito educativo pues representan una sólida oportunidad para mejorar la calidad de la educación; con base en ello y derivado de las Reformas Constitucionales de 2013, se adiciona la Fracción VIII al Artículo 10o. de la Ley General de Educación, en el que la evaluación se establece como elemento fundamental del sistema educativo. El presente trabajo pretende conocer cómo se operacionaliza el proceso de evaluación del aprendizaje en el nivel preescolar, la forma en que las docentes conciben, diseñan y ejecutan dichas actividades. El interés en el objeto de estudio se centra en el hecho de que es a través de la evaluación como se pueden conocer las condiciones en que se desarrollan los procesos de aprendizaje y enseñanza, ese conocimiento fundamentado y sistemático permite establecer juicios, generar propuestas y tomar decisiones que potencialicen los logros de los educandos. El documento contiene estudios actuales; conceptualizaciones teóricas y prácticas de la evaluación, información sobre los componentes que conforman dicho proceso; tipos de evaluación; así como datos sobre técnicas e instrumentos implementadas en evaluación del aprendizaje. El análisis parcial de resultados señala la existencia de afinidad entre concepciones construidas por docentes a lo largo de su formación y experiencia y concepciones teóricas propuestas por normativamente. Sin embargo dicha aproximación resulta fragmentada, se observa falta de claridad sobre algunos elementos del proceso de evaluación, lo cual supondría prácticas distorsionadas que a su vez ponen en entredicho la consecución del propósito fundamental de la evaluación.

### Palabras clave

Evaluación del aprendizaje, práctica docente, educación preescolar.

### Abstract

Nowadays evaluative processes are of great importance for the educational environment due to the solid opportunity to improve the quality of the education; based on it and derived from the constitutional educational reforms of 2013, adding the VIII fraction to the 10<sup>th</sup> article of the general law of education, in which evaluation is established as a fundamental element of the educational system. The following paper aims to know how to operationalize the process of the evaluation of learning in early childhood education, the way teachers conceive, design and execute said activities. The focus of the study is the fact that through evaluation one can get to know the state in which the learning and teaching processes are developed, that fundamental and systemic knowledge allows to establish judgment, generate proposals and make decisions that enhance the achievements of the

subjects. The document contains up-to-date studies, theoretical and practical conceptualizations of evaluation, information about the components of said process; types of evaluation; as well as data about techniques and instruments implemented in the evaluation of learning. The partial analysis of the results points towards the existing affinity between conceptions constructed by teachers through their upbringing and theoretical conceptions proposed by norms. However, said approximation is fragmented, a lack of clarity is observed regarding some elements of the process of evaluation, which would suppose distorted practices that put to the test the realization of the fundamental purpose of the evaluation.

### **Keywords**

Learning evaluation, teaching practice, early childhood education.

### **Introducción**

El presente estudio aporta datos de interés para docentes, autoridades educativas y expertos, sobre las prácticas educativas actuales de evaluación del aprendizaje en el aula.

El propósito del estudio es un acercamiento sistemático a la forma en que docentes del nivel preescolar operacionalizan el proceso de evaluación del aprendizaje en el aula.

El marco teórico se apoya en investigaciones recientes de corte cualitativo, que abonan elementos relacionados, de interés al tema de la investigación central, la operacionalización de la evaluación del aprendizaje en el aula; así como en otros autores a partir de los cuales se define la evaluación, sus componentes, tipologías, técnicas e instrumentos.

El estudio se sustenta en el paradigma interpretativo. Las fuentes utilizadas son, en coherencia con el paradigma interpretativo y la investigación etnográfica, sujetos que experimentan y son responsables de la ejecución del proceso de evaluación del aprendizaje de manera directa en las aulas. Los resultados que se ofrecen son parciales y de carácter empírico.

Por último se integran las referencias bibliográficas.

### **Antecedentes**

En últimas fechas México ha puesto especial atención en resultados derivados de valoraciones estandarizadas internacionales.

Los resultados de PISA en el comparativo 2003-2012 son alentadores en cuanto a la competencia matemática, pero cuando se analizan los datos de este ciclo se reiteran los resultados de los otros ciclos: casi 50% de los estudiantes se ubica en los niveles bajos de desempeño en las competencias fundamentales, y esto implica que el sistema educativo no ha fortalecido el potencial de los jóvenes para hacer de ellos ciudadanos productivos y comprometidos. (INEE, 2013, p. 83)

Según la UNESCO (2010), las condiciones económicas, sociales o culturales de los alumnos en México no son razón suficiente para considerarles como problemática central en el bajo aprovechamiento escolar, plantea que la raíz se encuentra al interior de los centros educativos, en las actitudes e interacción del personal docente, y señala la necesidad de mejorar los ejercicios de evaluación en el aula.

La OCDE, reconoce la importancia de: “aprovechar mejor la información sobre el desempeño de los estudiantes, y también la información disponible sobre los estándares curriculares, de

desempeño docente y de gestión escolar, no sólo para evaluar las escuelas, sino para garantizar que se mejoren las áreas que lo necesitan”. (OCDE, 2012, p. 32)

Como parte de sus reformas México adiciona un párrafo al Artículo 3° de la Constitución Mexicana que establece:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (DOF, 2013b, p. 16)

E integra en la Ley General de Educación, en el Artículo 10°, Fracción VIII, a la evaluación como componente del sistema educativo. (DOF, 2013).

Las expectativas sobre maestros y escuela, resultan ser muy altas al considerarse medio esencial en el aprovechamiento de los educandos, “se busca incentivar una mayor y más efectiva inversión en ciencia y tecnología que alimente el desarrollo del capital humano nacional, así como nuestra capacidad para generar productos y servicios con un alto valor agregado”. (SEP, 2014, p. 9).

La Ley General del Servicio Profesional Docente establece:

Artículo 12o. Quienes desempeñen dichas tareas deben reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan. (DOF, 2013d, p. 10)

Algunas precisiones de carácter normativo del Acuerdo 696, mencionan que:

Art. 3º. [...] La evaluación se basará en la valoración del desempeño de los alumnos en relación con los aprendizajes esperados y las actitudes que mediante el estudio se favorecen, en congruencia con los enfoques didácticos de los programas de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria. [...] Toda evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje, así como a detectar y atender las fortalezas y debilidades en el proceso educativo de cada alumno. (DOF, 2013a, párr. 4-5)

Por último Schmelkes (2014) plantea que la evaluación en México es incongruente a los fines de mejora pues aplica frecuentemente, instrumentos con enfoque cuantitativo, carácter informativo, sin respaldo o complementariedad cualitativa, fundamental en la interpretación de procesos educativos.

### **Justificación**

Siendo el proceso educativo tan relevante para la construcción social de un país debe existir un seguimiento delimitado, en este caso a la evaluación del aprendizaje en el aula, que permita determinar su estado, necesidades, logros, posibles alternativas y alcances.

Las docentes juegan un papel central, al operacionalizar el proceso de evaluación del aprendizaje de los alumnos impregnan su subjetividad. Los resultados, el uso y cumplimiento de la finalidad formativa de la evaluación del aprendizaje dependen en gran medida de las formas en que las docentes conceptualizan y concretan la evaluación, así como de los instrumentos que seleccionan.

El interés en conocer cómo se concibe, concreta e instrumenta el proceso de evaluación del aprendizaje en el nivel preescolar, se centra pues en que éste proceso es el medio para que actores educativos identifiquen condiciones de desarrollo de los procesos de aprendizaje, establezcan juicios,

retroalimenten, generen propuestas y tomen decisiones que potencialicen los logros de los educandos.

### **Problema de estudio**

#### *Planteamiento*

¿Cómo se operacionaliza el proceso de evaluación del aprendizaje en el nivel preescolar?

#### *Preguntas específicas*

¿Cuál es la concepción teórica y práctica de evaluación que poseen las docentes de nivel preescolar y los componentes que integran en ella?

¿Qué tipologías de evaluación utilizan las docentes en sus prácticas evaluativas?

¿Qué técnicas e instrumentos utilizan las docentes para desarrollar el proceso de evaluación?

#### *Objetivo general*

Analizar cómo se operacionaliza el proceso evaluativo al interior del aula, en el nivel preescolar.

#### *Objetivos específicos*

- Definir la conceptualización teórica y práctica que las docentes poseen respecto a la evaluación y sus elementos.
- Identificar las tipologías de evaluación que las docentes implementan en la práctica evaluativa.
- Describir las técnicas e instrumentos que las docentes utilizan para la recogida y tratamiento de datos, durante el proceso de evaluación.

### **Fundamentos teóricos**

#### *Estado del arte*

Evaluación, medición o verificación de los aprendizajes en el aula: Un estudio de caso en el Colegio Humanístico Costarricense, 2015, de Heredia, de José Pereira-Chaves; su objeto

de estudio es identificar del vínculo entre la manera de realizar la enseñanza y la manera de evaluar, con los alcances de los alumnos en sus aprendizajes en biología, dentro de un ámbito áulico.

Los resultados caracterizan la evaluación como sumativa; grupal; con ideales dispersos que no permiten dar seguimiento al aprendizaje; interpretan procesos a partir de pruebas escritas; requieren reestructurar la conceptualización de la evaluación a fin de cumplir con la función transformadora. (Pereira-Chaves, 2015).

Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso, de los autores Raúl Gómez Patiño e Ileana Seda Santana, 2008, cuyo objeto de estudio se centra en las creencias que las educadoras tienen sobre la evaluación de sus alumnos y cómo éstas influyen en el desarrollo del proceso evaluativo.

Los resultados indican que, la creencia de las educadoras sobre evaluación es de enfoque cualitativo, incluyendo retroalimentación; encuentran reconocimiento social en una evaluación cuantitativa que ofrece información verificable sobre el logro de los objetivos. (Gómez y Seda, 2008).

Y Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado, es una investigación de Silvia Eugenia Martínez López y María José Rochera Villach, 2010; objeto de estudio, prácticas de evaluación de competencias que implementa el profesorado al interior de las aulas.

Los resultados exponen que, un cambio de currículum representa dificultades en su implementación por desconocimiento y falta de capacitación; la evaluación se concibe como verificación y regulación; sin retroalimentación; sin auto o coevaluación; no se comparten indicadores; la responsabilidad

evaluativa recae en el docente; no hay uso de resultados; se evalúa grupalmente, al inicio y final de las actividades; se valoran más las actividades que los aprendizajes. (Martínez y Rochera, 2010)

### *Categorías teóricas*

Concepción Teórica y Práctica de la Evaluación del Aprendizaje y Componentes que integra. Dentro de su enfoque formativo la evaluación busca que los actores tengan información fundamentada, que les permita emitir juicios y tomar decisiones que mejoren el desempeño escolar. (SEP, 2011a).

Línea básica de componentes: a) objetivos de la evaluación; b) diseño y distribución de las actividades que realizarán los alumnos; c) indicadores que permitan orientar la observación y recogida de evidencias; d) criterios o referentes con que se podrá contrastar el desempeño de los estudiantes y determinar su grado de consecución; e) recolección de evidencias individuales; f) análisis de las evidencias; g) retroalimentación; h) y toma de decisiones , (Rodríguez en Mateo, 2000).

Tipología de la Evaluación del Aprendizaje. Casanova (1997) plantea cuatro tipos de evaluación: a) finalidad, las principales son de función sumativa y función formativa; b) normotipo, alude a que el referente utilizado para evaluar podría ser externo, nomotética, que integra la normativa y criterial, o interno, idiográfica; c) temporalización, considera tres momentos inicial; procesual y final; y d) agentes, contempla autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Técnicas e Instrumentos de la Evaluación del Aprendizaje. Rúbrica o matriz de verificación; listas de cotejo o control; registro anecdótico o anecdotario; observación directa; producciones escritas y gráficas; proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución;

esquemas y mapas conceptuales; registros y cuadros de actitudes de los estudiantes observadas en actividades colectivas; portafolios y carpetas de los trabajos; y pruebas escritas u orales. (SEP, 2011b).

La técnica es definida como “la estructura conceptual y metodológica que subyace a un instrumento o conjunto de instrumentos cuya aplicación es específica”. (Parra 2013, p. 21-22).

Por otra parte los instrumentos se definen de manea concreta como “las herramientas que permiten, tanto a docentes como a alumnos, tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje”. (SEP, 2013, p. 18).

### *Método y plan para la recogida de datos*

Como paradigma se selecciona el interpretativo, ya que no generaliza resultados y considera acercamiento directo al objeto y su contexto a fin de obtener información al observar y describir directamente prácticas educativas habituales. El método etnográfico de enfoque cualitativo indaga directamente en la realidad para obtener datos de primera fuente que permitan comprender y describir hechos sociales. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Considera la técnica de observación entendida “como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso, en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado”. (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 150).

Y la entrevista como “conversación que tiene una estructura y propósito que busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado”. (Álvarez-Gayou, 2009, pág. 109).

Los instrumentos son, cuestionario, guion de observación y entrevista semiestructurada.

### *Universo y Muestra*

La muestra es de tipo no probabilístico o dirigida, ya que es un estudio exploratorio que pretende conocer lo que las docentes saben, conocen y hacen. Se seleccionó un grupo de siete sujetos, docentes del nivel preescolar, para aplicación de cuestionario, tres de los cuales aplican observación y entrevista; criterios de selección, docente frente a grupo, de nivel preescolar, años de servicio.

### *Proceso de análisis de datos*

Los elementos no rígidos que conforman el proceso general de análisis son la reducción de datos, la presentación de datos o extracción y la verificación de resultados. (Miles y Huberman en Rodríguez, Gil y García, 1996)

La reducción de datos es la simplificación de la información a fin de manejarla incluye la segmentación, divisiones entre los datos de acuerdo a elementos respecto a un mismo tema o temas, que sean particulares, relevantes y trascendentes; categorización, paralela a la segmentación, dado que dicho fragmento es asignado en ese momento a una categoría; y codificación, asignación de un código a las categorías. (Rodríguez et al., 1996)

## **Resultados**

### *Conceptualización teórica y práctica de la evaluación y componentes que integra*

El Programa de educación Preescolar funge como principal referente teórico para las educadoras.

El conocimiento sobre dicho programa y su contenido respecto a la evaluación no es del todo claro para las docentes dado que les es un complicado elaborar argumentos o bien resultan confusos.

*Definen la evaluación como proceso, o proceso de aprendizaje; cambiante respecto al qué evaluar*

Los criterios o referentes de evaluación propuestos no abordan todos los aprendizajes que se manifiestan en la práctica.

Los contenidos de cursos no abordan de manera suficiente, útil y pertinente la concepción teórica de la evaluación.

Argumentan y reconocen que la importancia de la evaluación reside en que permite identificar necesidades de los alumnos, reflexionar sobre la práctica, además de fungir como verificación y rendición de cuentas.

La concepción práctica de la evaluación, la define como indagación u obtención de información acerca de los aprendizajes; análisis de logros o dificultades de los alumnos, reporte informativo; ejercicio de reflexión sobre la práctica a través de un conjunto de herramientas, instrumentos, evidencias físicas y observaciones, aprendizaje; tiene enfoque formativo, cualitativo y sumativo.

Implica gran carga laboral dada la cantidad de alumnos; reconocen su debilidad en cuanto a conocimientos teóricos y uso adecuado de instrumentos.

Consideran componentes manejados por algunos autores, sin embargo ninguno de los procesos que describen es consistente, cuenta con todos los elementos o está conceptualizado correctamente.

### *Tipología de la evaluación utilizada por las docentes*

La finalidad práctica de la evaluación es, mejorar la práctica, el aprendizaje, contribuir al perfil de egreso; responde a requerimientos administrativos; rendición de cuentas; se prioriza la producción de reportes.

Los referentes de evaluación que se hacen presentes son de tipo criterial e ideográfico; sobre ello no se evidencia que exista una comparación entre éstos y las manifestaciones de los alumnos. Se menciona que la planeación, instrumentos, reporte de

evaluación, competencias, campos formativos, física, música, matemáticas también juegan como referentes de evaluación.

Los momentos para realizar la evaluación son inicial al elaborar diagnósticos, permanente durante el desarrollo de las actividades y final aludiendo al llenado de instrumentos de recopilación y a la elaboración de reportes; consideran que dichos momentos les obligan a desarrollar formalmente los informes de evaluación.

En la práctica los agentes son, alumnos como sujetos evaluados, directivo como verificador, padres de familia como receptores de información, y docente como principal sujeto evaluador.

#### *Técnicas e instrumentos de la evaluación utilizados en la práctica*

Los instrumentos utilizados son rúbrica, portafolio de evidencias, diario, trabajos de los alumnos, fotos, grabaciones; la técnica de observación y cuestionamiento a los alumnos. No se logra definir o explicar conceptualmente qué es una técnica o instrumento de evaluación, o las diferencias entre ambos.

Hay duda respecto a la suficiencia y dominio de técnicas e instrumentos.

La finalidad de técnicas e instrumentos según la experiencia docente oscila entre verificación, detección de aciertos o errores y mejora del aprendizaje.

Consideran que la información ofrecida en cursos no es funcional o pertinente y se reconoce la necesidad de actualizarse.

#### **Para Discusión**

Existe necesidad de que las docentes clarifiquen conocimientos conceptuales y de operacionalización, por ello es necesaria la revisión, difusión y aprovechamiento de materiales oficiales diseñados para tal fin.

Es apremiante que las docentes participen en espacios de análisis, planificados y pertinentes, que aborden de manera precisa conceptos básicos hasta aspectos

procedimentales, respecto a conceptualización, componentes, tipología y técnicas e instrumentos de la evaluación del aprendizaje.

Es importante diseñar y poner en funcionamiento estrategias de acompañamiento que permitan brindar al docente orientaciones que promuevan la comprensión y aplicación formal y sistemática del proceso de evaluación.

Se requiere desarrollar proyectos de investigación e intervención que promuevan la participación de docentes y expertos a fin de diseñar propuestas innovadoras que orienten y ofrezcan principalmente instrumentos que minimicen la inversión de tiempo y aseguren el logro de la finalidad que supone una evaluación formativa.

Es preciso reconsiderar que la flexibilidad de los programas de estudio no se límite al orden de los contenidos, sino que permita elaborar propuestas al contenido a fin de hacerlo más pertinente y funcional a la realidad educativas.

Tomar en cuenta en el diseño de políticas educativas la realidad escolar, a fin de lograr coherencia entre las exigencias administrativas y la práctica pedagógica, privilegiando la finalidad formativa de la evaluación del aprendizaje.

#### **Referencias**

- Álvarez-Gayou, J. J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós Mexicana, S. A.
- Casanova, M. A. (1997). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla, S. A.
- DOF. (2013a). Acuerdo Número 696 por el que se establecen Normas Generales para la Evaluación, Acreditación, Promoción y Certificación en la Educación Básica. México: DOF. Recuperado el 5 de mayo de 2016 de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle).



- [php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013](http://www.redalyc.org/pdf/140/14015564003.pdf)
- DOF. (2013b). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: DOF. Recuperado el 12 de agosto de 2013 de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- DOF. (2013c). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. México: DOF. Recuperado el 26 de febrero de 2015 de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013)
- DOF. (2013d). Ley General del Servicio Profesional Docente. México: DOF. Recuperado el 11 de mayo de 2016 <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>
- Gómez, P. R. y Seda, S. I. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso. México: Perfiles Educativos. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211156003>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S. A. de C. V.
- INEE. (2013). México en PISA 2012. 1ª edición. México: INEE. Recuperado el 11 de mayo de 2016 de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico\\_PISA\\_2012\\_Informe.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico_PISA_2012_Informe.pdf)
- Martínez, L. S. y Rochera, V. M. (2010). Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14015564003.pdf>
- Mateo, J. A. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: ICE. Recuperado de: <http://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/la-evaluacion-educativa.pdf>
- OCDE. (2012). Serie "Mejores Políticas" México mejores políticas para un desarrollo incluyente. México: OCDE
- Parra, P. D. (2013). Técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje. Colombia: SENA. Recuperado de: [http://www.academia.edu/8218706/T%C3%89CNICAS\\_E\\_INSTRUMENTOS\\_DE\\_EVALUACION\\_DEL\\_APRENDIZAJE\\_SENA\\_SERVICIO\\_NACIONAL\\_DE\\_APRENDIZAJE\\_REGIONAL\\_ANTIOQUIA](http://www.academia.edu/8218706/T%C3%89CNICAS_E_INSTRUMENTOS_DE_EVALUACION_DEL_APRENDIZAJE_SENA_SERVICIO_NACIONAL_DE_APRENDIZAJE_REGIONAL_ANTIOQUIA)
- Pereira-Chaves, J. (2015). Evaluación, medición o verificación de los aprendizajes en el aula: Un estudio de caso en el Colegio Humanístico Costarricense de Heredia. Costa Rica: Educare. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194138017022.pdf>
- Rodríguez, G. G., Gil, F. J. y García, J. E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. España: Aljibe.
- Schmelkes, S. (2014) Desarrollar una cultura de la evaluación ¿para qué? Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=oXUL5spDVGw>.
- SEP. (2011a). Plan de Estudios 2011 Educación Básica. México: SEP
- SEP. (2011b). Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora Educación Básica Preescolar. México: SEP.

SEP. (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo 4. México: SEP.

SEP. (2014). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos Principales Cifras 2013 - 2014. México: SEP.

UNESCO. (2010). Datos Mundiales de Educación VII Ed. 2010/11. México: UNESCO-IBE.



# Desarrollo docente en educación artística

## Teacher development in artistic education

Ileana Guillermina Gómez Flores  
*Universidad Autónoma de Chihuahua*  
[igomez@uach.mx](mailto:igomez@uach.mx)

### Resumen

La docencia es la segunda fuente laboral más común para las personas dedicadas al arte, sin embargo, el área artística y el área educativa se perciben como profesiones distintas. El presente estudio pretende invitar a reflexionar sobre la adquisición de las habilidades docentes, desde el punto de vista de las artes. Para lo que se elaboró un marco teórico, acerca del proceso de adquisición de habilidades profesionales docentes, como son: Generación de habilidades prácticas, Incorporación de docentes expertos o mentores, Selección de líderes de instrucción y facilitación de aprendizaje mutuo. Se llegó a la conclusión de que las universidades deben ofrecer la oportunidad a sus estudiantes de arte, de adquirir las habilidades docentes y de investigación, necesarias para el campo laboral, haciendo que tomen consciencia de su responsabilidad y compromiso del desarrollo de estas habilidades profesionales docentes dentro de las áreas artísticas.

### Palabras clave

Docencia, arte, instrucción, habilidades profesionales, habilidades docentes.

### Abstract

Teaching is the second most common choice in the labor pool for people dedicated to art, however, the artistic and educational area are perceived as different professions. The following study aims to reflect on the acquisitions of teaching skills from an artistic point of view. The theoretical framework created for this process, regarding the acquisition of professional teaching skills, such as: Generating practical skills, incorporating expert teachers or mentors, selecting leaders to instruct and facilitate mutual learning. Reaching the conclusion that universities must offer their students art, to acquire the necessary teaching and research skills, needed for the work field, making them think about responsibility in the development of these skills inside the art field.

### Keywords

Teaching, art, instruction, professional skills, teaching skills.

### Introducción

En una entrevista realizada a Dov Lautman, expresidente del Consejo Ejecutivo de la Universidad de Tel Aviv y presidente del movimiento La Educación es todo (Ha Kol Jinuj), en 2009, sugirió que existen cinco

puntos fundamentales para la organización educativa de calidad, entre los que se encuentra elevar la profesión docente (Oppenheimer, 2012). En Estados Unidos, se realizó un estudio para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando cómo

las diferencias en el sistema educativo influyen sobre lo que sucede en las aulas. Los resultados mostraron que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje es la calidad de los profesores (Barber & Mourshed, 2008).

Por lo general, se considera que la enseñanza es la segunda opción entre las aspiraciones de las personas dedicadas al arte. En el ámbito de la música de piano por ejemplo, más del 95% de los profesionistas dependerá de la enseñanza como principal fuente de ingresos (Gordon, 2003). Sin embargo, al tratar de vincular el arte con la pedagogía, se crean ciertos conflictos (Merchán, 2008). Se considera que ser maestro y artista son dos profesiones separadas y, por lo tanto, se utilizan programas de estudio diferentes, los artistas prestigiosos se dedican a enseñar sólo en el ámbito de la interpretación y los maestros se dedican a la enseñanza (Gordon, 2003). Los métodos de enseñanza en artes plásticas, por ejemplo, actualmente carecen en su mayoría de bases didácticas sólidas, pues intentan recetas con criterios mal entendidos. Aunado a esto, la gran mayoría de profesores de educación básica no está preparada para desarrollar programas de artes (Guerra, 2001).

### **Desarrollo Docente en Educación Artística**

Liston & Zeichner (1997), ya en los años noventa, defendían que para fortalecer la profesión docente es necesario, entre otras cuestiones, que los profesores desarrollen proyectos de investigación, y que asistan a seminarios vinculados a la investigación. En México surgieron algunas propuestas para el desarrollo de la calidad educativa en las artes, en el Centro Nacional de las Artes (CENART) se organizaron grupos de investigación conformados por académicos para desarrollar modelos de investigación pedagógica y temática alrededor del arte. Sin embargo, por

decisiones externas hubo que desechar este intento (Guevara, 2004).

Es evidente que se puede mejorar ampliamente en docencia, si se potencia además el desarrollo del aprendizaje y de la instrucción, es decir, incrementando la calidad de esta interacción y, para lograrlo, se deben afrontar varios desafíos que, siguiendo a Barber & Mourshed (2008), son:

- Los docentes deben ser capaces de elaborar planes y programas de estudios, así como los aspectos pedagógicos asociados.
- Para una instrucción correcta.
- Ser conscientes de sus limitaciones, informarse de las mejores prácticas y estar motivados.

Se puede ayudar a reforzar el aprendizaje de las artes y el aprendizaje por medio de las artes, para ello, Caterón & Sánchez (2010) afirman que se ha de partir de cuatro aspectos de la calidad educativa, los cuales son:

- Realizar un aprendizaje dinámico.
- Planes de estudio pertinentes.
- El conocimiento de la comunidad, la cultura y contexto.
- Docentes formadores y motivados.

En el ámbito universitario específicamente, la incorporación de artistas profesores es relativamente reciente, además, a los profesores no les resulta fácil desarrollarse en las exigencias universitarias y la producción artística al mismo tiempo, pues la universidad les brinda un salario pero coarta, en cierta medida, sus aspiraciones de producción. Esto mismo pasa con la pedagogía y el artista, se enfrentan a que en las universidades la disciplina artística se encuentra dentro de una posición marginal. Los especialistas en educación artística se encuentran, en muchas ocasiones, en el seno del departamento de ciencias de la educación que, en el momento de su comprensión, portan el estigma de ser menos científicos que los otros departamentos científicos (Fournier, 1989).

Además del marco cultural y social necesario para la supervivencia del docente, surgen un conjunto de dudas y cuestiones en torno a la función universitaria. Las acciones emprendidas por las instituciones como formadores de docentes se dirigen hacia acciones que promueven una integración plena de los profesores que repercuten en su ejercicio y desarrollo profesional. Los programas dirigidos a la inserción e integración de los docentes noveles hacen hincapié en que el desarrollo profesional docente es una realidad incuestionable. Los docentes en su fase inicial experimentan grandes temores e inseguridades que les provocan desconfianza en sí mismos, es por esto, que es necesario el respaldo de las instituciones (Herrera, Jiménez, & Castro, 2011).

Barber & Mourshed (2008) aseguran que en los países con un alto desempeño educativo, como Inglaterra, Finlandia y Singapur, se han utilizado cuatro enfoques para ayudar a los profesores a mejorar su instrucción, logrando con ellos buenos resultados: Generación de habilidades prácticas, incorporar docentes experimentados o mentores, selección y desarrollo de líderes de instrucción y facilitación de aprendizaje mutuo, que se describen enseguida.

### **Generación de habilidades prácticas**

Es necesario que los docentes tengan a su alcance la preparación para contar con las competencias para el desarrollo su profesión, ya que muchos de ellos son expertos en su disciplina, más no en lo referente a la formación de apéndices reflexivos y críticos (Marcelo, 2008). Los docentes universitarios, por lo general consideran que deben obtener más conocimientos, sin embargo, en muchas ocasiones carecen de las habilidades y experiencia esenciales para la instrucción. Para remediar esto, algunas universidades como la Universidad de Georgia, incluyen

dentro del currículo objetivos educativos, como son los objetivos instruccionales y de evaluación, que proporcionan una formación cercana a la adecuada (Todua, 2008).

Un buen profesor por lo general es un buen estudiante, pues tiene la pasión por el aprendizaje, la exploración intelectual y la aplicación de conceptos innovadores (Radford, 1999). Los docentes artistas no sólo deben tener conocimientos sobre las técnicas de su disciplina, sino que deben, además, conocer los planes educativos artísticos y otras competencias que, según la UNESCO (2006), deben ser:

- a) Una o más disciplinas artísticas.
- b) Expresión artística interdisciplinar.
- c) Metodología de la enseñanza artística.
- d) Metodología de la enseñanza interdisciplinar en las artes.
- e) Elaboración del currículo.
- f) Valorización y evaluación adecuadas a la educación artística.
- g) Educación artística formal (en centros educativos).
- h) Educación artística informal (en las comunidades).

Desde otro punto, la mayoría de las escuelas que producen docentes, los colocan en las aulas y después los olvidan. La generación de habilidades prácticas de los docentes en los países de alto desempeño en educación se realiza trasladando el periodo inicial de su preparación a un escenario real, es decir, dentro de las instituciones escolares. Por ejemplo, en algunos de estos países esta práctica se ejercita en cuatro días de la semana. En otros países sucede durante los dos tercios de la formación (Barber & Mourshed, 2008). En el área artística se han realizado estudios en América Latina con la participación de docentes noveles y estudiantes en el área de educación, para desarrollar las habilidades docentes en contextos educativos informales, obteniendo resultados positivos (Ros & Iannone, 2010). Es necesario, en consecuencia, establecer una

conexión entre el docente y el estudiante de educación durante su formación, con la finalidad de que lo que se espera del docente en las aulas sea suficientemente sólido y robusto para su desempeño profesional (Barber & Mourshed, 2008).

### **Incorporar docentes experimentados o mentores**

El proceso a la inserción laboral tiene gran influencia en las personas, en su traslado a la edad adulta, debido a que es un factor importante en la integración social, en el logro de la independencia económica, en el desarrollo de la autoestima y en la realización de sus aspiraciones personales y profesionales (Cuevas & Olmos, 2011). Richadrson y Placier (2001) realizaron un estudio con estudiantes de magisterio, docentes noveles y docentes expertos, y entre sus hallazgos, observaron que el proceso que recorren los docentes desde el nivel novel hasta experto, suceden varias etapas:

1. Supervivencia. Los docentes están frente al grupo, se cuestionan y preocupan por su capacidad interpersonal, y si sus estudiantes y supervisores sentirán agrado por ellos. El control de la clase es una preocupación más para ellos.
2. Situación de enseñanza. La atención y energía de los docentes se encuentra en la enseñanza en sí, lidiar con la presión del tiempo y con los problemas reales, como el exceso de estudiantes, materiales inadecuados y su escaso repertorio de estrategias de enseñanza.
3. Resultados del alumno y dominio. El docente inicia a preguntarse acerca de las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes; sobre ser justos y sobre la correspondencia entre estrategias y materiales de enseñanza.

Para que el docente mentor, como profesional experto, pueda adoptar un papel de guía y supervisar al docente principiante (Vicente,

2002), lo mejor sería una persona con una edad aproximada de 45 a 55 años, que se encuentre en la cúspide de su carrera profesional (Herrera et al., 2011) y, por lo general, en el ámbito de la música, suelen ser especialistas en didáctica musical (Barniol, 2000).

Entre el trabajo que debe desempeñar el docente mentor, Viramontes (2012) indica que ha de centrarse en apoyar a los estudiantes durante el desarrollo de las habilidades académicas dentro del aula y en las prácticas, así como ayudarlo en actividades curriculares durante la formación profesional. Otros autores apuntan las actividades (Brockbank & McGill, 2002):

- 1) Intelectuales o formativas. El docente experto debe brindar apoyo teórico y práctico al docente principiante.
- 2) Relaciones. El mentor debe trabajar en las relaciones para que el docente novel logre introducirse en el contexto profesional, es decir, ser aceptado y reconocido.

Los contenidos y estructura de educación no sólo deben estar enfocados a las características artísticas de cada disciplina sino también, proporcionar las herramientas que les permitan la comunicación e interacción dentro de los contextos culturales, sociales e históricos (UNESCO, 2006).

- 3) Afectivas. El docente principiante debe sentirse motivado y apoyado por el profesor mentor.

Algunos estudios se han enfocado hacia el desarrollo de las habilidades docentes en profesores universitarios noveles guiados por docentes mentores o expertos. Así, entre 2009 y 2010 se desarrolló un proyecto en la Universidad de Granada, titulado Asesoramiento para mejorar la docencia en la educación superior. Proyecto de Mentorización de profesores noveles en la facultad de Educación y Humanidades de Melilla. En este estudio se identificó el papel

del mentor en cuatro etapas formativas, que, de acuerdo a Marcelo (1999), son:

- a) Preformativa. Esta etapa abarca el cúmulo de experiencias previas del sujeto. Las experiencias permiten que la persona construya una teoría propia sobre el profesorado, la enseñanza, el aprendizaje, etc.
- b) Formación inicial. Se desarrolla en la institución de formación docente.
- c) Inducción o iniciación del principiante. Integra los primeros años de experiencia profesional, años de vida laboral. Aquí es donde los docentes principiantes enfrentan temores e inseguridades que les puede generar cierta ansiedad.
- d) Desarrollo profesional o aprendizaje a lo largo de la vida. Es el cúmulo de actividades que el docente procura, para tratar de mejorar el desempeño de sus funciones.

Entre las conclusiones de este estudio se encuentra que los docentes principiantes necesitan participar en procesos formativos que les permita mejorar ciertos aspectos; que existe una estrecha relación entre la preparación y el desarrollo docente, es decir, los profesores con mayor desarrollo son los que demandan menor formación y viceversa. Otro de los resultados demostró que, en ocasiones, el docente universitario desarrolla las habilidades frecuentemente a través de experiencias de aprendizaje autodirigido. Esto, como resultado del diseño y planificación de asignaturas, materiales, supervisión, etc. El aprendizaje autodirigido representa para el docente principiante un camino en solitario y lleno de obstáculos, por lo que se requiere de añadir otros tipos de aprendizajes, programas formales variados, etc., que vayan acompañados del interés y disponibilidad de los participantes (Herrera et al., 2011).

Específicamente en la enseñanza del arte, Ros & Iannone (2010) realizaron un estudio en Argentina. Las autoras

pretendieron capacitar teórica y prácticamente a futuros docentes en la adquisición del compromiso en el aprendizaje de las artes, como testimonio de una cultura, es decir, la finalidad de la investigación fue que las participantes obtuvieran las competencias de la profesión en un intento de vincular la universidad con la sociedad. Para ello, propusieron el Proyecto de Extensión y Transferencia Talleres Socio-Educativo en la Población Tandil, que se desarrolló de 2004 a 2006. Las participantes del proyecto, en donde algunos profesores de arte actuaron como docentes expertos o mentores, fueron alumnas del grado de Profesorado y alumnas de la licenciatura en Educación. Las participantes trabajaron, en primer lugar, con personas que se encontraban excluidas de procesos educativos y se acercaban a espacios no escolarizados como bibliotecas, comedores, centros comunitarios, etc., y por otro lado, en nuevos espacios de actividades educativas en donde se involucran a niños y jóvenes. Las participantes realizaron talleres semanales de una hora con treinta minutos, además de charlas en donde aportaron conocimientos, experiencias, prácticas de trabajo en diferentes áreas, artísticas, psicológicas, Educación Física y Lengua. Mientras, en el transcurso de estas actividades, los docentes expertos realizaban observaciones y evaluaciones de los participantes. En este estudio se obtuvieron resultados positivos, y desde 2004 que se inició el desarrollo de estos proyectos hasta el año 2010 (fecha en que se publicó este artículo), se han seguido realizando actividades artísticas en comunidades de vulnerabilidad (Ros & Iannone, 2010).

### **Selección y desarrollo de líderes de instrucción**

Madrid (2002) señala que la percepción de los estudiantes referente a los docentes influye en el alcance de los objetivos. Los maestros deben ser líderes de los estudiantes y, según



Madrid (2002), sus funciones deben ser cuatro:

- a) Expertos. Con habilidades cognitivas y técnicas que demandan los estudiantes.
- b) Árbitros. En el momento en que el profesor actúa como mediador del trabajo del alumnado, él ha adquirido la función de castigar o recompensar.
- c) Referente. Los docentes pueden actuar como modelos o referente de los alumnos.
- d) Poder legítimo. Tienen la responsabilidad de ejercer el poder colectivo y estabilizador.

Si se cuenta con directores eficientes, las instrucciones poseerán una cultura con altas expectativas y mejoras continuas en cuanto esfuerzo. Dentro del sistema educativo se han de seleccionar los mejores docentes como directivos para que, después de formarlos, puedan convertirse en líderes de instrucción y, con ello, dedicar gran parte de su tiempo en entrenar y aconsejar a los docentes (Barber & Mourshed, 2008).

Siguiendo a Barber & Mourshed (2008), para el desarrollo de líderes se requieren tres aspectos, estos son:

1. Conseguir a los candidatos apropiados para ser directivos. Para ello es necesario ofrecer incentivos apropiados e implementar un proceso efectivo de postulantes. En determinados países con un alto desempeño educativo, los candidatos seleccionados asisten a un programa de formación de seis meses de duración para, después, ser evaluados por el equipo formativo. Sólo los candidatos aptos son asignados a las escuelas.
2. Desarrollar sus habilidades de liderazgo. Los líderes en las artes inspiran a otros a experimentar modos de expresión artística.
3. Concentrar el tiempo de cada director en el liderazgo de la instrucción. En las

universidades, cada vez más, se requiere de profesores experimentados en la instrucción.

### **Facilitación del aprendizaje mutuo**

Desde la década de los ochenta del siglo pasado, todos los niveles del sistema educativo optan cada vez más por estrategias de integración de los docentes (Lowe, 1998). El aprendizaje mutuo significa que los docentes aprendan de sus colegas, creando una cultura donde la planificación colaborativa sea el reflejo de la instrucción y el entrenamiento entre pares; además, que sea también la norma y característica permanente de la vida escolar. Permitir al docente aprender de sus colegas en acción, creando un ambiente que estimule el intercambio de experiencias acerca de lo que puede funcionar o no, permitirá que los docentes se desarrollen continuamente (UNESCO, 2006).

Barber & Mourshed (2008) sugieren que el intercambio de experiencias, con docentes de las diferentes disciplinas artísticas, debe tener la finalidad de que los académicos se encuentren preparados para ejercer la docencia interdisciplinaria. Además, genera la comunicación entre académicos y participantes de diferentes disciplinas en pos de la solución de los problemas artísticos (Contreras, 2004). Es posible mejorar la calidad educativa si se favorece también la interacción docente, propiciando espacios de interacción durante la jornada laboral (Barroso, 2012).

### **Conclusión**

La investigación es un determinante en la formación docente (Liston & Zeichner, 1997), por lo que las universidades están obligadas a proporcionar a sus académicos, instalaciones y materiales necesarios para estudios de investigación o proveerlos de capacitación, si este fuera el caso. En justa correspondencia, el docente estaría obligado en comprometerse

con su preparación, no únicamente artística, sino como lo sugiere la UNESCO (2006), en otras áreas que le ayuden a adquirir el grado de excelencia profesional.

Los resultados de un estudio (Gómez, 2014) realizado con académicos, revelaron que la Docencia Artística es la profesión que mayormente desempeñan los egresados de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua en la actualidad. Los profesores son considerados como líderes de instrucción (Currell & Marquez, 2009), por lo que, en lo que respecta a las áreas artísticas, se ha de tener cuidado de no permanecer mucho tiempo en la etapa de supervivencia durante el proceso de docente experto; en donde algunos docentes están más preocupados en el cómo es que lo aprecian los demás, y no en la enseñanza y de las necesidades del estudiante (Richardson & Placier, 2001). En algunas ocasiones, los docentes de arte sólo se preocupan si el estudiante es sobresaliente en su ejecución, en el caso de música; lo que representará su trabajo como docentes, y por este motivo, presionan al estudiante a lograr el virtuosismo sin importar sus necesidades, ni mucho menos el campo laboral en el cual se desempeñarán más tarde. Parte del papel como profesor mentor, ha de estar dirigido a desarrollar las habilidades de docencia (Ros & Iannone, 2010), profesión que seguramente desempeñarán los estudiantes de arte más tarde, dentro del campo laboral, de allí la importancia y la responsabilidad como mentores.

Es posible que exista una falta en preparación docente sobre cuestiones educativas, dentro de la formación artística, por lo que sería de gran utilidad reflexionar en el cómo se están preparando los profesores de Educación Artística, desde el nivel preescolar hasta el nivel profesional.

## Referencias

Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con

mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Santiago: CINDE.

- Barniol, E. (2000). Reflexiones en torno a la innovación y la investigación en la enseñanza de la música en Cataluña. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/barniol00.pdf>
- Caterón, J., & Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Aula*, 16, 113-134. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3325947>
- Contreras, J. (2004). Ética, estética e interdisciplina (apuntes sobre la materia Cultura Integral). En *CONACULTA, Dirección de Publicaciones, & CENART (Coeds.), Interdisciplina, escuela y arte* (pp.129-164). México: Consejo Nacional de las Artes.
- Cuevas, J. M., & Olmos M. C. (2011). Estudio de nuevos yacimientos de empleo de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Publicaciones*, 41, 105-126. Recuperado de <http://issuu.com/geepediciones/docs/publicaciones41>
- Currell, L., & Márques, P. (2009). Self-Leadership and work role innovation: Testing meditation model with goal orientation and work motivation. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 25(2), 165-176. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/rpto/v25n2/v25n2a06.pdf>
- Gómez, I. G. (2014). Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes

- de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas. Granada: Editorial Universidad de Granada, España.
- Gordon, S. (2003). Técnicas maestras de piano. Lecciones magistrales de piano para estudiantes y profesores. Barcelona: Ediciones Robinbooks.
- Guevara, C. (2004). Modernidad, posmodernidad e interdisciplina. En CONACULTA, Dirección de Publicaciones, & CENART (Coeds), Interdisciplina, escuela y arte (pp.109-127). México: Consejo Nacional de las Artes.
- Guerra, J. I. (2001). La plástica y el medio Ambiente: propuesta de instrumentación metodológica de la educación artística en infantil y primaria y su interacción en el desarrollo curricular. Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna (México). Recuperado de <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs99.pdf>
- Herrera, L., Jiménez, G., & Castro, A. (2011). Aprendizaje del alumnado universitario de primer y último curso de las titulaciones de Psicología y Magisterio. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(2), 659-692. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php?n=24>
- Liston, D., & Zeichner, K. (1997). Formación de profesorado y condiciones sociales de la escolarización (2ª Edición). Madrid: Morata.
- Lowe, A. S. (1998). L'integration de la musique et du française au programme d'immersion française: Avantages pour apprentissage de ces deux matières. *Érudit, revue de sciences de l'éducation*, 24(3), 621-646. Recuperado de <http://www.erudit.org/revue/rse/1998/v24/n3/031975ar.html>
- Madrid, D. (2002). The power of the fl teacher's motivational strategies. *CAUCE Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 369-422. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce25/cauce25\\_19.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce25/cauce25_19.pdf)
- Marcelo, C. (2008). El profesor principiante: Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro.
- Merchán, C. (2008). La gestión cultural de la educación artística desde las artes escénicas se inicia en el emplazamiento de procesos de la formación que devienen de los maestros de las artes escénicas en la escuela básica y media. *Folios*, 2(28), 93-107. Recuperado de [http://www.bibliodar.mppeu.gob.v e/?q=node/87766&backtocateg=doc\\_categoria/artes%20esc%C3%A9nicas](http://www.bibliodar.mppeu.gob.v e/?q=node/87766&backtocateg=doc_categoria/artes%20esc%C3%A9nicas)
- Oppenheimer, A. (2012). ¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las doce claves del futuro (12ª Edición). México: Random House Mondadori.
- Radford, L. (1999). Le meilleur professeur est un éternel étudiant. *Bengt hambraeus, compositeur et pédagogue. Circuit: Musiques Contemporaines*, 10(2), 29-38. Repris de <http://www.erudit.org/revue/circuit/1999/v10/n2/004692ar.pdf>

- Richardson V. & Placier P. (2001). Teacher change. In V. Richadrson (ed.), Handbook of research on teaching. 4a edition. Washington: American Educational Research Assocviation.
- Ros, N., & Iannone, N. (2010). Formación y capacitación docente en educación artística: Dos propuestas pensadas desde el profesorado y licenciatura en educación inicial para trabajar los nuevos escenarios educativos. Revista Iberoamericana de Educación, 52(2), 1-10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3583Ros.pdf>
- Todua, L. (2008). Teaching instructional planning and evaluation at different faculties a must or an option. Georgian Electronic Scientific Journal: Education, Science and Psychology, 2(13), 1-4. Recuperado de: <http://gesj.internet-academy.org.ge/download.php?id=1440.pdf>
- UNESCO (2006). Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia mundial sobre educación artística; construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa. Recuperado de [www.unesco.org/new/fileadmin/.../HQ/.../Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_es.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/.../HQ/.../Arts_Edu_RoadMap_es.pdf)
- Vicente, P. (2002). Desarrollo profesional docente. Un modelo colaborativo de evaluación. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Viramontes, O. (2012). Asesoría del acercamiento a la práctica docente. En REDIECH (Ed.), Primer Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua (pp. 166-176). Chihuahua, México: REDIECH.



# Estrés académico en maestros en formación de la IByCENECH: Un estudio comparativo entre dos licenciaturas

## Academic stress in teaching college students in IByCENECH: a comparative study between two degrees

Aneth López Sosa  
*Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua*  
Profr. Luis Urías Belderráin  
[aneth-lopez@outlook.com](mailto:aneth-lopez@outlook.com)

### Resumen

El presente estudio comparativo evalúa el Estrés Académico en los estudiantes de las Licenciaturas en Educación Primaria y Especial de la “Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin” durante el ciclo escolar 2015-2016, en busca de factores estresores personales y familiares, síntomas asociados y estrategias de afrontamiento. Su principal objetivo es medir el estrés en ambas poblaciones y establecer diferencias, planteando la hipótesis de que los estudiantes de Educación Especial poseen niveles más elevados dadas las condiciones específicas de su licenciatura; también se consideró que los alumnos de reciente ingreso a la institución manifestarían índices más elevados debido a su proceso de adaptación. Al ser una investigación del tipo mixto, se contó con la participación de 12 alumnos en un grupo focal y de 52 participantes voluntarios que respondieron el Inventario SISCO de Estrés Académico. Los resultados se presentan a manera de metainferencias, vinculando la información cuantitativa y cualitativa del estudio, otorgándole una mayor validez. Entre los mismos destaca el hecho de que las estudiantes de segundo grado son las más afectadas por el estrés, contrario a la hipótesis; además se inventaría la sintomatología que presentan y se encuentra el aumento de peso como un nuevo aporte a la literatura. La conclusión general es que el 98% de los estudiantes de la IByCENECH se encuentran en alguna fase de estrés por diversos motivos y en distinta medida, siendo trascendente la variable de género en el análisis.

### Palabras clave

Estrés, estudiantes, estudio comparativo, estrategias.

### Abstract

The following comparative study evaluates the academic stress on the students of degrees in Elementary school teaching and Special Education of the teaching college “Institucion Benemerita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luisa Urías Belderrain” during the 2015-2016 scholar cycle, looking for factors related to stress at a personal and family level, symptoms associated and confronting strategies. Its main objective is to measure the stress in both populations

and establish differences, presenting the hypothesis that those students of Special Education possess higher levels due to the specific circumstances of their degree; also considering the new students manifest higher indexes due to their adaptation process. Being a mixed type of research, there were 12 students from a focus group and 52 from a group of volunteers that answered the SISCO academic stress inventory. The results are presented through meta-inferences, linking qualitative and quantitative data, giving it a higher validity. Amongst the results stands out the fact that second-grade students are the most affected by stress, contrary to what the hypothesis states; also making up symptomatology and weight gain as a new contribution to the literature. The general conclusion is 98% percent of the students are under stress for different reasons and in different measures, gender being a transcendent variable in the analysis.

### Keywords

Stress, students, comparative study, strategies.

### Introducción

La reciente reforma a planes y programas de estudio para la Educación Básica (RIEB 2011) ha modificado el esquema de los profesores en servicio y, por supuesto, de los que se encuentran en formación. En 2012, la Educación Normal sufrió una transformación muy importante para las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar, buscando atender esa necesidad de mejora continua y el perfeccionamiento de las habilidades tecnológicas y comunicativas del maestro.

En el Estado de Chihuahua existen cuatro Escuelas Normales que por décadas han dotado a la sociedad de maestros competentes y comprometidos que atienden a la niñez y juventud en los distintos niveles educativos. El presente estudio centró su mirada en estos estudiantes normalistas que están preparándose para ser los docentes del mañana, aun cuando en ocasiones se les considera como profesionistas de segundo nivel. Se buscó explorar las condiciones de salud mental y física de dichos alumnos para analizar la presencia de Estrés Académico en ellos, escogiendo para tal fin el alumnado de la "Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin".

El Estrés Académico, como fenómeno que afecta a todos los profesionales del área

de humanidades en mayor o menor medida, es un padecimiento común que puede obstaculizar el pleno desarrollo del estudiante y lo lleva a sentirse insatisfecho con la labor que efectúa incluso desde antes de graduarse de la universidad. Es una situación que se agudiza con la presencia de ciertas condiciones específicas y que se asocia a causas de la más diversa índole, desencadenando una serie de síntomas psicológicos, fisiológicos y comportamentales que pueden ir desde dolores de cabeza frecuentes hasta trastornos alimenticios severos, por ejemplo.

### Objetivo general

Evaluar el nivel de estrés académico que presentan los estudiantes de las Licenciaturas en Educación Primaria y Especial de la IByCENECH.

### Objetivos específicos

- Determinar los factores asociados al incremento en los niveles de estrés de los estudiantes de la IByCENECH.
- Medir los niveles de estrés evidenciados por alumnos de 1ro, 2do y 3er grado de las Licenciaturas en Educación Primaria y Especial, estableciendo

un análisis comparativo entre ambas.

- Describir los efectos fisiológicos, psicológicos y comportamentales que se asocian a la presencia de altos niveles de estrés en los estudiantes de la IByCENECH.

## Hipótesis

1. Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial se ven más afectados por el estrés académico dadas las condiciones de su plan de estudios y las características de su labor dentro del campo educativo.
2. Los alumnos de reciente ingreso a la institución presentan mayores niveles de estrés como resultado de su proceso de adaptación.

## Marco teórico

*Aproximación al concepto de estrés académico*  
El estrés académico es una manifestación producida en estudiantes, y se define como: “una reacción de activación fisiológica, emocional, cognitiva y conductual ante estímulos y eventos académicos”. (Berrío y Mazo, 2011, p.65).

Según Orlandini citado en (Gutiérrez et al., 2010, p.9):

Desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de postgrado, cuando una persona está en un período de aprendizaje experimenta tensión. A ésta se le denomina estrés académico, y ocurre tanto en el estudio que se realiza de manera individual como el que se efectúa en el aula escolar.

En varias investigaciones sobre el estrés académico, los estudiantes han manifestado que, entre otras causas, se encuentra asociado a:

(...) la falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas, la sobrecarga académica, la realización de exámenes, la exposición de trabajos

en clase y la realización de trabajos y tareas obligatorias, son eventos generadores de altos niveles de estrés. (Gutiérrez et al., 2010, p.10).

Las perspectivas de análisis del estrés académico, al igual que las del síndrome de burnout, se centran tanto en factores ambientales, organizacionales y personales. A continuación se hace un breve recuento del estado de la cuestión.

### *Técnicas de afrontamiento para el estrés académico*

El afrontamiento para el estrés académico es un proceso que comienza por el reconocimiento de la presencia de este fenómeno en la vida del estudiante, y que coadyuva a la identificación de los factores estresores desencadenantes de esta respuesta negativa, para la posterior elección de las técnicas oportunas para paliarlo.

El objetivo de toda técnica de afrontamiento es que el estudiante recupere el equilibrio sistémico y alivie su malestar emocional para que pueda ser capaz de tener un rendimiento académico que vaya conforme a su potencial real:

Una vez aplicadas estas estrategias de afrontamiento, en caso de ser exitosas, el sistema recupera su equilibrio sistémico; si no lo son, el sistema realiza un tercer proceso de valoración que lo conduce a un ajuste de las estrategias para lograr el éxito esperado. (Berrío y Mazo, 2011, p.80).

### *El estrés en universitarios: la cuestión de las Escuelas Normales*

Es importante destacar que el Estrés Académico se encuentra presente en toda comunidad educativa en mayor o menor escala, favorecido por estresores que dependen del nivel educativo y del tipo de institución de la que se hable. Si se quieren evitar las repercusiones asociadas a la exposición constante al estrés académico



debe aprender a reconocerse sus factores desencadenantes:

Para una institución educativa es importante conocer los niveles de estrés académico en sus estudiantes, ya que el estrés se ha asociado a la depresión (Rich y Scovel, 1987), enfermedades crónicas (Cohen, Tyrell y Smith, 1993), enfermedades cardíacas (Lowe, Urquhart, Greenman y Lowe, 2000) y fallas en el sistema inmune (Vedhara y Nott, 1996), y complementariamente al fracaso escolar (McDonald, 2001) y a un desempeño académico pobre (Zeidner, 1998). Citado en (Pulido et al., 2011, p.32).

### **Marco referencial**

El tema del Estrés Académico como concepto aislado de la temática del Síndrome de Burnout surge a finales de la década de los noventa, con el estudio "Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios" realizado en la Universidad Autónoma de Madrid, durante la última década del siglo XX. Polo, Hernández y Poza (199-) se enfocaron en los alumnos de reciente ingreso a la universidad, analizando su nivel de estrés con relación a las nuevas condiciones institucionales que enfrentaron.

En México, Barraza (2006) desarrolló una investigación en la que planteó un modelo conceptual para el estudio del Estrés Académico, siendo el primero en proponer un análisis sistémico-cognoscitivista que toma en cuenta los aspectos fisiológicos, psicológicos y comportamentales del estudiante que padece estrés. Ha sido aceptado entre la comunidad científica y posteriormente fue utilizado por algunos investigadores para interpretar los resultados de sus estudios a la luz de este marco conceptual. A raíz de este estudio desarrolló el Inventario SISCO para medir el Estrés Académico en poblaciones

universitarias, específicamente inclinado hacia el área de la docencia por ser catedrático investigador de la Universidad Pedagógica de Durango (UPN).

### **Materiales y métodos**

La presente investigación se realizó en la ciudad de Chihuahua durante el ciclo escolar 2015-2016, siendo objeto de estudio los y las estudiantes de las licenciaturas en Educación Primaria y Especial de la IByCENECH. Se realizó con un enfoque mixto, tomando en cuenta los aspectos cuantitativos y cualitativos de la temática. En palabras de Hernández Sampieri (2010, p.17) la investigación mixta constituye "dos enfoques complementarios, es decir, cada uno se utiliza respecto a una función para conocer un fenómeno y conducirnos a la solución de los diversos problemas y cuestionamientos".

El diseño de este estudio comparativo entre ambas licenciaturas fue del tipo no experimental y descriptivo, que pretende considerar al fenómeno estudiado y sus componentes, medir el fenómeno del Estrés Académico y las variables como demandas del entorno, estrategias de afrontamiento, sexo, licenciatura que cursa, entre otras. En la parte cualitativa se establecieron relaciones entre los conceptos y se determinaron cinco categorías para su análisis, mismas que corresponden con las áreas que mide el instrumento.

El instrumento que se utilizó fue el Inventario SISCO desarrollado por Arturo Barraza Macías en 2006 para medir el Estrés Académico en universitarios, desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista, mismo que se colocó en un formato digital para su descarga desde cualquier computadora, en el periodo comprendido del 4 al 11 de Septiembre del 2015. La muestra fue voluntaria. Tras la recolección vía correo electrónico de 52 instrumentos, 24 de Educación Especial y 28 de Primaria,

representando un 48% de la muestra idónea, se procedió al procesamiento de los datos cuantitativos mediante el paquete estadístico para las ciencias sociales SPSS versión 23, resultando 34 variables de análisis, 3 de ellas sociodemográficas.

Para el grupo focal, se diseñó un guion de entrevista con cinco categorías de análisis preestablecidas, desprendidas del procesamiento de la parte cuantitativa y que corresponden a los ítems del instrumento: Demandas del entorno como estresores,

factores personales y familiares, factores escolares, sintomatología y uso de estrategias de afrontamiento. Esta misma estructura se utilizó para presentar los resultados a manera de metainferencias.

### Resultados

Se diseñaron subaspectos derivados de las áreas de análisis que abarcan tanto el grupo focal como el ya mencionado instrumento, numerándolos para lograr una organización más efectiva:

Tabla 1: Áreas de análisis para resultados

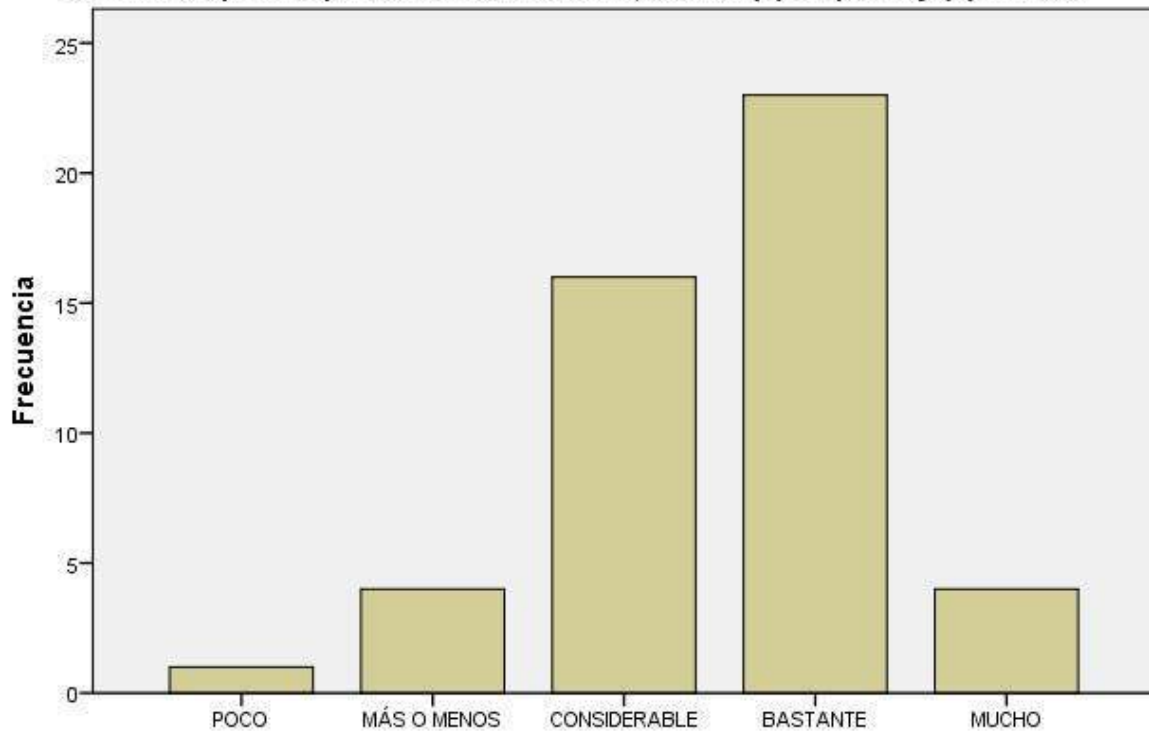
ÁREA	CATEGORÍA	SUBASPECTOS
1	Demandas del entorno como estresores.	1.1 Situaciones cotidianas
		1.2 Situaciones extraordinarias
2	Factores personales y familiares.	2.1 Familia propia
		2.2 Trabajo o estudios paralelos
3	Factores escolares.	3.1 Evaluaciones
		3.2 Estilos de enseñanza y personalidad del profesor
		3.3 Sobrecarga
4	Sintomatología.	4.1 Física
		4.2 Psicológica
		4.3 Comportamental
5	Estrategias de afrontamiento.	5.1 Organizacionales
		5.2 Personales

El primer cuestionamiento del instrumento versa sobre la valoración personal que se tiene del nivel de preocupación o nerviosismo percibido durante el semestre, en dónde sólo uno de los participantes señaló que fuera “poco”, correspondiendo a la moda y la

mediana “bastante”. Como se puede apreciar en la Figura 1, la mayor proporción de estudiantes dijeron presentar “bastante” Estrés Académico, representando un 44.2% de la muestra.

Figura 1: Nivel de estrés

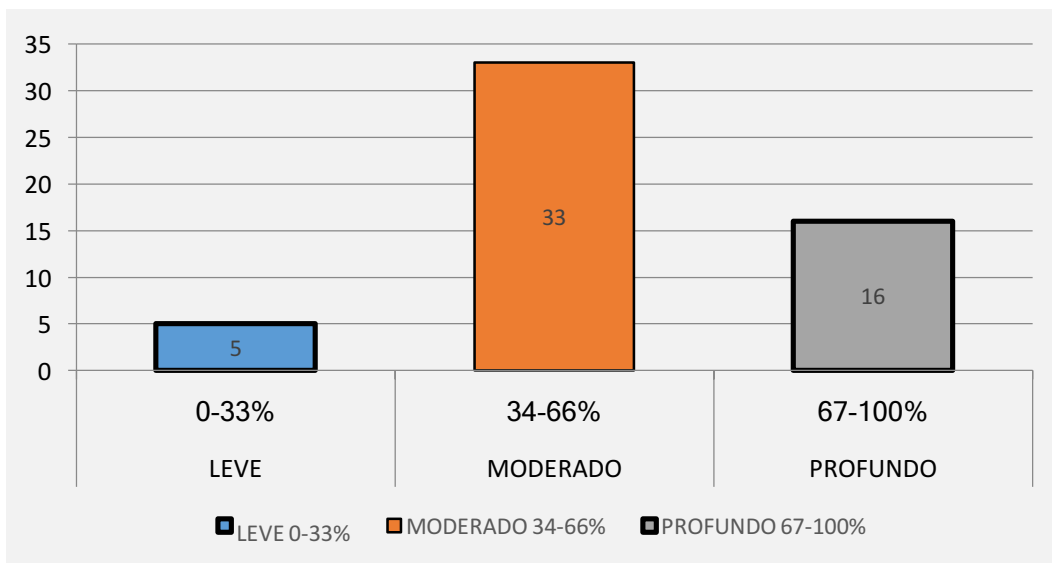
Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho



Para evaluar el nivel real de estrés que presenta cada sujeto se establece un baremo de tres valores (de 0 a 33 puntos representa estrés leve, de 34 a 66 estrés moderado y de 67 a 100 estrés profundo). Tras el análisis estadístico de los puntajes de cada caso, se

encontró que 3 de los participantes se ubican con estrés leve, representando un 5.8% de la muestra; 33 en nivel moderado, siendo el 63.5% y únicamente 16 sujetos presentan estrés profundo, componiendo el 30.7% del total, tal y como lo ilustra la Figura 2:

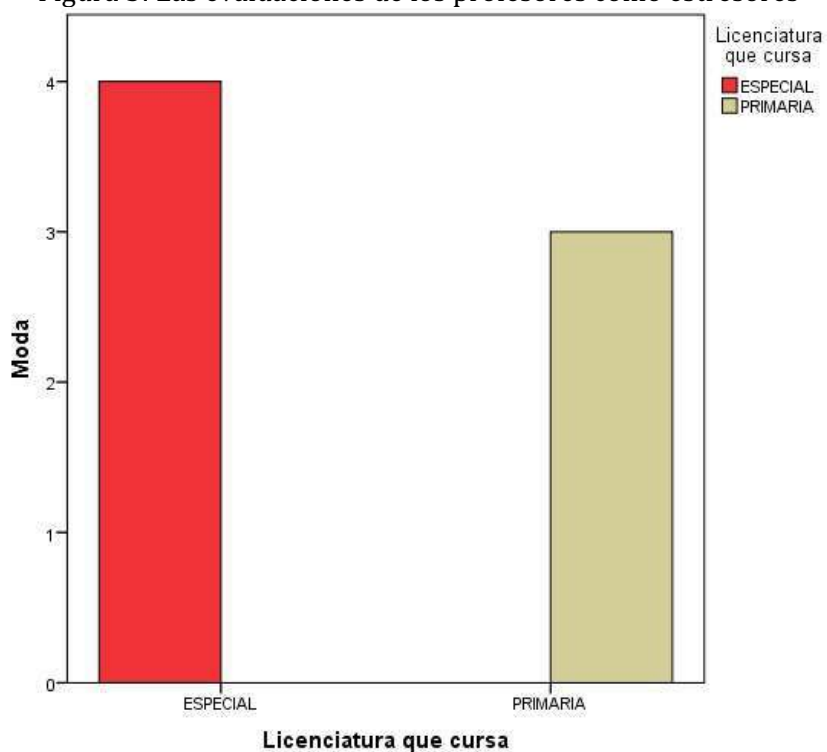
Figura 2: Clasificación de los estudiantes por nivel de estrés académico



En el área 3 que corresponde a los Factores Escolares, “La personalidad y el carácter del profesor” y “las evaluaciones de los profesores” merecen mención aparte. La Figura 3 muestra la moda en la frecuencia con la que las evaluaciones de los profesores (tipo

y forma de aplicarlo) son valoradas como factores estresores para el estudiante, encontrando que en la Licenciatura en Educación Especial el valor más recurrente fue “casi siempre”, mientras que para Educación Primaria fue “algunas veces”:

Figura 3: Las evaluaciones de los profesores como estresores



En cuanto a las evaluaciones que realizan los docentes, un alumno de la Licenciatura en

Educación Especial expresó la manera en la que, según su plan de estudios vigente, el

semestre se divide en dos bimestres de estudio, contrario a lo que ocurre en Educación Primaria donde se manejan 3 o 4

unidades con su evaluación respectiva. Comentó lo siguiente:

Cuadro 1: Las evaluaciones como estresores (Subaspecto 3.1)

En mi caso lo que me estresa es la forma en que evalúa el maestro, por ejemplo ahorita llevamos una clase donde nos dice: "si tú no cuentas con algunas participaciones o no presentaste alguna tarea, se revisa a la mitad del bimestre y si hay faltantes no tienes derecho a examen". El semestre se parte en dos y si en una de las partes no tienes calificación (NP) ya no promedias.

### Discusión

En el primer supuesto se encontró que ambas licenciaturas presentan niveles muy similares de estrés y que no existe gran diferencia entre la valoración que ofrecen de los distintos factores estresores enunciados. Esto podría deberse a que, a pesar de que los planes de estudio son distintos, así como la planta docente y la distribución de los periodos de práctica, en ambos casos los estudiantes coinciden con los factores estresores que experimentan, tanto escolares como personales, no habiendo antecedentes del tema en la literatura.

Respecto a la segunda hipótesis planteada, a pesar de que estudios como el de Polo, Hernández y Poza (199-) afirman que los alumnos de reciente ingreso a la universidad evidencian mayores niveles de Estrés Académico que los de grados superiores, la presente investigación arrojó que los estudiantes de segundo grado poseen niveles de Estrés Académico más elevados que los de primero en cada una de las licenciaturas. Esto podría deberse a que en primer año no se llevan a cabo jornadas de práctica, sino únicamente de observación y ayudantía, no teniendo esa responsabilidad extra que sí adoptan los de grados superiores.

### Conclusiones y recomendaciones

En conclusión, la salud física y mental del estudiante se ve comprometida a mayores niveles de Estrés Académico, influyendo también en su rendimiento y en el establecimiento de relaciones sociales dentro y fuera del contexto escolar. Se trata de un tema con múltiples aristas y que ha sido abordado de forma muy ocasional en las universidades de nuestro país, no existiendo con antelación una investigación arbitrada que dé cuenta de ese fenómeno en las Escuelas Normales.

Específicamente hablando de la IByCENECH, una de las principales recomendaciones es la eliminación de la plataforma, o su uso como mero recurso de apoyo para los casos en los que no sea posible entregar los trabajos en forma física, es decir, evitar su abuso por parte de los docentes, ya que esto permitiría una descarga considerable para los estudiantes, tomando en cuenta que el factor tiempo es lo que más les apremia en cuanto a factores estresores escolares. Para Educación Especial, sería importante efectuar una revisión exhaustiva de la bibliografía disponible y, de ser posible, promover la actualización de los materiales, buscando que la teoría que se maneja en los cursos esté lo más apegada posible a la realidad que enfrentan los maestros en formación durante sus prácticas y al egresar de la institución.

El principal impacto del presente estudio fue sentar precedente de la investigación del estrés académico en estudiantes de Escuelas Normales como aporte a la literatura.

### Referencias

- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 110-129.
- Berrío, N., & Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de psicología de la Universidad de Antioquía*, 65-82.
- Gutiérrez, J., Montoya, L., Toro, B., Briñón, M., Rosas, E., & Salazar, L. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Revista CES Medicina*, 7-17.
- Hernández, & Baptista, F. y. (2010). *Metodología de la Investigación*. México DF: McGraw Hill.
- Polo, Hernández, & Poza. (199-). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P., & Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y salud*, 31-37.



# Hacia un modelo de formación de directores escolares basado en competencias

## Towards a school principal training model based in competencies

Manuel Alberto Navarro Weckmann  
*Universidad Autónoma de Chihuahua*  
[manuelnavarrow@gmail.com](mailto:manuelnavarrow@gmail.com)

Isabel Guzmán Ibarra  
*Universidad Autónoma de Chihuahua*  
[iguzman57@hotmail.com](mailto:iguzman57@hotmail.com)

### Resumen

El trabajo que se presenta, corresponde al reporte de un primer avance de una investigación de tesis doctoral, en donde se busca identificar las competencias, caracterizar, validar e intervenir en la acción directiva a fin de estructurar un modelo de gestión bajo el modelo y enfoque por competencias. A fin de generar el marco teórico de la tesis, y como parte del proceso exploratorio central, se explica el proceso de definición de las competencias. De igual manera se narra la experiencia para encontrar las habilidades y características que definen a un buen director escolar, así como la manera en que se desarrolló la validación de las mismas. La investigación es de corte cualitativa, se realizó un estudio exploratorio en bibliografía sobre la temática, se aplicaron 50 encuestas a directores y directoras de 16 estados de la República Mexicana de educación básica, media superior y superior, así como un grupo focal en donde participaron 10 expertos de México y Venezuela. Los primeros hallazgos indican que existen 18 competencias directivas con las que debe contar un director escolar para desarrollar con éxito su tarea al frente de una institución escolar, las cuales están distribuidas en diferentes porcentajes en competencias personales, profesionales e instrumentales. Se destaca la importancia de la suficiente capacitación del personal que desarrolla funciones de dirección escolar, debido primordialmente a que, en el caso mexicano, no existe una carrera de formación de directores escolares, sino que se desarrolla durante el servicio y el único antecedente ha sido la docencia.

### Palabras clave

Competencias, competencias directivas, director, dirección escolar.

### Abstract

The following work corresponds to the preliminary report of a doctorate thesis, trying to identify the competencies, characterize, validate and intervene in the directive action with the purpose of structuring a management model similar to the focus by competencies one. In order to generate the theoretical framework of the thesis, and how parting from the central exploratory process, the definition of competency can be explained. Likewise narrating the experience to find the skills and



traits that define a good school principal, and the means its own validations were developed. The research is of qualitative nature, an exploratory study was made in the literature regarding the theme, 50 surveys were applied to school principals from 16 states of Mexico, as well a focus group of 10 experts from Mexico and Venezuela. The first finding indicates that exist 18 directive competencies which a school principal must have to develop their job successfully. These qualities are distributed in different percentages, personally, professionally and instrumentally. We highlight the significance of training to develop skills as a school principal, due mainly too, in the case of Mexico, there is no degree that creates school principals, but its developed during the service as a teacher and its only predecessor is teaching.

### **Keywords**

Competencies, principal competencies, principal, school principal.

### **Introducción**

Existe un consenso importante en la comunidad académico sobre la importancia que tiene, para una institución educativa, el contar con una dirección escolar que le proporciones características y condiciones que le permitan tomar ventaja del entorno, las autoridades educativas, el contexto socioeconómico, etc.

En el caso mexicano, a diferencia de algunos países en el mundo, los directores escolares no son formados a partir de una carrera específica como tales en alguna institución de educación superior, sino que, en su mayoría, quienes dirigen las instituciones educativas, al menos las de educación básica, pasan por una formación inicial como maestro por lo general en una Escuela Normal, en donde toman un currículum que abarca las necesarias para un buen desarrollo como docente, pero en ningún caso aquellas que implica la dirección escolar.

En este sentido, “la clave del progreso de la dirección escolar reside en las personas que ejercen el cargo y, particularmente, en sus otras instancias (inspección familias, claustro...), la manera cómo perciben, integran, construyen y reconstruyen las demandas, expectativas y presiones que les recaen” (Teixedo, 2012, p. 132).

Ser director implica mucho más que ejercer sólo un puesto de trabajo, implica generar una serie de circunstancias en la escuela que permitan el trabajo coordinado, es decir, desarrollar una serie de competencias que le permitan desarrollar efectivamente su labor.

La palabra competencias, se deriva del griego *agon*, y *agonistes*, que indica aquel que se ha preparado para ganar en las competencias olímpicas, con la obligación de salir victorioso y por tanto de aparecer en la historia (Argudín, 2005, p. 11).

La palabra competencia en sí, tiene en su pasado una cercanía con una definición tendiente al aspecto laboral, sin embargo Jones y More (2008) coinciden con la postura de Lessard (2008), quien reflexiona sobre el hecho de que el origen laboral, utilitarista y de sumisión al mercado es rebasado, para analizar ahora el posicionamiento de esta tendencia en lo educativo (citados por Guzmán, Marín, & Castro, 2010, p. 39).

### **Planteamiento**

El proceso de indagación de esta primera etapa, gira en torno al objetivo general de la tesis: Delinear e identificar a partir de la teoría y de voces expertas, las competencias que orientan el perfil de un director que transforme su práctica para el mejoramiento

de su contexto, a fin de integrar un modelo de formación de directivos con enfoque de competencias.

Dentro de los objetivos a alcanzar en este primer momento, se pueden destacar los siguientes:

- a) Definir/Identificar las competencias y el perfil de las directivas
- b) Validar y pilotear las competencias directivas con grupo de expertos
- c) Encontrar las competencias directivas que tiene un buen director escolar

### **Ruta metodológica**

Para llevar a cabo este primer avance del proceso de investigación, se propuso abordarlo desde un enfoque cualitativo, tomando en consideración que fue central en el estudio escuchar las voces y el sentir de las directoras y los directores escolares de los diferentes niveles educativos.

Considerando que la metodología cualitativa se interesa por capturar y descubrir significados una vez que el investigador se sumerge en los datos (Albert, 2007, pág. 159), indagar sobre la experiencia recogida por quienes hemos vivido la experiencia de ser director escolar en la construcción o desarrollo de las competencias necesarias para un buen desempeño en el centro escolar, se apega a este proceso en el que se comprende a las personas dentro del marco de referencia de las mismas.

Dado que las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo [explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas], van de lo particular a lo general, (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), el primer paso lo constituyó una exploración bibliográfica de 22 autores que exponen una definición del concepto de competencia.

Una vez definido el concepto, se llevó a cabo una exploración bibliográfica para encontrar cuales son las competencias

directivas que debe de tener un director escolar, en donde se encontraron 17 autores de México, España, Colombia, Argentina, Chile, Venezuela, Estados Unidos y Uruguay que definían de manera clara y precisa las competencias directivas.

Dado que el propósito de la investigación cualitativa consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido, a menudo se llama holístico, porque se precia de considerar el “todo” sin reducirlo al estudio de sus partes. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), se aplicó, aprovechando el Tercer Congreso Nacional de Directores Escolares en la Ciudad de Guadalajara, del estado Mexicano de Jalisco, un instrumento a 50 Directores y Directoras de 16 estados de la República Mexicana, mismos que eran de preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y educación superior, los cuales contaban con una experiencia en el cargo directivo de entre 5 y 32 años, en donde se les solicitaba expresar cuales son las competencias que a su juicio debería contar un Director Escolar para tener éxito al frente de su Institución

Como parte del trabajo y decisiones metodológicas, se realizó un grupo focal con 10 expertos, todos con el grado de doctorado, 7 de México y 3 de Venezuela, los cuales opinaron y validaron la información generada y aportaron desde su visión, cuáles eran las competencias que debían ser tomadas en consideración para un modelo de formación directiva por competencias

Para los fines propuestos en el objetivo general de la investigación, las técnicas de recolección de datos fueron las adecuadas y rescatar las voces de los directores, su experiencia y su sentir.

Para la recopilación, tabulación y sistematización de la información, se utilizan diferentes herramientas tecnológicas y programas computacionales, que facilitaron el procesamiento de los datos.

### Principales hallazgos

Dado que el planteamiento del problema es identificar las competencias, caracterizar, validar e intervenir en la acción directiva a fin de estructurar un modelo de gestión bajo el modelo y enfoque de competencias directivas, en esta primera etapa se llevaron a cabo dos pasos específicos de la investigación: el establecimiento del concepto de competencia y la definición de las principales competencias directivas.

### Concepto de Competencia

Con la búsqueda de los 22 autores señalados en el punto 3, se realizó un cuadro de concentración con el fin de tener un acercamiento con una definición inicial personal de la palabra competencia, para ello, se diseñó un cuadro de elaboración propia que permite obtener la definición de distintos autores a lo largo del tiempo.

Cuadro 1  
Definición de la palabra competencia

Autor	¿Qué?	¿Cómo?	¿Para qué?	¿De qué forma?
Boyatzis (1982)	destreza	demostrar la secuencia de un sistema del comportamiento	funcionalmente está relacionado con el desempeño o con el resultado propuesto para alcanzar una meta	debe mostrarse en algo observable, algo que una persona dentro del entorno social pueda observar y juzgar
Chomsky (1985)	capacidad	disposición	para el desempeño y para la interpretación	no precisado
D'Hainaut (1988)	conocimiento de saber-hacer y de saber ser	(no precisado)	tratamiento de la situaciones	ejercer convenientemente un rol, una función o una actividad
Jonnaert, Lauwaers y Peltier (1990)	capacidades	esas capacidades se deben seleccionar y coordinar	la representación de la situación por el sujeto	responder de manera más o menos pertinente a los requerimientos de la situación
Gillet (1991)	un sistema de conocimientos conceptuales y procedurales	esos conocimientos están organizados en esquemas operatorios	la identificación de una tarea, problema y su resolución	una acción eficaz

Meirieu (1991)	un saber identificado	ese saber identificado debe ponerse en acción	una situación determinada	Una combinación apropiada de capacidades
Raynal y Rieunier (1997)	de comportamientos	usos comportamientos son potenciales	una actividad compleja	ejercer convenientemente un rol, una función o una actividad
Marelli (2000)	capacidad	laboral, medible	necesaria para realizar un trabajo	eficazmente
Pallascio (2000)	de disposiciones de naturaleza cognitiva, afectiva, reflexiva y contextual	la movilización se expresa por medio del concepto de disposición	situaciones problema	una acción responsable, es decir concebida, administrada y aplicada con todo conocimiento de causa
Roe (2002)	habilidad aprendida	integra diferentes tipos de conocimientos habilidades y actitudes	está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular	para llevar a cabo una tarea, un deber o un rol adecuadamente
Proyecto DESECO de la OCDE (2002)	capacidad	combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento	que pueden ser movilizados conjuntamente	para responder a las exigencias individuales o sociales par realizar una tarea... para actuar de manera eficaz

OCDE (2003)	capacidad	congnitivos y no cognitivos y del entorno	movilizando y combinando recursos personales	responder exitosamente una demanda, tarea o problema complejos
Comisión europea (2004)	combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y a la inclusión de la disposición para aprender	paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes	necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo	
UNESCO (2005)	conjunto de comportamientos	socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras	que permiten llevar a cabo	adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea
Argudín (2005)		saber Pensar, saber desempeñar, saber interpretar	desde si y para la sociedad	saber actuar en diferentes escenarios
Perrenoud (2007)	capacidad	varios recursos cognitivos	movilizar	con el fin de hacer frente a un tipo de situaciones
Zabala y Arnau (2008)	capacidad o habilidad	actitudes, habilidades y conocimientos	moviliza al mismo tiempo y de forma interrelacionada	efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado
Denyer (2009)	aptitud	conjunto organizado de saberes, de saber - hacer y de actitudes	poner en acción	que permitan realizar un cierto número de tareas
Gairín (2009)	conjunto	conocimientos, habilidades y actitudes	se tienen que integrar	para hacer una tarea específica
Roegiers (2010)	posibilidad para una persona	conjunto integrado de	movilizar de manera	con vistas a resolver una

		recursos	interiorizada	familia de situaciones – problema
Le Boterf (2014)	un saber actuar	conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.)	un saber integrar, movilizar, transferir	en un contexto determinado para hacer frente a los diversos problemas encontrados para realizar una tarea
Guzmán, Marín e Inciarte (2014)	capacidades o aptitudes	involucra saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento entre otras	movilizar un conjunto de recursos cognitivos... hacer frente, disponer, actuar, saber actuar de manera competente	para resolver una situación compleja

Fuente: Elaboración propia, con base en los autores citados

Considerando los autores del cuadro se propone la siguiente definición del concepto de competencia en el ámbito educativo: Es la capacidad de movilizar de manera lógica y efectiva diversos recursos cognitivos (entendidos estos como conocimientos, valores y destrezas) que una persona emplea para resolver situaciones complejas que se le presentan y que, en un contexto determinado, mediante la experiencia y reflexivo de su desempeño se compromete hacia la transformación de su entorno.

Lo más importante en este punto es dar a conocer que el concepto de competencia utilizado en este trabajo, se aleja del concepto laboralista de competencia, buscando un compromiso personal y profesional con la transformación y mejoramiento de su entorno.

#### *Competencias directivas*

Haciendo un recuento de la literatura del tema de las competencias directivas, es amplio el bagaje que 17 autores asignan a un director, desde 1993 (Spencer y Spencer) hasta 2012 (Teixidó) puesto que, haciendo una concentración de las que se determinaron comunes, se encontraron 227 competencias tanto personales, como profesionales e instrumentales, sin embargo al hacer el proceso de conjuntar aquellas que mostraban semejanzas o repeticiones, el listado se reduce a 117 competencias con un promedio de 13.35 competencias por autor.

La mayoría de las competencias mencionadas -64- por los autores, una mayoría (54%) se refiere a competencias atribuibles a la propia personalidad del director. El resto de las competencias, están divididas en: 24 competencias profesionales (21%) y 28 competencias instrumentales. Sin

embargo del total de las 117 competencias la gran mayoría (97) son consideradas en solo una o dos veces lo que representa el 82%.

Al hacer un ordenamiento de las competencias de acuerdo con el número de veces que son considerados, se encontraron 8 competencias que son mencionadas más de 5 ocasiones por los diversos autores, destacando de las competencias personales el desarrollo y actualización profesional y el tener liderazgo y ser visionario; de las competencias profesionales el desarrollo de habilidades comunicativas, el desarrollo profesional de sus colaboradores, la negociación y el trabajo en equipo; y, de las competencias instrumentales la gestión de recursos o de manejar las finanzas y la planeación de proyectos.

La segunda parte de los hallazgos iniciales que se tienen en la investigación, corresponden a la aplicación de una encuesta abierta a 50 directores y directoras, de 16 estados de la República Mexicana, mismos que correspondían a los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria, medio superior y educación superior, los cuales contaban con una experiencia en el cargo directivo de entre 5 y 32 años, en donde se les solicitaba expresar cuales son las competencias que a su juicio debería contar un director escolar para tener éxito al frente de su institución.

De dicho instrumento se obtuvieron 134 competencias, las cuales, al igual que sucedió con el caso de los autores, se sistematizaron y fusionaron las que fueran similares, quedando un total de 73 competencias, de las cuales el 51% representaban aquellas de carácter personal, un 33% del tipo profesional y un 16% del tipo instrumental, siendo 11, las que fueron seleccionadas por ser las que se mencionaron con mayor número de frecuencia por los directores escolares.

Dentro del campo de las competencias personales se obtuvieron las de: asertividad, empatía, liderazgo, organización y toma de decisiones; en cuanto a las competencias profesionales, resultaron las de: comunicación, gestión, negociación y trabajo en equipo; quedando en el campo de las competencias instrumentales, las de manejo de conflictos y planeación. Al igual que en el caso de los autores, cerca de la mitad de las competencias estuvieron dentro de las llamadas competencias personales.

Un tercer momento en la investigación fue el reunir a un grupo de expertos, siete de México y tres de Venezuela, en donde a través de un grupo focal, se les mostraron las competencias encontradas, generando una discusión sobre aquellas que deberían de ser las principales competencias de un director escolar.

De ese proceso, se generaron 44 competencias, que una vez que pasaron por el proceso de descarte por similitud, resultaron 33, de las cuales el 67% quedaron en el caso de las competencias personales, 21% en el caso de las competencias profesionales y un 12% en el de las competencias instrumentales, resultando finalmente con las de mayor mención, 11 competencias que fueron, dentro de las personales: liderazgo, análisis crítico de problemas, sistematización de problemas, tolerancia y lectura política; por las profesionales fueron la comunicación y la negociación; y, finalmente por el lado de las instrumentales: la planeación y el análisis organizacional.

Haciendo un análisis de los resultados mostrados en los tres ámbitos de búsqueda, resultaron 18 competencias principales que deben de caracterizar a un buen director escolar que son, en orden de acuerdo con la coincidencia: Liderazgo, comunicación, negociación, planificación, trabajo en equipo, organización, lectura política, tolerancia,

generar y sistematizar información, analizar críticamente los problemas, desarrollo de colaboradores, innovación, valores,

asertividad, gestión, empatía, manejo de conflictos y toma de decisiones, como se muestra en la figura 1.



Figura 1. Competencias directivas encontradas  
Fuente: elaboración propia.

### Conclusiones

El avance en el trabajo de investigación de la tesis doctoral que busca establecer un modelo de formación de directores escolares con base en competencias directivas, se establecieron las siguientes conclusiones:

- a) Es posible pensar en un modelo de formación de directores basado en las competencias, alejado del modelo laboral mercantilista, en la búsqueda de un director comprometido con su entorno y en un ambiente de consenso.
- b) Las competencias directivas necesarias para que sean utilizadas en el modelo de formación, serían,

fundamentalmente 4: liderazgo, comunicación, negociación y planificación. Trabajo en equipo y organización en siguiente término y, finalmente, el desarrollo profesional de colaboradores, la innovación, los valores, la asertividad, la gestión, la empatía, el manejo de conflictos, la toma de decisiones, la lectura política, la tolerancia, el generar y sistematizar información y el análisis crítico de los problemas.



## Referencias

- Albert, M. J. (2007). La investigación educativa, claves teóricas. DF, México.
- Argudín, Y. (2005). Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. México, DF, México: Trillas.
- Gairín, J. (2011). La innovación en las organizaciones educativas. Acción directiva e innovación en las organizaciones educativas. En J. Gairín, Acción directiva (pág. 33). Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Guzmán, I., Marín, R., & Castro, G. (2010). La competencia y las competencias docentes. Reflexiones sobre el concepto y la evaluación. Synthesis, 38-45.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México, México: Mc Graw Hill.
- Martínez, A. (2012). Liderazgo en la nueva escuela colombiana. En M. Delgado, Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas (págs. 109-113). Granada, España: Universidad de Granada.
- Olmo, M. (2012). Un liderazgo resiliente aplicado por los directores/as escolares. En M. Lorenzo, Respuestas emergentes desde la organización de las instituciones educativas (págs. 381-390). Granada: Universidad de Granada.
- Pelayo, T. (2012). La escuela pública de educación básica en México. En M. Delgado, Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas (págs. 101 - 107). Granada, España: Universidad de Granada.
- Ruiz, M. (2013). ¿Qué es la formación basada en competencias? El sentido del sistema de estándares en este tipo de formación. México, DF, México: Trillas.
- Teixedo, J. (2012). Construcción de liderazgo escolar y cambio de modelo directivo. En M. Lorenzo, Respuestas emergentes desde las organizaciones de instituciones educativas. Granada, Granada, España: Universidad de Granada.
- Uribe, M. (11 de noviembre de 2009). Profesionalizar la Dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. Revista iberoamericana de evaluación educativa, 303-322.

# Resignificación de la identidad en la Licenciatura en Intervención Educativa

## Realignment of the identity in the Bachelors of Educational Intervention

Gerardo Roacho Payán  
*Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral*  
[groacho@gmail.com](mailto:groacho@gmail.com)

Laura Verónica Herrera Ramos  
*Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral*  
[veronica19732014@gmail.com](mailto:veronica19732014@gmail.com)

### Resumen

El modelo económico capitalista ha determinado y condicionado la educación vinculándola solo a la formación para el trabajo, invisibilizando las características y necesidades reales de la sociedad; mientras tanto, otros aún podemos imaginar una sociedad diferente y trabajar por ella a través de la educación, convencidos de que el saber no se encierra en las paredes de una escuela sino que se puede crear en todos los espacios de interacción social. Ante ello la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) a través de los Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), plantea un compromiso social con proyectos alternativos a través de intervenciones socioeducativas y psicopedagógicas, con una perspectiva abierta a la complejidad histórica, social y cultural; sin embargo tanto en la Universidad como en el Estado la formación del LIE se ha visto distorsionada, encasillándolo en espacios de educación formal, dejando de lado su potencial de educador social para transformar la realidad, por tanto, el propósito de este estudio es develar como se ha constituido la subjetividad/identidad del profesionista de la intervención educativa para realizar una intervención que tenga como fin “resignificar la identidad del LIE”.

### Palabras clave

Subjetividad, identidad, cultura, formación, interventor.

### Abstract

The capitalist economic model has determined and conditioned education linking it only creating workers, making the traits and real needs of society invisible; Meanwhile, others can still imagine a different society and work towards it through education, convinced that knowledge is not enclosed within walls of a school but can be created in all spaces of social interaction. Given this, the National Pedagogical University of the State of Chihuahua through the Bachelor of Educational Intervention (BEI), presents a social commitment to alternative projects through socio-educational and psycho-pedagogical interventions, with an open perspective to the historical, social and cultural complexity; However, both in the University and in the State, the formation of the BEI has been distorted, encasing it in spaces of formal education, leaving aside its potential as a social educator to transform reality, therefore, the purpose of this study is to reveal how the

subjectivity/identity of the professional of the educational intervention has been constituted to carry out an intervention that aims to "realign the identity of the BEI".

### Keywords

Subjectivity, identity, culture, formation, intervenir.

### Introducción

Para responder a los cambios políticos, económicos y sociales, la Universidad Pedagógica Nacional, a implementado la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE, 2002), profesión que puede ser desempeñada en distintos ámbitos educativos, con proyectos alternativos, contribuyendo a la atención de necesidades sociales, culturales y educativas, a través de la investigación y la intervención de problemas socioeducativos y psicopedagógicos en la comunidad y la escuela desde una perspectiva multi e interdisciplinaria. La cuestión en este estudio, se centra, primero, en dar cuenta de que la ¿de qué manera La LIE, en tanto tendiente a un educación social crítica, se encuentra desvinculada de los intereses funcionalistas del Estado?, además, ¿Qué situación genera en el LIE que ante la no existencia de espacios de empleabilidad dirija su mirada a la educación formal en detrimento de su formación social?; y, ¿cómo se manifiesta en la identidad y la subjetividad de los LIE's la desvalorización de los agentes educativos escolares provocados por la visión de los catedráticos de la UPN de enviar a los estudiantes a prácticas de intervención en espacios escolares?. El propósito de este estudio es denunciar el desmedro de la formación en educación social ante la priorización de la intervención escolar en detrimento de la identidad de la licenciatura y de la subjetividad del estudiante.

### Metodología

Tanto la fenomenología como la hermenéutica, dan soporte metodológico a este estudio, el primero, de Husserl, se centra en la experiencia personal y descansa en

cuatro conceptos clave: la temporalidad, la espacialidad, la corporalidad y la comunalidad; considera que los seres humanos tienen relación con su mundo: objetos, personas, contextos y situaciones, captura la experiencia humana vivida para comprenderla dentro su propio contexto (Álvarez y Jurgenson, 2005); el segundo método, es la hermenéutica, y se refiere a la teoría y práctica de la interpretación, si bien, pone en relieve la interpretación de textos, Heidegger, expande la noción a la auto interpretación de la experiencia humana. La escuela crítica sostiene que la interpretación es sesgada en dos sentidos que hay que comprender para encontrar los significados del objeto: las fuerzas sociales, políticas y económicas, y, la raza, clase social y género. Estos métodos se concretan en un diagnóstico socioeducativo que utiliza técnicas como entrevista, charla informal, cuestionario y análisis de documentos, en función de cuestionar los datos a través de la teoría para encontrar el sentido de la constitución de la identidad del interventor educativo.

### Resultados preliminares

a. La LIE, una profesión desvinculada funcionalmente a los intereses del Estado por tender a una educación social.

Para la teoría funcionalista, la educación, tiene dos funciones: por un lado, desarrollar en el educando las habilidades que le exige el contexto social al que está destinado, y por otro, debe inculcar valores y comportamientos comunes en todos los individuos (Martínez, 2015).

"La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas

que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (Durkheim, 2001, pág. 49).

La licenciatura tiene entre otros propósitos, la de ampliar “la atención de la demanda de servicios educativos a toda la sociedad independientemente de la atención que se ofrece específicamente al sector magisterial” (pág. 18), además de formar educadores sociales; es decir, sujetos críticos con amplia visión humanística y dialéctica de los procesos educativos.

La LIE, reconoce, identifica y crítica y lo que se proyecta en lo interno y lo externo de las circunstancias educativas actuales, la cual expresa un problema epistemológico que este estudio pone en cuestión. La LIE no es una profesión del mercado, sino que nace de las necesidades sociales, encontrándose fuera de los estándares profesionales que el estado propone.

Pinar (2002), afirma que en una época en que los sujetos y procesos educativos son medidos en función de su productividad en una dinámica de mercado que hace competir unos individuos con otros, unos grupos con otros, el conocimiento pasa a ser un producto interno bruto o de lo contrario carece de valor.

En el estado de Chihuahua, la LIE opera a partir del 2002, en las aún sedes, Cd. Juárez, Chihuahua y Parral. En Parral surge paralelamente como una forma de contrarrestar la problemática respecto a la excesiva demanda de inscripción en la escuela normal experimental “Miguel Hidalgo”. Situación que deja en claro dos cosas, la primera en relación a que surge como política instrumental del estado de

satisfacer demanda de inscripción; y la segunda, la pretensión de los demandantes, (al iniciar la LIE, y en la actualidad) de incorporarse a una institución formadora de docentes. La LIE entonces como proyecto educativo y social, es convertida por el estado en un instrumento político; siendo este, autor de la distorsión de la identidad del LIE por hacerlo visible solo como educador de la educación formal, dada su indisponibilidad de emplearlo como educador social. “Si el LIE tenía concepción de una educación social en la cual desempeñarse, la falta de oportunidades y los pagos que pudiesen recibir (simbólicos), fueron dando lugar a un tipo de voluntariado, no había una reituación económica real” (Charla informal).

Ante la imposibilidad de ser empleados por el Estado, los egresados de la LIE, se desempeñan en empresas del sector privado donde ponen en marcha las competencias profesionales adquiridas a lo largo de su carrera; “[...]Llegar a Casa Grande (Sonora) no solo me hizo explotar mis capacidades personales sino profesionales [...] todo lo que estudie lo estoy ejemplificando en la comunidad a través de actividades, diagnósticos y animaciones socioculturales en beneficio de una comunidad necesitada de desarrollo comunitario” (Narración de experiencias)

De los jóvenes encuestados el 97% tiene empleo que corresponde a 32 ex alumnos y un solo egresado aún no contaba con trabajo que representa el 3% lo cual indica que la mayoría de nuestros egresados de esta generación están empleados, siendo sus centros de trabajo variados, pero principalmente en el sector educativo (Alvídres y Soto, 2014: 74).

Los egresados de la LIE con perfil de educador social que se encuentran laborando en educación formal, son vistos como desperfilados en el nivel de educación básica

del sistema educativo, por no cumplir los requerimientos por este; el diseño realizado por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) y la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPRE), constituye un espacio para que los egresados de la LIE que se encuentran laborando en la educación formal, adquieran, según este diseño un “[...]espacios de encuentro a los estudiantes para que alcancen desempeños educativos de calidad: significativos, relevantes, pertinentes, eficientes, eficaces y de impacto en su entorno social” y “[...] construyan su propia formación teórico-práctica, en torno a la problemática educativa que viven en su aula, escuela y comunidad educativa”. (2015; pág. 7). Por lo tanto, el diseño de la LEPRE y LEPRI, viene a constituir el rompimiento de la formación de educador social a educador formal.

### **La subjetividad distorsionada del LIE en los procesos de formación**

La LIE crea en el estudiante una forma de complejizar y vincular la historicidad en la comprensión y transformación de la realidad a partir de una área de formación en Ciencias Sociales, con los cursos, Primer semestre: Elementos Básicos de Investigación Cuantitativa, Introducción a la epistemología, Problemas sociales contemporáneos, Cultura e identidad, Segundo semestre: Elementos Básicos de Investigación Cualitativa, Desarrollo regional y microhistoria, y Políticas públicas y sistemas educativos contemporáneos cuestión que se refleja en la contextualización del problema dentro del documento de titulación; por lo tanto, la LIE es orientada a una construcción de saberes y subjetividades críticas con una mirada social.

El programa general de LIE señala que el estudiante es formado en docencia, dado que de las tres áreas de desarrollo académico, dos lo indican: “[...] la formación para y en la docencia, la formación para la docencia y la

investigación educativa [...] (UPN, 2002, pág.18). Sin embargo, la referida área de formación básica en educación, concentra sólo el 28% de los créditos de la currícula, por lo tanto y en contraste con el programa de escuela normales, adolece de la formación en: “Actividades de docencia de tipo teórico-práctico anclado en la psicopedagogía”, “Preparación para la enseñanza y el aprendizaje”, “Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación” y “Práctica profesional” en la docencia (SEP; 2012). Por lo tanto el LIE no es docente sino educador social.

La mirada del docente regular en las escuelas donde los LIEs realizan las prácticas de materia y las prácticas profesionales, es una mirada desvalorizante por no trabajar en el aula regular procesos de enseñanza aprendizaje apegados a planes y programas oficiales. “siempre es visto a lo largo de las prácticas en primarias una gran comparación entre los normalistas y nosotros como interventores” (entrevista a egresado de LIE).

Tanto las competencias implícitas en las áreas de Formación Básica en Educación, como en la Formación inicial en Ciencias Sociales y la formación en líneas específicas (Educación para personas jóvenes y adultas, Educación inicial, Inclusión social), permanecen invisibles ante la mirada del docente regular, no reconoce los procesos transformativos en relación a las funciones sustantivas derivadas de la educación social que puede realizar un estudiante LIE. “prácticamente todo lo que estudié lo estoy ejemplificando en la comunidad a través de actividades, diagnósticos y animaciones socioculturales en beneficio de una comunidad necesitada de desarrollo comunitario” (Narración de experiencias de un egresado de la LIE; 2016).

La pretensión de cursar la LIE de los alumnos “al ingreso, es la de realizar una carrera que no le cause gran esfuerzo, con la intención de insertarse al ámbito educativo

formal". "Los catedráticos insisten en formar maestros y maestras ya que los envían a realizar proyectos, investigaciones, intervenciones sólo en ámbitos educativos formales,[...]". (Cuestionario a catedráticos; UPNECH, 2016); también: "Cuando uno está estudiando la Licenciatura, en ocasiones se pierde uno al pensar que más se puede realizar si no se es maestro o se trabaja en un puesto de gobierno" (Narración de experiencias de un egresado de la LIE; 2016).

Se encuentra, que el abordaje teórico en la formación básica en educación (en los cursos en los diferentes semestres: Intervención educativa, diagnóstico socioeducativo, Teoría educativa, Desarrollo infantil, Cuarto semestre: Desarrollo del adolescente y del adulto, Diseño curricular, Evaluación educativa, Asesoría y trabajo con grupos, administración y gestión educativa y Creación de ambientes de aprendizaje) por parte de los catedráticos, no ha sido lo suficientemente profundo en la formación del LIE. Al asistir a las escuelas a realizar prácticas, realizan técnicas grupales "semejantes a las que realizan estudiantes de psicología" (Charla informal, 2016), desligadas de propósitos de la intervención psicopedagógica para el desarrollo en los aprendizajes de los alumnos en ámbitos escolares, propiciando que los maestros no identifiquen la tarea sustantiva del LIE en las escuelas y por consiguiente, establecen comparaciones peyorativas con practicantes de la normal.

Por lo tanto, la debilidad está localizada en la cátedra de los cursos que dan apoyo a la formación básica. Dando pauta a considerar, el diseño de cursos optativos que favorezcan los procesos de enseñanza aprendizaje apegados a planes y programas oficiales. "no se trata de igualdad de oportunidades entre los normalistas y los de la LIE, si no la falta de materias en la currícula para alcanzar el trabajo en un grupo escolar" (entrevista directivo; 2016).

Al ingresar a UPN con la idea de ser docente, el realizar intervenciones en espacios escolares producto de la visión de catedráticos y su falta de profundización teórica en el área de formación en educación, además de la comparación peyorativa LIE's-Normalistas en los espacios escolares da lugar a una subjetividad distorsionada que dificulta la consolidación de la identidad del Interventor Educativo.

Alicia de Alba (1995), menciona que existe una sobredeterminación entre el contacto cultural, la conformación de la subjetividad y la construcción de la identidad, "La subjetividad surge a partir de las diferentes formas en las cuales los individuos construyen el sentido de sus experiencias en el encuentro con la cultura" (pág. 164); o bien, como construyen en el individuo en el encuentro con las diferentes experiencias con la cultura, el sentido de sus vidas; constituyéndose, entonces en diferentes capas y aspectos de su subjetividad en los diferentes momentos de su vida, lo que a su vez permitirá la construcción de la identidad. La cual es vista como "la esencia determinada que existe independientemente de la cadena de discursos disponibles para los individuos". Por consiguiente, la subjetividad, la identidad y el contacto cultural, se asemejan a las capas de la cebolla; el núcleo es la subjetividad (yo), la cual es cubierta por una segunda capa: la identidad primaria, misma que la instala y la provee el contacto cultural primario. La subjetividad es movable, pudiendo ser modificada por la consciencia del sí mismo o por efectos (inconscientes) en el contacto con la cultura; sin embargo, la identidad permanece estática porque es instituida y constituida por un sistema de valores y una denominación social; la tercera capa la constituye el contacto cultural secundario, el cual legitima o perfora las capas de la cebolla por desvalorización, de la identidad hasta el núcleo constituido por la subjetividad, provocando fisuras en esta, que

pondrá en entredicho la constitución de la identidad. Sin embargo, esta sigue estando presente, aunque deformada, confundida o negada, tanto por la representación que tiene el contacto cultural secundario como por la subjetividad.

En tanto proceso identificatorio inagotable, manifestado en re-afirmaciones de identidad producto de interacciones con el otro, se presentan diferentes niveles de identidad, provocados por valoración o desvaloración de otro, dando entrada a una nueva imagen identificadora a incorporar. Entonces, y para efectos de este estudio, la desvaloración por rechazo o desconocimiento de la identidad primaria de un grupo primario por parte de otros grupos culturales primarios, ocasiona bloqueos identificatorios en la propia subjetividad de los primeros, en detrimento de su relación consigo mismo y en su relación con el otro.

Quien proporciona la subjetividad primaria al LIE en la cotidianidad académica es la UPN, en tanto formación, dando lugar a procesos identificatorios por estas interacciones, por ejemplo, el alumno se identifica con docentes o contenidos curriculares; sin embargo, al ser enviado a prácticas en espacios formales y desempeñarse de acuerdo a su formación (equivoca por que se descuida la educación social, dándose mayor importancia a la formación en intervención psicopedagógica, pero no dando elementos teóricos que la sustenten), son desvalorizados por maestros regulares y practicantes normalistas, dando lugar a bloqueos identificatorios; es decir, primero, al verse en desventaja cuestionará la incorporación de las identificaciones primarias tanto con los docentes como con contenidos que la UPN proporcionó; segundo, da lugar a identificarse inconscientemente con maestros regulares o practicantes normalistas con quienes tiene el conflicto por desvalorizar su identidad primaria, provocando, concomitantemente el deseo de

ser docente en educación formal. Esto, constituye una distorsión de la subjetividad (yo) del estudiante, al cuestionar los saberes y prácticas producto de su formación priorizada en lo formal, y confrontadas con la desvalorización por maestros regulares y practicantes de la normal; por lo tanto, existe una identidad confusa, que la misma universidad enviste al ser estudiante de la LIE.

Por consiguiente, puede manifestarse por un lado una subjetividad distorsionada, minimizada y fácil presa de sujeción y por otro, identificarse con otras culturas primarias que pueden ser vistas con mayor vigor cultural pero que marginan, desvalorizan, rechazan o niegan esa subjetividad distorsionada por considerarla inferior. Por lo tanto la identidad se complejiza y se torna confusa ante la distorsión de significados respecto al sí mismo. Un egresado menciona en relación a la UPN con respecto a la LIE: "Señores... ¿Qué harán al resignificar una identidad inexistente?". La externalidad se manifiesta al percibir que el problema se encuentra en la universidad como causante de este conflicto; más el Estado, de acuerdo a lo anterior, es el principal orquestador de la problemática.

### Referencias

- Álvarez, J. L. y Jurgenson, G. (2005) Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Ed. Paidós. México.
- De Alba, A. (1995), Posmodernidad y educación México, editorial. Porrúa.
- Durkheim, E. (2001), Educación y sociología, México, Ediciones Coyoacán.
- Martínez, R. (2014). Pedagogía tradicional y pedagogía crítica (col. Pensamiento crítico n. 1), Chihuahua, México: Doble Hélice Ediciones-Instituto Latinoamericano de Pedagogía Crítica.
- Pinar, W.(2002), William F. The internationalization of Curriculum

Studies: a status report. New Orleans,  
Mimeo.  
UPN (2002), Programa de reordenamiento de  
la oferta educativa de las unidades  
UPN.

SEP (2012), Programa de Licenciatura en  
Educación Primaria. Extraído desde:  
<http://www.dgespe.sep.gob.mx>





# Epistemología de la Intervención Educativa

## Educational intervention Epistemology

Laura Verónica Herrera Ramos

*Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral*  
[veronica19732014@gmail.com](mailto:veronica19732014@gmail.com)

Gerardo Roacho Payán

*Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral*  
[groacho@gmail.com](mailto:groacho@gmail.com)

### Resumen

En este estudio se presenta un análisis de las cuestiones epistemológicas imbricadas en el proyecto de intervención de los estudiantes de la licenciatura en intervención educativa (LIE). El estudio persigue, un doble objeto científico en la investigación de la lie; el primero, que tiene que ver con “el problema”, y el segundo, que tiene que ver con “la intervención”, construidos de modo interdependiente como objetos de conocimiento en el análisis reflexivo de la realidad y la búsqueda de su transformación. Se analiza a partir de los documentos de titulación de la licenciatura en 10 generaciones, del 2006 al 2015, reflejando los acercamientos teórico metodológicos de la intervención de los profesores que apoyan prácticas profesionales y los recursos de intervención presentes en la currícula. Para este fin, se hace uso de las aportaciones teóricas de la epistemología, el pensamiento de la complejidad y el pensamiento crítico, dejando la semilla de encuentros y desencuentros con la intervención educativa.

### Palabras clave

Objeto, intervención, formación, sociocrítica, epistemología.

### Abstract

In this study, an analysis of the epistemological issues imbricated in the intervention project of the students of the degree in educational intervention (BEI) is presented. The study pursues, a double scientific object in the research of the BEI; the first, which has to do with "the problem", and the second, which has to do with "the intervention", constructed in an interdependent manner as objects of knowledge in the reflective analysis of reality and the search for its transformation. It is analyzed from the degree documentation of 10 generations, from 2006 to 2015, reflecting the methodological theoretical approaches of the intervention of the professors that support professional practices and the resources of intervention present in the curricula. To this end, we make use of the theoretical contributions of epistemology, the thought of complexity and critical thinking, leaving the seed of encounters and disagreements with the educational intervention.

### Keywords

Object, intervention, training, social critic, epistemology.

## Introducción

Los cambios en la política económica en el mundo, han generado tantas necesidades como desigualdades sociales, de este modo la educación constituye un factor de desarrollo en la formación de nuevos profesionales e investigadores de la educación para intervenir en los problemas sociales (UPN, 2002). La Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), hace énfasis en la labor de formar egresados con un perfil de competencias profesionales y para la vida, buscando de forma permanente la contextualización y el fortalecimiento del currículo, rompiendo prácticas tradicionales en el dominio de saberes conceptuales y procedimentales, piensa nuevas formas de enseñanza-aprendizaje e interacción social a través de intervenciones educativas.

La epistemología que permea la intervención aún no ha sido abordada como objeto de estudio; surgiendo tres preguntas de investigación: ¿cómo construye el LIE el objeto de estudio en el diagnóstico? ¿La intervención constituye una construcción científica? ¿Qué implicaciones teóricas tiene la intervención al construirse como un objeto científico? constituyendo cuestiones que problematizan el quehacer docente en la LIE.

## Metodología

El método utilizado es la hermenéutica, definida como la teoría y la práctica de la interpretación (Álvarez y Jurgenson, 2005). Desde la escuela crítica se sostiene que la interpretación se encuentra limitada y sesgada por fuerzas sociales, políticas y económicas, además de otros sesgos de raza, clase social y género para comprender en mayor medida los significados del objeto de interpretación, por lo que es necesario explicar que dichas fuerzas, también actúan sobre el intérprete. (pág. 83); la hermenéutica, es utilizada en el diagnóstico para evaluar la intervención en la LIE, con el análisis de documentos de tesis, documentos

oficiales, materiales teóricos, y charlas informales; en función de cuestionar los datos a través de la teoría para encontrar nuevos sentidos y significados en la construcción de la intervención.

## Resultados preliminares

### *a. El proyecto de intervención instaurado como categoría institucional de continuidad*

Los procesos flexibles de la investigación cualitativa en las prácticas profesionales de la LIE son estructurados de modo rígido por el colectivo docente; el lenguaje común en el campus, lo ha planteado como un procedimiento de tres fases ceñidas a los últimos semestres de la licenciatura, de tal forma que para el 6o. semestre se programa “la elaboración del diagnóstico”, para el 7o. semestre “la estrategia de intervención” y para el 8o. “la evaluación de la intervención”; el proceso de intervención en prácticas profesionales es también abordado linealmente en el colegio de la LIE que estudiantes y asesores reproducen ante la entidad receptora del practicante, dogmatizando las actividades de cada semestre, obstruyendo la construcción del objeto, evitando en los estudiantes una visión amplia y sistémica de intervención, provocando un obstáculo epistemológico. Ante esta linealidad, Ander-Egg sostiene que: Estos momentos o fases se dan dentro de un proceso encabalgado y retroactivo, no fásico, contrario a lo que podría inducir a pensar la enunciación de la formulación del proceso. El proceso puede tener inicio en cualquiera de esas fases, aunque deba volver sobre algunos pasos previos” (2000, pág. 13)

### *b. La formación de los profesores que imparten clases en la LIE*

Los académicos universitarios en la LIE, desde el 2002 han participado en espacios de formación y actualización en tres sentidos: en el conocimiento del programa, asesorías de los cursos del programa y conocimientos de

las líneas específicas que se van instituyendo en el campus. La intervención como tal no ha sido estudiada. Se buscó la intervención en la formación inicial de los docentes, en sus estudios de posgrado y en la actividad de investigación vigente registrada en la Comisión Estatal de Investigación de la UPNECH, encontrando que la unidad teoría/práctica de la intervención educativa es casi inexistente, siendo muy pocos los que han tenido un acercamiento práxico a la realidad, opiniones como: “la mayoría de los docentes no conceptualizan la intervención socio crítica” (colegio de maestría, 2016); “algunos carecemos de formación sociológica” (colegio de maestría; 2016) muestran la necesidad de atender algunos aspectos de la formación en investigación, para que asuman un posicionamiento teórico ante la intervención en el mundo social y escolar, que junto con los estudiantes, permita ver las relaciones invisibles en el campo intelectual en el que trabajan.

#### *c. Recursos teóricos-metodológicos para la intervención presentes en la currícula*

En la currícula de la LIE se encuentran cursos como “Creación de ambientes de aprendizaje” y “Asesoría y trabajo grupal” que son de suma importancia como sustento teórico metodológico para la intervención educativa, se localizan en el mapa curricular hasta en los semestres 5o, y 6o., sin embargo, se ha observado que “los estudiantes inician sus intervenciones desde segundo semestre” (Colegio de LIE), en un ingenuo abordaje del sentido común, reducido a “procedimientos artesanales acríticos que se desarrollan de manera lineal, sin cuestionamiento” (Vega en Martínez, 177), sin dar pie a que se visibilice el problema generador multirreferenciado y multicausal.

#### *d. El proyecto de intervención en el documento de titulación*

En algunos documentos de tesis, la “construcción” del objeto de estudio se ha limitado a presentarse como una “descripción” (Vieyna, 2008), “definición” (Duarte, 2009) (Meléndez, Bustillos y Córdova, 2015) o “problemática” (García y Rodríguez, 2011) (Chávez, Hernández y Meza, 2014) (Porras, 2006) cuando en este momento de la investigación la construcción de objeto sólo ha iniciado. En cuanto a problemática, Vega (Martínez, 2011) sostiene que una problemática o tema de investigación no es sinónimo de “construcción del objeto de estudio”; el investigador novel puede quedar atrapado en las redes de la delimitación de un problema o tema de estudio, el cual es uno de “los principales obstáculos epistemológicos para construir el objeto de conocimiento” (pág. 176), a estos temas o problemáticas de estudio, Bourdieu, et. al. (1996) les llama objetos pre construidos, “estos temas de investigación que no tienen otra problemática que la pura y simple designación de los grupos sociales o problemas percibidos por la conciencia común en un momento dado” (pág. 53).

Para Álvarez-Gayou (2005), la construcción de categorías se procesan de un diálogo entre la teoría y la realidad que aflore en una reflexión-argumentación del investigador, por tanto en las tesis de LIE se buscaron tres elementos que den a la investigación el cauce para un sentido científico: el acervo empírico, las nociones teóricas y la interpretación del investigador; obteniendo que algunos documentos no contienen en sus categorías esta triangulación: dos trabajos no contienen datos empíricos (Solís y Escorza, 2007; Porras, 2006) y dos más carecen de sustento teórico (Solís y Escorza, 2007 y Franco y Prospero, 2010).

Cuando el dato presenta el hecho tal como se observa, la investigación se queda en una postura epistemológica empirista aparentemente neutral; y, si la categoría presenta únicamente la interpretación, se queda en un plano esencialista. La reflexión dato-teoría-interpretación deja ver un razonamiento reflexivo que señala, de acuerdo con Bachelard (2000), que el investigador no es neutral cuando ve y cuestiona el dato desde una problemática teórica donde se ha posicionado; Martínez (2011, p. 119) apoya al citar a Braunstein "... el objeto de las ciencias no es la cosa ni la esencia, sino un producto de la actividad teórica de los científicos" que expresa su posicionamiento ante el objeto de estudio (Vega en Martínez, 2011).

Al momento que los estudiantes de la LIE presentan su examen profesional, se observa que "no rescatan teorías del aprendizaje que sustenten una intervención psicopedagógica" (Charla informal 2015), en el caso de este tipo de intervención, la teoría del problema y algunas teorías para intervenir (que es utilizada esporádicamente) se ven diluidas pues ambas son abordadas en el mismo apartado solo para ver el problema, dejando un vacío teórico en la estrategia de intervención.

En el caso de las teorías-metodologías participativas para la intervención socioeducativa, no se encontraron en el apartado del documento de tesis, tampoco son expresadas entre líneas como elemento necesario en la estructuración del plan de trabajo, asimismo "los documentos de titulación de LIE emitidos por la institución tampoco respaldan la estrategia de intervención especificando una construcción teórica metodológica para este fin" (charla informal; 2015). "si el investigador no tiene conciencia de las nociones que permean su quehacer, es probable que su actividad pierda rumbo y acaso derive en una sistematización del sentido común, que es

hasta donde alcanza la mirada de una posición epistemológicamente inconsciente" (Vega en Martínez, pág. 180).

Se encuentra que en las intervenciones socioeducativas, el interventor pondera el principio de la conciencia individual por sobre la conciencia colectiva, sin ver el sistema de relaciones objetivas que limitan su desarrollo, por ejemplo, los grupos en los barrios donde los practicantes de la LIE acuden a intervenir, deben verse y expresarse más sobre procesos económicos, sociales, culturales y políticos que en las opiniones e intenciones que declaran los sujetos investigados. Por lo tanto, la estrategia de intervención debe contar con una visión teórica-metodológica-conceptual explicitada al proponer un plan de trabajo, para que haya una mediación teórica entre la realidad social y la acción transformadora. De esta forma se construye la intervención como un objeto científico.

Si la teoría que da sustento a la intervención no se expresa no debe darse por entendida, porque esta, al exponerse, abre la posibilidad de romper con la lógica de las representaciones espontáneas vigentes del mundo común e intelectual, como una tarea esencial de la ciencia. "Es fácil destruir un trabajo científico, tanto sobre el objeto como sobre el sujeto de análisis, que es la condición del discurso científico, con un solo golpe de relativización simplista" (Bourdieu P. y Wacquant L. 2005, pág. 285).

### **Planteamiento del problema**

Los docentes al no realizar proyectos de intervención y además, de que su formación profesional inicial y en posgrados no presentan el respaldo epistemológico para la construcción de un proyecto de intervención; se asume que los trabajos de intervención de los alumnos, sean probablemente el único acercamiento a este tipo de experiencia teórico práctica; por lo tanto, el problema encontrado es "La formación en la

intervención de los profesores de la LIE” en el campus Parral.

Este estudio tiene como propósito promover la formación del asesor de la LIE en el acercamiento a una epistemología de la intervención mediante la construcción de dos objetos de conocimiento en la realización de todo proyecto de intervención: en la construcción del objeto de estudio, y en la construcción de la intervención; ambos, pensados e interconectados con un sentido científico, desde un posicionamiento crítico y de la complejidad a partir de una propuesta curricular que justifica su importancia al beneficiar por un lado, a la institución, por tratarse de un estudio que replantea el quehacer docente en la misma y, segundo, para los docentes, por proponer un espacio de autoformación en investigación. Cuestiones que en conjunto atienden de modo más sustentado los problemas sociales de la comunidad que enfrentan los estudiantes de la LIE.

## **Fundamentos teóricos**

### *1. Construcción del objeto de estudio*

Para la construcción el objeto de estudio en las ciencias sociales y humanas, Carrizo (2004), afirma que es imperante revisar tres categorías que emergen en todo acto investigativo: la noción de sujeto, de realidad y la producción de conocimiento. Nociones que por ser polémicas desde la mirada del paradigma que las abraza, se tornan complejas. La tradición científica clásica se ha interesado en anular al sujeto de conocimiento por su carácter subjetivo, mitologizando su rígida neutralidad en la ciencia; en contraposición, esta visión ha construido dispositivos de control en la investigación, priorizando la objetividad y la replicabilidad de la experiencia y del resultado demostrado en iguales condiciones, independientemente de quien los recoja y analice. El sujeto es cosificado y dejado en los márgenes de la instrumentalización y la sola

explicación de los fenómenos; su subjetividad es negada; reifica tanto el hecho científico, la tarea de investigación y al sujeto de conocimiento. Para el logro de la transdisciplinariedad-complejidad, es necesario por tanto, una concepción compleja del conocimiento, del mundo y de la subjetividad del investigador.

En el mismo sentido de la crítica a algunas formas de cientificismo, La epistemología rupturista de Martínez (2011), refiere que la posibilidad de ver al objeto, de traspasar su invisibilidad, se encuentra en la problemática teórica desde la cual es abordado. El secreto de la invisibilidad está en el posicionamiento epistemológico y en el sistema de conceptos que emplea el investigador para abordar al objeto de estudio. El problema de ver al objeto, de hacerlo visible en su invisibilidad pasa por un esfuerzo teórico del investigador, por situarse en una problemática teórica que haga posible un desplazamiento epistemológico. Ver al objeto es un esfuerzo de construcción. El objeto científico solo emerge a la consciencia al desafiar sus deformaciones, hacer visible al objeto no es un acto de contemplación sino una actividad de construcción.

### *2. Construcción de la intervención*

El construir la intervención como un objeto de conocimiento, expresa el posicionamiento del investigador apoyado en una problemática teórica. Flores (2011), indica que la originalidad teórica con la cual se piensa la realidad es la que genera la acción-transformación; desde esta perspectiva los fundamentos del pensamiento crítico, pueden ser el soporte que permea los procesos de intervención educativa; se investiga la realidad como totalidad, combina diversas disciplinas, utiliza categorías teóricas para explicar tanto el problema como la transformación de la realidad; no acepta dualismos (encantamiento/

desencantamiento del mundo, orden/desorden, valores/antivalores, normas /antinormas). Hace crítica de la ciencia social que legitima y mantiene el status quo, transitando a la transformación social en busca de conocimiento referido a la vida de la comunidad; busca comprender la realidad de opresión, exclusión, explotación. Estos hechos se convierten en condición de necesidad y suficiencia para transformar el presente que deviene colonizado. Cuestiona la enseñanza universitaria, la investigación social y la neutralidad del investigador para reconstruir la historia viva del pueblo para la construcción-acción de una ciencia como praxis de liberación, la cual obliga al investigador a colocarse del lado de los oprimidos. No sólo se trata de teorías que vean los fenómenos sociales situados en América latina como un lenguaje alterno para leer el mundo, sino también de construcciones teóricas de transformación que se convierten en metodologías de acción, cuyos aportes expresan la preocupación por superar el fatalismo y recuperar la esperanza del pueblo oprimido, excluido y explotado para recuperar la memoria histórica, este enfoque contribuye a des-ideologizar la experiencia cotidiana en la cultura dominante para potenciar acciones y virtudes de los pueblos latinoamericanos.

### **Supuestos teóricos de la intervención**

*La formación en investigación-transformación*  
Por lo tanto, si la intervención genera conocimientos, es sistemática, y multireferencial, se afirma que un interventor no queda excluido del papel de investigador, la investigación como la intervención, son actividades que implican esfuerzo intelectual y son complementarias y no opuestas. El investigador puede no ser interventor, pero el interventor antes de llegar a la práctica educativa de transformación, tuvo que haber pasado

necesariamente por un proceso como investigador.

Para Rojas (2008) la investigación (como actividad) y la formación en investigación (como perfil) son dos procesos simultáneos en sujetos socio históricos, es decir, para prepararse como investigador es necesario participar en la elaboración de trabajos de investigación y tales procesos no son abstractos sino materializados históricamente en la realidad social y el medio académico profesional, los cuales condicionan la forma de orientar la construcción del conocimiento.

Para la formación en investigación de docentes de la LIE, es necesario considerar la intervención sociocrítica, siendo una propuesta práxica, es desarrollada en Latinoamérica de los años 50s a los 80s, sus límites disciplinarios son interrelacionados por su posicionamiento teórico en común que rechaza el capitalismo con propuestas concretas de transformación, constituye una influencia importante para el desarrollo de la sociología, la pedagogía, la filosofía, la teología y la psicología social comunitaria. Debe ser vista y pensada como objeto de conocimiento, como una construcción científica a partir del análisis de un sistema de conceptos que estructuren una problemática teórica o bien, un aparato crítico donde se exprese de manera consciente el posicionamiento del investigador, reflejado, tanto en su plan de trabajo y actividades específicas de intervención.

Por lo tanto en la formación docente de los profesores que imparten en la LIE Campus Parral, refleja la gran ausencia de teoría sociocrítica tanto en lo conceptual como en lo operativo.

### **Referencias**

Álvarez-Gayou, (2005) Como hacer investigación cualitativa.

- Fundamentos y metodología. Ed. Paidós, México.
- Ander-Egg (2000) Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. Tomo 2. Ed. Lumen, Argentina.
- Bachelard, G. (2000) La formación del espíritu científico, Contribución a un psicoanálisis de un conocimiento objetivo. 23 a. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Bordieu y Wacquant (2005) Una invitación a la sociología reflexiva. Editorial siglo XXI, Argentina
- Carrizo, Luis, Espina, Mayra y Klein, Julie (2004) Trasdiciplinariedad y complejidad en el análisis social. UNESCO
- Flores, J. Mario. (2011). Psicología y Praxis Comunitaria. Una visión latinoamericana. Ed. Latinoamericana, México, pp. 174
- Martínez, Escárcega Rigoberto (2011) Epistemología rupturista. Reflexiones sobre un psicoanálisis del objeto. Instituto de Pedagogía Crítica. Editores Plaza y Valdés.
- Martínez, Escárcega Rigoberto Coord. (Coord. 2011) Paisajes epistemológicos de la investigación educativa
- Rojas, R. (2008) Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación. Editores Plaza y Valdés. México.
- UPN (2002), Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN





# Un acercamiento fenomenológico sobre la participación de las mujeres docentes de nivel secundaria desde un enfoque de género

## A phenomenological approach to the involvement of female teachers in a secondary level from a gender focus

María Guadalupe del Socorro López Álvarez  
*Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Ciudad Juárez*  
[mglopez@upnech.edu.mx](mailto:mglopez@upnech.edu.mx)

### Resumen

El propósito de este trabajo es compartir algunos resultados derivados de una investigación en el campo de la educación de género, a través de un acercamiento fenomenológico sobre la participación de las mujeres docentes en la secundaria federal no. 13 de Ciudad Juárez. La información recabada fue por observación directa y mediante la aplicación de 8 entrevistas a mujeres docentes. El paradigma fenomenológico interpretativo constituye una valiosa herramienta conceptual intersubjetiva para llegar a la conformación de una metodología con un fundamento que sea útil para transformar las relaciones con un sentido de equidad. Los temas abordados en las entrevistas recogieron algunos puntos de vistas de este grupo de mujeres a partir de las experiencias en los aspectos familiares, laborales y en las relaciones de género en el ámbito escolar. A pesar del esfuerzo para introducir la perspectiva de género como eje transversal en la política educativa, existen obstáculos importantes a vencer como es la naturalización de la violencia en el sistema social competitivo y jerarquizado dentro del cual se valoran personalmente las relaciones en la vida cotidiana. Por lo general, las mujeres docentes apoyan lo establecido desde la autoridad, sobre todo si es masculina, aun en situaciones en las que no siempre están de acuerdo por su gran sentido de obediencia. Las mujeres participan activamente en la escuela con su silencio o sin una clara consciencia de las implicaciones al participar reproduciendo cotidianamente los estereotipos, lo que propicia la invisibilización de los problemas de violencia en el sistema patriarcal.

### Palabras clave

Acercamiento fenomenológico, participación de las mujeres, enfoque de género, equidad.

### Abstract

The purpose of this paper is to share some results derived from a research in the field of gender education, through a phenomenological approach on the participation of women teachers in the federal secondary school no. 13 from Ciudad Juárez. The information collected was through direct observation and through the application of 8 interviews to female teachers. The interpretive

phenomenological paradigm constitutes a valuable intersubjective conceptual tool to arrive at the confirmation of a methodology with a foundation that is used to transform relationships with a sense of equity. The topics covered in the interviews gathered some points of view of this group of women from experiences in family, work and gender relations in the school setting. Despite the effort to introduce the gender perspective as a transversal axis in educational policy, there are important obstacles to overcome, such as the naturalization of violence in the competitive and hierarchical social system within which relationships in daily life are valued personally. In general, women teachers support an already established authority, especially if it is male, even in situations where they don't always agree due to a sense of obedience. Women participate actively in school with their silence or without a clear awareness of the implications of participating, reproducing stereotypes daily, which leads to the invisibility of the problems of violence in the patriarchal system.

### Keywords

Phenomenological approach, participation of women, gender approach, equity.

### Introducción

Se afirma reiteradamente que los problemas que tenemos en el país son consecuencia de una mala calidad educativa, y por tanto, se insiste también que es desde las escuelas como podremos transformar a la sociedad, no solo en un aspecto abstracto sino muy concretamente participando en el cambio que deseamos ver reflejado en nuestras localidades, más específicamente en nuestras instituciones y en la comunidad de la que somos parte.

Las escuelas están inmersas en un contexto más amplio donde se comparte la cultura que no es homogénea pero con el acento patriarcal, experiencias vitales económicas y las relaciones humanas de poder que afecta de manera general con menores oportunidades de desarrollo a las mujeres. Es importante reconocer como la educación reproduce los estereotipos de género que se transmiten en las escuelas por el efecto expansivo hacia la sociedad. (Rocha, 2011:14).

La cuestión sobre la manera en que la educación de género puede ser útil para lograr una sociedad justa donde se viva realmente la equidad, González (2009:35) plantea el reto del reconocimiento de cómo

la entienden y cómo están participando cotidianamente las mujeres docentes para esta transformación en la escuela secundaria. La investigación cualitativa desde lo fenomenológico avanza a través de procedimientos interpretativos y subjetivos. Desde distintos campos autores como Bernstein (1993) y Jodorowsky (2009) sugieren acercamientos en la investigación social. El enfoque fenomenológico asume el reto de tratar de captar un acontecimiento "tal como se manifiesta" con el sentido real que contiene en su compleja significación construida desde los sujetos como sus propias necesidades y representaciones, no solo aparentes sino profundas orientadas por valores espirituales trascendentes donde se privilegia lo vivencial. La fuerza de las mujeres es un campo abierto para la educación de género, como lo proponen Eisler (1997) y Reed (2011).

A través de la entrevista aplicada a 8 mujeres docentes sobre como consideran que es su participación en la escuela secundaria, se reconoce que existe falta de conciencia acerca de su papel como reproductoras del sistema patriarcal asumiendo una posición reproductora de las relaciones asimétricas que las ponen en relativa desventaja frente a

los hombres. El ámbito privado tiene gran importancia en la formación de valores y en la influencia educativa en el aspecto emocional que no se capitaliza en los procesos de aprendizaje.

El acercamiento fenomenológico aplicado a las maestras de esta escuela secundaria específicamente, sugiere algunas pistas como líneas de investigación en los procesos de formación docente y actores de la educación. Aunque son distintos los escenarios, es probable que pueda haber similitud por las prácticas educativas que se comparten en otras escuelas de la localidad y de la región en cuanto a considerar a la estructura de poder naturalizada. El problema de como incorporar el enfoque de género en la educación básica es un aspecto muy importante en la política actual que se refleja con pocos avances relativos en las relaciones entre docentes.

La Escuela Secundaria Federal no. 13, "México 68", en la Col, del mismo nombre al sur poniente de la ciudad; inició su servicio en el año 1993 en una escuela primaria de la misma zona que le prestó un espacio, hasta el año 2000 en que se cambia al domicilio que actualmente ocupa. . Ofrece un solo turno matutino a una población de 798 estudiantes, (406 hombres, 50.87% y 392 mujeres, (49.12 %). La proporción de estudiantes/docentes: 29.5 en promedio. (Ciclo 2013-2014).

De las 8 mujeres entrevistadas, 6 de ellas son originarias del Estado de Chihuahua (75%), siendo de Juárez dos casos. Otros dos casos (25%) son de otros estados de la Republica, (Puebla y del Estado de México). El 75 % de las mujeres son casadas y el 25 % soltera, una con hijos (madre soltera) y una soltera sin hijos, con un promedio de dos hijos e hijas en la etapa de juventud y adolescencia. En solo dos casos las mujeres son abuelas. Se trata de familias nucleares con pocos hijos, de clase media de procedencia urbana con ingresos que se

complementan con el trabajo del esposo y de los hijos que han iniciado la etapa laboral productiva ya con sus propias familias. Muchos de estos ingresos las maestras lo invierten para sí mismas o eventualmente para el apoyo de otros integrantes. La calidad de vida se ve reflejada en el tipo de pasatiempo favorito reportado que es la convivencia con la familia, actividades del hogar, ver películas, salir al cine, lectura, caminar, bailar o hacer ejercicio en el gimnasio, viajar con la familia.

Seis de las entrevistadas tienen tiempo completo o un poco más de horas asignadas y en dos casos, las profesoras tienen tiempo compartido laboral en otra escuela para completar su jornada. La rotación laboral y las dobles jornadas es también un aspecto que dificulta la exigencia de un tiempo de dedicación escolar para mejorar la atención docente.

Las asignaturas que imparten las mujeres son: del área social, español, tutorías, matemáticas, asignatura estatal y tecnologías en todos los grados. A esta carga laboral se suma la participación en reuniones académicas para definir y organizar el proyecto escolar y los proyectos propuestos para la atención específica para la comunidad de la escuela.

Acerca de la pregunta planteada a las mujeres, acerca de si su participación es en el mismo nivel que los hombres en las reuniones académicas o en el espacio del CTE, todas coinciden en que si tienen igual participación. Los argumentos son que llegan puntuales a las reuniones y cumplen con lo que se comprometen.

Las mujeres dicen que se sienten valoradas por su participación activa y por ser casi siempre más empeñosas respecto a los hombres. Desde su punto de vista, ellas creen hay libertad de expresión cuando tienen algo que decir "Quien quiere puede" sin imposición de obstáculos, basta con

querer participar. Las maestras en este grupo coincidieron que entre compañeros y compañeras existe igualdad y respeto. Una maestra indicó que a veces hay más sedentarismo y esto influye para que algunas mujeres se auto limiten en su participación lo cual requiere algún esfuerzo físico adicional para acompañar a los estudiantes. Sin embargo, en comparación con los compañeros docentes, la participación es equitativa en todos sentidos desde el punto de las mujeres entrevistadas.

Todas las mujeres indican que han colaborado en los proyectos de la escuela de manera activa tanto en lo académico como en los proyectos escolares que incluyen a los padres de familia y a la comunidad.

Acerca del liderazgo, la mitad de las mujeres expresaron que ellas mismas consideran que si tienen cualidades de líder, sienten tener influencia sobre los compañeros y compañeras de la escuela. La otra mitad dijeron que no tenían cualidades de líder pero que no les interesaba tenerlo e incluso evitaban las situaciones que pudieran comprometerlas en ese aspecto.

El único problema que expresó la mayoría es la inseguridad en nosotras mismas lo que les hace ser recelosas entre ellas mismas, competitivas y desconfiadas y a veces hasta envidiosas. Nos dejamos llevar por el sentimentalismo, lo que es un verdadero problema que las coloca en desventaja opina una profesora. Otro problema común es la falta de expresión cuando no estamos de acuerdo, las mujeres aceptan por mayoría las decisiones del director aunque tengan dudas o estén inconformes, obedecen simplemente.

El mayor problema según la opinión de las entrevistadas es la apatía, se requiere cierto esfuerzo para lograr el nivel de entusiasmo en lo laboral que rompa con la pesada rutina escolar. Tenemos también el problema de una deficiente comunicación

interpersonal lo que podría corregirse con fomentando un trato más amigable y sincero entre nosotras mismas, aunque si existe el sentido básico de compañerismo se señala como un aspecto que se puede mejorar significativamente.

Sobre el tipo de proyecto escolar que le gustaría proponer para el beneficio directo de las mujeres, todas las entrevistadas niegan la necesidad por la carga de por si intensa de trabajo y coinciden en que las mujeres trabajan para toda la comunidad y tal como está ahora la exigencia para su evaluación, se sienten bien. Los problemas que pueden existir en la relación entre mujeres y respecto a los hombres son de índole personal y no requieren de un proyecto educativo específico aunque en todo caso podría pensarse en alguna propuesta novedosa que pudiera beneficiar a todos y no solo a las mujeres.

Las entrevistadas proponen proyectos sobre la enseñanza de valores para los adolescentes, la manera de guiarlos mejor por la confusión que tienen en esta etapa de la vida. También proponen talleres sobre estrategias pedagógicas mejorando las habilidades en el aprendizaje del español, lecto-escritura, matemáticas y el trabajo con los grupos. Por el poco tiempo disponible opinan que los proyectos deben atender a las necesidades de los estudiantes y a la capacitación pedagógica curricular. En dos casos las respuestas incluye trabajar en la motivación y en el mejoramiento de las relaciones laborales para mejorar el trato con adolescentes y sus familias.

Los hallazgos conforman una visión del grupo de mujeres docentes en un espacio que supone igualdad, al tener aparentemente las mismas posibilidades de participación para mujeres y hombres. Aparentemente se logra la neutralización de género en las posiciones de poder al tomar ambas partes las decisiones que afectan

directamente a la escuela. Sin embargo, con un enfoque de género y al conocer las desventajas que las mujeres han enfrentado históricamente y siguen enfrentando hasta el presente, las docentes de secundaria en el caso particular podrían interesarse en cambiar algunos aspectos de sus relaciones, al darse cuenta del beneficio al otorgarse un apoyo mutuo con la sororidad que propone Marcela Lagarde (2001.211) para mejorar significativamente sus relaciones, con acciones orientadas hacia de equidad, superando las barreras impuestas por la educación patriarcal.

### Algunos resultados

- El lenguaje general que se usa en las relaciones es el neutro masculino, no hay referencias que discriminen la presencia de mujeres, existe la tendencia a la invisibilización. Ejemplos: estudiantes, para referirse a mujeres y hombres, profesores, que incluye a mujeres y hombres, padres de familia, que incluye a madres y padres.
- Cuatro mujeres en esta escuela entraron desde que inicio la escuela y han permanecido como un grupo solido de base, realizando un trabajo voluntario desde mediados de los noventa, su carrera docente la realizaron atendiendo a los grupos y les ha costado trabajo aceptar a las compañeras que tienen menos años de servicio y de antigüedad al grado de establecer cierta rivalidad que se resuelve con el trabajo colaborativo que deben realizar.
- El personal femenino se incrementó en este ciclo 2015-2016 y la nueva gestión directiva desde el mes de enero cuenta con el apoyo de la base, las mujeres en su mayoría hace un trabajo importante de apoyo.
- Aun cuando el sindicato hizo el trabajo de gestión para conseguir las plazas, las mujeres no participan como representantes directas sino como suplentes. Es un espacio que acaparan completamente los hombres de manera formal.
- La mayoría de las mujeres niega que existan prácticas machistas aunque hay alguna contradicción cuando se refieren a situaciones más específicas como el trato rudo y agresivo hacia los estudiantes, se tiende a justificar como necesario.
- La mayoría de las mujeres no consideran un problema grave que se hagan bromas sexistas, más bien participan de ellas tomando como expresiones naturales.
- Las mujeres indican tener dificultades en la comunicación verbal cuando no están de acuerdo en las medidas impuestas por la autoridad, pero finalmente se alinean pasivamente hacia al trabajo aun cuando no estén de acuerdo.
- En opinión de las profesoras, es más fácil para ellas aceptar la dirección de un hombre que de una mujer, aunque la mitad está de acuerdo en que lo importante es que se realice el trabajo en forma eficiente y profesional independientemente del género.
- Las cualidades que se reconocen entre las profesoras son la organización y la responsabilidad y las debilidades es la falta de comunicación y el ser reservadas lo que genera falta de confianza de manera más libre.
- De acuerdo a la opinión de las profesoras, la violencia ha disminuido desde el ciclo 2014 y aunque se dan casos aislados, no consideran necesario algún proyecto que

beneficie solo a las mujeres sino a toda la comunidad.

A pesar de la difusión crítica de mujeres destacadas dentro del feminismo, al sistema patriarcal (Lagarde 2000, Lamas 2002, Facio, 2005) aún es vigente la idea de que la violencia es un hecho natural instintivo y por tanto inalterable como atributo principal masculino que se corrige solo con disciplina y castigo, se piensa también que uno de los principales atributos de las mujeres es su debilidad y por tanto requieren permanentemente de protección y tutelaje. Muchas mujeres están convencidas también de su propia debilidad como algo natural, por tanto su autoestima se ve disminuida frente a los hombres, creyendo que esta es su "naturaleza". Son programaciones que pueden cambiarse a través de la educación, a pesar del condicionamiento familiar patriarcal que hemos heredado culturalmente por varios milenios.

En general el problema de la equidad no se vincula con las experiencias personales de las mujeres docentes en esta escuela, aunque se acepta que existe el problema de la falta de oportunidades para el desarrollo social en el contexto. Para las profesoras, la violencia social hacia las mujeres no es un problema que se relacione directamente con las relaciones de poder y la violencia simbólica de sexismo, no hay consciencia de que son reproductoras de los códigos culturales de género en el trabajo con los grupos. Las mujeres reproducen los códigos sexistas a través de las formas de comunicación verbal y corporal, y en algunas situaciones reproducen los modelos sexistas como forma de disciplinamiento hacia las y los estudiantes.

El movimiento feminista de los años sesenta y setenta se reveló para empezar a hacer consciencia del trato discriminatorio hacia a las mujeres, denunciando la violencia y la marginación que ha impedido el acceso a

una participación pública en igualdad de condiciones respecto al hombre. Esta situación prevalece aun a pesar de los avances, aun cuando pase desapercibida en la familia y en la escuela.

La educación desde esta perspectiva, se puede asumir como "coeducación", desde la cual se propone que tanto mujeres como hombres aceleremos la toma de consciencia para "orientar" esta transformación para que en verdad se logre una transformación social que nos libere de las barreras creadas por el género. Es un esfuerzo que se lleva a cabo desde ámbitos internacionales para que impacte en las escuelas y en la comunidad.

La toma de conciencia desde las mismas mujeres podría servir como un material de reflexión para que las mismas mujeres consideren la necesidad de cambiar los estereotipos que refuerzan al sistema patriarcal con las asimetrías que obstaculizan avanzar hacia la equidad. No necesariamente se pretende que se renuncie a la responsabilidad familiar ni que se adopte un posicionamiento de competencia personal en contra de los hombres, sino como opiniones o fundamentos que tienen relación con el gran peso cultural que impactan a las mujeres a través del reforzamiento de los roles y estereotipos aprendidos irreflexivamente desde la educación familiar y escolar.

### Referencias

- Bernstein B. La estructura del discurso pedagógico, Ed. Morata, España, 1993
- Eisler Riane, El Cáliz y la Espada, Ed. Pax, México, 1997.
- Facio Alda, Frías Lorena, Feminismo, género y patriarcado, Revista Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho en Buenos Aires, Argentina, Año 3, No. 6 Primavera, 2005.
- González J. Rosa María, "Estudios de Género en Educación" en Revista Mexicana de

- Investigación Educativa, RMED, Vol. 14 núm. 42, México, D.F. julio-septiembre de 2009.
- Jodorowsky Alejandro. "Contratos y códigos" en el sitio web. Consulta en mayo 10 de 2014.
- Lagarde Marcela, Claves feministas para la mejora de la autoestima, Ed. Horas y Horas 24, Madrid, 2000.
- Marta Lamas, Diferencia sexual y género, Ed. Taurus, México, 2002
- Reed Evelyn, La Evolución de la mujer, Del Clan matriarcal a la familia patriarcal. Ed.
- Rocha Sánchez Tania Esmeralda, y Diaz Loving R. Identidades de Género, más allá de cuerpos y mitos. Ed. Trillas, 2011.
- Rubín Gale. El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo", en Marta Lamas, El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual. Ed. PUEG. México, 2003.





# La codificación Axial, innovación metodológica

## Axial codification, methodological innovation

Gerardo Luis Palacios Valdés  
*Escuela Normal Superior Profr. Moisés Sáenz Garza*  
[palaciosval@hotmail.com](mailto:palaciosval@hotmail.com)

### Resumen

El estudio "Competencia investigativa; El caso de la Maestría en Educación Campo Formación Docente de la UPN" -en proceso-, para obtener el grado de doctor en investigaciones educativas por el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas de Oaxaca, Oaxaca, se soporta en el enfoque cualitativo de investigación, en particular, la teoría fundamentada. La situación de investigación partió de las preguntas ¿Cuáles son los obstáculos para el desarrollo de la investigación? y ¿Existen explicaciones que arrojan luz sobre las causas y motivos del estado actual de la investigación? Se optó por la teoría fundamentada, por constituir esta investigación un proceso de reflexión sobre la propia práctica y por la pertenencia a la comunidad académica, escenario del estudio. Los datos de diez entrevistas permitieron realizar los análisis de la codificación abierta, hasta establecer las categorías descriptivas que, para proceder a la codificación axial requieren tener la cualidad de estables. Se aborda la codificación axial mediante los ejercicios que fracturaron las categorías descriptivas en categorías analíticas y subcategorías, para hacer luego los procedimientos que permitieron establecer la categoría principal. Además, de establecer las preguntas dirigidas a cada subcategoría para derivar, respectivamente, las hipótesis que dan luz para la búsqueda de respuestas, fundamentos, explicaciones, en fin, información que será parte sustantiva de la codificación selectiva, la ruta innovadora seguida en este ejercicio consistió en realizar procedimientos de contraste y agrupamiento de subcategorías, primero independientemente de las categorías analíticas y después, integrándolas; aquí se presentan los resultados de los procedimientos establecidos.

### Palabras clave

Competencias docentes, formación de investigadores, investigación cualitativa.

### Abstract

The study "Investigative competence; The case of the Master's in Education Field Teacher Education of the UPN "-in process-, to obtain the degree of doctor in educational research by the Institute of Social and Human Research of Oaxaca, Oaxaca, is supported in the qualitative research approach, particularly, the grounded theory. The research situation started with the questions, what are the obstacles to the development of the research? and Are there explanations that shed light on the causes and reasons for the current state of research? Opting for an already established theory, due to the constitution of this research, a process of reflection on one's own practice and on belonging to the academic community, the setting of the study. The data from ten interviews allowed an open-coding analysis to be carried out, until the descriptive categories were

established, which, in order to proceed with axial coding, require the quality of stability. The axial coding is approached through the exercises that fractured the descriptive categories in analytical categories and subcategories, which allowed to make the procedures to establish the main category. In addition, besides establishing the questions addressed to each subcategory to derive, respectively, the hypotheses that give light for the search of answers, fundamentals, explanations, in short, information that will be a substantive part of the selective coding, the innovative route followed in this exercise it consisted in performing contrast and grouping procedures of subcategories, first independently of the analytical categories and later, integrating them; Here the results of the established procedures are presented.

### **Keywords**

Teaching competency, researchers training, qualitative research.

### **Introducción**

En este trabajo se describen, de manera sintética, los análisis que desembocaron en la construcción de la categoría axial del estudio Competencia investigativa; El caso de la Maestría en Educación Campo formación Docente de la UPN, realizados a partir de las aportaciones de Ardila y Rueda (2013), Izcarra (2014), San Martín (2014), Soneira (2006), además de Strauss y Corbin (1998).

En el enfoque de la teoría fundamentada, durante la codificación abierta, los códigos se denominan empíricos porque agrupan contenidos textuales de discurso bajo etiquetas diversas; las categorías descriptivas son categorías empíricas estables que sobreviven diversos reagrupamientos de los datos mediante ejercicios de depuración, jerarquización y contraste. En la codificación axial, del conjunto de las categorías descriptivas, algunas de ellas transitan a categorías analíticas únicamente cuando tienen potencial heurístico y serán objeto de nuevas búsquedas de información, sea en el mundo empírico, en la reflexión o en saberes disciplinares y se representan en redes, esquemas y otros gráficos para discernir la categoría eje o principal del estudio.

Las categorías descriptivas que no transitan a analíticas, se transforman en subcategorías, éstas fueron objeto del análisis

que se describe y que permitió establecer las relaciones dentro de todo el conjunto, derivando de ello suficiente soporte para el establecimiento de la categoría axial.

A partir de las subcategorías de cada categoría analítica, el ejercicio permitió hacer explícitas las preguntas susceptibles de ser contestadas por el estudio en desarrollo; a su vez, hizo viable la enunciación de las hipótesis que se les asociaban; que, en su conjunto, brindó claridad suficiente para consolidar la orientación de este estudio para asumir la decisión de establecer la categoría central.

### **El Inicio de la Codificación Axial**

A partir del resultado de la codificación abierta, se procede a explorar las relaciones posibles entre las categorías descriptivas. Ardila y Rueda (2013, p. 111) establecen que “cuando el investigador aborda un objeto de estudio sin saberes previos, surgen muchas categorías que hacen prácticamente imposible alcanzar la saturación sin tener ningún referente de análisis”, en contraste, al tomar en cuenta los saberes previos, el proceso de codificación y clasificación de los datos se facilita y, es más probable que las categorías emergentes se delimiten más rápidamente.

En última instancia, es el investigador quien decide en qué categorías profundizar y

de qué manera hacerlo. Se reconoce la subjetividad inherente a cualquier proceso de investigación cualitativa, en cuanto lo realiza un ser humano, con intereses, creencias y saberes particulares, sobre otros seres humanos también con intereses, creencias y saberes particulares (Ardila y Rueda (2013). Daniel Berteaux (según citado en Ardila y Rueda, 2013) afirma que la saturación no opera en el plano de la observación, sino en el de la representación que los investigadores construyen poco a poco de su objeto de estudio.

Aunque la codificación axial difiere en propósito de la codificación abierta, “el paso de una a otra, no son necesariamente, pasos analíticos secuenciales, sino, “más bien, se trata de un codificar distinto de la propia codificación abierta” (Strauss y Corbin, 1998, p. 124). Para Glaser y Strauss (según citado en Álvarez, 2003, p. 93), las categorías y sus propiedades deben poseer dos elementos esenciales, “las categorías tienen que ser analíticas, es decir, designar entidades y no sólo características y deben ser sensibilizadoras, es decir, proporcionar al lector la posibilidad de ver y escuchar vívidamente a las personas estudiadas”.

La codificación axial consiste en el proceso de relacionar categorías con sus subcategorías, “...se designa axial porque la codificación se realiza alrededor del eje de una categoría principal que articula otras categorías en el nivel de sus propiedades y sus dimensiones” (Strauss y Corbin, 1998, p. 124) y el propósito de la codificación axial es iniciar el proceso de re-ensamblar los datos que fueron fracturados durante la codificación abierta para poner el énfasis en el hecho de que en la codificación axial, “las categorías están relacionadas con sus subcategorías para presentar explicaciones más precisas y completas acerca de los fenómenos” (Strauss y Corbin, 1998, p. 119). De acuerdo con San Martín (2014, pp. 110-111), “la codificación axial es el proceso de

identificación de relaciones entre las categorías obtenidas previamente, con sus subcategorías; esta relación está determinada por las propiedades y las dimensiones de las subcategorías y las categorías que se busca relacionar”, Strauss y Corbin (según citado en San Martín, 2014) enuncian que una categoría representa un fenómeno o, sea, un problema, un asunto o un suceso que se define como significativo para los entrevistados.

### De Categorías Empíricas a Categorías Analíticas

De acuerdo con Strauss y Corbin (1998, p. 87), las herramientas analíticas son “recursos y técnicas usadas para facilitar el proceso de codificación...Las operaciones básicas de comparar y preguntar constituyen los más amplios procedimientos de este método y deberían ser usados de manera consistente y sistemática durante el análisis.” Dice San Martín (2014) que el resultado de la primera codificación es una lista de códigos que enuncian propiedades, dimensiones y significados que permiten una clasificación, mayor o de segundo grado, denominada categoría, a este proceso se le denomina categorización y se refiere al resumen de conceptos en conceptos genéricos, resultando el agrupamiento realizado en la codificación abierta (Cuadro 1) en nueve categorías descriptivas:

a) Desarrollo de investigación	b) Desarrollo profesional
c) Docente experto	d) Enseñanza de investigación
e) Impacto	f) Ingreso y permanencia alumnos
g) Instancias colegiadas	h) Plan de estudios Maestría en Educación Campo Formación Docente
h) Tutoría	

Cuadro 1. Nueve categorías descriptivas resultan de la codificación abierta.

Respecto al procedimiento, luego –sostiene Sandoval (1996, p. 151)– se segmenta el conjunto inicial de datos, a partir de unas categorías descriptivas que han emergido de los mismos y que permiten una reagrupación y una lectura distinta de esos mismos datos para, posteriormente, a partir de la interrelación de las subcategorías descriptivas identificadas y la construcción de categorías de segundo orden o axiales, se estructura la presentación sintética y conceptualizada de los datos (Simons, 2011, p. 168). Además, es importante destacar también lo dicho por Sandoval (1996, p. 151), en el sentido que sin importar “las estrategias que empleemos o los procesos que sigamos para comprender los datos, siempre implica separar, perfeccionar, reenfocar, interpretar, hacer indicaciones analíticas y buscar asuntos en los datos”, dado que tanto la observación como las conversaciones casuales que se realizan en el escenario así también como las entrevistas grupales, han de ser registradas como notas de campo.

En efecto, “el primer criterio se operativiza a través de reducción de categorías, lo que permite centrarse en alguna categoría central (core category)” (Soneira, 2006, p. 157). Izcara (2014, p. 54) propone también que “el primer paso a seguir en el análisis del material cualitativo es la reducción y simplificación de los datos recabados, mediante la eliminación de la información superflua y redundante bajo el criterio de la relevancia interpretativa...” a modo de identificar lo relevante y pertinente a la temática de esta investigación y a los objetivos del estudio, se establece en esta etapa de codificación axial, un criterio de reducción de los datos, consistente en sustraer de los análisis posteriores las

categorías Ingreso y permanencia de alumnos y Plan de estudios de la Maestría en Educación Campo Formación Docente. Si bien, ambas categorías tienen importancia por sí mismas, la centralidad de este estudio no pretende establecer perfiles de ingreso ni ahondar en los aspectos de evaluación y diseño curricular de manera directa, pues por sus características, evolución y desarrollo se colige que es necesaria e inminente una reforma curricular (no obstante, aspectos relevantes que inciden en las demás categorías serán integradas), quedando para los sucesivos análisis siete categorías (Cuadro 2), a partir de aquí, denominadas analíticas:

a) Desarrollo de investigación	b) Desarrollo profesional
c) Docente experto	d) Enseñanza de investigación
e) Impacto	f) Instancias colegiadas
g) Tutoría	

Cuadro 2. Siete categorías analíticas, después de la reducción.

### **Categorías y subcategorías**

El paradigma de codificación se propone realizar preguntas a los datos (códigos, categorías y subcategorías) en términos de las condiciones, fenómeno, contexto, condiciones interpuestas, estrategias de acción e interacción y consecuencias entre categorías. En esta etapa se realizaron preguntas a las subcategorías de cada categoría analítica para establecer, así sea provisionalmente, hipótesis que podrían dar respuesta o solucionar lo planteado en este ejercicio. A continuación, la serie de subcategorías (Cuadros 3 al 9) con sus respectivas preguntas e hipótesis tentativas.

Ausencia de colegiados	¿A qué obedece que las instancias colegiadas no se hayan institucionalizado como mediadoras de los procesos curriculares y de investigación?, ¿Cuáles son las causas de la labor individualizante que conduce a la desintegración?, ¿Cómo se puede avanzar en la gestación, desarrollo y consolidación de instancias colegiadas que atiendan las necesidades académicas del plan de estudios?, ¿Por qué no se ha incorporado la virtualidad como un medio de colegiación de responsabilidades, tareas y procesos académicos?
Coincidir en lo básico	
Colegiación horizontal	
Colegiar la reforma	
Comité de admisión	
Comité de tesis	
Había colegiados	
Líneas para compartir investigación	
Por qué estamos desintegrados	
Tecnologías para colegiado	

Cuadro 3. Preguntas para las subcategorías de la categoría Instancias colegiadas.

*Hipótesis de la categoría Instancias colegiadas:*

- Los agentes en sus diferentes roles profesionales han pasado por alto que colegiar significa compartir tareas, responsabilidades y capacidad de decisión.
- La falta de ideas-motor, básicas y sustantivas, que cohesionen a una comunidad que comparte el tiempo, la tarea y los resultados de cada proceso académico.
- El liderazgo con objetivos claros y

tados al desarrollo de una comunidad de aprendizaje da soporte a la innovación en las prácticas de gestión y de enseñanza.

- La reforma curricular no es un acontecimiento, constituye la permanente crítica del quehacer docente para mejorar paulatinamente la mediación didáctica.
- Se cuenta con recursos tecnológicos invaluable que se han subutilizado para las actividades académicas en todos los niveles.

Causa política	¿Qué causas de orden político pueden aducirse para no incentivar la investigación como tarea institucional?, ¿Por qué se mantienen dispersos los esfuerzos para realizar tareas de investigación?, ¿Qué ruta de gestión sería exitosa en la promoción de la investigación?, ¿Qué nivel de claridad existe en la gestión para establecer una serie de políticas que conduzcan a la investigación como tarea institucional?, ¿Qué condiciones deberá establecerse para incentivar la investigación?, ¿Por qué son magros los productos de investigación?, ¿Cómo integrar la virtualidad como coadyuvante de la investigación?
Hacer investigación	
Incentivo para investigación	
Liderazgo	
Lo básico	
Opciones de desarrollo de investigación	
Pertinencia de investigación	
Política de investigación	
Productos de investigación	
Tecnologías para investigación	
Virtualidad para investigación	

Cuadro 4. Preguntas para las subcategorías de la categoría Desarrollo de investigación.

*Hipótesis de la categoría Desarrollo de investigación:*

- La reforma educativa incorpora procesos de investigación en las instituciones de educación media

superior y superior que tienen como finalidad producir innovaciones que impacten en la calidad del servicio educativo.

- La gestión deviene en el instrumento clave para impulsar la creación y consolidación de grupos de investigación que articulen la creación de conocimiento con la pertinencia y efectividad de las propuestas curriculares.
- Las variables internas a la comunidad académica local tienen el suficiente potencial para establecer incentivos simbólicos y de otra naturaleza para reconocer los esfuerzos individuales y colectivos encaminados a la investigación.
- La cultura egótica opera como dique para el desarrollo de los talentos profesionales que, al asociarse, impulsan la consolidación de la tarea de investigación.
- El portento de la virtualidad da soporte a la memoria colectiva de los insumos metodológicos y conceptuales que, aprovechados por mentes creativas, las convierten en ideas innovadoras que ponen las condiciones para la generación de nuevo conocimiento.

Activador de investigación	¿Por qué no se han establecido las líneas de investigación que agrupen los esfuerzos de alumnos y académicos en torno a problemáticas determinadas institucionalmente?, ¿Qué método se privilegia sin plantear una visión amplia de las posibilidades metodológicas en las investigaciones de tesis?, ¿Por qué sigue predominando el trabajo aislado e individual en asesoría y tutoría de proyectos de investigación?, ¿Por qué se ha sido incapaz, como comunidad académica, de sanear la debilidad de origen respecto a la investigación como tarea de los asesores?
Ausencia de líneas de investigación	
Contraste de métodos	
Coseguimiento de proyectos	
Debilidad de origen	
Desarticulación en secuencia investigación	
Dogmatización de un método	
Frivolidad en formación	
Progresividad	
Rigidez normativa	
Objetos de investigación	
Secuencia de investigación: Problema	
Teoría antes que problema	
Validación de investigación	
Virtualidad para enseñanza	

Cuadro 5. Preguntas para las subcategorías de la categoría Enseñanza de investigación.

*Hipótesis de la categoría Enseñanza de investigación:*

- El más básico elemento para impulsar la investigación es de orden social y consiste en una orientación general que indica hacia dónde han de dirigirse los esfuerzos productivos de cada uno de los miembros de una comunidad académica.
- Partir del método sin haber construido el objeto de investigación conduce a la búsqueda infructuosa de categorías, sin delimitar sus contornos dimensionales, cuya imprecisa plasticidad deriva en la falsa ilusión de ubicuidad.
- La mayor solidez del emprendimiento de la tarea de investigar se logra mediante la focalización de los problemas y los incidentes críticos de nuestra propia labor docente.
- Colegiar la tutoría y la asesoría brinda a la tarea congruencia y efectividad además de que constituye el procedimiento idóneo para compartir

y crecer, individual y colectivamente,

en torno a la tarea.

Autonomía relacional	¿Cómo se podría potenciar la experiencia didáctica para impulsar la investigación en académicos y alumnos?, ¿Qué acciones ameritan ponerse en marcha para consolidar la autonomía del académico?, ¿Cómo establecer la investigación como relevante a las funciones académicas?, ¿Qué condiciones laborales harían posible la realización de investigación como proceso didáctico en la institución?, ¿Cuál es el perfil profesional requerido para dar cumplimiento al conjunto de funciones de la educación superior?
Docente investigador	
Experiencia didáctica	
Hacer Investigación	
Perfil mínimo	

Cuadro 6. Preguntas para las subcategorías de la categoría Docente Experto.

*Hipótesis de la categoría Docente Experto:*

- El punto ciego de un profesional de la enseñanza está compuesto de las oportunidades de investigación que le provee su propio accionar como catedrático.
- Es evidente una transformación sustantiva cuando la autonomía deja de entenderse como la discreta libertad de acción y se erige la necesidad de reflexionar de manera compartida.
- Quien se conforma con reproducir un saber se pierde la oportunidad de construir su propio ser, estar y vivir.
- La reforma curricular no es un acontecimiento, constituye la permanente crítica del quehacer

docente para mejorar paulatinamente la mediación didáctica.

- Se escatima el tiempo para la asesoría porque se deprecia el valor que tiene actualmente entre las tareas profesionales de la educación superior.
- Docente que no investiga se ve en la necesidad de copiar por siempre las ideas ajenas.

Actitud dominante	¿Cómo poner en marcha un programa permanente de desarrollo profesional de docentes?, ¿Cuáles son las debilidades cruciales en la formación de los académicos que la institución puede atender?, ¿Cómo podría la colegiación académica reducir actitudes y disposiciones negativas del académico?, ¿Por qué la actualización tiene un impacto irrelevante?
Actualización en investigación	
Actualización en metodología	
Actualización en metodología Progresividad	
Ausencia de disposición	
Capacitación en tecnologías	
Impacto irrelevante	
Investigación como práctica ausente	

Cuadro 7. Preguntas para las subcategorías de la categoría Desarrollo profesional.

*Hipótesis de la categoría Desarrollo profesional:*

- La práctica es suficientemente relevante como para instituir la en



objeto de estudio y de investigación por los propios protagonistas.

- La gestión didáctica es el dispositivo que otorga al académico la posibilidad de dar seguimiento sistemático a las propias acciones de enseñanza para provocar cambios sustanciales que conducen a la mejora del hacer a través de la reflexión.
- Los escenarios compartidos de planeación, operación y evaluación de la tarea docente conducen al

aprendizaje colaborativo que enriquece a los participantes.

- El reto de remontar las formas de trabajo tradicionalistas obliga a innovar en los procedimientos y formatos de intervención de tal manera que enseñar se erija como la vía del propio aprendizaje.

5to. Semestre	¿Qué acciones se requiere realizar para establecer la tutoría virtual?, ¿Por qué no se opera la asesoría colegiada mediante las tecnologías disponibles?, ¿En qué es distintiva la tarea de asesorar tesis con la de tutoría de proyectos de investigación?, ¿En qué magnitud el perfil del asesor determina la calidad de la tesis?, ¿Cómo poner en marcha la vertiente colegiada de la tutoría?, ¿Cuál es el grupo de competencias del docente para asesorar de manera pertinente?
5to. Sem semivirtual	
5to. Semestre perfil de asesor	
Asesoría efectiva	
Asesoría pertinente	
Asesoría efectiva obstáculos	
Las consabidas dificultades titulación	
Tecnologías para asesoría/tutoría	
Tesis de calidad, mejora de asesoría	
Tesis irrelevantes	
Titulación por efectividad del asesor	
Titulación requisitos	
Tutoría colegiada	
Tutoría ineficaz	

Cuadro 8. Preguntas para las subcategorías de la categoría Tutoría.

*Hipótesis de la categoría Tutoría:*

- Vincular la docencia con la virtualidad implica transformar los referentes tradicionales del enseñar para transitar a mayores niveles de apropiación y crítica del propio quehacer docente.
- Integrar la virtualidad constituye en sí misma una innovación que conlleva crecimiento compartido de los participantes.
- Los colegios virtuales, además de una necesidad práctica, constituyen el medio a través del cual los asesores

accedemos a la memoria colectiva de las tareas compartidas.

- Discernir la tutoría como desempeño induce a reconstruir las disposiciones de enseñanza que han demostrado su eficacia en la atención grupal.
- Cuando las innovaciones de la virtualidad y la mejora del dispositivo de enseñanza se fusionan, resulta un proceso catalizador de los logros de los estudiantes.

Anomia institucional	¿Por qué no se ha establecido el seguimiento de alumnos como fuente de la mejora del curriculum?, ¿Cuál es la magnitud del impacto de la investigación en la educación
Articulación de investigación a necesidades	

Idea de proyecto social	básica?, ¿Cómo reducir la incertidumbre en las expectativas de los académicos?, ¿Qué ideas básicas podrían agrupar al personal académico?, ¿Por qué no tiene un impacto significativo la investigación que se realiza?, ¿Cómo establecer el diferencial formativo que brinda la institución en sus egresados?
Incertidumbre	
Incidencia en educación básica	
Poca relevancia de la investigación en educación básica	
Talleres regionales	
Utopía	
Utopía ausente	

Cuadro 9. Preguntas para las subcategorías de la categoría Impacto.

*Hipótesis de la categoría Impacto:*

- De entre los actos fallidos y los logros eficaces no atinamos a identificar ni qué contribuye al desarrollo ni al crecimiento de la formación que brindamos.
- Las certezas no se orientan por la cotidiana sobrevivencia sino en función de la claridad de los objetivos y el nivel de conciencia de comunidad.
- Cuando veamos lo esencial de nuestra labor seremos capaces de optimizar los tiempos escolares y los mensajes didácticos.
- La investigación cuando es productiva, no sólo aumenta el conocimiento sino que también transforma la cultura.
- La certeza intuitiva no es suficiente para identificar los impactos

formativos de la UPN en la persona y su entorno educativo.

Ejercicio éste, destacado porque brinda argumentos para continuar trabajando con las propiedades. Se procedió de la siguiente manera: el conjunto de subcategorías (propiedades) se discriminó entre obstáculos y condiciones. Por su propia definición, los obstáculos se anteponen a las condiciones, lo que impide que el problema definido tenga una salida, y haya un desarrollo de lo aquí planteado como objeto en estudio: la competencia investigativa. Al enumerar los obstáculos, se hizo un ejercicio para aparear cada obstáculo con la condición (tanto los obstáculos como las condiciones son subcategorías) que pudiera afectar directamente, veamos el resultado en el Cuadro 10:

Actitud dominante	Autonomía relacional
Anomia institucional	Virtualidad para enseñanza Tecnologías para colegiado
Asesoría efectiva obstáculos	Ingreso alumnos Diversos orígenes Status del alumno
Ausencia de disposición	Experiencia didáctica
Ausencia de líneas de investigación	Líneas para compartir investigación Política de investigación
Bajo aprovechamiento de tecnologías	Tecnologías para asesoría/tutoría Capacitación en tecnologías 5to. Sem semivirtual Colegiación horizontal Tecnologías para investigación Virtualidad para investigación
Debilidad de origen	Caracterización de la MECFD Colegiar la reforma

Desarticulación en secuencia investigación	Secuencia de investigación: Problema Validación de investigación
Desarticulación Formación Docente	Competencias en FD Fuente Lógica de FD Profesionalizante o de investigación
Dogmatización de un método	Progresividad Contraste de métodos
Frivolidad en formación	Fuente axiológica de FD Fuente psicológica de FD Fuente epistemológica Tutoría colegiada
Formalización extrema de currículum Rigidez normativa	Currículum Formal vs Real
Imaginario social	Ingreso alumnos Admisión Ingreso alumnos Motivos escalafonarios Comité de admisión
Individualismo académico	Incentivo para investigación Docente investigador Productos de investigación
Investigación como práctica ausente	Perfil mínimo Hacer investigación Actualizar en investigación Actualización en metodología Progresividad
Las consabidas dificultades titulación	Titulación requisitos Comité de tesis 5to. Semestre perfil de asesor
Limitaciones de comprensión Limitaciones metodológicas Obstáculo epistemológico	Primer acercamiento a la investigación Aunque las exigencias no son menores Proactividad Permanencia Leer para aprender
Objetos de investigación	Teoría antes que problema
Poca relevancia de la investigación en educación básica	Opciones de desarrollo de investigación Tesis de calidad, mejora de asesoría
Saturación sin articulación	Lo básico Currículum bueno pero urge refor
Tesis irrelevantes	Coseguimiento de proyectos Titulación por efectividad del asesor
Tutoría ineficaz	Asesoría efectiva Asesoría pertinente Pertinencia de investigación
Utopía ausente	Liderazgo Activador de investigación

Cuadro 10. Las subcategorías Obstáculos que frenan o retienen a las Condiciones.

### La categoría eje

Dick (2005) sugiere que “cuando se ha identificado una categoría principal, hay que detener la codificación de otros segmentos que no estén relacionados. Encontrará que la codificación se realiza de un modo más

eficiente en muchos sentidos”, y propone que en lo sucesivo sólo se codifique para la categoría principal, las otras categorías conectadas y sus propiedades.

De la misma manera en que las subcategorías explican y desarrollan a las

categorías, así las categorías, a su vez, explican la categoría central o medular de la investigación. La categoría central, en comparación con las otras categorías, posee o alcanza un nivel de abstracción mayor que le permite más versatilidad con relación al desarrollo de la investigación.

A fuer de no ser repetitivo, puesto que ya se han presentado las subcategorías agrupadas por categoría, enseguida la representación (Gráfico 1) de la categoría principal en relación con las demás categorías:



Gráfico 1. Representación radial de la categoría central y las categorías analíticas.

Es también a partir de este punto que uno puede identificar la literatura relevante (Soneira, 2006, p. 160) y “se busca, en lo sucesivo, emplearla para hacer comparaciones con la teoría emergente que va surgiendo del proceso de investigación, del mismo modo que se comparan nuevos datos con la teoría emergente”. Álvarez (2003, p. 91) sostiene que “es importante identificar una categoría central que, a lo largo del estudio, tendrá el rango de línea

principal de la historia y que ayudará a integrar el análisis alrededor de ese marco,” dado que en la dinámica creativa y altamente productiva a que se sujeta un investigador que elige el enfoque cualitativo, se va construyendo una producción con visos de originalidad, bajo el imperativo de remitirse constantemente a los datos.

Esta investigación continúa posteriormente mediante lo que se denomina la codificación selectiva, donde una o varias categorías

analíticas se convierten en teóricas al momento que constituyen la noción que por ser más abstracta permite agrupar al conjunto de categorías analíticas como estructura del informe cuyo contenido se adscribe a una teoría formal o sustantiva, según si aporta categorías científicas nuevas o se suscribe a teorías previamente elaboradas.

### Conclusiones

A partir de las categorías empíricas, que fueron el resultado de la etapa de codificación abierta, se establecen nueve categorías descriptivas, de las que se parte para la realización de varios ejercicios que tienen el propósito de establecer la categoría axial. Ante la situación en que destacaban dos categorías como principales, fue preciso llevar a cabo una reducción, para arribar a un conjunto de siete categorías analíticas.

Posteriormente se realiza el análisis que permite lograr el ejercicio conducente a discriminar entre las categorías analíticas y las subcategorías que se les subordinan. Aquí, las subcategorías fueron objeto de un procedimiento que permitió centrar la atención en las relaciones que vinculaban al conjunto de propiedades con cada categoría analítica, asimismo, se exponen las preguntas principales que les corresponden y las hipótesis que se derivaron, siendo un respaldo en la determinación de la categoría axial, producto de este trabajo.

Las limitaciones en que se ha incurrido en esta investigación se centran en privilegiar la consigna que los creadores de la teoría fundamentada establecieron respecto a la preeminencia que fue atribuida a los datos, anclando la noción a datos empíricos, obstaculizando o reteniendo avances en otras direcciones productivas. Una vez superado el malentendido, se derivó en que sí: ¡todo son datos; pero en el sentido que lo reflexionado en referencia a la problemática establecida lo

es, y lo teórico también, son datos que legítimamente han de integrarse a la construcción emergente.

Los avances posteriores logrados en la integración de notas o memos, así como nociones y conceptos, permiten vislumbrar una disyuntiva crucial: continuar privilegiando el Desarrollo de investigación como categoría teórica relevante o bien, transitar desde la categoría analítica Instancias colegiadas hacia la noción Gestión de investigación, en virtud del peso mayor que están teniendo en los sucesivos análisis, los dispositivos mediacionales académicos y administrativos, en la determinación de la génesis, naturaleza, desarrollo y consolidación de la investigación como tarea y función en el escenario de estudio.

### Referencias

- Álvarez-G. J., J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: ed. Paidós.
- Ardila S., E. E. y J. F. Rueda A. (2013). "La saturación teórica en la teoría fundamentada: su de-limitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia", pp. 93-114. *Revista Colombiana de Sociología*, vol. 36, núm. 2. Julio- diciembre 2013. ISBN (en línea) 2256-5485. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/38643/1/41641-189266-1-PB.pdf>
- Dick, B. (2005). *Grounded theory: a thumbnail sketch*. [On line] Recuperado de <http://www.aral.com.au/resources/grounded.html>
- Hernández C., R. M. (2014). "La investigación cualitativa a través de la entrevista: su análisis mediante la teoría fundamentada." *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 2014, pp. 187-210.

- Recuperado de [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis\\_5.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf)
- Izcarra P., S. P. (2014). Manual de investigación cualitativa, México: ed. Fontamara/UAT.
- Sandoval C., C. A. (1996). Investigación cualitativa, Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- San Martín, D. (2014). "Teoría fundamentada y Atlas ti: recursos metodológicos para la investigación educativa". Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16(1), 104-122. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica, Madrid: ed. Morata.
- Soneira, A. J. (2006). La teoría fundamentada en los datos. En Vasilachis de G., I. (Coord.). Estrategias de investigación cualitativa (pp. 153-174). México: ed. Gedisa.
- Strauss, A. L. & Corbin J. M. (1998). Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory [Versión digital PDF]. 2d. edition. Thousand Oaks. Sage Pbs. Ebook ISBN13 9780585383323

### **Agradecimientos**

La realización del presente estudio ha sido posible gracias al apoyo del Dr. Jaime Melchor Aguilar, Asesor de la tesis Competencia investigativa; El caso de la Maestría en Educación Campo Formación Docente de la UPN.

Además, por contar con el apoyo de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza", en particular, del Mtro. Humberto Leal Martínez, Director General; y del Mtro. Efraín Hernández Carrales, Secretario General del Sindicato de Trabajadores de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza".



# Elaboración de tesis: retos y desafíos del estudiante normalistas

## Elaborating a thesis: Challenges and difficulties of teaching college students

Pedro Covarrubias Pizarro  
*Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado  
de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin*  
[pe.covarrubias@gmail.com](mailto:pe.covarrubias@gmail.com)

Emma Lilia Armendáriz Martínez  
*Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado  
de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin*  
[elamex99@hotmail.com](mailto:elamex99@hotmail.com)

Claudia Selene Garibay Moreno  
*Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado  
de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin*  
[garibay.claudia81@gmail.com](mailto:garibay.claudia81@gmail.com)

### Resumen

El trabajo que se presenta, comprende el reporte de una investigación realizada en una institución normalista, donde las y los alumnos de la generación 2012-2016, correspondiente al Plan de Estudios 2012, de futuros Licenciados y Licenciadas en Educación Primaria o Preescolar, optaron como proceso de titulación la elaboración de tesis para la obtención del grado. Como parte de la indagatoria central se exploraron los retos y dificultades que se vivieron durante el proceso, ya que ésta es la primera experiencia institucional con esta modalidad de titulación. La investigación fue de corte cualitativo y empleó como técnica la realización de un grupo focal, en donde participaron nueve estudiantes. Los resultados apuntan a que las mayores áreas de oportunidad se encuentran en los aspectos de formación académica recibida, es decir, el estudiantado manifiesta tener debilidades en la redacción de las ideas, la conformación de textos científicos, la construcción del marco teórico, delimitación del objeto de estudio, entre otros aspectos. Se destacó la importancia del papel del asesor de tesis y el rol que juegan en la elaboración de los documentos, sin duda alguna, un factor clave a considerar desde el ámbito institucional.

### Palabras clave

Tesis, investigación, asesoría, formación profesional.

### Abstract

The following work includes the report of an investigation carried out in a teacher's college, where the students from the 2012-2016 generation, corresponding to the 2012 Curriculum, future Graduates in Primary or Preschool Education, who chose to elaborate a thesis to obtain the



degree. As part of the central investigation, the challenges and difficulties experienced during the process were explored, since this is the first institutional experience with this type of degree. The research was qualitative and used as a technique the realization of a focus group, which included 9 students. The results suggest that the greatest areas of opportunity are found in the aspects of academic training received, that is, the student shows weaknesses in redacting ideas, creating scientific texts, constructing a theoretical framework, delimiting the object of study, among other aspects. Highlighting the importance of the role of the thesis advisor and the role played in the preparation of documents, without a doubt, is a key factor to be considered from the institutional level.

### Keywords

Thesis, research, advisor, professional training.

### Introducción

La implementación del Plan de Estudios 2012 (SEP, 2012a) para las escuelas normales del país que incluye la formación de Licenciadas y Licenciados en Educación Preescolar o Primaria, trae consigo nuevos mecanismos de titulación y diversas opciones para la obtención del grado académico. En la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua – IByCENECH-, se tiene a la primera generación de egresados con este nuevo Plan de Estudios y la elección de tres modalidades de titulación: portafolio, informe de práctica y tesis de investigación.

El presente comunicado contiene los resultados obtenidos en una investigación realizada por un Cuerpo Académico, que ha indagado los principales retos y dificultades que enfrentan un grupo de estudiantes que optaron por la modalidad de *tesis* para titularse.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2012b) la tesis se define como un producto sistemático y riguroso que aporta información al campo de conocimiento, por tanto, requiere de fuentes teóricas, metodológicas y técnicas acordes a un enfoque o tipo de investigación. Para las y los estudiantes normalistas, la tesis tiene como objeto de estudio la educación, la enseñanza,

el aprendizaje y todos aquellos temas que guardan relación con la profesión docente.

La SEP define la tesis de la siguiente manera: “...consiste en la elaboración rigurosa de un texto que sigue las pautas teórico-metodológicas sugeridas por las distintas perspectivas o tradiciones de la investigación y cuya finalidad es aportar nuevas formas de explicación y comprensión de los fenómenos educativos” (2012b, p. 22).

Considerando este breve marco conceptual de encuadre sobre el trabajo de tesis, la investigación se propuso indagar algunos aspectos relacionados con la elaboración del documento de titulación.

### Planteamiento

La indagatoria que se realizó, giró en torno a la pregunta de investigación *¿cuáles son los principales retos y dificultades a los que se ha enfrentado el estudiante normalista para la elaboración de tesis, como modalidad de titulación?*

Como parte de los objetivos a alcanzar se pueden destacar los siguientes:

- a) Analizar la experiencia personal que se ha vivido por parte de las y los estudiantes normalistas que optaron por elaboración de tesis para la titulación.
- b) Identificar las áreas de oportunidad y posibilidades que ofrece la malla

curricular del Plan de Estudios 2012, para la construcción de la tesis.

- c) Identificar los retos y debilidades que enfrentan los procesos de asesoría y acompañamiento en la elaboración de tesis.

### **Ruta metodológica**

Para llevar a cabo el trabajo de investigación, se propuso abordarlo desde un enfoque cualitativo, tomando en cuenta que el objeto de estudio se enfocó a escuchar las voces, los saberes y los sentires de las y los participantes. Considerando que la investigación cualitativa parte de un diseño flexible, en donde el investigador ve el escenario y a las personas de manera sensible (Álvarez-Gayou, 2006), indagar los procesos vividos por el estudiantado normalista en la construcción de las tesis, se apega a esa necesidad de considerar que la investigación comprende a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

Una condición más que determinó la selección del enfoque metodológico, fue que el objeto de estudio corresponde a situaciones donde las y los participantes deben exponer sus vivencias, percepciones, sentimiento e incluso emociones, por tanto, la metodología cualitativa fue la alternativa para tener un conocimiento más profundo de una situación en concreto –en este caso la elaboración de tesis-, y permitir interpretar el fenómeno de manera holística (Blacázar, González-Arratia, Gurrola, & Moysén, 2005).

Como parte del trabajo y las decisiones metodológicas, se realizó la elección del instrumento para la obtención de la información. De acuerdo con Díaz-Barriga (2014) la elección de los instrumentos adquiere sentido con la delimitación del objeto de estudio, los antecedentes con los que se cuenta y cuando se clarifica el camino hacia dónde se quiere llegar; la elección responde a intencionalidades específicas y se

construyen a partir de tener la claridad sobre lo que se busca encontrar.

Tomando en cuenta el planteamiento expuesto y las reflexiones pertinentes para la elección de los instrumentos, se consideró que la forma más adecuada para abordar el objeto de estudio sería por medio de la realización de un *grupo focal*. De acuerdo con Álvarez-Gayou (2006), en el desarrollo de un grupo focal, el entrevistador se vuelve menos directivo y propicia un clima de mayor libertad y apertura para las y los actores participantes. Esta técnica de entrevista grupal, se considera “un grupo artificial, porque no existe ni antes ni después de la sesión de conversación, sino que nace en el momento en que se inicia el diálogo” (p. 131).

Para lo fines propuestos en el planteamiento del problema, la técnica seleccionada fue la adecuada para lograr los propósitos planteados y recatar por medio de ese diálogo colegiado o comunicación democrática, los sentires del estudiantado normalistas con respecto a la elección y elaboración de tesis para la obtención del grado académico. Por medio de esta técnica se privilegió el habla y la interacción mediante una conversación acerca del tema y cuyo interés fue captar la forma de pensar, sentir y vivir el proceso de cada uno de los participantes en el grupo (Álvarez-Gayou, 2006).

Una acotación más al respecto de la técnica seleccionada es que con el grupo focal, la unidad de análisis es el grupo, lo que expresa, lo que construye en la interacción y los significados grupales (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Para el desarrollo del trabajo se contó con nueve partícipes, la muestra seleccionada fue un muestreo no probabilístico denominado *de propósito*, ya que los actores participantes cumplen con el único criterio de inclusión: el haber realizado tesis como opción de titulación y libre decisión de colaborar en la investigación. De acuerdo con Maxwell

(1996) la selección realizada se basa en un entorno, donde los informantes son escogidos deliberadamente para obtener la información fundamental de los directamente

involucrados en el contexto del fenómeno que se aborda como objeto de estudio. En el siguiente cuadro se presentan el concentrado correspondiente.

Cuadro 1  
*Participantes del grupo focal*

	Clave* <sup>1</sup>	Género	Licenciatura
Estudiante 1	E1	Masculino	Primaria
Estudiante 2	E2	Femenino	Primaria
Estudiante 3	E3	Femenino	Primaria
Estudiante 4	E4	Femenino	Primaria
Estudiante 5	E5	Femenino	Preescolar
Estudiante 6	E6	No pudo permanecer en la sesión pero se quedó su lugar numerado	
Estudiante 7	E7	Femenino	Preescolar
Estudiante 8	E8	Femenino	Preescolar
Estudiante 9	E9	Femenino	Primaria
Estudiante 10	E10	Femenino	Preescolar
Total de participantes efectivos defectivos	9		

*Fuente:* Construcción personal.

<sup>1</sup> \*Para el uso de testimonios y guardar el anonimato de las y los participantes, se emplean claves

Delimitada la ruta metodológica, la selección de la técnica y la elección de los participantes, se llevó a cabo la sesión programada, en donde se contó con el moderador, los relatores correspondientes y el uso de sistemas de grabación para el registro de las aportaciones.

De acuerdo con Morgan (1997) citado por Covarrubias (2001), para realizar el análisis de datos de un grupo focal existen cuatro formas de organizar la información: (1) basándose en la transcripción de la sesión, (2) en el análisis de la grabación en video, (3) en las notas del moderador y (4) en la memoria del propio coordinador. Aun cuando el análisis de los resultados puede ser válido - desde el punto de vista de Morgan- utilizando sólo una de estas cuatro formas, en la presente investigación se privilegió la transcripción y la grabación.

### **Resultados obtenidos**

Para el análisis de los resultados se agruparon en 4 grandes categorías: aspectos generales, la malla curricular y el perfil de egreso; debilidades en el proceso de construcción y, el proceso de asesoría.

*Aspectos generales. En esta categoría se indagó principalmente aquellos elementos que llevaron al estudiantado normalista a la selección de la tesis de investigación como opción de titulación*

El grupo de estudiantes participantes en la investigación, estuvo conformado por alumnos de diferentes asesores de tesis, así como de diferentes grupos y licenciaturas. Las temáticas que abordaron en sus trabajos de tesis comprenden los siguientes objetos de estudio: la identidad normalista, identidad profesional, inteligencia emocional, estrés académico, expresión artística, participación de la familia, inclusión, manejo de emociones y la expresión musical.

En la mayoría de los casos la elección de la tesis correspondió a la necesidad de

realizar una búsqueda de información y al deseo de abordar el objeto de estudio como parte complementaria a la práctica docente. Quién determinó la elección de tesis como modalidad de titulación -ya que podrían optar por informe de práctica o por portafolio-, fue *el tema de interés*. Esto demuestra que existe motivación personal por hacer investigación. Solo en un caso, la elección de la tesis fue determinada por el asesor a quien se le había asignado como director de *informe*, lo cual obligó a la alumna a cambiar de modalidad.

Para la mayoría del estudiantado, no se tenía una idea clara de lo que implicaba la realización de la tesis, por tanto, se realizó la elección aun teniendo una imagen muy superficial sobre lo que se esperaría del trabajo. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

- *Tenía una visión muy somera de cómo se tenía que hacer una tesis (E8)*
- *Tenía una información muy vaga de lo que es una tesis (E2)*
- *Era una idea vaga, solo sabía que implicaba más esfuerzo (E4)*

Un aspecto importante que se indagó fue en torno a que si una vez elegida la modalidad, recibieron una capacitación general sobre lo que implica una tesis, sus elementos, estructura y lineamientos. En este sentido, la mayoría de los participantes hicieron referencia a *no haber recibido un proceso formal de capacitación* en donde se les informara y formara con respecto a la elaboración y los requerimientos de un trabajo de investigación. Solo hablaron de algunas pláticas generales, pero no de un trabajo sistemático de capacitación.

- *No hubo una explicación como tal, solo al principio se dio una plática muy general (E3)*

*El Plan de Estudios y las competencias. En la categoría se indagó sobre los elementos que le ofrece el Plan (SEP, 2012a) para la elaboración de la tesis*

En este sentido, se mencionaron que las asignaturas que contribuyen en la formación profesional y que pueden contribuir para la elaboración de una tesis son: (1) *Procesamiento de información estadística* de 4to semestre, (2) *Herramientas básicas para la investigación* y, (3) *Producción de textos escritos* de 5to semestre. A pesar de que el Plan de Estudios está diseñado para contribuir de manera armónica e integran en la formación de las competencias profesionales, para los participantes en la investigación, sólo estas materias contribuyen para que puedan desarrollar una tesis. Cabe mencionar que las asignaturas sí se identifican como elementos clave, pero consideran *que no se están cumpliendo como tal* y que por tanto, llegan a 7º semestre sin las herramientas necesarias para el trabajo de titulación. En el siguiente testimonio se da cuenta de esta postura que manifiesta la mayoría:

- *La malla curricular no está incorrecta, la forma en que se lleva a cabo o se aplica es donde está el problema. Depende el maestro que te dé las materias (E10)*

Con respecto al desarrollo de las competencias genéricas y las competencias profesionales que pretende desarrollar el Plan de Estudios 2012, los participantes en el grupo focal manifestaron *que no se logran consolidar durante el transcurso de la Licenciatura*, e incluso, en ocasiones *no se conocen* entre los estudiantes. Manifestaron que generalmente se privilegia la adquisición de saberes y no el desarrollo de las competencias.

En particular hablaron de la competencia profesional que enuncia: "Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la

práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación" (SEP, 2012b, p.11). En este sentido, manifestaron que si se hubiera consolidado desde los primeros años, no se hubieran tenido tantas dificultades en la elaboración de la tesis. Aquí un testimonio al respecto:

- *Si hubiéramos desarrollado la competencia, no hubiéramos batallado (E9)*

*Debilidades en el proceso de construcción de la tesis. En esta categoría se indagó sobre cuáles fueron los elementos en los cuales se tuvieron mayores debilidades al momento de elaborar la tesis*

Para la mayoría de los participantes en la investigación, *la delimitación del problema de investigación y la construcción del marco teórico*, fueron elementos de mayor dificultad. Con respecto al primer aspecto, se mencionó que el inconveniente radica al momento de asignarles un asesor que puede *no estar capacitado en el tema de interés del alumno, o en la metodología que quiere seguir*. También está determinado por la línea de especialidad del director de tesis, ya que puede intentar de persuadir el cambio de tema. Algunos testimonios son los siguientes:

- *El tema fue cambio, tras cambios... eran demasiadas opiniones del asesor y se me dificultó delimitarlo (E8)*
- *Lo tuve que cambiar el tema por la especialidad de la asesora (E1)*
- *Me fui con un tema que no correspondía, pero no te percatas del error porque nadie te dice nada (E3)*

Para los participantes en la investigación, el problema radica principalmente en la selección de los asesores de tesis, ya que muchos de ellos *no cuentan con experiencia en la investigación o en la dirección de trabajos de esta naturaleza*.

Cabe mencionarse que algunas alumnas participantes apuntaron que la experiencia profesional de sus directores de tesis, fue un factor detonante para óptimo desarrollo del trabajo y la delimitación del tema. Se rescató que aquellos docentes *que cuentan con perfil adecuado para asesorar investigaciones*, son los que pueden contribuir de mejor manera en la asesoría de los trabajos.

El segundo aspecto al cuál hicieron mención los alumnos como una debilidad en el proceso de elaboración de la tesis, fue la construcción del *marco teórico*. Se mencionó entre otras cosas la *falta de bibliografía actualizada* con que cuenta la institución como un factor que obstaculiza la revisión documental. En este mismo aspecto, otra de las debilidades relacionadas con el marco teórico, es el aspecto de *redacción de textos académicos* y el apego a las normas APA. Para los participantes, es apremiante que se dé la formación en *redacción y estilo profesional* desde los primeros semestres, y no solo cuando se necesita al momento de hacer la tesis. Con esto se comprueba que la asignatura cursada en la malla curricular, no cubre las necesidades de formación.

*El proceso de asesoría. En esta categoría se indagó sobre los mecanismos de asesoría que habían recibido los estudiantes*

Los resultados que arrojó el grupo focal apuntan a que en su mayoría se sintieron cómodos con los asesores asignados, a pesar de que dos de los participantes tuvieron que cambiar de asesores a medio ciclo escolar por circunstancias no descritas. Manifestaron que en general los asesores mostraron disposición para el acompañamiento y seguimiento, pero que *muy pocas veces se logró un trabajo de asesoría individual*, ya que los tiempos y la carga de compromisos, obligaron a trabajar generalmente en asesorías grupales. Para algunos participantes, esta modalidad grupal no siempre fue lo más efectiva posible, pues *las*

*dudas individuales no se resolvían*. Otras de las debilidades encontradas en el proceso de asesoría, fue la *saturación de trabajo de los directores de tesis* ya que en varias ocasiones tuvieron que suspender las sesiones de acompañamiento programadas o bien, las revisiones de los avances enviados, se postergaban demasiado tiempo.

Todo el alumnado participante en la investigación manifestó sentirse satisfechos con el trabajo de tesis que habían elaborado, a pesar de los obstáculos encontrados en el camino. Concluyeron la sesión haciendo las siguientes recomendaciones para la institución en pro de mejorar el proceso de titulación: cuidar los mecanismos de selección de asesores de tesis, buscar los mejores perfiles con experiencia en la investigación, líneas temáticas y asesoría; iniciar oportunamente con la producción de los protocolos, capacitar al alumnado en cuestiones de redacción y estilo profesional desde primeros semestres, promover el trabajo colegiado entre los directores de tesis para evitar diferencias conceptuales y de ritmos de trabajo; finalmente, respetar el interés de las y los alumnos en la selección de temas para impedir que sean persuadidos a cambiar las problemáticas.

### **Conclusiones**

El trabajo de investigación permitió poner en evidencia los principales retos y desafíos que enfrentan no solo los estudiantes en el proceso de titulación, sino la misma institución educativa. Al ser la primera experiencia en la modalidad de titulación por medio de tesis, las debilidades manifiestas deben ser las áreas de oportunidad para mejorar institucionalmente. Los principales aspectos en los que hay que centrar la atención son:

- a) Los alumnos llegan a la elección de la modalidad, sin conocer a ciencia cierta sus implicaciones y sin tener un

proceso de capacitación general sobre la elaboración de la tesis.

- b) La malla curricular ofrece espacios de formación, pero no se han consolidado en el desarrollo de las competencias profesionales del alumnado.
- c) El papel de los asesores es fundamental para el éxito del trabajo, no obstante se deben cuidar aspectos relacionados con el perfil docente, las cargas de trabajo, la experiencia en investigación y la apertura para dirigir diversos temas.

### Referencias

- Álvarez-Gayou, J. J. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós Educador.
- Blacázar, N. P., González-Arratia, N., Gurrola, P. G., & Moysén, C. A. (2005). *Investigación cualitativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Covarrubias, P. P. (2001). *Características cognitivas y socioafectivas de los niños y niñas sobresalientes de la zona norte de México*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tesis sin publicar.
- Díaz-Barriga, Á. (2014). El papel de los instrumentos de medición entre teoría y datos en la construcción y desarrollo de una investigación. En Á. Díaz-Barriga, & M. A. Luna, *Metodología de la investigación educativa* (págs. 43-67). México: Díaz de Santos.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: Mc Graw Hill.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research design. An Interactive Approach*. California: Sage Publications.
- SEP. (2012a). *Plan de Estudios 2012*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2012b). *Orientaciones académicas para el trabajo de titulación*. México: Secretaría de Educación Pública.

# Nativos digitales: una aproximación desde las escuelas secundarias de la ciudad de Puebla

## Digital natives: an approximation from the middle schools in the city of Puebla

María Elizabeth Luna Solano

*Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet*  
[lizlunasolano@gmail.com](mailto:lizlunasolano@gmail.com)

José Gabriel Marín Zavala

*Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet*  
[gabrielmarinzavala@gmail.com](mailto:gabrielmarinzavala@gmail.com)

Isela López González

*Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet*  
[alesizepol.14@gmail.com](mailto:alesizepol.14@gmail.com)

### Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo identificar las coincidencias del trabajo con herramientas digitales y electrónicas de estudiantes de secundaria de la ciudad de Puebla respecto a las características de los nativos digitales. Se trata de una investigación de corte cuantitativo en la que se aplicó una encuesta a 555 estudiantes para tener información acerca de las herramientas y dispositivos desde los cuales se conectan a internet, el tiempo que permanecen en línea, así como, el lugar donde guardan la información que encuentran, entre otros aspectos. También se explora la opinión de sus padres sobre el uso de internet y Facebook. Los resultados confirman que los estudiantes de secundaria tienen características de los nativos digitales, acceden a las redes sociales, usan el internet a través de dispositivos móviles teniendo prácticas vernáculas digitales dentro y fuera de la escuela, independientemente de su contexto socioeconómico.

### Palabras clave

Nativos digitales, internet, literacidad digital.

### Abstract

The objective of this work was to identify the similarities of work made by digital and electronic tools of high school students in the city of Puebla regarding the traits of digital natives. This is a quantitative research, in which a survey was applied to 555 students to collect information about the tools and devices from which they connect to the Internet, the time they remain online, as well as the place where they keep the information, the information they find, among other aspects. It also explores the opinion of their parents regarding the use of the Internet and Facebook. The results confirm that high school students have characteristics of digital natives, access social



networks, use the internet through mobile devices having digital vernacular practices inside and outside the school, regardless of their socioeconomic context.

### **Keywords**

Digital native, internet, digital literacy.

### **Introducción**

A lo largo de los últimos años, la vida de las escuelas se ha visto marcada por la incorporación de tecnologías de información y comunicación. Ello ha provocado que las prácticas educativas tengan que modificarse debido a la mediación pedagógica con el uso de herramientas digitales. La comunicación entre docente-alumno se ha visto seriamente cuestionada y las fronteras del aula han desaparecido. En este contexto es importante reflexionar sobre el impacto que esta realidad ha tenido sobre el aprendizaje de los estudiantes, y cuestionarse si el uso de estas herramientas les permiten a los estudiantes de secundaria gestionar información que les apoye para la realización de tareas académicas, clasificando y almacenando ésta con el fin de recuperarla posteriormente. Asimismo es importante reconocer si cuentan con acceso a la web desde su domicilio o las formas en que resuelven estas carencias para dar cumplimiento a sus responsabilidades como estudiantes.

### **Planteamiento del problema**

Sin duda, la tecnología permite que exista una gran cantidad de información y con la masificación del uso de internet se ha abierto una amplia diversidad de fuentes de información; esto ha permitido tanto a docentes como a estudiantes encontrar una manera eficaz e inmediata de acceder a nuevos datos con el fin de ampliar el conocimiento (Morley, 2007). En efecto, es un hecho que en la actualidad la gran mayoría de los estudiantes cuentan con la posibilidad para conectarse a la web en cualquier lugar y en cualquier momento a través de

dispositivos propios o para uso público. Sin embargo, aun cuando se cuenta con las herramientas y la conexión a internet, no necesariamente son utilizadas para potenciar el aprendizaje escolar.

La incorporación de estos dispositivos digitales en el ámbito educativo se ha convertido en una tendencia (Escudero 2010), de tal manera que las políticas educativas se han enfocado a potenciar el uso de herramientas para docentes y estudiantes en distintos niveles educativos, con el objetivo de que todos cuenten con las mismas posibilidades de acceso a la información. Con ello, uno de los retos más grandes que los docentes tendrán que enfrentar, es comprender la forma en que los estudiantes utilizan las herramientas digitales y se acercan a la información en la red para estar en condiciones de llevar estas prácticas al aula con fines didácticos.

Es necesario reconocer que hay padres de familia y profesores lejanos al uso de las TIC, lo que dificulta la comprensión sobre las formas de conectarse y obtener información por parte de los estudiantes de secundaria. Desde esta perspectiva aparecen diferentes enfoques respecto al uso o abuso del 'binomio computadora-internet' (Freitas, 2010). Por un lado se menciona que es la mayor distracción e inseguridad a la que enfrentan sus hijos, idea con la que desafortunadamente coinciden algunos profesores y directivos escolares argumentando, con evidencias pobres, que los alumnos no discriminan o seleccionan la información válida y que por lo tanto las redes no son apoyos o lugares para aprender. Pero también están aquellos padres de

familia y profesores más cercanos a los 'nativos digitales' que se encuentran a favor de estas herramientas o dispositivos y promueven su uso en casa o en el aula.

## **Objetivos**

### *General*

Identificar las coincidencias del trabajo con herramientas digitales y electrónicas de estudiantes de secundaria de la ciudad de Puebla respecto a las características de los nativos digitales.

### *Específicos*

- Describir la forma de acceder, guardar y modificar la información de los estudiantes de secundaria de la ciudad de Puebla.
- Verificar las características de nativos digitales que están presentes en los estudiantes de secundaria de la ciudad de Puebla.

## **Hipótesis**

Los alumnos de las secundarias la ciudad de Puebla presentan características de nativos digitales, independientemente del contexto socioeconómico donde se desenvuelven.

## **Referentes conceptuales**

Los usos comunicativos de los seres humanos tienen lugar en contextos socioculturales muy precisos: desde la organización de la percepción sensorial, hasta los esquemas de la cognición, pasando por los valores estéticos, ideológicos o afectivos, asociados a la recepción de los mensajes orales, escritos e iconográficos, así como también forman parte de los estereotipos que se adoptan y van creando modos de percibir la realidad.

La concepción de una clasificación en torno a las tecnologías, los años de nacimiento y la actitud frente al aprendizaje en la era digital la realiza Marc Prensky en 2001. Para él, los cambios tecnológicos están dentro de una sociedad viviente; y a partir de

su definición de 'Nativo digital' como aquella persona nacida desde 1992 a la fecha, asegura que "se les denomina así a los que han nacido y se han formado utilizando la particular lengua digital de juegos por ordenador, vídeo e internet". (Prensky, 2001, p. 5).

Para estos nativos las herramientas tecnológicas les permiten moverse en un mundo sin sorprenderse de los cambios, además de tener la actitud para poder relacionarse con ésta. Son los usuarios permanentes de las tecnologías con una habilidad consumada y tienen como característica principal la tecnofilia (afición por las cosas tecnológicas) ya que con ella satisfacen sus necesidades de entretenimiento, diversión, comunicación, información y, tal vez, también de formación. No obstante también se clasifican a los nacidos antes de 1992 como los 'inmigrantes digitales' los cuales son personas que adoptaron la tecnología más tarde en su vida. De acuerdo con el mismo Prensky, son quienes adoptan una lengua pre-digital. Para él "Los inmigrantes digitales suelen inquietarse y desconfiar de la profusión de novedades tecnológicas en el proceso de aprendizaje y así sometidos a la autoridad de los nativos se ven obligados a ceder y a retroceder". (Prensky, 2001, p. 10).

En esta era digital no solo han cambiado las maneras en que se encuentra la información sino también la forma en que se almacena para posteriormente volverla a consultar, usar o modificarla. Para ello no solo se requiere ser capaces de leer y de escribir en la forma convencional, lo que se conoce como alfabetización. La era digital implica una serie de conocimientos y actitudes necesarias para el uso del código escrito tanto en lo referente a la lectura como a la escritura desde un ambiente digital. Cassany (2000) indica que a dichas actitudes y conocimientos se suman los valores sociales asociados con las prácticas

discursivas correspondientes y las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, de este modo, la literacidad, entendida como las prácticas sociales del lenguaje (Lankshear y Knobel, 2010) transita desde una noción simple a una cuestión compleja que requiere del desarrollo de destrezas para un mundo digital.

Los nativos digitales han generado una literacidad digital que implica una forma diferente para leer, escribir y comunicarse en el mundo, con el mundo y desde el mundo de forma activa. Al mismo tiempo han desarrollado prácticas vernáculas (de manera natural y cotidiana) digitales personales (Blikstad-Balas, 2012) con las que se comunican fuera y dentro de la escuela.

### **Contexto**

El estudio que se presenta se realizó en el marco de la asignatura 'Conocimiento y uso de medios de información y comunicación' del sexto semestre de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en español.

Para el trabajo de campo se acudió a escuelas secundarias Técnicas, Federales y para Trabajadores, en las que los estudiantes normalistas realizaron su jornada de Observación y Práctica Docente. Las escuelas secundarias que se consideraron fueron 13, todas ellas públicas y ubicadas en la ciudad de Puebla y en la zona conurbada.

Los alumnos encuestados tienen entre 12 y 15 años de edad, los cuales, de acuerdo a Artemis (2011) "...se sienten especialmente atraídos por internet, debido a sus características de desarrollo (necesidad de tener conocimientos, vivencias y curiosidad adolescente) obtiene respuesta de

una amplia gama de preguntas, consiguen información rápida y actual, mantienen el contacto con lo existente, facilitándoles así la vida". (p. 19). De esta manera los adolescentes siguen su recorrido personal, es decir desarrollan diversas estrategias que se adhieren a sus necesidades con el propósito de adquirir un conocimiento y vivencias propias que hacen al adolescente sentir una atracción adictiva al uso de internet.

### **Método**

El presente estudio se aborda desde un enfoque cuantitativo, el cual recurre a una perspectiva metodológica de corte exploratoria-descriptiva. Para la selección de las escuelas se llevó a cabo una observación previa la cual permitió confirmar los supuestos sobre el uso de dispositivos y conexión a internet por parte de los estudiantes de secundaria, independientemente del contexto socioeconómico en el que se ubican.

El instrumento que se utilizó fue una encuesta con siete preguntas de las cuales cuatro fueron cerradas de opción múltiple y tres abiertas. Fue aplicado a 555 estudiantes de los diferentes grados de secundaria de las escuelas seleccionadas.

### **Resultados**

Los estudiantes a los que se aplicó la encuesta se ubican en el nivel de educación secundaria y sus edades oscilan entre los 12 y 15 años de edad, lo que significa que nacieron entre 2001 y 2004. Son alumnos de distintos contextos socioeconómicos, en la siguiente tabla se presenta la ubicación de la escuela y el número de alumnos participantes.

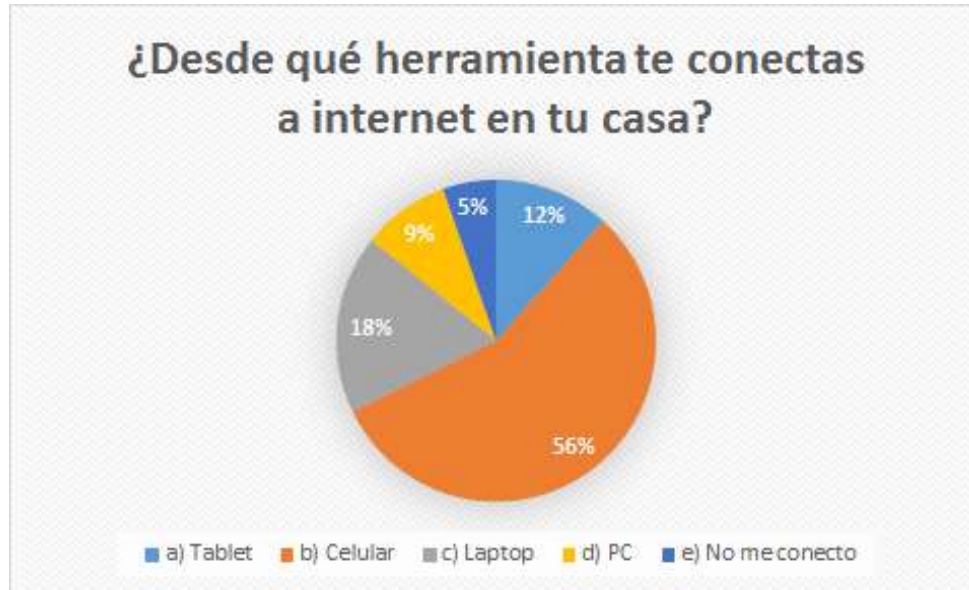
Tabla 1. Escuelas en las que se aplicó la encuesta y número de estudiantes.

Escuela	No. de estudiantes encuestados	Ubicación geográfica
Escuela Secundaria Técnica 52	78	Col. Ignacio Romero Vargas, Puebla
Escuela Secundaria Federal 5 “Jesús Romero Flores”	25	Col. La Pedrera, Puebla
Escuela Secundaria Oficial “Nicolás Reyes Alegre”	48	Col. Granjas de San Isidro, Puebla
Escuela Secundaria para Trabajadores “24 de febrero”	50	Col. Concepción Guadalupe, Puebla
Escuela Secundaria para Trabajadores No. 6 “José María Luis Mora”	46	U. H. La Rosa, Puebla
Escuela Secundaria Técnica 65	49	U. H. Xilotzingo, Puebla
Escuela Secundaria General “Plutarco Elías Calles”	22	Huejotzingo, Puebla
Escuela Secundaria General de División “Maximino Ávila Camacho”	50	Huejotzingo, Puebla
Escuela Secundaria General 13 “	50	Col. del Maestro Federal, Puebla
Escuela Secundaria Técnica 98	24	Col. La María, Puebla
Escuela Secundaria “Cadete Juan Escutia”	26	Col. Jorge Murad Macluf, Puebla
Escuela Secundaria Técnica 51	47	U. H. Volkswagen, Puebla
Escuela Secundaria General “Rafael Ramírez Castañeda”	50	Momoxpan, Puebla

*Conexión a internet.*

La gráfica 1 muestra que el 56% de los estudiantes encuestados se conectan a internet desde casa utilizando su celular, se desprende que un 18% utiliza en segundo

lugar laptop, un 12% se conecta a través de una tablet y como última herramienta utilizan PC. Es importante resaltar que un 5% no se conecta en casa debido a que no tienen conexión a internet.



Gráfica 1. Primera pregunta de la encuesta.

#### *Permanencia en conexión*

Ante el planteamiento ¿Qué tiempo permaneces conectado a internet cuando tienes que hacer un trabajo? la mayoría de los estudiantes, permanecen conectados entre una y dos horas, en segundo lugar se ubican los que se conectan menos de una hora y la menor parte contestó que permanecen más

de dos horas conectados a internet para realizar trabajos escolares. Sin embargo, los estudiantes comentaron que dedican poco tiempo a sus trabajos y tareas escolares cuando navegan en el internet. Es mayor la distracción en otras aplicaciones como juegos o videos en donde se destina más tiempo.

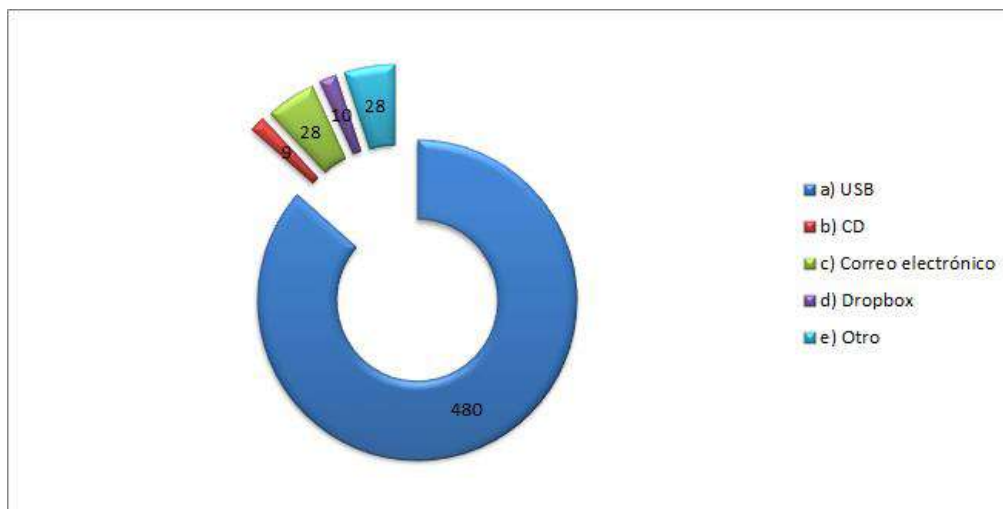
Tabla 2. Resultados de la segunda pregunta.

¿Qué tiempo permaneces conectado a internet cuando tiene que hacer un trabajo?	Menos de 1 hora	Entre 1 y 2 horas	Más de 2 horas
		34%	49%

#### *Resguardo de información*

Para conocer qué hacen los alumnos con la información que encuentran en internet se les planteó la pregunta ¿Dónde guardas la información que encuentras? En la gráfica 2 se puede observar que la gran mayoría utiliza memorias para puerto USB para guardar su información. Comentan que pueden eliminarla en el momento que necesiten liberar espacio en las mismas y también pueden manipularlas más fácilmente.

Algunos estudiantes utilizan su correo electrónico y otros acceden a algún servicio de alojamiento como el Dropbox. Otros alumnos contestaron que solo la imprimen sin guardarla. Una minoría manifestó que utiliza CD para esta actividad. El tipo de archivos que guardan es variado música, videos, documentos de texto, software, etc.). Además refieren que es más fácil transportarla y conectarla en cualquier equipo que tenga puertos USB.



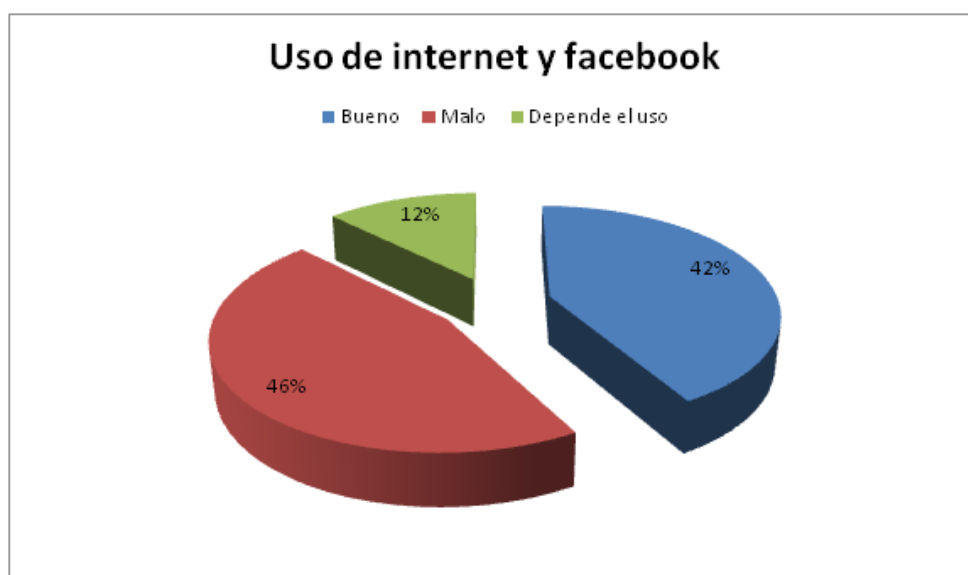
Gráfica 2. Correspondiente a la tercera pregunta.

### *El internet y Facebook*

Con el propósito de conocer lo que los padres de familia piensan acerca de que los jóvenes se conecten a internet y utilicen redes sociales como Facebook se planteó la pregunta abierta ¿Qué opinan tus padres sobre internet o Facebook? Las respuestas presentan dos vertientes, con base en las ventajas y desventajas de las redes sociales y el internet. Para ello se muestran los siguientes datos:

En general los resultados se agruparon en tres categorías: bueno, malo y depende el

uso, debido a que fueron las respuestas más frecuentes. En la gráfica 3 se aprecia que la proporción entre los que están a favor o en contra es similar. El 42% comenta que sus padres consideran que es bueno utilizar estos medios de comunicación digital por la información que proporciona para su beneficio y que además supervisan el buen uso del mismo. El 46% mostró que está en contra del facebook porque es un distractor y lo ven como pérdida de tiempo en los jóvenes, lo que les impide emplear ese tiempo en otras actividades fructíferas.



Gráfica 3. Correspondiente a la pregunta cuatro

*El buscador*

Ante el planteamiento ¿Cuál es el buscador que utilizas con mayor frecuencia para la elaboración de tareas? se observa que el buscador más utilizado es Google. Los alumnos explican que usualmente es el primero que aparece o porque ya están

acostumbrados a su sencillez y que les permite buscar diversas fuentes desde un solo sitio, así como encontrar documentos académicos usualmente en PDF. También se pueden hallar resúmenes y citas. En la tabla 3 se presentan los resultados de este planteamiento.

Tabla 3. Resultados del planteamiento número 5

¿Cuál es el buscador que utilizas con mayor frecuencia para la elaboración de tareas?	Google	Chrome	Mozilla Firefox
	80%	10%	10%

*Principales dificultades para encontrar información*

Con la intención de saber si el idioma, número de páginas, el lenguaje científico o las restricciones que puedan encontrar representan una dificultad se planteó la pregunta ¿Cuáles son las principales dificultades para encontrar información relevante, cierta y completa en la internet? Ante este planteamiento se tiene que casi un

tercio de los estudiantes considera que el número de páginas es una dificultad para encontrar información, esto demuestra que a los jóvenes no les interesa seguir buscando en la web ya que es demasiado extensa, provocando en ellos falta de conciencia en la obtención, comparación y análisis de la información que encuentran haciendo que la discriminación sea casi nula.

Tabla 4. Resultados del planteamiento seis

¿Cuáles son las principales dificultades para encontrar información relevante, cierta y completa en la internet?	Idioma	Número de páginas	Lenguaje Científico	Restricciones
	26%	33%	24%	17%

*La materia con mayor exigencia de información en internet*

Para tener idea sobre la promoción del uso de herramientas y dispositivos digitales con fines educativos se les preguntó a los estudiantes ¿Qué materia te exige más búsquedas de información en internet? Se encontró que las materias con estas

características son Inglés y Ciencias con un 37%, le sigue Español con 18%, Historia se ubica con el 12%, un 11% comenta que todas sus materias les exigen tareas de este tipo, un 10% considera que en Geografía tienen más tareas, el 4% opina que es Biología, otro 4% que es Computación y el resto, 4% dicen que es Matemáticas.

**Conclusiones**

La modernidad líquida de la que Bauman (2006) hablaba es un claro reflejo de la

realidad actual de los estudiantes de secundaria y de las características contextuales que rodean al fenómeno educativo en el que la pérdida de estabilidad de la información y su carácter fluido e inestable son una constante cotidiana.

A partir de los resultados obtenidos en este ejercicio podemos afirmar que los alumnos de las escuelas secundarias de la ciudad de Puebla y zonas conurbadas presentan las características de los nativos digitales porque su actitud frente a las TIC es abierta. Aceptan y manejan los cambios de la tecnología sin cuestionar las razones de los mismos, y simplemente transitan de una generación de dispositivos a otros o de una versión de aplicaciones a otras sin mayor problema.

Los estudiantes de secundaria ya están conectados y difícilmente regresarán a prácticas que no incluyan las TIC, independientemente de si en las escuelas se promueven o no actividades a través de estos medios y dispositivos. A pesar de que quedó en evidencia la poca capacidad que muestran los alumnos para ubicar fuentes apropiadas y hallar información de calidad, también es notorio que la escuela ha sido incapaz de enseñar estrategias adecuadas para búsquedas selectivas.

Los alumnos usan el internet como consumidores (encontrar, analizar y guardar información) y todavía no han iniciado una actitud como prosumidores (crear, modificar y comunicar producciones propias), al menos no desde lo académico.

Con base en lo anterior, y a partir de los resultados aquí extraídos, se observan retos que deben enfrentarse lo antes posible. Uno de los más importantes se relaciona con la necesidad de integrarse como comunidad académica (alumnos, docentes, directivos, administrativos, padres de familia y personal de apoyo) a la cultura digital con la intención de plantear los cambios en la docencia en la que los docentes asuman la importancia de la

integración de las TIC en el proceso educativo. Esto implica además, importantes cambios en los materiales educativos así como en el currículo de la educación básica.

## Referencias

- Artemis, T., Tzavela, E. & Mavrovati, F. (2011) (Edts). Investigación sobre conductas adictivas a internet entre los adolescentes europeos. Recuperado de <http://docplayer.es/387889-Investigacion-sobre-conductas-adictivas-a-internet-entre-los-adolescentes-europeos.html>
- Bauman, Z. (2006). Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Blikstad-Balas, M. (2012). Digital Literacy in Upper Secondary School - What Do Students Use Their Laptops for During Teacher Instruction? In Nordic Journal of Digital Literacy. Norway: Vol. 7, NR. 02, pp. 81-96
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. En Jornadas "Didáctica del texto escrito". Venezuela. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21\\_04\\_Cassany.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Cassany.pdf)
- Castells, M. (2011). La era de la información. Vol. 1 La sociedad red. España: Alianza Editorial
- Escudero, J. (2010). La educación, puerta de entrada o de exclusión a la sociedad del conocimiento. En Nuevas Tecnologías y Educación. España: Pearson Prentice Hall. pp. 25-57
- Freitas, T. (2010). Letramento digital e formação de professores. Em Educação. Brasil: Vol. 26, No. 03, pp. 335-352
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2010). Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula. España: Morata



Morley, D. (2007). Medios, modernidad y tecnología. Hacia una teoría interdisciplinaria de la cultura. España: Gedisa

Prensky, M. (2010). De nativos e Inmigrantes Digitales. España: Distribuidora SEK

### **Agradecimientos**

A los alumnos de 6to. semestre de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en español, por su entusiasmo para recabar la información y colaborar con ideas para la redacción del documento inicial. Botello Lara Blanca Gicel, Castañeda Tejeda Irving, Cerón López Guadalupe, Díaz Galicia

Sarai, Durán Martínez Oscar Manuel, Flores Avelino Guadalupe, Hernández Chávez Laura, Hernández Sánchez José Andrés, Lozada Gómez Silvia, Méndez González Rosa Itzel, Molina García Diana Sandy, Moreno Salazar Coral, Munguia Vargas Luis Daniel, Pérez Cerón Guadalupe, Potrero Lara Dulce María, Rios Flores Viridiana, Rodríguez Marroquín Luis Fernando, Rojas Hernández Luis Enrique, Sánchez Martínez Yesenia, Sánchez Pérez Reyna, Sarabia Coronel Emmanuel, Vázquez Parraguirre Esmeralda, Velásquez Pérez Italia Montserrat, Vicente Salinas Jessica Azalia.

# La influencia de la inteligencia emocional en el estilo de liderazgo de los directores de escuelas de Educación Básica

## The influence of emotional intelligence in the style of leadership of principals in basic education schools

Daniel Alarcón Nakamura  
*Centro de investigación y Docencia*  
[daniel.alarcon@cid.edu.mx](mailto:daniel.alarcon@cid.edu.mx)

Ricardo Fuentes Reza  
*Centro de investigación y Docencia*  
[ricardo.fuentes@cid.edu.mx](mailto:ricardo.fuentes@cid.edu.mx)

Héctor Mario Armendáriz Ponce  
*Centro de investigación y Docencia*  
[armendariz58@hotmail.com](mailto:armendariz58@hotmail.com)

### Resumen

En este estudio se presentan los resultados sobre la percepción que tienen los docentes de educación básica de: preescolar, primaria y secundaria en la ciudad de Chihuahua respecto al manejo de la inteligencia emocional en los directivos de las escuelas. Los directores escolares son quienes determinan el rumbo, fijan las estrategias, vigilan el cumplimiento de normas, políticas y objetivos, toma las decisiones en cada circunstancia, evalúan resultados, forman equipos de trabajo, SEP (1986, p. 27). Motivan, incentivan, cuestionan y moderan el desempeño de los trabajadores educativos, por citar las actividades más importantes. Para poder desarrollar una función directiva equilibrada acorde a los lineamientos institucionales, la inteligencia emocional es una competencia relevante que todo director debe desarrollar y poseer. La investigación está fundamentada en el enfoque cuantitativo y utiliza el método de la encuesta. Se consultó a 128 docentes de escuelas de nivel básico federalizadas a partir de una muestra de 13 escuelas, y los resultados se comparan entre las variables de inteligencia emocional y liderazgo directivo para determinar las habilidades de la inteligencia emocional que perciben los docentes en su director al aplicar el liderazgo directivo. En los resultados podemos encontrar cuáles habilidades de la inteligencia emocional se relacionan más con el liderazgo aplicado por el directivo escolar y así reconocer las principales debilidades y fortalezas del liderazgo directivo, con la finalidad de mejorar aquellas dimensiones de la inteligencia emocional que observen deficiencias en el liderazgo directivo.

### Palabras clave

Liderazgo, directores, inteligencia emocional.

### Abstract

In this study, we present the results on the perception that teachers of basic education have of preschool, primary and secondary schools in the city of Chihuahua, regarding the handling of emotional intelligence in school managers. School directors are the ones who determine the direction, set the strategies, monitor the compliance of standards, policies, and objectives, make decisions in each circumstance, evaluate results, create work teams, SEP (1986, p.27). Motivate, encourage, question and moderate the performance of educational workers, to name the most important activities. To develop a balanced managerial function according to the institutional guidelines, emotional intelligence is a relevant competence that every director must develop and possess. The research is based on the quantitative approach and uses the survey method. 128 teachers from federalized elementary schools were consulted from a sample of 13 schools, and the results are compared between the variables of emotional intelligence and managerial leadership to determine the skills of emotional intelligence perceived by teachers in their director apply managerial leadership. In the results, we can find which emotional intelligence skills are more related to the leadership applied by the school manager and thus recognize the main weaknesses and strengths of the managerial leadership, in order to improve those dimensions of emotional intelligence that observe deficiencies in the directive leadership.

### Keywords

Leadership, directors, emotional intelligence.

### Introducción

El sistema educativo mexicano tiene como preocupación, lograr la educación de calidad, donde además de resaltar los conocimientos, toman en cuenta también las actitudes, valores e ideologías ocasionando con esto una práctica de educación integral y preparando la formación de una persona culta y apta para vivir en la sociedad y ser productiva. En esta preocupación los directores de escuelas juegan un papel preponderante en la relevancia de los resultados, son ellos quienes interpretan las políticas educativas y ponen en juego una serie de estrategias administrativas y educacionales para lograr alcanzar los objetivos institucionales.

El desarrollo organizacional de las instituciones educativas está constituido por la capacidad administrativa, académica y política de los directivos, pues su liderazgo es evidente en el logro de los resultados en la calidad educativa y en el clima organizacional que logran generar a partir de la influencia en

los profesores que son indispensables para lograr el talento que se espera en estos tiempos de modernidad en que se encuentra en mundo.

Es imprescindible la alineación de actores, visiones y propósitos, a partir de un liderazgo directivo que coordine la acción cotidiana de la escuela, el desarrollo de equipos de trabajo colaborativo, la participación activa de los padres de familia y otros actores sociales, así como el diseño y la ejecución de una planeación estratégica escolar que deriva en la planeación pedagógica y la presencia permanente de ejercicios de evaluación que permitan asegurar los propósitos educativos. (Gimeno, 1992).

En este sentido, una nueva gestión implica una comunicación eficaz y una reorganización del colectivo escolar. Cada comunidad organizada en el espacio de la escuela favorece la visión compartida, el cumplimiento de la misión de la escuela pública, el diseño de objetivos, estrategias y

metas, así como el compromiso para su ejecución y logro. Lo anterior muestra la necesidad de transitar hacia una gestión que propicie prácticas flexibles y relaciones de colaboración para dejar atrás el aislamiento profesional, las visiones divergentes, la escasa comunicación, la ausencia de liderazgo directivo y la limitada participación de los padres de familia, además de la desarticulación de iniciativas y acciones. La nueva gestión educativa promoverá condiciones para que la escuela sea atractiva para los alumnos y apreciada por la comunidad.

Las instituciones escolares como en otras organizaciones, los factores emocionales han tomado importancia para lograr el óptimo desempeño de las actividades profesionales. Los individuos que se encuentran dentro de ellas, como directores, docentes y alumnos, son diferentes en muchos aspectos pero como seres humanos se deben relacionar cordialmente, si esto ocurre así, se puede afirmar que comparten los principios de la Inteligencia Emocional.

De acuerdo con Anand y Suriyan (2010), la inteligencia emocional de los directivos tiene una relación con sus prácticas de liderazgo porque la inteligencia emocional empodera a los líderes con la habilidad de intuir las necesidades de sus seguidores y además, les da herramientas para satisfacer estas necesidades. Esta relación entre inteligencia emocional y liderazgo ha sido estudiada por varios autores, Barbuto y Burbach, (2006).

Sin embargo, Sosik y Megerian (1999) mencionan que la inteligencia emocional ha ganado popularidad como una necesidad absoluta para lograr un liderazgo efectivo y predicen que son más efectivos los líderes con una gran inteligencia emocional. Los estudios que relacionan la inteligencia emocional con el liderazgo comenzaron hace relativamente poco tiempo y sus resultados

coinciden en que la inteligencia emocional es un requisito primordial para ejercer un liderazgo.

Consciente de esta realidad se consideró relevante investigar para recabar información sobre las percepciones que tienen los docentes acerca del tipo de liderazgo que ejerce el directivo escolar de acuerdo a su inteligencia emocional o a su estado de ánimo, por lo que se establece el siguiente objetivo:

### **Objetivo general**

Identificar las características de la inteligencia emocional que influyen en el liderazgo del directivo escolar.

La Inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos; comprende habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía y la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social. (Goleman, 1998).

El directivo escolar debe tener las herramientas técnicas para resolver problemas, pero también debe ser capaz de generar ideas creativas y ofrecer un camino práctico, que minimice la angustia o temores del personal, dando confianza, sólo a través de escuchar la otra parte podrá convertir esa situación negativa en un producto útil dándole una solución que se pueda aplicar con otros individuos de la institución educativa.

Con esta perspectiva en mente, nació la presente investigación cuyo objetivo general fue determinar si los directores escolares emocionalmente inteligentes son líderes más eficaces dentro de las instituciones educativas de los niveles de preescolar, primaria y secundaria en la ciudad de Chihuahua.

Según Segal “los directivos talentosos se destacan significativamente en una variedad de aptitudes emocionales, entre ellas, el liderazgo, la solidaridad, la conciencia política, la confianza en uno mismo y el afán de triunfo sin dañar a nadie. En promedio, cerca del 90% del liderazgo triunfal se puede atribuir a la aplicación de la inteligencia emocional, es decir, el mundo emocional personal tiene mucho que ver en la formación de un verdadero líder” (Segal, 1997 p.193).

### **Método**

La investigación está fundamentada en la metodología cuantitativa que adopta principalmente una concepción post positivista, el cual emplea métodos como experimentos o encuestas y obtiene datos numéricos mediante instrumentos altamente estructurados que se analizan estadísticamente para generalizar los hallazgos a poblaciones determinadas. (Guzmán, 2009).

Empleando el método de la encuesta que según Guzmán es: un método que proporciona una descripción cuantitativa o numérica del comportamiento, en una población, de un fenómeno o proceso educativo de interés.

La técnica utilizada fue un cuestionario estandarizado diseñado para la investigación cuantitativa con una escala de medición tipo likert para recopilar la información necesaria donde se empleó una escala de respuestas que nos permiten conocer juicios que realizan los distintos integrantes de la comunidad escolar respecto a la inteligencia emocional y el liderazgo directivo (Siempre, Casi Siempre, Regularmente, Casi Nunca y Nunca) y tiene algunas ventajas porque es uno de los métodos más utilizados en investigación debido a que a través de ella se pueden obtener una gran cantidad de datos de manera relativamente económica.

La población considerada en la presente investigación está constituida por docentes de los niveles de preescolar, primaria y secundaria federalizados. En total, se incluyeron 13 escuelas donde se realizó la investigación: 5 son preescolares con una población de 27 docentes, todas son mujeres; también se participaron 5 primarias con una población de 52 docentes: 15 hombres y 37 mujeres y 3 secundarias con un total de 49 docentes con 19 hombres y 30 son mujeres. Las escuelas se ubican en la ciudad de Chihuahua y todas son de organización completa y se encuentran en la zona urbana.

El alcance de la investigación es correlacional debido a los objetivos planteados y de acuerdo como lo planteado por Hernández, en el proceso de las investigaciones cuantitativas, “los estudios correlacionales tiene como propósito conocer la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. (2006 p. 101).

### **Hipótesis**

Los directores escolares que desarrollan las habilidades de la inteligencia emocional no cuentan con habilidades para ser líderes más eficaces en la institución educativa.

### **Correlación de variables con el programa SPSS**

En la realización de este análisis, la variable liderazgo directivo que incluye las dimensiones: toma de decisiones, motivación al personal, relaciones humanas, solución de problemas, solución de conflictos, liderazgo pedagógico y manejo de grupos informales. Las cuales son consideradas, para efectos de trabajo, como variables dependientes. La intención es encontrar si la variable liderazgo impacta en la variable inteligencia emocional en cada uno de los niveles de educación básica estudiados.

MATRIZ SOBRE VARIABLES, DIMENSIONES E INDICADORES			
VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS EN CUESTIONARIOS
LIDERAZGO DIRECTIVO	TOMA DE DECISIONES	TOMA DE DECISIONES	45
		DELEGACIÓN DE FUNCIONES	46
		CONCENSO DE LA DECISIONES	47
	MOTIVACIÓN AL PERSONAL	RECONOCIMIENTO DEL DESEMPEÑO	48
		IMPULSO HACIA OBJETIVOS COMUNES	49
		SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	50
	RELACIONES HUMANAS	FORMAS DE COMUNICACIÓN	51
		AMBIENTE FAVORABLE	52
		TRABAJO EN EQUIPO	53
	SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	SOLUCION DE PROBLEMAS ACERTADAMENTE	54
		SOLUCION EN CONCENSO	55
		REALIZACION DE INVESTIGACIÓN	56
	SOLUCIÓN DE CONFLICTOS	ATENCIÓN OPORTUNA DEL CONFLICTO	57
		APEGO A LA NORMA	58
		CONCILIACIÓN DE LOS INVOLUCRADOS	59
LIDERAZGO PEDAGÓGICO	ASESORIAS AL PERSONAL	60	
	PONDERACIÓN DEL ASPECTO PEDAGÓGICO	61	
	FOMENTO DE ACTUALIZACIÓN	62	
MANEJO DE GRUPOS INF.	GPOS. INFORMALES QUE ENRIQUECEN EL TRABAJO	63	
	GPOS. INFORMALES SON UN PROBLEMA	64	
	GPOS. INFORMALES RESTAN LIDERAZGO DIRECTIVO	65	

Tabla 1. variable relacionada al liderazgo directivo.

Las dimensiones que conforman la variable inteligencia emocional, para efectos del análisis, como independiente, son los que más evalúan la capacidad del director en las

siguientes habilidades: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y destrezas sociales.

MATRIZ SOBRE VARIABLES, DIMENSIONES E INDICADORES			
VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS EN CUESTIONARIOS
INTELIGENCIA EMOCIONAL	AUTOCONCIENCIA	CONCIENCIA EMOCIONAL	12
		CORRECTA AUTOVALORACIÓN	13
		AUTOCONFIANZA	14
	AUTOREGULACIÓN	AUTOCONTROL	15
		CONFIABILIDAD	16
		CONCIENCIA	17
		ADAPTABILIDAD	18
		INNOVACIÓN	19, 20
		MOTIVACIÓN	21
	MOTIVACIÓN	IMPULSO DE LOGRO	21
		COMPROMISO	22, 23
		INICIATIVA	24
		OPTIMISMO	25
	EMPATÍA	COMPRENSIÓN DE LOS OTROS	26, 27
		DESARROLLAR A LOS OTROS	28
		SERVICIO DE ORIENTACIÓN	29, 30
		POTENCIAR LA DIVERSIDAD	31
		CONCIENCIA POLÍTICA	32
	DESTREZAS SOCIALES	INFLUENCIA	33, 34
		COMUNICACIÓN	35, 36, 37
MANEJO DE CONFLICTOS		38	
LIDERAZGO		39, 40	
CATALIZADOR DEL CAMBIO		41	
CONSTRUCTOR DE LAZOS		42	
COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN		43	
CAPACIDADES DE EQUIPO		44	

Tabla 1. Variable relacionada con la Inteligencia Emocional.

De acuerdo al propósito planteado en la metodología: establecer la relación entre dos variables, estos es, comprobar si la inteligencia emocional impacta en liderazgo directivo. Para establecer esta relación se emplearon los siguientes estadísticos: la correlación de Pearson y el nivel de significancia. Estos estadísticos permitieron establecer si la inteligencia emocional tiene relación con el liderazgo en los directivos de los niveles de educación básica.

Con el fin de tener presentes las características de cada uno de los estadísticos, se describen a continuación.

La correlación de Pearson. Indica la dirección de la correlación (positiva-negativa) y el valor numérico o magnitud de la correlación entre las variables.

Nivel de significancia. Nos muestra el grado de error y por tanto, el nivel de confianza que se puede tener de la validez de la correlación entre las dos variables de estudio. Y para este caso utilizamos el nivel de significancia de 0.05=5%. El

procedimiento consiste en introducir la variable inteligencia emocional para compararla con la variable de liderazgo directivo. Para verificar si existen una relación significativa entre las variables.

Valor p (p-value) para el contraste de hipótesis. En un sentido amplio el p-value es una medida de la "credibilidad" de la hipótesis nula. Cuanto más pequeño es el valor p, menos probable es que  $H_0$  sea verdadera y por ello, si es menor que el nivel de significación,  $H_0$  se rechaza.

Formulación de la hipótesis. Las hipótesis es el conocimiento que estarnos o tratando de probar y pueden definirse como las explicaciones tentativas del fenómeno investigado formuladas a manera de proposiciones.

#### *Ho Hipótesis nula o hipótesis de trabajo*

No existe correlación entre la inteligencia emocional y el estilo de liderazgo de los directivos de educación básica que integran la muestra estudiada.

#### *H1 Hipótesis del investigador*

Existe correlación entre la inteligencia emocional y el estilo de liderazgo de los directivos de educación básica que integran la muestra estudiada.

#### *Toma de decisión*

Si  $p < 0.05$  entonces se rechaza la hipótesis nula y nos quedamos con la hipótesis de investigación.

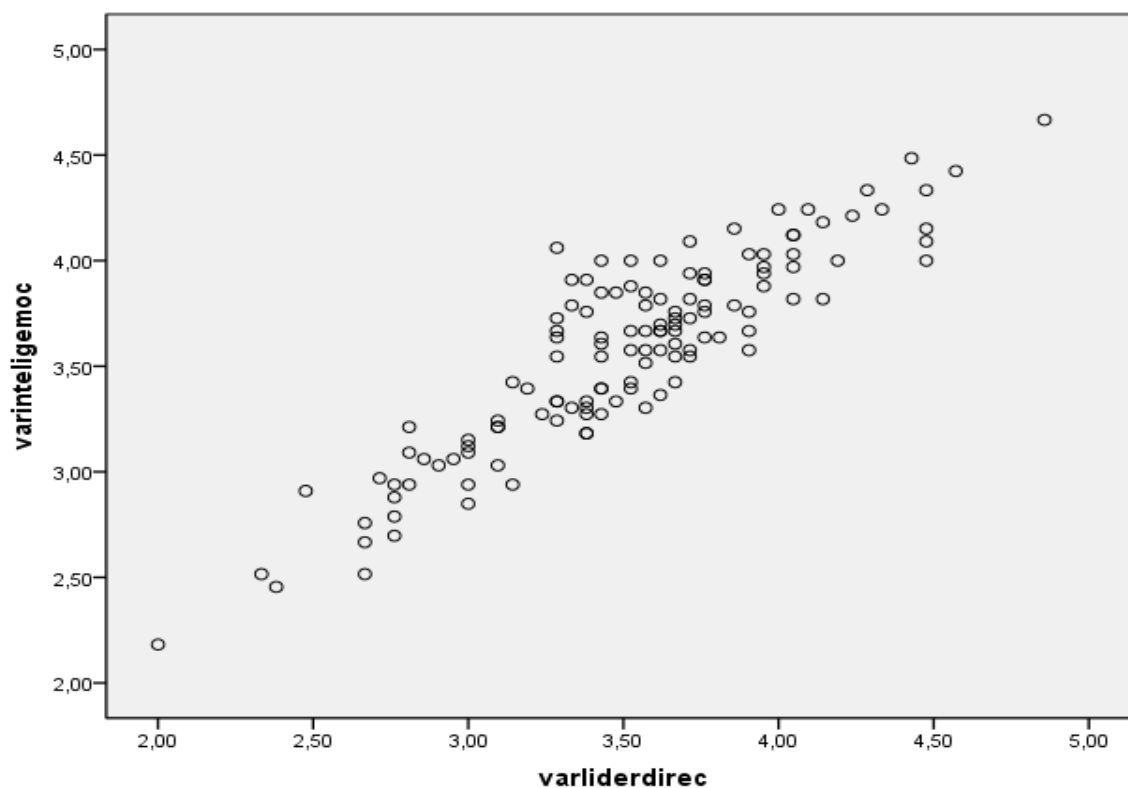
#### *Diagrama de dispersión*

Un diagrama de dispersión se emplea cuando existe una variable que está bajo el control del experimentador. Si existe un parámetro que se incrementa o disminuye de forma sistemática por el experimentador, se le denomina parámetro de control o variable independiente = eje de x y habitualmente se representa a lo largo del eje horizontal. La variable medida o dependiente = eje de y usualmente se representa a lo largo del eje vertical. Si no existe una variable dependiente, cualquier variable se puede representar en cada eje y el diagrama de dispersión mostrará el grado de correlación (no causalidad) entre las dos variables.

Un diagrama de dispersión puede sugerir varios tipos de correlaciones entre las variables con un intervalo de confianza determinado. La correlación puede ser positiva (aumento), negativa (descenso), o nula (las variables no están correlacionadas). Se puede dibujar una línea de ajuste (llamada también "línea de tendencia") con el fin de estudiar la correlación entre las variables. (Hernández, 2006).

Este diagrama de dispersión nos permite comprobar si existe algún tipo de relación entre dos variables. Las variables inteligencia emocional y liderazgo directivo están relacionados de manera que al aumentar el valor de una, se incremente el de la otra. En este caso, hablaríamos de la existencia de una correlación positiva. O sea los valores de ambas variable revelan dependientes entre sí, y por tanto, se afirma que existe correlación.





Grafica 1. Diagrama de dispersión entre las variables inteligencia emocional y el liderazgo directivo.

<b>Correlaciones</b>			
		varinteligemoc	varliderdirec
varinteligemoc	Correlación de Pearson	1	,902
	Sig. (bilateral)		,000
	N	128	128
varliderdirec	Correlación de Pearson	,902	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	128	128

Tabla 3. Correlación entre las variables inteligencia emocional y el liderazgo directivo.

De acuerdo con las hipótesis planteadas en la presente investigación, las pruebas estadísticas aplicadas y el nivel de significación señalado, se obtienen las siguientes conclusiones.

La variable inteligencia emocional, tiene un índice de correlación  $r$  de Pearson de 0.902 con un 5% del nivel de significancia con la variable liderazgo directivo, y el  $p$ -value es de 0 muy por debajo del 5%, por tanto, podemos decir que el  $p$ -value < 0.05 es menor al nivel de significancia planteado y por consecuencia se rechaza la hipótesis nula y nos quedamos con la hipótesis del investigador, esto nos permite afirmar que existe correlación entre la variable inteligencia emocional y el estilo de liderazgo de los directivos de educación básica de las escuelas participantes.

Hipótesis del investigador: Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el liderazgo en las escuelas de nivel básico de la ciudad de Chihuahua. Después de establecer la correlación se desarrolla el siguiente análisis.

Los hallazgos de la presente investigación confirman lo expuesto por otros investigadores acerca de la existencia de una relación entre la inteligencia emocional y las siete prácticas de liderazgo expuestas por Kouzes y Posner (2006). Adicionalmente, esta investigación aporta y complementa las investigaciones que se han realizado sobre el tema, al constatar la relación entre la inteligencia emocional y las cinco prácticas de liderazgo.

### **Conclusiones**

Con base en lo anterior podemos concluir que el liderazgo directivo se basa en las competencias de la inteligencia emocional que poseen los líderes; en el modo en que se gestionan la relación con ellos mismos y con los demás. Así pues, los directivos que maximizan los beneficios del liderazgo son aquellos que saben encausar positivamente

las emociones de sus colaboradores para el logro de los objetivos.

Es imprescindible hacer mención de la importancia de la inteligencia emocional y el liderazgo en el escenario laboral, pues son condicionantes para la realización de un trabajo eficiente y eficaz por parte de los docentes dentro de una institución, en virtud de que tanto la inteligencia emocional como el liderazgo, efectúan funciones específicas en relación al cumplimiento laboral de un individuo pues son elementos que contribuyen a crear armonía en el ambiente de trabajo. La inteligencia emocional es la demostración de las buenas habilidades de liderazgo directivo, que tienen control sobre sí mismos, están automotivados, son empáticos y cuentan con grandes habilidades sociales. Los mejores líderes son aquellos que poseen un alto grado de inteligencia emocional. Dado que la inteligencia emocional es una parte de las habilidades del liderazgo, estos líderes inspiran y conducen a aquellos que están a su alrededor.

Hoy no basta con un alto coeficiente intelectual para triunfar profesionalmente, para competir; se requiere un control emocional adecuado, que nos permita tener una interacción armónica en nuestro ambiente laboral. Sin duda, la inteligencia emocional no es un atributo mágico; tampoco garantiza en una institución una convivencia más saludable. Pero si se ignora el ingrediente humano, nada de lo demás funcionará tan bien como debería. En ese sentido, las facultades de la inteligencia emocional son sinérgicas con las habilidades cognitivas; los trabajadores excelentes poseen los dos tipos. Cuanto más complejo es el trabajo, más importante es la inteligencia emocional, aunque sólo sea porque la deficiencia en estas facultades puede dificultar la aplicación de la pericia y el intelecto que se tenga.

## Referencias

- Anand, R. & Udaya-Suriyan, G. (2010). La inteligencia emocional y su relación con las prácticas de liderazgo. *Revista Internacional de Negocios y Gestión*.
- Barbutto, J.E. & Burbach, M.E. (2006). La inteligencia emocional de los líderes de transformación: un campo de oficiales electos. *La Revista de Psicología Social*.
- Gardner, L. & Stough, C. (2002). El examen de la relación entre el liderazgo y la inteligencia emocional en los administradores de alto nivel. *El liderazgo y la Organización de Desarrollo Diario*.
- Gimeno, Sacristán, José. (1992). Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores”, en *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Goleman, Daniel (1998), *La Inteligencia Emocional*, Colombia, Javier Vergara Editores.
- Guzman A.A. (2009) *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*, Durango Dgo. Mexico, Asociacion de investigadores en ciencias de la educación ed.
- Hernández Sampieri Roberto. (2006). *Metodología de la Investigación*, Ed. McGrall Hill, 4ta edición, P. 103.
- Kouzes, Posner, (2006). *El taller, el desafío del liderazgo*. Libro de tareas del participante. Editorial Wiley. Tercera Edición Revisada. San francisco, EE UU.
- SEP, (1986) “Manual del director de escuelas primarias”, México, febrero, P. 27.
- Sosik, J. J. & Megerian, L. E. (1999). *La comprensión de líder de la inteligencia emocional y el rendimiento*. Grupo de Gestión y Organización.

# Evolución de Metáforas acerca del significado de la profesión docente

## The evolution of metaphores through the meaning of teaching

Beatriz Hernández Sánchez

*Escuela Normal Manuel Ávila Camacho de Zacatecas*

[betty.liceo@gmail.com](mailto:betty.liceo@gmail.com)

Tehua Xóchitl Muñoz Carrillo

*Escuela Normal Manuel Ávila Camacho de Zacatecas*

[tehuita@gmail.com](mailto:tehuita@gmail.com)

José Ángel Cortés Tovar

*Escuela Normal Manuel Ávila Camacho de Zacatecas*

[jangelct@hotmail.com](mailto:jangelct@hotmail.com)

### Resumen

Este es un reporte parcial de investigación que muestra un segundo avance en una indagación acerca de cómo piensan un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar acerca de lo que significa la profesión docente. Se toma como referente la técnica del análisis de la palabra-imagen, mediante la cual los profesores en formación exponen reflexiones y contrastes con la labor docente. Esta segunda entrega de la transformación o permanencia de las metáforas construidas por cada estudiante permite seguir analizando las palabras, sus configuraciones y las representaciones sociales implícitas de mayor influencia en el pensar la profesión docente, y por tanto su incidencia en la construcción del perfil de egreso pero desde el propio estudiante.

### Palabras clave

Formación inicial de profesores, ideales, identidad profesional, representación social.

### Abstract

This is a partial research report that shows the second breakthrough in an inquiry about the thinking process of a group of students in the Bachelor of Early Childhood Education, regarding the concept of "teaching". The technique of the word-image analysis is taken as a reference, in which the teachers in training expose reflections and contrasts with the teaching work. This second installment of the transformation or permanence of the metaphors constructed by each student allows us to continue analyzing the words, their configurations and the implicit social representations of greater influence in the thinking of the teaching profession, and therefore its incidence in the construction of the graduation profile but from the student himself.

### Keywords

Teacher training, ideals, professional identity, social representation.

## Introducción

El presente trabajo muestra la continuidad en el seguimiento de la evolución o transformación en metáforas expuestas por un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" de Zacatecas. Se retoman los objetivos del estudio y el momento actual en el que se encuentra el estado de análisis de dichas metáforas a través del análisis de la palabra (Gibbs, 2012), así como se dan a conocer los cambios en las matrices de contingencia donde se evidencian contenidos manifiestos y latentes en las metáforas desarrolladas por los estudiantes, permitiendo visualizar la relación entre el avance de la formación inicial como licenciados en educación preescolar y la misma permanencia o cambio en las metáforas. La instrumentación de este estudio toma como eje la etnometodología, pues la forma de recopilar la información ha sido, desde el inicio del estudio, en el contexto de la observación participante al estar inmersos en las actividades cotidianas de los grupos (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2006).

## Objetivos del estudio

El avance hasta este momento en este trabajo de investigación sigue tras los siguientes objetivos:

### *General*

Comprender los rasgos que componen los antecedentes de la identidad profesional que exponen los profesores en formación mediante la construcción y evolución de una metáfora.

Y en este momento del trabajo de indagación de entre los objetivos específicos se retoma uno de ellos que a la letra dice: Impulsar la evolución conceptual del significado del ser docente con sentido

reflexivo conforme las necesidades sociales actuales.

### *Quienes participaron desde el origen del estudio y duración del mismo*

El estudio inició con dos grupos de estudiantes de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Especial, elegidos intencionalmente debido al tiempo de permanencia en el trabajo con ellos frente a grupo y por los procesos de acompañamiento en sus primeros encuentros en contextos reales de trabajo. El tiempo de inicio fue en agosto de 2014 y se proyecta terminar en julio del 2018.

## Grupo en seguimiento

Para esta fase de avance en el estudio, se retoma al grupo de la Licenciatura en Educación Preescolar, 19 estudiantes que pertenecen al plan de estudios 2012, producto de los procesos de reforma en la Educación Normal. Se continúa con trabajo docente en torno a ellos, de tal manera que la cercanía y comunicación sigue aportando el proceso de comunicación docente-dicentes, así como dicentes-docente. Quienes conforman este grupo son mujeres.

## Metodología

La metodología se orienta por el enfoque cualitativo, con un marco interpretativo inducido por algunos rasgos de la etnometodología, y a partir de este avance el estudio se acerca a la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), utilizando los escritos acerca de la evolución de las metáforas de las alumnas hasta hoy en 2016, y acudiendo una vez más a la técnica del análisis de la palabra.

## Estrategia de trabajo

Se propiciaron encuentros con las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar en sesiones de trabajo virtual en grupo cerrado

de Facebook, en dichas sesiones cada una de ellas retomó la metáfora que asumieron desde que se originó el estudio, para luego escribir la permanencia o evolución de la misma, argumentando cualquiera de las dos alternativas conforme los sucesivos ejercicios de la docencia en los distintos jardines de niños hasta hoy, desde el inicio de su formación inicial como educadoras, estas docentes en formación actualmente cursan el cuarto semestre del plan de estudios, de un total de ocho.

### Hallazgos hasta el momento

La metáfora es el referente principal para la comprensión del proceso de construcción del concepto de la profesión docente (Rueda Beltrán y Díaz barriga A., 2000). Lo que se encontró en este período de finales del ciclo 2015-2016 se presenta a manera de contraste con lo encontrado en el ciclo 2014-2015. Se dan permanencias, “presencias” que perduran conforme el clima cultural que cada estudiante ha vivido y vive (Freire, 2016).

Se presentan de manera gráfica la tabla del análisis de la palabra (Gibbs, 2012), constituyendo lo que desde esta investigación se denomina análisis de la palabra-imagen, y también se presentan los cambios en las matrices de contingencia.

Las metáforas que se han presentado con transformaciones son las relacionadas con la educadora como guía u organizadora, las aportaciones de las estudiantes en este momento, en casos específicos, se orientan hoy hacia un cambio en la metáfora, se dirigen hacia la educadora como un agente filial que se acerca al alumno para conocerle, comprenderle, aceptarlo como es y llevarlo a una vida que los haga independientes, interesándose por ellos con actitud humana.

Gráficamente se hacen visibles estos cambios o permanencias en el análisis de la palabra-imagen en las 19 estudiantes en seguimiento a este respecto, mostrándose primero en la Tabla 1, lo que hace un año manifestaron en la construcción de sus metáforas de lo que para ellas significó en ese momento, ser educadora:

Tabla 1. Análisis de la palabra-imagen  
Ciclo 2014-2015

Dato 1.-Educadora como pastor de ovejas: Guía, cuidadora, vigía, acompañante.
Dato 2.- Educadora como primera computadora; Facilitadora, organizadora, instructora.
Dato 3.-Educadora como diseñadora: Creativa, organizadora de espacio y tiempo, iniciadora.
Dato 4.-Educadora como quien esparce semillas al viento: Reconoce lo imprevisto, quien propicia libertad.
Dato 5.-Educadora como artista: Iniciadora, creativa, quien reconocer muchas posibilidades de actuar, original.
Dato 6.-Educadora como jardinera: Cuidadora, protectora, previsora, proveedora, artesana.
Dato 7.-Educadora como promotora: Impulsora, emprendedora, dinamizadora.
Dato 8.-Educadora como pintor: Creativa, iniciadora, diseñadora, inventora de color, imagen.
Dato 9.-Educadora como el agua: Ser transparente, ser vital.
Dato 10.-Educadora como arquitecto: Constructora, diseñadora, organizadora.
Dato 11.-Educadora como mapa: Guía, orientadora, posicionadora.

Dato 12.-Educatora como guía de turista: Animadora, conductora, persona que avanza, guía a lo desconocido.
Dato 13.-Educatora como escultora: Modeladora, descubridora.
Dato 14.-Educatora como lupa y pincel: Indagadora, perfeccionadora, descubridora.
Dato 15.-Educatora como estrella: Luz, guía, fuerza, conocedora.
Dato 16.-Educatora como segundo hogar: Abrigo, confianza, consejera, animadora.
Dato 17.-Educatora como primer rayo de luz: Guía, certeza, ánimo.
Dato 18.-Educatora como enseñante: Experta, guía, organizadora.
Dato 19.-Educatora como conductora de autobús: Guía, acompañante, movilizadora

En el segundo ciclo de la formación inicial docente se muestran algunos cambios, las permanencias a las que se aludía, muestran esquemas de pensamiento socialmente determinados (Moscovici, 1976), y donde se llegan a mostrar transformaciones, este estudio plantea que el enrolamiento en las

jornadas de práctica está influyendo para que las estudiantes ingresen a otros esquemas conceptuales auspiciando el ingreso al proceso de Socialización Profesional, Weidman en Muñoz Izquierdo (1993). La Tabla 2 contiene el estado de las metáforas en este ciclo escolar:

Tabla 2. Análisis de la palabra-imagen  
Ciclo 2015-2016

Dato 1.-Educatora como pastor de ovejas: Guía, cuidadora, vigía, acompañante. Permanece la palabra-imagen.
Dato 2.- Educatora como primera computadora; Facilitadora, organizadora, instructora. Permanece la palabra imagen.
Dato 3.-Educatora como diseñadora: Creativa, organizadora de espacio y tiempo, iniciadora. Permanece la palabra-imagen, y agrega palabras como argumento que la validan, conocedora, comprensiva de la diversidad.
Dato 4.-Educatora como quien esparce semillas al viento: Reconoce lo imprevisto, quien propicia libertad. Cambia por la palabra-imagen precisa de agricultor, y argumenta que la semilla se coloca de manera intencional, cuidando tiempos, espacios, voluntades.
Dato 5.-Educatora como artista: Iniciadora, creativa, quien reconocer muchas posibilidades de actuar, original. Permanece la palabra-imagen.
Dato 6.-Educatora como jardinera: Cuidadora, protectora, previsora, proveedora, artesana. Permanece la palabra imagen.
Dato 7.-Educatora como promotora: Impulsora, emprendedora, dinamizadora. Cambia por la palabra-imagen que alude al libro, pues da formalidad a la función de la educadora, certeza, preparación sólida.
Dato 8.-Educatora como pintor: Creativa, iniciadora, diseñadora, inventora de color, imagen. Permanece la palabra-imagen.
Dato 9.-Educatora como el agua: Ser transparente, ser vital. Permanece la palabra-imagen, sólo agrega argumentos para fortalecerla diciendo que la función de la educadora es vía para generar mejor desarrollo de los alumnos, propiciando una enseñanza con reflexión para la mejora en la calidad de vida.
Dato 10.-Educatora como arquitecto: Constructora, diseñadora,

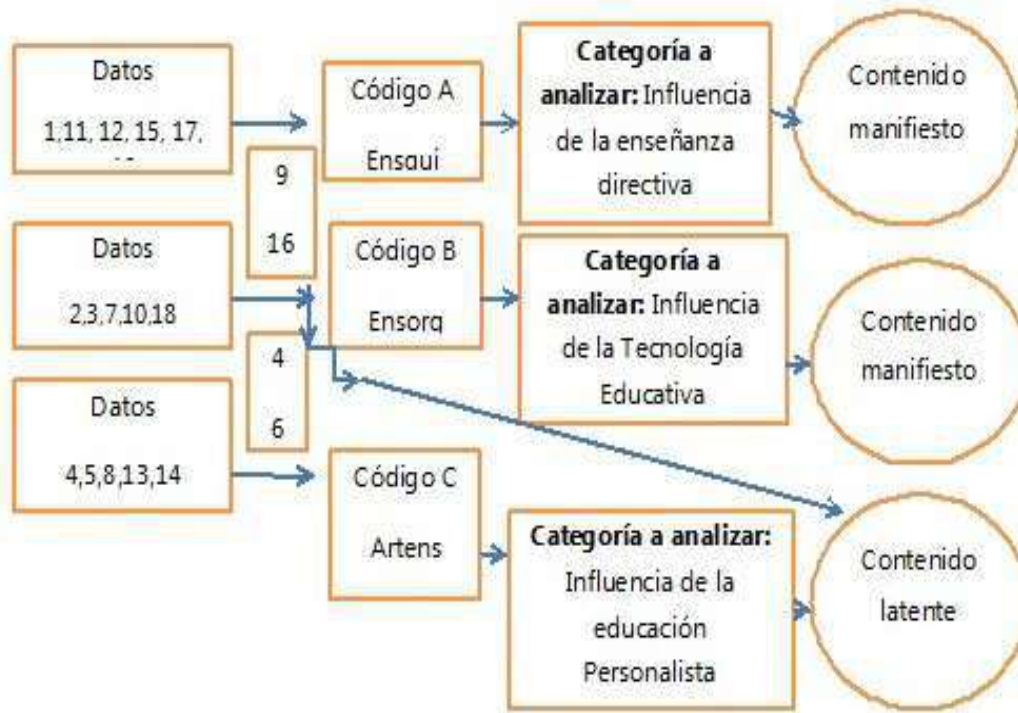
organizadora. Permanece la palabra-imagen.
Dato 11.-Educatra como mapa: Guía, orientadora, posicionadora. Cambia por la palabra-imagen constructora, pues argumenta que la educadora crea, levanta una obra.
Dato 12.-Educatra como guía de turista: Animadora, conductora, persona que avanza, guía a lo desconocido. Cambia la palabra-imagen por quien da libertad, pues una guía de turista limita, se guía por unos indicadores fijos y la educadora debe ser versátil.
Dato 13.-Educatra como escultora: Modeladora, descubridora. Permanece la palabra-imagen y agrega argumentos relacionados con ser guía que lleva por el camino académico.
Dato 14.-Educatra como lupa y pincel: Indagadora, perfeccionadora, descubridora. Permanece la palabra-imagen.
Dato 15.-Educatra como estrella: Luz, guía, fuerza, concedora. Permanece la palabra-imagen.
Dato 16.-Educatra como segundo hogar: Abrigo, confianza, consejera, animadora. Cambia la palabra-imagen por universo, argumenta que la educadora se compromete con la diversidad y conocimientos muy profundos que requieren trabajo con otros profesionales para gestionar mejor su función.
Dato 17.-Educatra como primer rayo de luz: Guía, certeza, ánimo. Permanece la palabra-imagen.
Dato 18.-Educatra como enseñante: Experta, guía, organizadora. Permanece la palabra imagen.
Dato 19.-Educatra como conductora de autobús: Guía, acompañante, movilizadora. Cambia la palabra-imagen por madre de familia, pues argumenta que una madre es concedora, guía, se interesa por los niños de manera seria y comprometida.

Se dan 6 cambios de metáfora y también 3 casos en los que no cambia la palabra-imagen, pero se agregan argumentos para fortalecer la palabra-imagen que desde el inicio del estudio las estudiantes han construido. El resto de este grupo permanece en su metáfora de origen. Con esta serie de datos se va tras reconocer en los siguientes momentos del estudio los modos de expresión o discurso para la deconstrucción de los componentes de cada construcción metafórica, Denzin en Rapley (2014).

A raíz de estos cambios y permanencias, se construye una matriz de contingencia (Bardin, 1996), ya que está permitiendo reconocer y asociar unidades de análisis con códigos que generan las metáforas y sus componentes, para arribar paulatinamente a contenidos manifiestos y latentes. La matriz de contingencia del ciclo donde nace este estudio se muestra en la Figura 1:



Figura 1

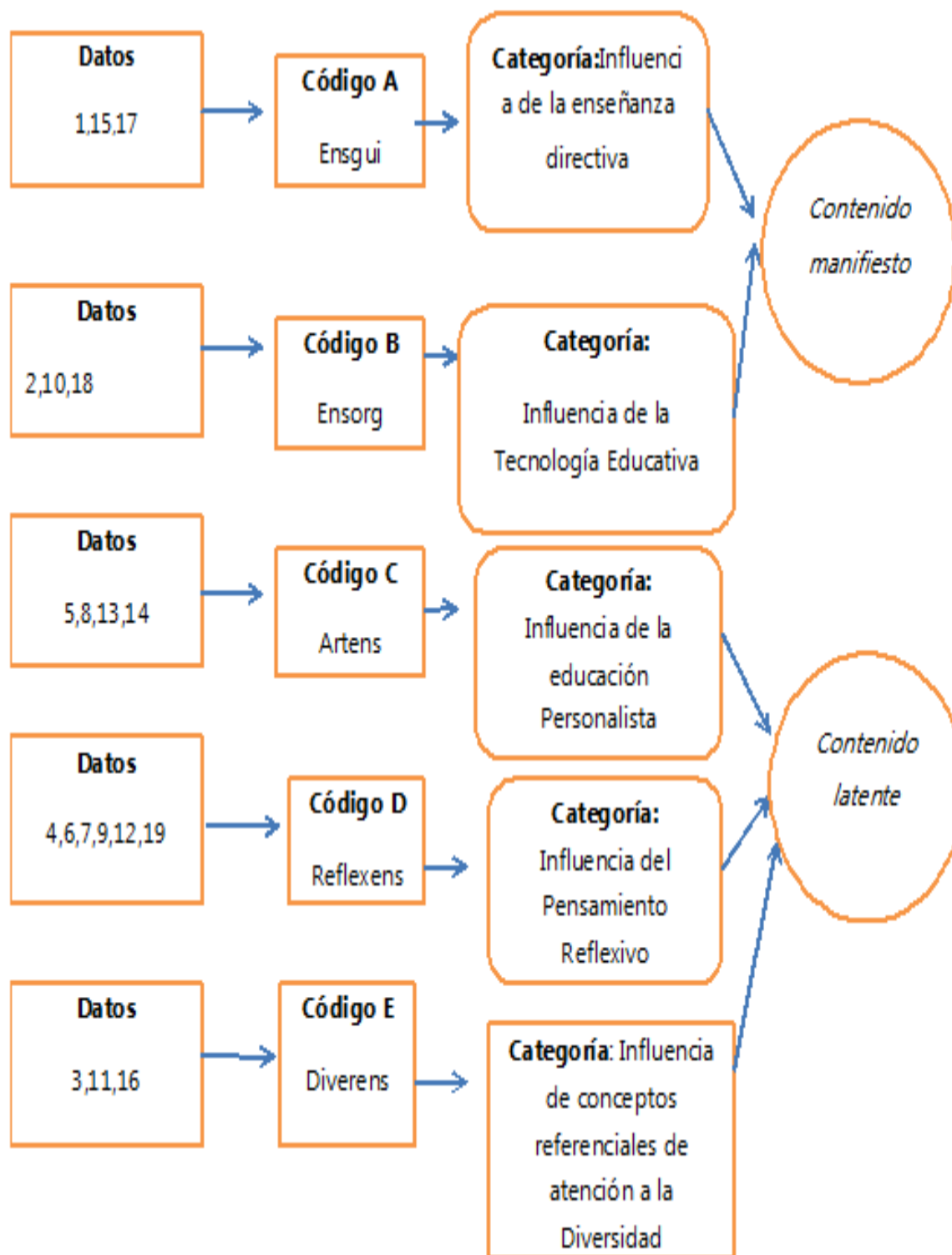


### Tras la respuesta a la pregunta de investigación y supuesto

En esta primera matriz de contingencia se aprecian tres categorías para ahondar en el análisis y buscar dar respuesta a la pregunta central de esta indagación: ¿Cómo influyen en el docente en formación, las creencias y representaciones sociales que dan sentido a la profesión de enseñar?, desprendiéndose así este supuesto: La formación docente puede estar influida por las representaciones sociales (Jodelet, 2007) que cada estudiante posee durante la consolidación de la identidad profesional.

Al obtener las nuevas percepciones y concepciones de las estudiantes en la actualidad y conforme lo descrito en la Tabla 2 se ha generado ahora la siguiente matriz de contingencia que se representa en la Figura 2, donde se aprecia que surgen dos códigos más que hacen alusión a su vez a dos categorías de análisis respectivamente en lo que concierne al pensamiento reflexivo (Brubacher, 2006) y a la atención a la diversidad, categorías que no aparecieron en las primeras metáforas conforme las argumentaciones expresadas por las alumnas. De tal forma que gráficamente la matriz de contingencia surge como sigue:

Figura 2



### Conclusiones en esta parte del proceso

A partir de esto, se han detectado los códigos y categorías de análisis que llevarán a ampliar el horizonte de significados en los que se mueve la evolución de las metáforas en el presente y en el futuro hasta el 2018 al momento del egreso de esta generación. Con la posibilidad de que tanto los códigos antecedentes, como los emergentes se vayan diversificando en lo conceptual y en lo argumentativo en las muy posibles evoluciones en las metáforas. Aparece pues el código Reflexens (Reflexión en la enseñanza) que alude al Pensamiento Reflexivo deseable en la acción docente desde la etapa de formación, así como también surge en las metáforas evolucionadas el aspecto de la atención a la Diversidad (Ainscow, 1999), y que está representado en la matriz de contingencia como Diverens (Diversificación en la enseñanza). Estos códigos que al momento son el hallazgo patente en esta nueva indagación, dan pauta para refinar el análisis comprensivo de las construcciones metafóricas acerca del concepto del ser educadora, una profesión que hoy por hoy no es necesariamente del ámbito femenino, aunque en este caso las participantes son circunstancialmente un grupo femenino. Con los hallazgos se presenta la pauta para: establecer indicadores que den cuenta de los hábitos en torno al pensamiento reflexivo que se podrían poner de manifiesto en la posible evolución de las metáforas, así como también indicadores de análisis que generen comprensión de los conceptos de las estudiantes en cuanto a desarrollar una docencia que atienda a la diversidad.

### Referencias

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive school*. London: FarmerPress.
- Álvarez-GayouJurgenson,, J.L. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.
- Brubacher, John, W. et.al. (2013), *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. México Gedisa
- Freire, Paulo (2012). *Pedagogía de la Indignación*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Jodelet, D. (2007). *El Movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales*. *Cultura y representaciones sociales*, 32-63.
- Moscovici, S. (1976). *Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz Izquierdo, Carlos y Rubio Almonacid, M. (1993). *Formación Universitaria, ejercicio profesional y compromiso social. Resultados de un seguimiento de egresados de la UIA*. México: Universidad Iberoamericana.
- Rapley, Tim. (2014) *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Strauss, Anselm y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

# La formación disciplinar en matemáticas de los futuros maestros de Educación Básica

## Disciplinary training in mathematics of the future basic education teachers

Efraín Aldama García  
*Escuela Normal de San Felipe del Progreso*  
eagarcia1809@gmail.com

Raúl Sánchez Ortega  
*Escuela Normal de San Felipe del Progreso*  
[docipel2012@hotmail.com.mx](mailto:docipel2012@hotmail.com.mx)

### Resumen

La formación disciplinar en matemáticas de los futuros docentes de educación primaria es un programa de formación alternativo al Plan de Estudios de la Licenciatura en educación Primaria que ofrecen las Escuelas Normales Públicas del Sistema Educativo Nacional; se inscribe en el ámbito de la Educación Matemática y adquiere su fundamentación de en la Teoría de las Situaciones Didáctica. De manera particular, enfatiza el dominio del conocimiento matemático. Para lograr los propósitos de formación y aprendizaje de las matemáticas se propone como enfoque didáctico la resolución de situaciones problemáticas. De esta manera, el dominio disciplinar se conjuga con las pretensiones del desarrollo de las competencias matemáticas y del pensamiento matemático. Por otra parte, la investigación pretende abonar la conceptualización de las categorías de competencia y pensamiento matemático a partir de los referentes empíricos y su argumentación teórica construida a partir de las formas de operar que despliegan los estudiantes normalistas durante la resolución de las situaciones-problema.

### Palabras clave

Formación disciplinar, situaciones problemáticas, pensamiento matemático.

### Abstract

The disciplinary training in the mathematics of the future teachers of primary education is an alternative training program to the Curriculum of the Degree in Primary Education offered by the Public teacher colleges of the National Educational System; it falls within the scope of Mathematics Education and acquires its foundation in the Theory of Didactic Situations. In particular, it emphasizes the mastery of mathematical knowledge. To achieve the purposes of training and learning of mathematics, we propose a didactic approach to the resolution of problematic situations. In this way, the disciplinary domain is combined with the pretensions of the development of mathematical competences and mathematical thinking. On the other hand, the research intends to pay attention to the conceptualization of the categories of competence and

mathematical thought from empirical referents and their theoretical argumentation constructed from the forms of operation that students display during the resolution of problem situations.

### Keywords

Disciplinary training, problematic situations, mathematical thinking.

### Introducción

El Proyecto de Investigación denominado La Formación Disciplinar en Matemáticas de los Futuros Maestros de Educación Básica, se incluye en la modalidad de intervención pedagógica, esencialmente se compone de una propuesta curricular para las asignaturas de matemáticas de la Licenciatura en Educación Primaria. La pretensión fundamental es la de elevar la calidad de la formación matemática, enfatizando el dominio de la disciplina; de manera paralela, la consolidación de las competencias matemáticas, la competencia didáctica y el desarrollo del pensamiento matemático.

El diseño de la propuesta curricular se guio por la perspectiva modular, en este sentido, se consideraron tres módulos:

Modulo I: Aritmética

Módulo II: Algebra

Módulo III: Geometría

El tratamiento de los contenidos curriculares se llevó a cabo mediante el enfoque didáctico denominado de las situaciones problemáticas derivado de los principios teóricos propuestos por Brousseau (1987) en la Teoría de las Situaciones Didácticas.

Este documento también incluye referencia al pensamiento matemático de los estudiantes normalistas, dicha categoría fue documentada de manera paralela a los diferentes aspectos de la formación disciplinar. Desde una perspectiva pragmática se adelanta la concepción de pensamiento matemático de los futuros docentes, en tanto totalidad constituida por un saber a aprender y a enseñar, es una forma de pensar y actuar, cuyo despliegue refleja la estructura, métodos,

procedimientos y lenguaje propios de la disciplina; esta forma de pensar implica, también, una faceta didáctica-pedagógica que se muestra en los diferentes ámbitos del desempeño de los futuros docentes, la escuela normal y la escuela primaria.

### Pregunta de investigación

¿Cómo se logra que los docentes en formación adquieran las competencias generales <<de formación: perfil de egreso>> y las específicas <<aprendizaje y enseñanza de las diferentes disciplinas que conforman los currículos de las escuela normal y de la escuela primaria>> requeridas para enfrentar las demandas de la escuela primaria y de los requerimientos educativos actuales?

### Justificación

El proyecto de intervención se justifica per se, en tanto elemento fundamental para llevar a cabo las políticas educativas estatales de mejoramiento de la calidad de la gestión académica y de los aprendizajes en la formación inicial de los maestros de educación primaria; además, por su naturaleza innovadora enfocada a formar maestros de matemáticas <<aquellos que enseñan matemáticas>> con base al dominio de la disciplina, su epistemología y su didáctica, requerimientos señalados como prioritarios por la investigación en educación matemática.

Su sentido es, por un lado, profundizar en el estudio de las matemáticas en el entendido que el estudio profundo concierne, como ya se dijo, a la disciplina, su epistemología, historia, pedagogía y su

didáctica y, por otro, el desarrollo de la Competencia en Matemática y la Competencia Matemática.

Este apartado subraya el vínculo que la investigación establece con la Misión y la Visión Institucional, el mismo Plan de estudios y los programas correspondientes y el Programa para el Fortalecimiento a la Educación Normal (ProFEN), que puntualizan la necesidad de incorporar los procesos y productos de la investigación y la innovación educativas a la de formación inicial de docente y proporcionar a la práctica docente del formador de docentes, matices de innovación claramente definidos.

## **Objetivos**

### *Objetivo general*

Operar el Modelo de Formación Disciplinar en Matemáticas y su Enseñanza complementario al Modelo de Formación Inicial para la Docencia con los alumnos del segundo grado grupo II de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso.

### *Objetivos específicos*

Desarrollar un proceso de seguimiento y evaluación durante la aplicación del Modelo de Formación Docente Disciplinar en Matemáticas y su Enseñanza.

Valorar los resultados y productos arrojados por la aplicación del Modelo de Formación Docente Disciplinar en Matemáticas y su Enseñanza y, en su caso, realizar los ajustes requeridos.

## **Fundamentación conceptual**

La mirada teórica a través de la cual se ha interpretado la problemática y estructurado la iniciativa de solución, concretizada en la propuesta de formación disciplinar, es una conjugación de los siguientes elementos: una perspectiva de formación disciplinar del maestro que enseñan matemática, un concepto de competencia basado en el

estudio de la matemática, que en la práctica se despliega como la competencia en matemática y la competencia matemática. Se incluye la categoría de enfoque didáctico a través del concepto de situación problema, estrategia de enseñanza y aprendizaje de la matemática.

De manera concreta, la perspectiva de formación a la que se alude en el ámbito de la educación matemática, en general y, de manera particular, la perspectiva que retomo de Fandiño (2006), haciendo mínimas adecuaciones, para la propuesta de formación complementaria, consta de los siguientes aspectos: El estudio de la matemática como disciplina científica. El estudio de la epistemología y la historia de la matemática. El estudio de la matemática educativa. Producción de la investigación en didáctica de la matemática.

Fandiño Pinilla (2006) hace una distinción entre los términos competencia en matemática y la competencia matemática; aquí retomamos sus ideas principales. Define como competencia en matemática aquella que se centra en el estudio y dominio del corpus de conocimiento propio de esta disciplina. De esta manera, el estudio de la disciplina matemática presente en el currículo propuesto, el estudiante entra en interacción con los saberes específicos, métodos y procedimientos que, a través de la transposición correspondiente, va configurando una didáctica y estilo docente propios.

Por otro lado, la competencia matemática es “la actitud analítica o sintética, con la cual algunas personas afrontan situaciones problemáticas” (Fandiño, 2006, 151), sean éstas escolares y extraescolares. En esta otra faceta de la formación, se hace plausible la “existencia de un dominio conceptual, afectivo y volitivo que media entre el estudiante mismo y la matemática. La competencia es aquí vista al interno del específico ambiente escolar” (Fandiño, 2006,

151), con la perspectiva de traspolación en los diferentes entornos socio-culturales a los que tiene acceso el estudiante.

Desde este punto de vista, la competencia matemática alude a la capacidad y habilidad del docente en formación de identificar, plantear y resolver problemas de índole matemático, lo que a su vez se tiene en cuenta como la antesala para el diseño de situaciones problemáticas, base fundamental de las situaciones didácticas (Brousseau, 1986), para la enseñanza y aprendizaje de las matemática en la escuela primaria (y en el resto de los niveles educativos básicos).

El concepto de situación problemática, enfoque didáctico de Formación Disciplinar en Matemáticas y su enseñanza es una derivación de la Teoría de las Situaciones Didácticas. En este sentido y con una clara influencia piagetiana, Brousseau (1986) desarrollo una teoría del aprendizaje matemático fuertemente anclada en los contenidos y la estructura lógica de la matemática. Brousseau establece que el saber es una asociación entre “buenas preguntas” y “buenas respuestas”.

Por lo que la base de la enseñanza de las matemáticas se encuentra en la identificación y el diseño de las “buenas preguntas” que generan conflictos cognitivos y sociocognitivos generadores del aprendizaje. Las “buenas preguntas” constituyen las situaciones didácticas.

El concepto de buena pregunta se imbrica al de situación problemática, un aspecto fundamental del medio didáctico en el aprendizaje de las matemáticas; las situaciones problemáticas se constituyen a partir de planteamientos problematizadores de los conocimientos que ya ha construido el alumno y genera, a través de su solución, las posibilidades de aprendizaje.

La situación-problema constituye el punto de partida de las situaciones didácticas. La situación problema es

detonador de la actividad cognoscitiva (el aprendizaje) del alumno. Es el planteamiento de una situación (de aprendizaje) que le representa un reto intelectual y, además, le demanda de sus conocimientos para la construcción de nuevos conocimientos.

Las condiciones que cumple un planteamiento para considerarse como situación problemática son los siguientes:

- Evidencia un contexto (re)conocido por el estudiante (escolar, familiar, lúdico, etcétera) que le representa un reto intelectual
- Involucra implícitamente los conceptos que se van a aprender.
- Representa un verdadero problema para el estudiante, pero es posible llegar a su solución.
- Permite al alumno utilizar los conocimientos que ya ha construido.
- Mantiene una resistencia suficiente para llevar al alumno a poner en duda sus conocimientos y, al proponer diversas soluciones, complejizar tales conocimientos.

Al respecto de pensamiento matemático se puede establecer que éste es un tipo de pensamiento indicativo de la cantidad y calidad de los conocimientos y esquemas matemáticos que los docentes en formación lograron construir durante el tratamiento académico al que estuvieron sujetos durante el programa de formación disciplinar. Es decir, el pensamiento matemático de los estudiantes normalistas refleja la estructura del edificio conceptual de la matemática, las habilidades que caracterizan este tipo de pensamiento como por ejemplo la estimación, la reversibilidad y la flexibilidad.

Además, el pensamiento matemático de los futuros docentes inscribe un saber a aprender y un saber a enseñar; de esta manera, se establece que el pensamiento matemático es una forma de pensar y actuar, cuyo despliegue refleja la estructura,

métodos, procedimientos y lenguaje propios de la disciplina; esta forma de pensar implica, también, una faceta didáctica-pedagógica que se muestra en los diferentes ámbitos del desempeño de los futuros docentes, la escuela normal y la escuela primaria.

Las habilidades que considero como habilidades matemáticas constituyentes de la competencia matemática, son las que propone Gonzalo López Rueda (2001), enunciándolas a continuación:

- Resolución de problemas
- Flexibilidad de pensamiento
- Estimación
- Reversibilidad de pensamiento
- Generalización
- Imaginación espacial

### **Metodología**

Comprender la práctica desde la perspectiva de quienes la construyen, implicándose en ella, en su reflexión y transformación, significa recuperar una perspectiva teórica, metodológica y filosófica, subyacente a esa práctica, sugiere Pérez Gómez en la introducción, hecha por él, de uno de los textos más importantes de J. Elliott, *La investigación-acción en educación* (2005). Esa idea es una llamada de atención para vislumbrar el amplio abanico de posibilidades que tenemos los docentes frente a grupo de coadyuvar en el mejoramiento de la calidad educativa que ofrecen las escuelas de los diferentes niveles educativos a través de los procesos pedagógicos y didácticos que implica la transformación de las prácticas docentes cotidianas.

Haciendo uso de este derecho y aprovechando la oportunidad, apelamos a la investigación-acción y a la metodología que ofrece, para dedicar un espacio de reflexión acerca de la tarea que se me ha encomendado en la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, desarrollar de manera conjunta con

los alumnos de segundo y tercer semestres los cursos de matemáticas y su enseñanza I y II, correspondientes a la Licenciatura en Educación Primaria; tarea esencial de la formación inicial para la docencia.

Este apartado tiene como propósitos específicos el de valorar constantemente el proceso de formación disciplinar de los futuros maestros de las escuelas primarias, sujetos de la intervención y, en la medida de la exigencia, adjuntarle determinados cambios o ajustes o finalmente, proponer su reestructuración.

El seguimiento y la evaluación de la propuesta didáctica se llevarán a cabo mediante la información contenida en los siguientes documentos:

- El cuaderno de los alumnos.
- El diario del profesor.
- El portafolio matemático.

### **Resultados**

Este proyecto de intervención ha puesto énfasis en la adquisición del conocimiento matemático <<competencia en matemática>>, en el entendido de que "...el conocimiento específico de la materia (...) tiene una función determinante..." (Santos, 2007: 33); primero, para influir en el desarrollo de las habilidades del pensamiento que constituyen las competencias matemáticas <<competencia en matemática y competencia matemática>> y, en segundo lugar, para garantizar un desempeño docente de calidad desde las primeras incursiones en la enseñanza de la matemática escolar.

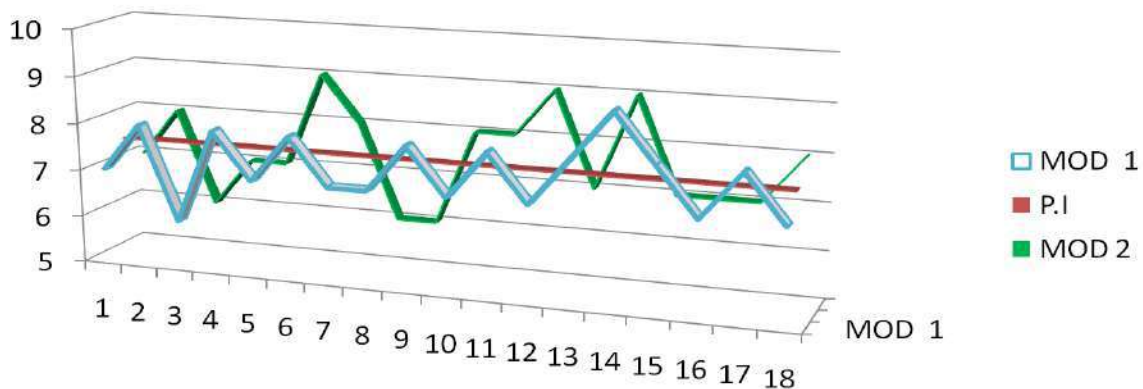
De manera concreta, la competencia en matemática indica la cantidad y calidad de los conocimientos y esquemas matemáticos que los docentes en formación lograron construir durante el tratamiento académico al que estuvieron sujetos durante el programa de formación disciplinar.

A partir de los resultados de los exámenes aplicados se exponen las siguientes



consideraciones; la referencia inmediata acerca del sistema para otorgar calificaciones es el establecido por la normatividad oficial, el cual indica que el rango de calificaciones se ubica entre 5, calificación reprobatoria y 10

como máxima calificación aprobatoria; el subrango de 6 a 10, es el establecido como aprobatorio, es decir, la calificación mínima aprobatoria es 6.



Gráfica 1. Comparativa de calificaciones obtenidas por los alumnos que participaron el programa de formación disciplinar.

En el gráfico de calificaciones, para propósitos de descripción y análisis, se señala en distinto color el promedio ideal ( $P_i$ ) correspondiente al rango general de calificaciones; entonces consideramos  $P_i = 7.5$ .

En esta consideración, se puede observar lo siguiente:

- No existen alumnos reprobados.
- El 44 % de alumnos (8), se encuentra en el umbral del promedio ideal.
- El 50 % de alumnos, 9, esta sobre el promedio ideal.
- El 6 % de alumnos, 1, obtuvieron calificación mínima aprobatoria.
- La calificación máxima aprobatoria es nueve. Dándose un solo caso.

Al traducir estos datos numéricos a porcentajes, se tiene que:

- Existe el 0 % de alumnos reprobados.
- Se obtuvo el 100 % de alumnos aprobados.

Por otra parte:

- El 50 % de las calificaciones obtenidas por los alumnos están arriba de promedio ideal y el otro 50 % por debajo.

Con este breve análisis, se deriva la siguiente conclusión, la adquisición de conocimientos y la calidad de ellos es por demás aceptable; aunque no se logró el propósito de que el total de alumnos estuviera sobre el promedio ideal.

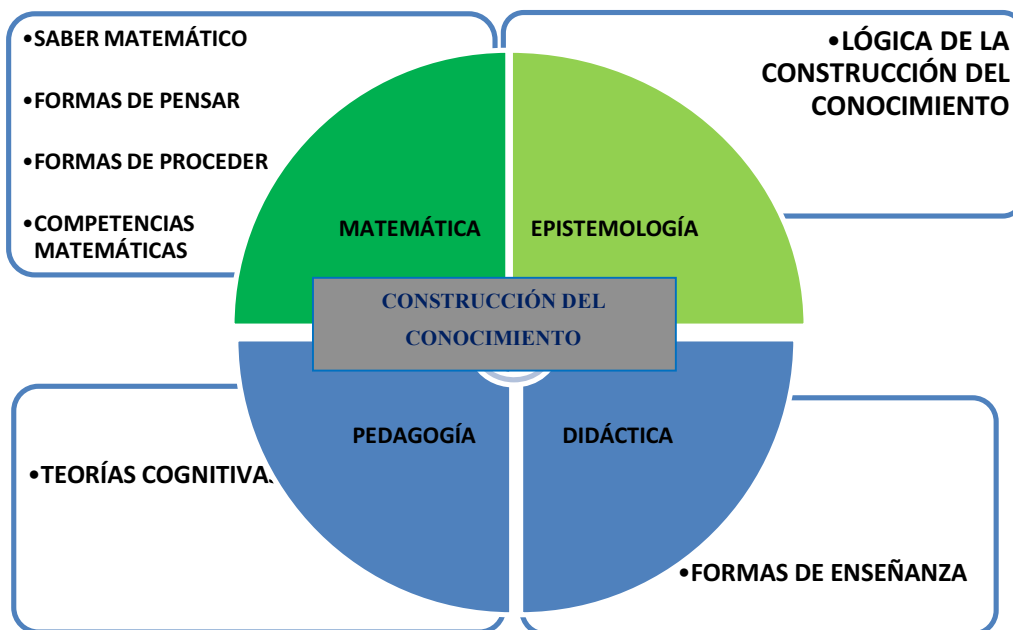
El medio didáctico para dinamizar el desarrollo del pensamiento matemático es la resolución de situaciones problemáticas; este tipo de planteamientos conforman las situaciones didácticas al interior de las cuales la interacción entre el conocimiento disciplinar y pedagógico se visualiza como una dialéctica de construcción del conocimiento constituyente de la formación matemática de los estudiantes normalistas.

De manera concreta, el pensamiento matemático es indicativo de la cantidad y calidad de los conocimientos y esquemas matemáticos que los docentes en formación lograron construir durante el tratamiento académico al que estuvieron sujetos durante el programa de formación disciplinar. Es decir, el pensamiento matemático refleja la estructura del edificio conceptual de la matemática, las habilidades que caracterizan este tipo de pensamiento como por ejemplo

la estimación, la reversibilidad y la flexibilidad.

Al participar de las actividades de aprendizaje y formación los estudiantes conjugan ambos tipos de conocimiento en esa dialéctica constructivista. Además, de construir el conocimiento disciplinar-pedagógico, en paralelo, también construyen otro tipo de objetos y estructuras matemáticas que tienen incidencia directa en el desarrollo de las habilidades matemáticas constitutivas del pensamiento matemático.

El gráfico siguiente sintetiza los aprendizajes elaborados:



Además de construir el saber matemático, elaboran formas de pensar y operar matemáticamente; de entre las cuales se destacan: plantear preguntas, utilizar diferentes representaciones, reformular sus propias preguntas, identificar tipos de información, visualizar patrones o modelos, interpretar diagramas, elaborar conjeturas, argumentos o explicaciones, elaborar procedimientos lógicos y de prueba, discutir, argumentar y comunicar ideas.

Se distinguen también formas de enseñanza y teorías cognitivas que el alumno va construyendo de manera intuitiva desde su experiencia como estudiante de matemáticas y, que a la postre, a través de la lectura y discusión en clase se van formalizando.

Por otra parte, a partir de la resolución de situaciones problemáticas se constituye un ciclo cognitivo <<conocimientos previos-resolución de problemas-construcción de nuevos

conocimientos>> dando como resultado un ambiente idóneo para la promoción de una formación matemática eficaz, se fortalecen las competencias matemáticas y coadyuva al desarrollo de las habilidades del pensamiento matemático: la resolución de problemas, flexibilidad de pensamiento, reversibilidad de pensamiento, estimación, generalización y la imaginación espacial (López, (2009).

También se identifica, como resultado el incremento en la disposición para el estudio de las matemáticas por parte de los estudiantes; tal como lo dice Santos (2007) "la interacción del estudiante con ese tipo de problemas y la discusión de las estrategias de resolución contribuyen al desarrollo de una disposición hacia el estudio de las matemáticas" (p. 15), dicha sentencia hace alusión a la parte afectiva y valoral al respecto de la ciencia de los modelos numéricos.

La actividad de resolver problemas o situaciones problemáticas adquiere un papel fundamental para aprender matemáticas debido a que a través de esta estrategia didáctica el estudiante tiene la oportunidad de poner a prueba los conocimientos ya adquiridos y desarrollar procesos propios del quehacer de esta disciplina tales como: Visualizar, descubrir relaciones, abstraer o elaborar representaciones, plantear conjeturas y elaborar argumentos a favor o en contra, discutir ideas, buscar información y evaluar y controlar sus procedimientos y resultados (pensamiento autorregulado).

En términos generales, los procedimientos y acciones generadas por los alumnos durante la búsqueda de soluciones se circunscriben en los momentos cognitivos que a continuación se caracterizan:

- Visualización.
- Elaboración de un dibujo o diagrama.
- Matemátización de la situación problemática.

- Búsqueda de relaciones entre los datos.
- Operar con las expresiones matemáticas.
- Dar solución a la situación problemática.
- Comprobación de la solución y los resultados de la operación de los algoritmos.

Hoy en día hay un amplio acuerdo en el área de Didáctica de las Matemáticas al respecto de la formación del profesorado que ha de impartir matemáticas, este proceso requiere situar la formación matemática en un lugar importante; ningún tipo de formación pedagógica, psicológica ni didáctica puede suplir una débil formación matemática del futuro profesor de matemáticas de cualquier nivel educativo. Este trabajo ha de asegurar un dominio del contenido matemático que permita al futuro maestro desarrollar su trabajo como enseñante. (Font, 2007: p. 1).

En este sentido, un conocimiento base amplio es la condición sine qua non de una competencia didáctica eficaz al respecto de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas escolares; por otra parte, el estado ideal de la competencia didáctica tiene que ver, entonces, con una sólida formación matemática que incluya las dos competencias de las que se hablan a lo largo del documento: la competencia en matemática y la competencia matemática.

Como ya se ha dicho, la estructura matemática se compone de los conceptos matemáticos, métodos formales o informales y un lenguaje específico; pero, en cuanto a la relación resolución de problemas-conceptos matemáticos, se afirma que las estructuras matemáticas constituyen ese vínculo. Así, su forma de operar va ligado a los procesos de pensar y actuar con flexibilidad, piensa y actúa mediante el conocimiento y la habilidad matemática; es competente y piensa con base en estructuras matemáticas.

## Conclusiones

Particularmente, en relación a la idea de pensamiento matemático, Cantoral (2003) lo caracteriza al de la siguiente manera:

- Se le entiende como una reflexión espontánea que los matemáticos realizan sobre la naturaleza de su conocimiento y sobre la naturaleza del proceso del descubrimiento e invención en matemáticas.
- Como parte de un ambiente científico en el cual los conceptos y las técnicas matemáticas surgen y se desarrollan en la resolución de tareas.
- Se desarrolla en todos los seres humanos en el enfrentamiento cotidiano a múltiples tareas.
- Trata de todas las formas posibles de construir ideas matemáticas, incluidas de aquellas que provienen de la vida cotidiana.

Por su parte, Farfán (2012) conceptualiza al pensamiento matemático como las formas en que se piensa ante situaciones matemáticas, es decir, el desempeño mediante el cual las personas asume una forma matemática de pensar en su acción cotidiana.

Hershkowitz, (2001) lo refiere a los procesos de razonamiento, estos los considera como una variedad de acciones para comunicar y explicar a otros tanto como a ellos mismos, lo que ven, descubren, piensan y concluyen. Las funciones principales del razonamiento son entender, explicar y convencer.

Desde nuestro punto de vista, el pensamiento matemático se considera como el tipo de pensamiento que evidencia la estructura, los métodos, los procedimientos y actividades de hacer matemáticas. En este sentido, el pensamiento matemático es una forma de pensar y actuar, cuya configuración y despliegue en la acción refleja la estructura, los métodos, procedimientos y lenguaje propios de la disciplina; esta forma de pensar

sostiene, también, una faceta contextual que se muestra en la eficacia de su aplicación en los diferentes ámbitos del desempeño social, sea para resolver problemas o comprender y explicar fenómenos de diversa índole.

## Referencias

- Brousseau, G. (1986). "Fundamentos y métodos de la Didáctica de la Matemática", Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Matemática Astronomía y Física, Serie B, Trabajos de Matemática, No. 19 (versión castellana 1993).
- Brousseau, G. (1998). "Teoría de las situaciones didácticas", Grenoble, La Pensée Sauvage. C. Parra; I. Saiz (comp.) Buenos Aires, Paidós Educador.
- Brousseau, G. (1986). Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas. Universidad Nacional de Córdoba.
- Camarena, P. (2003). Investigación educativa en matemática del nivel superior. En Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje. El campo de la educación matemática, 1993-2001. No. 7. Tomo 1. Coord. Ángel López Mota. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- Cantoral, R. (2003), Desarrollo del Pensamiento Matemático. Editorial Trillas. México.
- D'Amor, B. (2005). Bases filosóficas, pedagógicas y conceptuales de la didáctica de la matemática. Editorial Reverté, México.
- Fandiño, M.I. (2006). Currículo, evaluación y formación docente en matemáticas. Editorial Magisterio, Colombia.
- Farfán, R. (2012). "El desarrollo del pensamiento matemático y la actividad docente". Gedisa editorial-CINVESTAV. México.

- Font, V. (2007). Epistemología y Didáctica de las Matemáticas. En F. Ugarte (ed.) Reportes de investigación. n. 21, serie C, II Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de las Matemáticas. Lima, Perú: PUCP (pp. 1-48). (Conferencia Inaugural).
- Font, V. (2002.) Una propuesta dialógica sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros de educación primaria, en Gerardo Andrés Perafán y Agustín Adúriz-Bravo (Comp.), Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas contemporáneas. (pp. 117-126). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional- Colciencias-Gaía.
- López, G. (2009). Habilidades matemáticas. Matemática y educación básica. Ángeles Editores. México.
- Santos, L. M. (2007). La resolución de problemas matemáticos. Fundamentos cognitivos. México, Editorial trillas.
- Souto, M. (1996), Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del currículo real. Editorial trillas, México.

# El consumo cultural de la lectura entre los docentes de nivel primaria: un estado del arte

Cultural consumption of reading amongst the teachers of elementary school: the state of art

Lorena Díaz Prieto  
*Instituto de Pedagogía Crítica*  
[lorenadoctoradoipec@gmail.com](mailto:lorenadoctoradoipec@gmail.com)

## Resumen

El presente trabajo deriva de una investigación para conocer el consumo cultural de la lectura entre los docentes de Educación Primaria. Parte de la premisa de que el docente es el profesional que tiene entre sus labores el fomento y promoción del hábito lector, surge la inquietud de indagar acerca de los hábitos lectores entre este grupo de profesionales. El proceso se inicia con una fase hermenéutica de análisis documental en el que se estudian las investigaciones que sobre la temática se han realizado en el ámbito internacional y nacional. La búsqueda de otras investigaciones y estudios relacionados con el tema, nos permitió identificar la necesidad de ampliar los estudios de consumo cultural específicamente en el ámbito docente, donde encontramos pocas investigaciones en este tema.

## Palabras clave

Educación básica, hábitos de lectura, lectura, docencia.

## Abstract

The present report derives from a research which purpose is to know the cultural consumption of reading among primary school teachers. Part of the premise is that the teacher is the professional that has among their work the promotion of reading habits, the concern arises to inquire about the reading habits among this group of professionals. The process begins with a hermeneutic phase of documentary analysis in which the investigations on the subject have been carried out on an international and national scope. The search for other research and studies related to the subject, allowed us to identify the need to expand cultural consumption studies specifically in the teaching field, where we find a few investigations on this subject.

## Keywords

Basic education, reading habits, teaching.

## Introducción

México ha sido un país culturalmente alejado de la lectura, el país es el penúltimo lugar en consumo de la lectura de 108 países, en promedio el mexicano consume menos de tres libros al año y dedica tres horas a la semana a la lectura extraescolar, en comparación con Alemania que lee alrededor de doce. (De la Torre, 2014).

Ante este panorama, que señala a México como una sociedad no lectora, surge la inquietud de conocer el hábito lector entre los docentes de nivel básico, específicamente de educación primaria. Es sabido que la función docente implica una serie de actividades pedagógicas que traspasan el espacio áulico, una de ellas corresponde el hábito de lectura para sí mismos y mismas, sin embargo existe un desconocimiento de los hábitos y el consumo de la lectura entre los docentes del estado.

Partiendo de la mirada teórica que nos aporta el sociólogo francés Pierre Bourdieu que introduce el término capital cultural y sus distintas formas de existir (incorporado, objetivado e institucionalizado) se orientará el trabajo teórico y de campo, al relacionar los estados del capital cultural con el hábito lector de los docentes.

La lectura es considerada un bien cultural por las siguientes razones:

Los bienes culturales, es decir los bienes ofertados por las industrias culturales o por otros agentes que actúan en el campo cultural (como el Estado o las instituciones culturales) se distinguen porque son bienes en los que el valor simbólico predomina por sobre su valor de uso o de cambio. (Sunkel, 2002, pág. 290).

El valor que la sociedad le otorga a la lectura es amplio, por ello es un bien cultural, relacionándola con la adquisición de nuevos saberes, gracias a esta actividad intelectual, conocemos y aprendemos acerca de lo que

nos rodea, también la lectura es vista como una habilidad necesaria para acceder a conocimientos más complejos. Gracias al lenguaje escrito se han podido documentar los conocimientos de la sociedad, mismos que pueden estar al alcance de los ciudadanos.

Asimismo, el consumo cultural se refiere, al consumo de aquellos bienes que no son una necesidad básica, pero son importantes porque le proporcionan al ser humano satisfacción, bienestar y además le instruyen para reflexionar y pensar su mundo. Por lo tanto se refiere a la apropiación de los bienes culturales por parte de la sociedad, conocer cómo las personas se relacionan con los productos culturales, qué valor les otorgan y la relación que les dan en su vida diaria.

El consumo de bienes culturales, como el arte, el cine, los espectáculos y la literatura en cada una de las sociedades es distinto, sufre cambios y transformaciones a través del tiempo, en nuestro país los estudios de consumo cultural se han realizado con la finalidad de conocer los gustos y preferencias del público, pero en general han tenido poco impacto para la toma de decisiones que oriente al estado a realizar políticas públicas concernientes a brindar oportunidades de acercamiento a los bienes culturales a las personas de distintos estratos sociales.

El consumo no significa el solo satisfacer la necesidades básicas de alimentación, vestido, vivienda, etc., hoy en día es visto como símbolo de poder, de status y de valor. Así lo explican los siguientes autores:

De alguna manera el consumo ayuda a configurar la conciencia de clase de la gente a partir de una condición económica, es decir, la clase social, no se define por una posición en las relaciones de producción, sino por el habitus de clase que se encuentra asociado a esa posición, de manera

que una clase se define por su ser y por su consumo. En otras palabras, el consumo y el capital cultural están asociados.(Flores-Gutierrez, Stadthagen-Gómez, & Reyes-Parrales, 2014, pág. 129).

Por lo tanto el consumo da cuenta de la clase social a la que pertenecen los individuos de una sociedad, cada clase ha sido catalogada y provista de distintas características, lo que divide a la sociedad actual y en ocasiones las etiquetas que se inscriben en cada individuo le impiden desarrollarse en otros ámbitos lejanos a su clase social.

Sunkel lo define de esta manera el consumo cultural:

Los bienes culturales, es decir los bienes ofertados por las industrias culturales o por otros agentes que actúan en el campo cultural (como el Estado o las instituciones culturales) se distinguen porque son bienes en los que el valor simbólico predomina por sobre su valor de uso o de cambio. (Sunkel, 2002, pág. 290).

Por lo tanto el consumo cultural es un constructo social, que relaciona el consumo de un bien o servicio y el capital cultural de quién lo realiza, se encuentran discrepancias según los estratos sociales lo que conlleva a diferenciar a la población. Para realizar la investigación que delimite el consumo cultural en el aspecto de la lectura del profesorado chihuahuense se utilizó una fase hermenéutica con la intención de establecer el estado del arte de esta temática. Este trabajo da cuenta del mismo.

La hermenéutica se define como la teoría y la práctica de la interpretación, para realizar el análisis de los textos se organizó una matriz a doble entrada para focalizar la búsqueda a través de temáticas como: problema de investigación, referentes teóricos, metodología utilizada y hallazgos. Se realizó un análisis vertical y horizontal de dicha información.

### **El consumo cultural de la lectura del profesorado: un estado de la investigación**

En la búsqueda de investigaciones relacionadas con este tema, se encontró que en nuestro país han sido pocas las instituciones y los investigadores que han relacionado el consumo cultural y la lectura entre los docentes, de los estudios analizados destacan los que se describen a continuación.

El tema del consumo cultural ha sido estudiado y analizado en América Latina de manera continua, en la revisión de investigaciones y artículos se encontró un estudio cuya finalidad fue explorar la transformación de los patrones de consumo cultural en el Cono Sur de América (Gayo, Méndez, Radakovich, & Wortman, 2011). Estos investigadores aplicaron entrevistas a profundidad, y en cuanto a la lectura, encontraron, que en los sectores de mayor nivel socioeconómico la lectura ocupa un rol importante, motivado por la familia y por el sistema educativo. La lectura es una práctica cultural de rutas cíclicas y alternadas iniciadas tempranamente por obligación escolar, interrumpida en algunos tramos de edad, en particular por la consolidación de la familia y retomada en tramos más avanzados de la vida.

En este mismo estudio se encontró que los más jóvenes tienden a sesgar sus opciones literarias en función del tamaño del libro y se relacionan con la literatura de ciencia ficción vinculada al cine y a la televisión. Internet aparece como la vía de entrada a la cultura, por lo que la tecnología constituye un bien cultural en sí mismo, pero a la vez modifica la relación con otros bienes culturales.

También en otros países del orbe se ha indagado sobre el consumo cultural de los docentes, un ejemplo es la investigación(Crespín, Usos culturales de Universidades Andaluzas, 2005) en la cual se realizó una encuesta dirigida a investigadores y docentes de una universidad en España,



específicamente la Universidad de Córdoba, de la cual destacan los siguientes hallazgos, relacionados con el consumo de la lectura en docentes: se lee un promedio de 8.62 libros no profesionales al año. En cuestión de género, las mujeres son las que mayor número de libros no profesionales leen al año, con una media de 9.81 libros. Durante la semana, casi un 60% de los encuestados realiza lecturas de entre 30 minutos y dos horas, los tipos de libros que más se leen son los best – sellers. En cuanto a visitas a lugares culturales referentes al consumo de la lectura 61.3% de los encuestados había asistido a una feria del libro en los últimos doce meses de la fecha de aplicación de la encuesta.

En México se han realizado diversas encuestas y estudios para conocer el consumo cultural de la población en general, como la Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumos Culturales realizada por CONACULTA en 2010, encontró que las mujeres son ligeramente más lectoras que los hombres, en grupos de edad los jóvenes de bachillerato resultaron ser los más lectores, le siguen las mujeres adultas (de 31 a 61 años) y el tercer grupo es el de las jóvenes mujeres con educación e ingresos medios. En el Distrito Federal se encuentra el índice de mayor participación cultural, Chihuahua está por debajo de la media nacional en el lugar décimo octavo de las treinta y dos entidades analizadas.

En la búsqueda de investigaciones, se encontró que son las universidades en donde se han realizado estudios de consumo cultural con sus estudiantes y maestros, con la finalidad de crear políticas institucionales para promover la cultura, se encontró un estudio (Hinojosa, 2012) en el cual se hizo un diagnóstico mediante la aplicación de encuestas, de los hábitos de consumo y prácticas culturales de los estudiantes, maestros y administrativos de la Universidad Autónoma de Nuevo León, se aplicaron en

total 921 encuestas, 277 a profesores, de la cual destacan las siguientes cuestiones: el 24% de los docentes dijo haber leído cinco o más libros en los últimos doce meses, entre las revistas más leídas sobresalen Muy Interesante y Cosmopolitan, el 42% de la comunidad universitaria acostumbra leer en su tiempo libre. Los autores más leídos fueron: Gabriel García Márquez, Paulo Coehlo y Cuauhtémoc Sánchez.

Otra investigación interesante acerca del consumo cultural y los docentes, que presenta una perspectiva crítica, fue la realizada por (Muñoz, 2014) donde el objetivo fue conocer la importancia que tiene el consumo cultural en los procesos de formación docente, para dar cuenta de que en esta era neoliberal se evalúa de igual manera a instituciones y a alumnos diferentes. Para lo cual se tomaron en cuenta las evaluaciones realizadas por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) a alumnos de tres Escuelas Normales ubicadas en el Estado de México.

Entre los resultados y análisis del estudio se destacan los siguientes: el consumo cultural es determinado en cierta medida por las condiciones prevalecientes en el contexto social y por otra parte, por los intereses y expectativas de los sujetos. En el Estado de México se presenta una gran desigualdad, algunos municipios tienen altos indicadores de bienestar, similares a los de Estados Unidos y otros poseen indicadores inferiores a los de África Subsahariana, considerada la región con mayor pobreza y miseria del mundo.

En relación con la lectura y el magisterio se encontraron cuatro investigaciones, una realizada en el estado de Sonora (Tarzón-Ruiz & Gutierrez -Rohan, 2013), dos realizadas en Venezuela, (Biggott-Suzzarini, 2007)(Caldera de Briceño, Escalante de Urrecheaga, & Terán de Serrentino, 2010)y una en España (Granado

& Puig, 2014) en dichas investigaciones se encontró que los maestros leen específicamente lecturas de su especialización, que no tienen tiempo para leer otro tipo de lecturas que acrecentaran su capital cultural, que los estudiantes para ser profesores y profesoras son lectores inmaduros, leyendo libros de moda de impacto mediático, leen con poca frecuencia, también se encontró que los profesores poseen pocas estrategias cognitivas y meta cognitivas de comprensión y una inadecuada formación durante su escolaridad como lectores lo que influye en su práctica pedagógica.

En dichas investigaciones se recurrieron a diversas técnicas para recabar los datos, tres de las investigaciones documentadas utilizaron la metodología cualitativa, (Tarzón-Ruiz & Gutierrez -Rohan, 2013)(Biggott-Suzzarini, 2007)(Caldera de Briceño, Escalante de Urrecheaga, & Terán de Serrentino, 2010) los primeros autores utilizaron la técnica de entrevistas a profundidad, Biggot utilizó la investigación documental, por último Caldera et.al aplicaron la investigación -acción, por su parte (Granado & Puig, 2014) mediante la metodología cuantitativa utilizaron la encuesta como la técnica para recabar datos.

En los trabajos citados con anterioridad, algunas de sus conclusiones destacan, que existen diferencias en cuanto al consumo según la región geográfica y el estrato socioeconómico de origen al que pertenece el docente, así como al nivel educativo en donde laboran. En dichos estudios se subraya la necesidad de ampliar los diagnósticos sobre el consumo cultural en los institutos de formación del magisterio, como una manera de generar prácticas reflexivas que permitan integrar el consumo mediático y el universo cultural a las transformaciones que atraviesan las instituciones educativas. También concluyen con la sugerencia de que la formación

cultural del docente puede ser estudiada a través de sus consumos culturales y que la formación de la ciudadanía se relaciona con el consumo cultural, porque impacta las distintas esferas de la complejidad social: política, económica y social.

Otra de las conclusiones interesantes de estas investigaciones (Tarzón-Ruiz & Gutierrez -Rohan, 2013)(Biggott-Suzzarini, 2007)(Caldera de Briceño, Escalante de Urrecheaga, & Terán de Serrentino, 2010)(Granado & Puig, 2014) radica en la aseveración de que debido a la fuerte acción homogeneizadora de la industria cultural, el énfasis en el consumo de bienes producidos por dicha industria debe tener repercusiones en la formación de la ciudadanía, perfilándose en el caso de la formación docente, una praxis pedagógica que pudiera estar mediada por estereotipos y percepciones que no se relacionan con la realidad concreta del docente.

Camacho, indagó las preferencias, disposición y actitudes hacia la lectura de las y los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Jalisco. Mediante un estudio de metodología mixta (encuesta con preguntas abiertas y cerradas) ella encontró, que los y las estudiantes cuentan con un gusto "regular" por la lectura, pues leen en promedio solo tres veces por semana. El estudiantado normalista no acepta la lectura como una actividad cognitiva interesante, individual y voluntaria, consideran que las lecturas escolares son obligatorias y las que son de tipo literario, no forman parte de sus tiempos libres (Camacho, 2015).

Al final de nuestra búsqueda, encontramos a Mireles, 2015 quien realiza una investigación a través de una encuesta maestrantes y doctorantes de posgrados relacionados con educación. Encuentra que ellos y ellas expresan ciertas problemáticas que presentan en la tarea de la lectura. Mencionan que escribir les resulta más difícil

que leer, en las opiniones los docentes mencionan que leer y escribir reflexivamente y críticamente suelen ser habilidades difíciles de aprender como de perfeccionar, se precisa esfuerzo, constancia, atención, disciplina y gusto. Los maestros y maestras encuestados reconocen que la lectura constituye un elemento indispensable para acceder a conocimientos, ampliar el vocabulario, mencionan que de las experiencias lectoras dependen las posibilidades de elaborar escritos o mejorar el estilo de escribir.

### **A manera de conclusión**

El tema del consumo cultural, ha sido estudiado en diversos sectores educativos, sobre todo en el nivel superior, utilizando diversas metodologías, que van desde la encuesta, que es la más comúnmente utilizada, ubicada en la metodología cuantitativa, pasando por técnicas como la entrevista a profundidad, la investigación acción y la investigación documental, relacionadas con la metodología cualitativa.

De las investigaciones revisadas, sólo una de ellas está directamente relacionada con la teoría sociológica de Pierre Bourdieu (Tarzón-Ruiz & Gutierrez -Rohan, 2013) misma que fue realizada en México. En esta investigación, se aborda, específicamente, la reflexión sobre lo que leen los profesores, como un factor determinante en la adquisición de capital cultural. Dichos investigadores sostienen que un profesor que no ha contado con las condiciones culturales e institucionales para reformular los hábitos adquiridos durante su vida familiar y escolar previa, tiene pocas posibilidades de producir y expresar, de manera clara y precisa, un capital cultural que influya sobre sus estudiantes, motivándolos a reestructurar sus disposiciones e incrementar su propio capital cultural. (Tarzón-Ruiz & Gutierrez -Rohan, 2013, pág. 5).

Autores como: Gayo, Méndez, Radakovich, & Wortman, Crespín, Hinojosa, Biggott-Suzzarini y Muñoz, coinciden en su mirada teórica al relacionar el consumo cultural y la lectura, debido a la exploración que hacen de las transformaciones de los patrones de consumo cultural, también realizan un diagnóstico del consumo en sus áreas de investigación (principalmente universidades), además subrayan la importancia que tiene el consumo cultural en los procesos de formación docente.

En las investigaciones anteriores, se enfatiza que la relación del consumo cultural con el magisterio ha sido poco analizada, debido a que los estudios de consumo cultural se han realizado con la población en general, no en sectores en específicos.

Gracias a las aportaciones de investigadores como Néstor García Canclini y Guillermo Sunkel, se ha otorgado un valor social al consumo, viéndolo como un proceso socialmente regulado, subordinado a un cierto control de las élites sociales, hoy en día el consumo es símbolo de poder, status y de valor. García Canclini menciona que el consumo hace más inteligible el mundo que nos rodea, es decir el consumo sirve para "pensar". (García Canclini, 1995).

Resulta interesante analizar el consumo cultural, para investigar cómo una sociedad se apropia de los bienes culturales, qué valor les otorgan y la relación que tienen con ellos en su vida diaria. En este caso, al investigar el consumo cultural de la lectura entre los docentes de educación básica, se tendrá un panorama de la relación entre este grupo de profesionales con dicho bien cultural, además las aportaciones sociológicas de Pierre Bourdieu permitirá enriquecer el análisis con la finalidad tener herramientas que permitan explicar el fenómeno de la lectura entre los docentes chihuahuenses.

## Referencias

- ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? (2014), Ocnos, pp. 93-112.
- Qué leen los profesores de la Universidad de Sonora? (2013). Revista Iberoamericana de Educación Superior, pp. 63- 75.
- Consumo cultural y desigualdad de clase, género y edad: un estudio comparado en Argentina, Chile y Uruguay, (2011). Serie Avances de Investigación, (62) Fundación Carolina CeALCI.
- Consumo cultural y educación(2007). Revista de Investigación, pp. 85 - 120.
- Crespín, R. (2005). Usos culturales de Universidades Andaluzas. Recuperado el Diciembre de 2015, de <http://www.usosculturalesuniversidadandaluzas.es/ usos%20PROFESORES/cordoba%20PR.htm>
- De la Torre, P. (2014). Pijamasurf.com. Recuperado el 3 de Enero de 2015, de <http://pijamasurf.com>
- Educación y consumo cultural: una aproximación a los públicos universitarios, (2012). SciELO Ciencia, docencia y tecnología, pp. 171-196.
- El consumo cultural como medio de diferenciación y diversidad en los proceso de formación docente, (2014). Dedicar Revista de educación y humanidades, pp. 97 -117.
- Flores-Gutierrez, M. A., Stadthagen-Gómez, H., & Reyes-Parrales, N. (2014). Una mirada al capital cultural de los estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de México. Contribuciones desde Coatepec, pp. 117-140.
- García Canclini, N. (1995). Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. México D.F: Grijalbo.
- Leer, escribir e investigar en el posgrado. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Motivación Lectora del Alumnado de Segundo Semestre de la Benemerita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco: el caso de la generación 2013 -(2014). XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Sunkel, G. (2002). Una mirada otra. La cultura desde el consumo. En D. Mato, Estudios y otras practicas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. (pp. 287-292). Caracas: CLACSO.



# Divulgación del conocimientos usando periodismo científico en investigadores universitarios

## Knowledge dissemination using scientific journalism in university researchers

Aixel Cordero Hidalgo  
*Universidad Autónoma de Chihuahua*  
[acordero@uach.mx](mailto:acordero@uach.mx)

Javier Tarango  
*Universidad Autónoma de Chihuahua*  
[jtarango@uach.mx](mailto:jtarango@uach.mx)

### Resumen

Este artículo parte de la función social de las universidades de crear y difundir el conocimiento derivado de la investigación que resuelva problemas, y lleve a una alfabetización científica que para Gil Pérez y Vilches (2006) debe ser un objetivo de la educación ciudadana, un elemento básico para el desarrollo de las personas y de los pueblos. La educación científica ha estado enfocada en preparar científicos, es tarea de la Universidad incentivar y dar pautas a que se incremente la redacción científica (Becerra Gallego y Rodríguez Morales, 2013), en específico el que generan sus profesores universitarios adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con el fin que llegue a la ciudadanía a través de la prensa escrita, logrando influir en la conciencia pública como vía para llegar al desarrollo. El objetivo de la investigación fue determinar las causas que promueven o inhiben que los investigadores de las universidades públicas del Estado de Chihuahua, México, publiquen el contenido científico-académico en la prensa escrita. Los datos fueron recolectados en dos universidades públicas del estado de Chihuahua, México: la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), registrando las acciones de sus investigadores y los medios de divulgación que utilizan. Se analizó la producción científico-académica de los docentes universitarios con membresía en SNI de ambas instituciones, los factores internos y externos que intervienen en la comunicación de la ciencia en los diferentes medios de divulgación.

### Palabras clave

Producción científica, conocimiento científico, investigación científica, investigadores.

### Abstract

This paper starts from the social functioning of universities to create and disseminate knowledge derived from research that solves problems and leads to a scientific literacy, that for Gil Pérez and Vilches (2006) should be an objective of citizen education, an element basic for the development of

people. Scientific education has been focused on training scientists, it is the University's task to encourage and give guidelines to increase scientific writing (Becerra Gallego and Rodríguez Morales, 2013), specifically generated by university professors that are part of the National System of Researchers (NSR), in order to reach citizens through the written press, managing to influence public awareness as a way to reach development. The objective of the research was to determine the causes that promote or inhibit researchers from public universities of the State of Chihuahua, Mexico, publishing scientific-academic content in the written press. Data were collected at two public universities in the state of Chihuahua, Mexico: the Autonomous University of Chihuahua (AUCH) and the Autonomous University of Ciudad Juárez (AUCJ), recording the actions of their researchers and the means of dissemination they use. The scientific-academic production of university professors with SNI membership of both institutions was analyzed, as well as the internal and external factors that intervene in the communication of science in the different dissemination media.

### Keywords

Scientific production, scientific knowledge, scientific research, researchers.

### Introducción

Divulgación viene del latín “vulgus” lo que nos lleva a las lenguas vulgares para llegar al pueblo, Calvo Hernando (1999) quien define la divulgación como el arte de explicar no solo la ciencia, sino lo que sea. Para Blanco López (2004) la divulgación es la popularización de un saber técnico o especializado, supuestamente intangible para los legos, al alcance de un público no especializado.

A partir de 1945, con la bomba de Hiroshima, la sociedad se da cuenta de que es necesario conocer las líneas de investigación en las que trabajan los científicos para poder tomar decisiones y ejercer control sobre lo que ellos desarrollan; nace aquí el periodismo científico a raíz de la responsabilidad compartida entre el científico y la sociedad, por lo cual es necesario que los ciudadanos tengan una opinión, que será formada por la prensa. De tal forma que nace el periodismo de servicio, el cual responde a las demandas sociales y que atiende al individuo más que al ciudadano, centrándose en lo útil. (Moreno Castro, 2003).

En la actualidad, la mayoría de nuestras actividades diarias no escapan a los fenómenos científicos, sin embargo, la

información de la ciencia es escasa en los medio de comunicación, particularmente en la prensa. Bustos Mora (2004) señala que en Colombia no existen investigaciones de la producción científica en la prensa, aunque es necesario conocer quienes divulgan la ciencia, quienes leen esta, que tipo de ciencia y como se divulga.

Los medios masivos cobran gran importancia en la comunicación científica y son espacios requeridos para conocer los resultados, procesos y desarrollos del conocimiento científico y que además son una fuente indispensable para que el público se actualice. (Daza y Bucheli, 2006).

La universidad debe impulsar el desarrollo económico al comunicar la ciencia a través de sus investigadores, formar en los ciudadanos las capacidades, competencias y habilidades llamados agentes de cambio. (Suárez Zozaya, 2006).

### Divulgación de la ciencia a través de la comunicación pública científica

El conocimiento científico al ser divulgado tiene como función principal la democratización del conocimiento para

favorecer la existencia de un ciudadano participativo.

La comunicación pública de la ciencia debe incluir una planeación social y prevención de riesgos que contribuyan a reunir el conocimiento científico con la práctica cotidiana y el quehacer colectivo con un fin de bienestar social que no sea ajeno a la realidad social y al entorno cultural. (Herrera Lima, 2007).

Para Casaux (2015) la ciencia se debe instalar en la opinión pública para mejorar las relaciones del individuo con su entorno, ajustar la imagen del mundo a su realidad, reestructurar sus hábitos y actitudes, y suscitar cambios en su comportamiento social.

La comprensión pública de la ciencia es uno de los valores agregados de las sociedades democráticas de la actualidad, es tarea de los científicos, educadores y divulgadores, debido a la urgencia preponderante de que la sociedad participe de esta.

Desde una perspectiva social es necesaria la relación ciencia-sociedad para que no se dé una fragmentación entre los científicos y los ciudadanos.

La ciencia debe divulgarse por dos razones principales; la primera porque el método científico es la mejor (quizá la única) manera de adquirir conocimientos que nos permitan vivir de acuerdo con la realidad, a la que pertenecemos; la segunda razón es porque los conocimientos científicos, representan la estructura del mundo moderno en el que vivimos (Pérez Tamayo, 2004).

El periodismo científico para Avogadro (2002), tiene el objetivo de divulgar la ciencia a través de medios de comunicación masivos al establecer un puente entre el conocimiento científico y el público en general cubriendo su labor informativa y educativa y llegar a los grupos sociales menos beneficiados por la cultura.

La divulgación científica tiene un papel fundamental en la alfabetización científica de

la población, pues puede llegar a los ciudadanos que carecen de acceso no solo a la educación formal, sino a la educación científica formal. (Jiménez Liso y Lapetina Acerenza, 2005).

### **Elementos de la investigación**

En este apartado se describen elementos del diseño de esta investigación:

#### *Problema de estudio*

El objeto de estudio es la producción científico-académica que desarrollan los profesores miembros del SNI adscritos a la UACH y la UACJ relacionada con el registro de sus acciones de investigación a través del periodismo científico en la prensa escrita, así como los factores que lo promueven o inhiben. Existen investigaciones en relación al periodismo científico pero no relacionado a los intereses y objeciones de los investigadores en relación con la divulgación del conocimiento científico de su trabajo en los periódicos, tampoco se ha analizado cómo las políticas de las universidades y las empresas de prensa escrita contribuyen o limitan dicha actividad. El objetivo general de la investigación: "Determinar las causas que promueven, o impiden, que los catedráticos de las universidades públicas del Estado de Chihuahua publiquen el contenido científico-académico en la prensa".

#### *Fuentes de información*

Los medios de divulgación considerados para indagar las publicaciones hechas por los docentes utilizando el periodismo científico fueron: El Heraldo de Chihuahua en la ciudad de Chihuahua y El Diario de Ciudad Juárez, en ciudad Juárez, ambos considerados las dos fuentes de prensa escrita más influyentes en el estado de Chihuahua. (Instituto Nacional Electoral, 2014).



### *Pregunta de investigación*

La pregunta de investigación es: ¿Los catedráticos de la UACH y la UACJ contribuyen a la transformación de la sociedad a través de la divulgación del conocimiento científico-académico con publicaciones en El Heraldo de Chihuahua y El Diario de Ciudad Juárez respectivamente?

### *Planteamiento de la hipótesis*

Se plantearon dos hipótesis: 1) “Se atribuye a que el catedrático considera irrelevante divulgar el conocimiento científico-académico en los medios de comunicación escritos ya que no repercute en su crecimiento académico”; y 2) “Es debido a la falta de oportunidades de espacios en El Heraldo de Chihuahua y El Diario de Ciudad Juárez que no son frecuentes las publicaciones de producción científico-académico en dichos periódicos”.

### *Identificación de la muestra*

Ubicación de los catedráticos en la base de datos de la página del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) pertenecientes al SNI vigentes al 1º de enero del 2014, se seleccionaron a los 246 miembros adscritos a la UACH y a la UACJ. (CONACYT, 2015).

Los datos principales son: Población de interés: 246 SNI (167 UACJ y 79 UACH); tamaño de muestra calculado: 90 miembros del SNI; sub muestra UACJ = 62 miembros (69%); sub muestra UACH: 28 miembros (31%); muestra calculada con los siguientes parámetros: Nivel de Confianza = 95%; Margen de error = 5%; y Relación P/Q = 90% / 10%.

### *Variables de análisis*

Los elementos que se incluyeron en el cuestionario aplicado a los sujetos de investigación fueron: categoría del profesor, medios donde publica, índices de las revistas en las que publica artículos, periódicos locales,

tipo de textos, frecuencia, temática, sección donde publica, motivos por los que no utiliza los periódicos para la divulgación científica, conocimiento de la reglamentación de la producción científico-académica, razones por las que le interesa producir información científico-académica y actividades académicas en que está involucrado que conllevan la producción científico-académico.

### **Resultados**

Este trabajo de investigación ofrece una serie de hallazgos que se desprenden del análisis de la producción científico-académica que elaboran los docentes de la UACH y la UACJ adscritos al SNI en la prensa, se derivan del estudio del marco legal institucional como nacional, así como de las políticas editoriales de los diarios locales:

- a) Los docentes sujetos de estudio, en su totalidad realizan producción científica-académica, usando preponderantemente (95%) las revistas que se encuentran dentro de los índices nacionales o internacionales, de las cuales el 64% aparecen en el Journal Citation Report (JCR), por lo tanto, indizadas en el Institute for Scientific Information (ISI), siendo este medio el de mayor reconocimiento tanto por las propias universidades como por los órganos de evaluación.
- b) Además, los sujetos de estudio no publican en periódicos locales, identificándose tres razones principales: falta de tiempo, falta de reconocimiento académico y falta de interés personal. El 13% considera que las publicaciones hechas en diarios para dar a conocer hallazgos científicos a la comunidad en general no tienen ningún impacto para los indicadores científico-académicos.

- c) Los docente-investigadores de ambas universidades, participantes en la investigación, están más preocupados por cumplir con los requisitos y ponderaciones de los sistemas de evaluación a los que pertenecen, que son parte de las políticas educativas de México hacia la calidad, en donde la producción científico-académica es estratégica, incluso para la asignación de recursos, quedando nulamente ponderada la publicación en periódicos.
- d) Los profesores participantes en el estudio manifiestan estar conscientes de que la universidad no debe estar desligada del contexto social, por lo que debe dar las pautas para que los resultados de investigación llegue a la sociedad en general, cumpliéndose su función social y utilizando los medios de comunicación, reconociendo a los medios impresos como la opción más viable para que el conocimiento científico llegue de manera generalizada al ciudadano. Sin embargo, el 43% de los sujetos en estudio argumentan que no utilizan los periódicos como medio de divulgación por la influencia de las políticas institucionales, las cuales a su vez se convierten en un factor de desmotivación en los periódicos locales.
- e) No obstante a lo descrito anteriormente, los periódicos participantes en el estudio ofrecen oportunidades de espacio para publicaciones científico-académicas, quienes ofrecen secciones para la divulgación del conocimiento científico por parte de académicos y para universidades. Cabe hacer la acotación en relación a que existen profesores que desarrollan periodismo científico, sólo que en su mayoría no observan tener pertenencia como investigadores del SNI, siendo sólo el 3.7% de los que si son miembros a este sistema los que publican en periódicos locales, siendo manifiesto que el 89% de los profesores participantes únicamente guardan interés en dar cumplimiento a las exigencias de evaluación de las reglamentaciones institucionales a las que están adscritos, de los cuales, el 70% manifiestan expresa motivación a publicar sólo para un público definido, esto es, el que pertenece a comunidades científicas.
- f) El marco normativo que existe en México en materia de investigación, no contempla la divulgación de la ciencia a través de los medios de comunicación dentro de sus parámetros de evaluación de productos científicos. Las publicaciones en periódico no son consideradas producción académico-científica, ni para CONACYT (SNI), Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), programa de estímulos al desempeño docente y trabajos colegiados a través de la constitución de cuerpos académicos (CA). Todo ello expresado de forma explícita, pero sin diferenciar entre periodismo científico o no científico.
- g) De acuerdo a los resultados obtenidos producto de la investigación, las universidades no promueven la transformación y cambio social a través de la divulgación o difusión de la ciencia en la prensa al no contemplarlo en su reglamentación, como producto valido de los investigadores. Las universidades están más preocupada en la evaluación de calidad, sin comprender la importancia social del conocimiento que ahí se produce y la función social que debe cumplir, es necesario reconocer que la ciencia es la

vía para llegar al desarrollo, México como país en vías de desarrollo, demanda formar opinión pública a través de los intelectuales y académicos que emanan de las universidades, través del uso del periodismo científico.

- h) La temática que más se divulga en los diarios locales son las ciencias sociales por ser más atractivas para el ciudadano común. Los intelectuales de las ciencias sociales que discuten asuntos políticos son los que han logrado penetrar más en esos espacios, pero esto no ha sucedido de igual forma con los intelectuales de las ciencias duras. Lo interesante es considerar el impacto que se da al conquistar la opinión pública, círculos que aunque no ven, leen o escuchan, reciben la información de manera indirecta llegando a la reproducción intelectual que repercute así en sectores más amplios de la sociedad, razón de ser de la universidad.
- i) Los diarios más importantes del estado de Chihuahua, participantes en este estudio, tienen un gran interés de publicar información que solucione la problemática actual a través de los descubrimientos científicos de los investigadores universitarios. Ambas editoriales coinciden que su estrategia es difundir prioritariamente situaciones locales donde la ciencia puede incidir, ya que suponen que a la audiencia de los medios de comunicación tradicionales les interesa la información local, que les afecta en su diario vivir.
- j) Para ser miembro del SNI se requiere que el investigador realice habitual y sistemáticamente actividades de investigación científica o tecnológica, sin embargo los únicos productos

validos en su evaluación son: artículos en revistas, libros y capítulos de libros, como principales. (Poder Ejecutivo, 2012).

El total de los miembros del SNI que publican en los periódicos locales de Chihuahua tienen la categoría de profesores de tiempo completo, a pesar de eso muestran un gran compromiso social al divulgar en este medio sin fines de lucro.

- k) No toda la información que se publica en los diarios locales es científica o académica ya que gran parte de ella es opinión del docente. Los docentes miembros del SNI que publican en el periódico lo hacen en diferentes géneros periodísticos como son: entrevistas, noticias y reportajes. Manifiestan hacerlo en varias secciones tales como: académicos, estatal. Por otra parte los directivos de los diarios locales comentan que los espacios para los docentes están abiertos en estos medios, sin restricción a una sección o contenido específico, y agregan que existen muchas publicaciones de catedráticos que se publican en la sección de opinión con lenguaje menos técnico. A pesar de que las condiciones que generan los diarios locales propician la divulgación del conocimiento científico, no son apoyadas por el marco legal de la educación superior en México.

### **Conclusiones**

Si bien es cierto que la educación mediática no es sólo es responsabilidad del sistema educativo, ya que empieza en las familias, también es cierto que podría contribuir a construir una ciudadanía responsable y crítica de su entorno, pero con iniciativas que forjen el futuro. El cambio social no aparece de forma

inmediata, sin embargo, la sociedad chihuahuense necesita una transformación en sus tejidos sociales para acabar con los problemas que en ella existen. Es imperante que los ciudadanos que no tienen acceso al conocimiento de manera formal, se informen a través de los medios de comunicación, ya que la ignorancia inhibe la participación ciudadana.

Es importante comprender que el investigador aun que demuestra tener un compromiso social, no lo pondera debido a la agobiante reglamentación, orientada a la consecución de máximos puntajes de las evaluaciones académicas a las que es sometido, que lo induce a atractivos beneficios económicos. Esta normativa incentiva las publicaciones en índices internacionales que lejos de ubicarlo a abordar una problemática local, provoca lo haga fuera de su contexto social, motiva un reconocimiento internacional y no un estatus local.

El científico debe hacer un esfuerzo por dar a conocer su trabajo en un lenguaje claro, y hacer atractiva su investigación al público no científico. Aunque existen guías internacionales para escribir ciencia en la prensa, la reglamentación no lo valora, si bien es cierto que el Plan de Desarrollo Nacional contempla la Investigación como parte sustancial del desarrollo del país, las universidades no han logrado elaborar estrategias precisas.

En México existe un alto porcentaje de la población que usa los medios de comunicación sólo con el fin de entretenimiento, esto genera el riesgo de que cada individuo tome de la oferta mediática lo que le interesa, existe una necesidad de divulgación de la ciencia a los gobiernos, familias y demás grupos sociales. Se manifiesta en la población inquietud y necesidad de motivación, son sólo los medios quienes pueden producir tales estímulos y mantener a la sociedad interesada

proporcionando información de manera masiva que nos lleve al desarrollo.

## Referencias

- Avogadro, M. (2002). Periodismo Científico. Un puente entre las personas y el universo científico-cultural (en línea) Razón y palabra, núm. 30.
- Becerra Gallego, H. A., y Rodríguez Morales, A. J. (2013). La publicación científica y sus paradigmas. *Scientia Et Technica*, vol. 18, núm. 3.
- Blanco López, A. (2004). Relaciones entre la educación científica y la divulgación de la ciencia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, pp. 70-86.
- Bustos Mora, G. (2004). Ciencia y tecnología en la prensa escrita costarricense: Análisis de casos *Revista de Ciencias Sociales*, vol. IV, núm. 106, pp. 215-229.
- Calvo Hernando, M. (1999). El nuevo periodismo de la ciencia. Quito, Ecuador: Quipus.
- Cazaux, D. (2015). La comunicación pública de la ciencia y la tecnología en la "Sociedad del conocimiento". *Razón y Palabra*, núm. 65. (En línea). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n65/actual/dcaaux.html>.
- Daza, S., y Bucheli, V. (2006). Indicadores sobre la producción de difusión de la ciencia y la tecnología en medios no académicos de los científicos colombianos. *Research gate*. (En línea). Recuperado de <http://www.researchgate.net/publication/228645775>.
- Gil Pérez, D., y Vilches, A. (2006). Educación ciudadanía y alfabetización científica: Mitos y Realidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 42. (En línea). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie42a02.htm>.

- Herrera Lima, S. (2007). La profesionalización de la comunicación pública de la ciencia: hacia la construcción de un campo académico. (En línea). Recuperado de [www.redpop.org/redpopweb/adjuntos/susanaherrera.doc](http://www.redpop.org/redpopweb/adjuntos/susanaherrera.doc).
- Instituto Nacional Electoral. (2014). Catálogo nacional de medios impresos e internet 2014. (En línea). Recuperado de: [http://www.ine.mx/archivos2/DS/recopilacion/JGEor201401-24ac\\_01P04-01x01.pdf](http://www.ine.mx/archivos2/DS/recopilacion/JGEor201401-24ac_01P04-01x01.pdf).
- Jiménez Liso, M. R., Lapetina Acerenza, J. (2005). La divulgación científica a través de la prensa escrita en Almería: protocolo de análisis y aplicación a una muestra piloto. VII Congreso "Enseñanza de las ciencias". (En Las universidades como medio para transformar la sociedad y su línea), Recuperado de [http://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc\\_a2005nEXTRA/edlc\\_a2005nEXTRAp411divcie.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp411divcie.pdf)
- Moreno Castro, C. (2003). La investigación universitaria en periodismo científico. Ámbitos, núm 10.
- Pérez Tamayo, R. (2004). México ante la crisis. México. Siglo veintiuno editores. (En línea). Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=aaHRWmeihqEC&pg=PA192&lp=PA192&dq=perez+tamayo+nexo+1983&source=bl&ots=JoUwTUsXp&sig=izZkxUXdeWLk0CtPw5fbuF7OcmA&hl=es&sa=X&ei=IMWTVL GALcncoASWxoLgDQ&ved=0CBwQ6AEwAA#v=onepage&q=perez%20tamayo%20nexo%201983&f=false>.
- Poder Ejecutivo (2012). Diario oficial. Acuerdo por el que se reforman diversos artículos del Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores. (En línea). Recuperado de <http://www.conacyt.gob.mx/images/conacyt/normatividad/interna/Reglamento del SNI.pdf>
- Suaréz Zozaya, M. H. (2006). Universidad y desarrollo local. Seminario de Educación Superior. (En línea). Recuperado de <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=115>.

# Autoeficacia académica en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico

## Academic self-efficacy in university students with high and low academic performance

Diana Irasema Cervantes Arreola  
*Universidad de Guadalajara*  
[diana\\_cervan@yahoo.com.mx](mailto:diana_cervan@yahoo.com.mx)

María de los Dolores Valadez Sierra  
*Universidad de Guadalajara*  
[doloresvaladez@yahoo.com.mx](mailto:doloresvaladez@yahoo.com.mx)

Ángel Alberto Valdés Cuervo  
*Instituto Tecnológico de Sonora*  
[angel.valdes@itson.edu.mx](mailto:angel.valdes@itson.edu.mx)

### Resumen

Se realizó un estudio comparativo entre estudiantes universitarios con alto desempeño académico (ADA) y bajo desempeño académico (BDA) para determinar las diferencias entre ambos grupos en relación a la autoeficacia académica y la relación con su desempeño académico. Participaron en este estudio 594 estudiantes universitarios de los cuales se generaron el subgrupo ADA con 60 estudiantes y BDA con otros 60. Los resultados sugieren que la autoeficacia académica percibida en el factor atención y el factor excelencia diferencian a los ADA de los de BDA y la autoeficacia académica en estos dos factores se relaciona de manera positiva con el desempeño académico.

### Palabras clave

Autoeficacia académica, universitarios, desempeño académico.

### Abstract

A comparative study was conducted among university students with high academic performance (HAP) and low academic performance (LAP) to determine the differences between both groups in relation to academic self-efficacy and their academic performance. A total of 594 university students participated in this study, of which 60 were in the HAP subgroup and LAP with 60 others. The results suggest that academic self-efficacy perceived in the attention factor and the excellence factor differentiate the HAP from the LAP and the Academic self-efficacy in these two factors is positively related to academic performance.

### Keywords

Academic self-efficacy, university students, academic performance.

## Introducción

El trabajo en los casos de alto y bajo rendimiento académico en México se ha hecho mayor en cuanto a investigaciones sobre la temática y los diversos factores inmersos en éstos. En el caso de los jóvenes universitarios se ha explorado poco, pues la mayoría de los estudios abarcan variables en la etapa de la niñez pues se han enfocado más en esta etapa y no tanto en la juventud o adultez (Acle y Ordaz, 2010; Bailey et al., 2012; Covarrubias, 2012).

Por ello el campo de estudio del alto y bajo desempeño académico y los factores psicoafectivos asociados como la autoeficacia, es importante de estudiarse, ya que ésta se encuentra altamente ligada a lo que el individuo cree que es capaz de hacer, evaluando sus capacidades y habilidades para llevarlas a la acción (Bandura, 1997), además de ser una etapa de gran importancia en cuanto al desempeño que estos estudiantes presentan.

## El desempeño y la autoeficacia académica

La definición de desempeño académico tiene variantes sobre la manera adecuada de nombrarlo ya que varios autores le denominan aptitud escolar, otros desempeño académico o rendimiento escolar, pero esto solo es cuestión semántica, ya que en el ámbito educativo y docente, se utilizan como sinónimos (Navarro, 2003).

Larrea y Larrea (2003) lo definen como “la medida por medio la cual se aprecia el grado de conocimiento que tiene una persona” (p.15).

Existen factores relacionados con el desempeño académico como el centro escolar, la familia y el alumno (Cueto, 2004), así como factores psicoafectivos, entre ellos la autoeficacia. Ésta deriva de las expectativas de eficacia, en las cuales Bandura (1989) menciona que se refieren a la confianza del

individuo que tiene respecto a su habilidad para llevar a cabo alguna acción.

De acuerdo a Bandura (1999) la autoeficacia se conceptualiza como aquella donde las personas luchan por tener el control de los acontecimientos que existen en sus vidas, lo cual hace que sean más capaces de hacer realidad lo que desean para su futuro y evitar las cosas que no desean.

## Hallazgos de la influencia de la autoeficacia académica en el desempeño académico de los estudiantes

En algunas investigaciones que se han llevado a cabo para conocer sobre la influencia de la autoeficacia académica en el desempeño de los estudiantes, se ha encontrado que los estudiantes con alta autoeficacia percibida tienen creencias optimistas que les pueden ayudar a cambiar comportamientos en la acción personal. Estas creencias les ayudan a persistir a pesar de que puedan existir obstáculos o situaciones que puedan debilitar su motivación (Chan, 2006). En otros trabajos Yun, et al., (1998) mencionan que de la revisión que llevaron a cabo en su estudio, algunos de los factores relevantes inmersos en el desempeño de los casos de estudiantes con alto desempeño académico, son la percepción de la competencia, la autoeficacia, atribuciones, orientaciones hacia metas y motivación intrínseca.

Greshman, Evans y Elliot (2001) encontraron que los estudiantes de capacidad media (promedio) presentan más baja autoeficacia académica y social en relación a los de alto desempeño. En una línea muy similar Chan (2007) encontró que los factores del bienestar subjetivo y la autoeficacia en los de alto desempeño, mostraban gran impacto en el perfeccionismo que estos tenían.

## Método

El estudio se llevó a cabo en una población de estudiantes de una universidad pública del

norte de México, con un muestreo no probabilístico en el semestre agosto-diciembre 2015 de las carreras Licenciatura en Educación (n= 188, 31.6%), Enfermería (n= 175, 29.5%), Ingeniería en Mecatrónica (n= 122, 20.5%) y Diseño Gráfico (n= 109, 18.4%) de los niveles intermedio y avanzado de dichas carreras.

Se formaron dos grupos: uno denominado de alto desempeño académico (n= 60) que se conformó por estudiantes con una media de calificaciones igual o mayor al percentil 90 (M= 9.67, DE= .10), de los cuales 25 (41.7%) fueron hombres y 35 (58.3%) mujeres (M= 24.85, DE= 8.71); y otro de bajo desempeño académico (n= 60) formado por estudiantes con un promedio igual o menor al percentil 10 (M= 8.17, DE= .18), 30 (50%) fueron hombres y 30 (50%) mujeres (M= 22.20, DE= 2.02).

### **Instrumento**

Se utilizó la Escala de autoeficacia en conductas académicas (Blanco, Martínez, Ornelas, Flores y Peinado, 2014), la cual se responde mediante una escala tipo Likert que oscila desde 0 a 10. Contiene 16 ítems que evalúan conductas académicas en tres escenarios diferentes: Escenario actual (autoeficacia percibida), Escenario ideal (autoeficacia deseada) y Escenario de cambio (autoeficacia alcanzable). Se compone de tres factores que son: atención (AA), que refiere a aquellas conductas relacionadas con la capacidad de atender y centrarse en determinado objeto, estímulo o cosa), comunicación (AC), que son las conductas relacionadas con la emisión o recepción de información de un sujeto en determinado entorno con uno o más sujetos y excelencia (AE), es la virtud sobresaliente y de calidad

que exalta la norma. Se realizó un análisis de confiabilidad de los ítems, a partir del cual se decidió trabajar con todos los ítems relacionados con la percepción de la autoeficacia en conductas académicas dado que la correlación entre todos se encuentra por encima de .30 (De Vellis, 2012).

Posteriormente se realizó un análisis factorial exploratorio con el método de máxima verosimilitud y rotación Oblimin. Se obtuvo una solución integrada por los 10 ítems que se agruparon en los tres factores de la prueba (atención, comunicación y excelencia) (KMO= .881,  $X^2= 2248.07$ ,  $p<.000$ , la varianza explicada de 48.91). Por último se realizó un análisis factorial confirmatorio utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud.

### **Procedimiento**

Se solicitó el permiso por escrito de las autoridades universitarias, así como el consentimiento de participación por parte de cada participante universitario.

Se establecieron los dos grupos: alto desempeño académico (ADA) (percentil igual o encima de 90) y bajo desempeño académico (BDA) (percentil igual o menor a 10). Se analizaron los datos en el software SPSS v. 19, con un comparativo de las medias de los sujetos entre ambos grupos a través de una prueba estadística multivariada (regresión logística binaria).

### **Resultados**

De acuerdo a los resultados de las pruebas t de Student para muestras independientes, existen diferencias entre los grupos se presentan en las variables relativas a la autoeficacia (AA y AE) (ver tabla 1).



Tabla 1  
Comparación de las Medias de las Variables Predictores del Alto Desempeño Académico

Variable	Bajo Desempeño Académico (n= 60)	Alto Desempeño Académico (n= 60)	t (118)	p
AA	7.77	8.54	-3.87	< .000
AC	7.45	7.69	-.81	.418
AE	7.50	8.30	-3.30	.001

El análisis de las correlaciones señala que la percepción de autoeficacia académica (atención y excelencia) se relaciona de forma

positiva con el desempeño académico (ver tabla 2).

Tabla 2  
Correlaciones entre el desempeño académico y las variables predictoras

Medidas	1	2	3	4
1. Desempeño académico	-			
2. AA	.34**	-		
3. AC	.07	.42**	-	
4. AE	.29**	.55***	.36**	-

\*p< .05. \*\*p< .01. \*\*\*p< .001.

Los resultados de la regresión logística muestran que la variable de autoeficacia relacionada con la atención explica una parte significativa ( $R^2$  Nagelkerke= .47) de las

diferencias entre los grupos de estudiantes con alto y bajo desempeño académico (ver tabla 3).

Tabla 3  
Sumario del Análisis de Regresión Logística Acerca de las Variables Predictoras del Alto Desempeño Académico en Estudiantes Universitarios

Variables	B	SE	OR	95 CI	Estadístico de Wald	p
AA	.92	.32	2.52	1.34-4.72	8.27	.004

Nota. CI= Intervalo de confianza para las odds ratio (OR)

### Discusión y conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos en este estudio, se puede concluir que la variable de autoeficacia académica en el factor excelencia

y en el de atención marca una diferencia entre los grupos analizados ADA y BDA, no siendo de esta manera en el caso del factor comunicación. Además se encuentra que estos

dos factores de autoeficacia se relacionan de manera positiva con el desempeño académico que muestran estos estudiantes (ADA).

Estos resultados se vinculan a lo que varias investigaciones han mencionado, por ejemplo en el caso de Pajares (1996) donde refiere que la autoeficacia académica se manifiesta más alta en los estudiantes con alto desempeño académico, que en estudiantes regulares, siendo el caso en el uso de las matemáticas.

Maxwell (1998) menciona que la autoeficacia es un tema que debe de estudiarse desde temprana edad en los casos de alto rendimiento académico, pues es muy notable que estas personas tengan un fuerte impulso hacia la autoeficacia, ya que poseen un sentido de sí mismo antes que otros, el impulso de la maestría y el perfeccionismo, precisión y tienen más sentido en cuanto al comportamiento de un yo consciente que se trata de actualizar constantemente, ello constata que la autoeficacia en la atención hacía las cosas y su excelencia en lo que realizan es parte importante estos casos.

El conocimiento de los factores psicoafectivos asociados al desempeño académico en los casos de alto y bajo desempeño, ayuda a crear mejores programas de intervención, de prevención de la deserción escolar; pues se ha conocido que la autoeficacia ha estado relacionada con el aprendizaje escolar y situaciones de logro de los estudiantes, pues el esfuerzo y perseverancia en las tareas que se llevan a cabo son factores que pronostican el adecuado y satisfactorio aprendizaje del sujeto (Schunk, 2012).

Para futuras investigaciones en el campo, se recomienda el analizar más factores psicoafectivos, con sujetos situados en esta etapa (juventud) en otras áreas del conocimiento, y de esta manera poder conocer relaciones o diferencias en cuanto a la

influencia de los factores con el desempeño académico.

## Referencias

- Acle, G., y Ordaz, G. (2010). Resiliencia y aptitudes sobresalientes en niños de zonas urbano-marginadas. *Ideacción*, 31, 288-299.
- Bailey, R., Pearce, G., Smith, C., Sutherland, Stack, N., Winstanley, C., y Dickenson, M. (2012). Improving the educational achievement of gifted and talented students: A systematic review. *Talent Development Excellence*, 4(1), 33-48.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Ed.), *La autoeficacia: cómo afrontamos los cambios en la sociedad actual* (pp. 19-54). España: Descleé De Brouwer.
- Blanco, H., Martínez, M., Ornelas, M., Flores, F., y Peinado, J. (2014). Escala autoeficacia conductas académicas EACA. Versión de instrumento no publicado.
- Chan, D. (2006). Adjustment problems, self-efficacy, and psychological distress among chinese gifted students in Hong Kong. *Roeper Review*, 28(4), 203-209.
- Chan, D. (2007). Positive and negative perfectionism among chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 77-102.
- Covarrubias, P. (2012). Identificación temprana de niños y niñas

- sobresalientes en preescolar. *Revista de Investigación Educativa*, 3, 53-65. Recuperado de <http://www.rediech.org/inicio/imagenes/k2/Red3-05>.
- Cueto, S. (2004). Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú. *Education Policy Analysis*, 12(35), 1-42. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/publicaciones/121-factores-predictivos-del-rendimiento-escolar-desercion-e-ingreso-a-educacion-secundaria-en-una-muestra-de-estudiantes-de-zonas-rurales-del-peru/>
- De Vellis, R. (2012). *Scale development. Theory and applications* (pp. 1-30). USA: SAGE.
- Gresham, F., Evans, S., y Elliott, S. (2001). Self efficacy differences among mildly handicapped, gifted and nonhandicapped students. *The Journal of Special Education*, 22(2), 231-241.
- Maxwell, E. (1998). I can do it myself! reflections on early self-efficacy. *Roeper Review*, 20(3), 183.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 325-344.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Yun, D., Moon, S., y Feldhusen, J. (1998). Achievement motivation and gifted students: a social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 45-63.

# La inteligencia emocional: una herramienta necesaria en la formación docente

## Emotional intelligence: a necessary tool in teacher training

Denisse Angélica Montes Salazar  
*Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado  
de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin*  
[denissems37@gmail.com](mailto:denissems37@gmail.com)

### Resumen

Esta investigación tuvo por objeto realizar una exploración sobre la percepción emocional de los estudiantes de la licenciatura en educación Preescolar y Primaria de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua a través de la Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional (EAIE) que evalúa las diversas habilidades incluidas en el modelo de inteligencia emocional de Mayer, Salovey y Caruso (2000). Para lograr el objetivo se desarrolló un estudio descriptivo. Se realizó a 54 estudiantes del tercer semestre de las licenciaturas antes mencionadas elegidas como participantes en la investigación. Los resultados se analizaron con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) el cual arrojó algunas correlaciones significativas entre diferentes factores. De los resultados que arrojó esta investigación se puede concluir, que los estudiantes presentan una buena percepción sobre sus habilidades emocionales a excepción de la regulación emocional en el aspecto 'manejar las propias emociones y las de los demás', aun así se plantea la propuesta de implementación de la educación emocional y el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial del profesorado.

### Palabras clave

Inteligencia emocional, socio-afectividad, formación docente.

### Abstract

The purpose of this research was to carry out an analysis of the emotional perception of the students Preschool and Elementary teaching of the Institución Benemérita y Centenaria Normal School of the State of Chihuahua through the Self-Reported Scale of Emotional Intelligence (SSEIT) that evaluates the various skills included in the emotional intelligence model of Mayer, Salovey and Caruso (2000). To achieve the objective a descriptive study was developed. 54 students from the third semester of the previously mentioned bachelor's degrees were selected as participants in the research. The results were analyzed with the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) program, which showed some significant correlations between different factors. From the previously shown results, it can be concluded that students present a good perception of their emotional abilities, except for emotional regulation in the aspect of 'controlling one's own emotions and those of others', even so, we present the proposal of implementation of emotional education and the development of emotional competencies in the initial teacher training.

### Keywords

Emotional intelligence, socio-affectivity, teacher training.

### Introducción

Las necesidades que la sociedad actual presenta tienen repercusiones directas en el sector educativo, puesto que se hace necesario dar respuesta a las mismas, no se puede trabajar de la misma manera que tiempo atrás. En la actualidad el profesor debe ser apto para tareas cada vez más difíciles y diversas, los nuevos enfoques exigen que el profesor deje de centrarse únicamente en el aprendizaje cognitivo del alumno, y favorezca el desarrollo integral del mismo el cual incluye al aspecto social, físico, mental y emocional. En lo particular el aspecto emocional ha adquirido peso en las décadas recientes.

Cada vez es más el número de profesionales que integran el sistema educativo que ha comprendido la importancia de los sentimientos en el desarrollo integral de los alumnos y en su propio quehacer diario. Desarrollar la competencia emocional de los docentes beneficia su propio bienestar personal así como su efectividad y calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula en general, y del desarrollo socio-emocional en los alumnos.

Este trabajo tiene como objetivo determinar el grado de inteligencia emocional que poseen los maestros en formación del quinto semestre (tercer año) de las licenciaturas en educación preescolar y primaria en la IByCENECH, para después analizar los resultados y dejar a consideración de quienes son tomadores de decisiones trabajar el desarrollo de competencias emocionales durante el proceso de formación docente para que contribuyan a mejorar su experiencia educativa así como personal.

### Marco Teórico

Se considera entonces fundamental incluir la educación emocional en el proceso educativo integral. En este sentido se plantea el estudio desde el concepto de inteligencia emocional debido a la relación que guarda con el logro de dichos objetivos educativos, se abordó lo correspondiente acerca de los alumnos de nivel preescolar y primaria manejado en sus planes de estudio, con un enfoque particular de los docentes en proceso de formación en las aéreas que guardan relación con este tipo de contenidos. Si se pretende integrar este tipo de enseñanza en la escuela, poco se logrará si quienes serán responsables de impartirla no son conscientes de la importancia de los procesos socioafectivos. "No es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente." (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008, p.441)

Gracias a la introducción del Coeficiente Intelectual (CI) a principios del siglo XIX, han surgido diversas posturas teóricas que buscan aportar al desarrollo de una ciencia de la inteligencia humana, tal es el caso de la corriente conductista, la de los procesos cognitivos, procesamiento de información, los modelos computacionales y la inteligencia artificial; mismas que si bien han hecho aportaciones, poco han ayudado a esclarecer el tema y así lograr un consenso respecto al tema.

En la actualidad, se puede encontrar a autores como, H. Gardner (1983), R. Sternberg (1985) y Goleman (1995), que ponen en entredicho los cimientos del concepto hasta ese entonces manejado rechazándolo por su naturaleza tradicional y obsoleta aún más en estos tiempos. Howard Gardner con su teoría de las Inteligencias

Múltiples, ha intentado plantear un enfoque del pensamiento humano desde una perspectiva más amplia, como su nombre lo indica comprende un abanico de inteligencias. Gardner sostiene que existen distintas inteligencias que pueden ser estudiadas y estimuladas por separado. En su teoría, reconoce la naturaleza plural de la inteligencia y le otorga el mismo valor que tenían las habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas a otras capacidades humanas.

En lo que respecta a las emociones no se puede precisar el momento en el cual tuvieron inicio los estudios de las mismas, porque durante los años se han aportado grandes contribuciones en su investigación por parte de otras disciplinas, como son la fisiología, la filosofía y la neurociencia. Para esta investigación el estándar que se utilizó fue el modelo cognitivo, puesto que es la base del instrumento utilizado para la recopilación de los datos. Además de que una orientación de este tipo reconoce la importancia de las emociones primarias aunque su énfasis está en la variedad de experiencia emocional que surge a partir de la experiencia social, cultural e individual, además se manejan las emociones propuestas por Damasio (2004) quien las divide en primarias y secundarias; se escoge su clasificación debido a que es donde convergen la mayoría de las antes mencionadas, a esta clasificación se agrega la sorpresa y se deja fuera la anticipación, así pues las emociones trabajadas fueron, Alegría, Tristeza, Ira, Asco, Miedo y Sorpresa.

El concepto de Inteligencia Emocional es el fruto de diversos pensadores que han tratado de entender desde una perspectiva más amplia la inteligencia humana, esta combinación de palabras durante bastante tiempo significó para muchos una contradicción, porque articulaba dos campos que habían sido investigados separadamente y percibidos como contrarios. Se entiende

entonces que para la construcción del término se necesitó de un largo recorrido histórico.

En 1993, Mayer y Salovey, toman como base las inteligencias personales de Gardner creando así el término de Inteligencia Emocional (IE). Para estos autores la IE consiste en la habilidad para reconocer y procesar la información que transmiten las emociones y sus relaciones con el entorno y, a partir de esto, razonar y resolver problemas de manera eficaz. El significado original que quisieron darle al término implicaba la indivisibilidad entre ambas esferas. Después Daniel Goleman (1995) publicó su libro 'Inteligencia Emocional' donde retoma el concepto y lo amplía; gracias a él este término se populariza y se difunde a nivel internacional.

El concepto utilizado por Mayer y Salovey para definir la inteligencia emocional ha sufrido algunos cambios con el paso del tiempo, la primera de ellas aparece en 1990 sin embargo, tiempo después, al buscar desvincularse de los conceptos populares que surgen después del año 1995, estos autores reformulan su concepto, no obstante es hasta el año 2000 al continuar sus estudios sobre la misma, pero ahora con las aportaciones de Caruso que publican nuevamente su concepto de inteligencia emocional, definiéndola como: "La capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones." (Mayer et al, 2000).

Para Mayer y Salovey (1997) la inteligencia emocional está conformada por cuatro habilidades.

- a) Percepción, evaluación y expresión emocional.
- b) La emoción como facilitadora del pensamiento.

c) Utilización del conocimiento emocional.

d) Regulación de las emociones.

Teniendo como base este concepto se procedió a analizar plan de estudios 2011 de los niveles de preescolar y primaria encontrando así que en algunos de sus campos y asignaturas fuera de trabajar aspectos meramente académicos se enfocan en desarrollar en el alumno sus capacidades afectivas y emotivas a través de distintas formas en las que entran en contacto tanto con su corporeidad como con el fomento de las relaciones con otros. Además en ellos se habla explícitamente de desarrollar competencias emocionales y sociales. Cabe destacar que algunos de los propósitos de los cuales se habla en el plan de estudios, guardan relación con algunas de las habilidades mencionadas por Mayer y Salovey así como con las inteligencias intrapersonal e interpersonal mencionadas por Howard Gardner.

En lo que corresponde a la formación docente al hacer el análisis del el mapa curricular se confirmó que efectivamente se estudia al alumno de esa manera no obstante no en todos los cursos se tiene un tratamiento específicamente para el docente, es decir, se trabajan para generar competencias que le sirvan para aplicar lo aprendido sin embargo no se trabajan directamente sobre su persona por lo que se puede encontrar una incongruencia al tener que trabajar competencias que no son desarrolladas en los mismos docentes o al menos no de manera explícita.

Al proceder a analizar las competencias, se pudo concluir que la formación docente contiene una propuesta curricular en la que se abordan tanto las áreas cognitivas como las personales e interpersonales; el trato de estas últimas es un tanto implícito, dichas competencias no se manejan con el carácter que se propone con el modelo de competencias emocionales y

que como se menciona, en la actualidad, se hace totalmente necesario para hacer frente las necesidades que nuestra sociedad presenta, puesto que el docente es un formador de seres humanos, y requiere utilizar su sensibilidad e inteligencia para potenciar las capacidades sus alumnos. Sin embargo las primeras están siendo relegadas en su formación.

Formar profesionales emocionalmente inteligentes debería ser una prioridad para las necesidades que se presentan en la actualidad .Se considera entonces que dentro de la formación docente deberían de incluirse el desarrollo de competencias emocionales (socioafectivas), tanto para mejorar las capacidades y relaciones de los alumnos dentro del aula así como las propias del docente y como consecuencia, fomentar el desarrollo y aprendizaje, además del bienestar de los alumnos. Vi el efecto positivo que se puede lograr en el sector educativo puesto que facilitan un adecuado ajuste en lo personal, lo social, lo académico y lo laboral, dicho de otra manera impacta la vida misma tanto del estudiante como del docente.

De esta manera, se ve la necesidad urgente de incluir explícitamente la formación en competencias emocionales dentro de los objetivos educativos de la enseñanza obligatoria, sin embargo, aunque la aceptación sobre la importancia de las competencias emocionales es alta, existen problemas en su implementación dentro de la escuela ,dado que las iniciativas para integrar estas competencias en la escuela, requieren primeramente de una adecuada formación de los profesores y gestores además de la consecuente formación de los estudiantes. Lo que pone en evidencia la necesidad de una adecuada formación inicial y permanente del profesorado para favorecer su propia efectividad docente, y de esta manera poder fungir como formadores de competencias en sus alumnos.

## Metodología

Para esta investigación se utilizó un enfoque cuantitativo, debido a que con la aplicación del instrumento se obtienen resultados de tipo estadísticos, que permiten medir los diferentes factores del mismo a la vez de tipo descriptivo de acuerdo a lo planteado por Méndez (2006) quien establece que en un estudio de esta naturaleza, “se identifican características del universo de investigación, se señalan conductas y actitudes de la población investigada, se establecen comportamientos y se descubre y comprueba la asociación entre variables de investigación” (p. 231). Posteriormente se tornó correlacional debido a que se midió el grado de relación existente entre algunas de las habilidades y los sujetos de estudio.

Esta investigación tomó parte en la ciudad de Chihuahua, Chih. Dentro de la institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del estado de Chihuahua con dos grupos de tercer año, uno de cada una de las licenciaturas (educación primaria y preescolar) consolidándose una muestra de 54 estudiantes debido a que se empleó una muestra no probabilística de muestreo accidental dado que la selección de individuos se hizo con base a la posibilidad de acceso que se pudo tener a ellos (Albert, 2007 p. 62).

El instrumento utilizado fue la Escala Autoinformada Reducida de Inteligencia Emocional (EARIE) desarrollada por el Dr. Manuel Sosa Correa, la cual mide las habilidades de la Inteligencia Emocional en 77 reactivos distribuidos en 11 factores.

Para la aplicación de la Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional, se acordaron tiempos y espacios con la dirección de la institución y otros maestros. Dicha aplicación tomó aproximadamente entre 20 y 30 minutos, se llevó a cabo de manera grupal, cada sujeto contó con una copia del EAIE, se indicó que la veracidad de

los resultados dependería de la sinceridad con la que respondieran las preguntas. Se recopiló la información ubicándola en la categoría y factor correspondiente para cada docente en formación y licenciatura correspondiente, posteriormente se introdujeron los datos al programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para obtener resultados y establecer las correlaciones necesarias.

## Resultados

Basándose en los resultados obtenidos al aplicar la escala EARIE se encontró que el puntaje promedio de la Escala Auto Informada reducida de Inteligencia emocional, tuvo una ligera variación en ambas licenciaturas. Para la licenciatura de educación preescolar la media fue de 291, 11 mientras que la licenciatura en educación primaria muestra una media 20 puntos menor, por lo que la hipótesis ‘Existen diferencias significativas en los niveles de Inteligencia Emocional de acuerdo a la licenciatura de los participantes’ se refuta dado que aunque se visualizan diferencias no resulta tan significativa para el análisis.

Los participantes se ubicaron en el nivel medio- alto y alto con base a los resultados arrojados por el EARIE, aunque cabe destacar que la prueba mide la percepción que el propio sujeto pueda tener de sus capacidades y no evalúa las habilidades propiamente cognitivas en el procesamiento de la información emocional por lo que sería necesario comparar dichos resultados con un instrumento que realice esto segundo para probar si verdaderamente o no, los alumnos se encuentran en dicho nivel.

Sin embargo se destaca que en la licenciatura de educación primaria se ubicaron más alumnos en el nivel medio de inteligencia emocional que los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar, no



obstante no se pueden encontrar las causas de tal diferencia en la presente investigación ya que la aplicación de un único instrumento no permite contrastarla con diversos factores.

Los estudiantes se percibieron en la mayoría de los factores en un nivel alto a excepción de 2 de ellos, los Factores 2, y 11. Los factores 2 y 11 están relacionados; el primero de ellos hace referencia a manejar las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal y el segundo a lograr emociones determinadas en el área Intrapersonal, ambos pertenecen a la habilidad de Regulación de las emociones. Esto no indica que los estudiantes no posean esta habilidad sino una de las 'sub-habilidades' que se encuentran dentro de esta la cual es "Manejar las propias emociones y las de los demás" por lo que habría que encontrar la dificultad en este aspecto y a partir de ahí trabajar sobre éste.

Se observó una importante correlación entre las dimensiones de 'Regulación emocional y Utilización del conocimiento emocional' tanto en las áreas intra e interpersonal, comprobándose la hipótesis 'Los maestros en formación que sean hábiles en regular sus emociones por consecuente serán hábiles en la utilización del conocimiento emocional' lo que corrobora que estar abierto a la experiencia emocional (agradable y desagradable), controlar y reflexionar sobre las emociones, implicarse, prolongar y/o distanciarse de los estados emocionales, manejar las propias emociones y las de los demás propicia comprender cómo están relacionadas las diferentes emociones, percibir sus causas y sus consecuencias, interpretar emociones compleja y predecir las posibles transiciones entre emociones.

### **Conclusiones**

Aunque la percepción de los alumnos fue bastante buena en cuanto a las habilidades

emocionales se propone incluir la educación emocional dentro de la formación del profesorado. Si bien la malla curricular no puede sufrir modificaciones la posible implementación de esta podría sumarse a los cursos optativos marcados en la misma, puesto que estos son una de las características de flexibilidad curricular definidas en el plan de estudios, dichos cursos además de atender a las necesidades de los docentes, las escuelas o los contextos en los que se ubican se utilizan en general para garantizar la ampliación, profundización y/o actualización sobre diversos temas científicos y técnicos relacionados con la profesión, y como se pudo apreciar a lo largo del documento el desarrollo de la inteligencia emocional pasa a ser una de las necesidades actuales para el mejoramiento del desempeño docente.

### **Referencias**

- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Disponible en: <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis
- Bisquerra R. (2003, número 1) *Educación emocional y competencias básicas para la vida* *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz Aranda, D. (2008, septiembre ). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 6 (15) 421- 436 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924009>
- Fernández, M, Palomero, J., Teruel, M. (2009, abril). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria*

- de Formación del Profesorado, 12 (1), 33-50.
- Martínez E. (2009) La inteligencia emocional en la formación del docente. Recuperado de: [http://www.jornadeseducacioemotional.com/wp-content/uploads/mat\\_anterior/v\\_jornades/comunicacions/la\\_inteligencia\\_emocional\\_en\\_la\\_formacion\\_del\\_docente.pdf](http://www.jornadeseducacioemotional.com/wp-content/uploads/mat_anterior/v_jornades/comunicacions/la_inteligencia_emocional_en_la_formacion_del_docente.pdf)
- Méndez, C. (2006). Diseño y Desarrollo del Proceso de Investigación con énfasis en ciencias empresariales (4ª ed.) Bogotá: Limusa.
- Molero, C., Saiz V., Martínez, C. (1998) Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. Revista Latinoamericana de Psicología. 30(1)11-30
- Palomera R; Fernández-Berrocal P.; Brackett M. (2008). Nº 15, Vol 6 (2) 2008, pp: 437-454. La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias Disponible en : <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276>
- Plan de estudios 2012. Licenciatura en educación Preescolar
- Plan de estudios 2012. Licenciatura en educación Primaria.



# Opiniones del profesorado de educación primaria en el contexto de la RIEB. Complejidad de la tarea docente

## Opinions from Elementary school's teachers regarding IRBE. Complexity of teaching

Irma Mercedes Cano Medrano  
*Centro de Investigación y Docencia*  
[irma.cano@cid.edu.mx](mailto:irma.cano@cid.edu.mx)

Claudia Celina Gaytán Díaz  
*Centro de Investigación y Docencia*  
[claudia.gaytan@cid.edu.mx](mailto:claudia.gaytan@cid.edu.mx)

María Araceli Gutiérrez Reyes  
*Centro de Investigación y Docencia*  
[araceli.gutierrez@cid.edu.mx](mailto:araceli.gutierrez@cid.edu.mx)

### **Resumen**

El presente trabajo contiene los resultados de un estudio etnográfico, desarrollado a partir de un convenio de colaboración interinstitucional entre Cuerpos Académicos del Centro de Investigación y Docencia y Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, en el cual participaron diez investigadores y tres grupos de estudiantes de los posgrados que ofertan ambas instituciones en Chihuahua, Juárez y Ahumada. Se presentan algunos hallazgos relativos a las opiniones del profesorado de primaria en el marco de la Reforma Integral en Educación Básica (RIEB) y que de alguna manera reflejan la complejidad de la tarea que se les ha asignado, expresaron su pensar y sentir ante los retos y obstáculos que enfrentan en su trabajo a partir de la reforma, sus ideas y percepciones con respecto al salario y estímulos con que cuentan y las condiciones laborales en el contexto en el que desempeñan su tarea. Se analizaron registros de observación y diario de campo, además 82 entrevistas realizadas a diferentes actores educativos. Se encontró que las y los docentes carecen de los recursos mínimos para el desempeño de su tarea docente, no consideran que su salario sea acorde al trabajo que realizan, viven con la incertidumbre de perder el empleo, rodeados de contradicciones, carencias, sobrecarga de trabajo y sin mucho apoyo por parte de las autoridades y padres y madres de familia.

### **Palabras clave**

Reforma educativa, profesores, educación primaria, opiniones.

### **Abstract**

The present paper contains the results of an ethnographic study, developed from interinstitutional collaboration agreement between the Academic Bodies of the Research and Teaching Center and the Chihuahua Center for Postgraduate Studies, in which ten researchers and three groups of students of the postgraduate programs offered by both institutions in Chihuahua, Juárez and

Ahumada to be a part of. Some findings are presented regarding the opinions of primary school teachers within the framework of the Integral Reform in Basic Education (IRBE) and that in some way reflects the complexity of the task that has been assigned to them, expressing their thinking and feeling about the challenges and obstacles they face in their work since the reform, their ideas and perceptions regarding the salary and stimuli they have and the working conditions in the context in which they perform their tasks. Field and observation records were analyzed, as well as 82 interviews conducted with different educational actors. It was found that the teachers lack the minimum resources for the performance of their teaching task, do not consider their salary is consistent with the workload, live with the uncertainty of losing their job, surrounded by contradictions, shortages, work overload and without much support from the authorities and parents.

### **Keywords**

Educational reform, professors, basic education, opinions.

### **Introducción**

Los cambios en el mundo suceden de manera vertiginosa en las últimas décadas, y cuestionan lo que históricamente se ha creído sobre la educación, la escuela y el docente. A pesar del dominio científico y tecnológico alcanzado, el futuro se percibe incierto, las interrogantes siguen sin respuesta y parece que nuestros saberes no son suficientes para superar las dificultades. Se podría decir que educar en plena sociedad de la información resulta más complejo e inseguro que en épocas pasadas.

El propósito aquí es comprender algunos aspectos que integran la complejidad de la tarea docente partiendo de la propia voz del profesorado encargado de llevar a cabo los cambios curriculares y normativos en el marco de la reforma en nuestro país. Cambios que en la práctica, conforme a la opinión del personal docente, realmente no han podido transformar la realidad educativa.

Pérez (1995) sostiene que “la labor que desempeña el personal docente depende de dos aspectos importantes: las horas de trabajo, dentro y fuera de la escuela, y el número de alumnos que atienden. Estos factores intervienen en la carga de trabajo, la cual invariablemente repercute en la calidad de la vida laboral” (p.4). El profesorado

labora en un entorno con una gran diversidad, interactúa con diferentes sujetos y sus respectivas historias, intenciones, tiempos, tareas y responsabilidades.

Latapí (2003) en su análisis sobre el ser maestro hoy, destaca varios aspectos con respecto a lo complejo de la tarea docente:

El sueldo escaso, las condiciones laborales poco estimulantes, la pobreza de los alumnos que les dificulta aprender, la ignorancia o indiferencia, a veces, de los padres de familia, la competencia de los medios de comunicación a que se enfrenta el docente para conquistar el interés de los alumnos... (p.1)

Algunos de estos aspectos se encuentran presentes en las opiniones vertidas en este trabajo que pueden dar cuenta de la complejidad de la tarea del profesorado porque continuamente intentan responder a las nuevas exigencias del sistema educativo cada vez más complejas, sin la consiguiente mejora en sus condiciones laborales, formación, motivación o salario, lo cual genera inquietud e incertidumbre.

### **Planteamiento del problema**

El personal docente en las escuelas trabaja con otro plan de estudios, nuevo enfoque,

nuevo mapa curricular y diferentes contenidos. Ante esta situación surge la oportunidad de llevar a cabo un proceso de indagación para comprender cómo es el contexto y las condiciones en que labora el profesorado, su visión, cómo participa, se apropia y percibe como actor educativo en este proceso de profundos cambios en su cotidianidad, que pueden determinar los comportamientos de las personas y algunos otros aspectos vinculados con los centros escolares.

Para la implementación de cualquier cambio en las escuelas, se reconoce en diversos estudios, el papel fundamental de las y los docentes, por lo tanto es importante comprender cómo se lleva a cabo, escuchar sus voces para entender el significado y alcance que tiene la tarea que realizan y los obstáculos a los que se enfrentan de manera cotidiana. Un acercamiento a la complejidad de la tarea docente posibilita la reflexión y puede cambiar las condiciones para continuar renovando los centros escolares.

### **Objetivo**

Comprender la complejidad de la tarea docente a través de las opiniones del profesorado de educación primaria en el marco de la RIEB.

### **Preguntas de investigación**

- 1.¿Cómo percibe el profesorado de educación primaria los cambios y retos que enfrentan de manera cotidiana y que reflejan lo complejo de su tarea docente?
- 2.¿Qué percepción comparten en aspectos vinculados a las condiciones laborales?

### **Estrategia metodológica**

Los resultados de este estudio, se derivan de un proyecto que realizan de manera conjunta un grupo de investigadores del Centro de Investigación y Docencia (CID) y el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP), en el marco de cooperación entre

cuerpos académicos, en el cual participaron diez investigadores y tres grupos de estudiantes de los posgrados que ofertan ambas instituciones.

Desde el punto de vista metodológico se propuso abordar el estudio desde una perspectiva etnográfica, para lo cual se trabajó con registros de observación y diario de campo, a ello se suma el análisis de 82 entrevistas individuales no estructuradas, en las que participaron 61 Docentes, ocho Directores, cinco Supervisores y tres Jefes de Sector, así como cinco Asesores Técnico Pedagógicos; informantes clave que laboran en los municipios de Juárez y Chihuahua.

La información se procesó a través del programa computacional Atlas-Ti, que facilita la identificación de patrones, la construcción de las categorías de análisis y la triangulación de la información permitiendo así llevar un proceso interpretativo a lo largo de toda la investigación

### **Análisis de resultados**

#### *Lo complejo de la tarea docente*

En el ámbito escolar las consecuencias al implementar cambios las soportan directamente las y los maestros, los cuales en muchas ocasiones realizan su trabajo en las condiciones más adversas, esto significa una gran responsabilidad por las exigencias a las que tienen que responder. Oliveira y Goncalves (2004) mencionan que “Las precarias condiciones de trabajo se han constituido en un contexto impropio para la ejecución de las reformas educativas en curso y, por eso mismo, tales procesos han implicado un alto costo para los trabajadores de la enseñanza” (p. 9).

Al respecto algunos de las y los docentes entrevistados expresaron las dificultades que han enfrentado al compaginar el trabajo con el estudio y su vida personal, las cuales hablan de lo que implica desempeñar su tarea:

Mucho, mucho, sacrifica uno, tiempo, como dice el dicho; tiempo, dinero y esfuerzo y es verdad quienes nos enfocamos a lo que es el estudio, no puede uno andar uno a medias aquí, medias allá, tiene que uno rendir al cien, al cien y al cien, porque entonces, el propósito no se lograría (p19: dmgr\_ju\_director\_f.docx - 19:6).

Sí, si demanda tiempo porque es necesario subir calificaciones, es necesario revisar trabajos, revisar cuadernos, entregar cuentas a los padres de familia, hay que preparar un estado de cómo hemos ido trabajando en el año, hay que hacer planes de trabajo... así que hay que ocupar un poco de nuestro tiempo personal (p80: ant\_ju\_profesora\_f.docx - 80:10).

Manifestaron que el apoyo familiar es de suma importancia en su trabajo como docentes, ayudan a recortar, pegar material didáctico, etc. además de ceder tiempo para poder planear las actividades del día siguiente:

...los involucro cuando tienen que soportar mi estado de ánimo ya que algunas veces llevo triste, cansada, enojada, frustrada etc. por no lograr los objetivos planeados con algunos alumnos, por falta de apoyo o poco interés de los padres de familia...(p81: ara\_ju\_profesor\_e.docx - 81:3).

Destacan en la opinión del profesorado los conflictos que enfrentan con padres de familia para el cumplimiento de las tareas encomendadas desde la escuela:

En mi práctica docente, con los papás es lo más difícil porque con el niño es estar intentando e intentando, hasta que lo logras, pero con un papá que ya tiene una idea cerrada que no te da pie a dar una explicación... y es con los que yo siempre batallo más, con los padres de familia negativos...(p47: aser\_ju\_profesora\_f.2.docx - 47:25)

Pues se podría decir, a veces el...la poca participación que hay con padres de familia en cuanto al grupo, que a veces no apoyan (p48: aser\_ju\_profesora\_f.docx - 48:6).

Al mismo tiempo surgen las voces críticas con respecto a la dificultad para implementar lo que marcan los planes y programas de estudio en las escuelas. Expresan que el maestro de grupo se queja por ejemplo del libro de texto, que antaño coincidía perfectamente con el programa y ahora no, se batalla para planear porque el programa que se ha estado implementando tiene sus vacíos, sus traslapes y situaciones que para el maestro no son congruentes:

El problema más comentado en la zona es que se les dificulta mucho desarrollar el trabajo colaborativo con los alumnos y a algunos otros docentes se les dificulta la planificación de trabajo por proyectos mediante la vinculación o correlación de asignaturas...(p59: cbg\_ch\_atp\_f.docx - 59:6)

El aprendizaje por competencias creo que queda como escaso, es muy poco lo que se mantiene firme de trabajo por competencias...porque no todos tenemos los suficientes recursos en las escuelas para poder aplicar todas las competencias... (p73: aec\_ch\_maestra.docx - 73:3).

Mencionan que en el discurso todo se presenta muy bonito pero la realidad es otra, los rebasan las necesidades y carencias, se requiere esfuerzo para convencer a las autoridades de que sería bueno que visitaran las escuelas y se dieran cuenta de que no es lo mismo decir que todo funciona muy bien:

Se la pasan exigiendo puro trabajo administrativo, eso es pura pérdida de tiempo, también las reuniones que se hacen en horario de clase, organizar bailables, por ejemplo yo tengo la comisión técnico-pedagógica y debo estar

fuera del salón cobrando lo de los exámenes, debo ir a la inspección, no, es mucho tiempo destinado a otras actividades...(P38:

VFP\_JU\_Profesora\_F.docx - 38:16).

Ezpeleta (2004) también opina que “cuando el cambio es inducido y se propone afectar al conjunto de un nivel –como es el caso de una reforma–, lo que se encuentra consistentemente es la tendencia a resistirlo por parte de los actores y de las estructuras escolares” (p.404). Esta situación ocurre en nuestro país desde el comienzo de la implantación de la reforma.

Las condiciones laborales es un concepto muy amplio y en este trabajo no se pretende abarcar todo, solo la permanencia en el empleo y la valoración que hace el profesorado sobre sus ingresos y el trabajo que realizan. Latapí (2003) hace un retrato muy fiel de la situación en el país y el papel que le toca jugar al docente:

En este México empobrecido, donde la sobrevivencia ha llegado a ser la preocupación fundamental de la mayoría de los habitantes, país de intenso trabajo y escasos salarios, de mermadas oportunidades y sombríos augurios, la profesión de maestro tiene muchos rasgos oscuros (p.1).

Al indagar sobre las expectativas que el profesorado tiene sobre su permanencia en el empleo, las opiniones reflejan la incertidumbre que se vive ante la posibilidad de perder el empleo y ello puede limitar la visión sobre lo positivo de los cambios:

Creo que nos tienen con el pie en el cuello, ya nos quitaron muchos días de vacaciones, se rumora se va a quitar parte del aguinaldo, o al menos a los de nuevo ingreso, las primas vacacionales y nos quieren mantener en cursos y cursos que realmente no sirven para nada, nos están haciendo trabajar más y yo no veo ningún beneficio, con esto de la reforma, yo creo que nos están presionando para desistir,

pero bueno hay que seguir luchando (p38: vfp\_ju\_Profesora\_F.docx - 38:8).

Con todos estos cambios de la reforma realmente ningún maestro estamos a salvo de permanecer en nuestro trabajo, no sabes realmente que nos espera ya que se les están dando oportunidades a gente que no cuenta con el perfil de nosotros, simplemente les realizan un examen y con eso piensan que ya están preparados o capacitados para trabajar con los alumnos (p 8: ctp\_ch-maestra-f.docx - 8:2)

Algunos docentes manifestaron que con tantos cambios normativos que se están haciendo, es una carga más no tener el trabajo seguro, lo perciben como presión al profesorado aunque no creen que funcione porque están acostumbrados al estrés y lamentan que pueda repercutir en el alumnado:

Hay mucha inseguridad porque pensamos que nos van a desocupar, no sabemos realmente nada de lo que va a pasar con nosotros en un futuro (p12: ctp\_ch\_maestro\_f.docx - 12:2)

Se puede observar, en las opiniones docentes, que el desempeño de su trabajo está rodeado de incongruencias, muchas carencias, sobrecarga de trabajo, incertidumbre, sin mucho apoyo por parte de autoridades y padres y madres de familia, además de recibir ataques de todo tipo, y con todo ello en contra, intentan una y otra vez, dentro de esa complejidad, llevar a cabo la tarea asignada y cumplir con lo que marcan los planes y programas de estudio. “De tal modo que las certezas, las esperanzas, los desalientos, las razones y las motivaciones que cada maestro expresa, cobran forma de distintas maneras y permiten apreciar las diferentes facetas de la práctica profesional docente” (Pastrana, 2007)

El profesorado expresa que se tienen pocos estímulos y prestaciones muy limitadas, que no alcanza el salario, aunado a ello su trabajo no es valorado y esas



circunstancias influyen para el aumento de la preocupación y el estrés. La evaluación les parece bien para que se note el desempeño pero sobre todo que se refleje en sus ingresos y que sea acorde con el trabajo que realizan.

La desigualdad del ingreso del personal docente aparece claramente delineado en el Informe del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE 2015) así presentan las cifras:

Los docentes que participan en carrera magisterial desde la primera etapa hasta la XXI (367 587 personas) representan apenas 36.5% del total de maestros de escuelas públicas de educación básica registrados al inicio del ciclo 2012-2013 (cálculos basados en cifras INEE, 2014). Además, de cada 100 docentes frente a grupo en el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM), aproximadamente la mitad (54%) tenían el nivel inicial A, y sólo 4% se ubicaban en el nivel máximo E(p.64).

En la valoración que hacen en cuanto a la correspondencia trabajo-salario las opiniones son muy claras por parte de algunos participantes en el estudio, consideran que a pesar de su esfuerzo, su salario no está acorde al trabajo y las condiciones en las cuales laboran tampoco son las adecuadas para todas las exigencias que tienen que cumplir:

...los docentes de nuevo ingreso batallan... son foráneos pagan luz, pagan agua, renta y con lo que ganan la verdad es muy difícil, siento yo que si se debería hacer una reforma para valorar el trabajo que hacen porque existen excelentes maestros... (p78: amra\_ju\_jefadesector\_f.docx - 78:2). Lo mismo sería una mentira decir que vivimos con decoro, yo se los he dicho a mis compañeros maestros que el ser maestro no me va llevar a una vida decorosa pero si a una vida en la cual sea satisfactorio lo que estoy realizando y lo

que estamos haciendo (p79: ant\_ju\_director\_f.docx - 79:6).

Los estímulos económicos se han convertido en una carrera de obstáculos y de resistencia...a final de cuentas se convierten en mero requisito administrativo más que fortalecimiento docente (p34: scm\_ju\_atp\_f (1).docx - 34:5).

No, el sueldo es poco y pues además de la maestría yo invierto en mis alumnos que las copias, que si falta papel... no falta que necesitemos el caso es que siempre salgo poniendo de mi bolsa (p88: dms\_ch\_maestra\_f.docx - 88:7).

Una parte de las y los entrevistados reconocen que el magisterio atraviesa por tiempos difíciles, no se sienten apoyados por una sociedad que pone en duda su credibilidad, basados en la difusión en contra, que se ha hecho de la profesión docente.

### Conclusiones

De acuerdo a lo expresado por las y los docentes parece que se les exige demasiado, y, por otro lado, carecen de los recursos mínimos para el desempeño de su tarea docente, se perciben ignorados, como objetos no como sujetos, no cuentan con un salario acorde a su profesión, calidad de su trabajo y desarrollo profesional, Borrallas (2007) nombra a esta situación "una quimera porque lo que impera no es la relación directa entre la preparación del maestro, salario y condiciones laborales" (p.26).

Se observa en las opiniones del profesorado que viven presa de la incertidumbre porque la permanencia en el empleo se encuentra amenazada por los constantes cambios normativos.

Las condiciones laborales y sobre todo el tema salarial son aspectos que se han postergado, no hay una visión de conjunto y a largo plazo, se requieren acuerdos y soluciones donde se tome en cuenta al

docente, de otra manera el futuro es incierto para cualquier proyecto de cambio en las escuelas si se continúa ignorando la situación cotidiana del profesorado.

Se puede observar, en las opiniones docentes, que su trabajo lo desempeñan rodeados de contradicciones, carencias, sobrecarga de trabajo, sin mucho apoyo por parte de autoridades y padres y madres de familia, además de ataques de todo tipo, y en esa complejidad intentan una y otra vez, llevar a cabo la tarea asignada y cumplir con lo que marcan los planes y programas de estudio.

### Referencias

- Borrallas, B. (2007). ¿Modernización educativa igual a calidad en la escuela?. El oficio de ser maestro. p. 26. Recuperado en: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/material/el\\_oficio\\_de\\_ser\\_maestro.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/material/el_oficio_de_ser_maestro.pdf)
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas Reflexiones sobre los contextos en su implementación. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. abr-jun 2004, vol. 9, núm. 21, pp. 403-424. Recuperado en:
- [www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/material/el\\_oficio\\_de\\_ser\\_maestro.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/material/el_oficio_de_ser_maestro.pdf)
- INEE (2015). Los docentes en México. Informe 2015. Recuperado en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>
- Latapí Sarre, P. (2003). ¿Cómo aprenden los maestros?. En Cuadernos de discusión 6. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. SEP. México.
- Oliveira, D., Goncalves, G. y Savana, M. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 9. Núm. 20.pp. 183-197. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002012>.
- Pastrana, L. (2007). El oficio de ser maestro. Recuperado en: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/material/el\\_oficio\\_de\\_ser\\_maestro.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/material/el_oficio_de_ser_maestro.pdf)
- Pérez, A. M. (1995). Los maestros y la reforma educativa. Recuperado el 30 de mayo de 2016 en: [www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/.../re3070900495.pdf?..](http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/.../re3070900495.pdf?..)



# Investigación-acción, una estrategia innovadora para la formación continua de las docentes de preescolar

## Research-action, a novel strategy for the continuous training of preschooler teachers

Romelia Hinojosa Luján  
*Secretaría de Educación, Cultura y Deporte*  
rome\_hinojosa@yahoo.com.mx

Rosa Angélica Rodríguez Arias  
*Secretaría de Educación, Cultura y Deporte*  
angelica\_de\_jordan@yahoo.com.mx

### Resumen

El impulso a la investigación es una de las actividades sustantivas del Departamento de Investigación de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte. Para dar cumplimiento a este objetivo, se gestó un proyecto con un grupo de maestras de Educación preescolar en diversas funciones. El equipo se conformó a partir de la convocatoria del Departamento de Investigación con la finalidad de participar en el intercambio académico con docentes que trabajan la investigación-acción en educación temprana en la Universidad Estatal de San Francisco, California E.U.A. De esta manera se creó un grupo operativo que siguió realizando investigación-acción en su quehacer educativo, con la idea presente de que esta metodología plantea la mejora permanente de la función educativa. El método empleado fue la investigación-acción, el proyecto está basado en el paradigma crítico. Las técnicas utilizadas fueron la observación, el registro por medio de relatorías de las acciones realizadas, la fotografía y audio grabación. Si bien, el proyecto general tuvo tratamiento integral, los resultados que se muestran en este trabajo, están focalizados hacia los aprendizajes de la experiencia que tuvo el grupo operativo con la capacitación, seguimiento y acompañamiento recibido por parte del personal de San Francisco, California en la implementación de sus propios proyectos. El objetivo es dar a conocer estas experiencias que fortalecieron los procesos de formación continua del grupo operativo a través de la investigación-acción en diversos contextos educativos.

### Palabras clave

Investigación-acción, formación profesional, educación preescolar, intercambio académico, experiencias de aprendizaje.

### Abstract

The promotion of research is one of the substantial activities of the Research Department of the Directorate of Educational Research and Development of the Ministry of Education, Culture, and Sports. In order to fulfill this goal, a project was created with a group of preschool teachers in diverse settings. The team started from the call of the Research Department with the purpose of

participating in the academic exchange with teachers working in action research in early education at the State University of San Francisco, California E.U.A. Thus, an operative group was created that continued carrying out action-research in its educational task, with the present idea that this methodology proposes the permanent improvement of the educational function. The method used was the action-research, the project is based on the critical paradigm. The techniques used were observation, registration through reports of the actions taken, photography and audio recording. Although the general project had integral treatment, the results shown in this paper are focused on learning from the experience of the operating group with the training, follow-up, and accompaniment received by the staff of San Francisco, California in the implementation of their own projects. The objective of this paper is to present these experiences that strengthened the ongoing training processes of the operative group through action research in various educational contexts.

### Keywords

Research-action, professional training, preschooler learning, academic exchange, learning experiences.

### Introducción

#### *La elaboración del proyecto de investigación-acción*

El Departamento de Investigación, preocupado por impulsar el intercambio académico para fortalecer procesos de investigación-acción, generó el proyecto: "La investigación-acción en la Educación Preescolar: el uso del diario como herramienta de evaluación y transformación de la práctica docente". En él participaron trece maestras de Educación Preescolar ubicadas en diferentes regiones geográficas del estado de Chihuahua, desempeñan diversas funciones, tres de ellas son docentes frente a grupo, una directora, tres asesoras técnico pedagógicas, una supervisora, tres formadoras de docentes y dos investigadoras. Todas ellas participaron en el intercambio académico con algunos docentes de la Universidad Estatal de San Francisco, California agrupados en un equipo que se dedican a trabajar la investigación-acción y son especialistas en educación temprana. El intercambio académico tenía la finalidad de dar a conocer a las chihuahuenses esta metodología de trabajo e impulsarla en su labor cotidiana en México.

El proyecto basado, epistemológicamente en el paradigma crítico, utilizó como metodología la Investigación-Acción la cual se define como "una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar" (Kemmis & McTaggart, 1988, p.9) Las técnicas de investigación que se implementaron fueron: observación, grupo en conversación, audio grabación, fotografía, observación y registro de los acontecimientos por medio de relatorías.

Practicar investigación-acción, no era el objetivo central del proyecto, sino la mejora de la función que cada una de ellas venía realizando. Es decir, contribuir en la formación continua de las profesoras del nivel preescolar independientemente de los procesos formativos de los que fueran sujetas en el Sistema Educativo Mexicano. Por ello los objetivos que se plantearon fueron los siguientes:

- Intercambiar experiencias de maestras extranjeras que trabaja la Investigación-acción en San Francisco, California, con las participantes chihuahuenses del grupo operativo.
- Promover la formación continua de las educadoras chihuahuenses del grupo operativo a través de la colaboración internacional y el trabajo conjunto.

La organización de las etapas del proyecto El proyecto se generó en tres etapas, la primera consistió en reunir condiciones para la conformación del grupo de I-A entre las educadoras, su sensibilización y capacitación en San Francisco, California, E.U.A. Este ejercicio se realizó durante ocho días

comprendidos entre el mes de mayo-junio de 2014, para reflexionar sobre la práctica a través de esta metodología.

La segunda fue el seguimiento y acompañamiento a través de reuniones de trabajo presencial y virtual así como la intervención en los ámbitos laborales del grupo operativo por parte de las maestras extranjeras que fueron capacitadoras en la primera etapa del proyecto.

La tercera, consistió en la difusión de las experiencias en diferentes foros a partir del trabajo con el proyecto de I-A y la transformación de la práctica docente.

En la figura 1, se muestran las tres fases del proyecto:

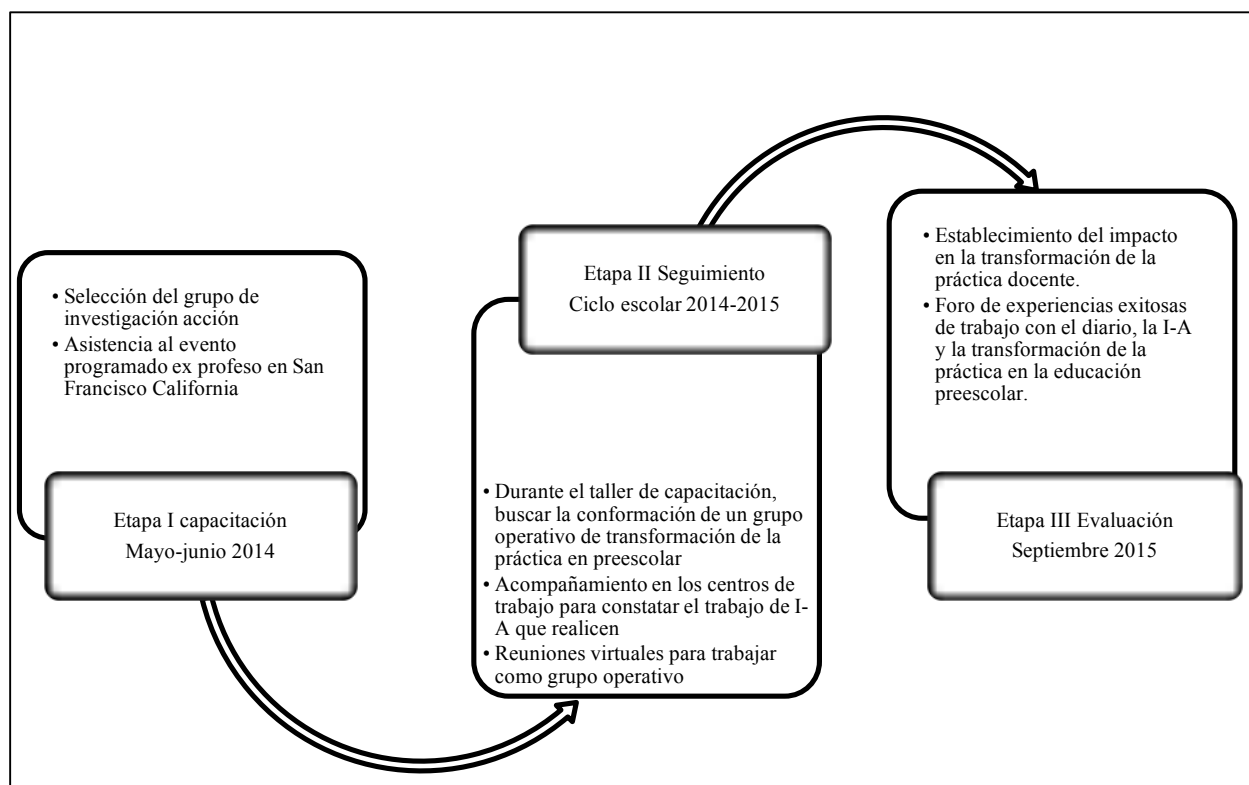


Figura 1

## Desarrollo

*El intercambio académico. Las actividades durante la estancia en San Francisco, California*

En la primera etapa del proyecto, las educadoras chihuahuenses se trasladaron a San Francisco, California, E.U.A. para visitar la universidad, recibir talleres, compartir experiencias y visitar escuelas de preescolar para observar prácticas a través de la investigación-acción.

Las acciones cotidianas que llevan a cabo las educadoras, forman parte de la formación continua entendida como: “actividades formativas destinadas a los profesores en funciones docentes, directivas o de apoyo técnico-pedagógico que les

permitan la puesta al día o la adquisición del conjunto de saberes profesionales necesarios para enseñar o promover una enseñanza de calidad” (OEI, 1994, pág. 6). Es decir, es una trayectoria fundamental para la mejora del desempeño en diversas situaciones cotidianas, el uso de nuevas estrategias y métodos para formarse les provee de herramientas para impulsar su propio aprendizaje que posibilite la mejora de la práctica docente.

Los aprendizajes obtenidos, fueron sistematizados a través de una narrativa individual, la cual se analizó y categorizó para recuperar las experiencias como se indica en la figura 2:

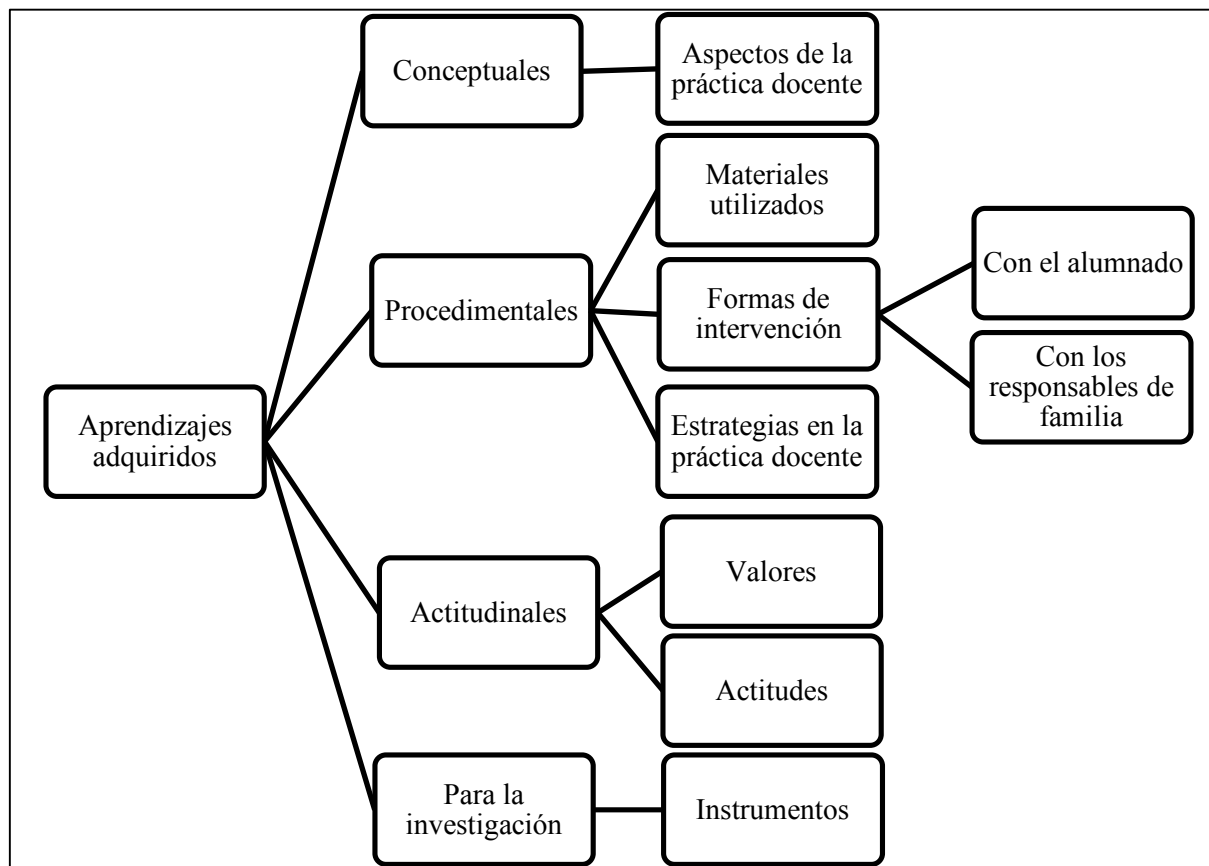


Figura 2

La sistematización de las experiencias de cada una de las participantes, permitió examinar las prácticas como señalan (Fullan & Hargreaves, 1999), compararlas con las de otros y con las derivadas de la investigación de modo que se creen oportunidades para escuchar activamente y aprender sobre suposiciones y creencias que fundamentan las prácticas para la implementación de nuevas estrategias educativas. Estas oportunidades de aprendizaje se aprovechan para la retroalimentación y la posibilidad de la formación profesional a través del intercambio académico.

Con esta acción se concluyó la Primera Etapa del proyecto, a partir de la información que se sistematizó y se documentó, se hizo una valoración colectiva, para la búsqueda de nuevas posibilidades de acción.

#### *La planeación de los proyectos de investigación-acción*

El grupo operativo de educadoras, comenzó a trabajar en tres sentidos formativos: aprendizajes teóricos, elaboración de diagnósticos de su trabajo y entorno, así como la generación de proyectos de investigación-acción para la transformación de su práctica. Basadas en lecturas de apoyo, diálogo reflexivo en el grupo operativo y asesorías específicas, se dio seguimiento a la actividad. Ellas mencionaron: “las lecturas de apoyo nos guiaron para conocer la forma de llevar a cabo la investigación y cómo rescatar esas ideas, ahora el proyecto de investigación se elaboró con las ideas más claras y específicas de lo que se puede hacer” (Guión de observación 01-09-14).

Como en el grupo operativo, las educadoras desempeñaban diferentes funciones, cada una, definió su ruta para elaborar un proyecto en su institución.

En el caso de las maestras frente a grupo, establecieron actividades encaminadas a la planeación de proyectos educativos a partir de los aprendizajes esperados en el Programa de Educación Preescolar 2011; llevaron un registro eficiente en el diario de trabajo usando diversos instrumentos en la recogida de los datos, realizaron el análisis a partir de la teoría y la reflexión del trabajo docente, a partir del intercambio académico entre dos Jardines de Niños de las Varas, Saucillo, Chihuahua.

El grupo de maestras en funciones de supervisión y asesoría técnica-pedagógica, estableció reuniones de sensibilización con sus educadoras en tutoría para promover la práctica de la investigación-acción como parte de la formación profesional y de esta manera, favorecer el intercambio de experiencias de aprendizaje para mejorar la práctica.

Las maestras que laboraban en las Escuelas Normales, determinaron actividades de asesoría y acompañamiento a las estudiantes en la aplicación de la I-A en sus prácticas profesionales. Además de promover el análisis, reflexión, crítica y vinculación teoría-práctica para fomentar los procesos de retroalimentación.

En la figura 3 se muestra cómo fue el impacto cualitativo y cuantitativo del trabajo del proyecto de investigación-acción que cada docente llevó a cabo en el lugar donde se desempeñaba.



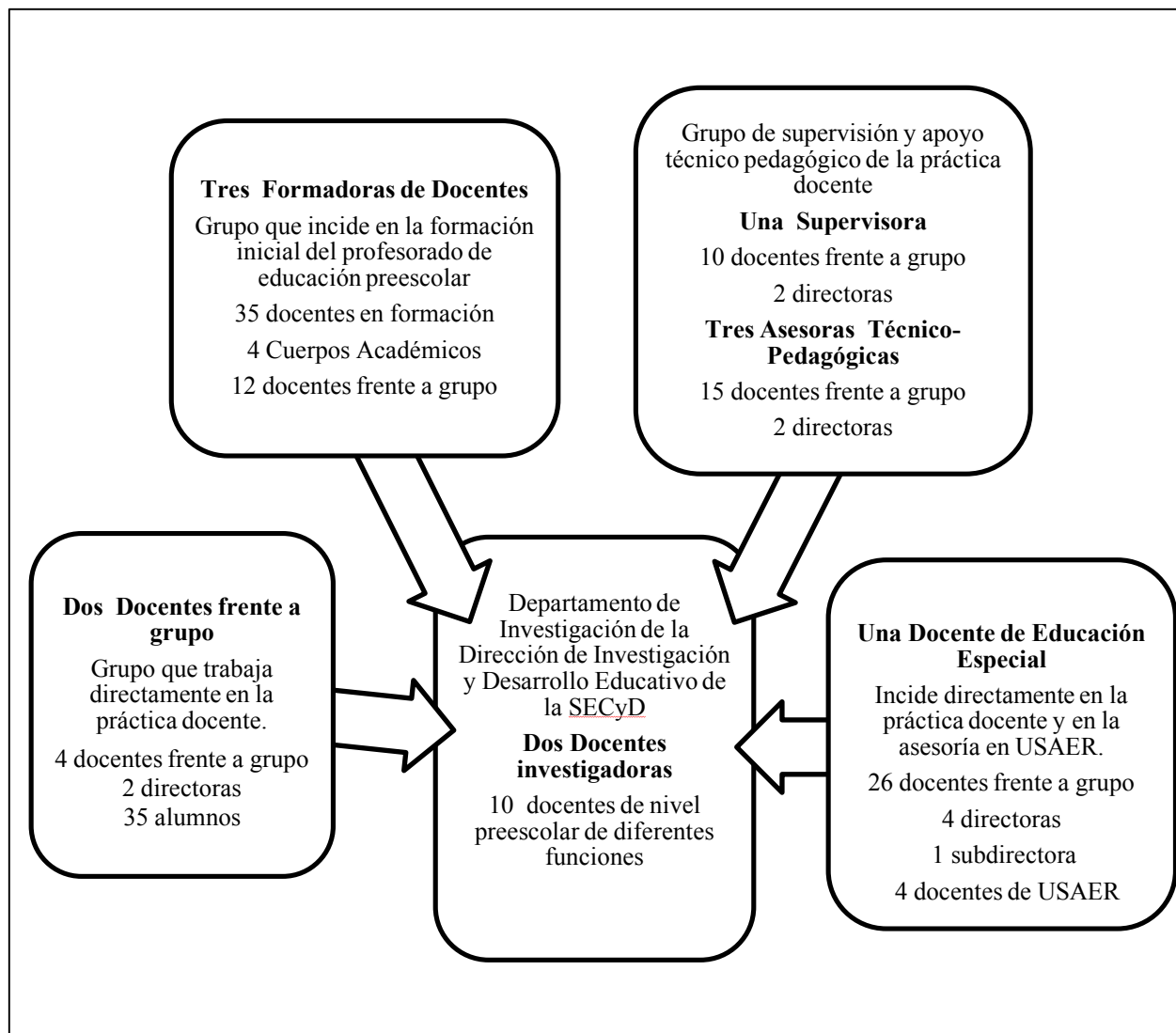


Figura 3

Una vez que se definió e implementó el proyecto de investigación-acción, de cada una de las participantes en el grupo operativo, se dio seguimiento a través de diferentes medios: registros, observación, fotografía y videograbación. A partir de ello se realizaron ejercicios de reflexión sobre los resultados y se elaboró una nueva planificación, de esta manera se abordaron los ciclos sucesivos fundamentales de la investigación-acción.

Ellas manifestaron su enriquecimiento de saberes tanto individuales como grupales: “Hemos crecido en conocimientos, aprendemos unas de otras, sentimos apoyo y

empoderamiento en nuestro trabajo”. “La elección aleatoria de las integrantes del equipo han enriquecido el aprendizaje por su diversidad”, “como educadoras nos hemos tomado con mucha seriedad el papel de investigadoras científicas. El hecho de aplicar lo que aprendemos, ha impactado”. (Guión de observación 27-01-15).

### La formación profesional

Desde la implementación de la Reforma a la Educación Preescolar en el año 2004, se ha promovido la transformación de la práctica, ésta implica un proceso de aprendizaje,

análisis y reflexión del trabajo docente. Para ello “es necesario continuar aún con acciones sistemáticas de formación profesional congruentes y sostenidas en el tiempo, de tal forma que también se vayan mejorando las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo” (SEP, 2008, pág. 5). Cada uno de los proyectos de investigación-acción que se llevaron a cabo, brindaron la oportunidad de analizar, reflexionar e intercambiar experiencias de aprendizaje con el grupo operativo, que trabajaron de manera conjunta y simultánea la investigación-acción en diversos contextos.

Por otro lado, se establecieron reuniones colegiadas para analizar y reflexionar entre pares sobre su práctica, apoyadas con información teórica, esta acción les permitió utilizar sus conocimientos, capacidades, habilidades y competencias profesionales para identificar nuevos retos y darles solución.

Valorar el trabajo en equipo, implica observar y escuchar a los demás y aprender de sus experiencias con la finalidad de mejorar; esta es una de las características de este grupo.

### *El acompañamiento y seguimiento de las académicas extranjeras. Una experiencia de aprendizaje*

En el marco del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa que se celebró en la ciudad de Chihuahua, en noviembre de 2015, se planearon diversas actividades en conjunto con las maestras extranjeras, quienes recíprocamente visitaron a propósito de esta ocasión nuestro país. Mina Kim y Luvy Grimaud participaron en el acompañamiento y el seguimiento al grupo operativo a lo largo de dos años de trabajo.

Durante su visita se tuvo oportunidad de acrecentar los aprendizajes en la formación continua de las educadoras desde varios ángulos: la participación en un taller de investigación-acción en preescolar organizado por ellas, las visitas a las escuelas de preescolar y la participación de ambas en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” y la zona escolar de Camargo.

En el proceso de intercambio hubo momentos reiterados en que las educadoras pudieron expresar los aprendizajes obtenidos a través del proceso de investigación-acción grupal.

A continuación se sintetizan los aprendizajes obtenidos en la experiencia:

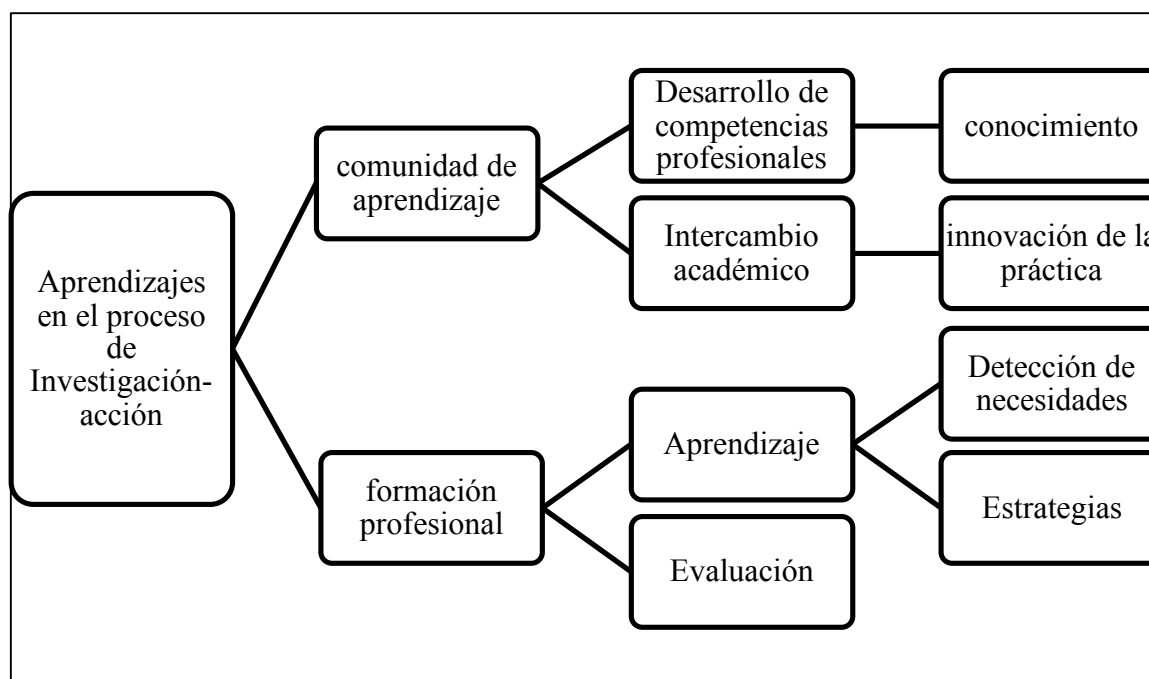


Figura 4

La comunidad de aprendizaje como la define (Coll, pág. 1), se configura como una alternativa a las propuestas de innovación y de reforma educativa para afrontar una visión novedosa de la enseñanza y la instrucción; al grupo operativo le permitió organizar sus propios procesos de aprendizaje para el desarrollo de las competencias profesionales. Las lecturas teóricas propuestas por la coordinadora del grupo y enriquecidas con la opinión de ellas mismas, les apoyaron para profundizar en los conocimientos que ya tenían sobre la posibilidad de mejorar su práctica, pero faltaba reflexionar y compartir para hacer análisis y comprender la utilidad en este caso del diario de trabajo como herramienta de transformación de su práctica docente.

El intercambio académico en un inicio no fue tan fácil, se mostró resistencia a compartir los documentos producidos por ellas mismas: diarios, producciones escritas. Sin embargo, con el proceso de diálogo, se identificó la necesidad de probar nuevas

formas de elaborar sus instrumentos, detectar aspectos que si funcionaban, pero también implementar los que estaban quedando fuera y era necesario retomar. La conciencia la daba la retroalimentación ofrecida por el grupo.

En el caso de las educadoras que fungen como ATP, su proyecto planteaba organizar una acción semejante que impactara con todas las educadoras de una zona de educación preescolar. Sin embargo la tarea era muy amplia y el recurso humano muy poco, por lo que se focalizó a una sola escuela de preescolar con muy buenos resultados. La trascendencia de sus aprendizajes fue más allá de sus personas (eran tres ATP) e impactaron a las educadoras que estaban a su cargo. Así lo expresan las asesoras: “Nosotros no dábamos la respuesta, fue cambiar la visión desde ellas, no diciéndoles lo que había que cambiar o cómo tiene que ser”. (Audio grabación nov. 2015).

Ellas afirmaron que necesitan tener una amplia visión sobre lo que hacen con los niños y hasta dónde quieren llegar, para ello hay que registrar el proceso a través del diario de trabajo para buscar soluciones a sus problemáticas, cambiar la estrategia, reflexionar, hacer el diario no como documento de revisión administrativa, sino como auxiliar en la identificación de necesidades en dos sentidos: con el alumnado y las educadoras.

Las estrategias de aprendizaje se centraron en el acompañamiento para elaborar el diario de trabajo a partir de preguntas que se idearon con la reflexión de las lecturas, para registrar la experiencia, utilizaron notas adhesivas, grabadora, fotos que recordaran el momento, se cuestionó al alumnado para saber ¿Qué se logró en el aprendizaje?.

Después de haber vivido la experiencia, las educadoras la evaluaron mencionando que es muy importante el acompañamiento y la asesoría en el proceso de autoevaluación de la práctica. Ellas, ahora pueden decir, porqué registran y para qué, han leído y reflexionado en conjunto, analizan su intervención y son honestas. Esto les fortalece en su práctica y en su formación profesional.

La principal recomendación que les realizó el equipo de expertas de la UESF para continuar el desarrollo de los proyectos, fue que compartieran todas las experiencias con otras educadoras: “ahora que ya le encontraron un nuevo significado al diario, ya hay diferencia de cómo antes se pensaba, la mejor manera de ayudarles a otras educadoras es compartir con las demás cuando ya lo entiendes, se necesita apoyo y consejo, pueden darse este apoyo mutuo. Hay formas de compartir, por ejemplo videos, conferencias, trabajo por medio de comunidades de aprendizaje y colaborar”. (Mina Kim audio grabación nov. 2015).

Estas actividades enriquecieron aún más la experiencia del trabajo colaborativo al conocer las características contextuales reales para implementar la innovación.

### **Para seguir reflexionando**

Durante el desarrollo de estas acciones del proyecto, se han obtenido aprendizajes. La investigación se aplica en diversos contextos, con diferentes formas de abordar el trabajo en este nivel educativo, aplicando los procesos de I-A para dar sentido a las actividades y al registro sistemático.

La innovación a la práctica docente se manifestó en el grupo operativo por medio de la documentación de hechos, el análisis y la reflexión han permitido obtener saberes individuales y grupales, han utilizado los conocimientos para mejorar la función que cada una desempeña utilizando varios instrumentos de investigación para la recuperación de la información y sistematización de los datos. Se incorporan algunos elementos, como la fotografía, análisis de la práctica a la luz de la teoría y transcripciones de videos. Entre los logros y ganancias se pueden encontrar los siguientes: La disposición y apertura de las participantes en torno al cambio, es una de las características que privan en el grupo. Se comparten aprendizajes y experiencias desde la función que cada una desempeña, se trabaja en equipo y se comparte el aprendizaje entre pares, con profesionalismo y apoyo mutuo.

Hay quienes han avanzado, ya tienen logros en la implementación de sus proyectos y han obtenido beneficios profundos, sin embargo, también hay participantes que apenas comienzan a avanzar en su proceso de implementación. Esto tiene que ver con la función que se desempeña, con la disposición de tiempo institucional y personal para el trabajo del grupo operativo.

La revisión sistemática del proceso educativo promueve acciones concretas para mejorar la participación de las docentes en la escuela, se ha reflexionado sobre la importancia que tiene la intervención docente con el alumnado y los responsables de familia para el logro de sus aprendizajes.

Las formadoras de docentes se inclinan en realizar la I-A en su propia práctica, más allá de la transformación que esperan en sus alumnas; las asesoras plantean la necesidad de fortalecer el seguimiento con sus subordinadas, el fortalecimiento de las herramientas de investigación y de la metodología de análisis; las maestras hablan de realizar ciclos más cortos de I-A.

Finalmente este grupo, se empodera como docentes investigadoras de Educación Preescolar, ellas continúan aprendiendo entre pares, comparten estas experiencias con otras compañeras docentes, con alumnas en formación, responsables de familia y autoridades educativas.

### Referencias

Coll, C. (s.f.). comunidades de aprendizaje en preescolar. Recuperado el 31 de mayo

de 2016, de <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/experto1/unidad16/images/CA.pdf>

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1999). La escuela que queremos los objetivos por los que vale la pena luchar . México, D.F.: SEP.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la Investigación-acción. Barcelona: Laertes.

OEI. (1994). Sistema Educativo Nacional de México. México, D.F.

SEP. (2008). El personal directivo y de asesoría frente al desafío de la reforma a la educación preescolar. México, D.F.: SEP.

### Agradecimientos

A la Universidad Estatal de San Francisco, California E.U.A.

A los organizadores de la experiencia de aprendizaje:

- Daniel Meiller
- Mina Kim

# La gestión: una actividad académica en la formación de profesores de educación básica

## Management: An academic activity in the training of basic education teachers

Manuel Salvador Romero Navarro  
*Benemérita Escuela Normal Urbana Profr. Domingo Carballo Félix*  
[msrn661122@gmail.com](mailto:msrn661122@gmail.com)

### Resumen

La formación de profesores de educación básica de las escuelas normales requiere una gestión de carácter académica, puesto que la administración como actividad tradicional ya no es operativa; las áreas sustantivas se tienen que instrumentar y trabajar colaborativamente para promover una nueva cultura institucional centrada en la academia. No hay mecanismos de elección de directores, más bien se imponen, lo que trae consigo intenciones de cuidar más el puesto que la de mejorar las escuelas; sin embargo, es urgente repensar el rol directivo cuyo propósito implica replantear una nueva visión de la gestión al ámbito académico. Las escuelas normales necesitan el liderazgo de directivos que se destaquen por mejorar las relaciones a través del trabajo colaborativo, tanto de los docentes como de los administrativos, que conviertan a las escuelas en comunidades que aprenden para proponer en conjunto planes de acción que promuevan la mejora sostenida y ambientes de trabajo centrados en la academia como esencia de la gestión.

### Palabras clave

Formación docente, gestión, liderazgo, academia, colegiado.

### Abstract

The training of basic education teachers in teacher colleges requires an academically oriented management since administration as a traditional activity is no longer working; the substantive areas must be instrumented and work together to promote a new institutional culture centered on the academy. There are no mechanisms for electing directors, rather they are imposed, which brings along intentions to take care of the position rather than improving schools; however, it is urgent to rethink the managerial role whose purpose involves rethinking a new vision of management to the academic sphere. Teacher colleges need the leadership of managers who excel in improving relationships through collaborative work, both teachers and administrators, to turn schools into learning communities to propose action plans that promote sustained improvement and academia focused work environments as the essence of management.

### Keywords

Teacher training, management, leadership, academy, college.

## Introducción

Es importante encontrar significados que ayuden a comprender cómo se desarrolla el trabajo académico en la formación de profesores de educación básica; en el interior del colectivo docente hay sucesos que aparentemente no se ven y se redescubren a través de la interpretación; por ello el modelo teórico del marco interpretativo que se toma para dar sentido a la investigación se ubica en la investigación cualitativa. En esta lógica, Erickson sostiene que la

...investigación de campo interpretativa exige ser especialmente cuidadoso y reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores (1989, pág. 199).

En esta idea, se ha actuado en el campo recolectando información empírica que ha permitido encontrar significados que parecen no estar a la vista, sin embargo son parte del trabajo académico de la institución, donde los procesos de gestión juegan un papel esencial en la organización del ámbito académico. De esta manera, en este extracto de una amplia investigación que se encuentra en proceso, los hallazgos derivados de la observación se conjugan con las percepciones que tienen tanto docentes como estudiantes, estos últimos con una visión que muchas veces los formadores no alcanzan apereibir porque es difícil tomar distancia de sí y asumir la autocrítica.

Las interpretaciones pueden tener una postura personal, pero se ha tratado de entender los acontecimientos y comentarios con la mayor objetividad posible, sin contaminarlos, por ello el uso de la crítica que trastoca las certezas y la vida académica de la endogamia institucional.

El sustento fue necesario para profundizar sobre la gestión, la academia docente sobre un objeto construido desde una realidad que al parecer tan evidente no se observaban conflictos. A partir de esa realidad analizada se derrumbaron imágenes románticas típicas de la llamada "identidad normalista" comunes en los profesores tradicionales.

## La gestión académica en la formación de docentes

Se sabe que las instituciones son coercitivas, se puede pensar que la escuela no lo es porque fue creada para formar, pero en su interior se evidencia descarnadamente el poder hacia quienes están siendo educados. Contrariamente para el educador representa el aparato donde ejerce su autoridad, donde descargan, a decir de algunos críticos, sus frustraciones.

Por otro lado, para algunos formadores el trabajo parece ser visto como poco extenuante, descansado. Así lo expresaba un docente de medio tiempo en la escuela normal y medio tiempo en la primaria: "Señor Secretario (de Educación Pública en el Estado) he solicitado que se me compacten mis horas de la primaria y de la normal, es mucho trabajo, ya quiero descansar con una sola 'placita' aquí en la normal", otro profesor expresó a un dirigente sindical, "pues aquí está muy fácil el trabajo, les repartes los temas a los alumnos y ellos 'solitos' exponen, no se batalla nada".

Con estas expresiones, cómo es posible no ver la indiferencia que manifiestan algunos en la escuela normal, un lugar que se ha tomado como zona de confort y no como espacio académico que tiene la responsabilidad de formar a los docentes de educación básica. Sin embargo, el control, el ejercicio del poder si está muy marcado hacia los estudiantes, éstos dicen no tener voz ni voto:

“En la escuela no somos libres de pensar. Deberíamos de tener voz en decisiones de la escuela, tener un representante en las reuniones de colegiado que tenga un peso importante, que tenga ideas diferentes”.

“No somos libres, vinieron a nuestra aula y nos dijeron que no tenemos voz ni voto, cito textualmente”.

“No, no soy libre de pensar ni de actuar, considero que deberían de tomar de perdida un poco más en cuenta la opinión de los alumnos”.

“Claro, soy libre de pensar y hablar, pero no de actuar, pues cada que nosotros como estudiantes levantamos la voz y queremos hacer algo para mejorar nuestra estancia en la normal, se nos pone un pie encima y nos frena de golpe. Tenemos libertad de expresión pero restringida, todo se hace a conveniencia de los directivos y muy poco a favor de los alumnos” (Alumnos de Licenciatura en Educación Primaria, 21 de abril, 2016).

Expresiones como estas están a la orden del día, los estudiantes sienten estar borrados de las actividades académicas y sobre todo de la gestión. No tienen la posibilidad de opinar en las reuniones porque hay límites que la propia autoridad impone. No obstante, por un lado, en las reuniones de colegiado algunos directivos y docentes insisten en que es importante pedir opinión a los estudiantes, pero en la práctica hay contradicciones porque se vuelven los “sin cara” de la formación, se les niega la posibilidad de expresarse.

Ciertamente, en el ámbito formal escolar, las instituciones de educación normal necesitan de “alguien” que las dirija, que pueda establecer relaciones con el personal y con los estudiantes. Es el director o directora quien se encarga de organizar el contexto institucional; aunque este cargo no es

asignado por méritos académicos, más bien por políticas o por relaciones, el rol que asumen es determinante para que las instituciones funcionen bien o se mantengan en la inercia, en la indiferencia. No obstante, Fullan y Hargreaves dicen que cuando “...llega un nuevo director, ayúdelo a familiarizarse con la cultura existente, instrúyalo sobre la manera como se hacen las cosas, sobre todo en relación con el trabajo en equipo y las mejoras” (1999, pág. 137).

En esta lógica el funcionamiento de las escuelas está pautado por las relaciones académicas institucionales, pero cuando los directivos, a su llegada a la escuela son “tomados” por grupos que buscan tener y mantener el control de la gestión y el dominio ideológico, las escuelas permanecen igual y el “trabajo en equipo” se centra en unos cuántos, quienes se vuelven la conciencia del destino de la formación. Un estudiante comenta: “Debería de verse un mayor compromiso con la escuela, principalmente con los estudiantes, una mayor relación entre directivos y docentes, realizar planes de mejora en la institución tomando en cuenta a todos los participantes o individuos de la institución” (Alumnas de Licenciatura en Educación Preescolar, 18 de abril, 2016).

Las opiniones de los estudiantes son similares, parecen tener claro lo que se vive en la escuela y la necesidad de que los directivos asuman un rol que evidencie el compromiso, el trabajo institucional. La mejora no se da por el hecho de asumirse un cargo, se requiere el trabajo conjunto, el llamado de quienes están al frente para que el engranaje institucional se ponga en marcha. Fullan expresa: “Del mismo modo que el liderazgo de los profesores amplía la capacidad de la escuela más allá de la figura del director o directora, su papel debería ser el de crear las condiciones y la capacidad para que todos los profesores sean líderes” (2002, pág. 144).

Al respecto, es necesario rescatar cómo en las escuelas rápidamente la indiferencia se



apropia de la conciencia de los directivos, la necesidad de liderar a los docentes pasa a segundo término y aprovechar la balcanización<sup>1</sup> de los profesores es un recurso a mano para mantener el poder institucional, algo paradójico, puesto que la lógica diría que uniendo fuerzas, trabajando colaborativamente se construiría una institución mejor, pero se toma la idea de “divide y vencerás”, para mantener el poder. La gestión institucional como actividad académica se diluye ante esa indiferencia a los problemas que cada vez parcelan más el contexto institucional. Otro alumno comenta: “Siento que la gestión más que favorecer a los alumnos, sólo lo hace con unos pocos directivos y docentes” (Alumnos de Licenciatura en Educación Primaria, 21 de abril, 2016).

Los estudiantes suelen percibir el trato diferenciado no sólo hacia ellos, sino también de los directivos hacia los docentes, es común que expresen comentarios posiblemente muy certeros sobre las relaciones interpersonales de la institución. En los propios pasillos de la escuela, los docentes argumentan que se sigue con la misma lógica de siempre, donde “hay profesores de primera, de segunda y hasta de tercera”, lo que habla de la desigualdad en el trato.

Los docentes que se ubican en espacios privilegiados y posiblemente los trabajadores administrativos en la misma condición y son parte de los grupos de poder parecen estar dispuestos a mantener a las escuelas en condiciones balcanizadas. Tal vez en el fondo los directivos no se dan cuenta que en realidad están solos en el trabajo académico y la inercia institucional, provocada por los sujetos que hacen su trabajo mantiene funcionando el proceso formativo. Los comentarios de un equipo de trabajo de alumnas de Licenciatura

en Preescolar expresan en una carta dirigida a los formadores:

Primeramente, enfatizamos la importancia del trabajo colaborativo entre ustedes, la tolerancia y el compañerismo, la falta de organización en la toma de decisiones, de las que ustedes mismos difieren contradiciendo los acuerdos que se toman en el colectivo ¡nos confunden y nos agobian! Por otro lado, así como que se nos pide compromiso y responsabilidad, deseamos de la misma forma se nos sea correspondido, no generalizamos a todo el profesorado pero sí hacemos la exhortación a aquellos maestros que no tiene compromiso en su quehacer docente, y, que además, dejan la empatía de lado, actuando superficialmente, siendo prepotentes, y evaluando incongruentemente; exigiendo lo que no se da (Alumnas de Licenciatura en Educación Preescolar, 18 de abril, 2016).

Se puede decir que “no hay más ciego que el que no quiere ver”, referido a los formadores, ya que los estudiantes tienen una clara percepción del contexto académico institucional; la falta de acuerdos y la carencia de un trabajo colaborativo es producto de la intolerancia y el no compañerismo entre el personal. Posiblemente los formadores no miden el daño que puede causar los conflictos interpersonales, al no tomarse en cuenta al alumnado, se actúa al arbitrio y cada quien desde “su realidad” como entiende la formación. No se pueden enseñar valores a través de conceptos e ideas, se tiene que hacer en la práctica, en la actividad cotidiana, sólo así los estudiantes encontrarán congruencia entre lo que dicen y lo que hacen los formadores; esto ayudaría tal vez a consolidar

<sup>1</sup> Vid. (Fullan & Hargreaves, La escuela que queremos: Los objetivos por los que vale la pena luchar, 1999).

la identidad normalista, en ello la gestión toma vital importancia para unir la academia.

Pero por otro lado, como sostienen Fullan y Hargreaves: “Si el director insiste, a pesar de todos sus esfuerzos, en ser un lobo solitario, ajeno al personal y con un estilo de mando jerárquico, recuerde que él probablemente se irá antes que usted” (1999, pág. 137). No siempre ser lobo solitario implica asumir el poder y ser autoritario, el problema también se manifiesta cuando se está trabajando solo y se asume una actitud indolente ante la organización escolar y se deja de atender lo académico.

Es posible pensar que como se ha expresado, al ser cargos de confianza los que se adquieren como directivos en las escuelas normales, la preocupación se centre más en mantener el puesto, quedar bien con las autoridades y no buscar un trabajo en colaboración, que ayude a unir fuerzas y consolidar lo académico.

Una característica de los formadores es la falta de crítica hacia el trabajo organizativo y la conveniencia de no cuestionar la gestión porque da la posibilidad de tener privilegios. Por ello, la idea de una escuela donde el debate y la crítica permitan encontrar lugares de conflicto para proponer y mejorar queda en el imaginario y en “buenas intenciones” de la minoría a veces invisible de la institución. Al respecto, Covarrubias y Cruz dicen que el

...sujeto se apropia de la realidad por medio de su conciencia. En ella se encuentran la multiplicidad de componentes de la realidad condensados en figuras de pensamiento, lo cual origina que el sujeto se haga miembro de una comunidad determinada y posea una personalidad específica. (2010, pág. 1).

Pero, de acuerdo con los autores, el sujeto no se forma a sí mismo, sino que en la interacción con los otros se “replica” tal vez a imagen y semejanza de sus significantes, lo cual es común en directivos que asumen una gestión

influenciada por el otro o por grupos informales.

El conflicto central al respecto es cómo esos grupos, constituidos de docentes y personal administrativo, en apariencia no se sienten parte de las instituciones, tal vez porque simulan la empatía con el cuerpo directivo y es más fácil aparentar que se trabaja; por otro lado, sumarse al trabajo implica mover esquemas de actuación y hacer rupturas en el *habitus* que poco a poco se ha ido convirtiendo en “la zona de confort”.

...algunos maestros no están comprometidos con su hacer y no están contribuyendo de manera correcta a una formación que genere aprendizajes significativos, además, se ha caído en una educación tradicional, donde el docente es el líder y sólo él tiene voz y mando en el grupo en el que se encuentra, dejando al alumno como un simple receptor, sin opinión y valor, pero no sólo se vive esta situación en el aula, sino en la institución, no tomando en cuenta las sugerencias de mejora por parte de los alumnos, llevando un trayecto de formación mecanicista. Además, en lo personal, cuando ingresamos a la institución normal nuestros deseos y logros estaban estructurados y firmes, sin embargo, con el tiempo estas satisfacciones se han ido deteriorando gracias a la falta de interés por parte de la institución, la relación docente- alumno es un factor determinante en el desapego que se va dando a lo largo de la carrera (Alumnas de Licenciatura en Educación Preescolar, 18 de abril, 2016).

Esto ocurre en parte porque las formas comunes de ver y actuar sobre la realidad se instituyen y se produce un compromiso ético y moral que mantiene al sujeto adherido a la cultura de las instituciones. En este sentido, las prácticas entre los formadores y los directivos son muy similares, ya que la propia

cultura es el modelo a seguir y está influenciada por lo ya instituido, lo que es parte del lugar llamado escuela.

Evidentemente las relaciones que se establecen entre los profesores y los encargados de dirigir la escuela son determinantes para que el contexto sea adecuado o no para que funcione, el ambiente de las instituciones se puede sentir denso, poco propicio para el trabajo, por el contrario con un ambiente apropiado, agradable y funcional la actividad académica fluye.

Fullan y Hargreaves dan un peso importante al trabajo en equipo, sostienen que las "...culturas cooperativas reconocen la intención del docente y le dan voz. Curiosamente, el diseño es más fuerte y más frecuente en las escuelas con cultura de trabajo en equipo que en las otras, ya que se discuten las intenciones, los valores y su relación con la práctica" (1999, pág. 89). Así, el trabajo cooperativo se da en la medida en que la gestión permite a los colegiados planteamientos académicos que ayuden a la mejora institucional, no desde posturas sesgadas, sino en ambientes de trabajo donde todos son parte de la actividad académica, puesto que la gestión es en sí misma una actividad que implica el hacer de la formación, por ello, los que menos se deben perder de vista son los estudiantes y los procesos de aprendizaje. Algunos comentarios de alumnos sobre la actividad académica son:

"Muy extraña, si hay alguna cuestión 'se avientan la bolita' unos a otros y no toman en cuenta las opiniones de los alumnos". "Considero que hace falta mucha organización dentro de la institución, los alumnos carecemos de muchas cosas y los directivos no hacen nada para darnos mejores oportunidades de estudio". "Los directivos no saben trabajar en equipo, mucho menos los docentes, se dice que se debe fomentar el trabajo en 'equipo'

pero al final cada quién termina haciendo lo mejor que le parezca". "Pienso que la gestión de la institución no es la mejor". "Considero que hay una mala gestión en nuestra institución y es evidente pues tenemos necesidades y no las atienden todo resulta por la falta de comunicación y organización" (Alumnos de Licenciatura en Educación Primaria, 21 de abril, 2016).

Es así como, en la formación de docentes, lo que más parece evidente es la apertura a expresarse, pero los estudiantes sostienen que no se les da esa oportunidad, además, tienen una mirada crítica ante las diferencias y dificultades manifiestas por directivos y docentes; por otro lado, los directivos tal vez se vuelven instrumentos, se cosifican y cosifican a los otros, no ejercen su rol para organizar y dirigir el trabajo.

### **Reflexiones finales**

En la formación de profesores de educación básica aparentemente el trabajo académico "sale adelante" con o sin una figura que dirija las escuelas, con o sin apoyo de las autoridades; sin embargo, una institución que aprende requiere necesariamente de una organización fundada en la gestión académica, con sujetos que puedan trabajar en equipo. Para ello, es necesario una cabeza que tenga una visión organizativa desde todas las perspectivas posibles y asuma cierto liderazgo. En esta idea, un "...buen líder debe reunir cuatro condiciones; compromiso con la misión, comunicación de la visión, confianza en sí mismo e integridad personal" (Noriega Gómez, 2008, pág. 26).

Así, el trabajo en equipo es esencial para alcanzar la mejora en los centros educativos, sin embargo, es necesario que los directivos tomen una postura comprometida con el total del colectivo de la escuela, con voluntad y compromiso resignifiquen la academia, porque ésta funciona si todos

aportan al trabajo y lo hacen colaborativamente; es decir, si "...el profesorado no impulsa en las instituciones educativas una nueva cultura colaborativa ni lo demanda y reivindica a la formación, será imposible desarrollar procesos de formación permanente colaborativos y una innovación institucional" (Imbernón, 2007, pág. 84).

Los profesores como colegio, son el referente para que la gestión institucional tienda a la mejora, pero los directivos tienen el compromiso de conformar una comunidad dispuesta a unirse para mejorar, es urgente situar la gestión en el ámbito de la academia.

### Referencias

Covarrubias, F., & Brito, O. (2009). *Una pálida sombra*. México: Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas e Instituto Politécnico Nacional.

Erickson, F. (1989). *Métodos de investigación sobre la enseñanza II*. In M. Wittrok (Ed.) *La investigación de la enseñanza II Métodos cualitativos de observación*. Barcelona: Paidós MEC.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos: Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP/Amorrortu.

Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado*. España: Grao.

Noriega Gómez, M. G. (2008). La importancia del liderazgo en las organizaciones. *Temas de Ciencia y Tecnología vol. 12 número 36*, 25-29.



# Estudio comparativo de neurodesarrollo infantil en niños de educación inicial y preescolar

## Comparative study of the neurodevelopment in basic education and preschooler children

Socorro Alonso Gutiérrez Duarte  
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral  
[sagutierrez@upnech.edu.mx](mailto:sagutierrez@upnech.edu.mx)

Mara Ruíz León  
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral  
[mruiz@upnech.edu.mx](mailto:mruiz@upnech.edu.mx)

Norma Angélica Ávila Cano  
Universidad pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral  
[navila@upnech.edu.mx](mailto:navila@upnech.edu.mx)

### Resumen

El resultado de trascendentes investigaciones han demostrado que durante los primeros años de vida se sientan la bases fundamentales de carácter neurofisiológico que van a determinar los procesos psicológicos superiores. Al mismo tiempo avalan que la calidad de los programas educativos así como las condiciones de vida, son de suma importancia, reconociendo que es la etapa donde se estructuran las funciones cerebrales que se relacionan con el desarrollo sensorial y el lenguaje. El objetivo de la presente investigación es determinar si existen diferencias en el neurodesarrollo infantil de las niñas y niños que han participado en programas de educación inicial formal y preescolar con relación a aquellos que sólo han cursado segundo y tercer grado de educación preescolar. La metodología empleada se enmarca en el paradigma cuantitativo con un diseño No Experimental-transversal de tipo descriptivo. Los sujetos participantes en la investigación son niños y niñas del tercer año de preescolar con características contextuales diferentes: CENDI, Preescolar Magisterio, Preescolar Adolfo López Mateos y Preescolar a cargo de CONAFE. La hipótesis del estudio se centra en que existen diferencias significativas en el neurodesarrollo infantil de los niños y niñas que han asistido a programas de educación inicial formal y preescolar con relación a quienes sólo han asistido a segundo y tercer grado de preescolar. Los resultados preliminares de la investigación permiten hacer un acercamiento a las diferencias existente en el nivel de neurodesarrollo infantil entre los grupos analizados.

### Palabras clave

Estudio comparativo, neuro-desarrollo infantil, educación inicial, educación preescolar.

### Abstract

The result of transcendent research has demonstrated that during the first years of life, the fundamental neurophysiological basis that will determine the higher psychological processes settle in. At the same time, they guarantee that the quality of educational programs, as well as living conditions, are of the utmost importance, recognizing that it is the stage where brain functions are structured that are related to sensory development and language. The objective of this research is to determine if there are differences in the child neurodevelopment of girls and boys who have participated in formal and preschool education programs in relation to those who have only completed second and third grade of preschool education. The methodology used is framed in the quantitative paradigm with a descriptive non-experimental-transversal design type. The subjects participating in the research are children from the third year of preschool from different environments: CENDI, Preschool Teacher Training, Preschool Adolfo López Mateos and Preschool by CONAFE. The hypothesis of the study focuses on the existence of significant differences in the child's neurodevelopment of children who have attended formal and preschool education programs in relation to those who have only attended second and third grade of preschool. The preliminary results of the investigation allow approaching the existing differences in the level of child neurodevelopment among the analyzed groups.

### Keywords

Comparative study, child neuro-development, starting education, preschool education.

### Introducción

Los primeros años de vida en el ser humano, constituyen una etapa con características propias cuyas problemáticas se analizan vinculadas al desarrollo ulterior del sujeto. En esta etapa se sientan las bases para el desarrollo físico y espiritual del hombre. Durante los primeros años de vida se asimilan conocimientos, habilidades y hábitos. Se forman capacidades y cualidades volitivo-morales, que en el pasado se consideraban asequibles sólo a los niños de edades mayores.

Las condiciones de vida y educación juegan un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad del niño en general, es decir, de cómo se eduque, del sistema de enseñanza y educación desde sus primeros años de vida, ya sea en su contexto familiar y/o en una institución educativa; de ahí dependerá en gran medida la formación de su personalidad armónicamente desarrollada. (Siverio, 2012).

Muchos son los criterios emitidos por destacadas personalidades sobre las bondades de la atención y educación integral de la primera infancia. Entre ellos destacan Fraser Mustard (2006); James Heckman (2006); Robert Fogel (2000); Maribel Córnick (2006); Siverio (2012); López Hurtado (2001) entre otros, quienes avalan que la calidad de los programas de atención integral en los primeros 3 años de edad resultan de suma importancia. Es en esta etapa donde se forman funciones cerebrales fundamentales relacionadas con el desarrollo sensorial y de lenguaje.

Se coincide con López y Siverio (2005, p. 17) al señalar que "si las condiciones son favorables y estimulantes esto tendrá repercusiones inmediatas en el aprendizaje y desarrollo, si son desfavorables o limitadas, actuarán de manera negativa, perjudicando dicho desarrollo, a veces de forma irreversible". De igual manera Martínez (2010) afirma que "las condiciones externas, sociales, de vida y educación son

determinantes en el desarrollo humano” (p. 29).

Para determinar si las condiciones de vida favorecen o no el desarrollo de los niños es preciso utilizar baterías que arrojen el nivel de maduración en el que se encuentra. Luria señala que se debe incluir en las evaluaciones neuropsicológicas cuatro funciones mentales: lenguaje, memoria, motricidad y sensorialidad. Con lo anterior se debe tomar en cuenta que la finalidad principal de la evaluación neuropsicológica en la infancia consiste en constatar las consecuencias que tiene el funcionamiento alterado del sistema nervioso sobre la conducta y las funciones cognitivas. Esto manifiesta implicaciones importantes en los procesos de aprendizaje como una medida preventiva para el fracaso escolar.

Por lo anterior, se debe procurar que los programas educativos dirigidos a la primera infancia potencien al máximo el desarrollo así como la formación integral de cada niño y niña.

### **Desarrollo**

En México, los servicios educativos destinados a la educación inicial tienen un desarrollo incipiente, a pesar del reconocimiento del enorme potencial de los estímulos que ofrecen las acciones realizadas hacia los niños y niñas de la primera infancia, así como también de la relación existente con su bienestar; se reconoce que a la fecha no se ha alcanzado la cobertura total en educación preescolar, aún menos en educación inicial.

La formación docente que se desempeña en este nivel representa otra problemática tanto en lo internacional como en lo nacional; antecedentes investigativos en el contexto mexicano ponen en evidencia la falta de preparación de los docentes para asumir esta responsabilidad, así lo dejan ver en el estudio realizado por la Universidad Pedagógica Nacional (2000), donde se detecta que la formación de docentes de

educación inicial presentan carencias e insuficiencias, tanto en la formación inicial como en las acciones de formación continua. De igual forma Gutiérrez (2014) encontró que un alto porcentaje de los agentes educativos de educación inicial sólo alcanza el nivel de secundaria y bachillerato lo cual no posibilita un desempeño pedagógico de calidad.

Aunado a ello, los programas de educación inicial que se brindan en estancias infantiles del IMSS, ISSSTE, CENDI están dirigidos a hijas e hijos de trabajadoras que poseen como prestación el servicio de guardería, esto imposibilita la atención de aquellos niños cuyos padres no cuentan con el servicio antes mencionado y que por lo regular son personas de escasos recursos, y que en el mejor de los casos su primer programa educativo será el preescolar. El problema es, como lo señalan López y Siverio (2005) que estudios realizados por neurocientíficos demuestran que comenzar a los cuatro años es demasiado tarde, por el contrario afirman que los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo humano y de la personalidad.

Es en este marco problematizador que se inserta el problema científico que se propone estudiar:

Problema científico: ¿Qué diferencias existen en el neurodesarrollo infantil de los niños y niñas que han participado en programas de educación inicial formal y preescolar respecto a los que sólo han cursado segundo y tercer grado de educación preescolar?

La solución al problema científico declarado se centra en el siguiente objeto de estudio: nivel de neurodesarrollo infantil.

Las interrogantes que enmarcan el problema científico planteado son las siguientes:

- ¿Qué diferencias existen en el nivel de neurodesarrollo infantil de los niños con relación a las niñas?



- ¿Qué diferencias existen en el estado nutricional de los niños de los diferentes contextos estudiados?
- ¿Qué diferencias existen en cuanto a los factores de riesgo biológico de los niños y niñas de los diferentes contextos?

El objetivo general de la investigación radica en:

Comparar el nivel de neurodesarrollo infantil de los niños y niñas que asistieron a programas de educación inicial y preescolar con relación a los que sólo asistieron a educación preescolar.

Los objetivos específicos que se plantean son:

- Comparar el nivel de desarrollo infantil de los niños con relación al de las niñas.
- Comparar el estado nutricional de los niños y niñas de los diferentes contextos.
- Comparar los factores de riesgo biológico de los niños y niñas de los diferentes contexto.

En el estudio participan 78 niños y niñas pertenecientes a 5 instituciones preescolares que se detallan en seguida:

Centro de Desarrollo Infantil No. 3 con 20 niños cuya característica es que todos son hijos de madres trabajadoras al servicio del estado, mismo que han sido atendidos desde los 45 días de nacidos.

Preescolar Adolfo López Mateos ubicado en una colonia marginada en la periferia de la ciudad; el número de niños participantes es de 23, y han cursado segundo y tercer grado de preescolar.

Preescolar Magisterial ubicado en una colonia céntrica de la ciudad y la condición económica de las familias de los 19 niños y niñas es baja-media, cursando de igual forma segundo y tercer grado de preescolar.

Del área rural participan 16 niños de segundo y tercer grado que asisten al

programa de preescolar a cargo del CONAFE cuya condición económica es baja.

La metodología empleada para realizar el estudio es de corte cuantitativo, su diseño es No Experimental lo que significa desde la palabras de Hernández (2010) que es una “investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables” (p. 149) es decir, no se trata de medir los efectos que tienen unas variables sobre otras, lo que se pretende es “observar los fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos” (Ibidem).

El tipo de diseño es transeccional o transversal donde su propósito principal es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, por tanto los datos que se recolecten son por única vez. Además de ser un diseño no experimental-transversal, también es descriptivo lo que significa que se pretende indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. Hernández (2010) señala que en este tipo de estudios se pretende realizar descripciones comparativas entre grupo o subgrupos de personas, tal como sucede en la presente investigación cuyo objetivo es comparar el nivel de neurodesarrollo infantil de los niños y niñas que asistieron a programas de educación inicial y preescolar con relación a los que sólo asistieron a educación preescolar.

La Hipótesis de investigación es: existen diferencias significativas en el nivel de neurodesarrollo infantil de los niños y niñas que han asistido a programas de educación inicial formal y preescolar con relación a aquellos que sólo cursaron a segundo y tercer grado de educación preescolar.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos son el Cuestionario de Maduración Neurológica Infantil (CUMANIN), cuestionario de Factores de Riesgo Biológico

propuesto en la Evaluación de Desarrollo Infantil de la Secretaría de Salud, y el peso y la talla para determinar el estado nutricional del niño y que se analizará desde los parámetros establecidos por Ramos Galván.

### Resultados parciales de la investigación

Los resultados preliminares de la investigación se presentan de acuerdo a los datos obtenidos en la aplicación del CUMANIN; la comparación de los resultados se realiza a partir de la media establecida en

el cuestionario empleado con respecto a la media obtenida en cada grupo estudiado.

Es importante señalar la presente investigación en curso presenta por el momento los resultados del nivel de maduración neurológica infantil; los resultados correspondientes al estado nutricional y factores de riesgo biológico se están procesando, razón por la cual los resultados son parciales.

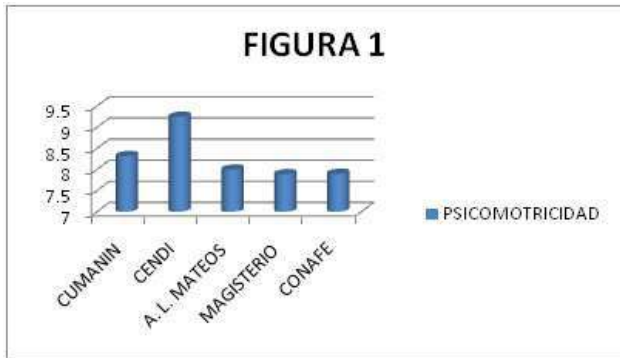
La tabla 1 presenta los resultados de la media obtenida en el CUMANIN por centro infantil.

Tabla 1: Estadísticos descriptivos de CUMANIN en comparación a los centros evaluados.

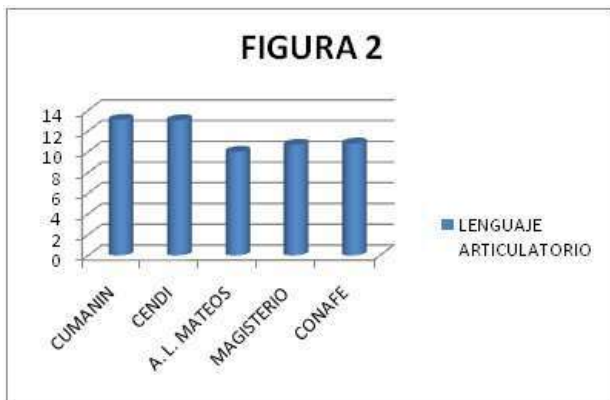
No.	ASPECTO	CUMANIN	CENDI	LÓPEZ MATEOS	MAGISTERIO	CONAFE
		MEDIA	MEDIA	MEDIA	MEDIA	MEDIA
1	Psicomotricidad	8.32	9.25	8	7.89	7.9
2	Lenguaje art.	13.09	13.05	10	10.68	10.8
3	Lenguaje exp.	3.39	3.2	2	3	2.6
4	Lenguaje comp.	5.00	5.35	4	5.2	3.75
5	Estruc. espacial	8.87	10.35	8	9.2	10.12
6	Visopercepción	10.76	11.15	10.78	9.31	9.43
7	M. icónica	6.44	7.05	6.8	5.94	7.5
8	Ritmo	3.50	3.9	1.6	2.42	1.75
Desarrollo verbal (DV) Suma de las pruebas 2,3 y 4		21.48	21.6	16	18.88	17.15
			+	+	+	+
Desarrollo No Verbal (DNV) Suma de las pruebas 1, 5, 6, 7 y 8		37.88	41.7	35.18	34.76	36.7
			=	=	=	=
Desarrollo Total (suma de DV y DNV)		63.68	63.3	51.18	53.64	53.85

El aspecto de la psicomotricidad nos informa el nivel de desarrollo e indemnidad de las estructuras encefálicas, relacionada con el lenguaje entre otros, la media del cuestionario CUMANIN es de 8.32, mientras que en el CENDI se ha obtenido un resultado de 9.25 por encima de la media, en comparación con los demás preescolares en donde la media oscilo aproximadamente en el

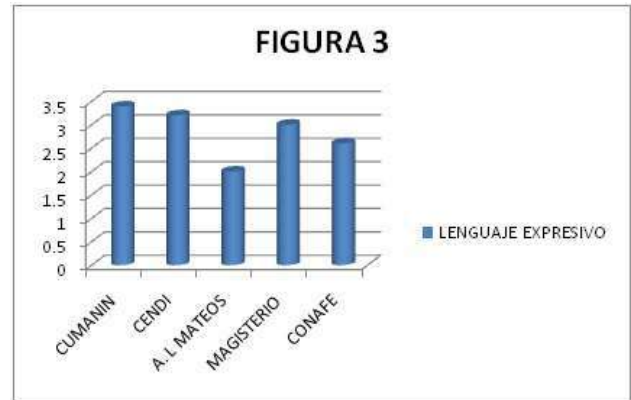
7.9. Esto deja observar la superioridad en este aspecto, cuando el infante es estimulado de manera temprana. Lo anterior se puede observar en la figura 1.



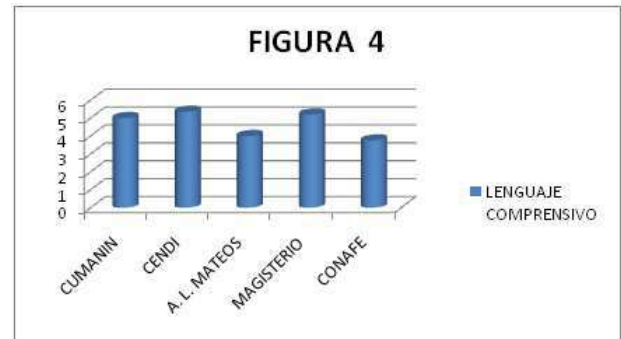
En el lenguaje articulatorio, el CUMANIN presenta una media de 13.09 y de acuerdo con los datos recabados es el CENDI el que obtiene la mayor puntuación con respecto a los otros preescolares, esta media es 13.05 con respecto al 10.6 aproximadamente de los otros preescolares estudiados, lo que indica que los niños que acuden a estancias infantiles de atención temprana, se ven significativamente favorecidos en este aspecto. Ver figura 2.



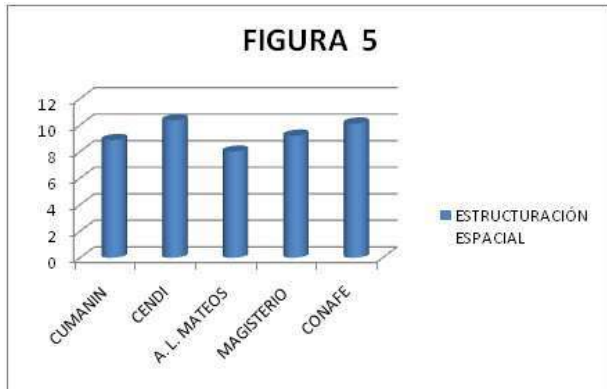
Con respecto al lenguaje expresivo, se observa que el CENDI presenta una media de 3.2 contrastada con la media 3.39 del CUMANIN lo que indica que aunque no alcanza la media establecida, se encuentra en el rango normal, no así la media de los otros jardines de niños. Se sugiere ver la Figura 3 para observar gráficamente la comparación de las medias.



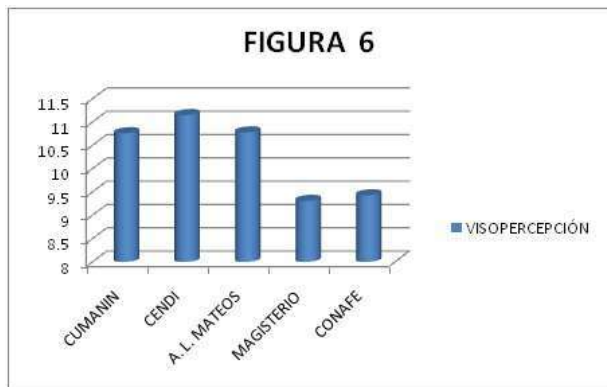
Toca en turno al lenguaje comprensivo, la media del CUMANIN apunta 5.0, mientras que el CENDI obtiene un resultado medio de 5.35 indicando un lenguaje comprensivo por encima de la media, sin embargo el jardín de niños Magisterio se ve favorecido con una media de 5.2, siendo el más bajo el jardín de niños del CONAFE.



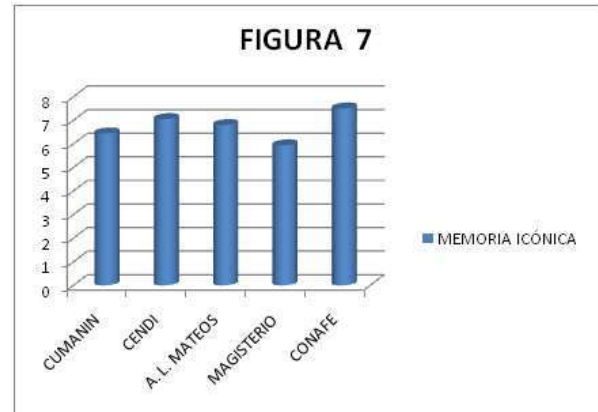
La estructuración espacial que se relaciona fundamentalmente con la corteza cerebral (excepto el área frontal) obtiene según el CUMANIN de 8.87, viéndose favorecido tanto los niños del CENDI como los del CONAFE con una media obtenida de 10.35 y 10.12 respectivamente, ambos por encima de la media del cuestionario. Ver Figura 5.



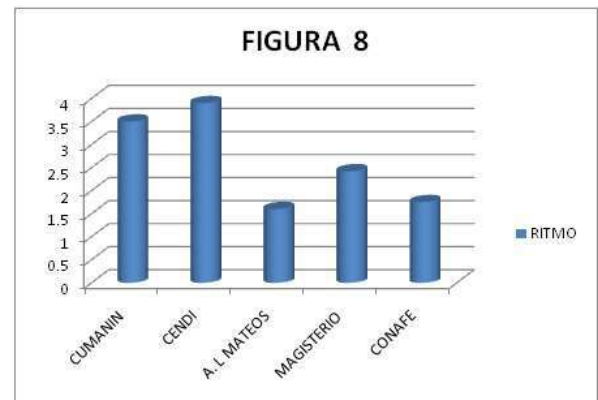
Se entiende que la visopercepción está íntimamente relacionada con la ejecución motora, capacidad para la copia y la orientación espacial indicando el CUMANIN una media de 10.76, donde el CENDI obtiene la mayor puntuación observándose que los demás jardines de niños estudiados presentan una media aceptable. Ver Figura 6.



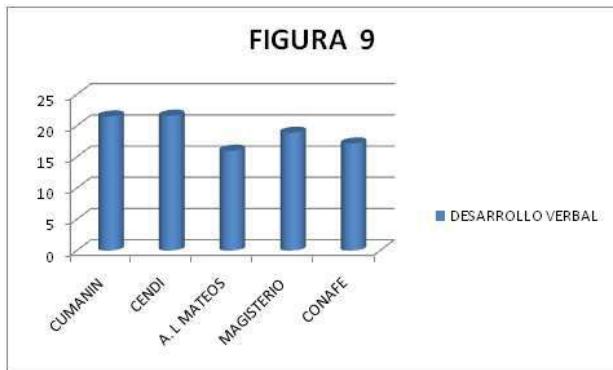
Con respecto a la memoria icónica también conocida como memoria a corto plazo, el CENDI presenta una superioridad con respecto a la media del CUMANIN esto representa 7.05 con respecto al 6.44. Como se observa, la atención que recibe el niño en edad temprana favorece la maduración de este aspecto. Ver figura 7.



El ritmo cuya importancia radica en los procesos de control atencional y secuenciación, presenta una media CUMANIN de 3.50 y los infantes estudiados del CENDI superan esa media con 3.9 llamando la atención la presencia de medias bajas de los otros tres jardines de niños estudiados. Ver figura 8.



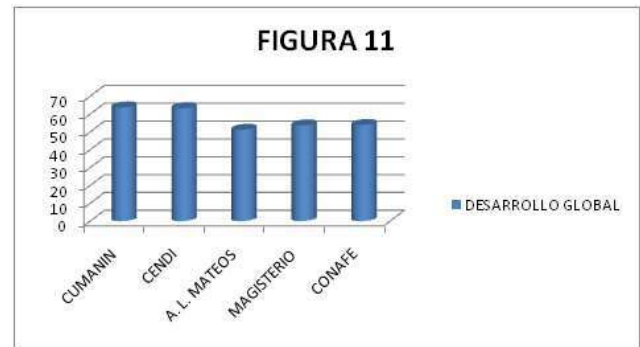
Cabe añadir que para la evaluación del desarrollo verbal (DV), se consideran la suma de los aspectos de: lenguaje articulatorio, lenguaje comprensivo y lenguaje expresivo, para lo cual el CUMANIN establece una media general de 21.48, siendo el CENDI de acuerdo a los datos obtenidos el que presenta una media mayor por encima de este dato (21.6). Ver figura 9.



Ahora bien, para valorar el desarrollo no verbal (DNV) se obtiene de la sumatoria de los aspectos: psicomotricidad, estructuración espacial, visopercepción, memoria icónica y ritmo. El CUMANIN establece la media de 37.88 observando de nuevo que el CENDI sobrepasa esa media (41.7); sin embargo los demás jardines en estudio no presentan una media baja tal como lo refiere la tabla 1. De igual forma se puede observar la comparación en la figura 10.



Para el CUMANIN el desarrollo global de la maduración neurológica infantil, se expresa como la sumatoria del DV y DNV con un promedio de 63.68, observándose que el CENDI es el que obtiene mayor porcentaje en ello (63.3) con respecto a los demás jardines, empero no llega exactamente a la media establecida por el cuestionario en mención. Ver Figura 11.



### Conclusiones

De acuerdo a los datos recabados se afirma que los niños del CENDI presentaron puntajes superiores o iguales al CUMANIN con referencia al desarrollo global y de cada uno de los aspectos que lo componen, a diferencia de los infantes que sólo cursaron 2do y 3er grado de preescolar, datos que permiten inferir que aquél que recibe educación inicial formal a partir de los 45 días de nacido, está expuesto a un contexto favorecedor que le permiten un mayor nivel de maduración neurológica.

### Referencias

- Gutiérrez, S.A. (2014). Sistema de formación en atención educativa integral con énfasis en motricidad humana para los agentes educativos de educación inicial. Tesis para obtener el grado de Doctor en ciencias de la educación. UNES. México.
- HERNÁNDEZ, R. Metodología de la Investigación. Quinta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México.
- LÓPEZ, J. Y SIVERIO, A. (2005). El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia. UNICEF.
- MARTINEZ, F. (2010). Neurociencias y educación inicial. Editorial Trillas. México.
- MARTÍNEZ, F. (2010). Primera Infancia, Bilingüismo y Educación Inicial. Editorial Trillas. México.
- Portello, J. A; Mateos, R; Marínez, R; Tapia, A; Granados, Ma. J. (2009). Cuestionario de

Maduración Neurológica Infantil  
(CUMANIN). Manual. TEA Ediciones, S. A.

Madrid.



# Factores de estrés académico en estudiantes de licenciatura en enfermería durante las prácticas clínicas

## Academic stress factors in nursing students during clinic trials

Ana Celia Anguiano Morán

*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

[animoran\\_8@hotmail.com](mailto:animoran_8@hotmail.com)

María Jazmín Valencia Guzmán

*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

[jazvg@yahoo.com.mx](mailto:jazvg@yahoo.com.mx)

Zehomara Guadalupe Ávila Toledo

*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

[zaggagto@hotmail.com](mailto:zaggagto@hotmail.com)

### Resumen

El estrés académico desde hace varios años se ha vuelto un tema importante dentro de la psicología clínica y educativa. Este tipo de estrés puede ser relacionado con varias variables relacionadas a la salud mental de los estudiantes al ingresar a la universidad la cual puede verse afectada debido a múltiples factores, y situaciones académicas generadoras de estrés. El objetivo es determinar los factores de estrés académico en estudiantes de enfermería durante las prácticas clínicas. Se trata de un estudio no experimental, descriptivo, transversal. La muestra de 333 estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. El instrumento KEZKAK estructurado con cinco dimensiones, con escalamiento tipo Likert. Confiabilidad con alfa de Cronbach de .95. Entre los principales resultados tenemos que 76.6% de los estudiantes son del género femenino. La edad oscila entre los 18 a 25 años. En la dimensión de falta de competencia 39.0% presenta algo de estrés por pincharse con una aguja. En la segunda dimensión contacto con el sufrimiento 45.9% se estresa por estar en contacto con un paciente terminal. 46.2% por ver morir un paciente. Tercera dimensión tutores 43.8% se estresa por la relación con profesionales de salud. Cuarta dimensión impotencia 48.9% presentan algo de estrés por no poder atender a sus pacientes. Quinta dimensión relación con el enfermo 54.4% no saber responder a las expectativas de los pacientes. Finalmente se concluye que los alumnos de segundo semestre expresan que a menor conocimiento y falta de experiencia de las actividades que se realizan dentro del área hospitalaria en las prácticas clínicas menor estrés.

### Palabras clave

Estrés, práctica clínica, alumnos.



### Abstract

Academic stress has been for several years an important issue within clinical and educational psychology. This kind of stress can be attributed to several variables related to the mental health of the students which can be affected due to multiple factors, and academic situations that generate stress. The objective is to determine the academic stress factors among nursing students during clinical practices. The study is of non-experimental nature, descriptive, transversal. The sample is comprised of 333 students from the Nursing Faculty of the University of Michoacan in San Nicolas Hidalgo. The Kezkak instrument was used, structured in 5 dimensions, and a Likert type scale. Cronbach .95 reliability. Among the main results, we have that 76.6% of the students are female. The age ranges from 18 to 25 years old. In the "lack of competency" dimension 39.0% present stress when punctured with a needle. The second dimension, "Contact with suffering 45.9% show signs of stress when in contact with a terminally-ill patient. 46.2% when seeing a patient die. The third dimension, tutors, 48.3% get stressed by their interactions with health professionals. Fourth dimension, impotency, 48.9% present some stress due to not being able to attend to their patients. The fifth dimension, relationship with the patients, 54% do not know how to respond to the patient's expectations. Finally, we conclude that second-semester students believe that the less they know and less experience during their clinical practices the less stress.

### Keywords

Stress, clinic practice, students.

### Introducción

El estrés académico desde hace varios años se ha vuelto un tema importante dentro de la psicología clínica y educativa. Este puede ser relacionado con varias variables; edad, género, nivel escolar y profesión (Berrio Mazo, 2011).

Encontrando que a nivel mundial en España, López (2011) refiere que el grado de estrés de los estudiantes durante sus prácticas hospitalarias, está relacionado con el grado escolar que cursan y los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación.

Refiriendo en otros estudios que las Facultades de enfermería presentan un mayor índice de estrés entre sus estudiantes (Basso, L. Ardiles, B. Bernal, M. Canovas del Canto, M. Gonzalez, C. Kroff, M.F. Soto, A. 2008).

Mientras en México los factores que causan un mayor estrés entre los

estudiantes de enfermería se encuentran; "Estrés al no cumplir con tareas por sobrecarga de optativas" seguido de la "Preocupación ante situaciones de emergencia" y "Equivocarme y encontrarme ante una situación sin saber qué hacer" (Palestina, Godínez, 2014 p. 18).

Es importante destacar que a nivel estatal no hay registro de los resultados de la variable como tal sino del estrés manifestados por los estudiantes debido a la carga escolar en general (Gutiérrez, 2012).

Razón por la que en el ámbito educativo se ha prestado mayor atención a los temas relacionados con la salud mental de los estudiantes, ofreciendo más cuidado a los que ingresan al nivel superior considerándose la entrada a la universidad como un cambio que puede modificar radicalmente la vida de los estudiantes

debido a múltiples factores, entre ellos las situaciones académicas que pueden ser generadoras de estrés. Siendo diversos los detonantes que puedan desencadenarlo y en medida en que estos se presenten puede verse afectado el nivel académico, la salud y relaciones sociales de los estudiantes (Montoya LM, Gutiérrez JA, Toro BE., Briñón MA, Rosas E, Salazar, 2010).

En las profesiones relacionadas con el área de la salud, el rol de cuidar a otras personas no resulta algo sencillo y es de gran importancia conocer cuáles son los factores que generan estrés y así poder crear habilidades en los estudiantes para que puedan sobrellevarlo y de esta manera su desempeño no se vea afectado.

Mamani (2012) justifica el analizar el estrés en los estudiantes de enfermería ya que es un factor muy común que los afecta a unos más que a otros logrando desestabilizar su vida en general.

En la licenciatura en Enfermería, las prácticas clínicas son fundamentales para desarrollar cierto grado de experiencia siendo algo importante en la vida profesional y favoreciendo un cuidado con calidad y calidez al paciente (Moya, Larrosa, López, López, Morales, Simón, 2013).

### *Estrés*

La palabra estrés deriva del griego *stringere*, que significa provocar tensión y se utilizó por primera vez en el siglo XIV, actualmente ha sido utilizada como derivación del inglés "stress" la cual significa "tensión" (Slipak, 1991).

El fisiólogo y médico austriaco Hans Selye, considerado como el padre del estrés, lo define como "la respuesta inespecífica del cuerpo a cualquier demanda que se hace sobre él" (Selye, 1956 citado en Gutiérrez 2012, p. 7).

Al principio consideró que ciertas enfermedades se manifestaban por factores fisiológicos debido al estrés al que estaban sometidos ciertos órganos, posteriormente menciono que no solo los agentes fisiológicos causaban el estrés, en el caso de las personas la sociedad y el entorno cambiante al que requieren adaptarse también pueden generarlo (Berrío, Mazo 2011).

### *Fisiopatología del estrés*

Berrío y Mazo (2011) mencionan que los síndromes del estrés se clasifican de acuerdo a los factores estresores que pueden ser inespecíficos, semi-específicos y específicos.

Existe una clasificación oficial para Latinoamérica proporcionada la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) mencionan los siguientes trastornos asociados al estrés:

- Reacción aguda de estrés.
- Trastorno de estrés postraumático.
- Cambio de personalidad tras experiencia catastrófica.
- Trastornos de adaptación.  
Manifestaciones como respuesta al estrés.

Gutiérrez (2012) menciona que cuando un individuo se ve sometido a un estado de estrés su organismo puede presentar ciertas manifestaciones como respuesta a este.

### *Síntomas fisiológicos*

1. Considerable deterioro de la apariencia física.
2. Fatiga y cansancio crónicos.
3. Infecciones recurrentes, especialmente de las vías respiratorias.
4. Problemas de salud, como jaqueca, dolor de espalda, problemas estomacales y de la piel.

5. Signos de depresión, variaciones de peso corporal y de hábitos alimentarios.

#### *Síntomas emocionales*

1. Apatía: falta de afecto o desesperanza.
2. Cinismo y resentimiento.
3. Apariencia deprimida, expresión de tristeza, postura encorvada.
4. Manifestaciones de ansiedad, frustración, desconsuelo.

#### *Síntomas de comportamiento*

1. Ausentismo, accidentes.
2. Aumento en el consumo de alcohol, o cafeína; mayor consumo de cigarrillos.
3. Ejercicio obsesivo.
4. Fácil pérdida de los estribos.
5. Baja productividad; incapacidad de concentración o para terminar una tarea.

#### *Enfermedades por estrés*

Las enfermedades que aparecen a causa del estrés se pueden clasificar en dos grupos:

##### Enfermedades por Estrés Agudo.

Estas enfermedades aparecen cuando el individuo se ve expuesto en situaciones demandantes y que debe resolver aparecen en forma súbita, evidente, fácil de identificar y generalmente reversible.

Estas patologías pueden ser:

- Úlcera por Estrés.
- Estados de Shock.
- Neurosis Post Traumática.
- Neurosis Obstétrica.

##### Enfermedades por Estrés Crónico.

La exposición del individuo durante tiempo prolongado puede desencadenar:

- Dispepsia.
- Gastritis.
- Ansiedad.
- Accidentes.
- Frustración.
- Insomnio.
- Colitis Nerviosa.
- Migraña.
- Depresión.
- Agresividad.
- Disfunción Familiar.
- Neurosis de Angustia.
- Trastornos Sexuales.
- Hipertensión Arterial.
- Infarto al Miocardio.

#### **Objetivo**

Determinar los factores de estrés académico en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería al acudir a las prácticas hospitalarias.

#### **Método**

Estudio no experimental, descriptivo, transversal. Con una muestra de 333 estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, que cursan el segundo, cuarto, sexto y octavo semestre.

Se aplicó la técnica de la encuesta y como instrumento un cuestionario denominado KEZKAK estructurado con cinco dimensiones, la primera mide la competencia, la segunda el contacto con el sufrimiento, la tercera los tutores, la cuarta la impotencia y la quinta la relación con el enfermo consta de un total de 55 ítems con escalamiento tipo Likert. Confiabilidad con alfa de Cronbach de .95.

#### **Resultados**

##### *Variables sociodemográficas*

En la presente investigación se obtuvo una muestra de 333 estudiantes de los cuales

el 76.6% pertenece al género femenino y el 23.4% al género masculino, la edad de la mayoría de los estudiantes encuestados oscila entre los 18 y 25 años de edad, en cuanto al semestre al que pertenecen el 26.4% cursan el octavo semestre, el 24.9% al segundo semestre, el 24.9% a cuarto semestre y el 26.4% cursa el sexto semestre.

#### *Primera dimensión: falta de competencia*

En relación a la Primer Dimensión está formado por 5 ítems: en el primero se encontró que el 39% de los alumnos encuestados menciona presentar algo de estrés por pincharse con una aguja, el 22.2% menciona que le causa mucho estrés, al 20.1% no le causa estrés y al 18.6% le causa bastante estrés.

En el segundo ítem, el 33.9% mencionaron que les causa algo de estrés el confundirse de medicación, al 33.35% les causa bastante estrés, al 22.5% les causa mucho estrés y al 10.2% no les causa estrés.

En el tercer ítem el 29.1% de los alumnos encuestados respondieron que les causa bastante estrés el hacer daño físico al paciente, al 27% les causa mucho estrés, al 24.6% les causa algo de estrés y al 19.25 no les causa estrés.

En el cuarto ítem el 35.4% de los alumnos encuestados, contestaron que les causa mucho estrés el recibir una denuncia del paciente, al 23.1% les causa bastante estrés, al 22.5% no les causa estrés y al 18.9% les causa algo de estrés.

En el quinto ítem el 38.7% de los alumnos encuestados, manifestó causarles algo de estrés no sentirse integrado/a en el equipo de trabajo, al 26.4% les causa bastante estrés, al 21.9% no les causa estrés y al 12.9% les causa mucho estrés.

#### *Segunda dimensión: contacto con el sufrimiento*

En relación a la Segunda Dimensión está formada por 5 ítems: en el primero se encontró que el 45.9% de los alumnos encuestados menciona presentar algo de estrés por tener que estar con un paciente terminal, al 29.1% no les causa estrés, al 20.4% les causa bastante estrés y al 4.5% les causa mucho estrés.

En el segundo ítem el 46.2% de los alumnos encuestados refiere presentar algo de estrés por ver morir al paciente, al 22.8% no les causa estrés, al 18.0% les causa bastante estrés y al 12.9% presenta mucho estrés.

En el tercer ítem el 39.0% de los alumnos encuestados mencionaron que les causa algo de estrés el tener que dar malas noticias, al 29.6% les causa bastante estrés, al 19.5% no les causa estrés y al 13.8% les causa mucho estrés.

En el cuarto ítem el 40.5% de los alumnos encuestados mencionaron que les causa algo de estrés el encontrarse ante una situación de urgencia, al 31.2% les causa bastante estrés, 16.5% les causa mucho estrés y al 11.7% no les causa estrés.

En el quinto ítem el 39.9% de los alumnos encuestados contestaron que les causa algo de estrés el tener que trabajar con pacientes agresivos, al 30.0% les causa bastante estrés, al 16.2% no les casa estrés y al 13.8% les causa mucho estrés.

#### *Tercera dimensión: Relación con tutores y compañeras*

En relación a la Tercera Dimensión que está formada por tres ítems: en el primero el 43.8% mencionaron que les causa algo de estrés la relación con los profesionales de la salud, al 39.3% no les causa estrés, al

12.9% les causa bastante estrés y al 3.9% les causa mucho.

En el segundo ítem el 54.4% de los alumnos encuestados contestaron que no les causa estrés la relación con los compañeros estudiantes de enfermería, al 33.6% les causa algo de estrés, al 8.1% les causa bastante estrés y al 3.9% les causa mucho.

En el tercer el 41.1% de los alumnos encuestados respondieron que no les causa estrés la relación con el profesor responsable de prácticas de la escuela, al 40.8% les causa algo de estrés, al 15% les causa bastante estrés y al 3% les causa mucho estrés.

#### *Cuarta dimensión: impotencia e incertidumbre*

En relación a la Cuarta Dimensión está formada por cinco ítems: en el primero el 48.9% de los alumnos encuestados contestaron que les causa algo de estrés el no poder atender a todos los pacientes, al 32.4% les causa bastante estrés, al 9.9% les causa mucho estrés, al 8.7% no les causa estrés.

En el segundo ítem el 39.9% de los alumnos respondieron que les causa algo de estrés no encontrar al médico cuando se requiere, al 36% les causa bastante estrés, al 14.4% les causa mucho estrés y al 9.6% no les causa estrés.

En el tercer ítem el 40.5% de los alumnos encuestados contestaron que les causa algo de estrés las diferencias entre lo que aprenden en clase y lo que ve en prácticas, al 32.4% les causa bastante estrés, al 14.1% les causa y al 12.9% no les causa estrés.

En el cuarto ítem el 38.4% de los alumnos encuestados manifestó que les causa algo de estrés el recibir órdenes contradictorias, al 36% les causa bastante

estrés, al 13.2% les causa mucho estrés, al 12.3% no les causa estrés.

En el quinto ítem el 33.9% de los alumnos encuestados respondieron que les causa bastante estrés sentir que no pueden ayudar al paciente, al 32.4% les causa algo de estrés, al 20.1% les causa mucho estrés y al 13.5% no les causa estrés.

#### *Quinta dimensión: No controlar la relación con el enfermo*

En relación a la Quinta Dimensión está formada por cuatro ítems: en el primero el 54.4% de los alumnos encuestados respondieron que les causa algo de estrés no saber cómo responder a las expectativas de los pacientes, al 27.6% les causa bastante estrés, al 12.6% no les causa estrés y al 5.4% les causa mucho estrés.

En el segundo ítem el 44.4% de los alumnos encuestado respondieron que les causa algo de estrés no saber cómo tratar al paciente, al 25.2% les causa bastante estrés, al 21.6% no les causa estrés y al 8.7% les causa mucho estrés.

En el tercer ítem el 48.9% de los alumnos encuestados contestaron que les causa algo de estrés no saber cómo responder al paciente, al 25.8% les causa bastante estrés, al 16.8% no les causa estrés y al 8.4% les causa mucho de estrés. En el cuarto ítem el 31.8% de los alumnos encuestados mencionaron que les causa bastante estrés encontrarse en alguna situación sin saber qué hacer, al 33% les causa algo de estrés, al 24.6% les causa mucho estrés y al 10.5% no les causa estrés.

#### **Discusión**

En la presente investigación se encontró y demostró que el factor con mayor relevancia de estrés es "La falta de

competencia” con 24.0% seguida por “La impotencia e incertidumbre” con un 14.34% en coincidencia Zupiria y Cols (2002) que obtuvieron una alta incidencia en las respuestas al mencionar mucho estrés y bastante estrés.

En lo que se refiere al ítem “Recibir la denuncia de un paciente” corresponde a 35.5%, datos similares a los que reportó Zupiria y Cols. (2002) al ser los ítems más relevantes de las dimensiones, ya que corresponde a la más alta incidencia al igual que a las encuestas aplicadas en la Facultad de Enfermería con el ítem “Sentir que no puedo ayudar al paciente con un 20.1%, al igual con los resultados de López y López (2011) que en su investigación, dentro del análisis global destaca que las situaciones con mayor relevancia de estrés está en la dimensión “Impotencia e incertidumbre” al manifestar bastante estrés al encontrarse ante esta situación.

En cuanto al ítem “Encontrarme ante una situación sin saber que hacer” el 24.62% de los estudiantes manifestó que le causa bastante estrés, lo que concuerda con Palestina (2014) que encontró como principal estresor “Preocupación ante situaciones de emergencia”.

Y como resultado final se demostró que “La falta de competencia” es el factor principal que se encuentra sobre todo con mayor relevancia durante el periodo de Octavo semestre, ya que en dicho periodo se adquiere mayor responsabilidad en el cuidado y atención al paciente, en comparación a los estudiantes que cursan el Segundo semestre que responden en su mayoría a la escala “nada de estrés” esto debido a la falta de conocimiento de los procedimientos hospitalarios, a la inexperiencia y a la poca responsabilidad que se les deja dentro del área hospitalaria.

## Conclusión

Se concluye con los resultados obtenidos que la falta de competencia y la sensación de impotencia e incertidumbre son los mayores desencadenantes de estrés durante el periodo de las prácticas clínicas. El género femenino presenta mayor estrés el cual se debe a que las mujeres somos más aprensivas ante situaciones de Urgencia o que generen un conflicto.

Así mismo se observó y demostró que los estudiantes de Octavo semestre presentaron mayor estrés en la mayoría de los ítems a comparación de estudiantes que apenas inician ya que se conoce que mientras más conocimientos aumenta el número de actividades y responsabilidades dentro del área hospitalaria.

## Referencias

- Antolín, R. Pualto, M. Moure, M. Fernández, M. Quinteiro, T. (2007). Situaciones de las prácticas clínicas que provocan estrés en los estudiantes de enfermería. *Enfermería Global*, 10, 1-12. Revisado el 1 de septiembre del 2014, en <http://revistas.um.es/eglobal/article/viewFile/264/219>
- Basso, L. Ardiles, B. Bernal, M. Canovas del Canto, M., Gonzáles, C. Kroff, M., Soto, A. (2008). Factores derivados de los laboratorios intrahospitalarios que provocan estrés en los estudiantes de enfermería. *Revista Latino-am Enfermagem*, 16, 1-8. Revisado el 27 de agosto del 2014 en [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010411692008000500002&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010411692008000500002&script=sci_arttext&tlng=es).
- Berrío, N. Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología*

- Universidad de Antioquia, 3, 65-80. Revisado el 27 de agosto del 2014, en <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/11369>.
- Casuso, L. (2009). Estrés un producto del siglo XX. Asociación Católica de Psicología. Revisado el 1 de septiembre del 2014, en [http://www.acapsi.com/estres\\_historia\\_del\\_diagnostico\\_y\\_tratamiento.html](http://www.acapsi.com/estres_historia_del_diagnostico_y_tratamiento.html).
- Cobo, A. Carbonell, R. Rodríguez, Concepción. Vivo, I. Catellanos, R. Sánchez, A. (2010). Estresores y ansiedad de los estudiantes de Enfermería en sus primeras prácticas clínicas. *Nure Investigación*, 7, 1-13. Revisado el 31 de agosto del 2014, en [http://www.fuden.es/FICHEROS\\_ADMINISTRADOR/INV\\_NURE/NURE49\\_proyecto\\_estresores.pdf](http://www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/INV_NURE/NURE49_proyecto_estresores.pdf).
- López, F. López, M. (2011). Situaciones generadoras de estrés en los estudiantes de enfermería en las prácticas clínicas. *Ciencia y Enfermería*, 17 (2), 47-54. Revisado el 27 de agosto del 2014, en [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95532011000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95532011000200006&script=sci_arttext).
- Mamani, O. (2013). Factores estresantes en las primeras experiencias prácticas hospitalarias. Universidad nacional de Córdoba facultad de ciencias médicas escuela de enfermería. Revisado el 1 de septiembre del 2014, de [http://www.enfermeria.fcm.unc.edu.ar/biblioteca/tesis/mamani\\_o\\_mar.pdf](http://www.enfermeria.fcm.unc.edu.ar/biblioteca/tesis/mamani_o_mar.pdf)
- Montoya, L.M. Gutiérrez, J.A., Toro, B.E. Briñón, M.A. Rosas, E. Salazar, L.E. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *CES Medicina*, 24, 7-17. Revisado el 27 de agosto del 2014, en [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012087052010000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012087052010000100002&script=sci_arttext).
- Moscoso, M. S. (2009). De la mente a la célula: impacto del estrés en psiconeuroinmunoendocrinología. *Liberabit*, 15,143-152. Revisado en 5 de septiembre del 2014, en [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S172948272009000200008](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172948272009000200008).
- Moya, M. Larrosa, S. López, C. López, I. Morales, L. Simón, Á. (2013). Percepción del estrés en los estudiantes de Enfermería ante sus prácticas clínicas. *Enfermería Global*, 31, 232-243. Revisado el 31 de agosto del 2014, en <http://revistas.um.es/eglobal/article/view/eglobal.12.3.166261/149981>
- Palestina, C. Godínez, M. (2014). Factores que provocan estrés en estudiantes de Enfermería. *Cuidarte "El Arte del Cuidado"*, 3, 16-25. Revisado el 29 de agosto del 2014, en <http://journals.iztacala.unam.mx/index.php/cuidarte/article/view/299/346>.
- Slipak, O.E. (1991). Historia y Concepto del estrés. *ALCMEON (Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiatría)*, 3. Revisado el 31 de agosto del 2014, en [http://www.alcmeon.com.ar/1/3/a03\\_08.htm](http://www.alcmeon.com.ar/1/3/a03_08.htm).
- Torres, J. A. (2012). El masaje una terapéutica de excelencia para

canalizar el estrés laboral. Revista Motricidad y Persona, 10, 63-78. Revisado el 2 de septiembre del 2014, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4027627>.

Zupiria G. X. Uranga, M. J. Alberdi, M. J. Barandiaran, M. (2002). KEZKAK:

cuestionario bilingüe de estresores de los estudiantes de enfermería en las prácticas clínicas. Gaceta Sanitaria, 17, 1-15. Revisado el 20 de febrero del 2015, en [http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S021391112003000100007](http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S021391112003000100007)





# El gusto por ser docente

## The taste to be a teacher

Benigno Angeles Cruz  
*Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo*  
[beni1512@hotmail.com](mailto:beni1512@hotmail.com)

“...dondequiera que he encontrado lo que está vivo, he encontrado la voluntad de dominio, y aun en la voluntad de la obediencia he encontrado la voluntad de ser amo (...) el más débil sigue caminos secretos para llegar hasta la fortaleza y hasta el corazón del más poderoso para allí robarle el poder (...) y vosotros me decís, amigos que no hay que discutir por cuestión de gusto. ¡pero si toda la vida es una lucha por los gustos! el gusto es la vez pesa, la balanza y el pesador”

(Nietzsche, 2012:75-77)

### Resumen

El presente trabajo narra el reporte de investigación realizado en una institución educativa de educación primaria, en el cual se mencionan las condiciones por las que un grupo de profesoras adquirieron el gusto por ser docentes. En la primera parte muestro cómo es que la obtención de capitales sociales por las profesoras, relativos a la institución primaria, posibilitan a los docentes mayor margen de libertad para poder ser docentes. En la segunda y última parte doy cuenta que el propósito de las prácticas educativas de las profesoras trasciende del proceso de enseñanza y aprendizaje al reconocimiento, cariño y obediencia de sus alumnos.

### Palabras clave

Gusto, capitales, poder, docente.

### Abstract

The present work narrates the report of a research realized in an elementary school, in which the conditions are described by a group of teachers whom acquired the taste to be teachers. In the first part I show how it is that the obtaining of social capital by the teachers, related to the primary institution, gives teachers a greater margin of freedom to be able to be teachers. In the second and last part I realize that the purpose of the teachers' educational practices transcends from the teaching and learning process to those of recognition, affection and obedience of their students.

### Keywords

Acquired taste, capital, power, teacher.

## Introducción

En cada cultura humana y época han existido diversas palabras para expresar el carácter de las sensaciones agradables y desagradables que percibimos en nuestra interacción con el mundo real a través de los sentidos sensoriales, de los sueños, de situaciones sociales y de estados emocionales. Palabras, en nuestro idioma, como felicidad, goce, placer, alegría o satisfacciones enuncian sensaciones agrado. Lo contrario a éstas son desdicha, infelicidad, sufrimiento o desagrado.

En el ámbito educativo, respecto a las trayectorias de alumnos y en su relación con el grado de aprendizaje de las asignaturas y sobre la valorización de la calidad de enseñanza de los profesores, es común que se tienda a utilizar la palabra “gusto”.

“A mí me gustaban las matemáticas”, “a mí no me gustaba la Historia”, “recuerdo mucho a ese profesor, me gustaba cómo nos enseñaba”. Son frases que renuientemente en mi trayectoria como Docente de Educación Primaria se han quedado grabadas en mi memoria y que mediante éstas he tenido el interés de conocer, comprender y explicar, cuáles son los mecanismos que manifiestan sus causas y efectos.

Para ofrecer algunas razones sólidas a este interés realicé un trabajo de investigación en una escuela primaria, ubicada en una zona centro de la ciudad de Pachuca, Hidalgo. En la cual como trabajo de campo hice observaciones a las prácticas educativas de un grupo de profesoras, y apliqué entrevistas a éstas mismas y a otras más.

El propósito de realizar observaciones<sup>1</sup> se deriva del hecho de que el

---

<sup>1</sup> “La expresión observación participante es empleada aquí para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes (...) durante la cual

gusto por ser docente se puede reconocer, con mayor claridad y aproximación y bajo una perspectiva interpretativa<sup>2</sup>, en las prácticas educativas de las docentes. Otro instrumento de apoyo metodológico fue la entrevista<sup>3</sup>, siendo una herramienta para reconocer los discursos simbólicos emanados de formaciones dadas.

Entrevistas y observaciones, realizadas a un grupo de 10 profesoras, me ayudaron a recabar y analizar información, para precisar la congruencia entre discursos y acciones.

La pregunta objeto que guio mi trabajo de investigación fue ¿Qué tradiciones, situaciones y prácticas educativas ayudan o no a construir el gusto por ser docente?

## A. El gusto por ser docente entre profesoras

La Esc. Prim. “Centro Escolar Hidalgo”, es una de las más antiguas y colosales (en estructura) escuelas de educación primaria en la ciudad de Pachuca, Hgo., la cual se funda en 1945, iniciando su funcionamiento con una cuantiosa plantilla de docentes y de alumnos, esto nos lo comparte una profesora entrevistada:

---

se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bogdan, 1992:31).

<sup>2</sup> “Al desarrollar una interpretación mediata por los métodos del enfoque hermenéutico profundo, estamos reinterpretando un campo preinterpretado; estamos proyectando un posible significado que puede diferir del significado interpretado por los sujetos que constituyen el mundo sociohistórico” (Thompson 1998:421).

<sup>3</sup> Como un encuentro “cara a cara entre el entrevistador y los informantes dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal y como lo expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1992: 101).

“...la mayor parte de las maestras eran ya de edad, nosotras, la maestra Amalia, Hilda y yo éramos las más jóvenes porque todas las maestras ya tenían muchos años de servicio, recuerdo que una de ellas formó parte de las misiones culturales. Ya desde ese tiempo era maestra, ella estuvo en una misión cultural de los tiempos de Vasconcelos” (Entrevista, 8:6).

Esta cita textual muestra dos características que identifiqué y di relevancia en mi trabajo de tesis por sus consecuencias prácticas sobre la adquisición del gusto por ser docente<sup>4</sup>: la maestras con muchos años de servicio y la de la abundancia y continuidad de ser mujeres maestras.

Estas dos características necesarias para ingresar a esta institución continuó a lo largo de varias generaciones, tanto en su directora<sup>5</sup> como en la camarilla de docentes configurando culturas institucionales<sup>6</sup> tan vigorosas que sus ritos trascendieron de generación en generación dejando pasmadas a toda mujer docente que ingresaba a ésta, que al entrevistarlas fue inevitable ver en

---

<sup>4</sup> Trabajo de investigación titulado “Consecuencias discursivas y prácticas de la acción docente que fortalecen el gusto por ser docente, el caso de la Esc. Prim. Centro Escolar Hidalgo”. Que para obtener el grado de Maestro por la Universidad Pedagógica Nacional - Hidalgo, ,

<sup>5</sup> Todas las docentes que fueron directrices de la institución fueron mujeres.

<sup>6</sup> “Los grupos humanos que conforman la comunidad de un establecimiento hacen una versión singular de los modelos y las normas generales. Para lograrlo utilizan la ‘materia prima’ de las instituciones en sus modelos universales, pero los transforman a través de un proceso en el que van imprimiendo significaciones, símbolos, normas y valores provenientes de su historia institucional y del modo en que responden a sus condiciones objetivas y cómo éstas los afectan” (Fernández, 1989:126).

ellas impresiones de angustia, de dolor e insatisfacción:

“Y si, cuando yo llego aquí, pues era una persona con muy pocos años de servicio, tenía seis años de trabajo, si me imponía el ver maestras que tenían 25, 30, 40 años de servicio, si eran personas con mucha experiencia dentro de la zona, y además con muchos ritos, la reunión era así (dibujó con su dedo una línea similar a un ángulo de 180º, pero un poco menos ovalada) cada maestra ya tenía su asiento, por ejemplo un día yo llegué y me siento, y me dice:

“Me permites, que ese es mi lugar”

“ ¡ay! perdón”

Me levanté y pregunté pues entonces en dónde me siento, si ya todas tienen lugar” (comenzó a reír)

Y ya la directora me dijo: “no se preocupe maestra usted viene a cubrir el espacio de la maestra que estaba ahí” (señaló con el dedo).

Y pues no te podías sentar en otra silla que no era la destinada para ti. Eran maestras muy rígidas, muy rígidas...” (Entrevista, 12: 9).

Las profesoras a las que entrevisté me compartieron que al ingresar a la institución primaria, en las décadas 70s, 80s y 90s, habían grupos de poder: las conservadoras, que se distinguían por sus años de servicio y las subversivas (nombres asignados por mí) que detentaban tal poder. Así entonces, considerando la extensa masa de profesoras existía un espacio social de lucha<sup>7</sup>, cuya posición en éste era definida por la acumulación de capitales, en especial el

---

<sup>7</sup> Entiendo esto como un “...conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas respecto de las otras, definidas las unas en relación con las otras, por vínculos de proximidad, de vecindad, o de alejamiento, y también por relaciones de orden como debajo, encima y entre...” (Bourdieu, 2011: 28).

capital social<sup>8</sup>, el cual implicaba haberse ganado, reconocimiento, prestigio, reputación y competencia laboral con los compañeros docentes, director, supervisor, autoridades sindicales, alumnos y padres de familia, esto a causa de recolección de emblemas simbólicos<sup>9</sup>.

El poder ser<sup>10</sup> docente en las decisiones que se tomaban para la organización escolar dependía del grado de capitales obtenidos a lo largo de una trayectoria educativa en la institución primaria. Por lo tanto las profesoras siendo nuevas en la institución, tuvieron que hacerse de capital social, haciendo labor en la institución:

“Pero si te sientes muy mal, o sea, no eres la nueva sino el bicho raro, porque cuando yo llegué la mayoría de las maestras eran ya grandes, entonces yo estuve como medio año y empezaron a jubilarse, se jubilaron como ocho, imagínate ya estaban grandes y las que le seguían pues por lo mismo, entonces llegas aquí y pues no me sentía a gusto, nada a gusto” (Entrevista, 9:4).

Para cumplir las funciones de organización escolar, existían grupos que eran dirigentes

---

<sup>8</sup> Acumular capital social “...es hacerse un nombre”, un nombre propio (y, para algunos un apellido), un nombre conocido y reconocido, marca que distingue instantáneamente a su portador...” (Bourdieu, 1997:25).

<sup>9</sup> Haber propiciado la creación de un curso, taller, el uso de una técnica y estrategia didáctica, la implementación de una actividad, hacer labor extracurricular, ser audaz al intervenir en la toma de decisiones, dominar un lenguaje letrado, claro y bien articulado, haber obtenido una buena calificación con los alumnos en exámenes y concursos locales, estatales y nacionales, etc.

<sup>10</sup> Entiendo esto como poder hablar y expresarse con cierta soltura y entereza influyendo en las decisiones tomadas en la institución por la sugestión en las profesoras de diferentes posiciones y por la aprobación de éstas mismas de tal influencia.

de otros subgrupos, de tal manera que la distribución de actividades eran asignadas por la cantidad de capital social acumulado, y las profesoras novatas ocupando los peldaños de menor rango, realizaron las funciones de operadoras y no de dirigentes ni tampoco de consejeras.

Es en esto como en toda la estructura de posiciones se dan relaciones de poder<sup>11</sup>, cuya fuerza de sujeción y operatividad se inclinaba hacia las maestras subversivas y de aquí venía su disgusto, malestar o infelicidad en la institución.

Al hacer labor en la institución, obteniendo de ésta capitales sociales y simbólicos, y al jubilarse las profesoras de mayor rango, e ingresar maestras “nuevas”, es como hay una reestructuración de posiciones, y en ello una modificación de funciones en las que escalaron de ser operadoras a ser dirigentes y consejeras.

Trascender en la estructura posicional, y observar que la puesta en práctica de los capitales sociales y simbólicos influían en la toma de decisiones para la organización escolar, es como las docentes: “dejaron de ser lo que tenían que ser”, adquiriendo más libertad para expresarse y para dirigir a la escuela: “ahora ya no me va a decir ni pedir que haga esto”, ahora, “yo ya puedo decir y pedir que se haga esto también”. (Entrevista, 9:9).

## **B. El gusto por ser docente con los alumnos, es buscarse así mismo, creando lazos afectivos**

Todos los docentes a los que realicé observaciones y entrevistas fueron mujeres. La mayor parte de ellas me afirmó que el

---

<sup>11</sup> Las relaciones de poder son “...relaciones de fuerzas, y por tanto de pequeños enfrentamientos, microluchas, por llamarlas de algún modo (...) esas relaciones de poder utilizan métodos y técnicas muy, muy diferentes entre sí...” (Foucault, 2013:76).

gusto por ser docentes lo encontraban en el avance de aprendizaje de sus alumnos, y con mayor alcance con aquellos que enfatizaban mayor diferencias sociales.

“...el que tú de repente digas, ya aprendió a leer o este hoy las divisiones ya se aprendió las divisiones, o sea esas satisfacciones pequeñas que se dan ¡día a día! es lo que te anima (la maestra sonreía placentemente) porque los avances que vas viendo con ellos aunque son muy pequeñitos son tuyos, son tus logros, es un esfuerzo del grupo de los que estamos aquí, entonces es esto lo que más me contenta a mí, de que en cada momento se dan logros pequeños en esta profesión y es una gran satisfacción” (Entrevista, 5:10).

El notar como poco a poco avanzaban era para ellas ver como poco a poco su trabajo se veía reflejado, dando razón a su existencia laboral y justificación a sus esfuerzos y sacrificios que emprendían constantemente. Pero pude descubrir que había algo más allá del simple esfuerzo laboral solidario.

Las maestras creaban lazos afectivos<sup>12</sup> que los nombré en dos tipos: el primer lazo, inferí, tenía una dualidad de norma-requerimientos-fines (profesoras) y obediencia-complacencia- aprendizaje (alumnos).

El propósito de las profesoras en sus prácticas educativas no sólo era el aprendizaje de sus alumnos, sino que este aprendizaje sucediera a través de sus normas y requerimientos personales. En corto, era entregar un trabajo bajo ciertos requisitos, mostrando cierto comportamiento en su realización, de tal forma que el alumno obedecía los preceptos de su profesora y la

---

<sup>12</sup> Entiendo esto como “... tendencias sexuales coartadas en su fin son las que crean entre los hombres lazos más duraderos. Pero esto se explica fácilmente por el hecho de que no son susceptibles de una satisfacción completa...” (Freud, 2010: 53).

complacía al entregar en cierto tiempo y forma sus solicitudes. El silencio y el comportamiento adecuado eran de gran importancia, si se quería ser un buen alumno. La finalidad era “ser”, “parecer ser”, o “terminar siendo” lo que la maestra “era”.

Al interiorizar los alumnos algo de este sistema escolar organizado por las profesoras, es como, deduje, una parte de ellas reflejada en sus alumnos, decía triunfante: “me gusta ser en mis alumnos”, “me gusta verme en ellos”, “que se parezcan a mí”. Las profesoras mantenían relaciones espejo con sus alumnos, las cuales enuncié como: “Eres tú”: imagen pues de mí, imagen de mi yo, imagen del yo<sup>13</sup>.

En adición a esto, descubrí otro lazo afectivo al que denominé narcisista:

“Me gusta mucho conocer sus problemas, porque te respetan tal cual, y poderlos ayudar a solucionarlos, crear lazos con ellos (...) y pues te repito, te sientes apapachada como que, este, los cuartos años y los grupos inferiores tienden apapachar a los maestros, sienten así como que somos la mamá de la escuela, somos también su segunda mamá, entonces así como que nos dan más cariño, nos demuestran más afecto, y eso me gusta mucho, me provoca mucha emoción y afecto ¡y responden al afecto que tú les das! (alzó la voz), eso es muy bonito, hay un afecto mutuo entre profesor y alumno...los lazos que se generan entre ellos no, porque se empiezan a generar

---

<sup>13</sup> Esta cita fue retomada en el texto titulado “Narcisismo e identificación en la fase del espejo. Una articulación entre Freud y Lacan. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires”. [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/obligatorias/055\\_a d olescencia1/material/archivo/narcisismo\\_identificacion.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/055_a d olescencia1/material/archivo/narcisismo_identificacion.pdf)

lazos de unión protección y confianza con los alumnos...” (Entrevista, 5:7).

Más allá de la enseñanza y el aprendizaje, se encontraba el ser amado y recordado por los alumnos. Un deseo en las profesoras era ver a sus alumnos egresar de la escuela y se acordaran de ellas. Querían ser reconocidas por los padres de familia y aún más por sus alumnos, y en ello radicaba su gusto por ser docente.

### Conclusiones

El gusto por ser docente entre profesoras de la institución primaria oscilaba en función de los capitales acumulados, los cuales les concedían o imposibilitaban derechos para expresarse con mayor libertad en la toma de decisiones que afectaba la organización de la institución, a mayor capital mayor licencia para intervenir institucionalmente y poder ser docente.

En atención a los alumnos, cuando éstos mostraban un aprendizaje y comportamiento parecido a la formación requerida y perteneciente a las docentes, es como ellas podían ser docentes, siendo en sus alumnos. El gusto por ser docente en las docentes de la institución educativa fue así una lucha de capitales diferenciada por relaciones de poder y una búsqueda de ser en los alumnos.

### Referencias

Bourdieu, Pierre (1997) “El campo científico” y “Las propiedades específicas de los campos científicos”. En: Los usos sociales de la ciencia. pp. 11-57 y 83-87. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bourdieu, Pierre (2011) “Capital cultural, escuela y espacio social”. pp. 9-37. México: Siglo XXI.

Fernández, Lidia (1989) “El concepto de institución”. En: El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. pp. 13-42. Buenos Aires. Paidós.

Foucault, Michel (2013) “Poder y saber”. En: El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida. pp. 67-86. México: Siglo XXI Editores.

Freud, Sigmund (2010) “Más allá del principio del placer”. En: Psicología de las masas y el análisis del yo. Pp.7-84 y 85-143. Madrid. Novena reimpresión de Alianza Editorial.

“Narcisismo e identificación en la fase del espejo. Una articulación entre Freud y Lacan. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires”.

Nietzsche, Federico (2012). “Así Hablaba Zaratustra”. México, D.F. Editorial Porrúa.

Taylor S. R. y R. Bogdan (1992) “La entrevista a profundidad y “La observación Participante”. Preparación para el trabajo de campo y Observación participante en el campo. En: Introducción a los métodos cualitativos. pp. 31-99 y 100-132. Barcelona: Paidós.

Thompson. J. B (1998) “La metodología de la interpretación”. En Ideología y Cultura Moderna. pp. 395-473. México: UAM-Xochimilco.

# Relación entre consumo musical y formación profesional

## Relationship between musical consumption and professional training

Hermila Loya Chavez

*Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua*

[hloya@upnech.edu.mx](mailto:hloya@upnech.edu.mx)

Juan Tenorio Urbina

*Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua*

[jtenorio@upnech.edu.mx](mailto:jtenorio@upnech.edu.mx)

José Antonio Ávila Quevedo

*Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua*

[javila@upnech.edu.mx](mailto:javila@upnech.edu.mx)

### **Resumen**

Este trabajo plantea la forma como influye el proceso de formación en la transformación del consumo musical y la apreciación del papel que juega la música en el medio social. Se parte de la aplicación de una encuesta, que busca explorar desde una perspectiva fenomenológica el capital cultural, el consumo musical y la relación existente entre universidad y consumo musical, el cual se aplicó a través de internet a estudiantes de 9 campus de la universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Como resultado del trabajo se detectó que el proceso de formación si influye, aunque de manera débil, en los hábitos de consumo musical de los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa.

### **Palabras clave**

Formación profesional, contexto sociocultural, música, profesionales de la educación.

### **Abstract**

This work presents the way the process of training influences the transformation of musical consumption and the appreciation of the role played by music in the social environment. Parting from the application of a survey, which seeks to explore from a phenomenological perspective cultural capital, the existing relationship between musical consumption and the university, which was applied through the Internet to students of 9 campuses of the Pedagogical University National of the State of Chihuahua. Because of the work, it was detected that the training process does influence, albeit weakly, the musical consumption habits of the students of the bachelor's in educational Intervention.

### **Keywords**

Profesional training, socio-cultural context, music, professionals in education.



## Introducción

El presente trabajo reporta los resultados parciales de un trabajo más amplio, que se refiere a la influencia que tiene el consumo musical en el proceso de formación profesional de los Licenciados en intervención Educativa.

Para comprender el proceso de formación se parte de una caracterización de lo que es la profesión.

La profesión parte de un grupo de sujetos que comparte las siguientes características, siguiendo a Fernández Pérez(2001):

1) Pertenencia al grupo: Los sujetos que se atribuyen determinada profesión se identifican con el grupo de pares y comparten el sentimiento de pertenencia a una categoría social específica.

A su vez, el medio social donde se instituye la profesión establece una serie de elementos a partir de los cuales se establece la pertenencia de determinados sujetos al grupo profesional, y se les asigna como miembros del grupo o profesionales.

2) Manejo Disciplinario: Se refiere a la concepción de que el profesional debe ser un experto en cierta área disciplinar. Es preciso establecer claramente la diferencia entre profesional y profesionista, lo cual permite un manejo conceptual más adecuado; por profesional se entiende el sujeto que labora en cierto ámbito disciplinario, pero no necesariamente tiene que haber pasado por un proceso de formación académica, muchas veces se vuelve experto en el medio laboral, pero no tiene reconocimiento su pertenencia a una profesión (Caride Gómez, 2002).

La profesión incluye un campo cognitivo, en el cual los sujetos, al pertenecer a este, comparten el manejo de cierta disciplina, la cual plantea, como base de su estructura, la delimitación de un espacio disciplinario, en el cual se plantean ciertos

elementos problemáticos, y ciertas herramientas metodológicas.

El profesionista es el sujeto que ha sido formado en un campo disciplinario específico, y por tanto es reconocido y avalado por un grupo de pares. En este sentido, el profesional es el experto en determinada área laboral, el profesionista es el profesional que, por su pertenencia a un grupo de pares certificados, con un respaldo institucional vía un título reconocido, guarda una posición en el imaginario social.

3) Aceptación Social: El profesionista es reconocido como el sujeto más indicado para resolver o actuar en determinados campos de competencia profesional socialmente reconocidos (Caride Gómez, 2002; Freidson, 2001).

Esto trae como consecuencia que, aunque exista el profesional, el cual puede estar perfectamente capacitado a partir de la experiencia, no tiene el mismo reconocimiento social que el profesionista, el cual participó en un proceso formal de enseñanza que le permite ser considerado como miembro del grupo profesional.

4) Código Ético Autogenerado: El grupo establece reglamentaciones acerca de la deontología de sus miembros, esto es, como se debe comportar el profesional del área, primeramente, en el campo de competencia laboral, pero también la vida cotidiana del sujeto se ve reglamentada (De Moura Castro, Schaack, & Tippelt, 2002).

Así, en el imaginario social se establecen una serie de elementos con respecto al actuar de la profesión, que delimitan las expectativas con respecto al campo profesional y a sus miembros.

5) Proceso de Formación: En la formación de nuevos profesionistas, participan agentes profesionales ya reconocidos en el medio, los cuales transfieren las características propias de la profesión a los aspirantes a esta, a su vez que

existe una negociación con el medio, tanto social como laboral, donde se inserta el nuevo profesionista (Freidson, 2001).

Durante el proceso de formación, el profesional adopta, además de los elementos propios del campo disciplinario, toda una serie de elementos que generan una conciencia social ligada a la profesión (De Moura Castro et al., 2002).

La formación profesional es compleja, donde múltiples factores intervienen, lo que genera un proceso multicausal, en el que los diversos elementos no se relacionan de manera mecánica entre sí, a partir de la conformación de un dispositivo de formación (Deleuze, 1990).

Este proceso en si se puede entender como el proceso de apropiación por parte del sujeto del capital simbólico que comparte el grupo que es reconocido en el medio social como el que ostenta la posibilidad de realizar las practicas relacionadas con la disciplina.

La formación profesional se ubica como parte del proceso general de formación, el cual ocurre durante la vida del individuo y le da carácter de sujeto (Duru, 2006; Torres Herrera, 2005), esto es, genera su subjetividad, conformándolo como parte de un grupo social, de ahí que la pertenencia a un grupo profesional implique la asimilación de los discursos del grupo. De esta manera, la formación profesional es una especificación del proceso de formación del sujeto.

Como sujeto, el individuo se apropia de una serie de significados presentes en el contexto social en el que se desarrolla, los cuales introyecta y le da significado a su ser, a partir de diversos medios.

El entorno cultural en el que se desenvuelve el individuo le permite ir asimilando patrones culturales que van a variar según el contexto donde este se desarrolle, creando la aceptación hacia cierto estilo de productos culturales, lo que lo llevara a ir conformando su gusto (Bourdieu, 2006).

La música que consume el sujeto forma parte del universo simbólico en el cual se ve inmerso el sujeto, conlleva una función narrativa que le permite identificarse como tal, a partir de su pertenencia a determinados grupos (Frith, 2003), siendo de esta manera, parte dinámica de la vida del sujeto (Hormigos & Cabello, 2004).

Dadas estas características, se puede esperar que el proceso de profesionalización, entendido como la asimilación de elementos simbólicos propios de la profesión y la inclusión del individuo en el grupo profesional, la música juegue un doble papel, por un lado, como parte del sustrato donde se constituye en entorno simbólico del individuo, y por otro elemento de transformación del marco simbólico del individuo.

Dada esta dicotomía, en el presente trabajo se analiza la relación que establecen los sujetos entre el contenido de la música que se escucha y la realidad social, en estudiantes de la Licenciatura en intervención educativa.

### **Metodología**

Es una investigación fenomenológica, cuyo encuentro con la realidad se hace a través de un cuestionario de 64 preguntas de respuesta abierta y cerrada, dirigido a estudiantes de segundo y octavo semestres de la Licenciatura en Intervención Educativa de nueve regiones del estado de Chihuahua, se utiliza el término región en el sentido de que la Universidad tiene un ámbito de influencia más amplio que la comprendida por el campus universitario.

Con este instrumento se pretende obtener conocimiento acerca de la forma en que los estudiantes viven su proceso educativo. El cuestionario se validó a través de la técnica de jueceo en la cual participaron tres expertos.

La aplicación del cuestionario se realizó de manera electrónica, a través de

Google Apps utilizando la página Web de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, misma en la que están inscritos los estudiantes.

La población sobre la cual se trabajó fueron 367 estudiantes, de segundo y octavo semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa, adscritos a 9 de los 10 campus de la Universidad, solamente no se encuestaron alumnos del Campus Cuauhtémoc.

El análisis de datos se realizó con el programa Statistical Program for Social Sciences (SPSS), por medio del cual se pudo describir la población utilizando datos descriptivos.

## Resultados

Los resultados que se presentan en la Tabla 1 representan el total de respuestas afirmativas, Es notorio que se consideran los contenidos que se revisan en la escuela como sin relación con las narrativas que plantea la música que escuchan, a pesar de que se considera que la música si transporta ideas y valores, y está en relación con situaciones de la sociedad.

Sin embargo, solo el 54% indica que la música tiene relación con la realidad que vive el sujeto, lo cual contrasta con el poder formativo de la misma, ya que el 90% de los encuestados considera a las canciones como un elemento que influye en la formación de representaciones en los niños.

Como se puede ver en la Tabla 2, hay una diferencia significativa entre el total de alumnos de segundo y los de octavo, siendo menos estos últimos.

El efecto del proceso de escolarización se refleja en la Tabla 3, donde se ve que la escolarización si cambia la forma como se recibe la música, lo cual se refleja en la representación que se tiene de las canciones.

En cuanto a la primera pregunta, correspondiente a la relación entre el contenido de las canciones y la realidad

donde se vive, se nota un ligero aumento en los grupos de octavo, en este caso el efecto de la formación escolar es muy pequeño.

La segunda pregunta, referida a la relación entre las canciones y la realidad analizada en la escuela, el aumento es significativo, ya que aumenta cerca de 10 % en relación a los casos de segundo.

Con la tercera pregunta, referente al cambio de preferencias musicales, hay un cambio más radical, ya que se observa un aumento en las respuestas positivas de más del 20%.

La cuarta pregunta, referida a la si las canciones contienen valores e ideas acerca de la sociedad, hay un cambio pequeño, alrededor del 3%, en relación al proceso de escolarización.

En cuanto a si la música refleja situaciones sociales, políticas, culturales, se nota un aumento en 11% de los de octavo en relación a los de segundo.

Por último, en cuanto al valor formativo de la música, referido a si la música puede formar imágenes de la sociedad en los niños, también se nota una diferencia grande en relación a la percepción de los alumnos de octavo, que es 8% más alta que la de los de segundo.

## Conclusiones

Considerando los resultados del estudio, se puede ver que el proceso de escolarización en la universidad genera un posicionamiento del valor de la música, ya que se tiende a cargar de significado, en este caso en relación al papel formativo y de interpretación de la realidad social que tiene la música.

Dentro del estudio se descubrió que la valoración de la realidad que se analiza en la escuela es pobre, lo que se refleja en el hecho de que consideran que la música en muy pocos casos refleja lo revisado en la escuela, mientras que es más alta la apreciación de

que la música refleja hechos de la vida de los estudiantes.

Se refleja también el valor que tiene la música como elemento formativo, ya que la mayor parte de los estudiantes consideran que esta genera imágenes de la realidad en los niños.

Esto último puede estar fuertemente relacionado con el ethos profesional del interventor educativo como educador, tomando en cuenta que es fuerte la tendencia a pensar la educación como elemento que se ocupa de los niños, lo cual influye en la constitución de las prácticas profesionales y el código ético de la profesión.

Se puede encontrar un cambio relevante en cuanto a la música que se escucha antes y después de cursar la Universidad, lo cual refleja la idea de

Valcárcel(2011) de que el proceso universitario genera en los sujetos rituales, en este caso la música que se incorpora a su capital cultural.

Con esto se puede afirmar que el proceso de formación profesional, y el incluir dentro de un grupo específico de profesionales a los interventores educativos, si afecta, aunque no de manera profunda, los hábitos de consumo musical de los sujetos que participan como estudiantes en este programa.

Queda pendiente revisar cómo influye el consumo musical en el proceso, para poder comprender la relación dialéctica que se establece entre formación y el consumo musical como parte del dispositivo de formación.

### Tablas y cuadros

Tabla 1

Impacto de la Formación Universitaria

		Casos	
		Afirmativos	% del total
Impacto de la Universidad	48. ¿El contenido de las canciones que te gustan tiene relación con hechos de la realidad que vives?	194	54,2%
	49. ¿El contenido de las canciones que te gustan tiene relación con la realidad que analizas en la escuela?	68	19,0%
	50. A partir de que eres universitario, ¿has cambiado el tipo de música que escuchas?	87	24,3%
	51. ¿Consideras que la música y letra de las canciones contienen valores, ideas religiosas, política, filosofía, sociología...?	267	74,6%

52. ¿Consideras que la música y canciones que escuchas plantean situaciones culturales, sociales, políticas y económicas?	256	71,5%
53. ¿Crees que los niños pueden formarse imágenes de la sociedad a partir de la música que escuchan'?	324	90,5%

Tabla 2  
Distribución de la Población  
Semestre que se Cursa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Segundo	209	56,9	56,9	56,9
	Octavo	158	43,1	43,1	100,0
	Total	367	100,0	100,0	

Tabla 3  
Efecto del Proceso de Escolarización Universitaria

		Semestre que se Cursa					
		Segundo			Octavo		
		% del total	% del total de preguntas	% del total de grado	% del total	% del total de preguntas	% del total de grado
Impacto de la Universidad	48. ¿El contenido de las canciones que te gustan tiene relación con hechos de la realidad que vives?	109	56,2%	52,2%	85	43,8%	53,8%

49. ¿El contenido de las canciones que te gustan tiene relación con la realidad que analizas en la escuela?	31	45,6%	14,8%	37	54,4%	23,4%
50. A partir de que eres universitario, ¿has cambiado el tipo de música que escuchas?	31	35,6%	14,8%	56	64,4%	35,4%
51. ¿Consideras que la música y letra de las canciones contienen valores, ideas religiosas, política, filosofía, sociología...?	150	56,2%	71,8%	117	43,8%	74,1%
52. ¿Consideras que la música y canciones que escuchas plantean situaciones culturales, sociales, políticas y económicas?	133	52,0%	63,6%	123	48,0%	77,8%

53. ¿Crees que los niños pueden formarse imágenes de la sociedad a partir de la música que escuchan'?	177	54,6%	84,7%	147	45,4%	93,0%
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----	-------	-------	-----	-------	-------

## Referencias

- Bourdieu, P. (2006). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto* (3. ed). Madrid: Taurus.
- Caride Gómez, J. A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 9, 91-125.
- De Moura Castro, C., Schaack, K., & Tippelt, R. (2002). *Formación profesional en el cambio de siglo* (Vol. 1). Cinterfor.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En E. Balbier (Ed.), *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-160). Barcelona: Gedisa.
- Duru, S. (2006). The Influences on Teacher Identity and the Suggestions for the New Teacher Identities. *Eurasian Journal of Educational Research*, 121-131.
- Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión: Notas para su reflexión. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2), 2.
- Freidson, E. (2001). La teoría de las profesiones. *Perfiles educativos*, 23(93), 28-43.
- Frith, S. (2003). *Musica e Identidad*. En *Cuestiones de identidad social* (pp. 181-213). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hormigos, J., & Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista Española de Sociología*, 4, 259-270.
- Torres Herrera, M. (2005). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. México: CREFAL.
- Valcárcel, A. (2011). *Pienso, Luego Existo* » Amelia Valcárcel - YouTube. Recuperado el 5 de junio de 2016, a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=1qR2x8Ya4wA>

# Lectura en educación superior: indicador de capital cultural

## Reading in higher education: cultural capital index

José Antonio Ávila Quevedo

*Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua*

[javila@upnech.edu.mx](mailto:javila@upnech.edu.mx)

Juan Tenorio Urbina

*Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua*

[jtenorio@upnech.edu.mx](mailto:jtenorio@upnech.edu.mx)

Hermila Loya Chávez

*Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua*

[hloya@upnech.edu.mx](mailto:hloya@upnech.edu.mx)

### **Resumen**

Este trabajo presenta resultados parciales de una investigación fenomenológica que tiene como propósito conocer la influencia de bienes simbólicos en el proceso de formación de los estudiantes de Licenciatura en Intervención Educativa, concretamente el consumo musical y su relación con el capital cultural. Este reporte corresponde a los resultados sobre el análisis del desempeño en lectura de los estudiantes y su relación con su capital cultural. Se implementó un cuestionario a 382 estudiantes por medios electrónicos y se analizaron a través de un programa estadístico ubicando que el comportamiento de la población en relación a los hábitos lectores no corresponde a la expectativa que se guarda comúnmente en la escuela.

### **Palabras clave**

Formación, capital cultura, lectura, educación superior, reproducción.

### **Abstract**

This paper presents the partial results of a phenomenological research that has as objective to know the influence of symbolic goods in the process of the training of the students in the Degree of Educational Intervention, concretely the musical consumption and its relationship with the cultural capital. This report corresponds to the results of the analysis of students' reading performance and their relationship with their cultural capital. A survey was implemented to 382 students by electronic means and they were analyzed through a statistical program, stating that the behavior of the population in relation to the reading habits does not correspond to the expectation that is commonly kept in the school.

### **Keywords**

Training, capital culture, reading, superior education, reproduction.



## Introducción

El presente trabajo es un informe parcial de resultados de un trabajo más amplio, enfocado al estudio del impacto que tiene el consumo musical en el capital cultural de los sujetos, y éste como mediador en el proceso de formación de los Licenciados en Intervención Educativa (LIE).

Estos resultados son parte de una investigación descriptiva en la cual se busca ubicar la relación entre las categorías escolaridad de los padres y los hábitos de lectura de los estudiantes que cursan segundo y octavo semestre de la LIE.

En esta fase de la investigación se pretende conocer el capital cultural (cc) de los estudiantes como elemento que influye en el proceso de formación profesional (fp), refiriendo el cc como hábitos de lectura y escolaridad que van a influir en la fp a través de la constitución de un dispositivo para la formación (Deleuze, 1990). Así mismo, se consideran los ingresos familiares como indicador de las posibilidades de adquisición de cc.

Se parte de la concepción de capital cultural que maneja Bourdieu (1987), el cual plantea que el cc se constituye a partir de 3 estados: el incorporado, el objetivado y el institucionalizado.

El estado incorporado se refiere a las características adquiridas por el sujeto que le permiten mediar con contenidos simbólicos presentes en su entorno, el estado objetivado comprende los elementos materiales con los cuales el sujeto puede interactuar a partir de los valores simbólicos de un contexto dado y, el estado institucionalizado corresponde a la obtención de créditos, que están ligados a los sistemas educativos.

En este sentido, el presente trabajo hace visible la relación entre la escolaridad de los padres de los estudiantes, y los hábitos de lectura de estos últimos, considerando que el hábito de lectura corresponde al estado

incorporado del sujeto, mientras que la escolaridad y sus medios (los textos), corresponde al estado objetivado. La acreditación guarda relación con la actividad de lectura de los estudiantes, lo cual se encuentra en el estado institucionalizado. Esto significa, según Bourdieu y Passeron en su planteamiento de la reproducción cultural (1981), que entre mayor actividad de lectura, mejor será su desempeño escolar.

## Metodología

Es una investigación fenomenológica, cuyo encuentro con la realidad se hace a través de un cuestionario de 64 preguntas de respuesta abierta y cerrada, dirigido a estudiantes de segundo y octavo semestres de la Licenciatura en Intervención Educativa de nueve regiones del estado de Chihuahua, se utiliza el término región en el sentido de que la Universidad tiene un ámbito de influencia más amplio que la comprendida por el campus universitario.

Con este instrumento se pretende obtener conocimiento acerca de la forma en que los estudiantes viven su proceso educativo. El cuestionario se validó a través de la técnica de jueceo en la cual participaron tres expertos.

La aplicación del cuestionario se realizó de manera electrónica, a través de Google Apps utilizando la página Web de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, misma en la que están inscritos los estudiantes.

El análisis de datos se realizó con el programa Statistical Program for Social Sciences (SPSS), por medio del cual se pudo describir la población utilizando datos descriptivos.

## Resultados

Los resultados con respecto al comportamiento lector de los estudiantes, de los textos de sus cursos, se encontró que el

45% leen entre 0 a 5 libros al año, el 33% entre 6 a 10, el 10% entre 11 a 15, mientras que sólo el 12% leen más de 16 libros, se muestra en la Figura 1. Esta tendencia se conserva cuando se contrastan los resultados entre los estudiantes de segundo y octavo semestres, si la carrera especifica 5 cursos por semestre, sólo el 12% lee más de un texto por curso. En cuanto a los hábitos de lectura, fuera del ámbito curricular se ha encontrado que el 74.1% de los estudiantes leen entre 0 a 5 libros al año y solamente el 3.1% lee más de 15 libros al año. Estos datos se encuentran en la Figura 2.

En favor al proceso de escolarización durante la carrera, en la Tabla 1 se manifiesta el impacto que tiene ésta en el desempeño lector de los sujetos, pues se advierte un 7.3% de la población no lee más de 5 libros extracurricularmente, sin embargo, leen por exigencia curricular más de 15 textos.

En cuanto a la escolaridad de los padres, la cual se presenta en la Tabla 2, se observa que en general los padres tienen escolaridad menor a los estudios que están realizando sus hijos, concentrándose en el rango de educación media, con un 41.2% de la población, en contraste solo el 0.5% de los padres ambos tienen posgrado.

En cuanto a coincidencia del nivel de escolaridad entre los padres, se encuentra un 35%, lo cual significa que existe una tendencia a que hay parejas de padres con el mismo nivel académico, donde predominan secundaria y preparatoria.

Si se revisa la Tabla 3, donde se comparan la escolaridad del padre con el desempeño lector del estudiante, respecto a los textos escolares, se muestra que los hijos de personas con escolaridad media, son los que registran mayor lectura en la categoría, en oposición a esto, los estudiantes que tienen estudios de posgrado no reflejan un alto índice de libros escolares leídos.

En cuanto a los padres que reflejan estudios de posgrado, los hijos reflejan

menor actividad lectora extracurricular, que el resto de la población, incluso se destaca que los hijos de padres con primaria o secundaria reflejan un mayor índice de lectura.

En cuanto a la escolaridad de las madres, se observa en la Tabla 4 que las que no poseen escolaridad tienen hijos que están leyendo hasta 15 libros o más relacionados con sus cursos, mientras que los estudiantes, hijos de madres con estudios de posgrado, registran menos lectura. Cabe señalar que los hijos de madres con nivel secundaria, se desempeñan mejor en lectura que los de cualquier otro nivel.

Respecto de la lectura extracurricular de los estudiantes en relación a la escolaridad de las madres, se encontró que los hijos cuyas madres no poseen escolaridad registran actividad en mayor porcentaje que los hijos de madres con nivel de posgrado. También se revela que los hijos de madres con nivel de secundaria son los estudiantes de mayor índice de lectura, véase la tabla 5.

En relación al nivel de ingresos de la familia, se puede ver en la Tabla 6 que el 45% (casi la mitad) de la población recibe ingresos de hasta dos salarios mínimos, no obstante son los estudiantes que registran mayor aplicación de lectura de sus textos escolares, y se destaca inclusive que registran mayor lectura que las familias que reciben más de 8 salarios mínimos.

En referencia al nivel de ingresos de la familia y la lectura extracurricular, se ha encontrado que los hijos de las familias de menores ingresos leen más que las de mayores ingresos, véase en la Tabla 7.

## Conclusiones

De acuerdo a la teoría de la reproducción que plantea Bourdieu y Passeron que explica que a mayor capital cultural se espera mayor desempeño escolar, y en este caso relacionados con los índices de lectura, es decir, a mayor escolaridad de los padres

correspondería más alto índice de libros leídos por parte de los estudiantes, tanto en el plano curricular como el extracurricular. Lo mismo podría esperarse en relación a los ingresos de las familias, es decir, a mayor ingreso mayor índice de lectura. Esto se puede explicar por el mayor acceso a textos relacionados con el estado objetivado, a la par de las prácticas al interior de las familias que los sujetos irían introyectando, esperando que a mayor escolaridad familiar se tuviera una acción de lectura más frecuente en los estudiantes actuales, lo que representaría el estado incorporado. Sin embargo en esta investigación los datos revelan situaciones que no concuerdan con la teoría:

1. Se encontró que los estudiantes leen muy poco los textos de los cursos curriculares, situación que se encuentra en el extremo una vez que la herramienta fundamental de los estudios universitarios es la lectura.
2. Es patente que el proceso escolar obliga a niveles mayores de lectura que lo que hacen los sujetos por inclinación propia.
3. Hay un predominio del nivel de educación media entre los padres de

los estudiantes. Los estudiantes de esta carrera tienden a superar el nivel de escolaridad de sus padres.

4. Existe una tendencia a la homogeneidad entre el nivel de escolaridad de los padres y las madres.
5. No se puede establecer una correlación positiva entre nivel de ingresos y desempleo en lectura por parte de los sujetos.
6. Se encuentra que los estudiantes hijos de padres y madres de nivel de secundaria son los que registran un mayor índice de lectura en contraposición a la expectativa de que a los hijos de padres con posgrado fuera de mayor desempeño.

Por último se aclara que estos resultados no pueden ser generalizables a las poblaciones de estudiantes de educación superior, porque estos corresponden a las características propias de la población de Licenciatura en Intervención Educativa en un tiempo y en un espacio delimitado.

Se requiere mayor amplitud del estudio para poder establecer qué está generando el comportamiento en cuanto a la lectura por esta población.

### Tablas

Tabla 1

Textos curriculares y extracurriculares leídos

		Textos leídos para la escuela				Total	
		0 a 5	6 a 10	11 a 15	16 o más		
Textos leídos aparte de la escuela	0 a 5	Recuento	138	88	29	28	283
		% del total	36,1%	23,0%	7,6%	7,3%	74,1%
6 a 10		Recuento	24	31	9	10	74
		% del total	6,3%	8,1%	2,4%	2,6%	19,4%
11 a 15		Recuento	2	4	3	4	13
		% del total	0,5%	1,0%	0,8%	1,0%	3,4%
16 ó más		Recuento	2	0	4	6	12

	% del total	0,5%	0,0%	1,0%	1,6%	3,1%
Total	Recuento	166	123	45	48	382
	% del total	43,5%	32,2%	11,8%	12,6%	100,0%

Textos Currícula

Tabla 2  
Relación entre la escolaridad de los padres.

% del total

		Escolaridad de la Madre									
Escolaridad del Padre	Sin estudios Escolares	Sin estudios Escolares			Carrera técnica		Licenciatura/Ingeniería		No se/No contesto		Total
		Primaria	Secundaria	Bachillerato	técnica	Licenciatura/Ingeniería	Maestría	Doctorado	Maestría	Contesto	
	Sin estudios Escolares	1,0%	0,5%	0,3%			0,5%				2,4%
	Primaria		6,8%	8,6%	2,4%	1,6%	1,8%		0,8%		22,0%
	Secundaria	1,0%	2,9%	12,0%	2,4%	4,5%	2,4%				25,1%
	Bachillerato		2,1%	6,5%	8,1%	1,3%	1,8%		0,3%		20,2%
	Carrera técnica	0,3%	1,0%	2,1%	2,4%	2,4%	0,8%		0,3%		9,2%
	Licenciatura/Ingeniería		1,0%	2,6%	2,1%	1,0%	4,2%		1,0%		12,0%
	Maestría			1,0%	0,5%	0,8%	0,5%		0,5%		3,4%
	Doctorado				0,5%	0,3%					0,8%
	No se/No contesto			2,4%	1,0%		1,0%		0,5%		5,0%
Total		2,4%	14,4%	35,6%	19,4%	11,8%	13,1%		2,9%	0,5%	100,0%

Tabla 3  
Relación entre escolaridad del padre y lectura de textos curriculares.

% del total

		Textos leídos para la escuela					
Escolaridad del Padre	Sin estudios Escolares	0 a 5	6 a 10	11 a 15	16 o más	Total	
				2,1%	0,3%		
	Primaria	10,7%	6,5%	2,9%	1,8%	22,0%	
	Secundaria	9,9%	9,2%	2,6%	3,4%	25,1%	

	Bachillerato	8,1%	6,0%	2,6%	3,4%	20,2%
	Carrera técnica	3,1%	2,9%	1,0%	2,1%	9,2%
	Licenciatura/Ingeniería	6,5%	3,4%	1,0%	1,0%	12,0%
	Maestría	0,8%	2,1%		0,5%	3,4%
	Doctorado	0,5%	0,3%			0,8%
	No se/No contesto	1,6%	1,6%	1,6%	0,3%	5,0%
<b>Total</b>		<b>43,5%</b>	<b>32,2%</b>	<b>11,8%</b>	<b>12,6%</b>	<b>100,0%</b>

Tabla 4  
Relación entre escolaridad del padre y lectura de textos extracurriculares

% del total		Textos leídos aparte de la escuela				Total
		0 a 5	6 a 10	11 a 15	16 o más	
Escolaridad del Padre	Sin estudios Escolares	1,6%	0,8%			2,4%
	Primaria	18,1%	2,1%	1,0%	0,8%	22,0%
	Secundaria	18,3%	5,5%	0,5%	0,8%	25,1%
	Bachillerato	14,4%	4,5%	0,8%	0,5%	20,2%
	Carrera técnica	6,5%	2,4%		0,3%	9,2%
	Licenciatura/Ingeniería	8,4%	2,6%	0,8%	0,3%	12,0%
	Maestría	2,9%	0,5%			3,4%
	Doctorado	0,5%	0,3%			0,8%
	No se/No contesto	3,4%	0,8%	0,3%	0,5%	5,0%
<b>Total</b>		<b>74,1%</b>	<b>19,4%</b>	<b>3,4%</b>	<b>3,1%</b>	<b>100,0%</b>

Tabla 5  
Relación entre escolaridad de la madre y lectura de textos curriculares leídos

% del total		Textos leídos para la escuela				Total
		0 a 5	6 a 10	11 a 15	16 o más	
Escolaridad de la Madre	Sin estudios Escolares	1,0%	0,3%		1,0%	2,4%
	Primaria	7,9%	3,4%	2,4%	0,8%	14,4%
	Secundaria	15,4%	12,0%	5,2%	2,9%	35,6%
	Bachillerato	6,8%	6,0%	2,6%	3,9%	19,4%
	Carrera técnica	3,9%	5,8%	0,5%	1,6%	11,8%
	Licenciatura/Ingeniería	6,8%	3,9%	0,3%	2,1%	13,1%
	Maestría	1,3%	0,5%	0,8%	0,3%	2,9%
	No se/No contesto	0,3%	0,3%			0,5%

Total	43,5%	32,2%	11,8%	12,6%	100,0%
-------	-------	-------	-------	-------	--------

Tabla 6  
Relación entre la escolaridad de la madre y textos extracurriculares leídos

% del total		Textos leídos aparte de la escuela				Total
		0 a 5	6 a 10	11 a 15	16 0 más	
Escolaridad de la Madre	Sin estudios Escolares	1,3%	0,3%		0,8%	2,4%
	Primaria	12,6%	0,8%	0,5%	0,5%	14,4%
	Secundaria	25,9%	7,6%	1,3%	0,8%	35,6%
	Bachillerato	13,4%	4,7%	1,0%	0,3%	19,4%
	Carrera técnica	8,9%	2,4%	0,3%	0,3%	11,8%
	Licenciatura/Ingeniería	9,7%	2,9%	0,3%	0,3%	13,1%
	Maestría	2,1%	0,5%		0,3%	2,9%
	No se/No contesto	0,3%	0,3%			0,5%
<b>Total</b>		<b>74,1%</b>	<b>19,4%</b>	<b>3,4%</b>	<b>3,1%</b>	<b>100,0%</b>

Tabla 7  
Relación entre ingresos de las familias y textos curriculares leídos

% del total		Ingreso Mensual					Total
		Hasta 2 salarios mínimos	Hasta 4 salarios mínimos	Hasta 6 salarios mínimos	Hasta 8 salarios mínimos	Mas de 8 salarios mínimos	
Textos leídos para la escuela	0 a 5	20,7%	12,6%	7,3%	2,4%	0,5%	43,5%
	6 a 10	13,4%	10,7%	5,0%	1,6%	1,6%	32,2%
	11 a 15	5,8%	2,4%	2,1%	1,0%	0,5%	11,8%
	16 0 más	5,2%	5,0%	0,8%	1,0%	0,5%	12,6%
	<b>Total</b>		<b>45,0%</b>	<b>30,6%</b>	<b>15,2%</b>	<b>6,0%</b>	<b>3,1%</b>

Tabla 8  
 Relación entre ingresos de las familias y textos extracurriculares leídos

% del total

	Ingreso Mensual					Total
	Hasta 2 salarios mínimos	Hasta 4 salarios mínimos	Hasta 6 salarios mínimos	Hasta 8 salarios mínimos	Mas de 8 salarios mínimos	
Textos leídos aparte de la escuela	32,2%	23,3%	11,8%	3,9%	2,9%	74,1%
0 a 5	8,6%	5,2%	3,4%	1,8%	0,3%	19,4%
6 a 10	1,8%	1,3%		0,3%		3,4%
11 a 15	2,4%	0,8%				3,1%
16 0 más	45,0%	30,6%	15,2%	6,0%	3,1%	100,0%

Figuras

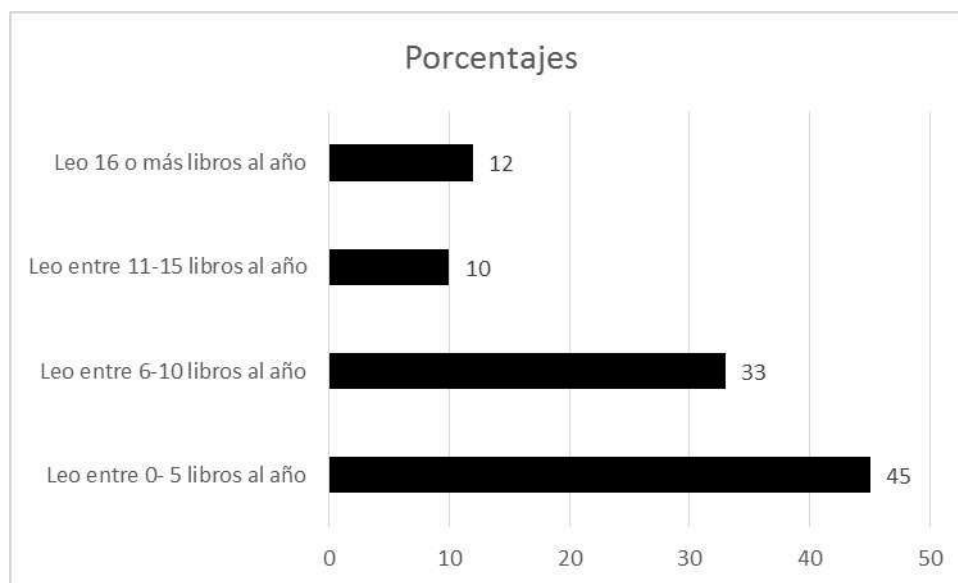


Figura 1 Muestra cantidad de libros leídos por estudiantes al año.

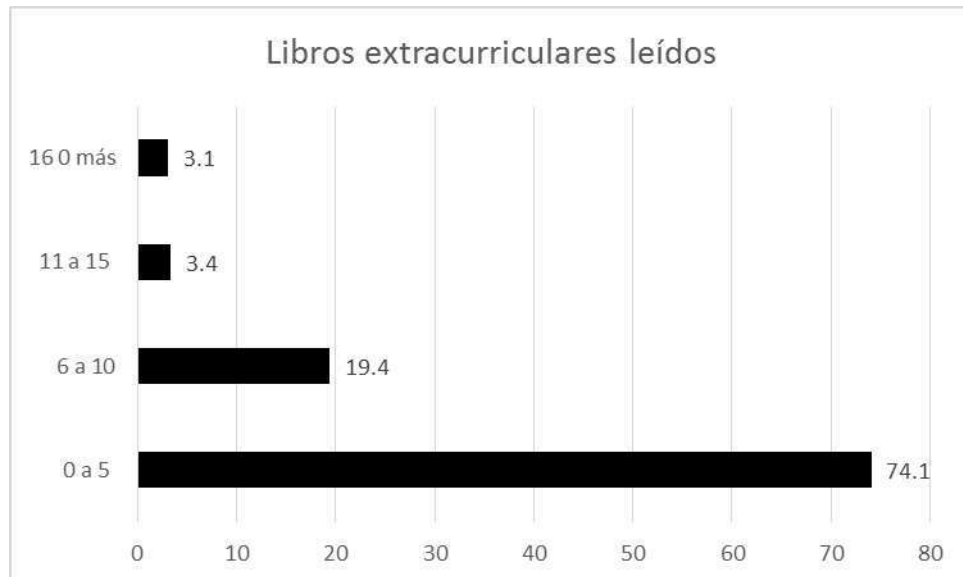


Figura 2 Muestra cantidad de libros leídos por los estudiantes de manera extracurricular.

### Referencias

Bourdieu, Pierre, P. (1987). Los Tres Estados del Capital Cultural. Revista del departamento de Sociología UAM, 2(5).

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1981). La reproducción: elementos para una

teoría del sistema de enseñanza. Madrid: Editorial Laia.

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En E. Balbier (Ed.), Michel Foucault, filósofo (pp. 155-160). Barcelona: Gedisa.





# La práctica pedagógica de los estudiantes de la Escuela Normal J. Gpe. Aguilera

## The pedagogical practice of the students of the teacher colleges J. Gpe. Aguilera

Vianey Sariñana Roacho  
*Escuela Normal J. Gpe. Aguilera*  
[roacho\\_80@hotmail.com](mailto:roacho_80@hotmail.com)

Santa Edén Sariñana Roacho  
*Escuela Normal J. Gpe. Aguilera*  
[sarinana4roacho@gmail.com](mailto:sarinana4roacho@gmail.com)

Juan Manuel Salcido Soto  
*Escuela Normal J. Gpe. Aguilera*  
[jmanuelsals@hotmail.com](mailto:jmanuelsals@hotmail.com)

### Resumen

El presente artículo forma parte de un análisis ubicada dentro de la temática: Procesos de Formación y Actores de la Educación; una descripción de la práctica pedagógica de los estudiantes de la Escuela Normal "J.Guadalupe Aguilera" ubicándose en un grupo de alumnos de cuarto semestre; centrándose la atención en solamente algunos elementos que forman parte de tan ardua profesión. El presente estudio busca responder ¿Cómo aborda los contenidos el alumno normalista en su práctica docente?, ¿Qué tipos de materiales utiliza el estudiante?, ¿Por qué son viables las secuencias didácticas utilizadas por los alumnos? ¿Cómo fomenta los valores en los niños? y ¿Qué instrumentos de evaluación se utilizarán? Con estos cuestionamientos se busca analizar todo el proceso de los maestros en formación tomando en cuenta que una preparación en pedagogía demanda una calidad en la educación según ciertas políticas educativas, del mismo modo es importante la calidad en la preparación inicial de los maestros que demanda nuestra sociedad y el mundo actual en constante cambio.

### Palabras clave

Práctica pedagógica, material didáctico, secuencias didácticas.

### Abstract

This article is part of an analysis located within the following theme: Education Processes and Education Actors; a description of the pedagogical practice of the students of the teacher's college "J.Guadalupe Aguilera". The sample is taken from a group of students in the fourth semester; focusing only on some elements that are part of such an arduous profession. The present study seeks to answer, "How does the student approach the contents of his teaching practice? What types of materials does the student use? Why are the didactic sequences used by the students viable? How do you promote morals in children? and, what evaluation instruments will be used? These questions seek to analyze the process of teachers in training considering that a preparation

in pedagogy demands quality in education according to certain educational policies, likewise, it is important the quality in the initial training of teachers, for it is a demand in our society and the actual and constantly changing world.

### **Keywords**

Pedagogical practice, learning material, learning sequences.

### **Introducción**

La práctica profesional no suele ser una tarea sencilla ya que muchas veces la creatividad se ve permeada por agentes tanto internos como externos que la hacen más complicada.

En las siguientes líneas se menciona que el presente estudio se desarrolla con estudiantes de cuarto semestre en el curso de Estrategias Trabajo Docente (ETD) los cuales se tomaron como punto de partida, para hacer una mejora en la práctica pedagógica del alumno normalista realizando la descripción de los siguientes elementos: se plantea la situación del por qué se decidió trabajar el tema ya mencionado.

Posteriormente se desglosa el contexto de manera general donde se desenvuelven los estudiantes en cuestión; se describe la metodología utilizada para abordar la investigación, así como también se plantean objetivos y preguntas que ayudaron a guiar el trabajo; de la misma manera se puntualizó en la descripción de práctica pedagógica, material didáctico, secuencias didácticas, fomento de valores e instrumentos de evaluación.

Finalmente se abre un espacio para la reflexión de los resultados obtenidos en donde se describe la realidad de los estudiantes del semestre y curso antes mencionado.

### **Problematización**

La iniciativa se dio por la necesidad de mejorar el desempeño de los estudiantes normalistas en tan difícil tarea, como es la práctica pedagógica; se detectó que los alumnos, tomaban dicha actividad por

cumplir con las exigencias marcadas en el programa, de aquí la importancia de intervenir para buscar la mejora en algunos de los elementos que rodean el trabajo frente a grupo.

Los alumnos donde se dio la intervención se observaron desde que estaban en tercer semestre con el curso de Iniciación al Trabajo Docente, en donde en la segunda jornada de práctica (en la primera fue de ayudantía) no pusieron en juego elementos donde se dieran cuenta de la importancia que tiene su práctica pedagógica, los materiales a utilizar, sistematizar las secuencias didácticas, poner en juego aspectos valorales y buscar la mejora con la implementación de instrumentos de evaluación.

Dicha afirmación se hace por el apoyo que se brindó de un instrumento donde se pedía a los docentes que observaban la práctica pedagógica de los estudiantes redactaran cómo se trabajaban los elementos antes mencionados.

### **Contexto**

La escuela normal rural "J. Gpe. Aguilera" es una institución de nivel superior que ofrece estudios de licenciatura en educación primaria; la modalidad con la que cuenta es de internado, en el cual, solamente tienen acceso personas del género masculino, la institución cuenta aproximadamente con 400 estudiantes.

La planta docente, otro elemento básico, cuenta con un total de 53 maestros, distribuidos en distintas comisiones; pero todos teniendo el compromiso de atender

cursos y grupos de la antes mencionada licenciatura; la investigación se llevó a cabo en un grupo de estudiantes de 4° semestre, con el curso de Estrategias de Trabajo Docente, con un total de 22 alumnos.

El curso de Estrategias de Trabajo Docente fue el elegido para someterlo a investigación, porque en él se empieza a tener más protagonismo frente a grupo, desde el diseño de planeaciones didácticas, preparación y puesta en juego de materiales didácticos, afrontar distintas temáticas de manera autónoma y utilizar propuestas de evaluación con el apoyo de algunos instrumentos.

### **Objetivos y preguntas**

Los objetivos del trabajo desarrollado son los siguientes:

- Describir la manera en cómo el alumno normalista aborda los contenidos en su práctica pedagógica.
- Analizar los tipos de materiales utilizados por el estudiante en la práctica pedagógica
- Identificar la eficacia de las secuencias didácticas que llevan a cabo los alumnos normalistas dentro de su práctica pedagógica.
- Reconocer la importancia de fomentar los valores en el aula en la práctica pedagógica
- Identificar los instrumentos de evaluación que se utilizan en la práctica pedagógica.

Las interrogantes, se mencionan a continuación:

- ¿Cómo abordan los contenidos en su práctica pedagógica?
- ¿Qué tipos de material didáctico utiliza el estudiante en su práctica pedagógica?
- ¿Cuál es la eficacia de las secuencias didácticas que los estudiantes normalistas implementan en su práctica pedagógica?
- ¿Qué importancia se le da al fomento a los valores en la práctica pedagógica?

- ¿Cuáles instrumentos de evaluación utilizan los estudiantes normalistas para identificar avances de sus alumnos durante la práctica pedagógica?

### **Metodología**

El estudio tiene un enfoque cualitativo tipo Exploratorio, cuyo objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado (Sampieri, 2010), y aunque hay numerosos estudios en relación a las prácticas pedagógicas, no se conoce el trabajo que los alumnos normalistas desarrollan en las escuelas de práctica y tampoco su influencia en el logro de los aprendizaje de los niños que tienen a su cargo.

Participantes: 22 alumnos de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, plan 2012; tres docentes que se desempeñaron como observadores de la práctica pedagógica.

Herramientas e instrumentos: guía de observación, diario del docente, planeaciones de los estudiantes normalistas, registros y notas de los estudiantes.

Procedimientos: la recolección de los datos se llevó a cabo en ambientes naturales, en las escuelas de práctica.

El análisis de datos aunque no ha sido culminado, se ha hecho a partir de la organización de los mismos, estructurando y considerando las variables de las que se habla en apartados posteriores. Asimismo, en el diario del alumno practicante se solicita registro de actividades y estrategias aplicadas, resultados alcanzados, situaciones no previstas, lo relacionado con el fomento a los valores, los materiales que utiliza para el abordaje de contenidos, así como los instrumentos que utiliza para evaluar avances de sus alumnos, entre otros aspectos que considere pertinentes para el análisis.

### **Referentes teóricos**

a) *Práctica Pedagógica*

Las opiniones en materia educativa son diversas, la manera en cómo se perciben todas las propuestas realizadas, también van a diferir; para ello, es necesario dejar de buscar una “receta de cocina”, en el caso de los estudiantes de la escuela normal “J. Gpe. Aguilera” las aseveraciones anteriores también han impactado en su práctica pedagógica, principalmente porque están en un proceso de formación que les permite encontrarse en un andamiaje en donde poco a poco se van a situar para desarrollarse como profesionales de la educación.

Por lo general, los estudiantes normalistas tienen la creencia de muchos actores ajenos al aspecto educativo, incluso, dentro del mismo; consideran que la función del maestro frente a grupo es la de enseñar o transmitir conocimientos y, trabajar con personajes que tienen la obligación de recibir los antes mencionados. La mayor preocupación de los jóvenes es la de ¿qué y cómo voy a enseñar?

Pues bien, en trabajo colegiado, se tomó la decisión de promover en los estudiantes, priorizar los conocimientos previos como punto de partida; porque como menciona Lucía Ordoñez “la construcción de significado empieza en el individuo a partir de lo que ya sabe sobre aquello que aprende. Toda persona que aprende algo, probablemente, tiene ya una porción de conocimiento construido sobre ello a partir de las experiencias anteriores que ha vivido” (Ordoñez, 2004) se consideró que al iniciar de esta manera, el estudiante normalista tendría una visión más clara de la situación del grupo donde fuera a desarrollar sus prácticas.

Los alumnos retomaron esta propuesta priorizando lo que tenían como contexto inmediato, es decir, las comunidades de Banderas del Águila, Coyotes, Metates y El Pino; mismas que es importante mencionar que pertenecen a un

contexto rural, en donde los habitantes se dedican al trabajo de la madera, amas de casa y muy pocos tomaron la decisión de buscar oportunidades de salir adelante fuera del estado.

Los estudiantes de la normal, tomando como principal referente lo antes descrito, proponían cantos como “el tic-tic”, “el acitrón”; juegos didácticos, que iban desde “serpientes y escaleras”, “canasta de frutas” y, varias dinámicas para activación, tales como ejercicios de lateralidad, ubicación espacial; para así poder dar participación a los niños para opinar acerca de las temáticas y el alumno normalista poder determinar hasta dónde saben de lo que pretende trabajar.

#### *b) Materiales didácticos*

En el texto de (Díaz, 2006) se considera a la práctica pedagógica como una actividad diaria que se desarrolla en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de alumnos; lo anterior, sirvió para tomar en cuenta, al momento de prepararse para diseñar sus materiales a utilizar; sabiendo que ellos son indispensables para desenvolverse con mayor soltura y, realmente proponer actividades que aporten a la verdadera formación del alumnado.

Un elemento necesario y que no se puede desestimar de ninguna manera, tampoco en ningún nivel educativo es el material didáctico, por ende, resulta vital tener en cuenta lo siguiente: “todo proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolle en las aulas, debería tener como último fin la personalización progresiva de los estudiantes por medio del aprendizaje de conocimientos, de desarrollo de habilidades y talentos, de trabajar con las actitudes y hábitos, de actividades curriculares, de la convivencia social y de todo lo que conforma la vida

cotidiana en cualquier institución” (Gómez, 2014).

Las características propias de la escuela normal rural “J. Gpe. Aguilera” (refiriéndose al sistema de internado) permite que los estudiantes se preparen para el diseño y elaboración de material didáctico con el apoyo en horario vespertino de talleres diversos, que genera en el estudiante la motivación necesaria proponer distintas maneras de abordar las temáticas propuestas por las escuelas de práctica donde le abran las puertas.

### *c) Valores*

Ahora, toca el turno a otro elemento que invariablemente fortalece ese arte de enseñar; es decir, los valores que están en juego tanto dentro como fuera del quehacer docente; en la actualidad, se ha atestiguado cómo la violencia, la intolerancia, la corrupción, la discriminación y la injusticia, se apoderan e invaden los espacios y los lugares donde se convive o interactúa con otros seres humanos.

Para darle fortaleza a tales precisiones, es importante traer a colación la opinión de uno de los diseñadores del Trayecto de Prácticas Profesionales de la Reforma de Normales 2012; quien aborda el aspecto de los valores en la docencia de la siguiente manera, solamente se retoma una parte y lo menciona de la siguiente forma:

Por lo regular, cuando tratamos de contestar tales interrogantes ofrecemos dos respuestas directas, la primera de ellas apunta a los vertiginosos cambios sociales y culturales en los cuales estamos inmersos y que han conducido a resquebrajar los diferentes sistemas de valores; es suficiente con mirar las noticias para darse cuenta de cómo se han incrementado los índices de violencia física y simbólica que ocurre en las calles y al interior de las familias

y de la violación constante de los derechos elementales del ser humano para darse cuenta que los patrones de valores se han modificado considerablemente. La segunda dirige la atención hacia la familia y la escuela, en tanto se parte del supuesto de que son estas instituciones las que tienen que hacerse responsables, en primera instancia, de enseñar y promover los valores; aún a sabiendas de que los niños pasan más tiempo en la calle en compañía de sus amigos, viendo la televisión y en los videojuegos. (Mercado, 2007)

Al momento de hacer la revisión previo a su intervención en el aula, otro elemento que se tuvo presente, fue precisamente las actividades para el fomento de valores, mismas, que se diseñaron para trabajar tanto dentro como fuera del aula, como fue el caso de lecturas propuestas por los estudiantes, entre ellos, los textos de “la señora más mala del mundo”, “el principito”, “el cuidado de los animales”, entre otros; haciendo reflexionar a los niños por medio de dibujos, palabras clave, incluso escenificaciones.

### *d) Secuencias didácticas*

Al momento de diseñar cualquier situación didáctica es necesario no perder de vista lo anterior; tener claro la importancia de los aprendizajes fundamentales, es necesario recalcar, que el enseñar en materia educativa, va más allá de lo fundamental; se deben tener horizontes mucho más amplios, para generar propuestas de verdadero cambio; dejar de estar buscando culpables por todos y cada uno de los fracasos escolares. Resaltar que se tiene día con día el reto de generar conocimientos que impacte en la vida del alumnado.

Los maestros no sólo tendrán que enfrentar los retos que la transformación social conlleva sino, además, enfrentar cambios

estructurales con respecto a la profesión. Se debe mejorar el desempeño profesional del maestro empezando por mejorar sus condiciones académico-pedagógicas, salariales, de formación, actualización, capacitación e infraestructura. El docente, no podría responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requiere ligada con los discursos más recientes en torno a la formación, aparece constantemente la necesidad de que el maestro sea más eficiente y capaz de atender con mayor eficacia y calidad los procesos de enseñanza. Un profesor debe romper con los esquemas convencionales y tradicionales que la educación ha promovido y sedimentado por muchos años. Acabar con estos esquemas implica aterrizar a una propuesta de formación donde el docente adquiriera un "nuevo" papel, tanto en los procesos de enseñanza aprendizaje, como en los de su formación y actualización. (Mercado, 2007).

Se fue muy cuidadoso al momento de hacer la revisión de las secuencias a poner en práctica en las comunidades mencionadas; en especial, el contexto, tomándolo en cuenta para cualquier situación propuesta desde el inicio de cada sesión de trabajo docente; se les revisó que contaran con actividades de inicio, que tuvieran también desarrollo y cierre; proponiendo, tiempos estimados para sacar adelante dicha secuencia de actividades.

#### *e) Instrumentos de evaluación*

Un aspecto que ha tenido repercusiones en todos los ámbitos que se manejan es la

evaluación; en este semestre y curso, se solicitó al alumno normalista que diseñara algunos instrumentos para favorecer el desarrollo de su práctica pedagógica, lo cual, fue atendido, mostrando algunos de ellos al momento de hacer la revisión adecuada.

Es necesario puntualizar las características de los instrumentos con base a Frola y Velásquez (2011):

- a) Lista de verificación: herramienta de calificación más sencilla, aporta información limitada acerca de la manera en que los alumnos cubren o no.
- b) La escala estimativa: también constituida por un registro en dos ejes; en el eje horizontal se encuentran los indicadores de tipo conceptual, procedimental y actitudinal y en el vertical se encuentran los rangos de calidad.
- c) La rúbrica: que es la más elaborada y la más exacta; conformada por una matriz de doble entrada, la cual contiene los indicadores, niveles de desempeño, en el cruce de cada indicador con un nivel de desempeño se elabora el elemento llamado descriptor, que es el que define el desempeño esperado para cada indicador.

### **Resultados y reflexiones**

Al momento de priorizar como punto de partida de la práctica pedagógica los conocimientos previos, los alumnos normalistas, al momento de iniciar su primer jornada de práctica, tuvieron problema para poder promover la participación de los niños, en un ambiente contextualizado; para las próximas semanas, les fue más sencillo lograrlo, debido al conocimiento del lugar donde se encontraban, ello les permitió que la participación dentro del aula, se diera de manera generalizada.

Un elemento que no se pudo mejorar, fue en el aspecto de diseño y utilización de materiales didácticos; los estudiantes, mostraron gran resistencia porque no quisieron elaborarlos, la justificación fue que ellos trabajarían con las nuevas tecnologías que ofrece la escuela, que en estos casos fueron las computadoras de aula, cañón y pizarrón electrónico; observándose que no lograron mantener la atención de los niños, se generó un ambiente de indisciplina por la falta de interés en la temática abordada; y, falta de experiencia al momento de tomarlos como herramienta para explicar, pretendieron que con observar lo proyectado en la pantalla los niños iban a comprender por sí mismos lo leído y no fue así.

Respecto a los instrumentos de evaluación que utilizan los jóvenes practicantes, son pocos, entre los que destacan: notas, que contienen pendientes de algunos niños, actividades o materiales a modificar y aspectos conductuales; listas de control, en las que llevan registro de las actividades realizadas, cumplimiento de tareas, valores cuantitativos de algunas de ellas; listas de cotejo, para cada niño, donde registran si cumplieron o no con ciertas tareas encomendadas por el docente; exámenes, que aplican a finalizar la práctica pedagógica o cuando se concluye con una unidad o tema en específico, incluso los realizan a petición de los docentes titulares del grupo de práctica; y las escalas estimativas, aunque en ocasiones muy pausadas, las utilizan para valorar el nivel de calidad de los trabajos hechos por los niños.

## Referencias

- Baracaldo Quintero, M. E. (2011). La subjetividad en la formación de maestros. *Nómadas (Col)*, (34) 246-259. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118960017>
- Díaz Barriga A., F. (2014). La tarea docente en la Reforma Integral de la Educación Básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61) 639-644. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14030110014>
- Frola y Velásquez (2011). *Competencias docentes para... La evaluación cualitativa del aprendizaje*. Coyoacán, México: Frovel Educación.
- Hernández Sampieri, R. & Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mac Graw Hill, México, D.F.
- Mercado Cruz, E. (2004). Los valores y la docencia de los maestros puestos en escena. *Tiempo de Educar*, 5(10) 135-158. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31101006>
- Mercado Cruz, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33) 487-512. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003303>





# Retos a resolver en la formación a distancia de la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional

## Challenges to be solved in the distance education of the Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás from the Instituto Politécnico Nacional

Elia Olea Deserti  
*Instituto Politécnico Nacional*  
[eliaolea@gmail.com](mailto:eliaolea@gmail.com)

Ruth Salazar Pulido  
*Benemérita Escuela Nacional de Maestros*  
[rusa0910@yahoo.com.mx](mailto:rusa0910@yahoo.com.mx)

María Elizabeth Arias Saldívar  
*Escuela Superior de Comercio y Administración*  
[elizabeth.arias.saldivar9@gmail.com](mailto:elizabeth.arias.saldivar9@gmail.com)

### **Resumen**

Este trabajo es sobre una investigación realizada por parte de la Subdirección Académica y docentes de la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás (ESCASTO), del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Es una investigación descriptiva cuyo objetivo fue investigar la opinión del estudiante sobre el programa de educación a distancia que cursan y en relación con la interacción que se establece cuando se realizan trabajos en conjunto con otras personas. Se construyó un cuestionario tipo Likert con 39 reactivos. Se publicó en la plataforma durante dos meses y se invitó a los estudiantes a que le dieran respuesta. Se obtuvo una  $n = 35$  estudiantes de Contaduría Pública y  $n = 25$  estudiantes de la licenciatura en Relaciones Comerciales. Los hallazgos principales permiten concluir que los alumnos están contentos de cursar un programa a distancia, están motivados, sin embargo no a todos les gusta trabajar en grupos heterogéneos ni hacer trabajo colaborativo.

### **Palabras clave**

Licenciaturas a distancia, opinión programas EAD, investigación EAD

### **Abstract**

This paper is about a research made by the Academic Sub-department of teachers of the Higher School of Commerce and Administration, Saint Thomas unit, from the National Polytechnic Institute. It is a descriptive research whose objective is to analyze the opinion of the students regarding the long-distance learning programs and the relationships established when they work together with other students. A 39 questions Likert type survey was made. Published on the

platform for 2 months and inviting the students to answer it. One n = 35 students of Public Accounting and n = 25 students of the degree in Commercial Relations were obtained. The main findings allow us to conclude that the students are happy to be able to take a long-distance program, they are motivated, however not all of them like teamwork or working in heterogeneous groups.

### Keywords

Online bachelor's, EAD program opinions, EAD research

### Introducción

El siglo XXI es considerado como un eje histórico que seguramente orientará las concepciones y prácticas educativas durante muchos años. Se tiene un paradigma educativo que aunque conserva la posición tradicional está influenciado tanto por la globalización con todas sus repercusiones en la concepción de lo que es la economía y la interacción, abarcando los aspectos de la vida social, así como por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Todo ello ha repercutido en la concepción y las funciones de los docentes y estudiantes. Se ha pasado de tener una educación controlada por el docente, como el dueño del saber y un alumno pasivo, a contar con actores protagónicos en las que el maestro es considerado como un actor social, que se mueve en una macroorganización, teniendo mayor repercusión su hacer y su profesionalidad (Aguerrondo, 2010). En el caso de los alumnos, se realza su papel activo en la construcción del conocimiento, ya sea en los modelos presenciales o a distancia (o no escolarizados). Se le adjudica responsabilidad en su aprendizaje autónomo y en la participación que tiene en el trabajar con otros y llegar a hacerlo colaborativamente tanto de manera presencial como a través de una computadora en programas no convencionales.

### El hecho educativo y sus actores

Los participantes en la situación educativa se han visto influidos en su hacer tanto por los

paradigmas vigentes, expresados en los modelos pedagógicos y en la gestión que ha pasado a ser información que está al alcance de todos. De ahí la importancia de las competencias y de los saberes que son punto de atención en los modelos educativos institucionales de todas las áreas, en las que se encuentra la correspondiente a las ciencias sociales y administrativas (Olea, Badillo y Enríquez, 2011). Los programas han cambiado, muchas instituciones educativas han instrumentado programas a distancia y mixtos, junto con los presenciales y se ha desarrollado la movilidad de los estudiantes de un modelo a otro. Todo esto ha venido acompañado del tipo de comunicación actual en que se hace uso del hipertexto digital, que retoma expresiones culturales resultantes de la interacción humana (Castells, 2010).

De acuerdo a Rodríguez-Hoyos y Calvo (2010) el aprendizaje electrónico y el mixto han adquirido importancia en el ámbito educativo. En México los programas educativos de la Secretaría de Educación Pública desde finales del siglo XX han manifestado el interés de la educación abierta y a distancia como una manera de ampliar la cobertura y combatir el rezago, la que además con el desarrollo de competencias en el uso de las TIC le favorece su inserción en la sociedad del conocimiento (García 2007). Así que, retomando a Rama (2009) quien clasifica como competencias "i" aquéllas indispensables para vivir en la sociedad actual, se puntualiza en la que corresponde a la interacción, además de otras diez, entre las que destacan la informática,

informativas, internacionales e innovativas.

En este sentido es que se requiere que los alumnos desarrollen competencias para trabajar en grupos heterogéneos, cuyos integrantes pueden diferir en cuanto al género, edad, situación civil, formación académica, situación económica, contexto político o lugar de origen, entre otros aspectos. Que tengan la capacidad para hacer trabajo colaborativo que les permita confrontar con otros puntos de vista y estén en posibilidad de resolver -con ayuda de los docentes- los problemas que pudieran surgir y así disminuir la insatisfacción que puede provocarle el no adaptarse a trabajar juntos.

En los programas no convencionales, es importante que los participantes aprendan a trabajar en forma colaborativa. Por tanto, de acuerdo a Panitz (2001) el aprendizaje colaborativo requiere que el grupo goce de cierta autonomía para decidir la forma en que se trabajará, puesto que los alumnos establecen la manera en que van a interactuar (aprender) y toman decisiones al respecto. En el caso del trabajo cooperativo, es aconsejable que el docente estructure las actividades, manteniendo el control de las interacciones de los resultados que se planea obtener. Ambos tipos de aprendizaje se basan en la propuesta teórica del constructivismo; el alumno descubre el conocimiento y lo transforma en conceptos con los que puede relacionarse, construyendo-reconstruyendo su aprendizaje y aplicado a sus experiencias.

Panitz, en el 2004, menciona que existen diferentes beneficios sociales y psicológicos como repercusiones en el desarrollo del trabajo colaborativo ya que favorece la metacognición del estudiante (controla sus avances de manera personal); presentan a los discentes la posibilidad de analizar distintas situaciones desde puntos de vista diferentes a los suyos por lo que aprende a desempeñar papeles varios entre los que se incluye el poder dirigir,

repercutiendo todo ello en su propia satisfacción de su aprendizaje evitando (o disminuyendo, según sea el caso) los niveles de ansiedad.

Cabe mencionar que también influye la edad del alumno ya que los maestros pueden ser considerados como modelos en los que la parte emocional tiene importancia puesto que a través de la interacción que promueve en sus estudiantes a distancia y que hace a por medio de una plataforma tecnológica o por correo electrónico e incluso por teléfono móvil, requiere tener un manejo pertinente de inteligencia y competencia emocional que redunde en el comportamiento y el deseo de trabajar de sus alumnos (Lira y Vela, 2013).

Ahora bien, ya contextualizando lo referente a esta investigación, se tiene que decir que la Escuela Superior de Comercio y Administración, unidad Santo Tomás del IPN, desde el 2008 inició los trabajos inherentes al desarrollo de modelos no escolarizados, además de las licenciaturas en modelos escolarizados o presenciales. De ahí que se puso en marcha la licenciatura a distancia de Comercio Internacional en el 2009 y posteriormente las licenciaturas de Contaduría Pública, Relaciones Comerciales y Negocios Internacionales y recientemente la de Administración y Desarrollo Empresarial. Así que a partir del 2013 se han desarrollado investigaciones con el objetivo de analizar la percepción que tienen los estudiantes adscritos a sus licenciaturas a distancia respecto a la forma en que funcionan, además de las labores específicas de sus figuras académicas (docentes) y las repercusiones que todo esto tiene en ellos mismos. Lo que aquí se presenta es la opinión de los estudiantes sólo de las dos primeras licenciaturas, pero específicamente en lo que corresponde a qué piensan sobre el programa que cursan, el cumplimiento de expectativas y a la interacción, que a través

del trabajo colaborativo, se ha tratado de que desarrollen.

### Estrategia metodológica

Este trabajo solo presenta datos parciales que corresponden a las licenciaturas en Contaduría Pública (CP) y a la de Relaciones Comerciales (LRC). En la actualidad se está trabajando sobre el resto de las licenciaturas y al principio del 2016 se ha iniciado el estudio de las características de los estudiantes adscritos a estos programas ya que se tiene el interés de contar con información de los protagonistas de los modelos no escolarizados de la ESCA ST.

Se partió del supuesto de que los alumnos que cursan cualquiera de las licenciaturas de educación a distancia en la Escuela Superior de Comercio y Administración consideran que es un buen programa, que le desarrolla competencias para trabajar en grupo lo cual repercute en su futuro ingreso en el mercado de trabajo.

De acuerdo a las variables, los aspectos que se establecieron como buen programa fue el que estuvieran convencidos del modelo, que se consideraran motivados, que recomendaran el programa y se sintieran orgullosos de ser parte de la escuela. Respecto que el programa favoreciera su inserción en el ámbito del trabajo es que aprendían a interactuar con grupos

heterogéneos, además de que desarrollaban el gusto por hacer tareas en colaboración con sus compañeros.

Muestra de estudiantes. Ya que se publicó el cuestionario en la plataforma, se invitó a los alumnos que dieran respuesta al mismo, manejando una muestra de sujetos voluntarios. Se les pedían sus datos generales para poder hacer los grupos y tomarlos de referencia para la interpretación. A finales del mes de septiembre de 2013, se logró concretar una  $n = 35$  estudiantes de CP y una  $n = 25$  estudiantes de LRC.

Cuestionario usado para recolectar la información. Se elaboró un cuestionario tipo Likert con cuatro tipos de respuesta (de acuerdo, totalmente de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo), el cual se integró por 39 reactivos, que además de los aspectos propios de los estudiantes, se preguntaba sobre las funciones realizadas por sus docentes.

Se piloteó el cuestionario en 116 estudiantes de las cuatro licenciaturas (Contaduría Pública y en Relaciones comerciales, Negocios Internacionales y Comercio Internacional) y no hubo sugerencias en cuanto a modificación de los reactivos. Se calculó la confiabilidad, obteniendo un  $\alpha = .847$ .

### Análisis de resultados

Tabla 1. Características generales de los estudiantes que respondieron.

Rubros que caracterizan a los alumnos		% Contaduría Pública	% Relaciones Comerciales
Género	Femenino	54	52
	Masculino	46	48
Edad	20-24 años	29	32
	25-29 años	23	16
	30-34 años	14	12
	35-39 años	6	20
	40-44 años	9	8

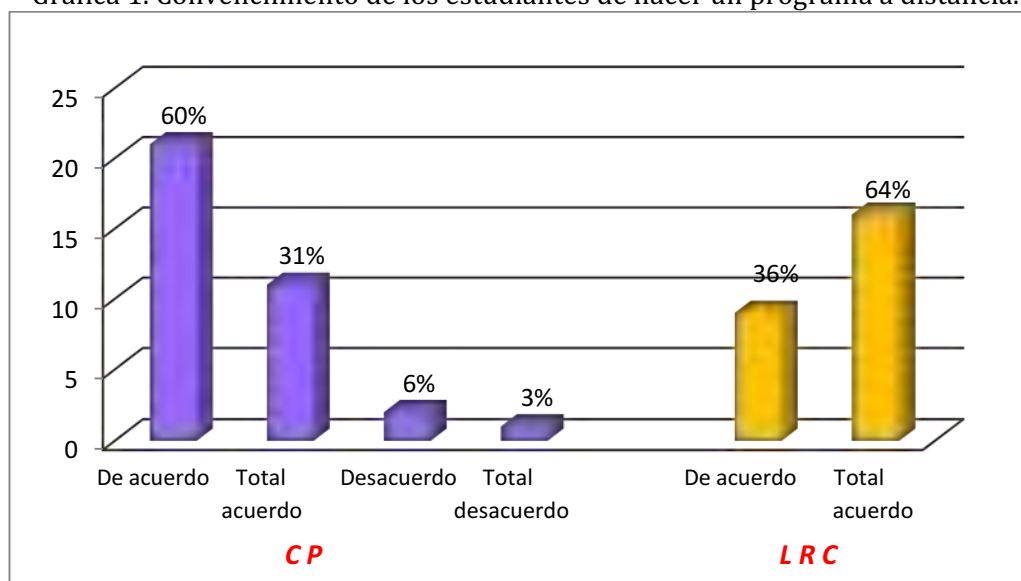
	45 o más años	19	12
Cursan niveles 1,2 ó 3		91	84
Nacieron DF o centro del país		97	94
Viven en DF o centro del país		97	96
Tienen otros estudios		24	12
Trabajan además de estudiar		86	88

Con base a los datos emitidos por los estudiantes, de acuerdo a la tabla 1, se puede decir que los programas de la Escuela Superior de Comercio y Administración, unidad Santo Tomás (ESCASTO) con modelos educativos a distancia (no escolarizados) son de interés tanto para féminas como para masculinos. Se trata de discentes jóvenes que cursan su licenciatura en un período de tiempo normal al que se cubre en los programas escolarizados, ya que el 52% de los alumnos en Contaduría Pública tienen entre 20 y 29 años y para este mismo corte de edad, el 48% de los estudiantes de Relaciones Comerciales.

Respecto a los niveles que cursan, la gran mayoría del alumnado -de ambas

licenciaturas- está inscrito en los primeros tres niveles, así como nacieron y viven en la Ciudad de México y en entidades federativas del centro del país. Con un porcentaje ligeramente menor, el 87% en promedio, trabajan. Se puede observar que son más los alumnos de Contaduría Pública (24%) que tienen otros estudios, ya sea de licenciatura, carreras técnica, auxiliar contable o en labores de oficina; que los integrantes de la muestra de LRC, sólo tres de ellos han estudiado programas antes de inscribirse en la licenciatura a distancia (una tiene una licenciatura cursada y hay dos que cuentan con una carrera técnica).

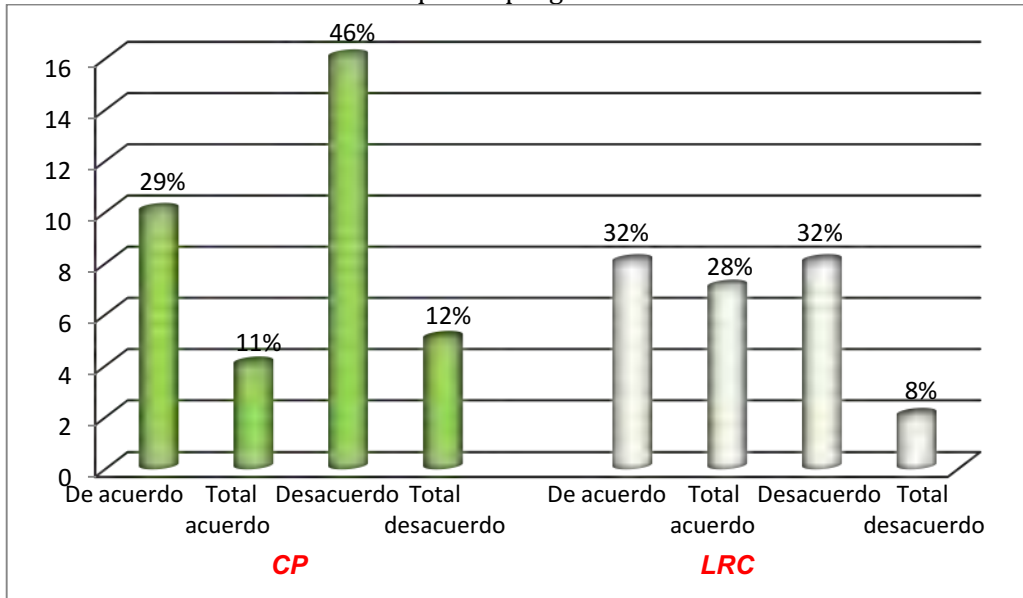
Gráfica 1. Convencimiento de los estudiantes de hacer un programa a distancia.



Como se puede observar, de acuerdo a la gráfica 1, en las dos licenciaturas hay la opinión de que fue una buena decisión de hacer los estudios a distancia. Sin embargo, el

9 % que no estuvo de acuerdo con ello, son féminas que trabajan y quizás por sus ocupaciones laborales y personales disponen de poco tiempo estudiar a distancia.

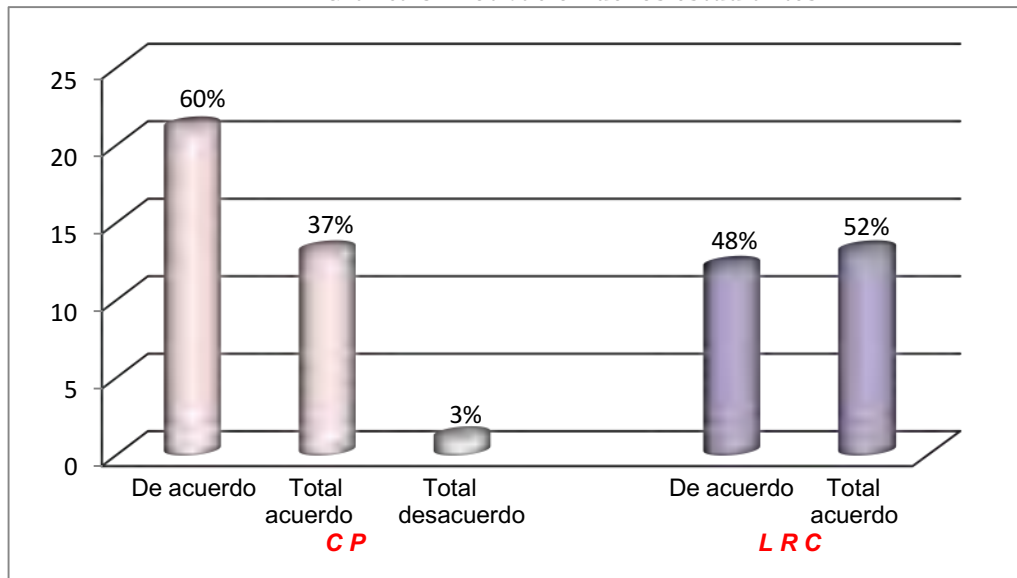
Gráfica 2. Se considera que los programas a distancia son más fáciles.



De acuerdo a la gráfica 2, para un poco más de la mitad de los estudiantes de Contaduría Pública (58%) y para el 40% de Relaciones

Comerciales, consideran que no es más fácil la modalidad a distancia que la presencial.

Gráfica 3. Motivación de los estudiantes.



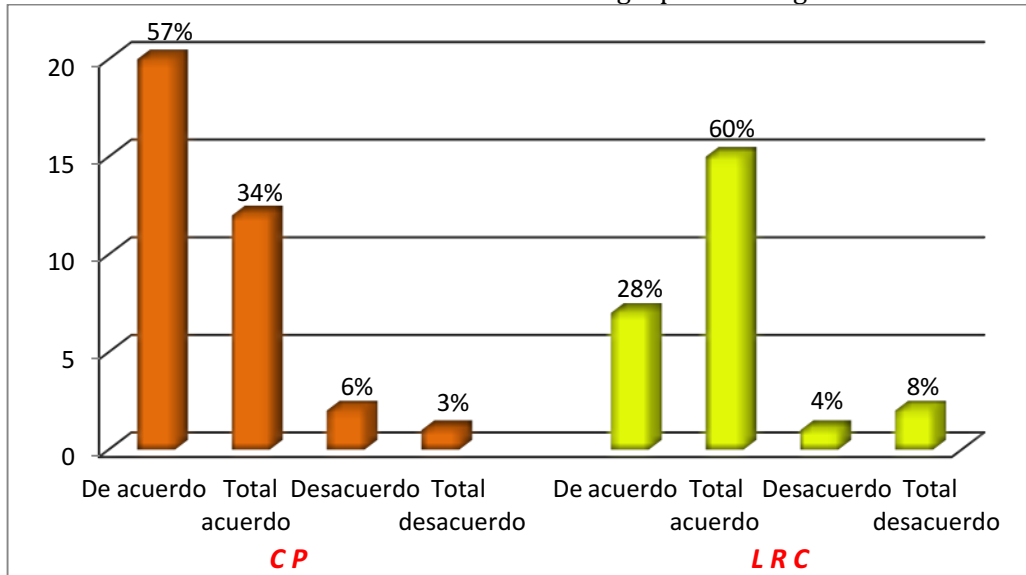
Respecto a que si los estudiantes se sienten motivados, se observa en la gráfica 3, que casi la totalidad así lo percibe, excepto una estudiante de Contaduría Pública quien es una de las personas que opinó no estar

convencida de haber decidido hacer estudios a distancia.

Ahora bien, respecto al desarrollo de competencia para trabajar en grupos

heterogéneos, los datos son presentados en la gráfica 4.

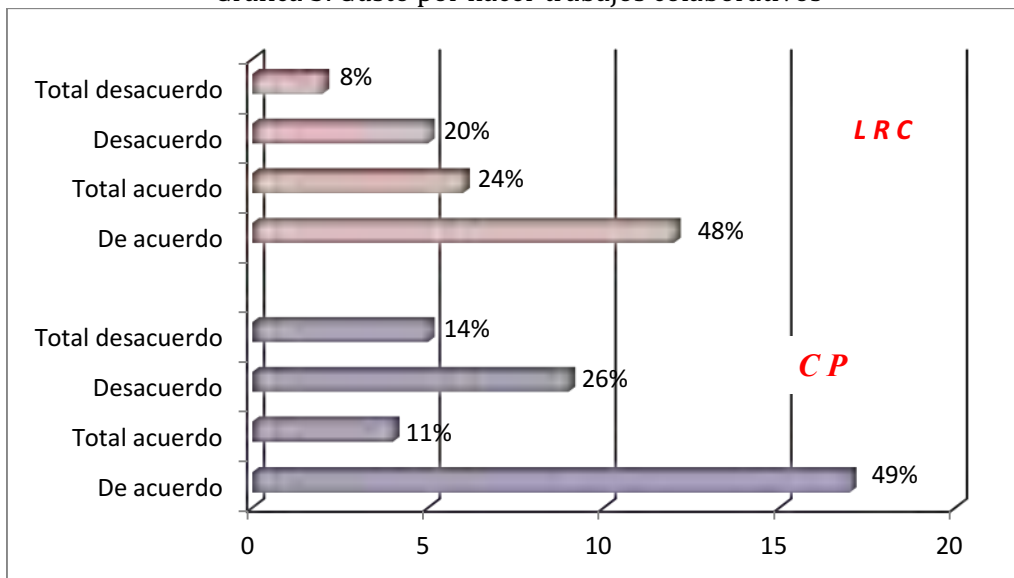
Gráfica 4. Realización de tareas con grupos heterogéneos



Se puede afirmar que a casi todos los discentes no les fue problemático el trabajar sus tareas escolares con compañeros de distinta edad, ocupación y género. Una cantidad mínima, de 10.5% en promedio de

las dos licenciaturas, no pudieron adaptarse detectándose que son alumnos que trabajan y posiblemente el tener horario fijo les impide ponerse de acuerdo ya que las condiciones de los integrantes de los grupos, son diferentes.

Gráfica 5. Gusto por hacer trabajos colaborativos



Es interesante notar, de acuerdo a la gráfica 5, que a los estudiantes de las dos licenciaturas, les es difícil tener interacción como forma de trabajo (28% para LRC y 40% para CP) ya que requieren aceptar la

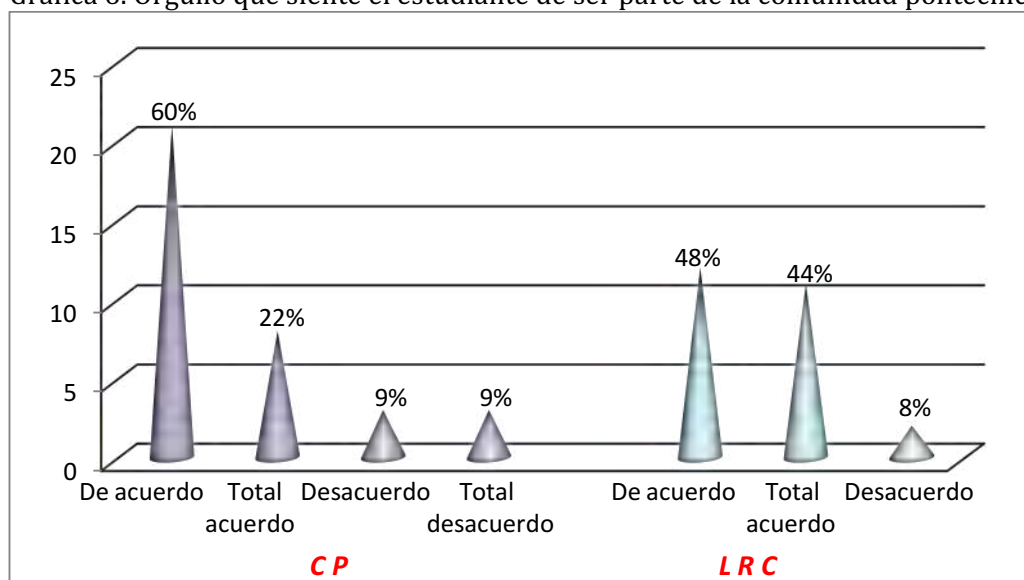
interdependencia para realizar alguna actividad y respeto a las aportaciones de los compañeros. Esto constituye uno de los desafíos a atender puesto que en la actualidad se vive en una sociedad red y a los



habitantes del mundo se les observa como una ciudadanía general en donde se privilegia la interacción -como competencia- en la que el ser humano busca su identidad pero dentro de la comunidad planetaria (Morín, 1999).

Por último, en este análisis se quiere tocar lo relacionado con el nivel de pertenencia que pueden sentir los estudiantes adscritos a estas licenciaturas.

Gráfica 6. Orgullo que siente el estudiante de ser parte de la comunidad politécnica



Con base en los datos de la gráfica 6, se concluye que un 87%, en promedio de las dos licenciaturas, sienten orgullo de estudiar en el Instituto Politécnico Nacional. Sin embargo, un 18% de los integrantes de la muestra, inscritos en CP no están satisfechos (la mitad de ellos son masculinos, todos trabajan -excepto uno que no lo hace así- y sus edades fluctúan entre 20 y 29 años, sólo una estudiante está en rango de edad de 30 a 34 años). En el caso del 8% de estudiantes de la LRC, sus edades están entre 20 y 29 años y una no trabaja. Aquí se requiere mayor acción de parte de los docentes en cuanto a crear un ambiente escolar de aceptación que esté reforzado más frecuentemente y en el que a través de la cohesión, entendida como el resultado del proceso de identificación y adaptación de los integrantes de los cursos, desarrolle y/o fortalezca la pertenencia, y así

el orgullo, de ser parte de la comunidad politécnica.

### Conclusiones

- Los estudiantes que integraron las muestras de CP y LRC son jóvenes que están contentos de estudiar en un programa no escolarizado; están motivados, aunque los programas a distancia no son más fáciles que los presenciales, como a veces se piensa.
- La mayoría siente orgullo de ser politécnicos, aunque las autoridades piensan que tienen el desafío de lograr que éste fuera el sentir de todos los miembros de la comunidad.
- También se identificó como un reto para los programas el conseguir sensibilizar a los estudiantes en la realización de actividades de aprendizaje en grupos heterogéneos.

- El reto más importante identificado, tarea a realizar por las áreas académicas, es el despertar el interés y hacer que los alumnos tengan como parte de su patrón de conducta y actitudes la realización de trabajo colaborativo. Se está en una aldea planetaria y con el uso de la tecnología se ha desarrollado una sociedad red que es la que pervive en el siglo XXI y se debe estar preparado para vivir en ella.

### Referencias

- Aguerrondo, I. Notas sobre formación y profesionalización docente. En Tenti, Emilio. Compilador. (2010) El oficio de docente. México: Siglo XXI editores.
- Castells, M. (2010). Comunicación y poder. España: Alianza Editorial.
- García, J. “La falacia de la ampliación de la cobertura educativa mediante la utilización de las NTIC y la educación a distancia en la educación superior en México” Revista Iberoamericana de Educación No. 45, septiembre-diciembre, 2007, OEI.
- Lira, Yolanda. (2013). Docencia integral. México: Trillas.
- Olea, Elia; Badillo, Manuela y Enriquez, Laura. “La maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación Superior (programa mixto) impartido entre el Instituto Politécnico Nacional (México) y la Universidad Politécnica de Cataluña (España)” ponencia impartida en 4º. Coloquio y Seminario doctoral Internacional sobre el Desarrollo Organizacional y la conducción del cambio en Lyon, Francia. Junio 5-8 de 2012.
- Panitz, Ty. (2001). Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. Disponible en <http://home.capecod.net/~tpanitz/>
- Panitz, Ty. (2004). The case for student centered instruction via collaborative learning paradigms. Disponible en: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/16/bd/40.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/bd/40.pdf).
- Rama, C.. “Las competencias profesionales” conferencia impartida en la X RENAED en Puebla, Méx., sept. 2009.
- Rodríguez-Hoyos, C. y Calvo, A. “Las posibilidades de la racionalidad sociocrítica en los procesos formativos de blended learning. Una investigación con estudio de caso a propósito de un curso sobre intervención educativa y bienestar social” Revista Iberoamericana de Educación 53/7, 2010, OEI.



# El proceso de la tutoría en la formación inicial de las estudiantes de la ENRJSM: La perspectiva de tutores sobre las prácticas profesionales

## Tutoring process in the initial training of ENRJSM students: Tutor's perspective on professional practices

Claudia Isela Cervantes Jiménez  
*Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez*  
[clausicjmz@hotmail.com](mailto:clausicjmz@hotmail.com)

Eduardo López Luévano  
*Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez*  
[eduarlo13@hotmail.com](mailto:eduarlo13@hotmail.com)

### **Resumen**

En el trabajo de esta línea se identifican las funciones tutoriales que se realizan en el proceso de acompañamiento de la práctica profesional, se analiza la realidad de lo que pasa dentro de las aulas respecto a la relación que se establece entre el tutor y estudiante; ya que en muchas ocasiones existe una enorme distancia entre lo que se debe hacer y lo que se hace, por ello, se considera también el perfil de los tutores que realizan este papel. Además de conocer cuál es la valoración que le dan los titulares de grupo de la escuela primaria a la práctica profesional y su influencia para contribuir al logro de las competencias profesionales establecidas en el perfil de egreso. Estas situaciones vistas no solo desde el punto de vista del tutor, sino también considerando la percepción de las estudiantes que son quienes se encuentran realizando sus prácticas profesionales en periodos prolongados durante el séptimo y octavo semestre.

### **Palabras clave**

Tutor, asesor, proceso de tutoría, práctica profesional.

### **Abstract**

In the work of this line, the tutorial functions that carried out in the accompaniment process of the professional practices are identified, the reality of the events within the classrooms is analyzed regarding the relationship established between the tutor and student; since in many situations there is a huge discrepancy between what should be done and what is done, therefore, the profile of the tutors who perform this role is also considered. In addition to knowing what the assessment is given by the holders of the primary school group to professional practice and its influence to contribute to the achievement of the professional competencies established in the graduation profile. These situations are analyzed not only from the point of view of the tutor but also considering the perception of the students who are doing their professional practices for extended periods during the seventh and eighth semester.

### Keywords

Tutor, assessor, tutoring process, professional practice.

### Introducción

Estudios realizados por investigadores como Cid y Ocampo, Pérez y Sarmiento, Martínez y Raposo, Barquin, entre otros; ponen de manifiesto el papel relevante del tutor, su preparación en cuánto a sus funciones, así como la apertura que debe existir en la comunicación entre las instituciones encargadas de la formación inicial de los estudiantes y las escuelas de práctica. Dichos antecedentes son enfocados a la participación y funciones de los tutores como acompañantes experimentados, otros más sobre las prácticas profesionales dentro del curriculum y uno más que nos hablan sobre la selección de centros de trabajo que favorezcan la inserción del estudiante en el mundo profesional.

El aspecto más resaltado para la investigación es el que hace referencia al apoyo emocional y psicológico que se ha mostrado útil para aumentar la confianza del futuro docente. Desde un punto de vista general, se ha puesto de manifiesto que la tutoría es un factor importante de cara a la socialización del futuro docente, ayudándole a adaptarse a las normas y expectativas relacionadas con la enseñanza en general y con sus centros específicos.

En los dos últimos semestres de formación se intensifica el número de semanas de trabajo docente, con la finalidad de desarrollar la capacidad de reflexionar, analizar, y mejorar la práctica profesional de los estudiantes, propiciando con estos acercamientos la autonomía y la toma de decisiones no rutinarias sino reflexivas. Para ello se requiere de una estrategia de acompañamiento o tutoría de profesionales con experiencia, los cuales favorecen la conformación de comunidades de aprendizaje, en donde tanto tiene valor el

conocimiento del docente de la escuela normal, como el del maestro titular de la escuela de educación primaria y el estudiante normalista.

### Planteamiento del Problema

Actualmente, se puede observar como la figura del tutor toma un papel prioritario dentro del último año de formación, siendo una pieza clave, en donde se espera que más que “dar recetas”, se convierta en un acompañante que propicie un proceso de reflexión en la acción y sobre la acción de la práctica profesional.

Es conveniente aclarar que dentro de este enfoque el papel que juega el titular del grupo no es etiquetado como “el centro del saber que posee todas las respuestas”, cuya función es transmitir el conocimiento. Al contrario, de acuerdo al trayecto de Práctica profesional, en el acompañamiento podemos decir que:

El tutor sostiene la función de referencia porque se constituye en el punto a partir del cual el educando puede construir un saber y enlazarse con él, es el lugar a donde se remite al estudiante y a partir del cual puede redescubrir, inventar, crear y recrear. Acompaña al estudiante en el proceso de recuperar y reconstruir su práctica, su saber, su experiencia; avanza o retrocede con él. (SEP, 2012, pág. 20).

Es así que los normalistas por medio de los periodos intensificados de prácticas mantienen acercamientos a situaciones reales de enseñanza, en condiciones similares a las que se viven en la profesión docente, haciendo una asociación entre la teoría y la

práctica. Entendiéndose por lo tanto que la práctica profesional es concebida como: “El conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar la realidad”. (SEP, 2012, pág. 7)

Lo que se espera durante el periodo de prácticas es que la realidad que se vive en el aula sea el referente para procurar desarrollar el cuestionamiento y la reflexión de los estudiantes; dejando a un lado visiones que genera un estancamiento de la práctica, reduciéndola a una simple experiencia, en la cual la imitación constituye el medio suficiente para iniciarse en la profesión docente, observando a tutores que realizan a su manera las funciones que muchas veces son actuaciones y actitudes “pobres”, por medio de una tutoría personal que se llega a alejar bastante del concepto de la función tutorial. No basta con que el futuro profesor observe la cultura escolar para apropiarse de ella, sino debe ir más allá, viendo la práctica como un objeto de mejora permanente que propicie la autonomía profesional.

La pregunta de investigación busca la relación entre las siguientes dos variables: 1) Las perspectivas sobre el proceso de tutoría de los agentes involucrados en el proceso de formación y 2) y su influencia en el desempeño durante las prácticas profesionales.

### **Pregunta central de investigación**

¿Qué funciones tutoriales se realizan durante el acompañamiento que se les da a los estudiantes en formación de VII y VIII semestre y cómo influyen en el desempeño de su práctica profesional en las escuelas primarias?

### **Preguntas secundarias**

- ¿Cómo se autoevalúa el tutor de la escuela primaria sobre su función y trascendencia en la formación del

estudiante de séptimo semestre durante la práctica profesional?

- ¿Cómo evalúan las estudiantes de VII y VIII semestre de la Licenciatura en educación primaria el desempeño de los tutores durante las prácticas profesionales?
- ¿Cómo evalúan los estudiantes de VII y VIII semestre de la Licenciatura en educación primaria el desempeño de los asesores de la escuela normal durante el periodo de prácticas?
- ¿Existe una relación entre la tutoría recibida y el aprendizaje de las alumnas durante la práctica profesional?

### **Objetivo general**

Analizar el proceso de acompañamiento que se realizan los tutores y su influencia en el desempeño de las prácticas profesionales de las estudiantes.

### **Objetivos específicos**

- Conocer la concepción que tiene el tutor de la escuela primaria sobre sus funciones y trascendencia en la práctica profesional.
- Conocer desde la percepción de los estudiantes las funciones que realiza el titular del grupo durante las prácticas profesionales para contribuir a su formación como docente.
- Conocer desde la percepción del estudiante las funciones que realizan los maestros de la escuela normal para contribuir a su formación como docente.
- Conocer si existe una relación entre la tutoría recibida y el desempeño de las alumnas durante las prácticas profesionales.

### **Diseño metodológico**

El tipo de esta investigación en este estudio corresponde a no experimental, ya que como menciona Hernández (2010) no se pretende manipular deliberadamente las variables, se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente, sino tal como se dan en su ambiente natural para después analizarlas.

El diseño de investigación que se adopta es de tipo transversal puesto que la recolección de datos es en un único momento, cuyo propósito es describir las variables y analizar su incidencia. A su vez, es descriptivo, ya que se busca describir el fenómeno de la tutoría y los agentes implicados, recogiendo información actual detallada que describa la situación, para realizar comparaciones entre los grupos que conforman el objeto de estudio.

Las variables que se pretende medir en esta investigación son las siguientes:

#### *Variables independientes*

- Concepción del tutor sobre su función y su trascendencia en la formación del estudiante.
- Desempeño del tutor de la escuela primaria a partir de la valoración del estudiante.
- Desempeño del maestro de práctica profesional a partir de la valoración del estudiante.

#### *Variable dependiente*

Desempeño del estudiante durante las prácticas profesionales en relación con la tutoría recibida.

#### *Hipótesis planteadas*

Las hipótesis planteadas en este estudio de acuerdo al nivel de conocimientos serán descriptivas bivariadas, a continuación se

presentan cuatro hipótesis que responden tentativamente a las preguntas de investigación:

- Hi: El desempeño de los estudiantes durante las prácticas está influenciado por la tutoría recibida tanto del maestro de la escuela primaria como del maestro de la escuela normal.
- Hi: La creencias del titular del grupo sobre el proceso tutoría influye en el desempeño de las prácticas profesionales de las estudiantes.
- Hi: Las funciones que realiza el tutor durante el acompañamiento influyen en la práctica docente de los estudiantes.
- Hi: El asesoramiento del maestro de práctica profesional a sus alumnas influye en el desempeño de las estudiantes durante su práctica.

#### *Sujetos participantes*

En este estudio se toma como población de referencia a los agentes directamente implicados en el desarrollo de las prácticas profesionales:

- 69 Estudiantes de séptimo semestre de la LEP de la Escuela Normal "Justo Sierra Méndez.
- 74 Tutores de trece Escuelas Primarias.

#### **Técnicas de obtención de información: instrumentos utilizados**

Se diseñaron tres cuestionarios, uno para los tutores, y otros dos para las alumnas. El primero fue diseñado como una autoevaluación del maestro de la escuela primaria para conocer las concepciones del tutor sobre su función y su trascendencia en la formación del estudiante. En el segundo la alumna evalúa el desempeño del titular del grupo durante el proceso de

acompañamiento. Y en el tercero la alumna valorará el desempeño del asesor de práctica profesional de la escuela normal.

En este primer momento se recogió información sobre las percepciones de los tutores sobre lo que implica ser tutor; posteriormente en una segunda fase se recogerá información con las estudiantes sobre la valoración que le dan al acompañamiento recibido por el tutor de la escuela primaria y del asesor de la escuela normal.

### Análisis de la información

Se muestra una descripción sobre los datos personales de la población que conforma el estudio. El rango de edad en el que se encuentran mayor número de tutores es en el 29 a 35 años con un porcentaje de 29.7%; del total de la población; el 78.4% tiene el grado académico de licenciatura; además cuentan con entre 6 y 7 años de servicio y un 71.6 % ha participado como tutor en años anteriores entre una y tres ocasiones. Las mujeres que participan en el acompañamiento conforman una mayor cantidad con 71.6% a diferencia de los hombres que representan el 28.4%. El Plan de Estudios 1997 establece que serán seleccionados como tutores los profesores que cuenten con características como: contar

con un prestigio profesional reconocido por sus autoridades y colegas, en particular, el cumplimiento con su trabajo cotidiano. Asimismo, señala que deberán contar con un mínimo de tres años de servicio frente a grupo, referente a esto último, un 10.9% de los tutores presentan menos de 3 años, cumpliendo así la mayor parte de los titulares de grupo con este requisito.

Se abordan aspectos sobre las características personales de quien realiza esa actividad; Baudrit (1999) hace referencia a dos tipos de ayuda por parte del tutor: la ayuda psicológica y la ayuda pedagógica.

Se encontró que una mayor proporción de tutores perciben que se enfocan al primer tipo de ayuda, puesto que un 67.6% siempre estimulan, dan seguridad e incitan a que el estudiante persevere. A diferencia de la ayuda pedagógica que se encuentra ligada a mecanismos de tutela en donde sólo 14.9% siempre cuenta con conocimientos teóricos, prácticos, psicológicos y pedagógicos pertinentes y suficientes; además este porcentaje también es superado por 16.2% profesores que señalan que algunas veces cuentan con los conocimientos pedagógicos para realizar la función de tutoría. Como se observa enseguida:

Para el desempeño adecuado de la acción tutorial cuento con conocimientos teóricos, prácticos, psicológicos y pedagógicos pertinentes y suficientes.

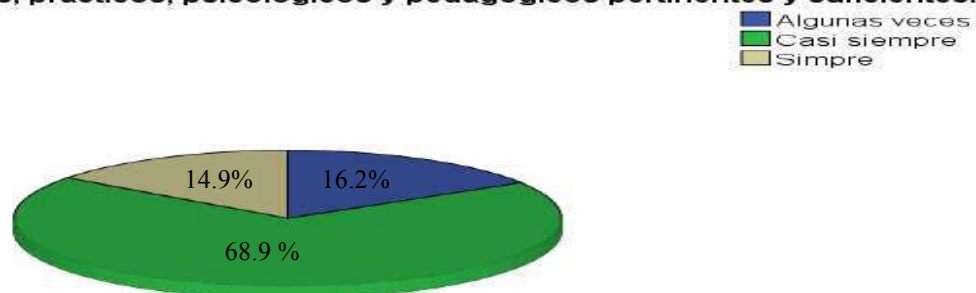


Figura 1. Valoración del titular en la ayuda pedagógica.



Asimismo, Allid & Antelo (2011), nos hablan sobre las capacidades básicas de los maestros, refiriéndose a ellas como “un repertorio instrumental básico que debe servir al maestro para un desempeño adecuado frente a los requerimientos de su tarea escolar” (p. 98). Es de suma importancia que los docentes expertos presenten un conocimiento disciplinar, puesto que nadie puede enseñar lo que no conoce. Durante las prácticas se puede observar como en los consejos dados por los titulares predominan las “recetas o fórmulas” adquiridas a través de la experiencia más que los conocimientos pedagógicos con sustento teórico.

El trayecto de Práctica Profesional del Plan de Estudios 2012, ve al tutor como una referencia, porque constituye la figura a partir de la cual el estudiante puede construir un saber, en relación a esto, un 44.6 % de los titulares del grupo perciben que a través del acompañamiento el maestro en formación siempre puede redescubrir, inventar y crear y un 45.9 % señala que casi siempre lo hace. El maestro tendrá que apoyar al estudiante a ser reflexivo en cada una de las acciones que realiza en su enseñanza. En las recomendaciones de la 45ª Conferencia Internacional de la Educación de la UNESCO hace referencia a las prácticas en la formación inicial, poniendo de manifiesto que esta experiencia curricular permite el aprendizaje de los aspectos más rutinarios y tradicionales vigentes en las escuelas y no de las modalidades profesionalmente más innovadoras.

En los dos últimos semestres de formación, se intensifica el proceso de acercamiento a situaciones reales de enseñanza, en donde el estudiante tendrá la oportunidad de vincular los conocimientos teóricos adquiridos en su formación con la experiencia derivada de su docencia por medio de la realidad escolar y del aula. Las

intervenciones que realicen durante las prácticas profesionales les permitirán, deseablemente, llevar a cabo procesos reflexivos en donde tendrán la oportunidad de diseñar y aplicar propuestas fundamentadas que transformen su docencia, para ello será necesario que el estudiante sienta el apoyo de los maestros expertos que, junto con ella dialogan, experimentan y analizan para dar respuesta a diversas situaciones y/o problemáticas que preocupan a los futuros docentes.

Durante el acompañamiento, Stones, (1992) dice que adoptar el estilo de enseñar de otra persona, probablemente implique modificar la personalidad del estudiante, además que lo limita a no ir más allá de lo observado. Por eso, es importante por un lado que el alumno aprenda a enseñar de acuerdo a lo que observa en el maestro con experiencia, siempre y cuando no se limite a repetir, sino que su práctica rebese lo establecido en aula para llegar a cuestionar lo que se hace y experimentar modelos de enseñanza que pongan a prueba distintas maneras de hacerlo.

Cerca de la mitad de los maestros 48.7%, consideran que en el acompañamiento siempre y casi siempre se imponen como un modelo acabado en el que habrá que convertirse el que se está formando. Este porcentaje alto se encuentra reforzado en gran medida por el 50% de maestros con grado académico de licenciatura, los cuales responden que casi siempre y siempre asumen una postura de este estilo y contrario a esto, otra cantidad igual del 50% dice que nunca, casi nunca se pretende convertir al estudiante en una réplica de lo que él es.

Al respecto, Allid & Antelo (2011) conciben que en el proceso de tutor modelo no se trata de llevar a cabo únicamente una imitación, sino que el tutor debe ser visto como un proceso inacabado que siempre

tendrá mejoras, tanto de los estudiantes en formación como en los maestros expertos.

Por último, Mercado (2007) menciona que existe un problema en la práctica, en donde los maestros expertos de las escuelas primarias donde practican los estudiantes no piensan en la importancia de su participación en el proceso de formación de los futuros maestros. En relación a esto, 71.6% de los tutores que participan en este estudio reconocen que su participación en el proceso de tutoría es de suma importancia, mientras

otra parte considerable el 23% dice que casi siempre y sólo el 5.4 % cree que algunas veces..

Se muestra los resultados del instrumento, donde se manifiesta que de la máxima valoración de 35 y la mínimo de 24, se ha obtenido una media de 29, por lo tanto se establece que los docentes de las escuelas de práctica consideran en gran medida que si conocen y las implicaciones que conlleva el ser tutor. Tabla 1.

Tabla I. Percepciones sobre lo que implica ser tutor

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Suma de percepciones	72	24.00	35.00	29.9722	2.65888
N válido (por lista)	72				

## Referencias

Cid, A., Pérez, A., & Sarmiento, J. (2011). La tutoría en el Practicum. revisión de la literatura. revista de educación , 127-154.

Baudrit, A. (1999). Las distintas fases del oficio de tutor. En A. Baudrit, El tutor: Procesos de tutela entre alumnos (págs. 99-131). Barcelona: Paidós, Ibérica.

Bulloug, R. (2000). Convertirse en profesor: La formación del profesorado. En B. Biddle, La enseñanza y los Profesores, I (págs. 99-166). Barcelona: Paidós.

Hernández , R., Fernadez-Collado, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

Mata, F., Rodríguez, J., & Bolivar, A. (2007). Diccionario Enciclopédico de Didáctica Vol. II F-Z. México: Gil editores.

SEP. (2012). El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. México.

Stones, E. (1992). Prácticas de formación del profesorado. En: Torsten, h. & Neville P. Enciclopedia Internacional de la Educación. (Vol. 8, p. 4681-4687) England: Coedición entre el Ministerio de Educación y Ciencia y edición Vicens- Vives.

UNESCO.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001101/110168Sb.pdf>



# Impacto del desarrollo del pensamiento lógico matemático en el rendimiento académico

## Consequences of the development of logic-mathematical thinking in academic performance

Víctor Noel García Valencia  
*Universidad Autónoma de Queretaro*  
[vgarcia27@alumnos.uaq.mx](mailto:vgarcia27@alumnos.uaq.mx)

### Resumen

El presente trabajo analiza de forma comparativa el papel que juega el desarrollo del pensamiento lógico y su aplicación en la resolución y/o comprensión de proposiciones matemáticas, para alumnos de primer y segundo ciclo de la carreras del área de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). La investigación busca indagar si los alumnos con alto rendimiento han incorporado estrategias de razonamiento lógico para la resolución y/o comprensión de proposiciones matemáticas, así como determinar si estas estrategias han sido utilizadas por los alumnos menos exitosos y de ser así cual ha sido el factor que ha repercutido en su rendimiento. Los resultados de la investigación tienen como finalidad indagar el grado de influencia del pensamiento lógico tiene en el desarrollo de habilidades del pensamiento matemático y programación.

### Palabras clave

Lógica, matemáticas, robótica pedagógica, simulación, desempeño académico.

### Abstract

The following paper comparatively analyzes the role played by logical development and its application in solving and/or comprehending mathematical propositions in students of the first and second cycle from the Technologies of Information and Communication areas. The research inquiries if high-performance students have incorporated logical reasoning strategies to solve/comprehend mathematical propositions, likewise determine if these strategies have been used by less successful students and if so, the factor behind the repercussions in their performance. The results of the research have as a goal to an inquiry about the grade of influence logical thinking has over the development of mathematical thinking and programming skills.

### Keywords

Logic, mathematics, pedagogic robotics, simulation, academic performance.

### Introducción

En las carreras pertenecientes al el area de Tecnologías de la Información y Comunicación, un factor que incrementa el índice de abandono de los estudios es el

rendimiento académico, estas carreras tiene en los dos primer cuatrimestres materias con contenidos del área de la lógica y las matemáticas, por lo que el desarrollo de la

inteligencia lógica - matemática es de suma importancia.

Utilizar el término Rendimiento tiene muchas implicaciones, así como también existen muchos factores los cuales son influyentes en él, como lo son aquellos que son atribuibles al estudiante y aquellos que se encuentran en su entorno, estos factores afectan de manera relacionada el rendimiento académico.

La inteligencia lógica o lógica - matemática, permite a los individuos utilizar el pensamiento abstracto empleando la lógica y los números para el establecimiento de relaciones entre distintos datos. Por lo que "no es concebible la innovación tecnológica, en el sentido actual de Investigación y Desarrollo, sin la presencia preeminente de las matemáticas y sus métodos" (Boyer, 2011).

Es importante enfocarse en desarrollar en los jóvenes las capacidades necesarias para que sean capaces de entender, criticar y transformar el conocimiento, con base en lo enunciado anteriormente "La enseñanza de la matemática ocupa un lugar estratégico en la trayectoria escolar diseñada por los currículos de diversos países" (Terigi, 2007). Tanto la lógica llamada sentido común, que es aquella que se utiliza en la vida cotidiana y la lógica del pensamiento científico, tienen como común denominador el lenguaje, y lo que las hace diferentes es el hecho de que "la lógica del sentido común persigue convencer, la lógica científica persigue demostrar" (Duval, 1999). Cabe resaltar el hecho de que los conectores u operadores lógicos y las leyes de inferencia que son válidas y utilizadas en la vida cotidiana, resultan no ser útiles para la lógica del pensamiento científico y por ende para el aprendizaje de las matemáticas.

La inteligencia lógica o lógica - matemática es importante ya que "el

desarrollo del pensamiento lógico, .... ,apoya y consolida una enseñanza que se caracteriza por su integración con otras disciplinas" (Tapia, 1995).

La presente investigación busca indagar si los alumnos con alto rendimiento en la materia de Metodología de la programación han incorporado estrategias de razonamiento lógico para la resolución y/o comprensión de proposiciones matemáticas, así como determinar si estas estrategias han sido utilizadas por los alumnos menos exitosos y de ser así cuál ha sido el factor que ha repercutido en su rendimiento.

### **Marco Teórico**

En el proceso de aprendizaje para el psicólogo suizo Jean Piaget, existen tres tipos de conocimiento, el conocimiento físico, el conocimiento lógico matemático y el conocimiento social.

El primer tipo de conocimiento que se adquiere es el físico, el cual pertenece a los objetos del mundo natural; se refiere básicamente al que está incorporado por abstracción empírica, en los objetos. La fuente de este razonamiento está en los objetos (por ejemplo la dureza de un cuerpo, el peso, la rugosidad, el sonido que produce, el sabor, la longitud, etcétera). Este conocimiento es el que se adquiere a través de la manipulación de los objetos y que forman parte de la interacción con el medio. Ejemplo de ello, es cuando se manipulan los objetos que se encuentran en el aula y se diferencia por textura, color, peso, etc.

El conocimiento lógico matemático es el que no existe por sí mismo en la realidad (en los objetos). La fuente de este razonamiento está en el sujeto y éste lo construye por abstracción reflexiva. De hecho se deriva de la coordinación de las acciones que realiza el sujeto con los objetos. El ejemplo más típico es el número, si se ven tres objetos frente a nosotros en ningún lado

se ve el "tres", éste es más bien producto de una abstracción de las coordinaciones de acciones que el sujeto ha realizado, cuando se ha enfrentado a situaciones donde se encuentren tres objetos

El conocimiento social, puede ser dividido en convencional y no convencional. El social convencional, es producto del consenso de un grupo social y la fuente de éste conocimiento está en los otros (amigos, padres, maestros, etc.). Algunos ejemplos serían: que los domingos no se va a la escuela, que no hay que hacer ruido en un examen, etc. El conocimiento social no convencional, sería aquel referido a nociones o representaciones sociales y que es construido y apropiado por el sujeto. Ejemplos de este tipo serían: noción de rico-pobre, noción de ganancia, noción de trabajo, representación de autoridad, etc.

El conocimiento social es un conocimiento arbitrario, basado en el consenso social. Es el conocimiento que adquiere el niño al relacionarse con otros niños o con el docente en su relación niño-niño y niño-adulto. Este conocimiento se logra al fomentar la interacción grupal.

La tarea de selección de Wason creada por Peter Cathcart Wason en 1966, es un rompecabezas, el cual se puede resolver utilizando la lógica, fue diseñado con la finalidad de evidenciar la existencia de una desviación en el procesamiento de lo percibido (sesgo cognitivo), lo cual es una falla que se presenta reiteradamente en la mente humana.

La tarea de selección de Wason consiste en grupo de cuatro cartas con doble cara y con diferentes símbolos de cada lado, la tarea consiste en identificar cuáles cartas es absolutamente necesario girar para

asegurarse de que ciertas premisas son verdaderas.

La tarea consiste en mostrar cuatro tarjetas con un número en una cara y una letra en la otra, pero de manera que sólo pueda ver una de las caras de cada tarjeta. Generalmente, en las caras visibles aparecen dos números y dos letras.

Supongamos que se contempla "A" en la primera tarjeta, "C" en la segunda, "2" en la tercera y "3" en la cuarta (Imagen 1). Lo que el participante tiene que hacer es seleccionar la tarjeta o tarjetas que es necesario girar para comprobar si el siguiente enunciado condicional es verdadero o falso:

Si en una tarjeta hay una vocal en una cara, entonces hay un número par en la otra.

La tarea consiste en decidir cuál o cuáles de las tarjetas es necesario girar para comprobar la veracidad o falsedad del enunciado condicional.

Ya que este enunciado se puede formalizar como Si p entonces q, los enunciados con las posibles soluciones serían:

1. Sí se voltea la tarjeta con la letra A (p) entonces la otra cara tendrá un número par, ya que en caso contrario el enunciado sería falso.
2. La tarjeta C (no p) no debe de ser levantada, ya que sin importar lo que se encuentre en la otra cara, 2 (q) o 3 (no q), el enunciado sería falso.
3. Tampoco se tendría que girar la tarjeta 2 (q), puesto que, aunque se verificara el enunciado si mostrará una letra A (p), si tuviera una letra C (no p), el enunciado no sería falso.
4. Pero si se necesita levantar el 3 (no q), ya que el enunciado sería falso si mostrara una letra A (p)

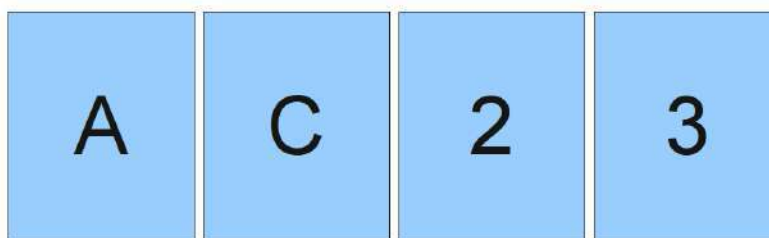


Imagen 1 : Tarea de selección de Wason.

El problema detectado apunta a el hecho de que en muchos casos jóvenes o adultos con formación universitaria, no son capaces de resolver correctamente la tarea, la mayoría de los participantes elijen el par "A" y "2", las segunda opción que se presenta con frecuencia es que solo eligen solo la tarjeta "A".

Wason en 1966 propuso una explicación, basada en lo que llamo el "Sesgo de Verificación", el cual consiste en que los sujetos tratan de buscar evidencia a favor de la regla, sin intentar falsearla. Ya que el planteamiento que se presenta es "si la tarjeta p tiene una q por una cara, la regla se verifica, ocurriendo lo mismo si la la tarjeta q posee una p en su lado oculto".

El estadístico ji-cuadrado (o chi cuadrado), que tiene distribución de probabilidad del mismo nombre, sirve para someter a prueba hipótesis referidas a distribuciones de frecuencias. En términos generales, esta prueba contrasta frecuencias observadas con las frecuencias esperadas de acuerdo con la hipótesis nula.

### **Pregunta de Investigación**

¿El rendimiento académico en estudiantes de primer y segundo cuatrimestre de las carreras del área de TIC esta relacionado con el desarrollo de su pensamiento lógico matemático?

### **Objetivo**

Analizar el impacto del desarrollo del pensamiento lógico matemático en el

rendimiento académico de estudiantes del área de Tecnologías de la Información y Comunicación.

### **Metodología**

Para el desarrollo de esta investigación se consideraron dos grupos de alumnos, todos ellos pertenecientes al tercer cuatrimestre, la diferencia entre ellos era su desempeño en la materia de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Matemático, el cual fue considerado como variable independiente, y la resolución correcta de las preguntas planteada en un cuestionario desarrollado para la investigación se tomo como la variable dependiente.

Para la obtención de la información referente a sus características socio-educativas y a su desempeño académico se realizo un análisis documental de los expedientes de los estudiantes.

### **Descripción de los grupos**

La población analizada estuvo integrada por los alumnos de primer y segundo cuatrimestre de las carreras pertenecientes a el área de Tecnologías de la Información y Comunicación, correspondientes a las generaciones 2014 - 2016 y 2015 - 2017.

Esta investigación se realizo con una muestra de 142 alumnos de los cuales 71 forman parte de la generación 2014 - 2016 y 71 de la generación 2015 - 2017.

Adicionalmente a la realización del análisis documental de los expedientes, se aplico un cuestionario cuya finalidad es

evaluar el nivel de desarrollo del pensamiento lógico - matemático de los estudiantes.

Para la realización de la investigación se tomaron en cuenta las calificaciones finales correspondientes a la asignatura de Desarrollo de habilidades del pensamiento matemático, el objetivo de esta asignatura es que el alumno solucionará problemas que involucren conjuntos, relaciones, funciones, sistemas de ecuaciones, matrices y estadísticas para representar e interpretar la información, las competencias a desarrollar

consisten en implementar aplicaciones de software; mediante técnicas de programación y considerando los requerimientos de la organización; para eficientar sus procesos, implementar y realizar soporte técnico a equipo de cómputo, sistemas operativos y redes locales de acuerdo a las necesidades técnicas de la organización para garantizar el óptimo funcionamiento de sus recursos informáticos.

Como resultado del análisis documental se obtuvieron los datos que se muestran en la Tabla 1.

Generación	10	9	8	7 o Menor
2014 - 2016	15	30	16	10
2015 - 2017	20	32	10	9

Tabla 1 : Calificaciones finales.

Los alumnos considerados como de alto rendimiento fueron aquellos que obtuvieron calificaciones iguales o superiores a 8.0 (Ocho punto cero) y aquellos cuyas calificaciones fueron inferiores a 8.0 (Ocho punto cero) se consideraron como de bajo rendimiento, esto

debido a que al obtener una calificación menor de 8.0 (Ocho punto cero) se considera como NO acreditado en la asignatura la (Imagen 2) muestra el porcentaje de alumnos de alto y bajo rendimiento.

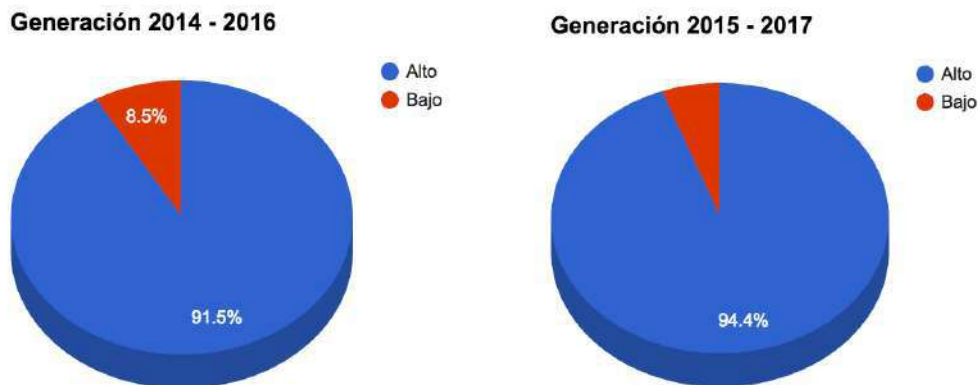


Imagen 2 : Porcentaje de alumnos de alto y bajo rendimiento.

### Descripción del cuestionario

El cuestionario aplicado para esta investigación se muestra esta diseñado para ejercitar la capacidad de razonamiento, como característica principal cuenta con

enunciados fáciles de entender y contienen la información que se necesita para la resolución de la problemática que se presenta.



Los cuestionamientos planteados requieren de un proceso continuo de inferencia y de evaluación de las restricciones o condicionales del problema, así como del conocimiento de algunas reglas o formulas básicas.

En la tarea de selección de Wason, una premisa puede ser falsa o verdadera, sin embargo en las preguntas diseñadas para esta investigación, todas son verdaderas, la finalidad de estas preguntas es que se identifique de una manera optima su veracidad, es decir que se utilizen el menor numero de movimientos.

### Aplicación del cuestionario

El cuestionario se aplico durante el transcurso de un día normal de clase, fué realizado por todos 142 alumnos con un limite de tiempo de 50 minutos, al principio del cuestionario se menciona el hecho de que el cuestionario tiene la finalidad de apoyara la realización de una investigación. Se le pide al alumno lea atentamente las preguntas y responda lo que a su juicio responda correctamente el cuestionamiento planteado. Se le pide coloque su numero de control con la finalidad de poder realizar su trazabilidad, así como tambien se menciona que el

resultado del cuestionario NO sera tomado en cuenta para la calificación de ninguna materia.

### Análisis de resultados

Para evaluar los resultados, se considera a las preguntas con respuesta correctas como 1 (uno) y en caso contrario como 0 (cero), esto incluye aquellas que no fueron respondidas.

A continuación se muestran las siguientes columnas :

- # de pregunta : El cual nos indica el numero de pregunta del cuestionario.
- Respuestas : La cual nos señala el numero de participantes que contestaron correctamente la pregunta (1) y los que no, incluyendo los que no respondieron (0).
- Numero de aciertos : Muestra el numero de respuestas correctas de los alumnos considerados como de alto y bajo rendimiento.
- Numero de desaciertos : Muestra el numero de respuestas incorrectas de los alumnos considerados como de alto y bajo rendimiento.

Generación 2014 - 2016						
# de Pregunta	Respuestas		Numero de Aciertos		Numero de Desaciertos	
	1	0	Cal. Mayor o Igual a 8.0	Cal. Menor de 8.0	Cal. Mayor o Igual a 8.0	Cal. Menor de 8.0
1	69	2	68	1	0	2
2	67	4	66	1	1	3
3	68	3	65	3	1	2
4	70	1	65	5	1	0
5	66	5	64	2	3	2
6	68	3	68	0	1	2
7	70	1	69	1	0	1
8	65	6	63	2	1	5
9	68	3	65	3	1	2
10	70	1	65	5	0	1
11	65	6	62	3	1	5
12	66	5	63	3	1	4
13	64	7	63	1	2	5
14	62	9	62	0	1	8
15	61	10	60	1	2	8
16	65	6	63	2	2	4

Generación 2015 - 2017						
# de Pregunta	Respuestas		Numero de Aciertos		Numero de Desaciertos	
	1	0	Cal. Mayor o Igual a 8.0	Cal. Menor de 8.0	Cal. Mayor o Igual a 8.0	Cal. Menor de 8.0
1	66	5	65	1	1	4
2	68	3	68	0	0	3
3	69	2	68	1	0	2
4	68	3	67	1	1	2
5	69	2	68	1	1	1
6	70	1	70	0	0	1
7	70	1	70	0	1	0
8	69	2	69	0	0	2
9	68	3	67	1	1	2
10	68	3	67	1	0	3
11	70	1	67	3	0	1
12	70	1	66	4	0	1
13	65	6	63	2	1	5
14	69	2	65	4	0	2
15	68	3	65	3	0	3
16	67	4	66	1	1	3

De los resultados anteriores se observa que de los alumnos pertenecientes a la Generación 2014 - 2016, el 93.66 % de los alumnos evaluados respondieron correctamente a las preguntas planteadas, de los cuales el 90 % corresponde a alumnos considerados como de Alto Rendimiento, y de la Generación 2015 - 2017, el 96.30 % de los alumnos evaluados respondieron correctamente a las preguntas planteadas, de los cuales el 94.27 % corresponde a alumnos considerados como de Alto Rendimiento.

Para el calculo de el estadístico ji-cuadrado se considera lo siguiente:

- H0 = El rendimiento académico de los estudiantes NO esta relacionado con el desarrollo de su pensamiento lógico matemático.
- H1 = El rendimiento académico de los estudiantes esta relacionado con el desarrollo de su pensamiento lógico matemático.
- Grado de Libertad (GL) = 1.
- Nivel de confianza = 95 %.

La tabla muestra los resultados obtenidos de el estadístico ji-cuadrado.

Generación	X <sup>2</sup> Tabla	X <sup>2</sup> Calculado
2014 - 2016	3.8415	24.27
2015 - 2017	3.8415	21.95

Por lo que se puede observar que para las dos generación estudiadas, el valor de  $X^2_{\text{tabla}} < X^2_{\text{calculado}}$ .

### Conclusiones

Debido a que el valor del estadístico ji-cuadrado calculado es mayor que el del estadístico ji-cuadrado en tabla, la H0 = El rendimiento académico de los estudiantes NO esta relacionado con el desarrollo de su pensamiento lógico matemático, se descarta, por lo que se puede determinar que El rendimiento académico de los estudiantes esta relacionado con el desarrollo de su pensamiento lógico matemático.

Se puede observar que el grupo denominado Alto Rendimiento demostró un mayor desarrollo de su pensamiento lógico matemático, lo cual es observable en el hecho que que obtienen mayor numero de respuestas correctas a los cuestionamientos presentados.

Algunos de los errores observados inciden en el hecho de que el grupo denominado de Bajo Rendimiento hace uso del razonamiento cotidiano, a diferencia de los alumnos del grupo denominado de Alto Rendimiento, lo cuales han logrado adaptar su razonamiento cotidiano a los requerimientos del pensamiento matemático.

### Referencias

Boyer, C. B. (2011). *A history of mathematics*.  
John Wiley & Sons.

Duval, R. (1999). *Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes*.

Tapia, A. C. (1995). *Cómo desarrollar el razonamiento lógico matemático*. Editorial Universitaria.

Terigi, F. a. (2007). *Sistemas de numeración : consideraciones acerca de su enseñanza*. *Revista iberoamericana de educación* (43), 59-84.

# Diseño de actividades de aprendizaje en la clase de estadística con calculadora programable

## Learning activities design in statistics class using a programmable calculator

René Saucedo Silva  
*Instituto Tecnológico de Cd. Juárez*  
[resa6314@hotmail.com](mailto:resa6314@hotmail.com)

Joaquín Godoy Mendoza  
*Universidad Tecnológica de Cd. Juárez*  
[joaquin\\_godoy@utcj.edu.mx](mailto:joaquin_godoy@utcj.edu.mx)

Alejandra Herrera Chew  
*Instituto Tecnológico de Cd. Juárez*  
[aherrera@itcj.edu.mx](mailto:aherrera@itcj.edu.mx)

### Resumen

Este artículo tienen como objetivo principal proponer y describir las prácticas asociadas en la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos fundamentales para la clase de estadística principalmente en el tema relacionado con la organización de datos en un ambiente enriquecido con el apoyo tecnológico y con un eje centrado en la utilización de la calculadora como un elemento mediador entre el objeto de estudio y el estudiante, además, mostrar el papel que juega la calculadora en el entorno escolar en la enseñanza especialmente de la estadística para el nivel profesional bajo un modelo de diseño de actividades, que permitan a el estudiante interactuar con el objeto de estudio en tiempo real y le permita una pronta visualización de estos objetos.

### Palabras clave

Estadística con calculadora, calculadora científica programable.

### Abstract

This paper has as main objective to propose and describe the practices associated with teaching and learning of the fundamental concepts in statistics class, regarding the data organization in an environment enriched by technological tools focused in the use of the calculator as a meditative element between the object of study and the student, also, to show the role the calculator plays in the scholar environment regarding teaching, especially statistics for a professional level under an activity design model, allowing the student to interact with the object in real time and a quick visualisation of these objects.

### Keywords

Statistics using a calculator, programmable scientific calculator.

## Introducción

En la clase de estadística los gráficos son sin duda de suma importancia, ya que a través de ellos se toman las decisiones de cada problema planteado en clase, en los últimos años se han desarrollado calculadoras que permiten visualizar de una manera más dinámica los objetos matemáticos, las calculadoras programables permitiendo en un tiempo muy breve visualizar un problema bajo diferentes perspectivas didácticas, más allá de la visualización que el alumno hace con el uso del lápiz y papel para su solución, la calculadora además permite minimizar los tiempos operacionales rápido lo que el papel y lápiz tardaría más tiempo. Este trabajo muestra el papel que puede adoptar la calculadora simbólica TI-NSPIRE CX™ de Texas Instrument, en la clase de estadística, usando la calculadora, como un instrumento de ayuda para el análisis, como una herramienta generadora de problemas y como un elemento fundamental de visualización, tratando de que de esta manera se logre una mejor comprensión y aprendizaje del objeto de estudio.

## Desarrollo de actividades

Basamos nuestro trabajo en la teoría del diseño de actividades en el marco del aprendizaje a través de competencias, con el cual se propone el diseño de actividades que le faciliten al alumno la comprensión de los objetos matemáticos que maneja, el usar tecnología permite al alumno visualizar e interactuar con los objetos de estudio, el enfoque por competencias, representa retos importantes para la docencia y el proceso enseñanza aprendizaje, en virtud de que implica el rompimiento con prácticas, formas de ser, formas de trabajar, es así que el diseño de actividades de aprendizaje en la clase de matemáticas, es de importancia fundamental; realizar un diseño adecuado planteado bajo este esquema y que le permite

al alumno visualizar mejor el objeto de estudio. La visualización y el uso de las múltiples representaciones de un objeto matemático son considerados como un fuerte soporte para la formación de conceptos. “La visualización matemática es el proceso de formar imágenes y usarlas efectivamente para el descubrimiento y el entendimiento matemático, y considerar lo visual como un prelude hacia la abstracción de conceptos y así permitir al estudiante formar varios modelos de una situación de aprendizaje” (Hitt Fernando, 1998).

Este trabajo analiza el papel que puede adoptar la calculadora TI-NSPIRE de Texas Instrument, en la enseñanza de la estadística, usada como un instrumento de ayuda para el análisis de los datos creando animaciones en tiempo real, además, como una herramienta generadora de nuevas y muy variadas situaciones problemáticas, logrando con esto, fundamentalmente un ambiente rico en visualizaciones y conjeturas gráficas, tratando de que de esta manera se llegue a una mejor comprensión y un mayor aprendizaje de los objetos matemáticos a estudiar. En probabilidad y estadística la calculadora algebraica ofrece un gran potencial, A lo que Godino arguye que: Diversas investigaciones están demostrando que los estudiantes pueden aprender más matemáticas y de manera más profunda con el uso de una tecnología apropiada<sup>1</sup>. (Godino-Batanero-Font, 2003). Con las calculadoras los estudiantes pueden analizar los datos ya sea numérica o gráficamente, les permite comparar los resultados esperados y los resultados observados, crear modelos para describir relaciones y generar simulaciones para entender situaciones para el ordenamiento de datos estadísticos, que sin la tecnología sería una ardua labor y tomaría mucho tiempo para realizarlo.

El diseño de actividades de aprendizaje para llevar a cabo el proceso de

enseñanza-aprendizaje basado en competencias encierran una gran oportunidad para la innovación y el ingenio, pero de igual manera también representa un largo y sinuoso camino de muchas variables, por lo que se requiere un control adecuado en el diseño de dichas actividades principalmente mediante el uso de las tecnologías, las cuales, erróneamente, son consideradas en ciertos casos como generadoras autónomas del conocimiento, es importante considerar que con la tecnología la enseñanza en particular de las matemáticas adquiere otra dimensión, por la versatilidad de abordar una matemática vista y modelada en algunos de sus temas a través del uso de modelos creados, los cuales manejados con tecnología propician una visión dinámica y atractiva para los estudiantes, pero no es suficiente para construir los saberes por sí misma. Contrario a lo que se presume, la calculadora no solo sirve para abreviar la labor operativa de las matemáticas, esta puede favorecer el trabajo cognitivo en la conceptualización y la abstracción mediante la visualización gráfica, la tecnología portátil va más lejos que hacer más fácil o rápido lo que nosotros ya hacemos, permitiendo representaciones múltiples de un concepto matemático y se espera que tendrá implicaciones radicales tanto en los métodos didácticos como en los propósitos pedagógicos de la educación matemática. (Ruiz, 2013).

Nuestra propuesta se centra fundamentalmente en la clase de estadística y en el impacto en la enseñanza-aprendizaje de este tema en particular a través del uso de calculadora creando un entorno muy visual y dinámico de comprobación inmediata en tiempo real, mediado de esta manera la guía para los estudiantes en el manejo de los datos estadísticos mostrados, la cual se prevé, resultará ser un elemento de mayor utilidad para la construcción de las tablas para el registro de datos, además se diseñaron

diferentes actividades de aprendizaje en donde el estudiante cien por ciento participe de manera particular y grupal enriqueciendo la sociabilidad y la aportación de ideas, es importante considerar y hacer notar que las ideas expuestas aquí no pretenden sustituir el desarrollo analítico del tema, sino que estas sirvan como soporte educativo y pedagógico con el propósito de lograr con esto, un mejor entendimiento y desarrollo de la clase de estadística. Una situación de aprendizaje requiere de una tarea de elaboración previa realizada por el maestro, la cual sería estéril sino fuera prevista como una labor que facilite la reflexión y el análisis, Larios (2000) lo sintetiza como: Tal parece que para que el estudiante pueda construir su conocimiento y llevar a cabo la obligatoria interacción activa con los objetos matemáticos, incluyendo la reflexión que le permite abstraer estos objetos, es necesario que estos objetos se presenten inmersos en un problema y no en un ejercicio.

Esta tarea, que implica el diseño de las actividades que realizarán los alumnos, se le conoce con el nombre de planificación, la cual obedecen a un criterio cronológico, referente al tiempo que invertirá en el desarrollo de las acciones de enseñanza y el aprendizaje de los contenidos previstos en dichas planificaciones, por esto previo al trabajo se realiza un diseño de la actividad en donde el maestro es quien controla el proceso, este diseño puede ser oculto o escrito, explicamos esto: el escrito es el de crear una hoja de trabajo en donde el alumno bajo un guion didáctico es él quien realice las actividades descritas en el guion didáctico, ahora bajo el esquema del guion oculto el maestro solo explica de manera verbal cada uno de los pasos a seguir en un esquema preestablecido o desarrollado a lo largo de su experiencia, pretendiendo con esto guiar al alumno en el trabajo para la realización de cada tema, es pues importante resaltar que cuando nos referimos a diseñar la situación de

enseñanza, nos abocamos a la necesidad de visualizar de antemano:

- qué es lo que nos proponemos enseñar.
- qué tipo de contenido será el objeto de esa enseñanza.
- qué tipo de clase vamos a plantear.
- qué saben nuestros alumnos sobre ese tema.
- qué intereses y necesidades tienen los alumnos.
- qué esperamos que los chicos hagan o desarrollen con este tipo de contenido.

La tecnología portátil puede ser considerada como un factor de cambio en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula debido a su versatilidad la cual se adapta fácilmente a todos los estilos de aprendizaje de los alumnos y de igual manera a la pluralidad de estilos de enseñanza de los maestros, Los nuevos métodos docentes con apoyo de TIC tienen posibilidades de responder a una variedad enorme de estilos y necesidades de los estudiantes (Rodríguez 2011).

La tecnología per se ha sido diseñada como herramienta para facilitar toda labor del ser humano, algunas de ellas para simplificar el trabajo físico, otras para posibilitar el trabajo intelectual y en su caso la calculadora favorece la labor educativa, citando lo expuesto por la National Council Teachers of Mathematics en su artículo Principles and Standards for School

Mathematics<sup>5</sup> (2000) Las computadoras y calculadoras son herramientas esenciales para la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de las matemáticas. Estas generan imágenes visuales de ideas matemáticas, facilitan la organización y el análisis de datos, además de realizar cálculos de manera eficiente y precisa... Cuando las herramientas computacionales están disponibles, los estudiantes razonan, enfocan su atención en los procesos, en la toma de decisiones, son reflexivos y resuelven problemas.

### Actividades

Si consideramos que casi todos los datos estadísticos comienzan con el proceso de recoger los datos necesarios y formar con ellos un conjunto ordenado que se utilizará para su análisis adecuado.

Entre las muchas herramientas que resultan de particular utilidad para organizar los datos se cuentan algunas de ellas a continuación.

- Tablas de frecuencias, pues estas colocan todos los datos en clases específicas
- Diversas visualizaciones gráficas, que permitirán suministrar una clara representación visual de los datos.

Los datos siguientes son el número de pasajeros por vuelo en la aerolínea Volaris en un aeropuerto determinado se obtuvieron 50 vuelos al azar durante 30 días, y se obtuvieron los datos que a continuación se enlistan.

68	72	50	70	65	83	77	78	80	93
71	74	60	84	72	84	73	81	84	92
77	57	70	59	85	74	78	79	91	102
83	67	66	75	79	82	93	90	101	80
79	69	76	94	71	97	95	83	86	69

Tabla 1. Datos de los vuelos.

Organizaremos usando la calculadora los datos en una distribución de frecuencias usaremos la calculadora para introducir estos datos.



Figura 1. Calculadora usada en la actividad.

Las pantallas muestran la secuencia didáctica del problema Fig. 2 y 3.



Fig. 2. Ingreso de los datos.

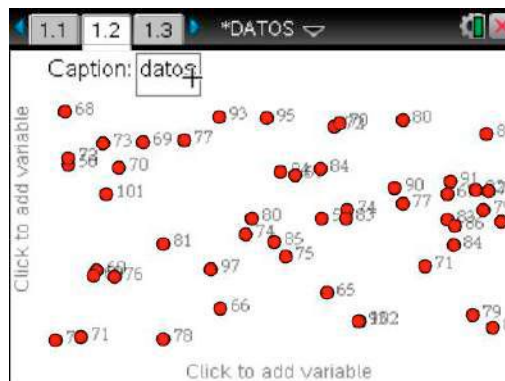




Fig. 3. Distribución de los datos.  
 Pantalla que representa la agrupación de los datos, Fig. 4.

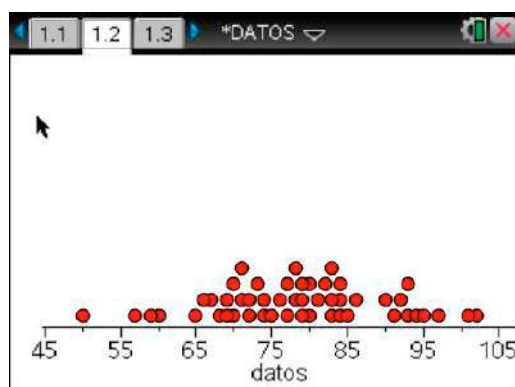


Fig. 4. Ordenación de los datos.

Pantallas representando la agrupación de los datos en los histogramas, Fig. 5 y 6.

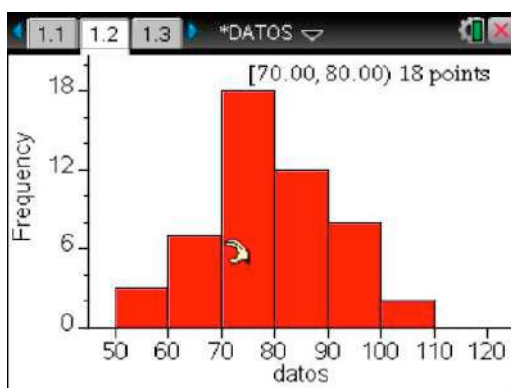


Figura 5. Histograma de los datos.

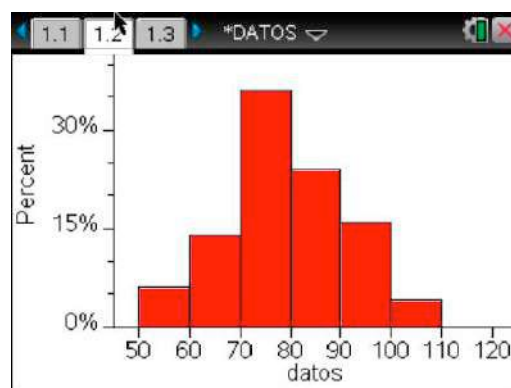


Figura 6. Histograma porcentual.

Sin duda que un atributo didáctico es poder modificar en tiempo real el tamaño de cada intervalo para mostrar visualmente la ventaja que tiene el realizar la ordenación con esta

tecnología, cosa que no podríamos realizar con papel y lápiz. Las Fig. 7,8 y 9 representan el histograma y distintos tamaños de clase.

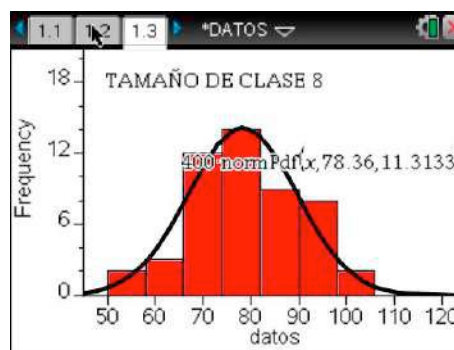
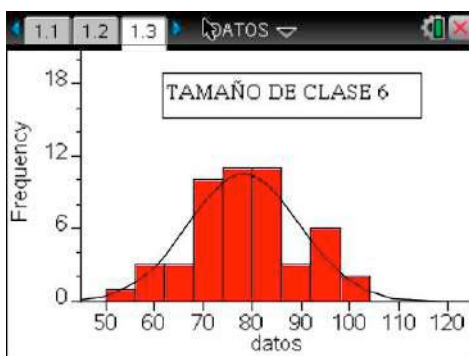


Fig. 7. Histograma ancho de clase 6.

Fig. 8. Histograma ancho de clase 8.

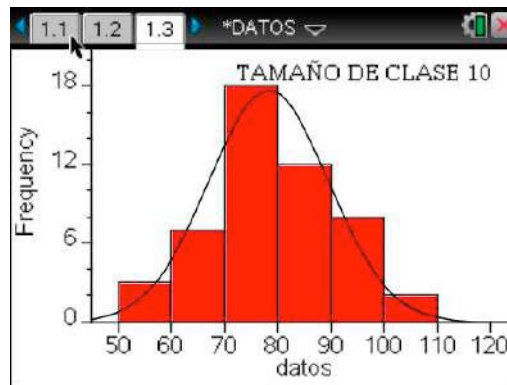


Fig. 9. Histograma ancho de clase 10.

En la pantalla donde se introdujeron los datos, obtenemos las medidas de tendencia central, como se muestra en las Fig. 10 y 11.



Fig. 10. Ordenación de los datos.

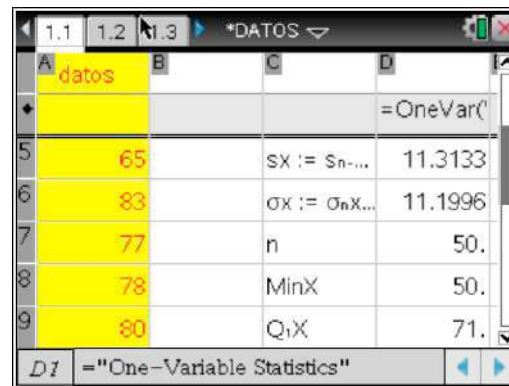


Fig. 11. Obtención de los datos estadísticos.

La fig. 12 representa la agrupación de datos, su tendencia, la media y la desviación estandar.

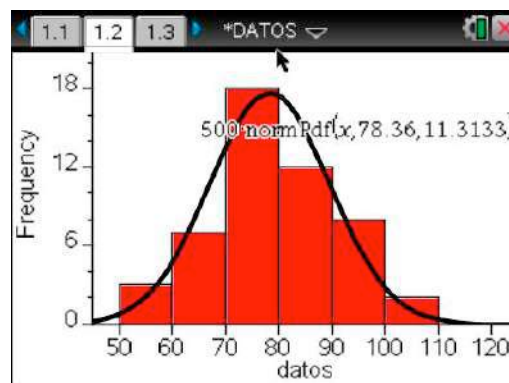


Fig. 12. Histograma con datos de la media y la desviación.

## Conclusiones

Para los estudiantes los modelos de aprendizaje son importantes y el cambiar la

acumulación de información, por la utilización, en diferentes contextos, de lo aprendido; porque sienten que realmente se están preparando para la vida pues en su desarrollo profesional el uso de la tecnología es inevitable, entonces ¿porque no en el aula empezar a llevarlos por este camino?, Tomando en cuenta que cuando se diseñan estrategias se debe tomar en cuenta las condiciones anteriores de los alumnos y algo de suma importancia las estrategias son medios para alcanzar los fines, los aspectos importantes a considerar en el diseño son: Análisis y organización de contenidos bajo un concepto claro de aprendizaje. La elaboración y desarrollo de prácticas es un ingrediente indispensable que vincula y fortalece del aprendizaje El desarrollo de las prácticas permitirá una formación más sólida, y una adecuada integración de las competencias profesionales. Un aspecto innovador e importante en el proceso de formación de los estudiantes. Puntualizamos pues que, la tecnología en particular en este artículo, la calculadora no es la solución al problema de la enseñanza- aprendizaje de la matemática, pues su enseñanza no se puede automatizar, no obstante las nuevas tecnologías en el aula abren espacios en los que los estudiantes y maestros puedan vivir experiencias didácticas difíciles de que puedan ser producidas con los métodos tradicionales de enseñanza, pues en las prácticas relacionadas, el estudiante puede construir una visión mas amplia del contenido matemático, tomando muy en cuenta de que es el profesor el que tiene la responsabilidad de diseñar las situaciones didácticas apropiadas para así aprovechar las oportunidades que ofrece la tecnología.

### Referencias

- Ausbel-Novak-Hanesian. Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo. 2da. Edición, editorial Trillas.
- Boletín de la red latinoamericana de educación y trabajo, CIID-CENEP, 6 (2), 1995.
- Boscán-Klever. Metodología Basada en el método heurístico de Polya para el aprendizaje de la resolución de problemas matemáticos. Escenarios. Vol. 10, No. 2, Julio-diciembre 2012, Boscán-Klever citan a Larios en los referentes teóricos, pp. 11. ISSN: 1794-1180. Universidad Autónoma de Caribe. Colombia.
- Godino-Batanero-Font. Fundamentos de la Enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros. Matemáticas y su didáctica para maestros. Proyecto Edumat-Maestros. Manual para el Estudiante. Recursos tecnológicos, pp. 138. Edición Febrero 2003. Universidad de Granada. España.
- Hitt, Fernando: agosto de 1998. Visualización matemática, representaciones, nuevas tecnologías y currículo.
- Hitt, Fernando. "Investigaciones en Matemática Educativa". Vol. 2. Grupo editorial Iberoamérica, México, 1978.
- Rodríguez Izquierdo Rosa María. Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: problemas y soluciones. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 15, No. 1 (2011). Resumen, pp. 9. Universidad de Granada. España.
- Rossmann, A.J.: 1996, "Workshop Education Symposium of Statistics: Using Technology to Promote Learning by Self Discovery" presentado en la: IASE Roundtable Conference on Research on the Role Of Technology in Teaching and Learning Statistics, Granada, Spain.
- Ruíz Elena. Usando tecnología portátil en la resolución de problemas de cálculo. Red de Revistas científicas de América

- Latina, el Caribe, España y Portugal. Vol. 11, enero-marzo 2013. Ruíz cita a Pea en el marco de referencia, pp. 2/11. Universidad de Guadalajara. México.
- Santos, Trigo Luz Manuel. Principios de la resolución de problemas en el aprendizaje de las matemáticas, grupo editorial Iberoamérica, pp. 2.
- Schaffer Mc. Clave, Probabilidad y Estadística para Ingenieros. Grupo editorial Iberoamericano
- Sergio Tobón. Aspectos Básicos de le Formación Basada en Competencias. Talca: Proyecto Mesesup, 2006.
- Waits, B. y Demana, F. (2000). El papel de la computadora portátil en el álgebra simbólica en la educación matemática del siglo XXI: Un llamado para la acción. Documento presentado por invitación y presentación en la Conferencia de Tecnología de los Standards 2000, patrocinada por NCTM el 5-6 de junio de 1998 en Washington D. C.
- William, Navidi, Estadística para Ingenieros y Científicos. McGraw Hill.



# Diagnóstico de percepción del bachillerato a distancia en el IPN

## Diagnosis of the perception of IPNs online high school

Gloria Rodríguez Morúa  
*Instituto Politécnico Nacional*  
gloriarm7@yahoo.com.mx

Virginia Dávalos Osorio  
*Instituto Politécnico Nacional*  
[davalos6@gmail.com](mailto:davalos6@gmail.com)

Ma. Eugenia Hernández Gómez  
*Instituto Politécnico Nacional*  
[jmfa26@yahoo.com.mx](mailto:jmfa26@yahoo.com.mx)

### Resumen

Se presentan resultados de la investigación con registro: 20151725, titulado “Percepción de los docentes en torno al bachillerato a distancia del Instituto Politécnico Nacional”, el cual tuvo como objetivo realizar un diagnóstico de la percepción que tienen los docentes (asesores en línea) en torno al bachillerato a distancia. Fue un estudio de tipo exploratorio. Se aplicó instrumento y se aplicó al 10% que participa en esa modalidad.

### Palabras clave

Percepción, docentes, IPN, bachillerato a distancia.

### Abstract

The results of an investigation with the register number: 20151725 are presented. The research is called “Perception of teachers regarding Instituto Politécnico Nacional online high school”, which has as objective to diagnose the perception the teachers (online tutors) have regarding the system. It was an exploratory type study. The instrument was applied to 10% of the total participants of this mode.

### Keywords

Perception, teachers, PNI, online high school.

### Introducción

Se afirma que la percepción que se tiene de la educación a distancia se ha transformado con el tiempo, no es la misma que se tenía desde hace 20 años, en donde se pensaba que era una educación de segunda o para cierto sector. Uno de los elementos que desde el punto de vista de Cabero-Almenara (2016),

ha influido para cambiar la imagen social que se tiene de la educación a distancia es la importancia y significación que la virtualidad adquiere en esta sociedad de conocimiento. Por ejemplo, el hecho de que las tecnologías digitales y virtuales se convierten en un elemento clave para el desarrollo y potenciación de la sociedad, impactando a

todos los sectores, desde el cultural y económico al educativo.

La Educación a distancia se ha resignificado en las últimas décadas, pues ha pasado de ser considerada una educación de segunda con una imagen social con escaso prestigio a ser vista como una educación con grandes potencialidades. Vista además como una alternativa de los gobiernos para solucionar los problemas de educación en el país, invirtiendo grandes recursos y esfuerzos en su desarrollo. (Cabero-Almenara, 2016).

Existen creencias en torno a que hay una brecha generacional entre los profesores que han trabajado durante largo tiempo a nivel presencial. Y al ingresar en una situación desconocida como lo es la educación a distancia se resisten a hacerlo. Son aspectos emocionales que son normales, cuando hay cambio de paradigmas, hasta cierto punto. Pues el cambio provoca incertidumbre y temor al fracaso. Se cree que esta resistencia al cambio disminuirá a medida que se capacite y se involucre con las actividades. Pero existen elementos más profundos que complejizan el trabajo en la modalidad a distancia. Esto es valores, creencias, opiniones, estereotipos que influyen de alguna manera en lo que se espera y como se trabaja en el entorno virtual.

En esta era digital es preciso fomentar aprendizajes de orden superior, que permitan a los jóvenes vivir en la incertidumbre y complejidad. La memorización es obsoleta, ya no se requiere tanto como la habilidad para organizar ideas a favor de un pensamiento independiente, con fundamentos y en un contexto. Es preciso desarrollar hábitos intelectuales en los jóvenes que lo preparen para un futuro en donde todo es más accesible, complejo, global, flexible y cambiante. Se precisa la

capacidad de afrontar niveles elevados de "ambigüedad creativa". (Gómez, 2012).

Hay que hacer un cambio en la visión al trabajar en plataformas educativas con nuestros alumnos, pues, actualmente no sólo se tiene que leer y escribir en las plataformas multimedia sino que se les tiene que preparar para que se involucren en el mundo comprendiendo la naturaleza de conexión compleja, enredada y conectada de la vía contemporánea. Se han desarrollado una serie de cambios en nuestras sociedades educativas, de una cultura oral que privilegiaba la memoria, la humanidad se trasladó a una cultura impresa, que prepondera la capacidad de análisis, de concentración y reflexión individual, el razonamiento lento, aislado, lineal y secuencial, sumergiéndose actualmente en una época digital, hipertextual e hipermedia de razonamiento rápido, simultáneo, grupal, conectado, multipolar, disperso y circular. (Gómez, 2012).

El mundo de la computadora es muy distinto al de la letra impresa, se requieren de habilidades cognitivas superiores muy desarrolladas, rapidez de pensamiento, asociación reactiva diversa, las formas de adquisición de conocimientos se han diversificado. Se requiere mucha más flexibilidad para el uso libre de tecnología. El acompañamiento por parte del docente en estos contextos es diferente, se debe trabajar hacia la autonomía del aprendizaje y la autorregulación con los alumnos.

El reto de la escuela contemporánea se sitúa en la dificultad y necesidad de transformar el torrente desordenado y fragmentario de informaciones en conocimiento, es decir, en cuerpos organizados de proposiciones, modelos, esquemas y mapas mentales que ayuden a comprender mejor la realidad, así como en la dificultad para transformar en pensamiento y sabiduría. (Gómez, 2012).

## **Método y materiales**

Los resultados que se han obtenido en el bachillerato a distancia del Instituto Politécnico Nacional, no han sido muy satisfactorios, debido que la eficiencia terminal no alcanza buenos números, a nivel nacional se afirma que es de 30%, y en el CECyT Ricardo Flores Magón en donde se realizó esta investigación es de 0%. Pues hasta la fecha, según datos obtenidos por la Unidad Tecnológica para la Educación Virtual, de esa unidad escolar no se ha tenido ningún alumno egresado del Bachillerato Tecnológico Bivalente y a Distancia (BTBD), es por ello que el objetivo de este estudio fue realizar este diagnóstico de la percepción que tienen los docentes en relación al bachillerato a distancia, para así proponer estrategias de solución en torno a este problema.

Según información de la Unidad Tecnológica para la Educación Virtual del CECyT 13, existen 132 profesores capacitados para poder participar como asesores, de los cuales 6 son autores de cursos, 124 asesores y no cuenta con ningún tutor. La carrera que se oferta en el CECyT es Técnico en Administración.

El estudio se realizó durante el primer y segundo semestre del 2015, en el CECyT 13 "Ricardo Flores Magón" del Instituto Politécnico Nacional, ubicado en Av. Taxqueña 1620, el Distrito Federal, México. Este estudio es una investigación de campo de naturaleza exploratoria (Sampieri, 2015).

### *Población*

La población de este estudio fueron los docentes que imparten el bachillerato a distancia en el Instituto Politécnico Nacional, cuyas edades oscilan entre los 20 y 60 años. El número de profesores del CECyT 13 que están capacitados para impartir clases a distancia son 134.

### *Muestra*

Se eligieron a 27 (20.14%) profesores que tienen la capacitación para impartir clases en el bachillerato a distancia en el IPN de los cuales son 10 hombres y 18 mujeres.

El muestreo fue no probabilístico de tipo intencional, ya que los sujetos que integran la muestra se eligieron de manera directa o intencional, con el único requisito de que hubieran sido asesores en línea en el BTBD.

### *Instrumento*

El instrumento fue un cuestionario integrado por 12 preguntas, datos generales del profesor, edad, sexo. Fue contestado de manera anónima para darle más libertad de expresión. El cuestionario fue elaborado según información que se obtiene acerca del bachillerato a distancia en general en diversos textos. El método que se utilizó para elaborar el cuestionario fue la escala de Likert.

### *Variables*

Las variables que se tomar en cuenta para esta investigación fueron edad y género.

### *Sujetos*

Se realizó un muestreo no probabilístico de conveniencia o intencional, es decir elegidos al azar, la muestra estuvo constituida por 27 docentes que han impartido clases en el del bachillerato a distancia en el CECyT, siendo 10 hombres y 18 mujeres, del turno matutino y vespertino, lo que representa más del 10% de la población pues actualmente existen 134 docentes capacitados para impartir clases en el bachillerato a distancia. Por lo cual nuestra muestra es representativa.

## **Resultados**

El objetivo general de este estudio fue examinar las opiniones y por lo tanto la percepción que tienen los docentes con respecto al bachillerato a distancia del IPN, a



los elementos, que pueden tener relevancia en la participación y el quehacer diario del docente en el bachillerato a distancia, en el Instituto Politécnico Nacional del Nivel Medio Superior. Contrastando las opiniones entre los grupos de ambos sexos, de tal forma que en el análisis de los resultados que arrojan los datos en cada uno de los juicios o afirmaciones que se le presentaron en la encuesta y que van relacionados con el trabajo en educación a distancia, observó lo siguiente:

Con respecto a la interrogante si los docentes reciben capacitación adecuada y permanente para realizar su trabajo, hay una mayor inclinación en el grupo de hombres a pensar que si recibe capacitación ya que el 50% de ellos está de acuerdo y el 30% está totalmente de acuerdo, solo el 20% de este grupo está en desacuerdo, mientras que las mujeres se inclinan a no estar de acuerdo con esta afirmación, es así que el 50% está en duda o el 22.22% en desacuerdo, solo el 11.11% marcan estar totalmente de acuerdo y un 16.67 eligen la opción de acuerdo. En este sentido hay un contraste en ambos grupos, la mayor aprobación a aceptar que si reciben capacitación es por parte de los hombres y en las mujeres es menor la aceptación.

En relación con la afirmación sobre si la educación a distancia es para aquellos que no tienen posibilidades de ingresar a una escuela pública presencial observamos que hay cierta concordancia en los grupos tanto de mujeres como de hombre ya que alcanzan porcentajes parecidos en la no aceptación de esta afirmación, los hombres suman un 60% en el rechazo (en desacuerdo, totalmente de acuerdo y dudosos) mientras que las mujeres suman igualmente un 60% en el rechazo a esta afirmación. En ambos grupos por lo tanto solo el 40% lo aprueba como estar de acuerdo o totalmente de acuerdo.

En la distribución de porcentajes frente a la pregunta de si la educación virtual es “de segunda” o de menor calidad educativa se observa que hay una tendencia a estar más en desacuerdo con esta afirmación por parte del grupo de varones (40% en desacuerdo, 30% totalmente en desacuerdo), en el grupo de las mujeres el porcentaje de desacuerdo con esta afirmación es ligeramente menor que el de los hombres (70% hombres, 60% mujeres) lo que sigue la misma tendencia, sin embargo en la categoría de dudoso el porcentaje en las mujeres es el doble que en los hombres (22.22% y 10% respectivamente), en contraste con la posición de aceptación de esta afirmación los porcentajes en los hombres son mayores que las mujeres (20% en hombres y 16.67% en las mujeres).

Frente a la pregunta de si los estudiantes que ingresan al bachillerato traen un bagaje adecuado para desempeñarse en ese entorno virtual, se llegó al análisis que el grupo de los hombres aceptan estar más de acuerdo con esta posición (50% de acuerdo y 10% totalmente de acuerdo, 10% dudoso) mientras que las mujeres el mayor porcentaje está en duda (50%), menor porcentaje de acuerdo (27.78) y un porcentaje parecido para el desacuerdo (22.13%)

Resumiendo, se observa más la tendencia en el grupo de los hombres en afirmar que los estudiantes que ingresan al bachillerato virtual no tienen los conocimientos adecuados para desempeñarse en ese entorno en forma adecuada (60%), en contraste, es menor el porcentaje en las mujeres que aceptan esta afirmación.

Así mismo, se aprecia que la distribución de porcentajes frente a la idea de que la educación en línea es una buena alternativa para abatir el rezago educativo es claro y evidente que la mayoría de respuestas de agrupan en la aceptación de

esta afirmación por parte de ambos grupos , en el caso de los hombres es de 80 % de conformidad y el de las mujeres es del 77.77%, solo hay un 10% de dudoso en los hombres y un 22% de dudoso en las mujeres, en ambos casos ninguno lo rechaza.

Con respecto a la posición de que tanto le gusta o no el ser docente en línea encontramos que hay un alto grado de conformidad con el papel de docente tanto en las mujeres (77.77%), como en los hombres 90%, además de un bajo porcentaje de dudoso en ambos grupos (10% en hombres y 11.11% en mujeres), como dato curioso encontramos un pequeño porcentaje en el grupo de mujeres que está totalmente en desacuerdo en ser docente en línea.

Sobre la pregunta si existen diferencias en las competencias entre docentes a distancia de los presenciales. La mayoría de respuestas en ambos grupos están orientadas a la aceptación de que si existen diferencias, es decir están de acuerdo en las mujeres un 55.55% en contraste con el 38.89% en desacuerdo y en el grupo de los hombres se da la misma tendencia el 60% de aceptación versus el 40% en desacuerdo.

En relación a la valoración del grado de entendimiento de los objetivos de la educación a distancia por parte del docente, se observa que no existe diferencias significativas en los porcentajes en ambos grupos con respecto a la aceptación de que es alto el grado de entendimiento de los objetivos , siendo así vemos que las mujeres tiene un porcentaje de 94.44 % de acuerdo con esta afirmación( solo el 5.56 es dudoso) y en el grupo de los hombres el 80% está de acuerdo, solo 20% marca la categoría de dudoso.

En la distribución de porcentajes sobre si los materiales son adecuados y apoyan la adquisición del conocimiento, habilidades, destrezas y actitudes en los alumnos encontramos diferencias significativas en ambos grupos , lo que

representa una mayor aceptación y concordancia con esta afirmación por parte del grupo de varones 60% está de acuerdo , frente al 27.78 de las mujeres, pero en el caso de las categoría de desacuerdo hay igualdad de aceptación en ambos grupos con la categoría de desacuerdo, los hombres obtiene 30% frente a las mujeres que arrojan un 33.33%.

En cuanto al criterio de tener una buena eficiencia terminal con los alumnos en el entorno virtual , observamos que el grupo de los hombres tiene un mayor porcentaje en la aceptación de esta afirmación 70% están de acuerdo y totalmente de acuerdo, frente al 44.44 % de acuerdo y totalmente de acuerdo del grupo de las mujeres, apreciándose también que son en este último grupo que el porcentaje de dudoso es el doble que el de los hombres, igualmente en el grupo de las mujeres se encuentra un mayor porcentaje de desacuerdo (33.33%) con esta afirmación en comparación con los varones (20% de desacuerdo).

Para esta última gráfica, referida a si el docente conoce y trabaja óptimamente en la plataforma del bachillerato, apreciamos que es alto el porcentaje para las categorías de aprobación (totalmente de acuerdo y de acuerdo) en ambos grupos, arrojando que en las mujeres se obtiene un 72.22% y en los hombres un 90%, lo que representa que hay un mayor conocimiento en la población encuestada y el trabajo óptimo en los docentes dentro de la plataforma del bachillerato virtual.

### **Conclusiones e impacto de la investigación**

Una de las conclusiones más relevantes a que se llegan después de realizar este diagnóstico es que los profesores perciben a la educación a distancia del IPN, como una buena alternativa para abatir el rezago educativo. Lo consideran viable, y están de acuerdo en

trabajar en ello. Esto se puede ver como una fortaleza, pues creen en ella.

Los docentes del CECyT 13, no perciben el bachillerato a distancia como una educación de segunda o de menor calidad, como se creía. A tal punto que perciben como una alternativa viable. Por ello, los docentes se sienten a gusto trabajando en esta modalidad. Pareciera ser que son aspectos administrativos con los que no están de acuerdo. Razón por la cual tienen claridad en los objetivos del bachillerato a distancia.

Otra de las fortalezas que se identificaron en este estudio es el amplio conocimiento que perciben en torno a su trabajo y dominio de plataforma en el bachillerato a distancia. Lo que nos hace notar que están conformes en cuanto a la docencia en línea. Lo que nos refiere que ellos realizan un trabajo de calidad, pues hay satisfacción y conocimiento del entorno virtual.

Una de las debilidades que muestra este estudio es que la capacitación no es adecuada, específica y permanente para trabajar en este entorno. Pero a pesar de ello, los docentes realizan su trabajo de manera óptima. La calidad y probablemente la deserción escolar se abatiría, si se conocieran todos los recursos y las posibilidades que brinda la plataforma educativa a través de la capacitación. Para así con ésta conocer el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje a utilizar en esta modalidad.

Otra conclusión que se puede llegar es que los docentes perciben que los alumnos no ingresan al bachillerato con los conocimientos adecuados para desenvolverse en este entorno virtual. Esto podría ser un área de oportunidad planteando actividades diagnósticas para compensar esta falta de conocimientos de los jóvenes y así diseñar estrategias acordes a la población que se presentan en los grupos. Pues se sabe que los grupos, tanto como en virtual como en

presencial, son diferentes, heterogéneos y las estrategias pueden variar de grupo a grupo, pues se trata con seres humanos y estos somos diferentes.

En relación a los materiales que se utilizan en el curso, los docentes los perciben de manera inadecuada, refieren que no apoyan al alumno en la adquisición de conocimientos, por lo que este aspecto se convierte en otra área de oportunidad, pues podrían revisarse y adecuarse de manera permanente, realizando una evaluación de los mismos, y también una mejora.

Un aspecto relevante que arroja este estudio es la diferencia de percepción en los grupos entre hombres y mujeres, en algunos rubros, como es la eficiencia terminal, pues se discrepa en la percepción de unos con otros. Lo cual puede ser motivo de otra investigación y así conocer los motivos.

En cuanto a la percepción de que el bachillerato a distancia sólo es para aquellos que no tienen posibilidad de ingresar a una escuela pública, tanto hombres como mujeres están en desacuerdo con esta afirmación, lo que nos da a notar que el bachillerato a distancia es considerado un bachillerato de calidad igual que el presencial. Lo consideran como una opción más.

Aunque no existe una postura definitiva en la percepción sobre las competencias que debe tener un docente en línea frente a las de un docente en sistema presencial, es probable que esto sea debido a que esta modalidad está en una etapa de transición y de cambios.

Finalmente cabe señalar que no existen diferencias significativas en cuanto a género, más que en los rubros señalados, pues el estudio señala más coincidencias en los juicios que se les plantean en torno a la educación distancia, que diferencias.

Un impacto que puede tener esta investigación es en la necesidad de

actualización y adecuación de materiales del bachillerato a distancia. Invitarlos a participar en la adecuación de estos, y promover los que ya existe en la Unidad Tecnológica para la Educación Virtual, que son elaborados por profesores especialistas en el área, y con experiencia.

Se propone realizar una capacitación permanente, pertinente y de calidad hacia los docentes, ya que una capacitación adecuada permitirá hacer una reproducción del curso más clara y precisa, teniendo en cuenta la competencia que se pretende lograr en la unidad de aprendizaje en los alumnos. Si esa competencia a desarrollar es general o disciplinar, pues el educar en el bachillerato a distancia, no sólo es conocer el uso de tics y usarlas, sino también poder seleccionarlas de acuerdo a la intencionalidad educativa, el curso de la unidad de aprendizaje, sus competencias, los contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales de la unidad de aprendizaje para así, brindar mejor atención a los alumnos. Pues según resultados de la investigación realizada hay demanda precisa de capacitación acorde a la unidad de aprendizaje.

## Referencias

- Cabero-Almenara, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista mexicana de bachillerato a distancia* .
- Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- IPN. (2003). *Un Nuevo Modelo Educativo para el IPN*. México: IPN.
- J.M.Duart. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- McConnel, J. (1988). *Psicología del comportamiento humano*. México: McGrawHill.
- Mónica Torres de León, C. L. (2013). El modelo de bachillerato a distancia del Instituto Politécnico Nacional: una experiencia en marcha. *Revista mexicana de bachillerato a distancia* , 37-42.
- Sampieri, R. H. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: McGrawHill.
- Silvio, J. (2000). *La virtualización de la universidad ¿Cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología?* Caracas: IESAL/UNESCO.



# Factores que contribuyen o dificultan la implementación de un ambiente de aprendizaje mediado por dispositivos móviles

## Contributing factors for the implementation of a mobile device mediated learning environment

Romero Páez, Roque Cediél  
*Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia*  
[cedirom@gmail.com](mailto:cedirom@gmail.com)

### Resumen

El impacto que han tenido las TIC en lo social, educativo y el mundo globalizado, ha sido inmenso. El fácil acceso que tienen algunos estudiantes a los dispositivos móviles con conexión a internet, las dotaciones en TIC brindadas por el Estado, y las masivas aplicaciones educativas que se encuentran en internet; hace que sea necesario replantear los espacios educativos, pues se han generado nuevas dinámicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que las instituciones educativas no pueden seguir desconociendo. Es por esto que debemos formar a una sociedad que no solo sepa usar las TIC, sino que pueda obtener el mejor provecho desde el campo educativo interesándose por el aprendizaje móvil y ubicuo para reducir múltiples brechas (digital, de género, social, distancia), de acceder a oportunidades de conocimientos actualizados. La presente investigación se basó en la implementación de tres ambientes de aprendizaje mediados por Dispositivos Móviles (DM), los cuales sirvieron de medio para indagar sobre factores que contribuyen o dificultan su implementación. Con esta indagación se pretendió contribuir a generar teorías que puedan ser tenidas en cuenta posteriormente en el momento que cualquier docente o institución educativa de educación básica desee realizar la implementación de ambientes de aprendizaje mediados por el uso de DM. Dicha investigación se fundamentó en análisis cualitativo, a partir de tres ambientes de aprendizaje con estudiantes de sexto grado, que usaron dispositivos móviles (tabletas y celulares) como medio de aprendizaje dentro y fuera del Colegio.

### Palabras clave

TIC, dispositivos móviles, aprendizaje móvil, brecha digital, ubiquitous learning.

### Abstract

The impact that ICTs have had on social, educational and the globalized world has been immense. The easy access that some students have to mobile devices with Internet connection, the ICT endowments provided by the State, and the massive educational applications found on the Internet; makes it necessary to rethink educational spaces, because new dynamics have been generated in the teaching and learning processes, which educational institutions can no longer ignore. That is why we must train a society that not only knows how to use ICT but can obtain the best benefit from the educational field by being interested in mobile and ubiquitous learning to reduce multiple gaps (digital, gender, social, distance), to access updated knowledge opportunities. The present investigation was based on the implementation of three learning

environments mediated by Mobile Devices (MD), which served to investigate factors that contribute to or hinder its implementation. This research was intended to contribute to generating theories that can be considered later when any teacher or educational institution of basic education wishes to implement the implementation of learning environments mediated using MD. This research was based on qualitative analysis, based on three learning environments with sixth-grade students, who used mobile devices (tablets and cell phones) as a means of learning inside and outside the school.

### Keywords

ICT, mobile device, mobile learning, digital gap, ubiquitous learning.

### Introducción

Durante los años 2012 y 2013 la UNESCO (2013) “desarrolló un estudio en cinco regiones del mundo, cuyo propósito fue lograr una mayor comprensión de cómo las tecnologías móviles pueden ser utilizadas para mejorar el acceso, la equidad y la calidad de la educación en todo el mundo” (p.3). De igual forma pronosticó la UNESCO (2013) “que aunque es probable que las escuelas físicas sigan siendo los nexos de la educación formal, los modelos de aprendizaje alternativos y complementarios y la enseñanza a distancia ganarán terreno a medida que las tecnologías móviles se perfeccionen y difundan” (p. 11). Lo anterior crea un terreno deseado para investigar en nuevos modelos y ambientes de aprendizaje, aun inexplorados por docentes e investigadores educativos.

En concordancia con lo expresado por la UNESCO (2012), actualmente la incorporación educativa de las TIC ha permitido ir eliminando algunas barreras que impedían el desarrollo social y humano, como la falta de acceso al conocimiento, la equidad, y la calidad. Y como lo afirma posteriormente la misma UNESCO (2014):

Los sistemas educativos están llamados a vivir cambios paradigmáticos en su actual configuración, y este proceso será facilitado y acelerado por el apoyo que se preste a las TIC para su desarrollo. Para desarrollar estas competencias en cada

uno de sus estudiantes, la educación requiere de una nueva forma de escuela, más flexible, personalizada y ubicua. La construcción de un nuevo paradigma educativo es un esfuerzo por actualizar el sentido de la educación y las formas en que se desarrolla, de manera de conectarla con las necesidades y demandas de la sociedad del siglo XXI, y con los intereses, necesidades, gustos y habilidades de cada estudiante. (p. 34)

Se abordó esta investigación, estableciendo como pregunta de investigación: ¿Cuáles son los factores que contribuyen y dificultan la implementación de un ambiente de aprendizaje mediado por DM, en el área de Tecnología e informática para los estudiantes del colegio distrital Rodolfo Llinás?

Con esta indagación se pretendió contribuir a generar teorías que puedan ser tenidas en cuenta posteriormente en el momento que cualquier docente o institución educativa de educación básica desee realizar la implementación de ambientes de aprendizaje mediados por el uso de Dispositivos Móviles (DM).

Dicha investigación se fundamentó en un análisis cualitativo, a partir del diseño y ejecución de tres ambientes de aprendizaje con estudiantes de sexto grado, que usaron dispositivos móviles (tabletas y celulares) como medio de aprendizaje dentro y fuera del Colegio Distrital Rodolfo Llinás, ubicado en la localidad 10 de Bogotá, Colombia.

Estas tres actividades fueron:

- Exploración de los museos de la ciudad usando mapas de navegación (google maps).

- Indagación fotográfica sobre clasificación de las hojas.
- Carrera de observación usando códigos QR.

Ver figuras No. 1 y No. 2.



Figura No. 1: indagación fotografía con dispositivos móviles.



Figura No. 2: carrera de observación con códigos QR.

Los resultados obtenidos se integraron y contrastaron con la indagación de algunas experiencias realizadas en ambientes de aprendizaje con DM desarrolladas por investigadores tanto a nivel nacional como internacional, y las cuales también sirvieron para establecer un estado del arte amplio sobre el tema.

Como resultado se obtuvieron dos categorías (factores que contribuyen, factores que dificultan) y tres unidades de análisis (ambiente aprendizaje, disposición de estudiantes, condiciones institucionales), que permitieron establecer de manera concreta, como implementar este modelo de aprendizaje. En un futuro próximo los resultados de esta investigación pueden servir de referente teórico y práctico, para aquellas instituciones o profesores que

deseen implementar ambientes de aprendizaje mediados por DM.

De entrada es importante aclarar que el campo conceptual del ambiente en aprendizaje móvil es muy reciente tanto a nivel mundial como nacional y, como lo expone Chiappe (2010) la literatura disponible con relación a este tópico, además de ser muy reciente, es escasa; concepto también reafirmado por UNESCO (2013) y como lo expone claramente Chiappe más adelante... “algunas de las experiencias de implementación de DM se concentran en encuestas de opinión más que en investigaciones que busquen juiciosamente la comprensión del fenómeno del uso de DM en educación y sus consecuencias en el ejercicio de la enseñanza” (p. 116).



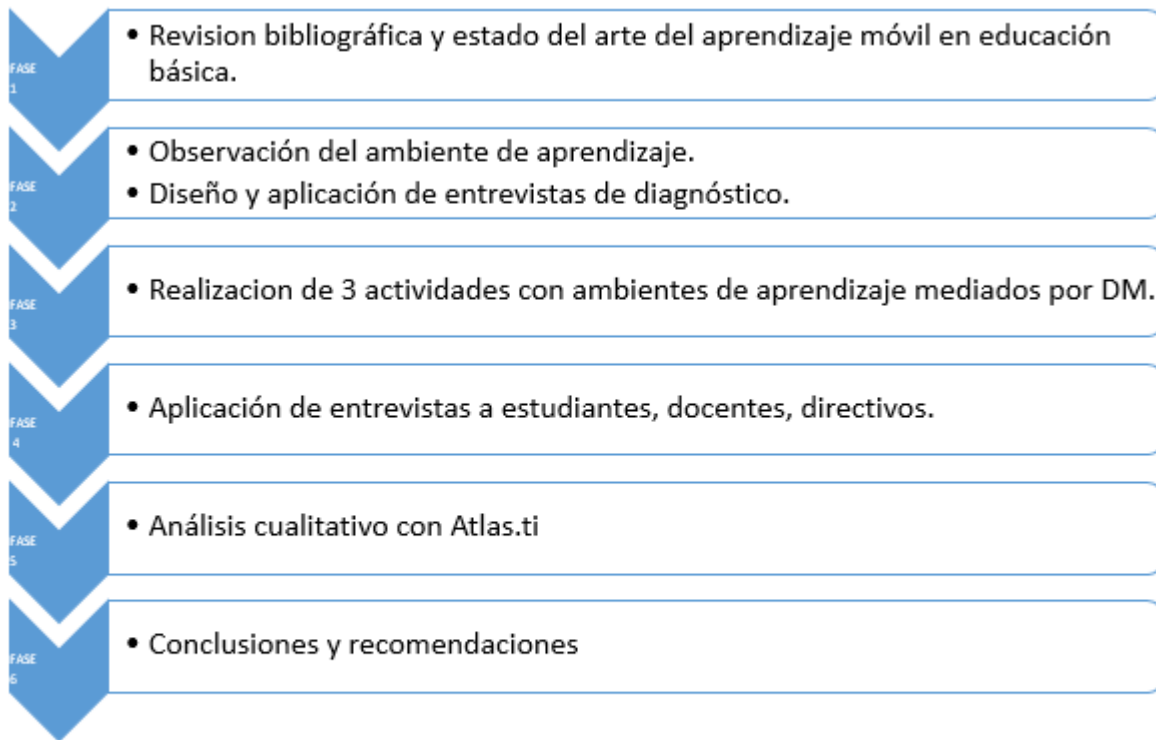


Figura No. 3. Proceso del diseño metodológico para determinar los factores que contribuyen o dificultan la implementación de un ambiente de aprendizaje mediado por DM en estudiantes de grado sexto.

Desde la categoría de factores que facilitan la implementación de ambientes de aprendizaje mediados por DM se pudo concluir que a nivel de la unidad de análisis ambientes de aprendizaje.

El uso de DM en el ambiente de aprendizaje fue un agente motivador para los estudiantes en los procesos de enseñanza y permitió explorar nuevas estrategias.

El ambiente de aprendizaje mediado por DM facilitó tanto la recolección de información para explorar el entorno, como el acceso a la misma para aprender, y también compartir los resultados obtenidos.

Permitió socializar y compartir a través de blog tanto la información para la actividad como el resultado de los trabajos realizados por los estudiantes.

Facilitó el proceso de exposición y evaluación de los resultados obtenidos en las diferentes actividades.

Cuando el docente estableció estrategias de actividades educativas focalizadas para el uso educativo, los DM dentro del ambiente de aprendizaje se convirtieron en un medio para incrementar la motivación en el aprendizaje. Se pudo observar que el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes se incrementó, aumento su participación en clase y su interés por realizar las actividades.

Desde la unidad de análisis de la disposición de los estudiantes se pudo concluir que:

- Se observó incremento del aprendizaje colaborativo, a nivel solidaridad en la enseñanza del uso del dispositivo entre

ellos mismos, y luego en el desarrollo del trabajo por equipos.

- Los estudiantes mostraron y mantuvieron motivación e interés constante por las actividades realizadas en los ambientes mediados por DM.
- Esto mismo fue observado por la investigación de Burden (2012) cuyos docentes también observaron que entre los estudiantes, los iPad (tabletas) promovían la colaboración entre los estudiantes, incluso sin intervención del profesor. Fomentaron el trabajo en grupo; y que les facilitaron promover actividades fuera del aula, en casa y obtener un mejor feed-back.
- Los estudiantes siguieron las pautas con mayor disciplina, al estar mediados por el uso de DM dentro del ambiente de aprendizaje.
- A nivel de la unidad de análisis de condiciones institucionales, es decir desde las políticas y los aspectos logísticos que brindó la institución educativa, se pudo concluir que:
- Cuando se logró que las directivas de la institución educativa pusiera a disposición de los estudiantes las tabletas, se creó un ambiente de aprendizaje mediado por DM óptimo; pues se pudo contar con dos factores fundamentales: los DM y la conexión a internet. Al obtener estos dos factores se facilitó realizar las actividades programadas sin dificultad.
- La institución cuenta con los recursos digitales (tabletas) y conectividad wifi distribuida por todos los espacios del colegio. Y sistema de proyección de tableros interactivos móviles (t-board) para cada área.
- Desde la categoría de factores que dificultan la implementación de ambientes de aprendizaje mediados por DM se pudo concluir que a nivel de la

unidad de análisis ambientes de aprendizaje:

- La razón por la cual no han sido explorados ambientes de aprendizaje mediados por DM en otras áreas es por desconocimiento o falta de capacitación de los docentes. Lo anterior es complementario con la investigación de Canales (2006) quien concluyó que se reconoce la existencia de una gran variedad de formas y estilos de aprendizaje, lo que obliga a desplegar distintas estrategias didácticas, que muchas veces por falta de tiempo no se implementan pedagógicamente y, segundo, los profesores informan que normalmente cuando los estudiantes trabajan con TIC, tiene poco tiempo para la asimilación de los conceptos, porque se invierte mucho tiempo en lo mediático, en la preparación del correcto funcionamiento de los computadores y en lograr una concentración adecuada de los estudiantes para el desarrollo de las actividades
- Esto es coincidente por lo dicho por la UNESCO (2013), que puede ser por el reciente inicio de estas tecnologías en ambientes de aprendizaje.
- Los docentes no han recibido capacitación en el uso de TIC en general, y mucho menos en el uso de DM incorporados a ambientes de aprendizaje. Lo cual también fue indagado por Estrada (2014) en la educación superior en Colombia, quien expresó que los docentes no están utilizando el aprendizaje móvil porque desconocen cómo integrar este tipo de tecnología en el aula.
- No se contó con accesibilidad permanente a las dotaciones de DM tanto para estudiantes como para docentes.
- A los docentes les falta compromiso para usar las dotaciones tecnológicas. Pues no

hay exigencia institucional para que la usen como recurso educativo.

- De acuerdo a lo expresado por algunos docentes en las entrevistas, la prohibición del uso de los DM en clase, es un factor que dificultará el desarrollo de ambiente de aprendizaje. Esto por el contrario promoverá que los usen de forma clandestina como elemento de distracción.
- Solo se fomentó el uso de los DM desde el área de tecnología e informática. Esto no fue objeto de esta investigación, pero se pudo evidenciar a través de las entrevistas y diario de campo que no existió la posibilidad que fuese implementado un ambiente de aprendizaje mediado por DM en otras áreas.

Desde la unidad de análisis de la disposición de los estudiantes se pudo concluir que:

Como lo evidencian las entrevistas aplicadas a los estudiantes, un factor que influyó negativamente estuvo en dificultad que tuvieron para acceder al uso de los DM. Esto debido a que los padres no permitieron traer los DM al colegio por aspectos de seguridad (hurto o daño).

Si bien, unos pocos estudiantes lograron traer al colegio los DM, o usar las tabletas del colegio, luego no le dieron uso educativo, sino los convirtieron en un factor de distracción durante el ambiente de aprendizaje. Este es un factor negativo por el cual algunos docentes consideran que no es pertinente diseñar ambientes mediados por DM. De igual forma fue coincidente con el estudio de Martínez (2012) quien también concluyó que la principal finalidad por la cual los adolescentes utilizaron las TIC fue la comunicación y el entretenimiento. Igualmente descubrió que la finalidad primordial por la cual los adolescentes acceden o disponen de dispositivos tecnológicos es para conseguir una marca de

estatus, el reconocimiento social de sus iguales y evitar el aislamiento por parte del grupo de amigos.

A nivel de la unidad de análisis de condiciones institucionales, es decir desde las políticas y los aspectos logísticos propios de la institución educativa, se pudo concluir que:

La institución carece de políticas institucionales que estimulen la implementación de TIC. No posee un Plan de Gestión en TIC, ni ha sido una prioridad para los directivos docentes conformar un equipo que formule este plan, desde que se creó el colegio.

Sin bien la institución cuenta con buena dotación, eso no es suficiente pues los docentes no han recibido capacitación tanto en el uso de la tecnología, como en la incorporación pedagógica de las mismas en los ambientes de aprendizaje.

La dotación de 150 tabletas permaneció guardada en la bodega del almacén del colegio y no se asignó a profesores para ser aprovechadas con los estudiantes. Esto debido a que desde las directivas del colegio no existieron políticas claras para el uso y aprovechamiento de estas tabletas que se recibieron desde el año 2014. Y como bien lo sustenta Burden (2012) en su investigación la propiedad "personal" del dispositivo se contempla como uno de los factores más importantes y crítico, pues incrementa la motivación, la autonomía y autoeficacia con responsabilidad en el aprendizaje.

La conexión wifi del colegio no está disponible para ser usada por los DM existentes en el colegio, ni para lo que puedan traer externamente tanto estudiantes como docentes. Convirtiéndose en un factor que desestimula la implementación de ambientes mediados por DM. - No todos los estudiantes tuvieron acceso al uso de DM en el colegio, aspecto que generó desmotivación y

desigualdad de oportunidades para algunos estudiantes.

A nivel de la región latinoamericana y alineados con las políticas gubernamentales se puede sustentar los amplios potenciales que brindan las TIC a la educación como bien lo expresa Lugo (2013) la posibilidad que en el aula cada estudiante cuente con un dispositivo digital móvil para la construcción de conocimiento, hace que se enfatice el potencial que el aprendizaje móvil tiene para disminuir algunas de las desigualdades sociales presentes en los sistemas educativos latinoamericanos (p. 10). Es así como se puede proyectar el verdadero aporte que tendrán en un futuro cercano los ambientes de aprendizaje mediados por DM a la calidad de la educación.

Como conclusión final se alinea con lo expresado en la investigación de Estrada (2014) quien expresa que es necesario la construcción de un escenario de cultura y políticas que promuevan el aprendizaje móvil en la educación superior, adicional encontró que no hay lineamientos claros desde el Ministerio de Educación Nacional; así como en algunas Instituciones de Educación Superior tampoco existen políticas para su inclusión a nivel de educación básica el panorama es el mismo; y que los estudiantes son los que están demandando la implementación de estrategias de aprendizaje móvil. Finalmente es importante reafirmar las conclusiones obtenidas por Madrid (2014) y con las cuales se coincidió plenamente: "La formación y la actualización del profesorado, es el camino adecuado para conseguir la incorporación de los recursos tecnológicos al terreno educativo, es una idea compartida por todos los expertos en este ámbito de estudio".

### Referencias

Burden, K, Hopkins, P, Male, T, Martin, S. & Trala, Ch. (2012). iPad Scotland Evaluation.

Disponible en <https://xmascotland.wufoo.eu/forms/scottishmobile-personal-device-evaluation-2012>

- Chiappe, A. (2010). El diseño de objetos de aprendizaje para DM: ¿qué pasa con la Transposición Didáctica? Grupo de investigación PROVENTUS. Universidad de la Sabana.
- Estrada, E. (2014). Factores que contribuyen y dificultan el desarrollo de la enseñanza aprendizaje mediada por DM en las instituciones de educación superior. Universidad de la Sabana.
- Lugo, M (2013) Ciclo de Debates Académicos "Tecnologías y educación" Documento de recomendaciones políticas. IIEP-UNESCO Bueno Aires.
- Madrid, D. Mayorga, Núñez M. (2014). Aplicación m-learning (aprendizaje móvil) en un aula de primaria: experiencia práctica y propuesta de formación de docentes. Málaga: Universidad de Málaga.
- Martínez, R. E. (2012). Adolescentes y tecnologías de la información y la comunicación en España. Alicante España: Departamento sociología Universidad de Alicante.
- UNESCO. (2012). Activando el aprendizaje móvil en América latina. Paris.
- UNESCO (2012). Aprendizaje móvil para docentes. Temas claves. París.
- UNESCO. (2013). Aprendizaje móvil y políticas. Cuestiones claves. Paris.
- UNESCO (2013). El futuro del aprendizaje móvil. Implicaciones para la planificación y formulación de políticas. París.
- UNESCO. (2014). Enfoques estratégicos de las TIC en educación para América Latina. Chile.



# Las tecnologías de información en la administración educativa de escuelas estatales a nivel primaria en la zona 2 de la ciudad de Chihuahua

## Information technologies in the educative management of state Elementary schools in Chihuahua's zone 2

Silverio Tlapapal Domínguez  
*Universidad Autónoma de Chihuahua*  
[lic\\_silverio.tlapapal@hotmail.com](mailto:lic_silverio.tlapapal@hotmail.com)

### **Resumen**

El objetivo de la investigación fue identificar la forma en que se utilizan las tecnologías de información en la administración educativa en las escuelas estatales de nivel primaria en la zona 2 de la ciudad de Chihuahua. La investigación fue cuantitativa, no experimental. La técnica fue de campo con aplicación de una encuesta. Los principales resultados señalan que el 82% desarrolló investigación formal en algún campo de la escuela. El 73% adquirió nuevo software, el 73% adquirieron tecnologías de la información y el 91% realizó transferencia de tecnología y consultoría.

### **Palabras clave**

Tecnologías de información, educación.

### **Abstract**

The objective of this research was to identify the way technology is utilized in the educational administration in Chihuahua's zone 2 elementary schools. The research was of quantitative nature, it wasn't experimental. Field technique was utilized, applying a survey. The main results indicate that 82% developed formal research in some field in school. 73% acquired the new software, 73% acquired information technologies and 91% made technology and consulting transfers.

### **Keywords**

Information technologies, education.

## Introducción

Es incuestionable que el desarrollo de las tecnologías de la información, así como su implementación en diversas escuelas, tanto públicas como privadas, se ha incrementado en los últimos años, por lo tanto se plantea que el uso de las tecnologías de información en las escuelas es insuficiente por si solas, por lo que es necesario conocer, evaluar y valorar el empleo que se hace de las mismas. El desarrollo de esta investigación se dirige a lo antes expuesto y a la posibilidad de esbozar algún método para revisar el impacto de las mismas en la ciudad de Chihuahua.

Se inicia con una recopilación de información sobre la situación que guarda la educación pública en el entorno nacional y local. Posteriormente se replican algunos de los conceptos básicos relacionados con educación, que integran el marco de referencia de la investigación. Se dan los criterios metodológicos que se siguieron para el desarrollo del trabajo así como los lineamientos para el procesamiento de la información.

Una vez agotados los puntos anteriores se hace la descripción detallada de los resultados obtenidos, una vez aplicada la encuesta, lo que permitió obtener las conclusiones y hacer las recomendaciones pertinentes a juicio del investigador. Investigación terminada producto de la maestría en sistemas de información UACH.

### Problema de investigación

Básicamente el problema que se investiga trata de resolver la siguiente pregunta eje. ¿Cómo se utilizan las tecnologías de la información en la administración educativa de escuelas estatales de nivel primaria en la zona 2 de la ciudad de Chihuahua?

Adicionalmente hay que dar respuesta a los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cómo se utilizan las tecnologías de información en el proceso enseñanza-

aprendizaje en el nivel básico del sector educativo?

- ¿Cuáles son las herramientas de tecnologías de información que utilizan los maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿La infraestructura es la adecuada para implementar las tecnologías de información?

## Objetivos del estudio

### Objetivo general

Identificar la forma en que se utilizan las tecnologías de información en la administración educativa en las escuelas estatales de nivel primaria en la zona 2 de la ciudad de Chihuahua.

### Objetivos específicos

- Revisar la forma en que se utilizan las tecnologías de información en el proceso enseñanza-aprendizaje en el nivel básico del sector educativo.
- Determinar las herramientas de las tecnologías de información que utilizan los maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Revisar si la infraestructura es la adecuada para la implementación de las Tecnologías de información.

### Justificación y delimitación del estudio

Es incuestionable que el desarrollo de las tecnologías de la información, así como su implementación en diversas escuelas, tanto públicas como privadas, se ha incrementado en los últimos años, también que no en todas, su empleo es óptimo para los resultados y funcionamiento que pretenden alcanzar.

Por lo tanto se plantea que el uso de las tecnologías de información en las escuelas es insuficiente por si solas, por lo que es necesario conocer, evaluar y valorar el empleo que se hace de las mismas; pues es posible que no se haga uso de las más

indicadas para las funciones o trabajo que se pretende desarrollar; y de igual manera evaluar si la infraestructura es la necesaria para su implementación.

El desarrollo de esta investigación se dirige a lo antes expuesto y a la posibilidad de esbozar algún método para revisar el impacto de las mismas en la ciudad de Chihuahua. Los resultados de esta investigación, podrán contribuir al conocimiento del campo de la informática al interior de las escuelas, especialmente primarias públicas en el estado de Chihuahua; de igual manera en resaltar la importancia de su actualización y adecuación para la obtención de mejores y más eficientes resultados, en beneficio del uso de los tiempos y acciones en una determinada escuela.

Esta investigación va a servir para todo aquel que desee conocer más acerca de la problemática de las tecnologías de información en las instituciones educativas centrada en las primarias públicas estatales en la zona 2 de la ciudad de Chihuahua, más especialmente para las autoridades educativas.

## **Formulación de las hipótesis**

### *Hipótesis central*

Las escuelas primarias estatales utilizan adecuadamente las tecnologías de información tanto para la enseñanza como para el nivel administrativo.

### *Hipótesis Específicas*

1. En las escuelas estatales las tecnologías de información se utilizan para el proceso enseñanza-aprendizaje como medio educativo para los alumnos.
2. Las tecnologías de información que utilizan los maestros para la enseñanza-aprendizaje como el equipo de cómputo, los programas de matemáticas y Microsoft office.

3. La infraestructura no es la adecuada para implementar las tecnologías de la información.

## **Marco de referencia**

### *Las tecnologías de la información aplicadas a la educación*

Las tecnologías de la información y comunicación han venido a ampliar la oferta educativa para los estudiantes, de manera que se les ofrece nuevos modelos de enseñanza desde el modelo presencial hasta el modelo a distancia, sin dejar de mencionar la modalidad mixta en donde los estudiantes realizan parte de sus actividades en el aula y otras actividades apoyándose del Internet, y es aquí donde entra el uso de las plataformas educativas como dokeos (<http://campus.dokeos.com>), moodle ([www.moodle.org](http://www.moodle.org)), claroline ([www.claroline.net](http://www.claroline.net)), entre otros.

En las plataformas, cada profesor administra el contenido de su asignatura organizándola por fechas, por sesión, tareas, trabajos, control de entregas por parte de los alumnos, archivos, foros, chats, lo cual es un beneficio porque el alumno no tiene que estar en el aula para realizar la actividad, sino que se conecta a la plataforma con su nombre de usuario y contraseña y puede acceder a la asignatura que está cursando para llevar a cabo sus tareas. Las plataformas son utilizadas para educación a distancia o virtual, aunque se aconseja que los profesores que no estén familiarizados con este medio de enseñanza, utilicen la plataforma comenzando con uno o dos temas de su asignatura para igual los alumnos se vayan acostumbrando a este tipo de modalidad.

Una de las posibilidades que se ofrece en las tecnologías de información, es crear entornos de aprendizaje que ponen a disposición del estudiante una amplitud de información y con una rapidez de actualización. Valga como ejemplo de lo que



decimos, el progresivo aumento de hospedajes de páginas web, el incremento de revistas virtuales, los servicios de software libre, o los depositarios de objetos de aprendizaje, institucionales o privados que se están creando.

La teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (2007), permite diseñar, estudiar e investigar un conjunto de secuencias de clase pensadas por el profesor como un medio para desarrollar un proyecto de aprendizaje; pues, se plantea como "...una construcción que permite comprender las interacciones sociales entre alumnos, docentes y saberes...que se dan en una clase y condicionan lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden.

Con esta teoría es posible acceder a comprender mejor el accionar docente en día a día, dadas las exigencias que las nuevas reformas educativas e implementaciones, al mismo tiempo que les apoyara, en lo que Díaz Barriga afirma, cambiar la clase frontal a la conformación de ambientes de aprendizaje, el cual es resultado de establecer secuencias didácticas que procuran un ordenamiento de acciones en diversas formas (Díaz Barriga, 2013).

Desde el punto de vista la incorporación de las tecnologías de información a las instituciones educativas se va a permitir nuevas formas de acceder, generar, y transmitir información y conocimientos, lo que nos abrirá las puertas para poder flexibilizar, transformar, cambiar, extender, en definitiva buscar nuevas perspectivas en una serie de serie de variables y dimensiones del acto educativo, en concreto se permitirá la flexibilización a diferentes niveles:

- Temporal y espacial para la interacción y recepción de la información.
- Para el uso de diferentes herramientas de comunicación.

- Para la interacción con diferentes tipos de códigos y sistemas simbólicos.
- Para la elección del itinerario formativo.
- De estrategias y técnicas para la formación.
- Para la convergencia tecnológica.
- Para el acceso a la información, y a diferentes fuentes de la misma (Cabero Almenara, 2006).

### **Criterios metodológicos**

**Enfoque:** La investigación fue de naturaleza cuantitativa, ya que se hizo la valoración de las respuestas que proporcionaron los participantes en la muestra para cada una de las preguntas del instrumento de medición utilizado, sin que se haya involucrado la percepción o valoración de los investigadores.

**Tipo:** La investigación fue no experimental ya que no se sometió la variable a manipulación intencional de los investigadores.

**Diseño:** La investigación fue descriptiva ya que sólo se utilizó una variable que permitió describir adecuadamente los hallazgos.

**Variables e indicadores:** La variable a investigar fue la utilización de tecnologías de la información en la administración educativa.

Los indicadores que formaron parte de las variables fueron las tecnologías de la información utilizadas, la infraestructura y la forma de utilización de las tecnologías de la información.

### **Metodología**

El método fue transeccional ya que la aplicación del instrumento de medición se realizó a un grupo de personas en un momento único en el tiempo.

Los instrumentos de recolección de datos fue una encuesta para lo cual se utilizó el cuestionario que se incluye como anexo 1 del presente documento.

La técnica de recolección de datos fue de campo para lo cual se aplicó una encuesta a una población determinada como muestra del universo considerado para esta investigación.

La población considerada en el estudio fueron 11 primarias en el estado de Chihuahua, divididas en sectores económicos, alto, medio, y bajo.

El tipo de muestreo fue no probabilístico ya que se aplicó de manera selectiva conforme a los sectores mencionados anteriormente.

La unidad de análisis para la investigación fue de forma estratificada ya que era importante obtener los datos de los directores de cada escuela en cada sector económico, para lo cual se distribuyó la muestra según el cuadro 1.

Cuadro 1. Escuelas de Chihuahua y Cd. Aldama consideradas en la muestra

Escuela	No maestros	Sector	Ciudad	Estado	País	Años de Servicio aula de medios
Antonio Quevedo Caro 2044	38	Medio	Aldama	Chihuahua	México	16
Carmen Romano de López Portillo 2042	26	Medio	Aldama	Chihuahua	México	20
Luis Urrias Belderrain	28	Medio	Aldama	Chihuahua	México	24
Enrique C Rebsamen 2568	18	medio	Chihuahua	Chihuahua	México	5
Margarita Maza de Juárez	17	medio	Chihuahua	Chihuahua	México	16
Club de leones	18	medio	Chihuahua	Chihuahua	México	8
FERNANDO MONTES DE OCA 2367	17	medio	Chihuahua	Chihuahua	México	12
tomas gameros 2131	20	alto	Chihuahua	Chihuahua	México	4
José maria morelos y pavon	32	bajo	Chihuahua	Chihuahua	México	10
juan Gutiérrez de la cueva	18	medio	Chihuahua	Chihuahua	México	11
Salvador Orozco Martínez	14	medio	Chihuahua	Chihuahua	México	12

### Análisis de los resultados

Como se mencionó anteriormente, las TIC, ayudan dentro del aula educativa a aprender mejor las tecnologías y a definir un futuro mejor a los alumnos, ya que en este mundo,

los niños son los que nacieron con la tecnología al alcance de las manos y por ende mayor curiosidad. Es deber del maestro ayudarlos a aprender mejor dentro del aula, sin embargo en las escuelas primarias del

sector económico bajo se le da menor importancia a las TICS que a escuelas primarias de nivel medio alto.

De acuerdo con la gráfica 1 se obtuvo que las escuelas ubicadas en un sector económico de nivel medio son la Antonio Quevedo Caro 2044, Carmen Romano de López Portillo 2042, Luis Urrias Belderrain, Enrique C Rebsamen 2568, Margarita Maza de Juárez, Club de Leones, Fernando Montes de Oca 2367, Juan Gutiérrez de la Cueva y la Salvador Orozco Martínez; en el nivel bajo se encuentra la José María Morelos y Pavón y en el nivel alto la escuela Tomás Gameros 2131.

En relación a la pregunta que señala que el personal educativo desarrolló investigación formal (interna o contratada) en algún campo o área de actividad de la escuela, el 55% respondió estar totalmente de acuerdo, el 27% estuvo parcialmente de acuerdo, el 9% se mostró indiferente y el restante 1% estuvo totalmente de acuerdo. Por lo tanto se puede asumir que el 82% está conforme con este punto. (Ver figura 1).

En relación a la pregunta que señala que se adquirió nuevo software (programas

computacionales), el 55 % respondió estar totalmente de acuerdo, el 18% estuvo parcialmente de acuerdo, el 18% se mostró indiferente y el restante 9% estuvo totalmente de acuerdo. Por lo tanto se puede asumir que el 73% está conforme con este punto. (Ver figura 2).

En relación a la pregunta que señala que se adquirieron tecnologías de la información (nuevos equipos de computación-hardware), el 64% respondió estar totalmente de acuerdo, el 9% estuvo parcialmente de acuerdo y el restante 27% estuvo totalmente en desacuerdo. Por lo tanto se puede asumir que el 73% está conforme con este punto. (Ver figura 3).

En relación a la pregunta que señala que se realizó transferencia de tecnología y consultoría (asistencia técnica, consultorías y otros servicios científicos y técnicos contratados a terceros), el 55% respondió estar totalmente de acuerdo, el 36% estuvo parcialmente de acuerdo y el restante 9% estuvo totalmente en desacuerdo. Por lo tanto se puede asumir que el 91% está conforme con este punto. (Ver figura 4)

### Gráficas e imágenes

Figura 1. El personal educativo desarrolló investigación formal (interna o contratada) en algún campo o área de actividad de la Escuela.

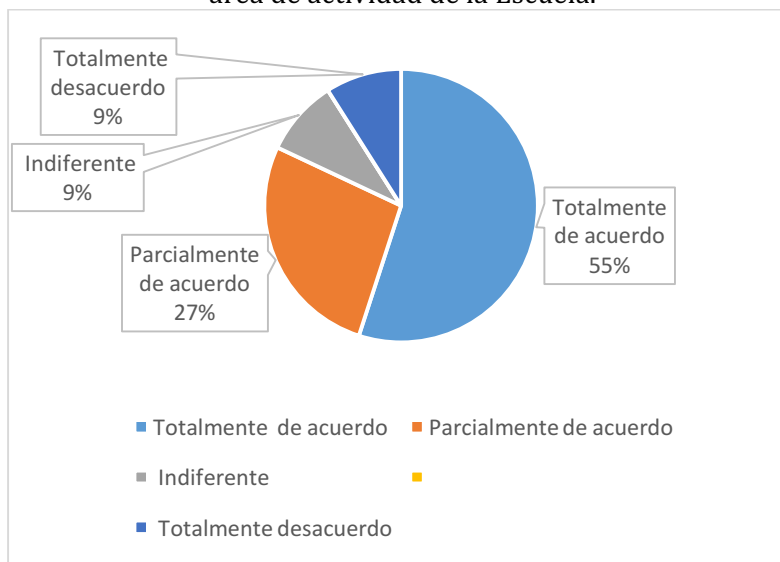


Figura2. Se adquirió nuevo software (programas computacionales).

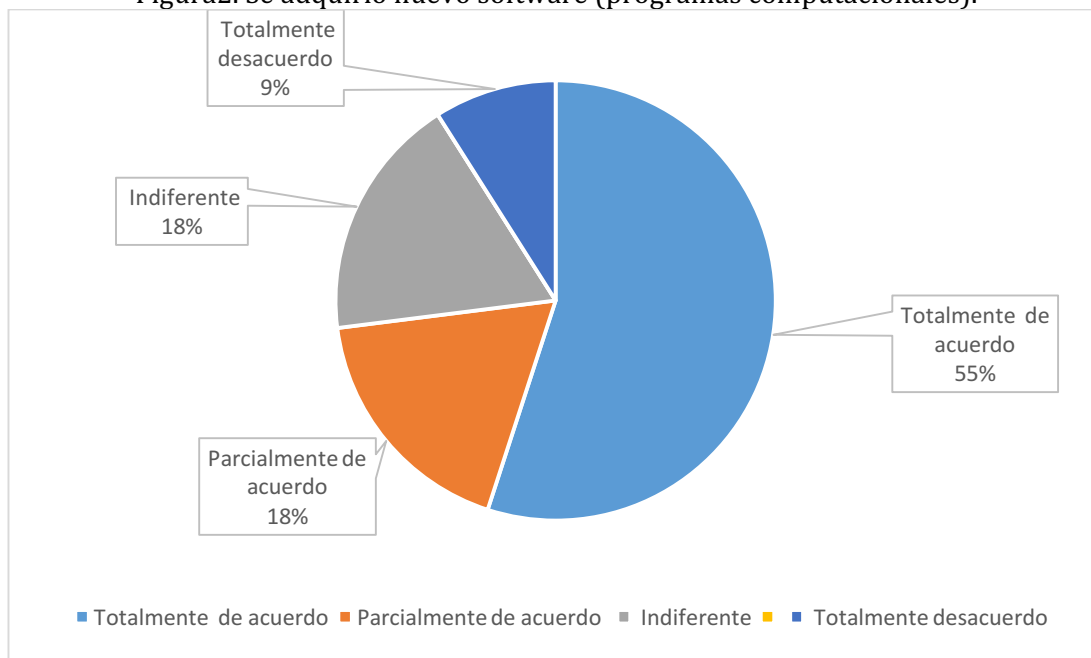
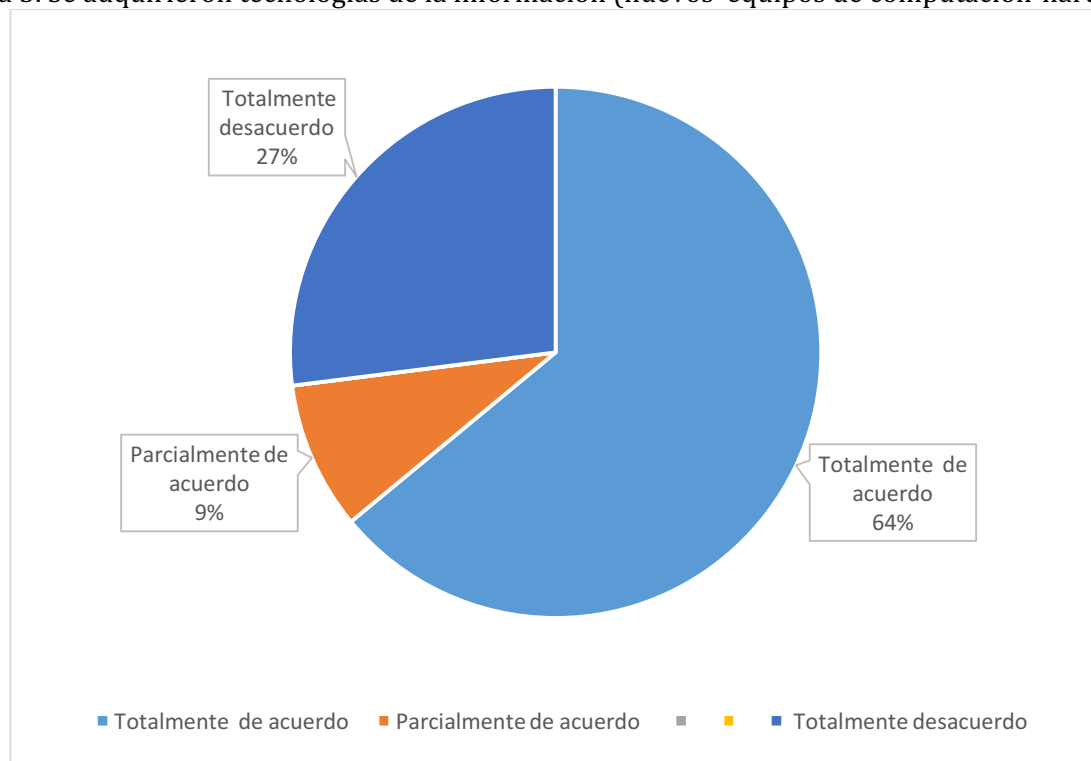
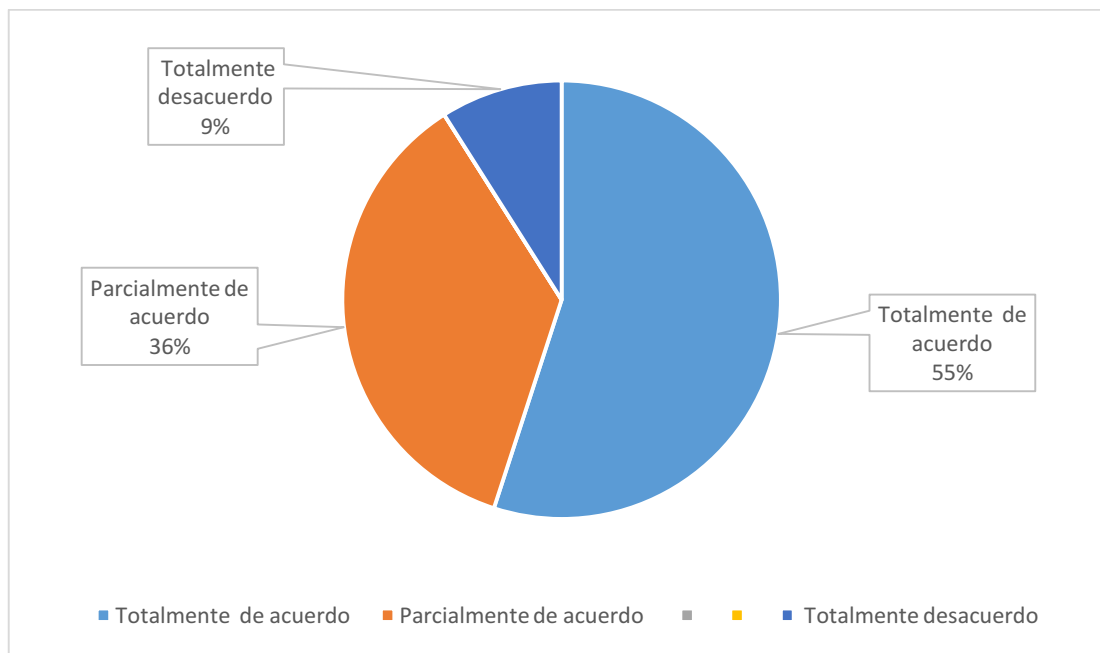


Figura 3. Se adquirieron tecnologías de la información (nuevos equipos de computación-hardware).



Gráfica 4. Se realizó transferencia de tecnología y consultoría (asistencia técnica, consultorías y otros servicios científicos y técnicos contratados a terceros).



## Referencias

- Leal, E. T. (enero de 2008). Las tecnologías de información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: Su impacto en la Sociedad de México. Catalunya.
- Barriga, D. (2013). TIC en el trabajo del aula. impacto en la planeación didáctica. RIES. Revista Iberoamericana de la educación superior no 10 vol IV . México: IISUE-UNAM.
- Brusseu, g. (2007). Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas . Argentina: Libros del Zorzal.
- Días-Barriga, F., Hernández, G., & Rigo, M. (2009). Aprender y enseñar con TIC en educación superior: Contribuciones del socioconstructivismo. México: dgapa UNAM.
- Díaz-Barriga, A. (2009). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación

didáctica. Ciudad de México, DF, México. Obtenido de Universia.

Ortega, J. I. (s.f.). la educación básica en México. Obtenido de <http://www.coparmex.org.mx/contenidos/publicaciones/Entorno/2000/diciembre/almazan.htm>

## Agradecimientos

A cada uno de los docentes que compartieron su sabiduría, esencial para la culminación de este trabajo.

A la institución por brindarme el apoyo necesario.

A mi asesor el profesor José René Arroyo Ávila por brindarme todo el apoyo.

Al coordinador de la zona 2 el licenciado Fernando Patena Fierro.

A las escuelas primarias y a los maestros por abrirme las puertas.

# Inclusión de las Plataformas (LMS) en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Escuela Normal de Atacomulco

## Inclusion of the platforms in the process of teaching-learning in the teachers college of Atacomulco

Masiel Mauricio Ramírez Escobar

*Escuela Normal de Atacomulco Profesora Evangelina Alcántara Díaz*

[masiel.ramirez@edugem.gob.mx](mailto:masiel.ramirez@edugem.gob.mx)

Kenia Cárdenas Mejía

*Escuela Normal de Atacomulco Profesora Evangelina Alcántara Díaz*

[kenia.cardenas@edugem.gob.mx](mailto:kenia.cardenas@edugem.gob.mx)

### **Resumen**

El presente trabajo de investigación muestra la descripción de un análisis de resultados sobre la pertinencia de la inclusión de las plataformas digitales en la Escuela Normal de Atacomulco, derivada de un diagnóstico que dio como resultado la factibilidad de generar espacios virtuales para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos y maestros. Los sistemas de gestión de aprendizaje o plataformas virtuales son un medio a través del cual el docente presenta los contenidos básicos que los estudiantes han de trabajar específicamente en su asignatura; es un complemento al programa de estudio tradicional, a la clase presencial y que, utilizado con otros recursos, mejoran dichos procesos en los alumnos, así como originar la nueva cátedra de los maestros. El desarrollo del contenido didáctico en la plataforma, propiciará la adquisición de las competencias necesarias para el manejo de los medios digitales, introduciéndonos en el aprendizaje virtual e integrando las TIC en el currículo mediante la selección de contenidos, la estructuración de los mismos y el acceso a diferentes recursos en la Red, logrando a través de esta, la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en colaboración con los estudiantes, dando lugar a nuevas formas de enseñar y de aprender.

### **Palabras clave**

Inclusión, plataformas, enseñanza, aprendizaje, docentes.

### **Abstract**

The following work of investigation shows the description of the analysis of results on the pertinence of the inclusion of the digital platforms in the teacher's college of Atacomulco, derived from a diagnosis that gave, as a result, the feasibility of generating virtual spaces for the improvement of teaching and learning processes for students and teachers alike. The learning management systems or virtual platforms are a means through which the teacher presents the basic contents that students must work specifically on their subject; it is a complement to the traditional study program, to the classroom and, used with other resources, improve said processes in the students, as well as originates the new generation of teachers. The development

of the didactic content in the platform, will promote the acquisition of the necessary skills for the management of digital media, introducing us in the virtual learning and integrating the ICT in the curriculum by means of the selection of contents, the structuring of the same and the access to different resources in the network, achieving through this, innovation in the process of teaching and learning in collaboration with students, giving rise to new ways of teaching and learning.

### **Keywords**

Inclusion, platforms, teaching, learning, teachers.

### **Introducción**

En esta primera década del siglo XXI la tecnología y la comunicación juegan un papel muy importante en el desarrollo de la sociedad. Diariamente la información digital, es manejada por millones de personas sin importar su rango de edad, raza o religión; esto ha permitido que en el mundo académico, profesional y personal se abran nuevos panoramas u oportunidades de aprendizaje.

Actualmente los docentes se enfrentan a problemas que les implica resolverlos por medios no tradicionales, por tanto, esto da paso a las soluciones digitales proyectándose hacia un futuro en donde el uso de la tecnología es inminente; con base en ello, es importante que el docente en su quehacer pedagógico incorpore cada vez con más frecuencia procesos de creatividad e innovación mediante el uso de herramientas tecnológicas, desarrollando nuevas estructuras cognitivas de alto grado de adaptabilidad como lo son las Plataformas LMS o también conocidas como sistemas de gestión de aprendizajes.

Es así como este trabajo de investigación considera que es importante la inclusión de las Tic en la docencia de la Escuela Normal de Atlacomulco, así como en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que generan el conocimiento en las aulas de la misma; derivado de ello se realizó un diagnóstico donde se observó que sería factible que se implementen nuevas formas de reproducir el conocimiento

mediante ambientes virtuales o digitales como plataformas (LMS) que gestionen dichos conocimientos y aprendizajes, permitiendo al docente seguir siendo la guía en el desarrollo académico de los alumnos.

### **Pregunta de investigación**

¿Cómo ayuda la inclusión de Sistemas de gestión de conocimiento (plataformas virtuales LMS) en los procesos de enseñanza - aprendizaje de los alumnos de la Escuela Normal de Atlacomulco?

### **Justificación**

No es desconocido para la comunidad académica de la Escuela Normal de Atlacomulco que existen algunas carencias en el uso de herramientas digitales y sobre todo en aquellas que son con un objetivo académico y que permiten potencializar el aprendizaje del alumno.

Desde de la propuesta pedagógica contemplada en el PAT (programa anual de trabajo) de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Formación privilegia el uso de la tecnología como herramienta para facilitar el proceso de enseñanza - aprendizaje de todos los alumnos de esta institución, así como el incorporar las tecnologías de información y comunicación (TIC) con una intencionalidad pedagógica y didáctica que medie en la construcción del conocimiento en diferentes saberes disciplinares y personales, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes así como la de los maestros, en

ámbitos caracterizados por la integración e interacción con medios digitales.

De acuerdo al ITE (2010, pág. 3) los jóvenes se encuentran en plena experimentación de nuevas formas de socialización y adquisición de capital social a las que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están contribuyendo en gran medida.

La inclusión de las TIC como un eje transversal en las diferentes áreas, con el fin de motivar el aprendizaje, solucionar problemas del mismo y la búsqueda de un horizonte en el campo del desarrollo investigativo es la parte fundamental de este proyecto, haciéndolo específicamente en la implementación de asignaturas o talleres en línea permitiendo una mejor interacción entre maestros y alumnos.

## **Objetivos**

### *Objetivo general*

Crear Plataformas LMS para algunas asignaturas específicas que se imparten en los semestres de las licenciaturas impartidas en la Escuela Normal, mediante las cuales los maestros tendrán la oportunidad de diseñar su materia o taller en línea y poder de esa manera complementar la asignatura con medios digitales.

### *Objetivos específicos*

- Crear las plataformas en Schoology, por medio de aplicaciones didácticas que favorezcan una pedagogía interactiva y así contribuir en el desarrollo de competencias de interacción, superando las expectativas de los estudiantes durante su formación inicial en la Escuela Normal de Atlacomulco.
- Determinar qué impacto tubo la inclusión de las plataformas como apoyo didáctico de los maestros de la Escuela Normal.

## **Fundamentación conceptual**

Es importante contar con una propuesta fundamentada, es así como vamos a hacer referencia al modelo tomado de [www.eduteka.org](http://www.eduteka.org) como apoyo teórico y metodológico del proyecto para la institución.

El siguiente artículo es tomado fiel copia de [www.eduteka.org](http://www.eduteka.org), como eje fundamento de nuestra propuesta; se muestra solo un fragmento para consultar el artículo completo, dirigirse al apartado de referencias.

### **Un modelo para integrar las TIC al currículo escolar**

Si nos preguntamos “El porqué de las TIC en educación”, la respuesta nos lleva a considerar tres razones de peso. La primera, tiene que ver con la avalancha de información o de contenidos de conocimiento disponibles ahora en Internet; la segunda hace referencia al potencial de las TIC para actualizar, transformar y enriquecer, a bajo costo, la tercera, a la que la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (FGPU) propone llamar *experTICia*, atiende la necesidad de desarrollar la competencia en TIC para poder responder a las nuevas demandas originadas en la revolución, que en los distintos campos del quehacer humano, han generado estas. Debe quedar muy claro que las demandas anteriores las debe atender cualquier sistema escolar contemporáneo que se precie de tener altos estándares de calidad.

Sin embargo, para que un sistema educativo pueda atender dichas demandas, sus docentes deben diseñar, implementar y evaluar experiencias de aprendizaje enriquecidas con TIC. Al respecto, entidades tan reconocidas como UNESCO e ISTE establecen claramente las competencias en TIC que deben demostrar los docentes y los estándares que en estas deben alcanzar los estudiantes en el transcurso de la educación Básica y Media. Dice la primera en su



documento “Estándares UNESCO de Competencia en TIC para Docentes” que equipados con esas competencias los docentes pueden ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser:

- Competentes para utilizar tecnologías de la información (TIC).
- Buscadores, analizadores y evaluadores de información.
- Solucionadores de problemas y tomadores de decisiones.
- Usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad.
- Comunicadores, colaboradores, publicadores, productores y ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad.

Por su parte, ISTE actualizó recientemente sus Estándares Nacionales (EEUU) de TIC tanto para Docentes como para Estudiantes. Los Estándares en TIC para Docentes, puestos a disposición de la comunidad educativa en NECC 2008, incluyen indicadores de desempeño y Matrices de Valoración (Rúbricas) para Docentes de la Era Digital y están organizados en torno a 5 categorías:

1. Facilitar e inspirar el aprendizaje y la creatividad de los estudiantes.
2. Diseñar y desarrollar experiencias de aprendizaje y evaluaciones propias de la era digital.
3. Modelar el trabajo y el aprendizaje característicos de la era digital.
4. Promover y ejemplificar tanto la ciudadanía digital, como la responsabilidad.
5. Comprometerse con el crecimiento profesional y con el liderazgo.

Respecto a los estándares para estudiantes, cuando ISTE revisó en el 2007 sus “Estándares Nacionales (EEUU) de TIC para estudiantes: La Próxima Generación”, estableció claramente “lo que los estudiantes

deben saber y ser capaces de hacer para aprender efectivamente y vivir productivamente en un mundo cada vez más digital...”

Estos estándares para estudiantes están compuestos por 6 categorías que son:

1. Creatividad e Innovación
2. Comunicación y Colaboración
3. Investigación y Localización efectiva de Información
4. Pensamiento Crítico, Solución de problemas y Toma de decisiones
5. Ciudadanía Digital
6. Operación y Conceptos de TIC

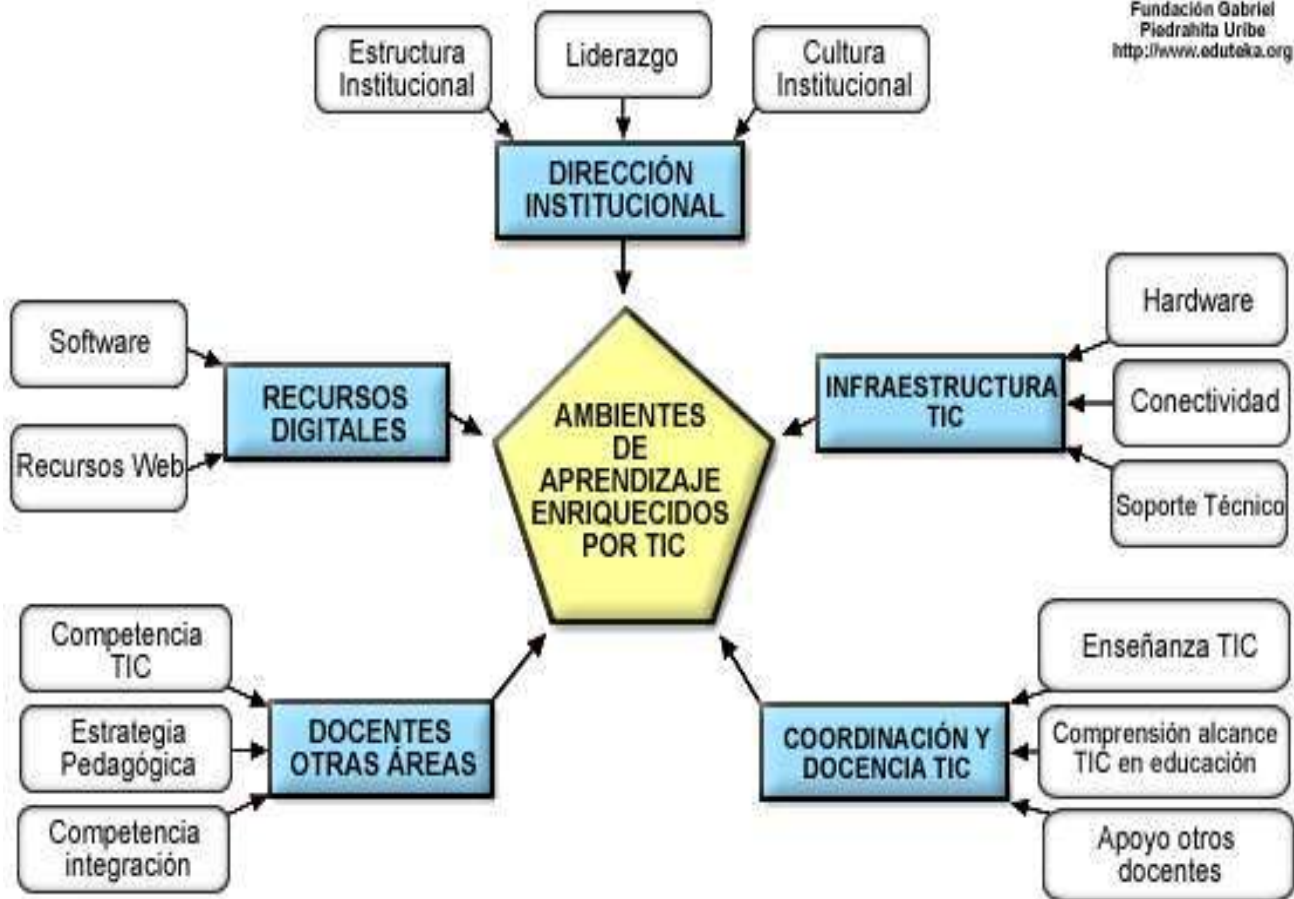
Si los revisamos cuidadosamente, observamos que la sociedad para la que se formularon está tan permeada por computadores y periféricos que a la competencia en su manejo y uso adecuado la ubican en último lugar.

Esta situación está muy diferente a la que se vive en los países Latinoamericanos donde se requiere priorizar la enseñanza en el uso de las TIC, pues no solo sirve de base a todo lo demás, sino que para muchos estudiantes la Institución Educativa es la única posibilidad que tienen de relacionarse con ellas.

Si bien es cierto que las competencias en TIC que deben demostrar los docentes constituyen una variable de primer orden, también existen otros factores que se deben atender para generar Ambientes de Aprendizaje enriquecidos con TIC.

El Modelo de Integración de las TIC al currículo escolar consta de cinco ejes fundamentales que en concepto de la FGPU debe atender cualquier Institución Educativa que quiera lograr transformaciones significativas en la enseñanza de las TIC y en la integración de estas en sus procesos educativos. Presentamos a continuación tanto la gráfica del Modelo como la definición de cada uno de los ejes.

## REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL MODELO



### Metodología

El proyecto se realizó en tres fases:

#### *Fase I Diagnóstico*

Se realizó un cuestionario diagnóstico a alumnos y maestros seleccionados previamente como una muestra, para recabar información acerca del uso de distintas herramientas, así como saber qué tanto interés existe por incluirnos en ambientes virtuales y apoyar así el aprendizaje de toda la comunidad escolar.

*Conclusiones de las encuestas hechas a la muestra de la investigación.*

Conclusión encuesta maestros.

Se observó de una forma contundente la necesidad de usar, desarrollar y generar conocimientos mediante herramientas digitales, quedando como factible la inclusión de los sistemas de gestión de aprendizaje mediante una capacitación y actualización docente que permita posteriormente implementarlas y así mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Conclusión encuesta alumnos.

Los resultados mostraron un gran interés por parte de los alumnos por conocer

herramientas digitales que le apoyen en su formación y generen nuevos ambientes de aprendizaje, en los cuales sean más autónomos y responsables en un alto porcentaje sobre los conocimientos adquiridos; algo que también podemos observar es que los alumnos tienen ya un avance considerable en el conocimiento de algunas herramientas, lo que implica trabajar solo en la orientación del buen uso de las mismas.

### Análisis de resultados

Con base en el proceso de diagnóstico realizado, se observó que, en un alto porcentaje de las encuestas de alumnos y maestros, demuestran la factibilidad de incluir alguna plataforma digital que apoye en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Escuela Normal de Atlacomulco.

Por otro lado, se llevaron a cabo cursos de capacitación para la planta docente, brindándoles los conocimientos necesarios para poder hacer la inclusión de sus talleres o asignaturas mediante dichas plataformas digitales.

### Fase II Elaboración del Plan de trabajo para la inclusión de un taller.

- Implementación del plan de trabajo para la plataforma virtual LMS.
- Socialización del proyecto.
- Invitación y motivación a docentes y alumnos seleccionados para un primer taller en línea.

En este apartado se proyectó un primer taller de prueba implementando una plataforma en Schoology para la capacitación y preparación del examen de certificación de docentes y alumnos Microsoft Office System 2010 Specialist.

Se realizó este plan para poder atender el programa de certificaciones, ya que se llevaba a cabo en la Normal de forma presencial, esto representaba una gran barrera para docentes y alumnos puesto que no existían los tiempos para desarrollarlo entre clases o después de las mismas; con base en eso se implementó el taller de manera virtual convirtiéndolo en un espacio semipresencial.

Plan de taller semipresencial:

Datos Generales			
Nombre de la Institución:	Escuela Normal de Atlacomulco "Profesora Evangelina Alcántara Díaz"		
Nombre del docente-tutor (facilitador):	Mtro. GTI Masiel Mauricio Ramírez Escobar		
		Campos de formación por desempeño	FORMACIÓN SOCIAL
Unidad de Aprendizaje:	LAS TIC EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	Objetivo del Taller:	Conocer el entorno de herramientas de escritorio Office 2010 (Word) así como su uso de manera social para posteriormente ser aplicadas a la educación y ser el punto de partida a una certificación internacional.

Modulo I	Word.	Objetivo del Bloque:	Desarrollar un conocimiento pleno del uso y manejo del programa de escritorio Word con expectativas de certificación MOS2010.
Planeación del Módulo:		Desarrollar distintas prácticas que permitan ejercitar y aprender el uso y manejo de los programas de Office 2010 específicamente del procesador de texto Word.	
Tiempo estimado para el modulo inicio: octubre de 2015 fin: febrero 2016			
Enfoque	El uso de las TIC en las aulas enriquece los procesos educativos porque amplían la posibilidad de enseñanza y de aprendizaje dada su capacidad para ver, producir y manipular información.	Orientaciones didácticas	
		Gestionar y administrar información mediante la utilización de herramientas colaborativas de Word.	
Metodologías	Estudio independiente, implicar el estudio autodirigido, es decir, la regulación del propio proceso de aprendizaje y la adquisición de destrezas para obtener información; así como la utilización del Aprendizaje colaborativo que implica la integración de las aportaciones que recibe de sus compañeros de equipo (2, o 3 integrantes), mediante el compartir actividades de aprendizaje, reflexiones, experiencias, comentarios, referentes al trabajo que desarrolla cada uno de los miembros del equipo. Es por ello, que el aprendizaje colaborativo desarrolla habilidades mixtas, manifiestas en el aprendizaje y desarrollo social y personal se llevaran a cabo mediante un curso semipresencial la parte virtual será mediante la plataforma de schoology.	Crear y administrar herramientas de implementación de prácticas para el correcto uso del programa de Word.	

Desarrollo de líneas de discusión

Contenidos temáticos de la línea de discusión		Duración	
		Presencial	No presencial
* Diagnóstico con simulador de Word.		6 horas	24 horas
* Inducción mediante plataforma virtual al programa de Word.			
* Resolución de prácticas para certificación.			
* Clases presenciales para la solución de dudas respecto a las prácticas.			
* Chats, foros, recursos en línea etc.			
Otras herramientas			
Sugerencia didáctica		Criterios de Evaluación	
Línea de discusión:	b) Tutoría y trabajo colaborativo en internet.	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Competencia central: Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</li> <li>+ Atributos a desarrollar: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Favorece entre los maestros el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.</li> <li>✓ Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los docentes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.</li> </ul> </li> </ul>	
Objetivo de la línea de discusión:	Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje empelando plataformas virtuales como medios de socialización y construcción del conocimiento		
Contenidos temáticos de la línea de discusión			
* Word			
* Schoology			

*Fase III Creación, diseño, implementación, seguimiento y evaluación de la plataforma*

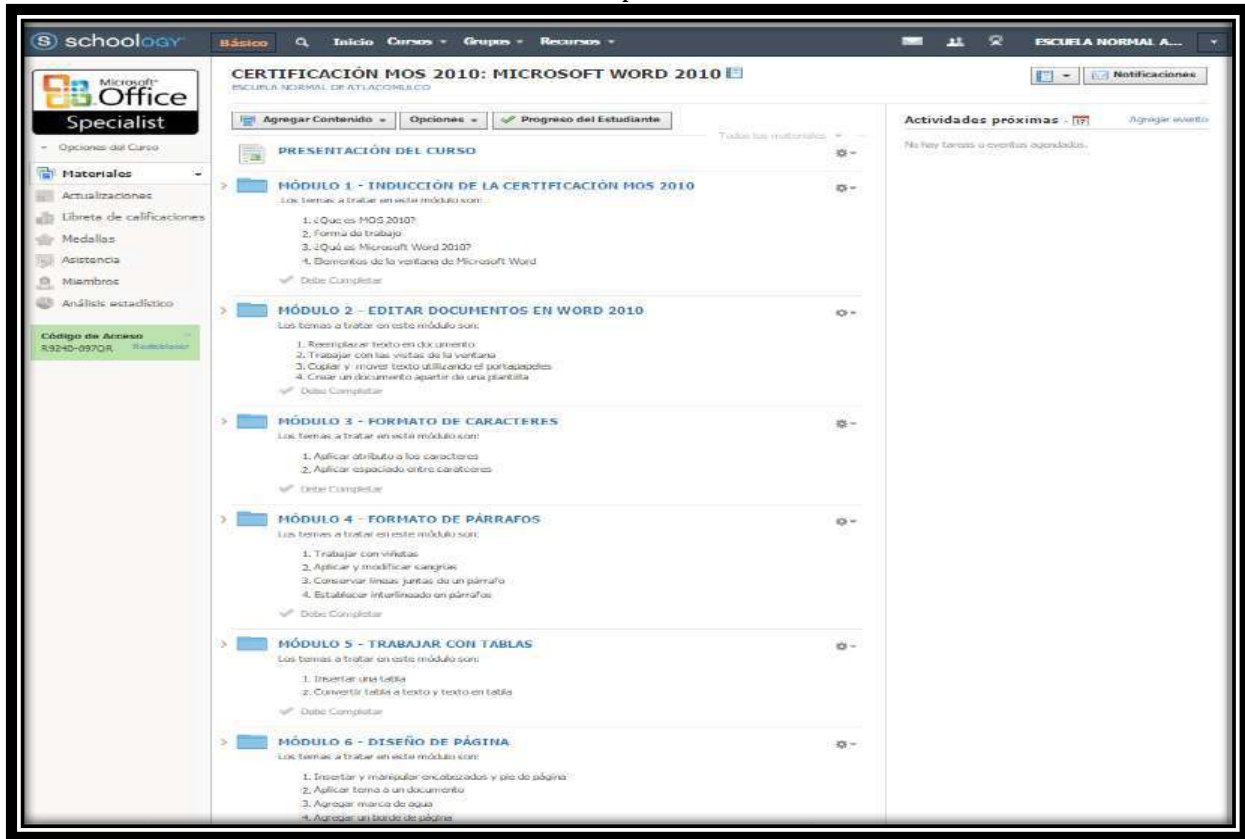
- Se implementó las TIC desarrollado un taller virtual mediante la plataforma LMS Schoology como apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Se diseñaron de los recursos didácticos con orientaciones de la pedagogía dentro de la plataforma.

- Se crearon de objetos virtuales de aprendizaje (OVAS) videos, tareas, chats, foros entre otros.
- Se evaluó la herramienta mediante el cumplimiento de todas las actividades programadas en plataforma y el impacto al elevar sus competencias para hacer su examen de certificación.

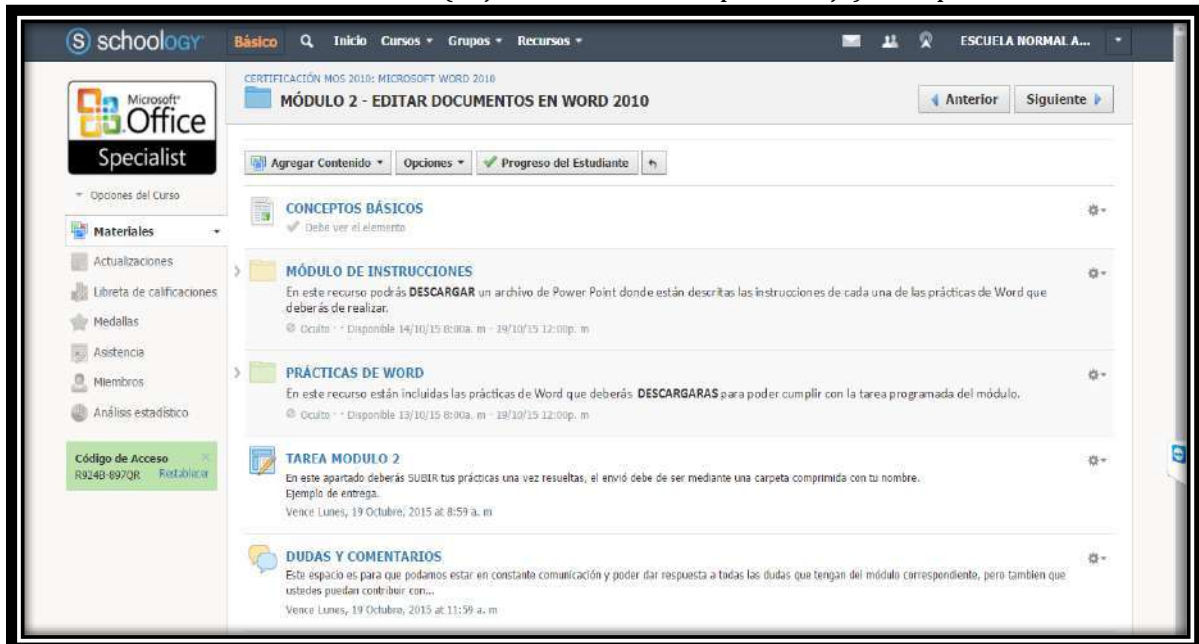
Una vez evaluado y aprobado el plan de trabajo se realizó la implementación de la

plataforma; dando los siguientes resultados:

### 1.- Generación e implementación del taller:



### 2.- Creación de las OVAS (objetos virtuales de aprendizaje) en la plataforma.



### 3.- Evaluación y seguimiento de las actividades programadas.

Categoría	Ponderación	%
↓ APORTACIONES	100	7.14%
↓ Aportaciones	100	7.14%
↓ CORRESPONDENCIA	100	7.14%
↓ DISEÑO DE PAGINA	100	7.14%
↓ EDICION	100	7.14%
↓ EDITAR DOCUMENTOS	100	7.14%
↓ FORMATO DE CARACTERES	100	7.14%
↓ FORMATO DE PARRAFOS	100	7.14%
↓ HIPERVINCULOS	100	7.14%
↓ ILUSTRACIONES Y GRAFICOS	100	7.14%
↓ PROTEGER DOCUMENTOS	100	7.14%
↓ REVISAR DOCUMENTOS	100	7.14%
↓ TABLAS	100	7.14%
↓ TAREAS	100	7.14%

#### *Fase IV. Resultados de la implementación.*

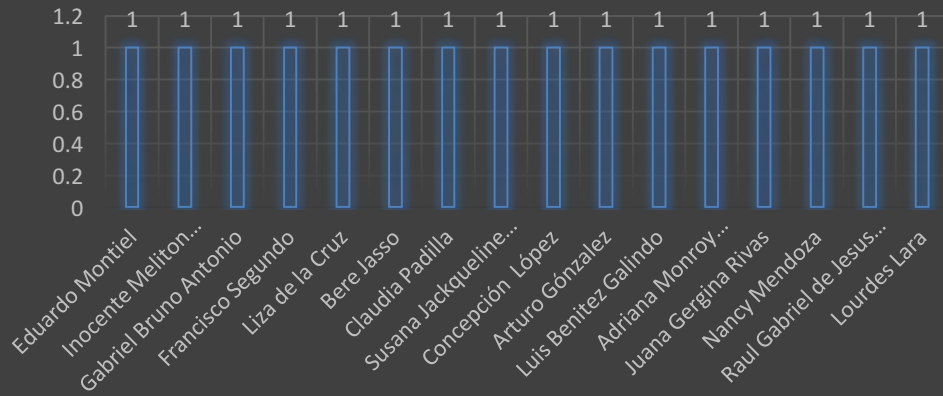
El proceso de la inclusión, adaptación y validación de la plataforma ha sido muy enriquecedor, pues originó que los docentes y alumnos construyeran su conocimiento mediante medios digitales; adquiriendo las competencias necesarias, así como los elementos básicos para enfrentar el proceso para el cual fue diseñado el taller.

Fue complejo, ya que ha implicado la búsqueda de información sobre el tema, el análisis del contexto en donde se llevó a cabo la implementación, así como la identificación de las características de los nativos digitales y

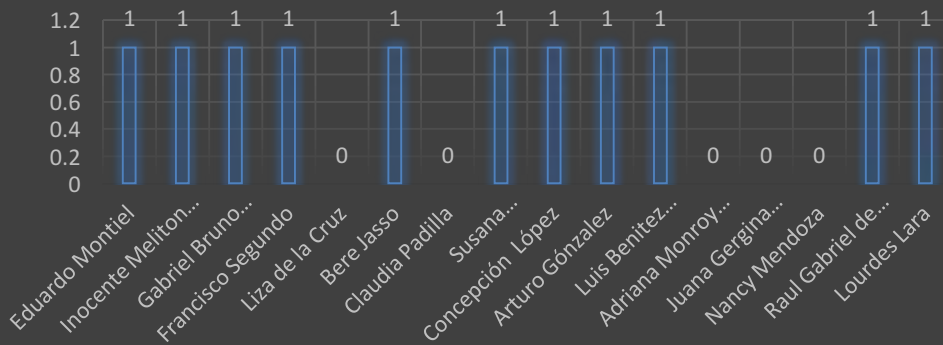
de los inmigrantes digitales, las competencias digitales que requiere el ser humano del siglo XXI y la necesidad de fortalecer una alfabetización informacional en todos los niveles educativos, en este caso, los alumnos y docentes de la Escuela Normal de Atlacomulco.

Resultados de la implementación de la plataforma por módulo según el cumplimiento de las actividades programadas y de forma general los maestros y alumnos que concluyeron satisfactoriamente el taller:

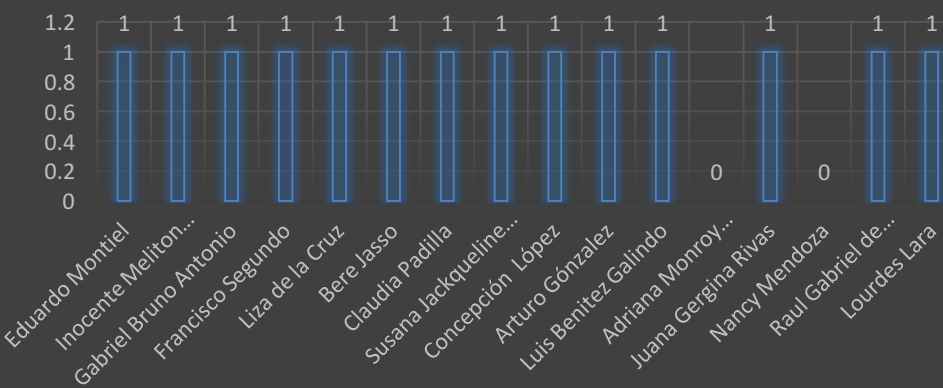
### Módulo 1, Aportación a la introducción



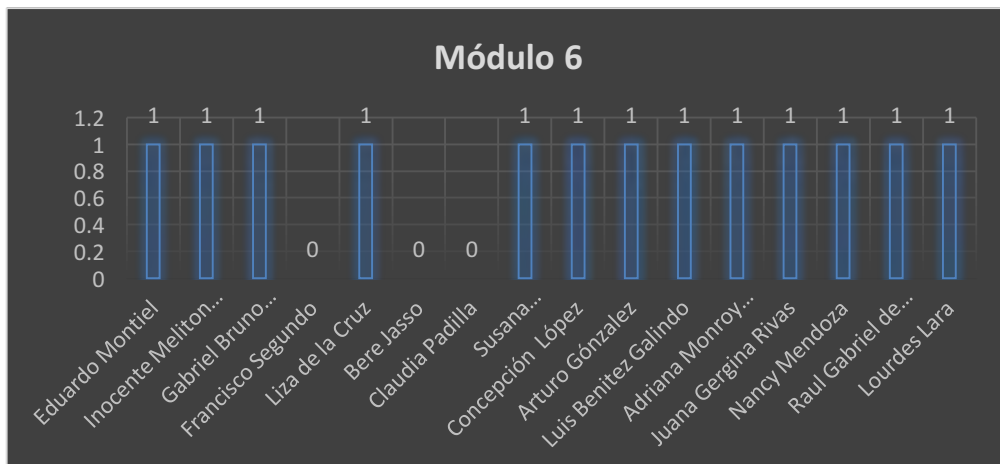
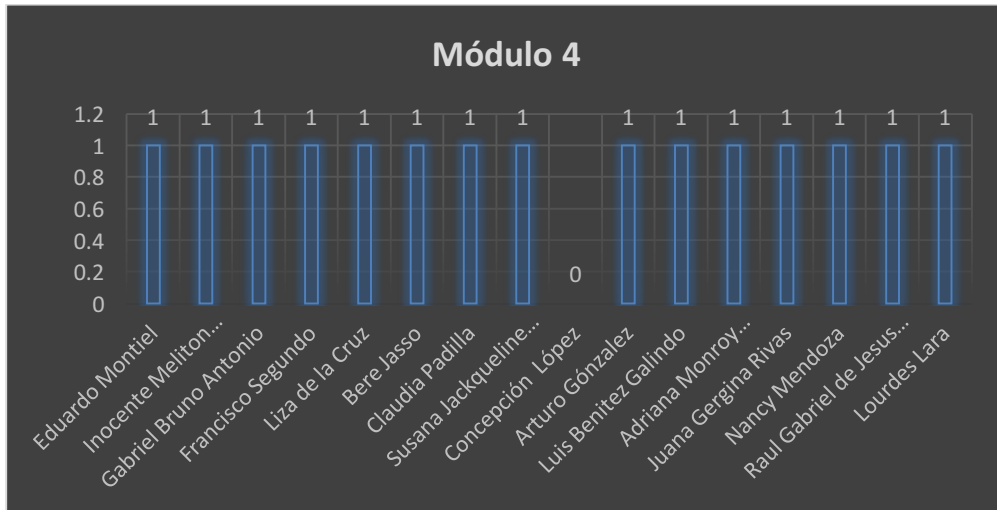
### Módulo 2



### Módulo 3







## Maestros que acreditaron el Taller preparatorio para la certificación Microsoft Office System 2010 Specialist.

■ Eduardo Montiel      ■ Inocente Meliton García      ■ Gabriel Bruno Antonio  
■ Francisco Segundo      ■ Liza de la Cruz      ■ Bere Jasso  
■ Claudia Padilla      ■ Susana Jacqueline Navarrete      ■ Concepción López

Resultados sobre el impacto de la inclusión de sistemas de gestión de aprendizajes en la Escuela Normal de Atlacomulco.

El impacto alcanzado fue satisfactorio, aún más si consideramos que las comunidades virtuales son hoy en día un espacio que brindan y facilitan la generación de nuevos conocimientos, permitiendo que los docentes de la Normal tengan un acompañamiento muy estrecho con sus alumnos impulsando una comunicación abierta y de mejor calidad; es así como podemos determinar también que los alumnos obtuvieron un espacio virtual de colaborativo mejorando sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

### Referencias

ITE (2010) "Habilidades y competencias del Siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE". Recuperado de: [http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informacion/Habilidades\\_y\\_competencias\\_siglo21\\_OCDE.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informacion/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf)

EDUTEKA (2008), "Un modelo para integrar las tic al currículo escolar". Recuperado de : <http://www.eduteka.org/modulos/8/234/>



# Diagnóstico de la competencia mediática en estudiantes universitarios

## Media competence diagnosis in university students

Liliana Lerma García  
*Universidad Autónoma de Chihuahua*  
[liliana.lermag@gmail.com](mailto:liliana.lermag@gmail.com)

Jorge Abelardo Cortés Montalvo  
*Universidad Autónoma de Chihuahua*  
[jcortes@uach.mx](mailto:jcortes@uach.mx)

Pedro Barrera Valdivia  
*Universidad Autónoma de Chihuahua*  
[pbarrera@uach.mx](mailto:pbarrera@uach.mx)

### Resumen

El desarrollo de la competencia mediática es indispensable en la formación académica y reviste particular importancia en el sistema educativo universitario. Numerosos investigadores coinciden en la necesidad de una formación específica de profesores y estudiantes en los ámbitos de la educación mediática. La investigación que se reporta fue realizada a partir de un cuestionario aplicado vía online, el cual fue elaborado e inicialmente validado por la red Alfamed y adaptado para el contexto mexicano. Los sujetos de estudio fueron dos grupos de estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua en diferente condición; un grupo de reciente ingreso en la materia básica de Tecnología y Manejo de Información y el otro de estudiantes en Servicio Social cercanos a la terminación de sus estudios. Los datos fueron sometidos a tratamiento estadístico y arrojaron resultados sobre los niveles de dominio de cinco de las seis dimensiones de la competencia mediática. Se encontraron diferencias para cada grupo en la dimensión de tecnologías, en relación a su paso por la universidad, pero un mediano nivel de competencias para ambos grupos en las dimensiones de ideología y valores y en procesos de interacción, no asociados a su formación académica.

### Palabras clave

Competencia mediática, formación universitaria, estudiantes, tecnologías, medios de comunicación.

### Abstract

The development of media competence is essential in academic training and is particularly important in the university education system. Many researchers agree on the need for specific training of teachers and students in the field of media education. The research that was carried out by applying a survey online, which was developed and initially validated by the Alfamed network

and adapted for the Mexican environment. The study subjects came from two groups of students from the Autonomous University of Chihuahua in different settings; a group of recent entry into the basic subject of Technology and Information Management and the other of students in Social Service near the end of their bachelors. The data were subjected to statistical treatment and yielded results on the proficiency levels of five of the six dimensions of media competence. Differences were found for each group in the dimension of technologies, regarding their passage through the university, but a medium level of competences for both groups in the dimensions of ideology and values and in interaction processes, not associated with their academic formation was also found.

### Keywords

Media competence, university training, students, technology, media, communication.

### Introducción

Para muchos sigue siendo un arcano insondable el hecho de que en la sociedad contemporánea los medios de comunicación son importantes creadores y mediadores de la cultura popular y el saber social. La comprensión de las diferentes formas de construcción y representación de la realidad que tienen los medios, de las técnicas de seducción y disuación que utilizan, de las ideologías y valores que impregnan sus representaciones, así como de su potencial didáctico, educativo y como mecanismo para el ejercicio de una democracia plena, siguen siendo ajenas para múltiples colectividades, aún para muchos exitosos profesionistas formados en las aulas universitarias. En opinión de Masterman, el dominio de la competencia mediática “debería ser una exigencia para todos los ciudadanos actuales y futuros de una sociedad democrática.” (Masterman, 1994).

No es posible considerar a persona alguna mediáticamente competente si no ha entendido que la función primaria de los medios es la segmentación y parcelación de audiencias para venderlas a cualquier postor, que pueden ser desde casas comerciales hasta instituciones políticas. “Hasta ahora la educación audiovisual se había basado en una premisa asombrosamente ingenua: que la función primaria de los medios era la

producción de información o entretenimiento”. (Masterman s/f).

Pocos se percatan cabalmente de que los medios se ocupan también de la creación de desinformación, sin que nuestros estudiantes y profesores estén preparados para decodificar críticamente los lenguajes y para reconocer, y utilizar para otros fines, los variados y sofisticados recursos de producción de mensajes.

### Planteamiento

Expertos investigadores de muy distintas latitudes, cuyas aportaciones han sido recuperadas en el estado de la cuestión de la formación docente en educación en medios (Andrada, 2015), coinciden en la necesidad de una formación específica de profesores y estudiantes en los ámbitos de la educación mediática, “reconocen que el docente es una pieza clave tanto para la introducción de los medios como para la puesta en práctica de este tipo de educación” (Gálvez, 2005:39). Incluso la UNESCO ha ido más allá de emitir sugerencias y recomendaciones en sus distintas declaraciones y propone un Currículum para Profesores en Alfabetización Mediática e Informativa, AMI (UNESCO 2011).

Según Castillo y Gastaldi (2005), en la mayoría de los países latinoamericanos no existe una cultura pedagógica fundada en la

educación mediática, ni siquiera es fácil encontrar alguna asignatura dedicada exclusivamente a la educación en medios. Por otra parte, tener estudios universitarios no garantiza contar con una competencia en este terreno (Dornaletche, Buitrago y Moreno, 2015).

La educación mediática, de acuerdo con las aportaciones de Jenkins (2009), procura una formación sobre el entramado de los medios de comunicación convencionales y de las innovadoras modalidades digitales en el proceso de convergencia cultural e incluye el uso de las tecnologías de la información y comunicación, pero solo como una de sus dimensiones. El principal problema es la continua confusión académica que pretende subsumir la educación mediática a la formación en TIC, sin advertir que existen otras dimensiones igualmente importantes. (Masanet y Ferrés, 2013).

En esta línea, la investigación que aquí se reporta utiliza preferentemente las dimensiones propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012), para medir el nivel de competencia mediática de estudiantes universitarios, son las siguientes:

1) Lenguaje: capacidad de interpretar y valorar los códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje. También incluye la capacidad de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación, de significación y de modificar productos existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor.

2) Tecnología: comprensión del papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y de sus posibles efectos. Junto con esto, se refiere a la habilidad para interactuar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales, y a la capacidad de manejar con corrección herramientas comunicativas en un entorno multimedial y

multimodal, y de adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen.

3) Estética: capacidad de extraer placer y satisfacción y valorar los aspectos formales de los mensajes audiovisuales, de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética.”

4) Ideología y valores: capacidad de análisis, actitud crítica para gestionar las emociones en la interacción con los mensajes mediáticos y las pantallas, de elaborar productos y de modificar los existentes para cuestionar valores o estereotipos presentes en algunas producciones mediáticas.

5) Procesos de interacción: capacidad de valorar la propia dieta mediática, así como los elementos cognitivos, emocionales y contextuales que intervienen en la recepción. A la vez, incluye una actitud activa en la interacción con las pantallas, entendidas como oportunidad para construir una ciudadanía más plena y un desarrollo integral para transformarse y transformar el entorno.

6) Proceso de producción y difusión: conocimiento de las funciones y tareas de los agentes, fases y difusión de los procesos de producción de los medios y capacidad para elaborar, seleccionar, compartir y diseminar información, incrementando la visibilidad de los mensajes.

## **Objetivos**

### *Objetivo principal*

Formular una aproximación descriptiva y explicativa del dominio de las diferentes dimensiones de la competencia mediática en estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

### *Objetivos específicos*

- Validar un instrumento de recolección y análisis de datos cuyos indicadores sean sensibles a las diversas

dimensiones de la competencia mediática.

- Establecer un diagnóstico inicial en cuanto al dominio de las dimensiones de la competencia mediática en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Identificar la variación en el dominio de las dimensiones de la competencia mediática entre estudiantes de reciente ingreso y aquellos próximos al egreso, como resultado de su tránsito por la universidad
- Brindar pautas y elementos de análisis fundamentados para diseñar una propuesta educativa en cuanto al desarrollo de la competencia mediática para la población estudiantil universitaria.

### Metodología

La investigación fue realizada a partir de un cuestionario aplicado vía online, el cual fue elaborado e inicialmente validado para poblaciones internacionales por la red Alfamed. Este instrumento ha sido adaptado para el contexto mexicano, es decir, algunas preguntas fueron modificadas en su estructura sin alterar la capacidad que se busca analizar; consta de 35 preguntas de opción múltiple, en las cuales no existen respuestas correctas o incorrectas, sino que cada una de ellas indica la percepción del individuo ante ciertas situaciones respecto a los medios.

Se aplicó el cuestionario a dos grupos de estudiantes universitarios: el primero el grupo que denominaremos SS, conformado por 76 estudiantes de los últimos semestres o egresados de la UACH de las distintas facultades que estaban realizando su Servicio Social en ese momento, se realizó durante el semestre de 2015-A entre los meses de enero a mayo del mismo año.

El segundo grupo, corresponde a los alumnos de nuevo ingreso a la universidad, que cursaban la materia básica común a todas las facultades de Tecnología y Manejo de la Información en el semestre agosto - noviembre 2015-B, a este grupo se le denominara TyMI. El cuestionario se envió como una tarea de la mencionada materia, la población estuvo conformado por 1496 participantes, de los cuales se recuperaron 790 encuestas finalizadas; de esta población, aplicando la formula estadística  $n = \frac{pq}{N \sigma^2 / e^2 (n-1) + \sigma^2}$  con un nivel de confianza de  $\sigma - 1$  hasta  $\sigma + 1$  igual a 68.3% y un margen de error (e) de 5%, se trabajó con una muestra de la población de 89 personas, todo esto para igualar las muestras de ambos grupos.

### Dimensiones e indicadores

Con el propósito de realizar investigaciones longitudinales y comparadas con grupos de países de la Red Alfamed, especializada en el tema, se estructura y estandariza el cuestionario dirigido específicamente a jóvenes entre 17 y 23 años.

Retomando la propuesta de Ferrés y Piscitelli (2012) donde se establecen seis dimensiones y sus respectivos indicadores, al momento de adaptar el instrumento para el contexto de México, se realizaron las pruebas de validez y confiabilidad en las cuales se hubieron de reagrupar los indicadores y se establecieron las correlaciones para alcanzar niveles estadísticamente significativos, con los que se validaron cinco de las seis dimensiones propuestas por los señalados autores, además de que según los resultados encontrados algunas de las preguntas fueron repositionadas para las diversas dimensiones.

Cabe mencionar que la dimensión no validada (Procesos de producción y difusión), es a consecuencia de que, en la aplicación del cuestionario al grupo de TyMI, existen

múltiples ‘datos perdidos’ en las preguntas que correspondían a esta dimensión, por lo cual no fue posible contemplarlas para el análisis de validez y confiabilidad.

En la tabla 1 se muestran las dimensiones y las preguntas que corresponden a cada una de ellas:

Dimensión	Preguntas
Lenguaje.	08, 11, 12, 13
Tecnología.	06, 31, 32, 33
Estética.	33, 34
Ideología y valores.	23, 24, 25, 27, 28, 29
Procesos de interacción.	07, 09, 10, 15, 30
Procesos de producción y difusión.	(preguntas no asociadas e indicadores sin validación estadística)

Tabla 1: Dimensiones y preguntas relacionadas

### Niveles y valoración

La escala establecida para la valoración de los resultados, ha sido desarrollada por los investigadores atendiendo a la relación de un continuum que va de las respuestas emocionales a las racionales, estas pretenden ser coherentes con la definición de competencia mediática, entendida como un proceso gradual que se puede analizar en tres niveles:

- Nivel 1: nivel mínimo de competencia  
Decisiones de carácter emocional, que no involucran procesos mínimos de

análisis y valoración frente a las consecuencias del contenido mismo que se consume.

- Nivel 2: nivel intermedio  
Los participantes son capaces de reconocer algunos elementos racionales y del saber especializado del indicador planteado, pero aún la decisión está mediada por la emocionalidad.
- Nivel 3: nivel alto de la competencia  
A pesar de asociar elementos emocionales a las decisiones de consumo, son capaces de identificar racional, crítica y reflexivamente.

Los niveles quedaron establecidos con base en puntuaciones asociadas al número de preguntas que tiene cada dimensión y la correspondiente puntuación obtenida según la respuesta del individuo.

### Resultados

Con acuerdo a las dimensiones mencionadas anteriormente, se han analizado los resultados a partir de varias categorías.

#### *Comparación por puntuación entre grupos TyMI y Servicio social*

Para estimar las diferencias entre grupos de mayor (SS) y menor experiencia (TyMI) en cada una de las dimensiones de competencia mediática se calculó la F de Fisher para las diferencias de medias en cada uno de los grupos. Se encontraron diferencias significativas en la dimensión estética, a favor de los participantes de servicio social. En la tabla 2 se muestran los resultados para la comparación.



Tabla 2. Comparación por grupo de TYMI y Servicio Social en los componentes de competencia mediática.

Componente	TYMI		Servicio Social		F	Probabilidad
	N=89		N=76			
	M	DE	M	DE		
Lenguaje	8.01	1.17	7.90	1.21	0.31	0.575
Tecnologías	8.27	1.20	8.40	1.11	0.58	0.447
Estética	4.64	1.17	5.04	1.02	5.34	0.022 *
Ideología y valores	4.31	0.83	4.26	0.81	0.16	0.689
Procesos de interacción	7.25	1.20	7.46	1.17	1.19	0.278

Nota: M = Media; DE = Desviación estándar; Valor F de Fisher; \* p<.05; \*\* P<.01

#### Comparación por sexo

Para estimar las diferencias entre mujeres y hombres en cada una de las dimensiones de competencia mediática se calculó la F de Fisher para las diferencias de medias en cada uno de los grupos, resultando significativas

las diferencias en el componente tecnologías y en ideología y valores, en ambos casos los varones presentan una mayor significancia en el nivel de competencia. La tabla 3 muestra los resultados para la comparación.

Tabla 3  
Comparación por sexo en los componentes de competencia mediática.

Componente	Mujeres		Hombres		F	Probabilidad
	N=106		N=59			
	M	DE	M	DE		
Lenguaje	7.85	1.25	8.17	1.05	2.78	0.97
Tecnologías	8.14	1.21	8.68	0.91	8.48	0.004 **
Estética	4.81	1.11	4.85	1.14	0.39	0.843
Ideología y valores	4.15	0.70	4.54	0.95	9.82	0.003 **
Procesos de interacción	7.39	1.10	7.29	1.33	2.60	0.611

Nota: M = Media; DE = Desviación estándar; Valor F de Fisher; \*  $p < .05$ ; \*\*  $P < .01$

### Comparación por niveles entre grupos TyMI y Servicio Social

El segundo análisis es más específico, este se desarrolló con base en la comparación de los dos grupos de la muestra (TyMI y SS) y los niveles en que se sitúan cada uno de ellos (Nivel 1, 2 y 3).

Dimensión 1: Lenguaje. Capacidad de interpretar y valorar los códigos de

representación y la función que cumplen en un mensaje.

En esta dimensión la estadística nos indica que en el grupo de TyMI, un 69% de los participantes tienen un nivel 3 de competencia, mientras que el grupo de SS obtuvo un 67%. En este mismo indicador, un 31% de TyMI y un 33% de SS se encuentran en el nivel 2, mientras que ninguno de los sujetos del estudio se encuentra en el nivel 1.

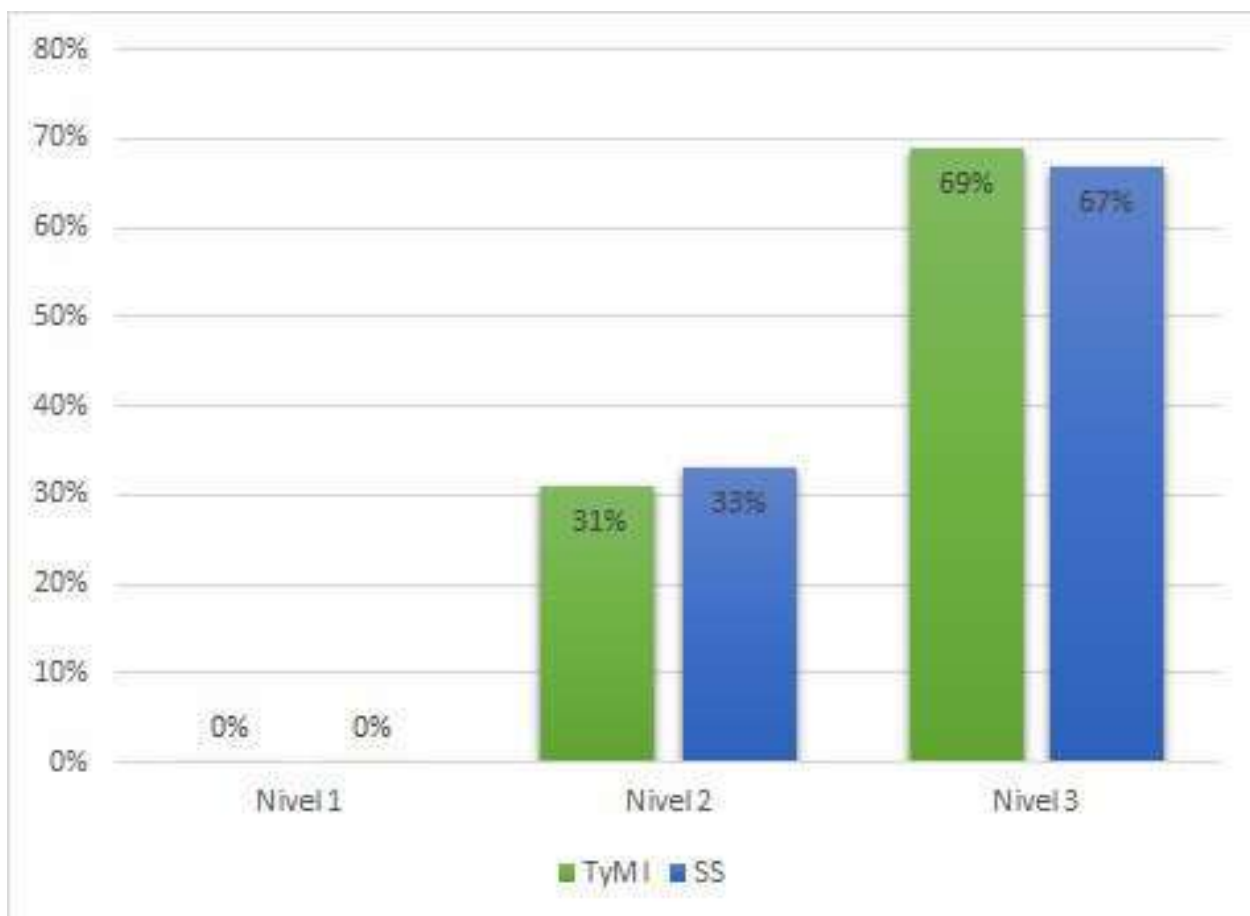


Fig. 1. Dimensión Lenguaje.

Como se aprecia en la Fig. 1, cerca del 70% de ambos grupos son competentes en el análisis de los lenguajes, tanto verbales como icónicos y audiovisuales, con una ligera superioridad en los jóvenes que recién

ingresan a la universidad. Esto indica que los jóvenes universitarios logran descifrar e incluso generar códigos lingüísticos diversos en su interacción con los dispositivos

digitales. Un 30% presentan un dominio intermedio de la competencia.

Dimensión 2: Tecnología. Capacidad de interactuar con las plataformas y los instrumentos.

En esta dimensión se observa que en el grupo de TyMI, un 73% de los participantes tienen

un nivel 3 de competencia, mientras que el grupo de SS obtuvo un 80%. En este mismo indicador, un 26% de TyMI y un 19% de SS se encuentran en el nivel 2, mientras que solo el 1% tanto de TyMI como de SS se encuentran en el nivel 1 de competencia mediática.

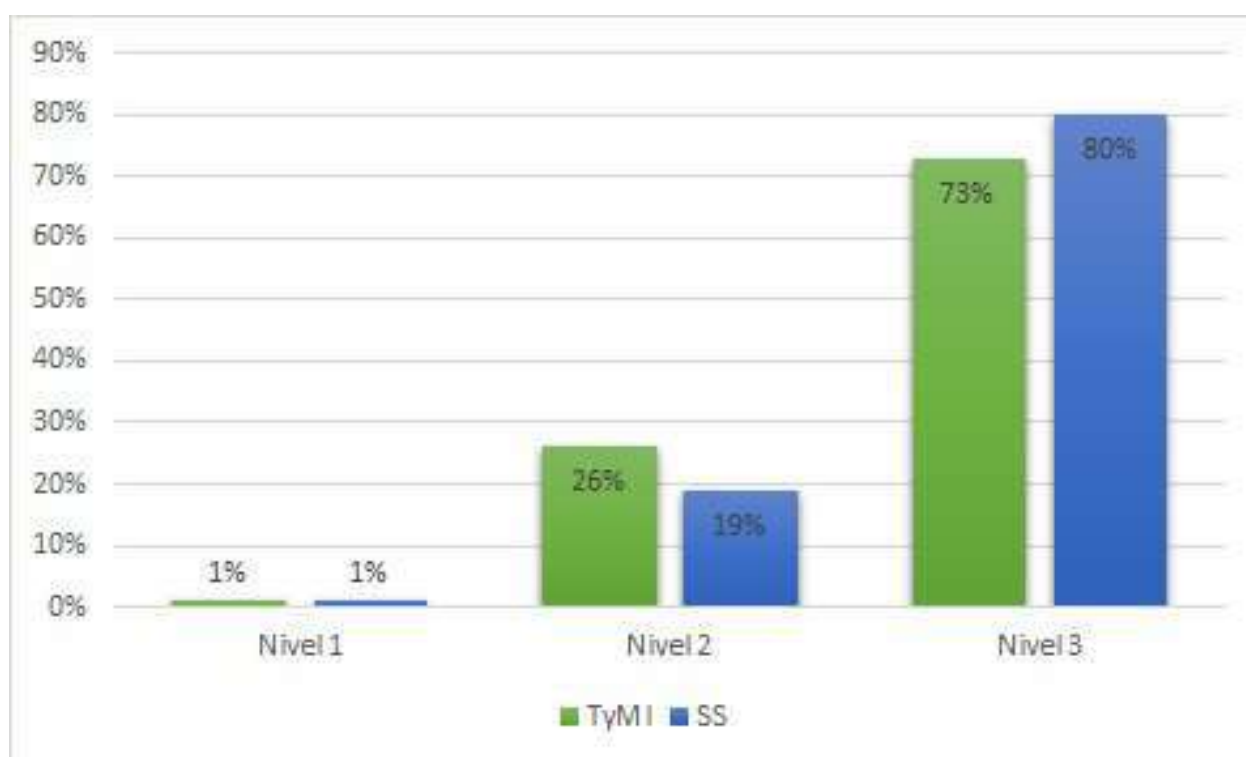


Fig. 2. Dimensión Tecnología.

En esta dimensión un promedio del 75% de ambos grupos son competentes en el manejo de tecnologías en el manejo de las innovaciones tecnológicas para comunicarse y además tienen la capacidad de adecuar las herramientas a los objetivos que requieren, el grupo de servicio social tiene una ligera superioridad a los del grupo de TyMI en un 7%. Esto indica que su paso por la universidad ha contribuido en el dominio y el manejo de las nuevas tecnologías y su adaptación para conseguir los fines informacionales que se buscan. Un 25%

presentan un dominio intermedio en esta competencia.

Dimensión 3: Estética. Capacidad de identificar elementos artísticos.

Esta dimensión nos muestra que en el grupo de TyMI, un 61% de los participantes tienen un nivel 3 de competencia, mientras que el grupo de SS obtuvo un 68%. En este mismo indicador, un 38% de TyMI y un 32% de SS se encuentran en el nivel 2, mientras que apenas el 1% en TyMI se encuentra en el nivel 1 y ninguno en el grupo de SS.

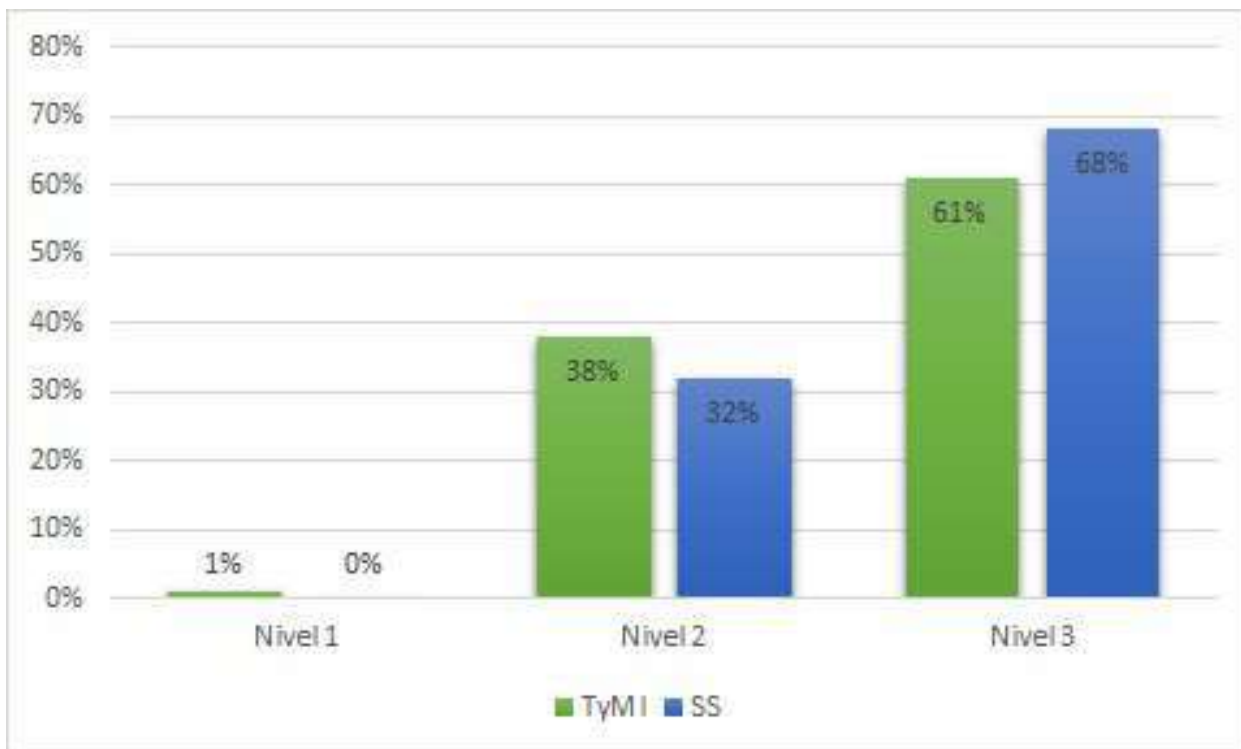


Fig. 3. Dimensión Estética.

En la dimensión estética, un promedio del 65% de ambos grupos son competentes en el sentido de que son capaces de entender lo que se comunica y la manera en cómo se comunica, el grupo de servicio social tiene una superioridad a los del grupo de TyMI en un 7%. Esto indica que el joven universitario domina, con ese margen, la capacidad de entender los mensajes que los medios transmiten y como lo hacen. Un 35% presentan un dominio intermedio en esta competencia. El número de personas que no son competentes en esta dimensión es irrelevante.

Dimensión 4: Ideología y valores. Capacidad de análisis y actitud crítica para verificar la veracidad de las fuentes.

Esta dimensión nos revela que en el grupo de TyMI, un 26% de los participantes tienen un nivel 3 de competencia, mientras que el grupo de SS obtuvo un 22%. En este mismo indicador, un 74% de TyMI y un 78% de SS se encuentran en el nivel 2, mientras que ninguno de los grupos presenta porcentaje en el nivel 1.

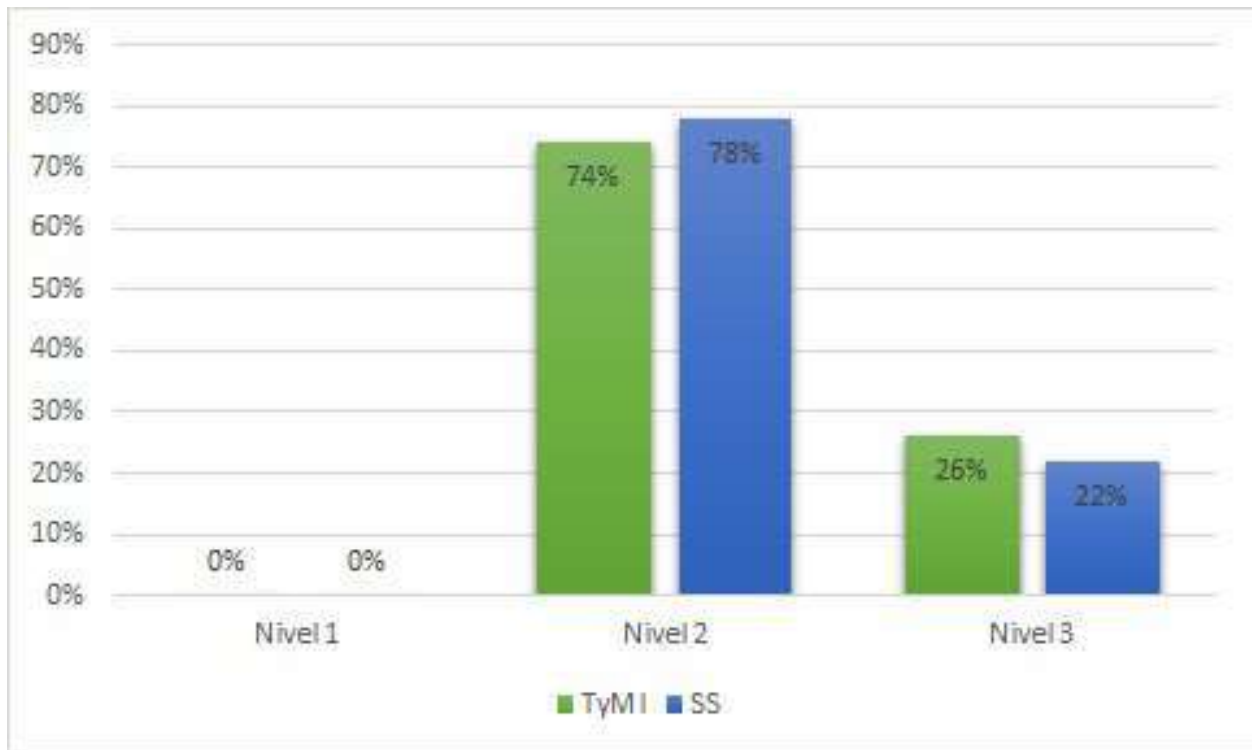


Fig. 4. Dimensión Ideología y valores.

Estos datos encienden los focos rojos acerca de cómo los programas académicos de la universidad no han atendido adecuadamente la formación del pensamiento crítico, particularmente en cuanto al análisis ideológico y valoral de la información que se recibe a través de los medios de comunicación y los mensajes que recuperan a través de los diversos dispositivos digitales, siendo que cerca de un 80% de los individuos de la muestra, en el promedio de ambos grupos, tienen un nivel de competencia intermedio y solo el 24% demuestran ser competentes en este terreno, lo que evidencia

un hueco en los programas de formación de competencias relacionadas con ideología y de valores.

Dimensión 5: Procesos de interacción. Capacidad de valorar la propia dieta mediática. En este caso, en el grupo de TyMI, un 44% de los participantes tienen un nivel 3 de competencia, mientras que el grupo de SS obtuvo un 46%. En este mismo indicador, un 55% de TyMI y un 54% de SS se encuentran en el nivel 2, mientras que apenas el 1% de ambos grupos se sitúan en el nivel 1.

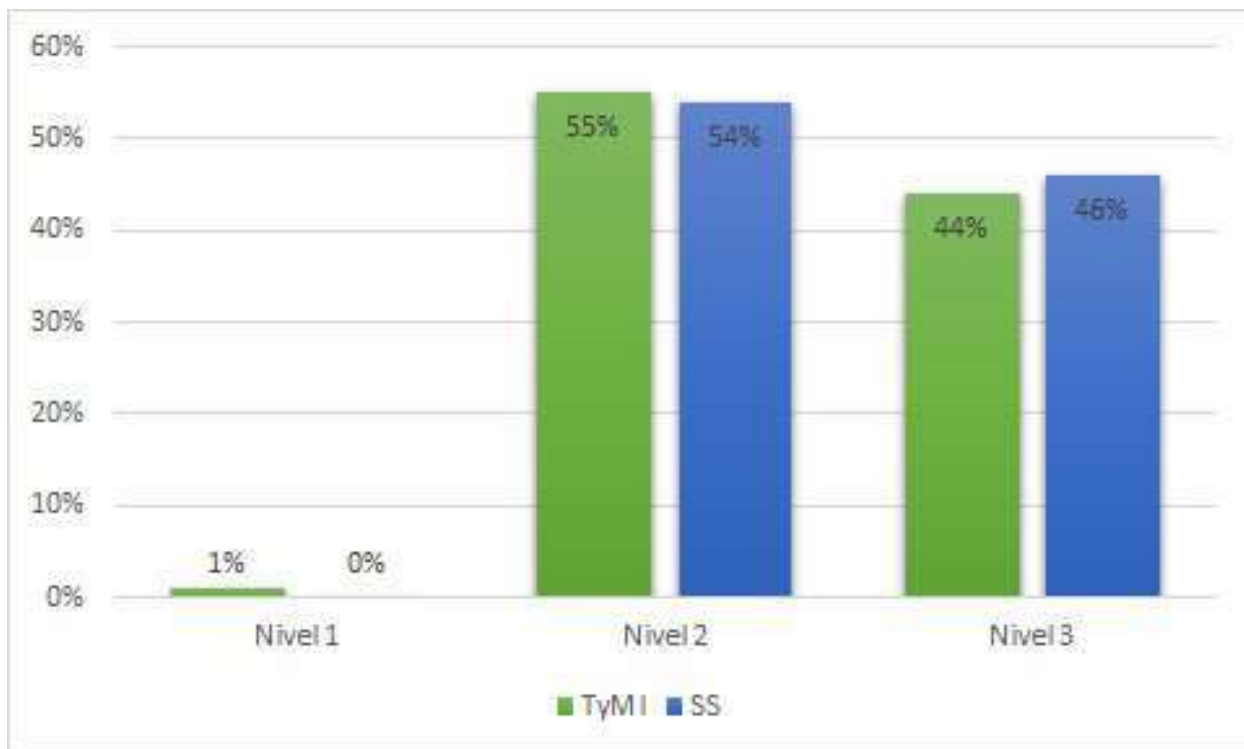


Fig. 5. Dimensión Procesos de interacción.

En la dimensión de procesos de interacción, el 55% de ambos grupos son medianamente competentes en cuanto a seleccionar los contenidos que ven a través de la televisión o de internet, en cuanto a ser conscientes al valorar los efectos emocionales a través de los cuales los medios de comunicación tratan de vender sus productos, saber qué y porque gustan algunos productos y otros no. El 45% de esta muestra de la población muestran ser competentes en la dimensión de interacción. En consecuencia, es posible conjeturar que esta dimensión tampoco es debidamente atendida por los programas universitarios de manera transversal, que los estudiantes que ingresan y que egresan se encuentran prácticamente en un mismo nivel de competencia, predominando el intermedio.

### Conclusiones

La primera conclusión que salta a la vista, es que todos los estudiantes, así sean de nuevo ingreso o próximos a egresar, son medianamente o muy competentes en todas

las dimensiones de la competencia mediática, de una u otra manera vivir en un entorno en el que manejan continuamente distintos dispositivos tecnológicos y recibir un bombardeo permanente de información de todo tipo, les ha permitido desarrollar cierto dominio que se refleja en los indicadores del instrumento.

La reagrupación de indicadores y la validación estadística del instrumento permite contar con datos confiables para cinco de las seis dimensiones de la competencia mediática. La referente a la generación de mensajes propios, es decir, los procesos de producción y difusión, no ha podido ser validada, todavía, en el instrumento utilizado, por lo que se excluyen los datos sobre esta.

Las dimensiones de lenguajes y tecnología se manifiestan con mayor dominio por parte del grupo de estudiantes en Servicio social, lo que evidencia que su formación académica ha sido un factor relevante en el desarrollo de estos ámbitos de

competencia. Esto se explica porque en efecto, el uso de tecnologías ha sido privilegiado en las innovaciones pedagógicas y didácticas, no así la competencia mediática que ha sido atendida marginalmente, lo que se hace patente con los resultados obtenidos en las dimensiones de procesos de interacción e ideología y valores.

Finalmente, es recomendable que las academias que se ocupan de revisar y rediseñar las asignaturas y programas, así como quienes tienen la responsabilidad de observar las prácticas docentes y la actualización de profesores, consideren prestar mayor atención a las áreas no atendidas ni consideradas en el perfil de los futuros profesionistas y en el cuadro de competencias a desarrollar. En este caso, precisar las diferencias y particularidades de la competencia en TIC respecto de la Competencia mediática, en específico en las dimensiones de procesos de interacción e ideología y valores, y en menor medida, pero no menos importante para una formación integral, la cuestión estética en cuanto a la información recibida a través de los diferentes medios y dispositivos de información.

### Referencias

- Andrada, P. (2015), Estado de la cuestión de la formación docente en educación en medios. *COMUNICACIÓN Y MEDIOS* No 31 (2015). Instituto de la Comunicación e Imagen, ICEI, Universidad de Chile. ISSN 0719-1529. DOI: 10.5354/0719-1529.2015.36700
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. doi: 10.3916/C38-2012-02-08.
- Masterman, L. (1994). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones La Torre.
- Masterman, L. (s/f) *la Revolución de la educación audiovisual*. Nottingham University, Reino Unido
- Gálvez, M. (2005). La educación en medios en Iberoamérica: la visión de los expertos. *Comunicar*, 24, 35-40. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=24&articulo=24-2005-06>
- Castillo y Gastaldi (2005). Estado de la educación en medios en el currículum escolar en Iberoamérica. *Comunicar*, 24, 13-20. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=24&articulo=24-2005-03>.
- Dornaletche, J., Buitrago, A. y Moreno, L. (2015). Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital online. *Comunicar*, 44, 177-185. doi: 10.3916/C44-2015-19
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Massachusetts: MIT Press
- Masanet, M. J. y Ferrés, J. (2013). La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática. *Communication Papers*, 2 (2), 83-90. Recuperado de: <http://ojs.udg.edu/index.php/CommunicationPapers/article/view/73/97>
- Unesco (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para profesores*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

# Las TIC y la interacción social del profesor universitario

## ICT and the university professors social interactions

Moisés Ramírez Hernández  
Universidad Veracruzana  
[moshernandez@gmail.com](mailto:moshernandez@gmail.com)

Zurisadai Zavala Alcalá  
Secretaría de Educación de Veracruz  
[zzavala@outlook.com](mailto:zzavala@outlook.com)

### Resumen

El presente trabajo surge de una investigación que lleva como título "Grado de Apropiación Tecnológica y percepción del uso didáctico de las TIC del profesor universitario", estudio realizado en la Facultad de Pedagogía, Región Veracruz, de la Universidad Veracruzana. Se pretende describir el uso que los profesores hacen de las TIC como herramientas de interacción social, es decir, su comunicación, socialización y colaboración. Para la recolección de la información se aplicó un cuestionario a 44 profesores, 88% de la población que integra la planta académica. Se destaca como hallazgo que a pesar de las iniciativas y la inversión en recursos e infraestructura tecnológica, los profesores hacen poco uso de los servicios institucionales con dichos fines; aunque se destaca una fuerte presencia de las redes sociales en el medio académico. Esta investigación da la pauta a nuevas líneas de trabajo en relación a las TIC y la docencia universitaria

### Palabras clave

Tecnologías de la información y la comunicación, profesores, educación superior, pedagogía.

### Abstract

The following paper develops from a research called "Degree of Technological Appropriation and perception of the didactic use of ICT by the university professor", a study carried out at the Faculty of Pedagogy, Veracruz Region, of the Universidad Veracruzana. Intends to describe the use of ICT as tools for social interactions by teachers, that is, their communication, socialization, and collaboration. To collect the data, a survey was conducted in which 44 professors participated, 88% of the academic population. Highlighting as a finding that, despite the initiatives and investment in resources and technological infrastructure, teachers make little use of institutional services for these purposes; although it highlights a strong presence of social networks in the academic environment. This research sets the tone for new lines of work regarding ICT and university teaching.

### Keywords

Information and communication technologies, professors, superior education, pedagogy.



## Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su incorporación en los procesos de enseñanza, han sido objeto de estudio en diversas vertientes, desde la integración de estas al aula, pasando por las percepciones docentes sobre su uso, acceso y apropiación; y el impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

A pesar de la fuerte influencia y presencia de las TIC en la sociedad, no deja de ser compleja su introducción al contexto escolar, iniciando por el acceso e intercambio de la información, los canales de comunicación, además de las nuevas formas en la socialización y colaboración entre los actores del proceso educativo: profesores y estudiantes.

## Fundamentación Teórica

La presencia de las TIC ha replanteado el proceso educativo, modificando los roles en los estudiantes y profesores. En este último -por ejemplo-, se ha visto como en el devenir de los tiempos ha cambiado su papel tradicionalista, convirtiéndose en un instructor, guía y facilitador de la enseñanza (Figueroa, 2014).

En seguimiento a lo anterior, el profesor es una de las piezas más importante de cara a cualquier planteamiento de cambio para la modificación y cambios curriculares en lo relacionado a los procesos de enseñanza (Escudero, 1999 & Fullan, 2002). Es por ello que resulta necesario identificar cómo se ha enfrentado a las innovaciones tecnológicas, particularmente en la introducción de las TIC en los procesos educativos.

Un aspecto medular de la incorporación de las TIC, es el referente a la comunicación, socialización y colaboración. Por ejemplo, Burbules & Torres (2000) mencionan que resulta necesario ver a la tecnología en el ámbito educativo, como un espacio de socialización y colaboración. Es a

partir de esta reflexión que se nos invita a analizar el componente de la comunicación de las TIC, ya que estas “no solo constituyen un conjunto de herramientas, sino un entorno en el cual se producen las interacciones humanas” (Gewerc, 2005, p.59).

La investigación retoma el constructo del GAT, debido a que “comprende al conjunto de disposiciones, capacidades, habilidades, conocimientos, saberes prácticos-informáticos e informacionales, tipos de uso y frecuencia con que son utilizadas las TIC en los procesos educativos” (Casillas, Ramírez- Martinell & Ortiz, 2014, p.36).

Siguiendo con Casillas, Ramírez- Martinell & Ortiz (2014), el GAT lo han integrado por diez saberes digitales, en donde en cada uno se implica el conocimiento, el uso y la aplicación, la frecuencia así como la intención que los sujetos realizan de cada uno, además de los servicios institucionales, el uso de internet y la afinidad tecnológica.

Estos saberes digitales los identificaron como: Usar dispositivos; administrar archivos; usar programas y sistemas de información especializados; crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido; crear y manipular conjunto de datos; crear y manipular medios y multimedia; comunicarse en entornos digitales; socializar y colaborar en entornos digitales; ejercer y respetar la ciudadanía digital y literacidad digital.

Los datos presentados en este trabajo, corresponden a los saberes de comunicarse y, socializar y colaborar en entornos digitales. Es así como a partir de las ideas expuestas resulta necesario conocer el uso que hacen los profesores de las TIC en su proceso de enseñanza, y si utilizan estas como herramientas de comunicación, socialización

y colaboración como apoyo en su trabajo académico.

#### Preguntas y objetivos del estudio

Con base a lo antes planteado, uno de los objetivos que guían la investigación es:

- Conocer el uso que hacen de las TIC en el proceso de enseñanza, los profesores de la Facultad de Pedagogía, Región Veracruz de la UV.

Los resultados presentados en este trabajo, forman parte y dan respuesta a la siguiente interrogante del estudio:

- ¿Cuál es el uso de las TIC en el proceso de enseñanza, de los profesores de la Facultad de Pedagogía, Región Veracruz, de la UV?:

#### Metodología empleada

El tratamiento de los datos representados pertenece al enfoque cuantitativo de la investigación. Se estableció un diseño no experimental, con un corte transeccional o transversal.

Se aplicó un cuestionario elaborado en el marco del proyecto de “Brecha digital entre estudiantes y profesores de la Universidad Veracruzana: Capital cultural; trayectorias escolares y desempeño académico; y grado de apropiación tecnológica” (UV, 2014). Los apartados que integran este cuestionario son: 1. Datos de identificación, 2. Socioeconómico, 3. Afinidad tecnológica, 4. Literacidad digital, 5. Ciudadanía digital, 6. Comunicación, socialización y colaboración, 7. Programas y sistemas de información relativos a su área de conocimiento, 8. Dispositivos, 9. Archivos,

10. Software de oficina, 11. Creación y manipulación de contenido multimedia. En total son 44 ítems que en su mayoría son de formato cerrado y de tipo Likert, otras de carácter dicotómico y muy pocas preguntas abiertas.

La población de estudio se focalizó en los profesores de la Licenciatura en Pedagogía, Región Veracruz, de la Universidad Veracruzana. La muestra son 44 profesores que integran la planta académica, es decir, el 88% de la población, por lo que podemos decir que los datos son representativos.

Este trabajo expone resultados referentes a la sección del cuestionario: Comunicación, socialización y colaboración.

#### Resultados

Con la sección del cuestionario “Comunicación, socialización y colaboración” se buscó identificar la frecuencia e intención con la que los profesores utilizan las herramientas y recursos tecnológicos, los resultados más significativos fueron los siguientes:

Frecuencia en el uso de medios para compartir y publicar información  
El correo electrónico es el medio que más han empleado los profesores para compartir información (100%, recategorizando las opciones de respuesta siempre, frecuentemente y algunas veces). Seguidamente se encuentran las redes sociales con un 65.9% sumando las escalas de “siempre” y “frecuentemente” (Ver tabla 1).

Tabla 1.  
Frecuencia en el uso de medios para el intercambio de información.

	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Casi nunca	Nunca	NC
Correo electrónico	68.2	25	6.8	0	0	0
Redes sociales	36.4	29.5	13.6	6.8	13.6	0
Blogs y páginas personales	20.5	22.7	22.7	9.1	20.5	4.5

Plataformas de aprendizaje distribuido ( Eminus o Moodle)	18.2	15.9	20.5	18.2	22.7	4.5
Repositorios institucionales (iTunes U, digital. Biblioteca Virtual)	6.8	13.6	27.3	18.2	29.5	4.5

Nota: Los datos provienen del cuestionario aplicado. Elaboración propia.

Es significativo que los blogs y páginas personales solo el 22.7% de los profesores “algunas veces” los utilizan y un 20.5% de ellos manifiestan que “nunca” los han ocupado. En lo que se refiere a las plataformas de aprendizaje los porcentajes más altos se ubicaron en las columnas “Nunca” y “Algunas veces” (22.7% y 20.5% respectivamente).

Es interesante ver como en el caso de los repositorios institucionales (29.5%), los profesores nunca utilizan este recurso para compartir y publicar información, un 27.3% algunas veces, y un 20.4% sumando los porcentajes de “siempre” y “frecuentemente”. Frecuencia con que los profesores utilizan diversas herramientas con fines de comunicación.

Recategorizando las columnas de siempre y frecuentemente, en la tabla 2 se puede evidenciar que las herramientas más utilizadas con fines de comunicación por parte de los profesores son el correo electrónico en computadora y en dispositivo móvil (95.5% y 68.1%), redes sociales en computadora y en dispositivo móvil (61.4% y 54.5%), chat en dispositivo móvil (70.4%) y mensaje de texto (63.6%).

Tabla 2.  
Uso de herramientas con fines de comunicación.

	Siempre	Frecuente mente	Algunas veces	Casi nunca	Nunca	NC
Chat en computadora	22.7	20.5	25.0	18.2	11.4	2.3
Chat en dispositivo móvil (WhatsApp, Telegram)	38.6	31.8	6.8	2.3	18.2	2.3
Correo electrónico en computadora	61.4	34.1	2.3	2.3	0	0
Correo electrónico en dispositivo móvil	38.6	29.5	15.9	4.5	11.4	0
Redes sociales en computadora	40.9	20.5	15.9	11.4	11.4	0
Redes sociales en dispositivo móvil	31.8	22.7	20.5	4.5	20.5	0
Plataformas de aprendizaje distribuido (Eminus, Moodle) en computadora	22.7	15.9	27.3	6.8	22.7	4.5

Plataformas de aprendizaje distribuido en dispositivo móvil	11.4	11.4	27.3	13.6	31.8	4.5
Videollamada en computadora	15.9	9.1	20.5	11.4	38.6	4.5
Videollamada en dispositivo móvil	11.4	6.8	15.9	20.5	40.9	4.5
Mensaje de texto (SMS)	38.6	25.0	13.6	11.4	11.4	0

Nota: Los datos provienen del cuestionario aplicado. Elaboración propia.

También (Ver tabla 2) se puede observar que las plataformas de aprendizaje distribuido en computadora y dispositivo móvil, y las videollamadas en computadora y en dispositivo móvil, son las herramientas que obtuvieron el porcentaje más alto en la escala de “Nunca”, es decir que los profesores no hacen uso de ellas para comunicarse con fines académicos.

### Frecuencia con que los profesores realizan diversas actividades para fines académicos

En este apartado encontramos que la mayoría de los porcentajes más altos se encuentran en la sección de “Nunca”, por ejemplo el 40.9% de los profesores no administra blogs, y más de la mitad no administra canales de video (65.9%), no usan Instagram (59.1%) y tampoco twitter (56.8%).

La tabla 3 muestra que un 45.5% (recategorizando las respuesta siempre y frecuentemente) consultan base de datos y repositorios institucionales, y un 18.2% algunas veces. Otro porcentaje que llama la atención es que el 29.5% no crea ni comparte documentos en línea en herramientas como google docs, un 20.5% lo utiliza algunas veces, y solo un 15.9% siempre.

Tabla 3.  
Frecuencia en la realización de actividades para fines académicos

FINES ACADÉMICOS						
Actividades	Siempre	Frecuentemente	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca	NC
Administro uno o varios blogs personales	9.1	2.3	18.2	18.2	40.9	4.5
Consulto base de datos y repositorios institucionales	25.0	20.5	18.2	13.6	13.6	4.5
Administro un canal de videos(en YouTube o plataformas similares)	6.8	4.5	9.1	6.8	65.9	2.3
Creo y comparto documentos en línea en herramientas como	15.9	9.1	20.5	13.6	29.5	6.8

google docs						
Uso twitter	4.5	9.1	2.3	15.9	56.8	4.5
Uso Facebook	29.5	11.4	20.5	15.9	15.9	6.8
Uso Instagram	6.8	4.5	4.5	13.6	59.1	6.8
Me comunico con mis estudiantes mediante redes sociales	27.3	13.6	22.7	6.8	29.5	0
Me comunico con mis colegas de la universidad por medio de redes sociales	22.7	20.5	15.9	9.1	29.5	2.3

Nota: Los datos provienen del cuestionario aplicado. Elaboración propia.

Un 40.9% (reategorizando las respuestas siempre y frecuentemente) de la población si hacen uso del Facebook. Finalmente en lo relacionado a la comunicación con estudiantes y colegas a través de las redes sociales, aunque un poco más del 40% menciona hacer uso de este medio, un 29.5% expresa no ocuparlo.

### **Frecuencia con que los profesores realizan diversas actividades para fines no académicos**

En la tabla 4, en relación a la frecuencia con que los profesores realizan ciertas actividades con fines no académicos, de igual forma que en el ámbito anterior, encontramos que un 56.8% de la población no administra canales de videos, un 47.7% no administra blogs, un 43.2% no usan Instagram y un 40.9% tampoco utiliza twitter.

Tabla 4.  
Frecuencia en la realización de actividades para fines no académicos.

Fines no académicos.						
Actividades	Siempre	Frecuentemente	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca	NC
Administro uno o varios blogs personales	9.1	6.8	6.8	6.8	47.7	15.9
Consulta base de datos y repositorios institucionales	18.2	6.8	4.5	6.8	38.6	20.5
Administro un canal de videos(en YouTube o plataformas similares)	13.6	4.5	0	9.1	56.8	11.4
Creo y comparto documentos en línea en herramientas como google docs	9.1	15.9	2.3	6.8	38.6	22.7
Uso twitter	13.6	6.8	6.8	11.4	40.9	13.6

Uso Facebook	27.3	18.2	11.4	6.8	18.2	18.2
Uso Instagram	9.1	2.3	2.3	18.2	43.2	20.5
Me comunico con mis estudiantes mediante redes sociales	15.9	9.1	18.2	9.1	29.5	18.2
Me comunico con mis colegas de la universidad por medio de redes sociales	18.2	9.1	15.9	11.4	29.5	15.9

Nota: Los datos provienen del cuestionario aplicado. Elaboración propia.

Un 45.5% (recategorizando las respuestas siempre y frecuentemente) usa Facebook. En esta misma línea en relación a la comunicación con los colegas y estudiantes a través de las redes sociales, el porcentaje más alto señala que nunca (29.5%) se comunican por este medio, aunque recategorizando las respuestas siempre y frecuentemente, un 25% de la población si hace uso de este medio.

Es importante destacar también que un 38.6% no consulta las bases de datos y repositorios institucionales y tampoco comparten documentos en línea en herramientas como google docs.

### **Frecuencia con que los profesores realizan diversas actividades en redes sociales**

En la tabla 5 se pueden observar que, con excepción de jugar en todos los demás casos predomina la opción de respuesta "Frecuentemente".

Tabla 5.  
Actividades en redes sociales

	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Casi nunca	Nunca	NC
Jugar	0	4.5	18.2	20.5	52.3	4.5
Contactar amigos	15.9	25	22.7	13.6	18.2	4.5
Contactar colegas	13.6	29.5	20.5	13.6	18.2	4.5
Contactar familiares	20.5	25	22.7	13.6	13.6	4.5
Contactar estudiantes	11.4	29.5	20.5	15.9	18.2	4.5
Leer noticias	25	27.3	15.9	9.1	18.2	4.5
Participar en actividades en grupo	13.6	25	18.2	18.2	20.5	4.5

Nota: Los datos provienen del cuestionario aplicado. Elaboración propia.

Cabe destacar que en el caso del juego más de la mitad de la población, es decir, un 52.3% nunca lo hace. El uso de las redes sociales obedece principalmente a la necesidad de contacto ya sea con amigos, colegas,

familiares o estudiantes. En el caso de las actividades en grupo, los porcentajes son muy variados, aunque se destaca un 25% frecuentemente, un 20.55 no realiza esta actividad a través de las redes.

## Conclusiones

Con base en los resultados antes expuestos, la interacción social con las TIC del profesor universitario se sintetiza de la siguiente manera:

- El correo electrónico es el recurso que los profesores más utilizan para comunicarse, socializar e intercambiar información con sus estudiantes y sus pares, a pesar que se encuentran otros medios que la Universidad ofrece para realizar este tipo de tareas.
- En línea con lo anterior, se detectó que en mayor frecuencia los profesores “nunca” o solo “algunas veces” hacen uso de las plataformas de aprendizaje distribuido, como por ejemplo EMINUS. Es importante resaltar esta situación ya que la Universidad Veracruzana ha realizado inversiones en esta plataforma educativa para fortalecer los procesos de enseñanza, por lo que es interesante detectar los motivos que originan el poco o casi nulo empleo de esta.
- Se demuestra también que las redes sociales tienen una fuerte presencia en el proceso de comunicación con fines académicos, ya que más del 50% afirmó utilizarlas tanto en computadora como en dispositivos móviles.
- Puede resultar interesante y a la vez preocupante el hecho que los profesores hacen poco uso de las bases de datos y los repositorios institucionales, servicios que ofrece la Universidad para fortalecer los procesos de enseñanza.
- De manera general esta investigación aporta un diagnóstico del uso de las TIC como herramientas de comunicación por parte del profesorado; además, muestra los principales medios empleados y los recursos institucionales que no utilizan, de tal forma que se pueden generar

acciones al respecto y potencializar los recursos e infraestructura tecnológica que ofrece la institución

## Referencias

- Burbules, N. y Torres, C.A. (2000). *Globalización y Educación. Perspectivas Críticas*. Nueva York: Routledge.
- Casillas, M, A., Ramírez, A. & Ortiz, V. (2014). El capital tecnológico una nueva especie del capital cultural. Una propuesta para su medición. En A. Ramírez & M.A. Casillas (Coords.), *Háblame de TIC. Tecnología digital en la Educación Superior* (pp.23 -38). Córdoba, Argentina: Brujas.
- Escudero (1999). *Diseño Desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Figueroa, J.F. (2014). Motivando en ambientes virtuales educativos a través de la gamificación. En Marín, V & Muñoz, J.M (Edit.). *El hoy y Mañana junto a las TIC*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gewerc, A. (2005). *Innovación en la docencia universitaria y Tecnologías de la Información y la Comunicación. ¿Es necesario utilizar aparatos para ser considerado un docente del siglo XXI?* En contreras, L.C; Rodríguez, J.M; y Morales, F.J. (Eds.), *Innovamos juntos en la universidad* (57-76). Huelva: Universidad de Huelva.
- Universidad Veracruzana [UV] (2014). *Brecha Digital*. Disponible en <http://www.uv.mx/blogs/brechadigital/acerca/>

# Los saberes digitales en estudiantes del Sistema Nacional de Bachillerato región Xalapa, Veracruz

## Digital knowledge in students in the National Baccalaureate System in Xalapa, Veracruz

Enrique Arturo Vázquez Uscanga  
*Universidad Veracruzana*  
enriquevaus@gmail.com

### Resumen

El presente trabajo presenta los resultados de investigación en la cual se compararon los saberes digitales de los estudiantes del último año de tres bachilleratos públicos adscritos al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) de la ciudad de Xalapa, Veracruz en 2015 tomando en cuenta las competencias y atributos en uso y manejo de las TIC a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) implantada a nivel nacional en 2008 en estos planteles. Se desarrolló un estudio cuantitativo de tipo descriptivo a través de la aplicación del cuestionario para estudiantes diseñado en el marco del proyecto Brecha Digital entre profesores y estudiantes de la Universidad Veracruzana: capital cultural; trayectorias escolares o desempeño académico; y grado de apropiación tecnológica GAT del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana midiendo diez saberes digitales de los bachilleres que junto con la frecuencia y uso de internet, la afinidad tecnológica o percepción sobre su uso de las TIC y la frecuencia de uso de los servicios institucionales forman parte del grado de apropiación tecnológica (GAT) de los mismos.

### Palabras clave

Educación media superior, tecnología y educación, apropiación tecnológica, saberes digitales, brecha digital.

### Abstract

This paper presents the results of research in which the digital knowledge of last year's students of three public high schools affiliated to the National Baccalaureate System (NBS) of the city of Xalapa, Veracruz in 2015 was compared considering the competences and Attributes in use and management of ICT from the Integral Reform of Higher Secondary Education (IRHS) implemented nationwide in 2008 in these schools. A quantitative study of descriptive type was developed through the application of a survey for students, designed within the framework of the Digital Gap project between professors and students of the Universidad Veracruzana: cultural capital; school trajectories or academic performance; and degree of TAG technology appropriation of the Research Institute in Education of the Universidad Veracruzana measuring ten digital knowledge of high school graduates, together with the frequency and use of the Internet, the technological affinity or perception of their use of ICT and the frequency of use of the institutional services are part of the degree of technological appropriation (TAG) of them.



### Keywords

High school education, technology and education, technological appropriation, digital knowledge, digital gap.

### Introducción

La presente investigación tuvo el propósito de examinar y comparar los saberes digitales en los estudiantes del nivel medio superior al momento de egresar de tres distintos subsistemas de bachillerato. El estudio se realizó en tres planteles educativos incorporados al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en la región de Xalapa, Veracruz, cada uno perteneciente a diferentes subsistemas de bachillerato que conforman el SNB: General, Técnico Profesional y Tecnológico o Bivalente, tomando en cuenta las competencias genéricas y atributos en el uso y manejo de las TIC a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) implementada a nivel nacional en 2008 en los planteles de este nivel educativo.

La Educación Media Superior (EMS) de acuerdo con SEP (2008) representa una etapa estratégica para responder con oportunidad y calidad a los retos de la sociedad del conocimiento y del crecimiento social y económico del país. En este contexto se ha buscado incorporar al currículo un enfoque educativo centrado en el aprendizaje y en el uso intensivo de las TIC por parte de los estudiantes por lo que al egresar del bachillerato los estudiantes deben dominar dos elementos o atributos: Maneja las TIC para obtener información y expresar ideas y Utiliza las TIC para procesar e interpretar información que forman parte de dos competencias genéricas manejadas en el marco de la RIEMS: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados, y Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos

establecidos respectivamente y que forman parte del perfil del egresado del SNB.

Se desarrolló un estudio cuantitativo de tipo descriptivo y comparativo a través de la aplicación del cuestionario para estudiantes diseñado en el marco del proyecto Brecha Digital entre profesores y estudiantes de la Universidad Veracruzana: capital cultural; trayectorias escolares o desempeño académico; y grado de apropiación tecnológica GAT que se lleva a cabo en el Instituto de Investigaciones en Educación encabezado por los doctores Miguel Ángel Casillas Alvarado y Alberto Ramírez Martinell. La medición del GAT en el marco del proyecto Brecha Digital pretende articular tres ejes de acción (la sociología de las TIC propias del contexto académico; la sociología de estudiantes y profesores universitarios; y los saberes digitales) con el objetivo principal de determinar el GAT de los estudiantes para así contar con un diagnóstico en el que se muestre qué saben de TIC, con qué intención y con qué frecuencia las usan dependiendo de su disciplina (Ramírez, Casillas y Ojeda 2013).

### Planteamiento del problema

Este estudio partió del supuesto de que la RIEMS establece un mismo perfil de egreso para los estudiantes de los subsistemas de bachillerato que conforman el SNB, al ser así se espera que los saberes digitales que desarrollan los estudiantes de estas instituciones también sea el mismo sin importar el subsistema que hayan cursado por lo que este trabajo de investigación aporta información que permite comprobar este supuesto con respecto a los saberes digitales de los estudiantes que egresan del SNB.

### *Preguntas e hipótesis de investigación*

Con base en el problema anterior se plantea la siguiente pregunta general de investigación:

- ¿Los saberes digitales que presentan los estudiantes que egresan del Sistema Nacional de Bachillerato Región Xalapa, Veracruz son iguales en todos los subsistemas de bachillerato?

Y las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Cuáles son las semejanzas y/o diferencias en los saberes digitales de los estudiantes que egresan del Sistema Nacional de Bachillerato Región Xalapa, Veracruz por subsistema de bachillerato?
2. ¿Cuáles saberes digitales de los estudiantes que egresan del Sistema Nacional de Bachillerato Región Xalapa, Veracruz se encuentran mayormente relacionados con las competencias genéricas de uso y manejo de TIC que conforman el perfil del egreso único que plantea la Reforma Integral a la Educación Media Superior?

Y la hipótesis:

- Los saberes digitales de los estudiantes que egresan del Sistema Nacional de Bachillerato Región Xalapa, Veracruz son iguales de acuerdo al perfil de egreso único que plantea la Reforma Integral a la Educación Media Superior sin importar el subsistema de bachillerato en el que estudiaron.

### *Objetivos de investigación*

#### *Objetivo general*

Comparar los saberes digitales en los estudiantes que egresan del Sistema Nacional de Bachillerato Región Xalapa, Veracruz para indagar si son iguales en todos los subsistemas de bachillerato.

### *Objetivos específicos*

- Analizar los saberes digitales de los estudiantes que egresan del Sistema Nacional de Bachillerato Región Xalapa, Veracruz por subsistema de bachillerato para distinguir semejanzas y/o diferencias en cada uno de ellos.
- Determinar los saberes digitales de los estudiantes que egresan del Sistema Nacional de Bachillerato Región Xalapa, Veracruz que se encuentran más relacionados con las competencias genéricas que conforman el perfil de egreso único que plantea la Reforma Integral a la Educación Media Superior.

### **Marco teórico-conceptual**

El componente teórico de este trabajo está enmarcado en tres conceptos importantes que se abordaron desde la perspectiva de varios autores y definiendo una postura para esta investigación: competencia al ser el eje principal de la RIEMS y sobre el cual se construye el perfil del egresado del SNB, los saberes digitales y por último brecha digital para enmarcar las posibles diferencias entre saberes digitales en los estudiantes de los diferentes subsistemas de bachillerato del SNB.

#### *Competencia*

El concepto de competencia, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución. Puesto que todo conocer se traduce en un saber, entonces, es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para la sociedad (dentro de un contexto determinado).

En este sentido, Tovar y Serna (2013) distinguen cuatro grados de alcance en las competencias durante la educación: 1) competencia genérica o básica definida como la aptitud útil para cualquier actividad, 2) competencia disciplinar como la capacidad que corresponde a una disciplina o área curricular, 3) competencia determinada o técnica entendida como la capacidad necesaria para el desempeño en área de trabajo, también llamada competencia disciplinar extendida y 4) competencia especializada que es el ejercicio de una habilidad especializada, como en manejo de un programa computacional avanzado.

En la misma dirección y con base en el Acuerdo 444 de la RIEMS que se establece en SEP (2008b) las competencias genéricas o transversales son las que todos los bachilleres deben poder desempeñar permitiéndoles comprender e influir en el mundo; capacitándolos para continuar aprendiendo de forma activa y autónoma a lo largo de la vida, permitiéndoles desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participando eficientemente en los ámbitos social, profesional y político. Dada su importancia, dichas competencias se identifican también como competencias clave y constituyen el perfil del egresado del SNB.

### *Saberes digitales*

Ramírez-Martinell y Casillas (2014) mencionan que el grado de apropiación tecnológica (GAT) comprende al conjunto de disposiciones, capacidades, habilidades, conocimientos, saberes prácticos – informáticos e informacionales–, tipos de uso y frecuencia con que son usadas las TIC en los procesos educativos; de acuerdo con ellos el GAT está compuesto por la frecuencia de uso de los servicios institucionales, la frecuencia y uso de internet por parte de los mismos, la afinidad tecnológica y diez saberes digitales que se empatan con el concepto de competencia al definirse como el conjunto de habilidades y conocimientos que deben poseer los estudiantes y que además constituyen un esquema para estudiar lo que los usuarios de sistemas digitales deben saber y saber hacer con las TIC y están organizados de en 4 rubros: Manejo de sistemas digitales, manipulación de contenido digital, comunicación y socialización en entornos digitales y manejo de información. En la siguiente tabla se sintetiza la información de cada uno de los diez saberes digitales y está conformada por tres columnas: Definición, Funciones y Usos y Aplicaciones basándose en la Hoja de Saberes Digitales propuesta por Ramírez-Martinell y Casillas (2014).

Tabla 1  
Saberes Digitales

SABER DIGITAL	DEFINICIÓN	FUNCIONES	USOS Y APLICACIONES
1. Usar dispositivos	Conocimientos y habilidades necesarias para la operación de sistemas digitales (computadoras, tabletas, smartphones, cajeros automáticos, kioscos digitales) mediante la interacción con elementos gráficos del sistema operativo (menús, iconos, botones, notificaciones, herramientas); físicos (monitor, teclado, mouse, bocinas, panel táctil); o a través del establecimiento de conexiones con dispositivos periféricos (impresora, escáner, cañón, televisión, cámara web, micrófono) o con redes de datos (sean alámbricas o inalámbricas).	1. Funciones de operatividad de hardware, 2. Dominio del ambiente gráfico. 3. Funciones de conexión de dispositivos. 4. Funciones de conectividad.	1. Uso de dispositivos portátiles (tabletas, smartphones, consolas de videojuegos). 2. Uso de dispositivos personales (computadora de escritorio, laptop, netbook, ultrabook). 3. Uso de dispositivos de información (cajeros, kioscos digitales).
2. Administrar archivos	Conocimientos y habilidades necesarias para la manipulación (copiar, pegar, borrar, renombrar, buscar, comprimir, convertir, etc.); edición (tanto de su contenido como de sus atributos); y transferencia de archivos ya sea de manera local (disco duro interno o externo, disco óptico, memoria USB); por proximidad (bluetooth, casting, airdrop) o de forma remota (como	1. Operaciones básicas con archivos. 2. Operaciones de intercambio de archivos.	1. Explorador de archivos del sistema operativo (finder) 2. Compresor y descompresor de archivos (Winrar, Winzip) 3. Convertidor de archivos (mpeg StreamClip, total video converter)

	adjunto, por inbox o en la nube).		
3. Usar programas y sistemas de información especializados	Conocimientos y habilidades referidas a dos elementos: al software cuyas funciones y fines específicos son relevantes para enriquecer procesos y/o resolver tareas propias de una disciplina, por ejemplo: diseño gráfico, programación, análisis estadístico, etc.; y a las fuentes de información digital especializadas, tales como bibliotecas virtuales, revistas electrónicas e impresas, páginas web y blogs, entre otras.	1. Programas especializados. 2. Sistemas de información especializados.	1. Bases de datos especializadas (science direct) 2. Buscadores avanzados (google scholar) 3. Zotero (manejo de referencias en línea con Firefox)
4. Crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido	Conocimientos y habilidades para la creación (apertura de un documento nuevo, elaboración de una entrada en un blog); edición (copiar, pegar, cortar); formato (cambiar los atributos de la fuente, determinar un estilo, configurar la forma del párrafo); y manipulación de los elementos (contar palabras, hacer búsquedas, revisar ortografía, registrar cambios en las versiones del documento) de un texto plano; o la inserción de elementos audiovisuales (efectos, animaciones, transiciones) de un texto enriquecido (como una presentación, un cartel, una infografía).	1. Uso de herramientas para el procesamiento de palabras. 2. Uso de herramientas para la elaboración de documentos de texto enriquecido. 3. Uso de las aplicaciones	1. Microsoft Word, bloc de notas, LibreOffice Writer, Open Office, procesador de texto de Google Docs, Editor de texto de un blog, iWrite. 2. Microsoft PowerPoint, impress, Keynote, Dreamweaver, Prezi
5. Crear y	Conocimientos y	1. Visualización,	1. Hojas de cálculo (MS

manipular conjunto de datos	habilidades para la creación (en programas de hojas de cálculo, de estadística o en bases de datos); agrupación (trabajar con registros, celdas, columnas y filas; edición (copiar, cortar y pegar registros y datos); manipulación (aplicar fórmulas y algoritmos, ordenar datos, asignar filtros, realizar consultas y crear reportes); y visualización de datos (creación de gráficas).	edición y generación de datos.	excel, numbers, calc). 2. Programas de análisis estadísticos: SPSS, SAS/STAT, R, PSPP. 3. Administradores de bases de datos (MS Access, PhpMyAdmin).
6. Crear y manipular medios y multimedia	Conocimientos y habilidades para la identificación (por el contenido o atributos del archivo); reproducción (visualizar videos, animaciones e imágenes y escuchar música o grabaciones de voz); producción (realizar video, componer audio, tomar fotografías); edición (modificación o alteración de medios); e integración de medios en un producto multimedia y su respectiva distribución en diversos soportes digitales.	1. Visualización de objetos multimedia. 2. Edición de objetos multimedia 3. Producción multimedia.	1. Procesadores de texto (aplicar texto a los productos multimedia). 2. Editores de imagen vectorial (Inkscape, Corel Draw, Illustrator, Freehand). 3. Editores de imagen en mapa de bits (Gimp, Photo Paint, Photoshop, Painter, Pixelr, PicsArt). 4. Editores de video y animación (Adobe Premiere, iMovie, Kdenlive, Movie Maker) (Flash, Toon Boom Estudio). 5. Editores de audio (Audacity, Sony Vegas, Adobe Audition). 6. Software de integración multimedia (Flash, Prezi, Adobe Acrobat, Microsoft PowerPoint, Keynote, Open Presentation).
7.	Conocimientos y	1. Comunicación	1. Bases de datos

Comunicarse en entornos digitales	habilidades para transmitir información (voz, mensajes de texto, fotos o videollamadas) a uno o más destinatarios; o recibirla de uno o más remitentes de manera sincrónica (llamada, videoconferencia o chat) o asincrónica (correo electrónico, mensajes de texto, correo de voz).	sincrónica y asíncrona mediante texto, audio y/o video.	especializadas (science direct) 2. Configuración de un perfil (Facebook, Twitter) 3. Configuración de la cuenta (Gmail, Facebook, Twitter) 4. Videollamadas (Skype, Facetime)
8. Socializar y colaborar en entornos digitales	Conocimientos y habilidades orientadas a la difusión de información (blogs, microblogs); interacción social (redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram); presencia en web (indicar "me gusta", hacer comentarios en servidores de medios o blogs, marcado social); y al trabajo grupal mediado por web (plataformas de colaboración como google docs o entornos virtuales de aprendizaje como Moodle y Eminus).	1. Uso de herramientas Sociales. 2. Uso de herramientas y servicios para la colaboración. 3. Uso de herramientas y servicios para compartir. 4. Web social.	1. Plataformas virtuales (Facebook, Twitter). 2. Códigos de lenguaje (like, emoticones, símbolos, acrónimos, memes). 3. Plataformas virtuales de aprendizaje (Eminus, Moodle).
9. Ejercer y respetar una ciudadanía digital	Conocimientos, valores, actitudes y habilidades referentes a las acciones (usos sociales, comportamientos éticos, respeto a la propiedad intelectual, integridad de datos, difusión de información sensible); ejercicio de la ciudadanía (participación ciudadana, denuncia pública, movimientos sociales,	1. Netiquette (uso adecuado del lenguaje en programas de mensajes instantáneos, correo electrónico, o redes sociales) 2. Cuidado de presencia digital. 3. Publicación responsable de contenidos. 4. Prácticas digitales	1. Participación ciudadana (#yosoy132) 2. Netiquette (Uso correcto de mayúsculas)

	<p>infoactivismo) y a las normas relativas a los derechos y deberes de los usuarios de sistemas digitales en el espacio público y específicamente en el contexto escolar. La ciudadanía digital (ciberciudadanía o e-ciudadanía) también considera la regulación a través de normas y leyes; convenciones y prácticas socialmente aceptadas; actitudes y criterios personales. Asimismo, se relaciona con el manejo de algunas reglas escritas o normas sobre el comportamiento y el buen uso de estas tecnologías (Netiquette). Una ciudadanía responsable nos ayuda a prevenir los riesgos que se pueden originar a partir del uso de las TIC cotidianamente (robo, phishing, difamación, ciberbullying o ciberacoso).</p>	<p>legales.</p>	
<p>10. Literacidad Digital</p>	<p>Conocimientos, habilidades y actitudes dirigidas a la búsqueda efectiva de contenido digital y a su manejo, mediante la consideración de palabras clave y metadatos; adopción de una postura crítica (consulta en bases de datos especializadas, realización de búsquedas avanzadas); aplicación de estrategias determinadas (uso de operadores booleanos, definición de</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pensamiento Crítico.</li> <li>2. Búsquedas efectivas y valoración de la información..</li> <li>3. Extracción de información relevante.</li> <li>4. Síntesis y valoración de uso y apropiación.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bases de datos especializadas (science direct).</li> <li>2. Buscadores avanzados (google scholar).</li> <li>3. Zotero (manejo de referencias en línea con Firefox)</li> </ol>



	filtros); y consideraciones para un manejo adecuado de la información (referencias, difusión, comunicación).		
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fuente: Ramírez-Martinell, A. y Casillas, M. (2014) Hojas de trabajo de los saberes digitales. Blog del proyecto de Brecha Digital en Educación Superior

### *Brecha Digital*

La integración de TIC en las escuelas de EMS implica dos aspectos, el acceso a través de la infraestructura y el uso y apropiación tecnológica, por lo tanto el concepto de brecha digital se concibe como la ausencia de acceso a la red, y a las diversas herramientas que en ella se encuentran, y a las diferencias que ella origina; estos conceptos refieren una situación similar en todos los casos, ya sea una separación física o económica en relación con la tecnología o bien a la falta de conocimiento para poder acceder a ella. Con base a lo anterior, Ramírez-Martinell, Morales y Olguín (2013) en el marco del proyecto Brecha Digital caracterizan a la brecha digital como intrainstitucional y de apropiación y afirman que esta puede presentarse entre profesores; estudiantes; y profesores y estudiantes, considerando cuatro dimensiones: apropiación tecnológica, capital cultural, trayectoria escolar de los estudiantes y desempeño académico de los profesores.

### **Metodología: acercamientos, instrumento y participantes**

El diseño de la investigación fue de tipo cuantitativo no experimental y transversal al observar a la población en su contexto natural, para seleccionar la población de estudiantes se tomó en cuenta la división de subsistemas de bachillerato que plantea el SNB los cuales son Bachillerato General, Bachillerato Tecnológico y Profesional Técnico. La muestra fue de 555 estudiantes

de la generación 2012-2015 que se encontraban en el quinto semestre en el periodo agosto 2014- enero 2015. Los planteles seleccionados fueron el Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz N° 35 “Leonardo Pasquel” (Bachillerato General), el Centro de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios N° 134 “Manuel Mier y Terán” (Bachillerato Tecnológico) y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica N° 162 “Manuel Rivera Cambas” (Profesional Técnico) debido a que cada uno representa un subsistema diferente y son los únicos de la Región Xalapa que de acuerdo al Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior (COPEEMS) están adscritos al SNB con un mismo nivel de concreción de acuerdo con los objetivos planteados en la RIEMS que propone un perfil de egreso único en la misma igualdad de condiciones.

La recolección de datos de este estudio se llevó a cabo a través del cuestionario para estudiantes elaborado en el proyecto de Brecha digital entre estudiantes y profesores de la Universidad Veracruzana: Capital cultural; trayectorias escolares y desempeño académico; y grado de apropiación tecnológica que recaba datos sobre apropiación tecnológica y el desarrollo de los saberes digitales de los estudiantes. La aplicación del cuestionario se realizó a 200 estudiantes del COBAEV N° 35, 208 estudiantes del CETIS N° 134 y 147 estudiantes del CONALEP N° 162 para una población total de 555 estudiantes. El instrumento se aplicó de manera física y se

llevó a cabo en siete sesiones, las variables medidas fueron Subsistema de bachillerato como variable independiente y los diez saberes digitales como variable dependiente. El instrumento “Brecha Digital” está organizado por las secciones: Identificación, Socioeconómico (SOC) de donde se desprende la Frecuencia de Uso de Internet (SOC3), Afinidad Tecnológica (AFi), Literacidad Digital (LIT), Ciudadanía Digital (CDD), Comunicación (COM) , Socialización y Colaboración (CLB) , Software de Oficina divide en Creación y Manipulación de Texto y Texto Enriquecido (TXT) y Manejo de Datos (DAT), Creación y Manipulación de Contenido Multimedia (MM), Dispositivos (DSP), Archivos (ARC) y Software Especializado (SWE) de donde se desprenden los Servicios Institucionales (SW12) y el análisis cuantitativo de los datos se realizó a través del software especializado Statistical Product and Service Solutions (SPSS) versión 22 el cual lleva a cabo estadística descriptiva e inferencial.

Posteriormente se categorizó en cuartiles la variable dependiente conformada por los diez saberes digitales: LIT, CDD, COM, CLB, TXT, DAT, DSP, MM, ARC, SWE y se analizó cada uno de ellos con la finalidad de obtener 4 grupos o perfiles de los estudiantes del SNB Región Xalapa, Veracruz, estos grupos son Bajo, Bajo-Medio, Medio-Alto y Alto y se cruzaron con la variable independiente subsistema de bachillerato que es el objetivo de la investigación y por último, se realizó un análisis de medias y varianzas ANOVA a los saberes digitales de los estudiantes por subsistema de bachillerato para compararlos e indagar si son iguales o existen diferencias en los estudiantes de cada subsistema.

### **Resultados**

A continuación y con base en los datos anteriores, se presenta en qué nivel dominan los estudiantes de cada subsistema los saberes digitales:

Tabla 4  
Saberes digitales de estudiantes por subsistema de bachillerato

---

GAT / ESTUDIANTES	BACHILLERATO GENERAL	BACHILLERATO TECNOLÓGICO	PROFESIONAL-TÉCNICO
1. Usar dispositivos	Pueden en un nivel ALTO encontrar, ejecutar e instalar programas; conectar y configurar dispositivos externos como impresoras, proyector y cámaras; administrar actualizaciones, mantenimiento y antivirus; además de conexión de dispositivos a Internet.	Pueden en un nivel ALTO encontrar, ejecutar e instalar programas; conectar y configurar dispositivos externos como impresoras, proyector y cámaras; administrar actualizaciones, mantenimiento y antivirus; además de conexión de dispositivos a Internet.	Pueden en un nivel ALTO encontrar, ejecutar e instalar programas; conectar y configurar dispositivos externos como impresoras, proyector y cámaras; administrar actualizaciones, mantenimiento y antivirus; además de conexión de dispositivos a Internet.
2.Administrar archivos	Pueden en un nivel ALTO copiar, mover, cortar, pegar, duplicar, buscar, explorar propiedades, cambiar formato, comprimir y descomprimir archivos; transferir vía USB, buetooth e infrarrojo así como leer y grabar CD y DVD. Visualizar, descargar y hospedar o adjuntar archivos en correo electrónico, redes sociales, Blogs, Dropbox, Google Drive y servidores p2p.	Pueden en un nivel ALTO copiar, mover, cortar, pegar, duplicar, buscar, explorar propiedades, cambiar formato, comprimir y descomprimir archivos; transferir vía USB, buetooth e infrarrojo así como leer y grabar CD y DVD. Visualizar, descargar y hospedar o adjuntar archivos en correo electrónico, redes sociales, Blogs, Dropbox, Google Drive y servidores p2p.	Pueden en un nivel ALTO copiar, mover, cortar, pegar, duplicar, buscar, explorar propiedades, cambiar formato, comprimir y descomprimir archivos; transferir vía USB, buetooth e infrarrojo así como leer y grabar CD y DVD. Visualizar, descargar y hospedar o adjuntar archivos en correo electrónico, redes sociales, Blogs, Dropbox, Google Drive y servidores p2p.
3. Usar programas y sistemas de información especializados	Conocen al menos un software especializado y lo usa algunas veces. Nivel BAJO-MEDIO	No conocen ningún software especializado o no distingue la definición del mismo. NIVEL BAJO	No conocen ningún software especializado o no distingue la definición del mismo. NIVEL BAJO

4. Crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido	Sabén en un nivel ALTO dar formato, manejar tablas, manipular imágenes, video y audio, usar hipervínculos, índices automatizados, numeración, pie de página, control de cambios, revisión ortográfica, uso de plantillas, funciones de presentación como transición, narración y tiempo, y administrar diapositivas como duplicar, copiar, mover y eliminar.	Sabén en un nivel MEDIO-ALTO dar formato, manejar tablas, manipular imágenes, video y audio, usar hipervínculos, índices automatizados, numeración, pie de página, control de cambios, revisión ortográfica, uso de plantillas, funciones de presentación como transición, narración y tiempo, y administrar diapositivas como duplicar, copiar, mover y eliminar.	Sabén en un nivel MEDIO-ALTO dar formato, manejar tablas, manipular imágenes, video y audio, usar hipervínculos, índices automatizados, numeración, pie de página, control de cambios, revisión ortográfica, uso de plantillas, funciones de presentación como transición, narración y tiempo, y administrar diapositivas como duplicar, copiar, mover y eliminar.
5. Crear y manipular conjunto de datos	Pueden en un nivel MEDIO-ALTO dar formato a la celda, configurar operaciones con celdas, columnas y hojas, diseño e impresión, funciones y fórmulas, tablas y ordenamiento de datos.	Pueden en un nivel BAJO-MEDIO dar formato a la celda, configurar operaciones con celdas, columnas y hojas, diseño e impresión, funciones y fórmulas, tablas y ordenamiento de datos.	Pueden en un nivel BAJO-MEDIO dar formato a la celda, configurar operaciones con celdas, columnas y hojas, diseño e impresión, funciones y fórmulas, tablas y ordenamiento de datos.
6. Crear y manipular medios y multimedia	Pueden en un nivel ALTO utilizar: cámara fotográfica, cámara de video, dispositivos de grabación de audio y dispositivos portátiles para foto, audio o video y manejar fotos, video y audio en actividades como: transferir del dispositivo de	Pueden en un nivel MEDIO-ALTO utilizar: cámara fotográfica, cámara de video, dispositivos de grabación de audio y dispositivos portátiles para foto, audio o video y manejar fotos, video y audio en actividades como: transferir del dispositivo de	Pueden en un nivel MEDIO-ALTO utilizar: cámara fotográfica, cámara de video, dispositivos de grabación de audio y dispositivos portátiles para foto, audio o video y manejar fotos, video y audio en actividades como: transferir del dispositivo de

	<p>captura a la computadora, edición y conversión de formato, y creación de materiales para clase. Y frecuentemente realizan actividades como escuchar música, ver video, ver fotografías en Internet.</p>	<p>captura a la computadora, edición y conversión de formato, y creación de materiales para clase. Y algunas veces realizan actividades como escuchar música, ver video, ver fotografías en Internet.</p>	<p>captura a la computadora, edición y conversión de formato, y creación de materiales para clase. Y algunas veces realizan actividades como escuchar música, ver video, ver fotografías en Internet.</p>
<p>7. Comunicarse en entornos digitales</p>	<p>Algunas veces usan Chat, correo electrónico, redes sociales, plataformas de aprendizaje distribuido videollamada y mensajes de texto, en computadora y en dispositivos móviles y algunas veces publican o comparten información en correo electrónico, redes sociales, blogs y plataformas de aprendizaje distribuido. Nivel BAJO-MEDIO</p>	<p>Algunas veces usan Chat, correo electrónico, redes sociales, plataformas de aprendizaje distribuido videollamada y mensajes de texto, en computadora y en dispositivos móviles y algunas veces publican o comparten información en correo electrónico, redes sociales, blogs y plataformas de aprendizaje distribuido. Nivel BAJO-MEDIO</p>	<p>Algunas veces usan Chat, correo electrónico, redes sociales, plataformas de aprendizaje distribuido videollamada y mensajes de texto, en computadora y en dispositivos móviles y algunas veces publican o comparten información en correo electrónico, redes sociales, blogs y plataformas de aprendizaje distribuido. Nivel BAJO-MEDIO</p>
<p>8. Socializar y colaborar en entornos digitales</p>	<p>Utilizan computadora de escritorio, laptop, teléfono con conexión a Internet y tableta, tanto para fines académicos como para fines no académicos en un nivel BAJO y algunas veces utilizan juegos, contactan amigos,</p>	<p>Utilizan computadora de escritorio, laptop, teléfono con conexión a Internet y tableta, tanto para fines académicos como para fines no académicos en un nivel BAJO y algunas veces utilizan juegos, contactan amigos,</p>	<p>Utilizan computadora de escritorio, laptop, teléfono con conexión a Internet y tableta, tanto para fines académicos como para fines no académicos en un nivel BAJO y algunas veces utilizan juegos, contactan amigos,</p>

	compañeros, familiares.	compañeros, familiares.	compañeros, familiares.
9. Ejercer y respetar una ciudadanía digital	Consideran en un nivel BAJO-MEDIO acciones de seguridad como tener un antivirus, respaldar información periódicamente, uso de contraseñas con números, letras y caracteres especiales, identificar correos de suplantación, uso de pseudónimos y restricción de acceso a perfiles personales; pocas veces acceden a fuentes de información institucionales, consulta en línea, descarga gratuita de Internet, cápsulas de audio, música comercial, videos relacionados con la licenciatura, películas, libros, así como software y aplicaciones	Consideran en un nivel BAJO acciones de seguridad como tener un antivirus, respaldar información periódicamente, uso de contraseñas con números, letras y caracteres especiales, identificar correos de suplantación, uso de pseudónimos y restricción de acceso a perfiles personales; pocas veces acceden a fuentes de información institucionales, consulta en línea, descarga gratuita de Internet, cápsulas de audio, música comercial, videos relacionados con la licenciatura, películas, libros, así como software y aplicaciones	Consideran en un nivel BAJO acciones de seguridad como tener un antivirus, respaldar información periódicamente, uso de contraseñas con números, letras y caracteres especiales, identificar correos de suplantación, uso de pseudónimos y restricción de acceso a perfiles personales; pocas veces acceden a fuentes de información institucionales, consulta en línea, descarga gratuita de Internet, cápsulas de audio, música comercial, videos relacionados con la licenciatura, películas, libros, así como software y aplicaciones.
10. Literacidad Digital	Realizan en un nivel ALTO y frecuentemente búsquedas avanzadas a través de buscadores, uso de Google académico, uso de palabras claves, contrastar información de diferentes fuentes,	Realizan en un nivel ALTO y frecuentemente búsquedas avanzadas a través de buscadores, uso de Google académico, uso de palabras claves, contrastar información de diferentes fuentes,	Realizan en un nivel ALTO y frecuentemente búsquedas avanzadas a través de buscadores, uso de Google académico, uso de palabras claves, contrastar información de diferentes fuentes,

	identificación de fuentes confiables de información, uso de operadores booleanos y empleo de operadores de búsqueda.	identificación de fuentes confiables de información, uso de operadores booleanos y empleo de operadores de búsqueda.	identificación de fuentes confiables de información, uso de operadores booleanos y empleo de operadores de búsqueda.
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia del autor con base en el Proyecto Brecha Digital

### Discusión y Conclusiones

Los saberes digitales que resultaron tener un mayor promedio que el GAT en su conjunto en los tres subsistemas de bachillerato fueron Usar Dispositivos y Administrar Archivos correspondientes al Manejo de Sistemas Digitales, de estos dos el que obtuvo mayor puntaje fue el de Administrar Archivos en los tres subsistemas por lo que se observa que los estudiantes del SNB Región Xalapa poseen mayor facilidad en estos saberes digitales, a su vez mostraron bastante diestros en los saberes digitales Crear y Manipular Texto y Texto Enriquecido y Crear y Manipular Medios y Multimedia que corresponden a Manipulación de Contenido Digital siendo el primero de estos en el que obtuvieron mayor puntaje; el último saber digital en el que obtuvieron mayor puntaje fue Literacidad Digital correspondiente al Manejo de Información el cual también ser de los más altos de estos 5 saberes digitales, por lo que se concluye que los estudiantes del SNB son más competentes en este saber digital que en otros.

Los saberes digitales que resultaron tener un promedio menor al promedio del GAT en su conjunto en los tres subsistemas de bachillerato fueron Usar programas y sistemas de información especializados correspondiente al Manejo de Sistemas Digitales, lo cual pone de manifiesto que a nivel bachillerato los estudiantes no tienen un dominio deseable del manejo de software especializado. Resulta interesante saber que otros dos de los saberes digitales en los que

los estudiantes obtuvieron promedios bajos son los correspondientes a la Comunicación y Socialización en Entornos Digitales, Comunicarse en Entornos Digitales y Socializar en Entornos Digitales, este último fue el que obtuvo el promedio más bajo de todos los saberes lo cual indica que los estudiantes que egresan del SNB Región Xalapa son poco competentes en socializar y en comunicarse en Entornos Digitales.

El último saber digital en el que los estudiantes de los tres subsistemas resultaron bajos fue el de Ejercer y Respetar una Ciudadanía Digital correspondiente al Manejo de Información en el que obtuvieron el mismo puntaje que en el de Software Especializado lo que indica que los egresados del SNB no poseen habilidades suficientes en el dominio de este saber digital.

Tras el estudio realizado se puede concluir que los elementos que se relacionan más con las competencias genéricas y atributos son los saberes digitales. Con respecto a la primera competencia genérica Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados y su atributo Utiliza las TIC para obtener información y expresar ideas los saberes digitales mayormente relacionados son los que tienen que ver con el Manejo de sistemas digitales: Uso de dispositivos, administración de archivos y los que tienen que ver con Comunicación y Socialización en entornos digitales.

En cuanto a la competencia genérica Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos respectivamente y que forman parte del perfil del egresado del SNB y su atributo Utiliza las TIC para procesar e interpretar información se concluye que los saberes digitales que se relación más son los de Manipulación de contenido digital: Texto y texto enriquecido, Datos y Medios y Multimedia además de los que tienen que ver con el Manejo de información: Ciudadanía Digital y Literacidad Digital.

### Referencias

- Ramírez-Martinell, A., Casillas, M. A. y Ojeda, M. (2013). Brecha digital entre estudiantes y profesores de la Universidad Veracruzana: Capital cultural; trayectorias escolares y desempeño académico; y grado de apropiación tecnológica. Recuperado de [http://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2013/08/proyecto\\_brecha\\_digital\\_2013\\_11.pdf](http://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2013/08/proyecto_brecha_digital_2013_11.pdf)
- Ramírez Martinell, A., Morales, A.T., y Olguín, P.A., (2013) Brecha Digital en el contexto universitario: Una estrategia para su medición. Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato. México
- Ramírez-Martinell, A. y Casillas, M. (2014) Hojas de trabajo de los saberes digitales. Blog del proyecto de Brecha Digital en Educación Superior [Mensaje en un blog]. Recuperado de [http://www.uv.mx/blogs/brechadigital/2014/08/24/hojas\\_saberes\\_digitales/](http://www.uv.mx/blogs/brechadigital/2014/08/24/hojas_saberes_digitales/).
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2008) Acuerdo Número 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a442.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2008b) Acuerdo Número 444, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a444.pdf>
- Tovar, R. y Serna, G. (2013) 332 estrategias para educar por competencias. Cómo aplicar las competencias en el aula para bachillerato. México: Trillas

### Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y el Área Académica de Humanidades de la Universidad Veracruzana por el financiamiento de la investigación.





# La educación somática como estrategia de autocuidado personal

## Somatic education as a self-care strategy

Hilde Eliazer Aquino López  
*Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141 Guadalajara*  
[heliazer@gmail.com](mailto:heliazer@gmail.com)

### Resumen

Constantemente el trabajador universitario se integra en rutinas de vida en las que limita u olvida el autocuidado de su organismo y genera trastorno denominados “profesionales”. El alto estrés que se genera en las instituciones universitarias ha provocado en los trabajadores el desarrollo del síndrome burnout, el cual se caracteriza por tres dimensiones: el desgaste emocional, la sensación de despersonalización y la baja realización personal. Se desarrolló una intervención educativa con el objetivo de capacitar a empleados universitarios por medio de la técnica de Autoconsciencia por el movimiento del método Feldenkrais (educación somática) para paliar los trastornos de la salud que han generado. El método de intervención utilizado: la investigación-acción participativa. Conclusiones. Los principales trastornos generados por los alumnos fueron los síndromes de burnout y el síndrome del computador. La participación en los talleres “Pausas activas en la Universidad” generó en los alumnos un mayor conocimiento de su propio esquema corporal, fue evidente una organización corporal más eficiente que se objetivó en la disminución de dolor y de la tensión nerviosa previamente reportada.

### Palabras clave

Educación somática, estrés laboral, autocuidado.

### Abstract

Often the university worker integrates into life routines in which they limit or forget self-care and generates “professionals” disorders. High stress generated in universities has provoked a burnout syndrome on their workers, which is characterized by three dimensions: emotional wear, depersonalization, and low self-realization. An educational intervention was developed with the objective of training university employees through the technique of Self-awareness by the movement of the Feldenkrais method (somatic education) to alleviate the health disorders that they have generated. The intervention method used: participatory action research. The main disorders generated by the students were the burnout syndromes and the computer syndrome. The participation in the workshops "Active Pauses in the University" generated in the students a greater knowledge of their own corporal scheme, it was evident a more efficient corporal organization that is targeted in the reduction of pain and nervous tension previously reported technique.

### Keywords

Somatic education, work-related stress, self-care.

## **Introducción**

Se presentan los resultados de una intervención fundamentada en la educación somática para potenciar el autocuidado de trabajadores universitarios. Se describen los principales trastornos de salud que presentan y su relación con las actividades profesionales que realizan. Finalmente se presentan los resultados obtenidos en la experiencia.

## **Intervención “Pausas activas en la Universidad”**

El contexto de la intervención fue una Institución de Educación Superior formadora de docentes de la Ciudad de Guadalajara Jalisco, en México. Se contaba con una plantilla de 80 trabajadores incluyendo personal académico, de investigación, administrativo, de apoyo y directivo.

El propósito de la intervención fue brindar a los trabajadores una técnica de educación somática, la “Autoconsciencia por el movimiento” (ATM) con la intención de prevenir o paliar el desarrollo de trastornos profesionales que han generado.

Las preguntas que guiaron el estudio fueron:

¿De que manera incide la práctica de la educación somática para paliar los trastornos “profesionales” de un grupo de trabajadores universitarios?

El método de investigación seleccionado fue la investigación-acción participativa, desde el modelo propuesto por Anton de Schutter (1981) que se caracteriza por la participación co-responsable de los participantes y el compromiso en la transformación y la generación de conocimientos. Las etapas desarrolladas fueron: diagnóstico, capacitación, intervención y retroalimentación (en el presente proyecto se realizó a la par que la intervención).

Para el diagnóstico se utilizaron los cuestionarios Maslach, Nórdico, la ficha antropométrica y ficha de estado de salud. La capacitación se realizó a lo largo de la intervención, una vez a la semana en talleres de autoconsciencia por el movimiento (ATM) el material para esta intervención fue desarrollado por Marilupe Campero.

La retroalimentación de la experiencia tuvo lugar al finalizar cada taller y en el último taller al finalizar la intervención. Los instrumentos para sistematizar la experiencia fueron: fichas de evaluación de la sesión que indaga la claridad en las instrucciones y la entrevista semi-estructurada y temática.

## **El estado de salud, estrés y síndrome Burnout, trastornos visuales y músculo esqueléticos**

El concepto de salud se refiere al estado en que el ser orgánico ejerce normalmente todas sus funciones, no necesariamente implica la ausencia total de enfermedades, sino a preservar una acertada relación entre la persona y su entorno, el desarrollo de una adecuada corporeidad (Eisenberg, 2003).

El exceso de trabajo, el sedentarismo, el estado poco ergonómico de las instalaciones laborales pueden conducir a los investigadores a desarrollar enfermedades o trastornos “profesionales”. Los encontrados con mayor frecuencia fueron: el estrés, el burnout, los problemas visuales, los trastornos músculo esqueléticos.

El estrés psicológico se refiere a un proceso interactivo entre el individuo y el entorno valorado como amenazante o que desborda los recursos con los que se cuenta y que todo ello ponen en peligro el estado de bienestar (Lazarus y Folkman, 1984).

Los factores estresores pueden ser de índole personal, social y contextual, y se relaciona con la percepción que el individuo tiene de la situación y en las estrategias con

las que cuenta para hacerle frente. Actualmente se asocia el estrés con diversos trastornos de la salud física y mental, que a su vez redundan en la calidad de vida de las personas: con el inicio y progresión de enfermedades de diversos tipos: cardiovascular, metabólico, digestivo e inmune, así como en el envejecimiento prematuro (Gianaros et al, 2007).

El individuo de acuerdo a su propia personalidad, momento de su vida en que se encuentra y las estrategias de afrontamiento de la situación estresora con las que cuenta, va a canalizar en uno u otro sentido (McEwen, 2009). El cerebro determina qué situaciones son amenazantes y con ello potencialmente estresantes, en seguida inicia las respuestas: fisiológica, conductual y actitudinal.

El estrés asociado a factores laborales de manera permanente puede llevar a la aparición del síndrome de burnout ("estar quemado"), este término acuñado por Freundemberg en 1974, denomina "una sensación de fracaso y una existencia agotada o gastada que resultaba de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador", muestra una serie de respuestas psicósomáticas, conductuales, emocionales y defensivos que da el sujeto debido a la exposición constante y reiterada a situaciones de estrés, para Maslach y Jackson (1981) la aparición del burnout tiene relación con la falta de estrategias de los sujetos frente al estrés crónico.

Actualmente es aceptado que el burnout es un síndrome que presenta tres dimensiones: agotamiento emocional, sensación de despersonalización y pérdida de realización personal en el trabajo.

El cansancio emocional se define como "la sensación de no poder dar más de sí mismo a los demás" (Álvarez y Fernández, 1991, p. 258). La sensación de despersonalización, implica un distanciamiento hacia las

personas con las que desarrolla su trabajo, con el fin de defenderse de sentimientos negativos hacía sí mismo. Por lo cual puede mostrar actitudes de: cinismo, desdén o culpabilización.

El tercer rasgo esencial es el sentimiento complejo de inadecuación personal y profesional al puesto de trabajo, que surge al comprobar que las demandas que se le hacen, exceden su capacidad para atenderlas debidamente" (Álvarez y Fernández, 1991, p. 258).

Al ser el Burnout un síndrome que tiene una serie de síntomas somáticos, resulta significativo que el sujeto que lo experimenta no siempre es consciente de dicho estado. Esta situación puede explicarse desde el olvido del cuerpo antes mencionado, al limitarse el reconocimiento de las propias sensaciones corporales que llevan a la construcción de la consciencia corporal, cuando el cuerpo empieza a manifestar tensiones y fatiga, la negación de los síntomas, puede ser la respuesta para continuar con el mismo patrón de comportamiento. Se asume que al reactivar la consciencia corporal, se podría brindar estrategias para paliar el estado de burnout de los investigadores.

Los trastornos visuales se han definido como deficiencias que limitan las funciones básicas del ojo; la agudeza visual, su adaptación a la oscuridad, visión de colores, o visión periférica, sus causas pueden ser: enfermedades oculares, enfermedades del nervio óptico; enfermedades de las vías visuales; enfermedades del lóbulo occipital; enfermedades de la movilidad ocular, entre otras condiciones.

Los Trastornos músculo esqueléticos: se refiere a cualquier tipo de incomodidad, molestia o dolor que refiera el trabajador que se origine o agrave por la posición física que debe de adoptar para realizar su trabajo. Generalmente lesiones asociadas al aparato locomotor: los músculos, tendones,

ligamentos nervios o articulaciones localizadas, principalmente en la espalda, cuello, hombros, codos, muñecas y manos (Ulzurrun Sagala et al, 2007, p. 1).

El origen de las lesiones puede ser diverso, en este trabajo interesan aquellas que se desarrollan o son potenciadas por las condiciones laborales, como: las posturas forzadas, la inmovilidad de segmentos corporales, las posturas asimétricas.

Cada una de las condiciones de salud precedentes pueden presentarse o agudizarse por las jornadas laborales en mobiliario poco ergonómico, por ello es necesario constatar las condiciones del espacio en que se desarrolla la jornada de trabajo.

De manera compleja algunos de estos síntomas suelen conjugarse en trabajadores con jornadas sedentarias y en entornos universitarios que demandan el uso de computadora, es el “Síndrome del computador” el cual presenta dolores o molestias en espalda, en muñeca (STC) y dedos, resequedad ocular, problemas de visión combinados con dolores de cabeza y problemas circulatorios en piernas. El Dr. Avilio Méndez Flores afirma que las personas que trabajan más de seis horas diarias frente a una computadora al cabo de unos años puede desarrollar algún tipo de afección en el aparato osteo-muscular.

La salud y el trabajo son procesos múltiples y complejos, vinculados e influenciados entre sí. El trabajo aún en condiciones adversas es un mecanismo que permite el desarrollo de varias destrezas del ser humano, por lo que se puede afirmar siempre la existencia de un polo positivo del trabajo, generador de bienestar, en definitiva de salud (Tomasina, 2012, p. 57).

Ante esta situación el propio trabajador puede llegar a generar prácticas nocivas para

su salud: desarrollar amplias jornadas sedentarias, ingerir comida poco nutritiva, dejar de acudir a revisiones médicas y dejar de practicar actividades físicas. Frecuentemente se olvida que esta relación con el cuerpo, mediada por tiempos y normatividades es una construcción social, no un imperativo innato, sin embargo, la relación integral con nuestro cuerpo, es básica para preservar su estado de salud.

Tomando en consideración lo antes expuesto se torna necesario para los trabajadores generar estrategias que le permitan preservar su estado de salud y prevenir o paliar los trastornos profesionales que le hayan generado las condiciones adversas de sus espacios laborales.

### **El autocuidado y la educación somática**

El cuidado de nuestra propia integridad es un valor de vida, ya que permite preservar el estado de salud. Como parte del autocuidado es imprescindible reconocer nuestras necesidades orgánicas en relación con el entorno en que nos encontramos y las actividades que realizamos; esto incluye el ámbito laboral.

Reconocer los límites de nuestra resistencia física y emocional para hacer frente a las actividades de trabajo y a las tensiones emocionales que puedan surgir. El reconocimiento de los “mensajes” que nos envía nuestro cuerpo con relación al entorno en que nos encontramos y la actividad que estamos realizando es fundamental para poder detenernos en el momento que llegamos al límite de nuestra capacidad y evitar lesionarnos. Frecuentemente hemos olvidado como reconocer estos “mensajes” y solo nos detenemos o buscamos ayuda médica cuando ya hemos generado procesos de enfermedad. La educación somática nos enseña como decodificar estos mensajes.

La educación somática, parte de la premisa de que los seres humanos somos una

unidad integrada o soma que se organiza para dar respuesta a sus propias necesidades “Una de las características del soma es su habilidad para estar consciente, para saber que sabe, para monitorear su propio estado de acuerdo con sus propios parámetros. Por tanto nosotros podemos monitorear y ajustar nuestro comportamiento según nuestro criterio sistémico” (Eisenberg y Yoly, 2008, p. 34).

Eisenberg y Yoly (2008) indican que la organización del soma proporciona el soporte de una sana relación entre sus componentes. A lo largo de toda la vida se da esta constante interacción y resignificación entre los componentes: sensoriomotriz, propioceptivo y kinestésico. Esta reinención posibilita la adaptación del individuo a los entornos y las situaciones que le toque vivir.

Existen diferentes métodos y técnicas de educación somática, el que se seleccionó para la intervención fue la Autoconsciencia por el movimiento desarrollado por Feldenkrais.

Esta técnica se considera que cuando el alumno explora nuevas formas de organizar su movimiento corporal, encuentra patrones más eficaces de organizarse. La Autoconsciencia por el movimiento (ATM) tiene lugar por medio de sesiones en las que por medio de instrucciones verbales el maestro guía a los estudiantes en una exploración de sus posibilidades de movimiento.

La reeducación somática se logra a partir del movimiento, se toma conciencia de la estructura corporal, de las relaciones entre diferentes partes del cuerpo y con su entorno. Las actividades de este método tienen como objetivo presentar las condiciones pertinentes al sistema nervioso para generar nuevas conexiones sinápticas y permitir una mejor adaptación del soma a las condiciones de cada momento (Volk, 2000). El trabajo de campo y resultados de la experiencia.

El diagnóstico se realizó en las primeras cuatro sesiones y a partir del mismo, se realizaron adecuaciones al plan original de intervención. Las edades de los participantes estaban en un abanico entre 39 y 59 años.

Se acordó que los talleres se realizarían una vez a la semana, se desarrollaron entre los meses de febrero a junio de 2015. A lo largo de toda la experiencia asistieron en ambos talleres un total de 9 participantes.

El 55 % de los participantes presentaban síntomas del síndrome burnout, el aspecto en que presentaban mayor riesgo fue el cansancio emocional. En el aspecto despersonalización el puntaje de la mayoría fue bajo. Consistente con los resultados anteriores, los síntomas somáticos de los alumnos que se pueden asociar a la presencia del burnout son las jaquecas, la fatiga visual, el cansancio, los TME, la colitis y los trastornos de sueño.

La tensión nerviosa se hizo evidente con síntomas como: colitis 44% 22% dolor de cabeza; en igual porcentaje (22%) experimentan insomnio por motivos laborales, 11% han desarrollado problemas dermatológicos, sudoración excesiva y sequedad de boca.

Todos los participantes presentan cansancio ocular, lo cual es consistente con el tiempo que dedican a la lectoescritura al realizar actividades académicas y administrativas, frente al computador y sobre textos físicos. El 86% presentan dolor y molestias en ambos hombros y “escápulas agarrotadas”, el 57% molestias en vértebras dorsales o lumbares, 43% presenta molestias en muñeca o mano, en igual porcentaje (43%) sienten a menudo malestar en las rodillas.

Las zonas en las que se focaliza el dolor con mayor intensidad fueron el cuello y los hombros, en segundo lugar la espalda (alta y baja), en seguida la cadera, Devereux et al (2004) afirman que existe una relación

entre los TME en el cuello y permanecer sentado durante 30 minutos o más sin descanso, en este caso el promedio es de 4 hrs.

Estudios especializados en la ergonomía laboral afirman que los prolongados periodos de sedentarismo durante la jornada de trabajo provoca que los músculos de los trabajadores se atrofien y se debiliten. Moverse en estas condiciones de dolor se puede instalar como un hábito dañino, Christa Lutter (2011) afirma que

El miedo al dolor es una razón muy importante para la instalación de "malos hábitos". Por esta razón es esencial aprender de forma segura, suavemente, en etapas y poco a poco tomar conciencia y sentir cada vez que, cuando la rodilla se flexiona y se extiende con facilidad, los tobillos y las caderas y todo el cuerpo entero funcionan como un ensamblaje (marzo 2011).

El sedentarismo genera la atrofia de los músculos y el acortamiento de tendones, lo que ocasiona el dolor, el trabajo generado en las ATM fortalece el tono muscular y la relación con la gravedad. Los movimientos pequeños y lentos en las ATM permiten tomar conciencia a los alumnos de cómo se siente un área del cuerpo, de cómo se mueve y de si hay un dolor o malestar presente, esta toma de conciencia genera el cambio, ya que el sistema nervioso a partir de esta información tiene la oportunidad de explorar nuevas formas de organizarse de forma menos dolorosa o indolora.

### Conclusiones

Los trastornos profesionales que presentan los alumnos son consistentes al tipo de jornada laboral sedentaria y trabajo frente al computador: trastornos músculo esqueléticos (TME) dolor y molestias en ambos hombros, molestias media a muy fuerte, "escápulas

agarrotadas" molestias en vértebras dorsales o lumbares, molestias en muñeca o mano, en igual porcentaje (43%) sienten a menudo malestar en las rodillas, problemas de circulación y un alto grado de tensión nerviosa, estrés laboral y en algunos casos síntomas del síndrome burnout.

Los síntomas descritos (TME, tensión nerviosa, dolor de cabeza, malestar en muñeca y problemas circulatorios) que presentaban los alumnos coinciden con el denominado "síndrome de computador".

La presencia de los síndromes: de burnout y del computador muestran la necesidad de instituir en este espacio de trabajo, dinámicas que potencien el autocuidado por medio del aprendizaje somático.

El aprendizaje somático implica un proceso, en el que gradualmente y en la interacción constante al ir desarrollando movimientos más eficientes o poco habituales el sistema nervioso del estudiante integra y le posibilita generar nuevas conexiones nerviosas (esquemas), como evidencia de ello se presentan nuevas formas de organizarse motrizmente.

Los aprendizajes generados por los alumnos incluyen el mayor conocimiento del cuerpo, de sus posibilidades de movimiento y de sus oportunidades de "detenerse", esto es, siguiendo a Eisenberg y Yoly (2008) se avanzó en el desarrollo de habilidades de autocuidado: para estar consciente y monitorear su estado somático, y con base en sus necesidades y oportunidades ajustar las actividades, el comportamiento a la situación que se les presenta, evitando con ello desgastarse innecesariamente.

A manera de cierre se puede concluir que las condiciones sedentarias, los movimientos repetitivos en la jornada y el estrés de los participantes van generando en su soma, un patrón rígido de movimientos, los músculos están tensos, el sistema nervioso alterado, todo ello se objetiva en

forma de dolor o malestar. Al participar en los talleres de ATM y al realizar las pausas activas durante la jornada de trabajo, se realizan movimientos cortos y lentos que permiten la reorganización somática, esto se traduce en una compensación a los sobre esfuerzos de grupos musculares o esqueléticos y a la equilibración de la actividad nerviosa. Las ATM además de reducir el dolor proporcionan la oportunidad de una mejor organización neurológica y musculoesquelética, además esto redundará en el estado emocional de los participantes.

### Referencias

- Alvarez Gallego E y L. Fernandez Ríos (1991) El Síndrome de "Burnout" o el desgaste profesional: revisión de estudios, en Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq. Vol. XI, N.º 39, 1991, consultado en <http://www.e-thinkingformacion.es/wp-content/uploads/2014/03/bournout.pdf>, en enero 2015.
- Avilio M. F. El síndrome del computador, 2011, consultado en <http://blog.ciencias-medicas.com/archives/961> en septiembre de 2015.
- Campero Marilupe material en audio "Feldenkrais, autoconsciencia en movimiento", Asociación mexicana de Feldenkrais (s.f).
- Dapena C. T.; Lavín D. C. ; Trastornos visuales del ordenador, 2005 en <http://www.oftalmo.com/ergo/publicaciones/trastornos%20visuales%20del%20ordenador.pdf> Consultado 3 de agosto de 2014.
- De Schutter, A. Investigación Participativa. Una Opción Metodológica para la Educación de Adultos. México, CREFAL 1981.
- Devereux J, Rydstedt L, Nelly V, Weston P, Buckle P. The role of work stress and psychological factors in the development of musculoskeletal disorders, Norwich, Health and safety executive books, 2004, revisado en [http://www.ergonautas.upv.es/art-tech/tme/TME\\_Factores.htm](http://www.ergonautas.upv.es/art-tech/tme/TME_Factores.htm), julio de 2015.
- Eisenberg Wieder R. Corporeidad, movimiento y educación física, 1992-2004 tomo ii: estudios cualitativos, México, COMIE, 2003.
- Eisenberg y Yoly Educación somática reflexiones sobre la práctica de la conciencia del cuerpo en movimiento, Mexico, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México, 2008.
- Gianaros, P.J., Jennings, J.R., Sheu, L. K., Greer, P. J., Kuller, L. H. y Matthews, K. A. (2007) Prospective reports of chronic life stress predicted decreases in grey matter volume in the hippocampus, *Neuroimage*, 35, 795-803.
- Latko W.A., Armstrong T.J., Franzblau A., Ulin S.S., Werner R.A. y Albers J.W. "Cross-sectional study of the relationship between repetitive work and the prevalence of upper limb musculoskeletal disorders", *American Journal of preventive medicine* 36, pp. 248-259, 1999, revisado en [http://www.ergonautas.upv.es/art-tech/tme/TME\\_Factores.htm](http://www.ergonautas.upv.es/art-tech/tme/TME_Factores.htm), julio de 2015.
- Lazarus R.S. y Folkman, S. (1984) *Stress, Appraisal and coping*. Nueva York, Springer.
- Lutter, C. (2011) *Feldenkrais y el dolor*, consultado en <http://feldenkraisbarcelona.net/2012/04/18/feldenkrais-y-el-dolor/> en septiembre de 2015.
- Maslach C, Jackson SE.: The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 1981; 2: 99-113.
- McEwen B.S. (2009) The brain is the central organ of stress and adaptation. *Neuroimage*, 47, 911-913.



Tomasina, F. Los problemas en el mundo del trabajo y su impacto en salud. 2012, Crisis financiera actual, Rev. salud pública. 14 sup (1): 56-67, 2012.

Ulzurrun, Garasa, Macaya, Eransus, Trastornos músculo-esqueléticos de origen laboral. 2007, Instituto Navarro de Salud Laboral, Editorial Gobierno de Navarra en [http://www.trabajoyprevencion.jcyl.es/web/jcyl/binarios/298/402/muscu](http://www.trabajoyprevencion.jcyl.es/web/jcyl/binarios/298/402/musculosqueleticos.pdf)

[loesqueleticos.pdf](#). Consultado el 20 de Julio del 2014.

Volk E. P. "Autoconciencia por el movimiento. Método Feldenkrais" ( Traducción) Conscience par le mouvement. Méthode Feldenkrais. 2000 , Encycl. Méd. Chir. (Editions Scientifiques et Médicales Elsevier SAS, Paris, tous droits réservés), Kinésithérapie-Médecine physique-Réadaptation, 2000.

# Estudio comparativo del estilo de vida y percepción de riesgo de las adicciones en estudiantes de nivel Medio Superior y de Licenciatura en Enfermería

## Comparative study of the lifestyle and risk perception of addictions in high school and nursing students

Valencia Guzmán María Jazmín  
*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*  
[jazvg@yahoo.com.mx](mailto:jazvg@yahoo.com.mx)

García Valenzuela María Leticia Rubí  
*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*  
[letyrubigv@yahoo.com.mx](mailto:letyrubigv@yahoo.com.mx)

Castro Calderón Cecilia  
*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*  
[cec\\_ycast@hotmail.com](mailto:cec_ycast@hotmail.com)

### Resumen

Los estudiantes de nivel medio superior y de licenciatura tienen semejanzas y diferencias en su estilo de vida y percepción de riesgo de las adicciones, lo cual repercute en su vida académica. El objetivo es analizar las diferencias y coincidencias entre el estilo de vida y la percepción de riesgo de las adicciones en estudiantes de nivel Medio Superior y de Licenciatura en Enfermería. Es un estudio de tipo descriptivo y transversal. Población: 1600 (Muestra: 160) estudiantes de los cuatro semestres de Licenciatura en Enfermería, y 1200 (Muestra: 150) estudiantes de la Escuela de nivel medio superior. Entre los principales resultados tenemos que en las correlaciones que se compararon en ambas poblaciones se encontraron similitudes en el estilo de vida y en la percepción de riesgo de las adicciones la única diferencia es que es más significativo en los estudiantes de nivel medio superior el consumo de medicamentos sin prescripción médica para pasarla bien y pertenecer a un grupo de amigos. Como conclusiones se esperaría que los estudiantes de Licenciatura en Enfermería tuvieran una mejor calidad de vida y una percepción más alta del riesgo hacia las adicciones, ya que, conocen las repercusiones del consumo de sustancias adictivas y la importancia de comer sanamente y dormir bien, y acudir al médico, sin embargo se encontró que consumen sustancias adictivas por diversión, para pasarla bien, para pertenecer a grupos de amigos al igual que los estudiantes de nivel medio superior, y ambos aceptan que consumir sustancias adictivas ocasionan problemas familiares, sociales, laborales y deterioro de la salud.

### Palabras clave

Estilo de vida, percepción de riesgo, adicciones, estudiantes.

### Abstract

High school and university students have similarities and differences in their lifestyle and perception of risk of addictions, which affects their academic life. The objective is to analyze the differences and coincidences between the lifestyle and the risk perception of addictions in high school and nursing students. It is a descriptive and transversal type study. Population: 1600 (Sample: 160) nursing students of four different semesters, and 1200 (Sample: 150) high school students. Among the main results we found that in the correlations that were compared in both populations, similarities were found in lifestyle and in the perception of risk of addictions, the only difference being, the consumption of medicines without medical prescription to have a good time and belong to a group of friends was more prevalent in high school students. As conclusions, it would be expected that Nursing students had a better quality of life and a higher perception of the risk towards addictions, since they know the repercussions of the consumption of addictive substances and the importance of eating healthy and sleeping well, doing frequent checkups, however, it was found that they consume addictive substances for fun, to have a good time, to belong to groups of friends as well as students of high school level, and both accept that consuming addictive substances cause family, social, work, and health deterioration.

### Keywords

Lifestyle, risk perception, addictions, students.

### Introducción

La correlación que existe entre el estilo de vida y la percepción de riesgo del consumo de sustancias adictivas, se puede analizar mediante el diagnóstico de costumbres, hábitos, cultura, relación familiar, conductas, entre otros. Los estudiantes de todos los niveles educativos van a presentar diferencias en estas variables por lo que es relevante conocer en futuros profesionales del área de la salud dicha correlación.

Ya que el estilo de vida es una categoría socio-psicológica empleada para describir el comportamiento humano en su medio social, cultural y económico. Es decir, se define por la conducta individual de cada individuo, su personalidad y los medios que utiliza para satisfacer sus necesidades básicas. El estilo de vida de una persona lo refleja su forma de vida y está determinado por diferentes variables.

Los estilos de vida no pueden ser aislados del contexto social, económico, político y cultural al cual pertenecen y deben ser acordes a los objetivos del proceso de desarrollo. Por lo

que el consumo de sustancias adictivas como el alcohol que se considera como una droga lícita se consume en fiestas, celebraciones o festividades y se muestra como un vehículo de socialización en los grupos de adolescentes. Sin embargo, en este grupo cualquier cantidad de consumo se considera excesivo debido a que por su edad, estos pueden desarrollar con mayor rapidez tolerancia y dependencia y causa daños más severos a corto plazo (Tapia, 2001).

### Planteamiento de problema

¿Cuáles son las diferencias y coincidencias entre el estilo de vida y la percepción de riesgo de las adicciones en estudiantes de nivel Medio Superior y de Licenciatura en Enfermería?

### Justificación

El consumo de sustancias adictivas es un problema de salud pública a nivel mundial que ha aumentado en los últimos veinte años, y es una de las causas principales que perturban la convivencia en las familias y la

sociedad, también problemas laborales, y económicos, derivados de las pérdidas laborales y a los gastos de recursos públicos, que se utilizan en la atención de personas con complicaciones relacionadas por uso y abuso de alcohol, tabaco y drogas médicas.

Los efectos adversos del uso de estas drogas se ubican dentro de (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC], 2012; SS y CONADIC, 2011) las enfermedades no transmisibles (enfermedades del corazón neoplasias, hipertensión, accidentes cerebrovasculares entre otras) las que generan más de 36 millones de muertes al año a nivel mundial, ocasionan elevados costos en la atención sanitaria y afectan el desarrollo económico de la sociedad (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2011). El consumo de tabaco, es una de las principales causas prevenibles de enfermedad y muerte y factor de riesgo de múltiples enfermedades coronarias y pulmonares, por lo que es de vital importancia conocer la correlación que existe en el estilo de vida y la percepción del riesgo del consumo de sustancias adictivas que tienen los estudiantes de Licenciatura en Enfermería, que son los futuros profesionales del área de la salud que van a promover un estilo de vida saludable.

### **Objetivo**

Analizar las diferencias y coincidencias entre el estilo de vida y la percepción de riesgo de las adicciones en estudiantes de nivel Medio Superior y de Licenciatura en Enfermería.

### **Metodología**

Es un estudio de tipo descriptivo y transversal. Este diseño se considera apropiado porque describe y documenta la percepción de riesgo del consumo de sustancias adictivas.

La población del estudio está conformada por 1600 estudiantes de los cuatro semestres de Licenciatura en

Enfermería, y 1200 estudiantes de la Escuela de nivel medio superior CECYTEM campus Morelia.

Se realizó un muestreo aleatorio estratificado considerando cuatro estratos que corresponden a los cuatro semestres del semestre non de Licenciatura en Enfermería de la UMSNH y los seis semestres de la Escuela de nivel medio superior CECYTEM. La selección de los estudiantes fue de forma aleatoria a través de los listados oficiales de la institución educativa.

La muestra fue conformada por 160 estudiantes DE Licenciatura en Enfermería y 150 estudiantes de nivel medio superior.

**Criterios de Inclusión:** Estudiantes de ambas escuelas regulares e inscritos en el semestre non.

**Criterios de exclusión:** Estudiantes de ambas escuelas regulares e inscritos en el semestre non, que no acepten participar en la presente investigación.

Procesamiento y análisis de los datos, a través del programa estadístico SPSS y la aplicación de pruebas estadísticas descriptivas e inferenciales. Se determinó la confiabilidad interna de los instrumentos a través de la aplicación del Alpha de Crombach. Se diseñaron tablas de frecuencias y porcentajes, medidas de tendencia central y de dispersión para identificar el comportamiento de las variables.

### **Resultados**

La comparación se hace con respecto a las correlaciones que se obtuvieron del estilo de vida y percepción de las adicciones tanto en estudiantes de Licenciatura en Enfermería y estudiantes de nivel medio superior.

Las correlaciones más significativas que se obtuvieron son las que se describen a continuación:

La variable de informo a un doctor(a) o a otro profesional de la salud cualquier inusual o síntoma extraño se correlaciona con la variable mantengo una dieta baja en

grasa y colesterol de .337\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería a diferencia de los estudiantes de nivel medio superior se obtuvo un .219\*\*. Lo cual indica que es más fuerte la correlación entre estas variables en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería.

La variable Mantengo una dieta baja en grasa y colesterol se correlaciona con la variable evito el consumo de azúcares y evito el consumo de alimentos que contengan azúcar (dulces, refrescos).314\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería y en los estudiantes de nivel medio superior se obtuvo un .320\*\*, por lo que se puede confirmar que ambas poblaciones de estudiantes cuidan su alimentación que sea baja en grasas y azúcares.

Tomo algún tiempo para relajarme todos los días con la variable duermo lo suficiente se correlaciona .303\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería y en los estudiantes de nivel medio superior presentó una correlación de .235\*\*.

La variable hago ejercicio vigoroso por 20 minutos o más por lo menos tres veces a la semana se correlaciona con la variable tomo algún tiempo para relajarme todos los días .282\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería, y en los estudiantes de nivel medio superior se obtuvo .202\*\*.

La variable tomo algún tiempo para relajarme todos los días se correlaciona con la variable duermo lo suficiente .303\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería, y .235\*\* en los estudiantes de nivel medio superior.

La variable se consumen bebidas alcohólicas por diversión se correlaciona con la variable fuman cigarros por diversión .596\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería y de .524\*\* en los estudiantes de nivel medio superior.

La variable se fuman cigarros por diversión se correlaciona con la variable se

consumen bebidas alcohólicas para pertenecer a un grupo de amigos con .329\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería y de .389\*\* en los estudiantes de nivel medio superior; de igual manera con la variable se fuman cigarros para pertenecer a un grupo de amigos era de .459\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería y de .336\*\* en estudiantes de nivel medio superior.

La variable normalmente se consumen bebidas para olvidar problemas se correlaciona con la variable se ingieren medicamentos antidepresivos, estimulantes y/o para dolor e insomnio sin prescripción médica en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería es de: .431\*\* y más significativo en los estudiantes de nivel medio superior .536\*\*.

La variable normalmente se consumen bebidas para olvidar problemas se correlaciona con la variable se consumen bebidas alcohólicas para pertenecer a un grupo de amigos de .537\*\* en estudiantes de Licenciatura en Enfermería y de .614\*\* en estudiantes de nivel medio superior; así como con la variable se fuman cigarros para pertenecer a un grupo de amigos es de .533\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería y de .596\*\* en los estudiantes de nivel medio superior.

La variable frecuentemente se ingieren medicamentos( antidepresivos , estimulantes y/o para dolor e insomnio ) sin prescripción médica se correlaciona con la variable se consumen bebidas alcohólicas para pertenecer a un grupo de amigos de .496\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería y de .626\*\* en los estudiantes de nivel medio superior; también con la variable se fuman cigarros para pertenecer a un grupo de amigos es de .867\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería y de .604\*\* en los estudiantes de nivel medio superior.

La variable se consumen bebidas alcohólicas para pertenecer a un grupo de amigos se correlaciona con la variable se consumen bebidas para olvidar problemas con un .537\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería y un .614\*\* en los estudiantes de nivel medio superior; al igual se correlaciona con la variable se ingieren medicamentos sin prescripción médica con un .496\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería y de .626\*\* en los estudiantes de nivel medio superior; y se correlaciona con la variable se fuman cigarrillos para pertenecer a un grupo de amigos con un .867\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería y un .976\*\* en los estudiantes de nivel medio superior; y con la variable se consumen bebidas alcohólicas por una necesidad es .482\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería y .640\*\* en los estudiantes de nivel medio superior.

La variable se consumen bebidas alcohólicas para pertenecer a un grupo de amigos se correlaciona con la variable se fuma por que se tiene una necesidad de .413\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería y de .500\*\* en los estudiantes de nivel medio superior; también se correlaciona la variable se toman medicamentos antidepresivos, estimulantes y analgésicos por que se tiene la necesidad de ellos un .249\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería y un .521\*\* en los estudiantes de nivel medio superior.

La variable se fuman cigarrillos para pertenecer a un grupo de amigos se correlaciona con la variable se ingieren medicamentos antidepresivos, estimulante y/ o para dolor e insomnio sin prescripción médica con un .530\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería y un .604\*\* en los estudiantes de nivel medio superior; también se correlaciona con la variable se fuman cigarrillos para mejorar las relaciones interpersonales con un .263\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería y

con un .450\*\* en los estudiantes de nivel medio superior.

La variable se consumen bebidas alcohólicas por una necesidad se correlaciona con la variable se ingieren medicamentos antidepresivos estimulantes ,analgésicos y/ o para dolor o insomnio sin prescripción médica con un .360\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería y un .556\*\* en los estudiantes de nivel medio superior; y se correlaciona con se fuma por que se tiene una necesidad con un .564\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería y un .728\*\* en los estudiantes de nivel medio superior.

Consumir bebidas alcohólicas genera conflictos con los padres y/ o familia se correlaciona con la variable fumar cigarrillos genera conflictos con los padres y/ o familia con un .717\*\* en estudiantes de Licenciatura en Enfermería y con un .818\*\* en los estudiantes nivel medio superior; y se correlaciona con la variable tomar medicamentos antidepresivos , estimulantes y analgésicos me genera conflictos con mis padres y/o familia aumento de .503\*\* en estudiantes de Licenciatura en Enfermería y un .695\*\* en estudiantes de nivel medio superior.

Fumar cigarrillos genera conflictos con los padres y/ o familia se correlaciona con la variable tomar medicamentos antidepresivos, estimulantes y analgésicos genera conflictos con los padres y/ o familia con un .614\*\* en estudiantes de Licenciatura en Enfermería y un .715\*\* en estudiantes de nivel medio superior.

Algunos efectos del consumo de alcohol como la cruda, los mareos o los vómitos son molestos se correlaciona con la variable algunas consecuencias de las drogas medicas causan taquicardia, deterioro de la capacidad de discernir, problemas de coordinación y bradicardia son preocupantes con un .573\*\* en los estudiantes de Licenciatura en

Enfermería y un .506\*\* en estudiantes de nivel medio superior; y se correlaciona con la variable el consumo de bebidas genera accidentes graves de tránsito con un .513\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería y un .561\*\* en estudiantes de nivel medio superior.

Algunas consecuencias de las drogas medicas causan taquicardia, deterioro de la capacidad de discernir, problemas de coordinación y bradicardia son preocupantes se correlaciona con la variable el consumo de bebidas alcohólicas provoca delitos y violencia en un .502\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería y de un .655\*\* en los estudiantes de nivel medio superior; también se correlaciona con la variable el consumo de bebidas alcohólicas genera accidentes graves de tránsito aumentando un .500\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería y un .778\*\* en los estudiantes de nivel medio superior; y se correlaciona con el consumo de bebidas alcohólicas genera efectos negativos en la vida familiar con un .452\*\* en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería y un .714\*\* en los estudiantes de nivel medio superior.

### Conclusión

Se encontraron correlaciones muy parecidas en el estilo de vida y la percepción de riesgo de las adicciones en ambas poblaciones, una diferencia es que los estudiantes de nivel medio superior presentan una correlación más significativa en el consumo de medicamentos sin prescripción médica para pasarla bien y pertenecer a un grupo de amigos. Es importante resaltar que se esperaba que los estudiantes de Licenciatura en Enfermería tuvieran una mejor calidad de vida y una percepción más alta del riesgo hacia las adicciones, puesto que, por el nivel de estudios y el área disciplinar de la salud, conocen las repercusiones del consumo de sustancias adictivas y la importancia de

comer sanamente, dormir bien y acudir con un profesional de la salud cuando se requiere, sin embargo se encontró que consumen sustancias adictivas por diversión, para pasarla bien, para pertenecer a grupos de amigos, entre otros. También es relevante señalar que ambas poblaciones presentaron correlaciones significativas en las variables que: consumir bebidas alcohólicas, fumar y consumir medicamentos sin prescripción médica ocasionan problemas familiares, sociales, laborales y deterioro de la salud. Lo que significa la deficiencia para mantener un estilo de vida saludable.

### Referencias

- Aical, C., Monllau, L. & Vittore, G. (2010). Percepción de riesgo sobre las sustancias psicoactivas en jóvenes, padres y docentes del CBU de Nivel Medio de la ciudad de Córdoba: un estudio comparativo (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Aical, C., Monllau, L. & Vittore, G. (2010). Percepción de riesgo sobre las sustancias psicoactivas en jóvenes, padres y docentes del CBU de Nivel Medio de la ciudad de Córdoba: un estudio comparativo (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Álvarez, E., Fraile, A., Secades, R., Vallejo, G. y Fernández, J. (2005). Percepción del riesgo del consumo de drogas en escolares de enseñanza secundaria del Principado de Asturias. Comisión de Conductas Adictivas. Recuperado el 15 de febrero de 2016 de <http://tematico.asturias.es/salud/pla n/noticias/imginc/Percepción%20Rie sgo%20.pdf>
- Consejo Nacional Contra las Adicciones, [CONADIC]. (2011). Encuesta Nacional de las Adicciones, tabaco, alcohol y

- otras drogas. México, recuperado el 12 de enero de 2016, de [http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/ena11/ENA11\\_NACIONAL.pdf](http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/ena11/ENA11_NACIONAL.pdf)
- García, J., López, C., Quiles, M. (2009). Consumo de alcohol, actitudes y valores en una muestra de estudiantes universitarios de la provincia de Alicante. *Salud y drogas*, 6(002), 149-159
- Gutiérrez, D., Hernández, E. (2008). Implicaciones de los valores éticos y morales en el enfrentamiento de las adicciones en jóvenes. *Revista Cubana de Salud Pública*, 34(4), 1-10.
- Lloret, D., Segura, M., Carratalá, E. (2008). Relaciones y reacciones familiares y consumo de alcohol y tabaco en adolescentes en población rural. *Rev Salud y Drogas*, 8(2), 119-135.
- Moreno, J. (2006). Valores, actitudes hacia el alcohol y consumo en adolescentes varones. *Revista de Filosofía y Psicología*, 1(13), 195-211.
- OMS (Organización Mundial de la Salud, (2011). Estadísticas sanitarias mundiales, recuperado el 13 de febrero de 2016 de: [www.who.int/gho/publications/world\\_health\\_statistics/2011/es/](http://www.who.int/gho/publications/world_health_statistics/2011/es/)
- Palacios J.R., Cañas J.L., (2010). Características psicosociales asociadas al consumo de alcohol, tabaco y drogas en adolescentes de Chiapas. *Psicología Iberoamericana* 18(2), pp. 27-36.
- Ruíz, R., Lucena, V., Herruzo, J. (2010). Análisis del consumo de drogas legales como el alcohol, el tabaco y psicofármacos, y la percepción de riesgo en jóvenes universitarios. *Psychology, Society & Education*, 2(1), 25-37.
- Tapia, J. (2001). *Motivar en la adolescencia*. Universidad Autónoma de Madrid, España. 30-35.





# Poder y expresiones juveniles en el Nivel Medio Superior

## Power and expressions of teens in Higher Secondary Education

María Thelma Castañeda Aves  
*Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua*  
[laqbpmc@hotmail.com](mailto:laqbpmc@hotmail.com)

### **Resumen**

El presente trabajo surge de investigación que tiene como finalidad dar a conocer el sentir y las expresiones de los jóvenes estudiantes de Educación Media Superior (EMS) ante el ejercicio del poder vertical y las medidas disciplinarias que viven dentro de las instituciones. La globalización, la modernidad y la introducción en los cambios de la Reforma Educativa, reafirma a la educación como una herramienta más de la reproducción del poder, bajo el referente teórico de Foucault (1976), pero también los sujetos realizan actos de resistencia u oposición, Kincheloe (1999), Bourdieu (2000) y Giroux (2004). Mediante la realización de entrevista profunda en diversos jóvenes seleccionados para conocer su sentir ante tales medidas y sus formas de expresión en Facebook a través de sus comentarios en diversas situaciones que acontecen y de su actuar referentes a su institución. Hasta el momento se han realizado cuatro entrevistas a profundidad y obtenido comentarios en Facebook que permiten obtener los primeros hallazgos de lo que se pretende como objeto de estudio.

### **Palabras clave**

Poder, educación media superior, disciplina.

### **Abstract**

This paper surges from research that aims to publicize the feelings and expressions of young students of Higher Secondary Education (HSE) before the exercise of vertical power and disciplinary measures that they experience within institutions. The globalization, the modernity and the introduction of the changes of the Educational Reform, reaffirms education as one more tool for the reproduction of power, under the theoretical reference of Foucault (1976), but also subjects carry out acts of resistance or opposition, Kincheloe (1999), Bourdieu (2000) and Giroux (2004). Through conducting a deep interview with selected young people to know their feelings about such measures and their forms of expression on Facebook through their comments on various situations that occur and their actions regarding their institution. Until now, four in-depth interviews have been carried out and comments on Facebook have been obtained that gave place to the the first findings of what is intended as an object of study.

### **Keywords**

Power, higher secondary education, discipline.

## Introducción

Debido al fenómeno de la globalización y la entrada al posmodernismo, la educación vive los fenómenos de la multiculturalidad y la diversidad a través de los discursos y de la introducción de los cambios presentados con el establecimiento de la Reforma Educativa; a través de los programas académicos que tienen como objetivo lograr una educación integral y de calidad.

Educación de calidad, que comienza con el “buen encausamiento de la conducta”, con miras a evitar la deserción, buscando la “permanencia de las y los jóvenes dentro de las instituciones”. Sin embargo la institucionalización que se realiza del ejercicio del poder mediante la disciplina que se ejerce verticalmente, ya no de manera física y corporal, sino de una manera más sutil, casi como “la guillotina suprime la vida, casi sin tocar el cuerpo, del mismo modo que la prisión quita la libertad o una multa descuenta bienes”. (Foucault, 1976, págs. 22,24).

La presente es solo una parte del trabajo total de investigación en estudiantes del nivel medio superior, que pretende dar respuesta a: ¿Cómo se viven las estrategias de control/medidas disciplinarias hacia el estudiantado en el bachillerato?, ¿Cuáles son las formas que los estudiantes implementan para sobrevivir en el sistema de bachillerato? y ¿Cómo impactan estas estrategias de control en los y las jóvenes?

Con esta investigación “se otorga voz a los sin voz”, aquellos sujetos al ejercicio de la disciplina heterónoma, los jóvenes del nivel medio superior aquí y ahora, buscan diversas maneras de expresiones para dejar escapar aquello que va dentro de la educación mucho más allá que el aprendizaje de una asignatura, ante situaciones que no están de acuerdo, tratando de manifestar lo que piensan. De esta manera me interesa dar a conocer las formas y respuestas de

resistencia que estas juventudes brindan a la presión y opresión que se ejercen sobre ellas y ellos.

Por ello, a través de las entrevistas profundas y la exploración de sus manifestaciones en las redes sociales (Facebook), se pretende dar respuesta a las interrogantes anteriormente mencionadas.

Los jóvenes seleccionados fueron aquellos que presentaron problemáticas ante la institución, marcándolos como indisciplinados al no acatar el reglamento y tener constantes llamadas de atención; abarcando desde el primer año, segundo y último del nivel medio superior y un joven expulsado del sistema escolarizado y actualmente cursando el sistema de enseñanza abierta. Así mismo se obtiene información del foro grupal dentro de Facebook llamado COBACH-10. (Leyva, 2016).

## Poder en la educación

Los andamiajes teóricos que sustentan esta investigación están anclados a la teoría que Foucault nos ofrece sobre el poder. También tiene referentes sociológicos de las teorías de la reproducción social y la Teoría Crítica para analizar los actos de resistencia. Para ello me voy a permitir realizar una pequeña descripción de los principales constructos a los que se acude a interpretar los datos empíricos.

Abarcando desde la estructura del multiculturalismo teórico que cuestiona el modo en que se implementa la dominación. Se trata de una postura que busca concientizar al individuo como un ser social para que comprenda cómo es que su entorno, sus creencias y sus relaciones sociales están configuradas por la dominación y el poder. La escuela a través de métodos que permite el control, mantiene una relación de docilidad y utilidad para formar personas que puedan integrarse a lo que se desea en la sociedad;

por ello “esas disciplinas han llegado a ser, en el transcurso de los siglos XVII y XVIII, fórmulas generales de dominación”. (Foucault, 1976, pág. 159).

Pero, ¿Por qué ese poder no se percibe? O más correctamente sería ¿Si se percibe el poder, por qué no se hace consciente o se actúa?, tal vez, es necesario detectarlo ahí en donde es menos visible por situaciones ya establecidas y aprobadas dentro del reglamento de las instituciones, “allí donde está más perfectamente desconocido, por tanto reconocido: el poder simbólico”. (Bourdieu, 2000, pág. 65), considerado como ese poder que es invisible y que solo se puede llegar a ejercer con la complicidad de aquellos que no quieren saber que lo sufren o en aquellos que lo ejercen.

Si el discurso desde el multiculturalismo, diversidad, en la integración y comprensión de las culturas y que según (Kincheloe, 1999, págs. 13-14) sostiene, que; “El proceso de construcción de las identidades culturales no es el mismo en el contexto, espacio y estrategias de Norte-Sur, Centro-Periferia, en sociedades con un pasado colonial, y ni siquiera en el contexto territorial de la Unión Europea”. Es importante reconocer la existencia de cultura estudiantil, por qué son recursos de comunicación inteligibles que son compartidos entre los estudiantes y en ocasiones pasan desapercibidos para otros, como los maestros.

“La cultura estudiantil es una creación colectiva, constantemente producida y reproducida, a partir de los recursos simbólicos que los estudiantes encuentran a la mano. Esta cultura estudiantil, a su vez, propone y dispone identidades que se apropian, ya sea más parcial o totalmente, más situacional o permanentemente, por lo estudiantes. Podemos decir que las identidades que pone a su disposición una

cultura estudiantil traen en sí los (famosos) valores”. (Levison, 1990, pág. 3).

Necesario es resaltar que un estudio de subordinados no se puede reducir al de dominación o resistencia, ya que culturalmente hay diversidad; y es “que el poder no es unidimensional; es ejercido no sólo como modo de dominación sino también como acto de resistencia o como expresión de una forma creativa de producción cultural y social fuera de la fuerza inmediata de la dominación” (Giroux, 2004, pág. 145), así en esta diversidad de conducta en actos de resistencia, permita que se llegue a un elemento primordial en la transformación con una perspectiva de emancipación.

### **La educación a través de los jóvenes**

Para este trabajo se analizaron dos fuentes de datos: una entrevista y algunas expresiones presentadas por Facebook.

De esta fuente se debe aclarar que la manera expresar es muy diferente y mucho más abierta para poder decir lo que se desea en el momento en que los y las usuarias escriben, el escudo detrás de la pantalla, permite una barrera de protección que no se presenta en una entrevista a profundidad. “Facebook y otras redes sociales organizan sus sitios a los perfiles individuales de sus usuarios, por lo que refuerzan la presentación propia. Para fabricar la personalidad que será presentada al público”. (Gardner, 2014, pág. 70).

Por este medio no se expresa algún sentimiento de vergüenza o inseguridad, al contrario se contesta ante un cuestionamiento que es escrito por alguno de los cibernautas, con una libertad absoluta. “Las aplicaciones también resultan instructivas a la hora de entender el auge de la identidad prefabricada. El individualismo y el egocentrismo son muy evidentes en el gigantesco mercado de las aplicaciones, ya que este ofrece a los jóvenes un sinfín de oportunidades para personalizar su

experiencia digital en función de su combinación específica (al menos en apariencia) de intereses, costumbres y relaciones sociales". (Gardner, 2014, pág. 72).

### *Subjetivación y capilaridad del poder*

En las expresiones o respuestas dadas por los y las estudiantes de EMS, me llevan a determinar que la subjetivación de las personas, ante el poder disciplinario conlleva a una capilaridad del poder, al tenerlo de forma cotidiana puede ser llevado que no es detectado; de tal manera que la introyección está presente, pero también no dejo de lado que todos tenemos la posibilidad de manifestarlo no solo se trata de que seamos sometidos y manejados, también se llega a ejercer. "Se organiza también como un poder múltiple, automático y anónimo; porque si es cierto que la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba abajo, pero también de abajo arriba y lateralmente." (Foucault, 1976, pág. 206:207).

Así lo menciona Juan referente a uno de sus maestros:

Una vez que, pues le dije algo a la maestra y no le dije cosas fuertes, nomás le dije un comentario torpe y la maestra lo tomó así como que la insulté. Porque estaba tomando lista y me salteo y yo le dije a la maestra que me salteo y me ignoró. ¡Ah! y le dije, ¡Ah! Está bien hablo solo, estoy

loco y la maestra lo tomo así como muy apecho. (Entrevista A3)

En esa ocasión su maestra ejerció su autoridad y poder ante una situación en la cual él se sintió a disgusto. "Lo que compete a la penalidad disciplinaria y la inobservancia, todo lo que no se ajusta a la regla, todo lo que se aleja de ella, las desviaciones" (Foucault, 1976, pág. 209); es decir, el proceso de encausamiento y de corrección llevado por el maestro, una manifestación del poder con el nombre de autoridad.

Otro alumno realizó una comparación entre un régimen totalitario y las normas en su institución. Organizó la información a través de un cuadro de doble entrada en la que iba estableciendo la comparación entre su escuela y la dictadura de Corea del Norte en aspectos que él delimitó. La imagen se inserta en la Figura 1. Es de suponer que muchos de los alumnos y alumnas debiesen de compartir su forma de pensar, pues parecería ser común que el alumnado se queje de la portación del uniforme, del corte de cabello y de otras acciones que invaden su privacidad y su identidad. La imagen se subió a las redes sociales y se suscitó una serie de comentarios que se pueden clasificar en los por capilaridad o aquellos en que la subjetividad del poder se ha encarnado en los cuerpos y pensamientos de los adolescentes. Por otro lado, se pueden encontrar unas respuestas no alienadas en las que se critica el ejercicio del poder vertical que somete al individuo al capricho de la norma.

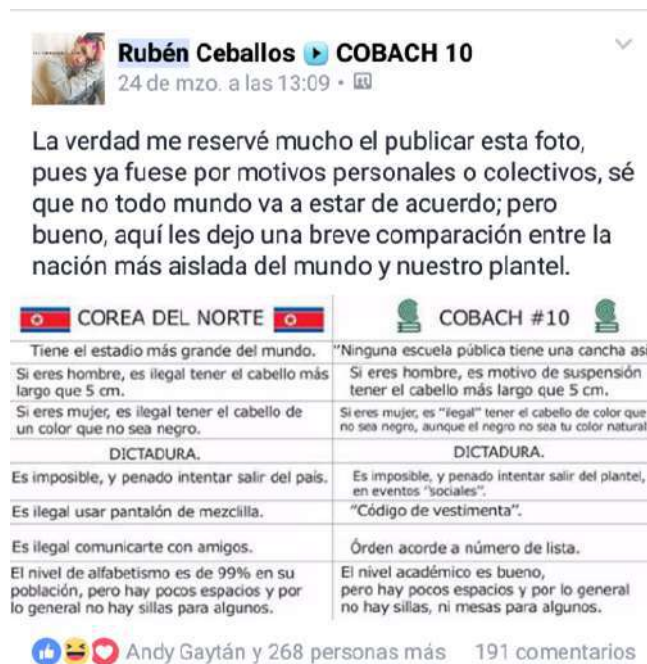


Figura 1. Análisis comparativo de un país con el COBACH. Fuente: Ceballos, 2016

Algunas de las expresiones que muestran esa introyección del poder:

Me parece una comparación sin sentido. No lo conozco compañero, pero este tipo de publicaciones me hablan que no conoce el concepto de disciplina, así que mejor vaya investigándolo, que en la universidad no le van a aceptar este tipo de niñerías. (Fb-1 Alejandro)

Mira antes de comparar una dictadura extremista como la que es Corea del Norte con un código de comportamiento simple de seguir como el del COBACH 10, infórmate un poco más mejor porque no tienen nada que ver con ese tipo de régimen político. (Fb-1 Michel)

Esto es absurdo, no se debe confundir la opresión con la formación. (Fb-1 Ricardo).

Esta expresión en lo particular muestra cómo después de haber vivido al menos 12 años en la escuela, hace que se distinga la opresión de la formación.

Alejandro, Michel y Ricardo, ponen de manifiesto, esa capilaridad que puede llegar a ejercerse de abajo a arriba o lateralmente, oficializando la necesidad de estar sometidos por una dominación subjetiva del poder, que trata de lograr con ello ser personas de bien. "El poder simbólico es, en efecto, ese poder invisible que no puede ejercerse sino con la complicidad de los que no quieren saber que lo sufren o incluso que lo ejercen". (Bourdieu, 2000, pág. 66), así mismo se puede establecer que en la educación nadie se escapa de la violencia simbólica.

Por cierto, el código de vestimenta es importante, ya que en los trabajos te piden lleves buena presentación, y que vayas greñado no es bueno. (Fb-1Karen).

Entre el poder introyectado también se puede percibir como la educación es funcionalmente de adaptación al mundo social instituido, según lo menciona Karen. De esa forma los horarios, el uniforme, el corte de pelo, etc., de esta manera responde a las necesidades sociales de trabajo. "Las

interpretaciones de las escuelas como parte de un “aparato ideológico del Estado”, cuya función fundamental es la de construir las condiciones ideológicas para el mantenimiento y reproducción de las relaciones de producción capitalistas, esto es la creación de una fuerza de trabajo que pasivamente obedece a las demandas del capital y de sus instituciones”. (Giroux, 2004, pág. 24)

Como egresado de la 5ta generación, debes de saber que gozas de muchas cosas que a mí no me tocaron, no te estés quejando, déjame te digo que soy oso y ahora gracias a lo aprendido en ese bachilleres tengo trabajo de muy buena calidad y excelentemente pagado, así que deja el analfabetismo y la ignorancia y ponte a estudiar. (Fb-1 Octavio)

Si no te gusta salte. (Fb-1 Paola)

Otras de las reacciones por Octavio y Paola, al mostrarse crítico ante el sistema disciplinario de la EMS se le ofrecen la expulsión o exclusión por no estar dispuestos a acatar la unidireccionalidad del poder. Es decir, si no te adaptas a la sociedad, eres un inadaptado, las normas son incuestionables o las acatas o mejor no te involucres.

Para empezar es una institución que tiene un nivel educativo bueno y al momento de estarte inscribiendo te dan un reglamento, tú lo tienes que leer y si no te gusta pues cámbiese de escuela no puedes hacer un cambio cuando no hay nada mal. Si te vas a meter a esa escuela tienes que acatar las reglas que te ponen y punto. (Fb-1 Daniel)

Sí, no sean quejumbrosos, no es nada, además les hacen un favor educándolos lo mejor que pueden, la verdad es que no es fácil ser maestro de jóvenes adultos. (Fb-1 Lizeth)

La visión es entonces la expulsión del diferente, del divergente, de quién se atreve a cuestionar las normas instituidas con respuestas como las expresadas por Daniel y Lizeth.

También los estudiantes ejercen el poder ante algunas estrategias de resistencia:

Mis compañeros, hay veces que no se portan bien, por ejemplo, hay compañeros que cualquier excusita la usan para no trabajar, me duele la mano y no puedo escribir bien, puedo entregarle el trabajo mañana y pues que sí”, o en los permisos para ausentarse del salón, “muchos nomas quieren estar saliendo o toda la clase en el baño. (Entrevista A3)

En este testimonio se permite ver las estrategias utilizadas por algunos alumnos por un acto de oposición al poder vertical: se enferman, dan excusas, mienten.

Si esa capilaridad del poder que se llega a ejercer según el punto en el que se encuentre, es decir de arriba abajo o de abajo arriba.

Soy orgulloso egresado de la tercera generación del 10. Y si aprendí algo ahí es que si no sigues las reglas eres un naco que no merecía estar ahí. (Fb-1 Aarón)

Es sorprendente como se llega a manifestar el poder, los jóvenes pueden ejercerlo de tal manera que lo hacen con un gran apasionamiento ante la defensiva de sus creencias o de lo que sienten, en ocasiones se muestra tan introyectado que dicen sentirse orgullosos de lo que aprendieron dentro de una institución, como lo menciona Aarón. No apoyan a aquellos compañeros que no hacen lo que se les piden, al contrario señalan el hecho de que busquen excusas para no trabajar.

Así bien ante los comentarios expuestos se percibe, cómo el poder es una manifestación de lo que se considera debe de ser, la forma en la hay que actuar con un

estandarte de educación de calidad, si se manifiesta por la posición jerárquica de arriba abajo es cuando el oprimido lo hace consciente, pero cuando es entre iguales lo ejercen en todo su esplendor tratando que aquellos que no piensen de la misma manera tengan que cambiar. Esa capilaridad del poder es tal que permite a los jóvenes el creer que si algo ya está establecido es imposible cambiarlo.

Que el defenderse ante una situación que se llegue a considerar injusta: el uso de celular dentro del salón en clase, manifestar una comparación de su institución educativa ante un país, viene a fundamentar y apoyar lo que Foucault (1976) dice: el poder actúa con una visibilidad general, en el exterior y el interior, tanto en el salón de clase como en la expresión en una red social y que según Bourdieu (2000) se ejerce con la aprobación de aquellos que lo sufren y de quienes lo ejercen.

Hablar de poder conlleva muchas perspectivas y maneras de pensar, pero bajo la argumentación de que se presenta como un símbolo según Bourdieu, es cierto, está presente y tan introyectado que esta capilaridad está presente como el agua a través de la raíz y que fluye por toda la planta, que es algo con lo que se vive día a día, que es necesario tener una autoridad, pero en lo que no debería de ser, es que ese poder sea llevado de tal manera en que el beneficio sea unilateral, debe de ejercerse para que ambas partes lograrán conjuntar metas, cada quién desde su trinchera, lo que sería ganar – ganar.

Si tales expresiones no se presentaran, sería aceptar que el poder por medio de una de sus herramientas las instituciones educativas y la disciplina, “Es Fábrica de individuos; es la técnica específica de un

poder que toma a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio”. (Foucault, 1976, pág. 199). Y si realmente fuera una fábrica, no se presentarían tales expresiones, todos pensaríamos de igual manera.

Por ello una cosa es ser tratado como en una fábrica y otra muy distinta el que se logre el objetivo del poder como es manejado. Somo individuos y como tal cada uno puede llegar a expresarse y sentir; aunque con ello se genere un caos, pero es necesario que el equilibrio se busque, en esta ocasión solo mostré una parte de los hallazgos en voz de los jóvenes del nivel medio superior ante lo que ellos viven.

## Referencias

- Ceballos, R. (26 de Marzo de 2016). Facebook. Obtenido de [Http://facebook.com](http://facebook.com)
- Levison, B. (1990). Valores y cultura estudiantil en la secundaria mexicana: un acercamiento antropológico. Indiana University , 1-17.
- Leyva, R. (2 de Junio de 2016). COBACH-10. Obtenido de COBACH-10: <https://www.facebook.com/groups/219938781389124/>
- Bourdieu, P. (2004). Las Herramientas del Sociólogo. Caracas: Fundamentos.
- Bourdieu, P. (2000). Sobre el Poder Simbólico. Buenos Aires: UBA/Eudeba.
- Foucault, M. (1976). Vigilar y Castigar. México: Siglo XXI.
- Gardner, H. (2014). La Generación App. México: Paidós.
- Giroux, H. (2004). Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XIX.
- Kincheloe, J. (1999). Repensar el multiculturalismo. España: Octaedro, S.L.





# RECIE

## Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa

