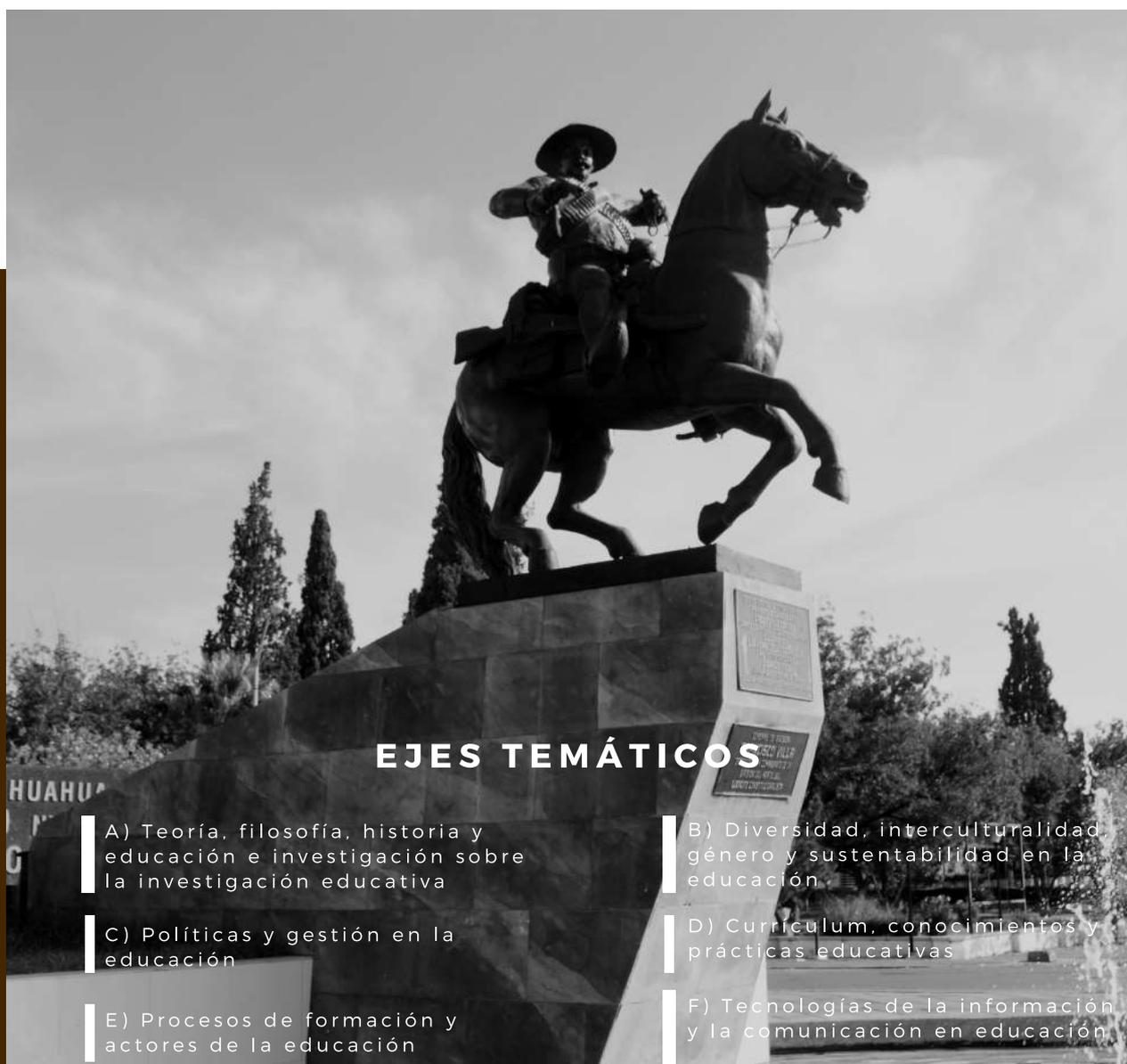


## Logros y desafíos de la investigación educativa como herramienta para la transformación social



### EJES TEMÁTICOS

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

C) Políticas y gestión en la educación

E) Procesos de formación y actores de la educación

B) Diversidad, interculturalidad género y sustentabilidad en la educación

D) Currículum, conocimientos y prácticas educativas

F) Tecnologías de la información y la comunicación en educación

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



# Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC

---

## Comité Directivo 2016-2018

Presidenta

Bertha Ivonne Sánchez Luján

Secretario

Valentín Alfredo Gómez Hernández

Tesorera

Berna Karina Sáenz Sánchez

Vocal

Cruz Argelia Estrada Loya

Coordinación de Formación

Romelia Hinojosa Luján

Coordinación de Divulgación

Renzo Eduardo Herrera Mendoza

Coordinación de Vinculación

Laura Irene Dino Morales

Coordinación de Evaluación y Seguimiento

Myrna Rodríguez Zaragoza

Coordinación de Admisiones

Efrén Viramontes Anaya

Estados de Conocimiento

Sandra Vega Villarreal

IE Revista de Investigación Educativa

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Programa de Radio

Rosa Isela Romero Gutiérrez

Página web  
Alba Jyassu Ogaz Vásquez

Imagen de portada: Monumento al ejercito de la División del Norte, Chihuahua, Chih. México (Fotografía de Brisa Chávez Zubía, 2018).

# RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa

---

## Directorio

Bertha Ivonne Sánchez Luján

[ivonnesanchez10@yahoo.com](mailto:ivonnesanchez10@yahoo.com)

Directora

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

[jatrujillo@uach.mx](mailto:jatrujillo@uach.mx)

Editor

## Coordinadores de eje temático

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

Stefany Liddiard Cárdenas

[stefanyliddiard@gmail.com](mailto:stefanyliddiard@gmail.com)

Sandra Vega Villarreal

[svegavillarreal@gmail.com](mailto:svegavillarreal@gmail.com)

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

Norma Luz González Rodríguez

[normaluzgonro@yahoo.com](mailto:normaluzgonro@yahoo.com)

Eje temático C) Políticas y gestión en la educación

Eilen Ovideo González

[eoviedog@edubc.mx](mailto:eoviedog@edubc.mx)

Eje temático D) Currículum, conocimientos y prácticas educativas

Celia Carrera Hernández

[carrera.celia@gmail.com](mailto:carrera.celia@gmail.com)

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

Martha Isabel Vázquez Duberney

[marthavazquezduberney@yahoo.com.mx](mailto:marthavazquezduberney@yahoo.com.mx)

Eje temático F) Tecnologías de la información y la comunicación en educación  
Valentín Alfredo Gómez Hernández  
[fouche\\_gh@hotmail.com](mailto:fouche_gh@hotmail.com)

Eje temático G) Valores, convivencia, disciplina y violencia en la educación  
Romelia Hinojosa Luján  
[rome\\_hinojosa@yahoo.com.mx](mailto:rome_hinojosa@yahoo.com.mx)

## Comité Editorial

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

Guillermo Hernández Orozco  
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Francisco Alberto Pérez Piñón  
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Pedro Covarrubias Pizarro  
Investigador Independiente, Chihuahua, México

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

RECIE. REVISTA ELECTRÓNICA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (vol. 4, núm. 2, enero-diciembre 2019) 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)). Directora responsable: Bertha Ivonne Sánchez Luján. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2018-060713240200-102, ISSN: 2594-200X, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, Jesús Adolfo Trujillo Holguín (Efrén Ornelas 1406, col. Obrera, Chihuahua, Chih. México, C.P. 31350). Fecha de la última modificación: enero de 2019.

## Dictaminadores de propuestas

---

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

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

Guadalupe	González	García
Guadalupe	Jiménez	Hidalgo
Guadalupe Del Carmen	Su	Morales
Guillermo	Hernández	Orozco
Hadi	Santillana	Romero
Héctor Francisco	Ponce	Renova
Héctor Manuel	Manzanilla	Granados
Héctor Manuel	Rodríguez	Gómez
Hermila	Loya	Chávez
Hilde Eliazzer	Aquino	López
Hortensia	Hickman	Rodríguez
Ileana Guillermina	Gómez	Flores
Irlanda	Olave	Moreno
Irma	Ramírez	Vaquera
Isabel	Tuyub	Sánchez
Isabel Del Rosario	Arcudia	García
Ismael	Vidales	Delgado
Iván Alexis	Pinto	Díaz
Jaime	Rodríguez	Gómez
Javier	Damián	Simón
Javier	Martínez	Morales
Javier	Tarango	Ortiz
Jesús	Flores	Becerra
Jesús Adolfo	Trujillo	Holguín
Jesús Arturo	Guerrero	Soto
Jesús Bernardo	Miranda	Esquer
Jesús Eduardo	Hinojos	Ramos
Jonás	Larios	Deniz
Jorge	Pérez	Mejía
Jorge	Saraví	
Jorge Arturo	Salcido	
José Antonio	Ávila	Quevedo
José Carlos	León	Ríos
José Claudio	Carrillo	Navarro
José Francisco	Miranda	Esquer
José Francisco	Oviedo	Villavicencio
José Guadalupe	Ramos	Trevizo
José Guadalupe	Sánchez	Aviña
José Luis	Ramos	Ramírez

José Marcos	López	Mojica
Josefina	Madrigal	Luna
Juan Pablo	Méndez	Moreno
Julio Cesar	Guedea	Delgado
Julio Cesar	Lira	González
Julio César	Vázquez	Velázquez
Karina Alejandra	Cruz	Pallares
Katia	Vigo	Ingar
Laura Catalina	Díaz	Robles
Laura Irene	Dino	Morales
Laura Verónica	Herrera	Ramos
Leticia Guadalupe	Navarro	Moreno
Lilia Susana	Carmona	García
Lincoln Felipe	Ríos	Gallegos
Lucia	Martínez	Moctezuma
Lucía	Rodríguez	Guzmán
Luis Alejandro	Sarmiento	López
Luis Felipe	Abreu	Hernández
Luis Fernando	Plaza	Gálvez
Luz Eugenia	Aguilar	González
Ma. Dolores	García	Perea
Ma. Gabriela	Guerrero	Hernández
Ma. Trinidad	Hernández	Cabrera
Magda	García	Quintanilla
Manuel	Cacho	Alfaro
Manuel Salvador	Romero	Navarro
María Del Rosario	Soto	Lescale
María Amelia	Reyes	Seáñez
María Carolina	Bodewig	Pineda
María De Los Ángeles	Valle	Flores
María De Lourdes	González	Peña
María Del Refugio	Lárraga	García
María Del Rocío	Rodríguez	Román
María Del Rosario	Bringas	Benavides
María Del Socorro	García	González
María Esther	Aguirre	Lora
María Esther	Méndez	Cadena

María Guadalupe	Díaz	Tepepa
María Guadalupe	Moreno	Bayardo
María Guillermina	Rangel	Torres
María Lisseth	Flores	Cedillo
María Mayley	Chang	Chiu
María Teresa	Martínez	Acosta
Mariana	Sánchez	Solís
Marisa Concepción	Carrillo	Manríquez
Marisela Ivette	Caldera	Franco
Marta	Zubiaur	González
Martha	Vergara	Fregoso
Martha Isabel	Vázquez	Duberney
Marx	Arriaga	Navarro
Mercedes	De Agüero	Servín
Miguel	Eslava	Camacho
Miguel Ángel	Arias	Ortega
Mónica	Lozano	Medina
Mónica Del Carmen	Meza	Mejía
Myrna	Rodríguez	Zaragoza
Nelly Eblin	Barrientos	Gutiérrez
Nolberto	Acosta	Varela
Patricia Del Carmen	Covarrubias	Papahiu
Pedro	Rubio	Molina
Pedro José	Canto	Herrera
Rafael		Burgos
René	Valdés	Morales
Renzo Eduardo	Herrera	Mendoza
Ricardo	Fuentes	Reza
Rita	Mata	Mata
Roberto Iván	Lagos	Hernández
Romelia	Hinojosa	Luján
Ronald	Soto	Calderón
Rosa Amalia	Gómez	Ortiz
Rosa María	González	Isasi
Rosa Martha	Romo	Beltrán
Rosalva	Flores	Zubía
Ruth Catalina	Perales	Ponce
Samantha	Quiroz	Rivera
Sandra	Vega	Villarreal

Sara Elvira	Galbán	Lozano
Sergio Rodolfo	Torres	Ochoa
Silvia	Fuentes	Amaya
Silvia Elena	Ibarra	Olmos
Socorro Alonso	Gutiérrez	Duarte
Sonia	Vargas	Almazán
Stefany	Liddiard	Cárdenas
Stella	Vallejo	Trujillo
Teresa	Wuest	Silva
Teresita De Jesús	Arellano	Molina
Terry Carol	Spitzer	Schwartz
Valentín Alfredo	Gómez	Hernández
Vicente	Granados	Rivera
Viridiana Gabriela	Yañez	Rivas
Xochiquetzalli	Mendoza	Molina
Zaira	Navarrete	Cazales

# Contenido

---

A) Teoría, filosofía, historia y educación e investigación sobre la investigación educativa	
La filosofía como método de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria	867
<i>Gabriela Alejandra Contreras Muñiz, Laura Cristina Baca Calderón y Adela Cardona Hernández</i>	
Ingerir poder	875
<i>Eva Marxen y Adam J. Greteman</i>	
El Sistema Educativo Mexicano como base en la construcción del nuevo Estado/Nación. Elementos pedagógicos y jurídicos. Redes políticas e intelectuales en el Estado de Chihuahua (1857-1910)	887
<i>Virginia Verónica Villegas Garza, Guillermo Hernández Orozco y Jesús Adolfo Trujillo Holguín</i>	
El otro muralismo en la ciudad de Chihuahua	897
<i>Adán Erubiel Liddiard Cárdenas y Guillermo Hernández Orozco</i>	
La Escuela Secundaria Gustavo L. Talamantes, un proyecto educativo en Ranchería Juárez (1971-1984)	909
<i>Jesús Adolfo Trujillo Holguín, Guillermo Hernández Orozco y Francisco Alberto Pérez Piñón</i>	
B) Diversidad, interculturalidad, género y sustentabilidad en la educación	
Los desafíos de la población indígena frente a la desigualdad estructural de la educación superior pública guatemalteca	921
<i>Daniela Josefina Gómez Willis</i>	
Epistemologías locales y universalidad: un diálogo posible y necesario	931
<i>Carlo Rosa</i>	

C) Políticas y gestión en la educación	
Escuelas de tiempo completo y logro educativo: experiencias de las escuelas PETC en San Luis Potosí periodo 2013-2017	943
<i>Armando René Espinosa Hernández y Olga Leticia Álvarez Cooper</i>	
Superando la ansiedad para lograr el aprendizaje de una segunda lengua	955
<i>Carlos Alberto Armendariz Valles</i>	
D) Currículum, conocimientos y prácticas educativas	
Concepciones iniciales sobre la Primera Ley de la Termodinámica a través de la implementación de un proyecto	971
<i>Karen Lucía Lamar Rodríguez y María Teresa Bolívar Torres</i>	
Hacia nuevos horizontes del estudio del currículo	983
<i>Gerardo Roacho Payán y Laura Verónica Herrera Ramos</i>	
La percepción de directores de educación básica de la ciudad de Chihuahua sobre el componente de Autonomía Curricular	995
<i>Berna Karina Sáenz Sánchez y Norma Lilia Acosta Rodríguez</i>	
Propuesta metodológica para el conocimiento de la educación ambiental de forma transdisciplinar	1007
<i>Gabriela Regalado Pineda y Carmen Ernestina López Rubio</i>	
Evaluación del logro del perfil de egreso. Un estudio de caso	1019
<i>Celia Carrera Hernández, Yolanda Isaura Lara García y Josefina Madrigal Luna</i>	
Todos pueden aprender	1029
<i>Maria Teresa Bañuelos Hernández, Andrea Granados Gil e Ingrid Giselle Uribe Castañeda</i>	
Estudio de seguimiento de egresados de la Maestría en Innovación Educativa, periodo 2011-2017	1039
<i>Juan Pablo Durand Villalobos</i>	

Diagnóstico de necesidades educativas para la  
construcción de programas de educación física en  
Educación Media Superior del Estado de México  
*Claudia Raquel Peimbert Angulo, Celso Castaño Enríquez y  
Héctor Meza Espinoza*

1049

E) Procesos de formación y actores de la educación	
Burnout en docentes noveles de primaria egresados de la IBYCENECH	1069
<i>Silvia Karely Salinas Acuña, Rosalva Flores Zubía y Dora Lilia Miramontes Escalante</i>	
Personalidad y educación: caso estudiantes de pedagogía	1073
<i>Evodio Juber Orozco Edelman</i>	
Universidad desplazada (desalojada)	1083
<i>Gerardo Roacho Payán y Laura Verónica Herrera Ramos</i>	
Análisis de los reportes de Proyectos de Innovación Tecnológica presentados por estudiantes del Instituto Tecnológico de Chihuahua	1093
<i>Renzo Eduardo Herrera Mendoza y Brenda Solís Herrera</i>	
Proceso de formación profesional y consumo musical	1107
<i>Hermila Loya Chávez, Juan Tenorio Urbina y José Antonio Ávila Quevedo</i>	
Formación en las aulas normalistas	1119
<i>Silvia Chacón Flores</i>	
Manejo de emociones en los cursos en línea	1129
<i>María Guadalupe Anaya Santacruz</i>	
Prácticas de coautoría en los procesos de dirección de tesis. Un estudio exploratorio	1139
<i>Ruth Roux Rodríguez</i>	
Evaluación del nivel de aptitud desarrollo de pensamiento computacional en jóvenes de nivel básico secundaria	1151
<i>Alba Jyassu Ogaz Vasquez y Bertha Ivonne Sánchez Luján</i>	
El triángulo de la educación	1165
<i>Karla Alejandra Asúnsolo Olvera, Arlette Alvarado Ramírez y Luisa Comaduran Weckmann</i>	

Competencias socioafectivas de profesores de escuelas  
secundarias públicas

*Miguel Antonio Aguirre Medrano*

1179

F) Tecnologías de la información y la comunicación en educación	
El uso de Google Art & Culture como apoyo en una asignatura de la Licenciatura en Psicología	1189
<i>Ingrid Marissa Cabrera Zamora</i>	
Tecnología presente, padres ausentes	1201
<i>Eve Deyanira Reyna Legarreta; Diana Laura Betancourt Ochoa y Paola Elizabeth Rojas Torres</i>	
Aprendizaje del inglés por medio de plataformas virtuales en el aula	1209
<i>Cynthia Enriquez Luna</i>	
Rúbrica socioformativa para favorecer la calidad educativa como parte de la metodología de diseño instruccional ADOIVA	1223
<i>Leticia Montoya López y Luis Gibrán Juárez Hernández</i>	
Influencia de las Nuevas Tecnologías en el aprendizaje del Baile Flamenco	1237
<i>Bárbara de las Heras Monastero y Patricia Islas Salinas</i>	
El aula invertida transforma el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes normalistas	1247
<i>María Eliud Reyes Pinzón, José Benito Dzul Tamay y Elías Miguel Melken Balam</i>	
Socrative Socrative para reforzar conocimientos en la unidad de aprendizaje de Inglés III	1259
<i>Cynthia Enriquez Luna</i>	

G) Valores, convivencia, disciplina y violencia en la educación	
La construcción sociocultural del diálogo en situaciones de conflicto en comunidades educativas no formales: El caso del “Va de Nuez”, un grupo de jóvenes en situación de riesgo en Ciudad Juárez, México	1271
<i>Bertha Herrera Varela y Alfredo Limas Hernández</i>	
Mujeres del Desierto rompiendo estereotipos en Ingeniería	1281
<i>Guadalupe Jiménez Hidalgo</i>	
Estereotipos de género en las escuelas normales. Indicios de una pedagogía sexista	1291
<i>Sandra Vega Villarreal</i>	
Habilidades sociales en la práctica docente: una mirada desde los actores de la educación básica	1303
<i>Laura Beatriz Fernandez Delgado</i>	
Experiencias de la profesión docente: la construcción de la identidad y vocación	1317
<i>Moraima Rodríguez Granados, Ana María González Ortiz y María Araceli Gutiérrez Reyes</i>	
Validez y consistencia de un cuestionario que mide: factores asociados a la salud, desempeño académico y profesional de los médicos residentes de México	1327
<i>Haydee Parra Acosta, Jorge Alonso Garay Ortega y Erick David Aguilar Cisneros</i>	
El desarrollo de la personalidad creativa en el estudiante de la Licenciatura en Intervención Educativa	1337
<i>Hermelinda Bañuelas Bustillos</i>	
Percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria	1349
<i>Luisa Fernanda Sapién Zúñiga, Priscila Ledezma Rivas y José Guadalupe Ramos Trevizo</i>	

Percepción de la violencia escolar en alumnos de jardín de niños	1361
<i>Diana Melissa Méndez Espinoza, Lilian Yareth Martínez González y José Guadalupe Ramos Trevizo</i>	
Análisis de las tendencias pedagógicas de la Licenciatura en Educación	1371
<i>Manuel Martín Chávez Terrazas, Ana María González Ortiz y David Manuel Arzola Franco</i>	
Las normales rurales como semillero de conciencia social	1381
<i>María de los Ángeles González Vega</i>	

## Reseñas

Diagnóstico del funcionamiento de los Consejos Técnicos Regionales de Educación Básica en el marco de un Modelo de Gestión Regional, Hidalgo, 2017  
*Manuel Toledano Pérez* 1389

Menonitas del noroeste de Chihuahua: historia, educación y salud  
*Claudia Teresa Domínguez Chavira y Patricia Islas Salinas* 1397

Reseña del IV Congreso Internacional de Investigación Educativa en Chihuahua: Reseña de congreso  
*María de Lourdes González Peña* 1401

Guía editorial 1407



# La filosofía como método de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria

---

## The philosophy like a learning method in elementary school

Gabriela Alejandra Contreras Muñiz<sup>1</sup>

Laura Cristina Baca Calderón<sup>2</sup>

Adela Cardona Hernández<sup>3</sup>

### Resumen

Existen dos aspectos del Plan y Programa de Estudios de la educación básica que responden a la formación de un individuo crítico y reflexivo, el medio por el cual el docente puede cumplir estos objetivos es la filosofía, ciencia que no solo debe estar destinada a la educación media o superior, sino que por su naturaleza puede utilizarse como un método de aprendizaje y catalizador de este mismo, además de obligar al alumno a cuestionarse constantemente dicho aprendizaje como una forma de convertir un espacio de cuatro paredes en una verdadera aula de investigación.

### Palabras clave

Crítico, reflexivo, formación, filosofía, aprendizaje.

---

<sup>1</sup> Gabriela Alejandra Contreras Muñiz. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, México. Licenciatura en Educación Primaria. Correo electrónico: [contrerasgabriela294@yahoo.com.mx](mailto:contrerasgabriela294@yahoo.com.mx)

ID: <http://orcid.org/0000-0003-4776-7711>

<sup>2</sup> Laura Cristina Baca Calderón. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, México. Licenciatura en Educación Primaria. Correo electrónico: [bacacalderonlaura@gmail.com](mailto:bacacalderonlaura@gmail.com)

ID: <http://orcid.org/0000-0002-8159-2591>

<sup>3</sup> Adela Cardona Hernández. Docente de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, México. Ha participado en varios congresos de Investigación Educativa, nacionales e internacionales. Correo electrónico: [a.cardona@ibycenech.edu.mx](mailto:a.cardona@ibycenech.edu.mx)

ID: <http://orcid.org/0000-0001-8347-1470>

### **Abstract**

There are two aspects of the Basic Education Curricula that respond to the formation of a critical and reflective individual, the means by which the teacher can fulfill these objectives is philosophy, a science that should be destined not only to higher education, but because of its nature it can be used as a method and catalyst of learning, forcing the student to constantly question this learning and also as a way of turning a four-wall space into a real research classroom.

### **Keywords**

Critical, reflexive, formation, philosophy, learning.

### **Introducción**

Puede parecer en un principio por el título, que se trata de una idea extraña o fuera de lugar, pero en el presente documento se trata de plantear esta posibilidad, no de enseñar filosofía, sino de filosofar con niños, y que mejor edad para comenzar con la tarea del pensar reflexivo que desde la niñez, que se caracteriza por una capacidad de asombro y curiosidad innata. Durante nuestras prácticas hemos podido constatar la poca capacidad de reflexión y crítica de los alumnos lo anterior posiblemente tiene su causa en la carencia de actividades y estrategias que favorezcan a estos aspectos, las numerosas tareas que tiene que realizar el docente día con día agotan casi la mayor parte de su tiempo, el cual aprovecha en asegurar más la memorización de los contenidos por parte de los alumnos, que una verdadera crítica de los mismos, esto es comprensible se supone que el estudiante debe cumplir con varios aprendizajes esperados y competencias en el transcurso del año escolar y en el examen no se le cuestionará abiertamente su perspectiva de la revolución mexicana o que es el amor, la justicia o la libertad, a no ser que la respuesta sea escogida casi de forma robótica de las opciones múltiples presentadas en el examen.

La capacidad de pensar no es algo que simplemente se da por hecho, sino que realmente es una tarea difícil si es a profundidad, durante la Convención de los Derechos del Niño celebrada en 1989 garantiza entre otros el derecho de expresar su opinión libremente (artículo 12) la libertad de expresión (artículo 13) y la libertad de pensamiento (artículo 14).

La filosofía permite al docente transitar de un área de conocimiento a otra, así como relacionarlas sin importar cuales sean, mediante métodos como el dialogo, el debate, se trata de implementar una pedagogía de la pregunta y no de la respuesta en la que el papel del docente sea solo un

modulador o guía para el alumno descubra, experimente y actúe frente a la realidad, también y hace hincapié en la educación para la paz, así como en la formación cívica y ética para la formación de una sociedad más justa y democrática.

A pesar de que el tema no es nuevo, se considera que su vigencia no tiene límite y que bien vale la pena poner en práctica en las aulas de un país con grandes problemas de participación social como lo es el nuestro.

## **Desarrollo**

Matthew Lipman es uno de los principales teóricos en torno a este tema, en su libro “El lugar del pensamiento en la educación” menciona la importancia de cultivar tres dimensiones, la crítica, la creativa y la cuidadosa, plantea la idea de fomentar en el alumno el desarrollo multidimensional al contrario de la educación desde un punto de vista más empirista, el autor que propone como meta el equilibrio reflexivo mediante el cual el niño permanecerá en la constante revisión, modificación e investigación del conocimiento, sin conformarse con una única verdad.

Para Lipman el pensamiento se comporta y rige bajo diversos valores o criterios, el pensamiento puede ser analítico, lógico, creativo, intuitivo, imaginativo etc. “Unas veces, el pensamiento se mueve suave y rutinariamente como los vagones de un tren en sus raíles; otras, campa libremente como un pájaro” (Lipman, 2016, p. 16). En las diversas experiencias de prácticas se ha observado que el docente implementa estrategias muy parecidas en cuanto al tipo de pensamiento que se necesita, a pesar de ser materias diferentes; no puede olvidar que mientras se imparte una clase, miles de pensamientos atraviesan por la mente de los niños y no necesariamente relacionados con el tema así mismo se debe considerar que si se trata de una asignatura como matemáticas, el tipo de pensamiento predominante será lógico, este no puede aplicarse de la misma forma en materias como historia o las artes. Una constante en nuestra práctica docente es la enorme necesidad del alumno de ser escuchado, no como un alumno más sino como un individuo con pensamientos, sentimientos y emociones propias que ve en la escuela la oportunidad de participar significativamente en algo, ya sea un proyecto, un trabajo por sencillo que sea o conversación; de nuevo tanto padres de familia como el propio maestro impiden su expresión.

Cuando la educación era por completo de transmisión, poco importaban los procesos cognitivos, pero conforme la sociedad y la ciencia avanzaban se vio la necesidad de incluir estos aspectos que tenían como máximo representante al psicopedagogo Jean Piaget, en su teoría de los estadios se encuentra la etapa de operaciones concretas en la cual el niño

puede resolver diversos problemas que se le plantean y aunque Piaget lo ejemplifica en el área de las matemáticas, tanto el Plan y Programas 2011 como el nuevo Modelo Educativo que aún no entra en vigor recalca la importancia de que el alumno sea capaz de enfrentarse a problemas que asemejen situaciones reales, en este sentido el alumno que posea la capacidad de pensar de forma multidimensional será más competente al resolver dichas problemáticas. En el pasado durante las jornadas de prácticas aplicaron estrategias de matemáticas en un grupo de sexto grado, que consistieron en escribir un cuento que tuviera como desenlace la resolución de un problema de fracciones, no sin antes mostrar un ejemplo de un cuento matemático narrado en un video, cuál fue la sorpresa que solo tres alumnos de veintinueve realizaron la encomienda, el resto se limitó a formular un problema, hecho que hizo reflexionar sobre la poca o nula importancia que se tiene en las aulas por fomentar el pensamiento creativo, como si no fuera parte fundamental de la educación básica y del perfil de egreso. Es necesario realizar más actividades como la anterior para retar al niño a utilizar más de una inteligencia. Lipman (2016) afirma:

El pensamiento multidimensional, tal como lo entendemos aquí, apunta a un equilibrio entre lo que es cognitivo y lo que es afectivo, entre lo perceptivo y lo conceptual; entre lo físico y lo mental, entre lo que es gobernado por reglas y lo que no (p. 18).

El segundo autor al que se hace mención es Oscar Brenifier, con la intención de estudiar algunos aspectos de su obra “La práctica de la filosofía en la escuela primaria” como inicio el autor se cuestiona sobre la tardía labor de la educación filosófica, el alumno de preparatoria se tiene que enfrentar con el enorme reto que le impone la actividad reflexiva en la asignatura de filosofía, lamentablemente no es la única materia a la que los alumnos relegan o desprecian con la justificación de que carece de importancia además de ser aburrida, se ha advertido en los estudiantes una profunda apatía por la investigación y la producción de conceptos, pareciera que la tecnología más que ayudar académicamente tanto a niños como jóvenes está representando una barrera de aprendizaje, porque ya está todo al alcance de un clic, la lectura no se analiza ni mucho menos se critica, no se hace nada productivo de ella, muestra de ello se vive en las practica profesionales, el trabajo consiste en elaborar un relato histórico a partir de la investigación en diversas fuentes, principalmente internet, sorprendentemente los estudiantes desarrollaron si mucho cinco renglones de su tema, aquellos que llevaron una investigación más extensa fue porque imprimieron la información, sin embargo esta no concordaba con el tema del trabajo por lo

que deduje que ni siquiera se habían dado a la tarea de leer, simplemente copiaron y pegaron lo primero que encontraron.

Otra característica que se acentúa en las prácticas se relaciona con la subestimación de las capacidades de los niños, tal vez al presentar éste trabajo de investigación el docente pueda objetar que el alumno no tiene la capacidad para apropiarse del conocimiento por medio de la filosofía, pero no se pretende que se convierta en un genio o que haga grandes descubrimientos cuando lo más importante es descubrirse a sí mismo. Como Sócrates se dará la libertad al infante de reflexionar cualquier cosa que se presente en su mundo, esto no significa darle rienda suelta a cualquiera de sus deseos e impulsos, en este sentido Brenifier plantea tres dimensiones: Dimensión intelectual: pensar por uno mismo, que abarcan los siguientes aspectos: proponer conceptos e hipótesis, comprender sus ideas, analizar, reformular etc., la dimensión existencial: ser uno mismo: expresar su identidad personal por medio de sus juicios y sus elecciones y asumirla. Y la dimensión social que tiene que ver con las relaciones sociales, los valores y la sana convivencia. Durante un día normal de clases e pueden presentar múltiples disputas entre los alumnos que tienen origen por cosas tan simples como la negación a prestar un lápiz, hasta ofensas mayores que pueden dañar la autoestima de los niños, para esto el docente tiene que hacer de juez y la mayoría de las veces termina por imponer un castigo a todos los involucrados ya que le es imposible saber exactamente cómo sucedieron los hechos, la filosofía puede ser el medio por el cual el niño logre comprender por sí mismo la importancia del respeto, el valor de la justicia, así como la repercusión de sus actos.

Para esto el autor tiene varias estrategias para trabajar en el aula, una de ellas se titula ¿qué hay de nuevo? Y que tiene como uno objetivo la charla abierta por parte de cada uno de los alumnos acerca de sus vidas y lo que sucede en ellas, ciertamente uno de los problemas que más se ve actualmente es la falta de atención de los niños por parte de sus padres, es entonces que la escuela resulta el único lugar en el que se sienten libres para hablar de sí mismos, sus motivaciones, gustos, preocupaciones etc. Sin embargo, incluso el maestro les niega esta posibilidad, esto no tiene nada que ver con motivos personales, simplemente el docente se ve abrumado ante las múltiples tareas que a su profesión se le asignan, pero esto no debe ser un problema siempre y cuando los o los docentes sepan adaptar sus clases y sean flexibles ante nuevas posibilidades.

### **Preguntas de Investigación**

- ¿Cómo vincular la filosofía para niños en los contenidos curriculares?
- ¿Qué factores benefician el desarrollo del Pensamiento crítico-creativo en la educación y en la sociedad?

### **Metodología**

La metodología empleada en el trabajo de investigación, pretende dar a conocer la concepción de los diversos actores de la indagación que se realizó con veintiséis alumnos de quinto grado, que su edad fluctúa entre los diez y once años de la escuela Independencia en la ciudad de Chihuahua, Chih. La presente investigación parte del enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico pues “se enfocan en las experiencias individuales subjetivas de los participantes...se pretende reconocer las percepciones de las personas y el significado (para ellas) de un fenómeno u experiencia” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010)(Hernández, Fernández y Baptista 2006, p.712). Se emplearon técnicas como la observación y la entrevista así como el grupo focal para la recopilación de datos.

Los sujetos que participaron en esta investigación pertenecen a una clase media baja en un contexto urbano al norte de la ciudad, durante el proceso de la jornada de práctica intensiva que se observó en base a una guía previamente diseñada y piloteada, y bajo categorías propias de la práctica profesional además de enfocando algunos indicadores en la identidad docente.

### **Conclusiones**

La filosofía como método de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria es todo un reto ya que se necesitan crear las estrategias necesarias para llevar al alumno a desarrollar su pensamiento reflexivo y analítico para que conozca sus habilidades y destrezas las cuales serán de ayuda para su pensamiento analítico el cual será utilizado a lo largo de su vida , considerando que la infancia es una etapa fundamental para incentivar a los niños a reflexionar para ello se necesita del apoyo de su contexto externo y contexto escolar.

Se dice que la filosofía es una asignatura más, pero la realidad es que tiene un amplio desarrollo que refuerza el conocimiento de los seres humanos, en primera instancia es parte del desarrollo del pensamiento, y no necesariamente se necesita un tema de aprendizaje si no que para cualquier situación se puede implementar el pensamiento reflexivo, a lo largo de la vida

se presentan situaciones, en las cuales se tendrá que reflexionar con profundidad para llegar un resultado o a una decisión.

Al ser el aula el primer escenario en donde los alumnos tienen que aprender a ser independientes, a tomar decisiones por sí mismos y desarrollar habilidades cognitivas, el docente juega un papel fundamental para impulsar a el alumno a lograr todas sus metas creando un lugar en donde puedan sentirse seguros, de este modo se lograra que el alumno se sienta en confianza y pueda aprender a resolver problemas que impliquen a los diferentes aprendizajes pero del mismo modo pueda resolver problemas que lo involucren con su entorno, ya sean familiares, sociales o institucionales.

La filosofía es una ciencia de una complejidad hermosa y por medio de ella el niño puede madurar tanto intelectual, emocional y personal siendo posible que acceda a diversas áreas del conocimiento sin sentirse atado de ninguna forma, es decir una persona libre y la libertad probablemente junto con la felicidad son algunos de los más importantes valores a los que aspira cualquier educación que se presuma actual y con fundamentos humanísticos, en este sentido es la filosofía la ciencia más completa y perfecta mediante la cual el alumno pueda construir su propio camino.

## Referencias

- Brenifier, O. (2012). La práctica de la filosofía en la escuela primaria. Valencia Diálogo
- Joanna Haynes: Los niños como filósofos. El aprendizaje mediante la indagación y el dialogo en la escuela primaria, Ed. Paidós educador, Barcelona, 2002.
- Lipman, M. (2016). El lugar del pensamiento en la educación. Barcelona: Octaedro.
- VELASCO, C. F. (2017). Proyecto de investigación filosofía para niños: un reto para la educación ética y en valores. Obtenido de <http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9328/VelascoFernando2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Félix García-Moriyón, R. C. (2000). Valoración de «Filosofía para Niños»:. Redalyc, 568-571.
- <http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9328/VelascoFernando2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- <http://elbuho.aafi.es/buho11/fihttps://www.rafaelrobes.com/2012/11/la-practica-de-la-filosofia-en-la-escuela-primaria-2/losofianinos.pdf>



# Ingesting power

---

## Ingerir poder

Eva Marxen Post<sup>1</sup>  
Adam Greteman Harms<sup>2</sup>

### **Abstract**

This paper starts with Foucault's ideas about social control and how they were further developed in Preciado's *Testo Junkie* exploring the ingesting power through various pharmaceutical technologies. The shift from disciplinary control to the much subtler pharmaceutical control will be analyzed within the context of the university. In particular, we will focus on this emerging form of biopower thinking through its implications teaching within the fields of art therapy and teacher education. Taking into account the steady increase of (mental) health diagnoses on college campuses, professor's responses, the possibilities of actions, and the pedagogical implications will be debated. Within blurring borders of health and education, how do professors and students encounter education in different ways? An institutional critique of health and education seems necessary in this context. Issues of unease, disease, social class and entitlement will refer us back to Foucault and his work about avowal, truth, and power.

### **Keywords**

Biopower, social control, education, pharmaceutical technologies.

---

<sup>1</sup> Eva Marxen Post. Assistant Professor, Art Therapy Department, School of the Art Institute of Chicago (SAIC), USA. Ph.D. and DEA in Anthropology from the University Rovira i Virgili, Tarragona, Spain; MA in Art Therapy from the University of Barcelona, and MA in Psychoanalytical Psychotherapy from the Center of Diagnosis and Psychotherapy of Barcelona. E-mail: [emarxen@saic.edu](mailto:emarxen@saic.edu)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-2140-4982>

<sup>2</sup> Adam J. Greteman. Director of the Master of Arts in Teaching and an Assistant Professor of Art Education at the School of the Art Institute of Chicago, USA. Ph.D. from Michigan State University in Curriculum, Instruction and Teacher Education and BA from Creighton University in Psychology. E-mail: [agreteman@saic.edu](mailto:agreteman@saic.edu)  
ID: <http://orcid.org/0000-0003-0115-3386>

### **Resumen**

El presente trabajo comienza con las ideas de Foucault sobre el control social y cómo se desarrollaron más extensamente en *Testo Junkie* de Paul Preciado, explorando la capacidad de ingestión del poder a través de diversas tecnologías farmacéuticas. El cambio del control disciplinario al mucho más sutil control farmacéutico será analizado dentro del contexto de la universidad. En particular, ponemos énfasis en esta forma emergente de biopoder, incluyendo las implicaciones en la enseñanza dentro de los campos de la arteterapia y la educación del profesorado. Teniendo en cuenta el aumento constante de diagnósticos de salud (mental) en los campus universitarios, se debatirán las respuestas de los profesores, las posibilidades de acción y las implicaciones pedagógicas. Dentro de las fronteras difusas de la salud y la educación, ¿cómo los profesores y los estudiantes se encuentran con la educación de diferentes maneras? Una crítica institucional de la salud y la educación parece necesaria en este contexto. Los asuntos de aflicción, enfermedad, clase social y derecho nos remitirán a Foucault y su trabajo sobre la confesión, la verdad y el poder.

### **Palabras clave**

Biopoder, control social, educación, tecnologías farmacéuticas.

### **Introduction**

We are being confronted by, according to Paul Preciado (2013) “a new kind of hot, psychotropic punk capitalism” (p. 33). And this new kind of capitalism and its attendant transformations are, as he articulated “imposing an ensemble of new microprosthetic mechanisms of control of subjectivity by means of biomolecular and multimedia technical protocols”(p. 33). There is an ongoing shift, to put it differently, in how we understand and inhabit subjectivity tied to the evolution and proliferation of pharmaceuticals (e.g., Ritalin, Viagra, PrEP) and technologies of transmission (e.g., the Internet, Phone Apps). No longer are subjects defined and understood through the lexicon of 20th century discourses that sought to uncover the truths of one’s “being,” rather subjects are invented through the interlacing of one’s being and the technological, cultural, political contexts one inhabits. “This life,” according to Preciado, “cannot be understood as a biological given; it does not exist outside the interlacing of production and culture that belongs to technoscience” (p. 43). Life as it intersects with production and culture to become a life happens within institutions and how those institutions, notably schools and universities for

our purposes, come to make sense and use of the lives of those involved, such as students and teachers.

Preciado develops further Foucault's ideas about social control and how it is exercised in various institutions including those of health and penalty and education. However, nowadays a shift has taken place from discipline to the much subtler form of biopolitical control in education and society at large. This shifts the panopticon from a purely externalized mode of control to a internalized mode whereby subjects ingest power and through such ingestion can, via emerging medical technologies (such as apps), mine health to provide quantitative data. This new regime is one that "refers to the process of a biomolecular (pharmaco) and semiotic-technical (pornographic) government of sexual subjectivity" (p. 34). Preciado's focus on sexual subjectivity is of importance since, in his estimation, critical theory of the 20th and 21st century "stopped biopolitically at the belt" (p. 37) preferring to focus on cognition, language and the symbolic. Absent from such theory is the material - the work of material substances, in particular - on how subjects came to be. Providing a rather extensive history of the invention of synthetic hormones and other biomolecular substances, Preciado mapped out the ways in which subjectivity had always already, for much of the 20th century, been invented through the ingestion of molecules developed through pharmaceutical and medical research.

For Joseph Dumit (2012), there has been a shift where the use of pharmaceuticals has become the work of life. His aptly titled *Drugs for Life* mapped out the political, economic, and medical realities of pharmaceutical use to assist and redefine the work of living. "To be normal," as Dumit noted, "is to have symptoms and risk factors you should worry about, and at the same time to not know whether you should be worrying about yet more things" (p. 1). Such healthy living is defined through attention to risk reduction and prevention, along side the possible use of new pharmaceuticals to address such "concerns." Similar to Preciado, Dumit contended that pharmaceuticals have experienced a shift in use so much so that they come to dominate how we understand being healthy; to be healthy is to be on various medications.

Life has become not only medicalized, but more narrowly pharmaceuticalized. For Horwitz (2010), in "Pharmaceuticals and the Medicalization of Everyday Life" he pointed out the most dramatic recent changes in medicalization have occurred among children and adolescents. The past decade, in particular, has seen an explosive growth in the use of pharmaceuticals to control behavioral and emotional problems among the young. Especially serious risks accompany the increasing medicalization of

childhood troubles as children become controlled and surveilled externally and internally.

These changes have occurred and continue to impact the ways in which students and educators enter classrooms. As such, an institutional critique of health and education is necessary in this context so that we can unpack these ways of framing subjects alongside the work of becoming subjects. Issues of unease, disease, social class and entitlement will refer us back to Foucault and his work about avowal, truth, and power as they are refracted through the evolving ingestion of pharmaceutical compounds to address contemporary modes of being in the world; modes of being explored and inhabited within school.

Of particular interest to us is the landscape of education, both regular and higher education, and the implications for the educational project as it encounters, what Preciado names this new kind of capitalism, the “pharmacopornographic era.” This includes the role of pharmaceuticals in defining or perhaps more likely inventing new student subjects including the Ritalin-Student-Subject and the Hormone Therapy-Student-Subject. While on the face of things it might be easy to see how such subjects are problematic as they become invested in and tied to pharmaceutical companies and their profit motives, medicalized discourses, and educational initiatives, it also remains the case that such pharmaceuticals provide for new ways of becoming a subject, amidst the conditions of late capitalism.

Turning specifically to two contemporary issues in education - Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and the use of gender-affirming hormones - we offer a preliminary investigation on these subjects and their educational impact and import. It is rooted in analyzing not only the experience of working with youth in a museum public program in Barcelona, Spain, but also the discourses surrounding and framing the experiences of gender in United States schools.

### **The Hormone-Therapy-Subject**

Preciado (2013) mapped out the history of synthetic hormones, including the racist and eugenic realities that were a part of their development. Yet, within this, Preciado also illustrated the ways the biomolecular structures of synthetic hormones have evolved alongside the 20th century subject to expand gendered possibilities. While 20th century subjects are very well defined by the histories of “identity” - race, gender, class, sexuality and so forth - the 21st century has seen these identities upended and reconfigured as there has been a turn, or arguably, a return to materiality. The materiality

of ingesting chemical substances and the impact such ingestion on our becoming has become, we suggest, a necessary component in contemplating the educational project. Or put differently, as professors we have to contemplate the ways in which pharmaceuticals are impacting our selves, student bodies, and the responses that emerge within and through learning - either learning about new subjects or encountering new subjects within the classroom. This contemplation is not necessarily unique - the ingestion of substances has been a component of education life for much of the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries in the form of both illicit (e.g., cocaine, LSD) and prescription drugs. Rather, the shift is in the normalization of ingestion via “expert” medical practitioners in ways that also expand (precariously so) ways of inhabiting a body.

This can be seen in the expanding ideas about gender beyond the binary. In 2007, Barbara Walters for 20/20 offered a glimpse, one of the first on mainstream US television, into the lives of transgender youth and their families. Within the interview, Walters talked with Jazz Jennings and her family. Jazz, at the time five years old, would go on to become a trans youth advocate and the star of her own television show *I Am Jazz*. Within this show exploring Jazz’s life and navigation of becoming trans through adolescence, the issue of hormone therapy is brought front-and-center. For trans youth and adolescents puberty is often a moment where particular physiological changes occur that are at odds with one’s emerging sense of self. The process - which lies beyond the scope of our paper - is primarily directed by medical practitioners who are themselves working to figure out appropriate and ethical ways to tarry between social, cultural, psychological and physiological realities (Olson-Kennedy, Rosenthal, Hastings, & Wesp, 2018). What is central to these decisions and discussions is the ways to utilize hormones to affirm one’s gender when there exists a disconnect between one’s body and one’s sense of self; a disconnect that can lead to depression, anxiety, and suicide.

While we are not medical practitioners, meaning we leave the medical aspects of doses and age of onset to them, our interest is in how these evolving practices are taken up within educational settings to simultaneously expand gendered possibilities and restrain them. As youth - and we explore youth diagnosed with ADHD next - consume or inject various biomolecular or chemical substances, how does education come to understand the needs of these subjects and the influence of such ingestion on their coming into presence? Such concerns and curiosities around trans youth and adolescent health are not opposed to the important strides in medical treatments that affirm the needs of trans individuals. Ingesting

power - from a Foucaultian (1978) point of view - is neither positive or negative. Rather it is productive in the creation of subjects and their (im)possibilities. Such productions are dangerous, as all productions are. All subjects in schools - trans or cisgender - encounter others - in schools and elsewhere - raising simple questions beyond identities (male and female) and toward pharmaceuticals as it is the ingestion of power that connects students more and more. For educators and their students, in the midst of such changes, we have a responsibility to contemplate and work through the impacts of ingesting power. While the rise of gender-affirming hormones for trans youth speaks to gains in the rights and medical recognition of transgender realities - beyond, although not fully, the pathologizing gaze - there is also the concerns around how youth and adolescents are also prescribed pharmaceuticals to address their behaviors in socially mediated and normalized ways.

### **The ADHD-subject**

For Horwitz (2010)

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) has become a highly prevalent psychiatric condition among children and adolescents. ... Most treatment for ADHD involves the use of stimulant drugs, in particular, amphetamines. ...The use of drugs to control children's behavior and emotions, although growing worldwide, is mainly an American phenomenon: the United States uses over 80% of the world's supply of stimulants.

... The pervasive use of stimulant drugs among children poses several risks. Widespread concern exists that many medicated children do not, in fact, have a psychiatric condition but instead irritate teachers, and frustrate parents. The criteria for ADHD found in the official manual of the psychiatric profession, the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), are very general and have considerable overlap with natural processes of inattention, distraction, and boisterousness. One leading expert on ADHD estimates that only about 10% of current youthful users would require medication if they had optimal family and school situations." (pp. 93-94)

We quote, quite extensively from Horowitz, to illustrate the ways ADHD has developed and its relationship to the ingestion of pharmaceuticals.

While Horowitz (2010) documented these changes and their everydayness, in Marxen's work developed with and at the Museum of

Contemporary Art of Barcelona (MACBA) between 2003-2013 she was able to confirm Horwitz's findings through experience. The public program was based on the use of art therapy with a psychoanalytical slant and an anthropological understanding. It consisted of weekly art therapy groups at educational centers (a public high school and a special school unit for adolescents expelled from public high schools) with teenagers labeled at risk of social exclusion, performing so called antisocial and disruptive behavior as well as behavioral problems.

The psychoanalytical focus of the project was to create the necessary conditions for subjective work aimed at facilitating the capacity for symbolization, primarily according to Winnicott's potential space which allows the participants to symbolize their life experience (Marxen, 2017, 2016, 2012, 2011, 2009, 2008; Marxen & Rodríguez, 2012). The key element was to provide the therapeutic holding in line with Winnicott, on an institutional level. Following his ideas, the adolescents' assumed antisocial behavior and their behavioral problems stem from social deprivation and lack of emotional holding in early childhood. Instead of labelling their behavior as pathological, the healthy and creative part should be seen, in the sense of being able to provoke and attract the reactions of adults and the society towards their social exclusion (Winnicott, 1984, 1971). Winnicott's psychoanalytic reasoning and its implementation during the MACBA experience does not serve to foster privilege and power, a main critique raised against psychoanalysis when applied in its traditional form (Foucault, 1976; Castel, 1973). The MACBA practice based on Winnicott underlined a social understanding of the unease, transferring the basic function of holding towards the institution. This institutional holding became available for the socio-economically underprivileged and went along with key ideas of the Institutional Therapy including its partly Marxist motivation and psychoanalytical basis. Yet, its main representatives worked in context of psychosis and mental illness (see for example Oury, Guattari, & Tosquelles, 1985).

Anthropological comprehension implies a critical analysis of both therapy and art. The main objective is to create and maintain spaces of freedom, as opposed to dynamics of normalizations, functionalism, and dominant subjectifications. The latter term is drawn on the one hand from Foucault's political and ethical understanding of subjectification (1984, 1994), an understanding that the process of becoming a subject at the time was dominated by and coping with existing power mechanisms (political) as well as assuming the responsibility for one's acts including one's form of self-care (ethical). On the other hand, it refers to Rolnik's and Deleuze's

reasoning of the “big dominant health” limited to the functional and pragmatic order, enslaving the subject to the “map of the prevailing sense” and thus producing pathologies (Rolnik, 2001, pp. 5–6; Deleuze and Parnet, 1977). According to the Sociology of Deviance and the Labeling Approach all these are mechanisms and social constructions by which the person is reified in their supposed given situation by the society (Becker, 1963; Goffman, 1963; for a summary of this approach: Bergalli, 1980; furthermore Foucault, 1975, 1961; Taussig, 1992).

Yet, the art therapy practice under question aims at providing responses which differ from those the participants are usually given in their institutional contexts; in the case of the above mentioned adolescents, they were written off by their schools and by society at large as total academic and social failures. In their educational institutions, many teachers and educators have tried to refer them to mental health institutions for treatments and medications according to the supposed Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) but, in this context, the young people’s very strong resistance towards mental health treatments should be stressed as a possible intuition of refusing to be institutionalized by the dominant medical discourse. Likewise, it is a fact that by a one- school-term process of the described manner of art therapy and without any medication the teenagers’ attention does not show any deficit at all (see for the deconstruction of the ADHD and a very critical view on over-medication Horwitz, 2010; Knobel Freud, 2013; Valverde Eizaguirre, 2015).

The art therapy practice should be freed from the dominant discourse of hegemony and its penetration in Gramsci’s sense; for example not to accept uncritically the dominant medical discourse and its diagnosis (i.e. the ADHD). The attitude of the art therapist and their critical stance towards dominant discourses in art and therapy is paramount. In addition, this includes the serious and radical acceptance of the participants’ knowledge and likewise their style of verbal and artistic expression.

Gramsci had already considered disease as a social-political process, as an incorporation of inequality. Following his reasoning, the body constitutes a terrain of hegemonic conflicts. Furthermore and like Goffman (1961) as well as Foucault (1961), he unmasked psychopathology as a social and political construct intended to limit marginalized people’s social action and participation (Gramsci, 1975; Pizza, 2005).

In this potential space of art therapy, participants can feel accepted and comfortable enough to create their narratives in order to deconstruct institutionalized lives and situations of domination. Their agency as a

capacity of auto-determination should be strengthened. In line with the ideas of Deleuze and Guattari (1975) on minor language located at the edge of the dominating discourse, in the potential art therapy space the participants' narratives can activate their hidden potential beyond the majority thinking and its mechanisms of marginalization and labelling. New horizons and alternatives are thus opened. Negri and Guattari (1996) had already stressed the capacity of marginalized subjectivities to find new ways of articulation and creation. The ideas of these authors coincide with the described art therapy experience: despite the marginalization of the young people, their expressions were much more embodied than ideological. They articulated their lived and embodied experience (also Foucault, 2001; Marxen, 2016 and 2017).

### **Concluding remarks**

Let's end with Preciado, who in articulating a 21st century philosophy of sex, sexuality, gender, and more, sought to draw difference together, moving beyond 20th century concepts towards those invented via technoscience. As Preciado noted, drawing attention to his relationship to testosterone:

My ambition is to convince you that you are like me. Tempted by the same chemical abuse. You have it in you: you think that you're cis-females, but you take the Pill; or you think you're cis-males, but you take Viagra; you're normal, and you take Prozac or Paxil in the hope that something will free you from your problems of decreased vitality, and you've shot cortisone and cocaine, taken alcohol and Ritalin and codeine . . . You, you as well, you are the monster that testosterone is awakening in me. (p. 398).

Our hope here is to begin to contemplate what this new "era," this new "stage of capitalism," means on the ground of education as scholars both unpack these issues and teach students who are themselves "like me," ingesting substances intimately tied to histories and futures. We are, it would seem, consumers who are becoming subjects in the midst of a time where education is viewed as a consumer-good and where we, as subjects are the consumers of pharmaceuticals. How do our shared realities amidst this consumption alter our task as educators to contemplate students-becoming-subjects?

### **References**

Becker, H. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York, NY: The Free Press.

- Bergalli, R. (1980). Origen de las teorías de la reacción social. Un aporte al análisis y crítica del labelling approach [Origin of the theories of social reaction. A contribution to the analysis and critique of the labelling approach]. *Papers: Revista de Sociologia*, 13, 49–96.
- Castel, R. (1973). *Le psychoanalyse* [The psychoanalysis]. Paris, France: Flammarion.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1975). *Kafka: Pour une littérature mineure*. Paris: Minuit [English version: (1986)]. *Kafka: Toward a minor literature (Theory and history of literature)*. Minneapolis, MN: The University of Minnesota Press.
- Deleuze, G., & Parnet, C. (1977). *Dialogues*. Paris, France: Flammarion [English version: (1987)]. *Dialogues*. New York, NY: Columbia University Press.
- Dumit, J. (2012). *Drugs for life: How pharmaceutical companies define our health*. Durham, NC: Duke University Press.
- Foucault, M. (1961). *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris, France: Le Plon. [English version: (2006)]. *History of madness*. New York, NY: Routledge.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, France: Gallimard [English version: (1975)]. *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York, NY: Random House.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité. Vol. 1: La volonté de savoir*. Paris, France: Gallimard [English version: (1978)]. *The history of sexuality. Volume I: An introduction*. New York, NY: Random House.
- Foucault, M. (1984). *Le sujet et le pouvoir*. In H. Dreyfus, P. Rabinov (Eds.). *Michel Foucault, un parcours philosophique. Au-delà de l'objectivité* (pp. 297–321). Paris, France: Gallimard [English version: (1983)]. *The subject and power*. In H. Dreyfus, P. Rabinov (Eds.). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208–226). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits, 1954–1988. Vol. 2: 1970–1975*. Paris, France: Gallimard [English version: (1998)]. *Ethics: Subjectivity and truth*. New York, NY: The New Press.
- Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York, NY: Anchor Books/Random House.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Turin, Italy: Einaudi [English version: (1971)]. *Selections from the Prison Notebooks*. New York, NY: International Publishers.
- Horwitz, A. V. (2010). Pharmaceuticals and the medicalization of social life. In D. W. Light (Ed.), *The risks of prescription drugs* (pp. 92–115). New York, NY: Columbia University Press.
- Knobel Freud, J. (2013). *El reto de ser padres [The challenge of being parents]*. Barcelona, Spain: Ediciones B.
- Marxen, E. (2008). Therapeutic thinking in contemporary art. *Psychotherapy in the arts. The Arts in Psychotherapy*, 36, 140–147. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2008.10.004> (printed [2009] *The Arts in Psychotherapy*).
- Marxen, E. (2009). *La etnografía desde el arte. Definiciones, bases teóricas y nuevos escenarios [Ethnography from art. Definitions, theoretical bases and new sceneries]*. *Alteridades*, 19(37), 7–22.
- Marxen, E. (2011). *Diálogos entre arte y terapia. Del ‘arte psicótico’ al desarrollo de la arteterapia y sus aplicaciones [Dialogues between art and therapy. From ‘psychotic art’ to the development of art therapy and its applications]*. Barcelona, Spain: Gedisa.
- Marxen, E. (2012). ‘La comunidad silenciosa’. *Migraciones Filipinas y capital social en el Raval (Barcelona) [‘The silent community’. Filipino migrations and social capital at Rava (Barcelona)]*. PhD thesis. On-line publication: Tarragona, Spain: University Rovira i Virgili. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96667/TESIS.pdf?sequence=1>.
- Marxen, E. (2016). *La expresión veraz de los saberes corporeizados [The fearless expression of embodied knowledges]*. In I. A. Hernández, F. Grijalva Maza, & A. R. Gómez Rossi (Eds.), *Más allá del texto. Cultura digital y nuevas epistemologías [Beyond the text. Digital culture and new epistemologies]*. Mexico City, Mexico: Editorial Itaca.
- Marxen (2017). *Art therapy*. In N. Sajnani, E. Marxen, & R. Zarate. (2017). *Critical perspectives in the arts therapies: Response/ability across a continuum of practice. The Arts in Psychotherapy* 54, 28–37. DOI: 10.1016/j.aip.2017.01.007.
- Marxen, E., & Rodríguez, M. (2012). *Alleged opposites: On the public sphere, art and the clinic*. Research working group. Retrieved from: <http://www.macba.cat/en/alleged-opposites>.
- Negri, T., & Guattari, F. (1996). *Las verdades nómadas [Nomadic truths]*. Irun, Spain: Iralka.

- Olson-Kennedy, J., Rosenthal, S. M., Hastings, J. & Wesp, L. (2018). Health considerations for gender non-conforming children and transgender adolescents. UCSF Center of Excellence for Transgender Health. Retrieved from <http://transhealth.ucsf.edu/trans?page=guidelines-youth>.
- Oury, J., Guattari, F., & Tosquelles, F. (1985). *Pratique de l'Institutionnel et politique* [Practice of the institutional and political]. Vigneux, France: Matrice Editions.
- Pizza, G. (2005). Antonio Gramsci y la antropología médica contemporánea. Hegemonía, 'capacidad de actuar' (agency) y transformaciones de la persona [Antonio Gramsci and medical anthropology today. Hegemony, agency and transforming persons]. *Revista de Antropología Social*, 14, 15–32.
- Preciado, P. (2013). *Testo junkie: Sex, drugs and biopolitics in the pharmacopornographic era*. New York, NY: The Feminist Press.
- Rolnik, S. (2001). *¿El arte cura?* [Does the art cure?]. Barcelona, Spain: Macba.
- Taussig, M. (1992). Reification and the consciousness of the patient. In M. Taussig (Ed.), *The nervous system* (pp. 83–109). New York, NY and London, UK: Routledge.
- Valverde Eizaguirre, M. A. (2015). El arte de hacer visible lo invisible: el marketing en el TDAH [The art of making the invisible visible: The ADHD marketing]. *Norte de Salud Mental*, 13(52), 11–26.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London, UK and New York, NY: Tavistock/Routledge.
- Winnicott, D. W. (1984). *Deprivation and delinquency*. London, UK and New York, NY: Tavistock.

# El Sistema Educativo Mexicano como base en la construcción del nuevo Estado/Nación. Elementos pedagógicos y jurídicos. Redes políticas e intelectuales en el Estado de Chihuahua (1857-1910)

---

The Mexican educational system as foundation for the construction of the state/nation. Pedagogical and intellectual networks in the State of Chihuahua (1857-1910)

Virginia Verónica Villegas Garza<sup>1</sup>  
Guillermo Hernández Orozco<sup>2</sup>  
Jesús Adolfo Trujillo Holguín<sup>3</sup>

## Resumen

Presentamos reporte de los resultados parciales de la investigación partiendo de la premisa de que el sistema educativo y el sistema político o legal fueron los pilares en la construcción del nuevo ciudadano con el que las elites intelectuales edificaron al México del siglo XIX. Ofrecemos un primer acercamiento a esas redes intelectuales y políticas que se tejieron alrededor de diversos personajes en quienes recayó la tarea de construir, política y pedagógicamente hablando en el estado de Chihuahua, con sus

---

<sup>1</sup> Virginia Verónica Villegas Garza. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Trabaja la línea de investigación de Historia e historiografía de la educación. Correo electrónico: [vvillegas\\_garza@hotmail.com](mailto:vvillegas_garza@hotmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-9669-7695>

<sup>2</sup> Guillermo Hernández Orozco. Profesor de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: [ghernand@uach.mx](mailto:ghernand@uach.mx)  
ID: <http://orcid.org/0000-0001-7287-8240>

<sup>3</sup> Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: [jatrujillo@uach.mx](mailto:jatrujillo@uach.mx)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-6738-1878>

características tan particulares, ese nuevo modelo educativo resultante de las reformas liberales de la época y la mancuerna con el positivismo dominante en el campo intelectual de esos años.

### **Palabras clave**

Sistema educativo, liberalismo, positivismo, Gabino Barreda.

### **Abstract**

We present a report of the partial results of the research starting from the premise that educational and the political or legal systems were the pillars in the construction of the new citizen with which the intellectual elites built the 19th century Mexico. We offer at first approach to these intellectual and political networks around several characters tasked with the political and pedagogical construction, in the state of Chihuahua with such particular characteristics, of the new educational model which resulted from the liberal reforms of the epoch and coupled with the positivism which dominated the intellectual field of the time.

### **Keywords**

Educational system, liberalism, positivism, Gabino Barreda.

### **Introducción**

México atravesó un periodo de desajuste desde la guerra de independencia con los españoles con un poder estatal debilitado desde la promulgación de las leyes de Reforma y la Constitución de 1857, el imperio de Maximiliano y la República restaurada de Juárez, se puede afirmar que no existió un periodo de paz y calma necesario para el fortalecimiento de las instituciones nacionales.

No bastaba con el liberalismo adoptado por el movimiento de reforma, todas las instituciones políticas, sociales y económicas que le daban soporte al país estaban en una franca crisis de credibilidad y legitimidad, imposibilitados para ejercer un poder fuerte que permitiera la reconstrucción de la Nación.

La senda del laicismo y el pensamiento liberal contaban con estructuras institucionales dotadas de oficialidad pero que no se encuentran exentas de conflictos internos ligados a las luchas por el control del poder político y académico, desde entonces tan ligado en la construcción de la nueva nación.

Para Barreda el laicismo del régimen liberal del estado y el orden social para que cuenten con sólidas bases era necesaria la formación de un espíritu cívico sobre la base del “fondo común de verdades compartidas” (Barreda, 1992. Citado por Estrella, 2010. pp. 151) la escuela reformada debía ser la encargada de esta tarea colectiva.

Emergen personajes como Gabino Barreda o Justo Sierra, el primero como el gran intérprete de la historia nacional bajo la óptica positivista, vio al liberalismo dominante en correspondencia al ideal positivista, define la libertad como “la marcha progresiva y ordenada de la sociedad” y habla de la educación con enfoque positivista, como medio que posibilitara el progreso nacional.

La educación positivista, según Barreda, formaría “hombres para la patria” y conseguiría “emancipar la juventud de toda tutela religiosa” para los liberales, entonces, el positivismo resulta ser a fin a sus ideales y objetivos, es decir, encajó perfectamente en el discurso liberal porque éste carecía de una doctrina propia y los liberales de la época les faltaba un discurso nacionalista que apelara a la formación del nuevo ciudadano.

Además, tenemos la figura de Justo Sierra que conocía con claridad el modelo franco-alemán, se declaraba “miembro de la escuela liberal positivista y aceptaba que sus ideales estaban inspirados en los modelos alemanes”. En relación con los Estados Unidos y México Justo Sierra decía y explicaba: ¿Cómo queréis poner al mismo nivel a una nación protestante en donde la lectura es un mandamiento de la Iglesia, y una nación como la nuestra en donde tres siglos de monótona enseñanza del Padre Ripalda apenas han arrebatado algunos centenares de personas analfabetas? (Montes, 2015. pp. 166).

La influencia del positivismo en la educación se puede detectar en este periodo social de construcción de la nación, donde las capas alternas fueron identificadas como atrasadas y opuestas a la modernidad a la que había que integrarlas, el cambio sería mediante la educación.

## **Desarrollo**

### *Congresos Nacionales de Instrucción Pública*

La construcción del sistema de educación de tipo positivista tuvo su punto culminante con la convocatoria y posterior celebración de los Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889-1890 y 1890-1891. En algún punto serán considerados como Congresos Constituyentes del sistema educativo del siglo XX.

Basados en el entendimiento de que la democracia del pueblo se inicia con la democracia educativa desde, y fundamentalmente, la educación elemental.

Hablamos de redes compuestas de personajes políticos e intelectuales que tejieron relaciones para la construcción de la educación positivista tan necesaria para la unificación política del país: Joaquín Baranda constituye una comisión encargada de elaborar dicha ley, integrada por Justo Sierra, Julio Zárate y Leonardo Fortuño, todos miembros de la Cámara de Diputados e integrantes de la Comisión de Educación, estas redes permitirán conocer las posturas políticas, ideológicas y pedagógicas de cada uno de ellos y su influencia en la educación.

Los debates y posteriormente los acuerdos y resultados que se suscitaron en los dos Congresos Nacionales de Instrucción Pública, revisten gran importancia en la historia de la educación en el país y no pueden ser desvinculados de la introducción de la pedagogía moderna en México y de la definición de un sistema educativo público nacional, con las características que desde entonces le imprimieron: obligatorio, laico y gratuito.

Subyace en estos trabajos una ideología spenceriana, consideraban de capital importancia para consolidar la educación pública obligatoria y lograr con ella la unificación del país, el mantenimiento del orden público y el consecuente progreso nacional. (Carpy, 2014. pp 130).

Esta premisa positivista del considerar a la sociedad como un organismo sometido a las leyes de la evolución que lo llevarían al progreso y que de forma implícita suponían un proceso de integración, situación que podría observarse, según un grupo de positivistas, dadas las condiciones de atraso y heterogeneidad en las que se encontraba México, le correspondía al Estado esa labor de integración.

Problema fundamental planteado, en esta mancuerna: derecho y educación, es decir que no bastaba con la expedición de leyes para la construcción de un nuevo Estado si existía una contradicción fundamental: ¿Cómo se construye una nueva nación cuando los maestros y gobernantes encargados de esta construcción fueron educados en la religión o ilustración?

Durante el Segundo Congreso de Instrucción Pública se formaron las comisiones para dar respuesta a estas cuestiones y una más para el caso de la adicional, muy discutida y muy importante, relativa a las sanciones para hacer la enseñanza laica.

Cabe aclarar que el aspecto de las sanciones a la no enseñanza laica, pese a ser completamente discutido el asunto, tuvo la misma suerte que en

el Primer Congreso, la dificultad del tema impidió llegar a un acuerdo y en cuanto al libro de texto de la escuela preparatoria, la falta de tiempo ocasiono que ni siquiera se emitiera el dictamen correspondiente.

En un primer acercamiento al análisis sobre la importancia de los Congresos podríamos afirmar que estos significaron un intento de rompimiento con viejas prácticas pedagógicas establecidas desde la época de la Colonia y perpetuadas en la Independencia.

Para el Gobierno de Porfirio Díaz era urgente lograr la unificación de su régimen y nada tan propicio como los Congresos Nacionales que básicamente se proponía lograr la unidad educativa nacional y con eso la unificación del régimen político.

Señaló la necesidad de que los Estados, Territorios Federales y el Distrito Federal unificaran la legislación y sus reglamentos escolares todo para llegar a “construir un espíritu de unidad nacional” (Sandoval, 1999 pp. 11-13).

Si bien se cuestionó este intento de uniformidad educativa con muy valiosos argumentos como el caso de violentar la soberanía de los estados para legislar, o ¿Cómo sancionar a todos los estados de manera uniforme si contamos con estados liberales y progresistas y otros ignorantes y atrasados?

De ambos Congresos surgieron propuestas de lo que hoy se consideran principios rectores.

Se lograron acuerdos básicos como la uniformidad que consistiría en la enseñanza gratuita, laica y obligatoria, solo en los programas educativos y la edad escolar la adhesión fue total, los primeros serian homogéneos y la edad seria de 6 a 12 años.

Se concluyó en relación al laicismo que: “la libertad de conciencia y libertad de cultos obligaba a respetar, fuera de la escuela oficial toda decisión de los padres sobre la educación de los hijos” (Sandoval. 1996. pp. 11-13).

El segundo Congreso enfatizó la organización de la preparatoria, destacando la decisión de usar el método científico excluyendo “todo elemento teológico o metafísico” en este proceso la lógica jugaba un papel preponderante en tanto que está sistematizaba y generalizaba los procedimientos científicos. También se tocó la organización de la carrera de educación normal pero no se alcanzó un acuerdo y finalmente se dejó el asunto a los Estados.

### **Mientras eso pasaba en la Capital, ¿Qué sucedía en Chihuahua?**

Los cambios y reformas se planeaban en la metrópoli. Pero el centro no es la totalidad del país, el extenso territorio mexicano con sus escaso medios de

comunicación y sus amplísimos territorios y regiones inhabitadas y prácticamente incomunicadas con el centro geográfico ¿Qué pasaba con los márgenes nacionales? ¿Qué se pensaba en Chihuahua, tan lejos de la Ciudad de México y tan cerca de una nación como los Estados Unidos?, ¿Cómo se tomaba estos cambios en un lugar como Chihuahua? Reforma, Liberalismo y Positivismo ¿Cómo reaccionaron y actuaron los personajes políticos e intelectuales desde los márgenes geográficos? ¿Cómo respondieron a la nueva visión de Estado? ¿Cómo se pasaba de un sistema educativo basado en el pensamiento de la ilustración al pragmatismo que significaba el positivismo? ¿Cuál fue el desarrollo y entramado de personajes políticos e intelectuales que tuvieron la tarea de echar andar la nueva nación? ¿Qué pensaban? y ¿Cómo lo ejecutaron?

Para todos era bien sabido de la urgencia de un cambio educativo y reformar la legislación no era suficiente además de que se dieron graves confusiones en cuanto a la aplicación de principios como; gratuidad, libertad de enseñanza, laicismo, cada personaje tenía su propia interpretación de acuerdo a sus intereses y formación intelectual. El México de la Reforma tenía como modelos de su progreso material a Francia y a Estados Unidos.

¿Cuál fue la ideología o el pensamiento de esta naciente red de personajes políticos e intelectuales que tuvieron la tarea de implantar el positivismo? y ¿Cómo lo ejecutaron?, ¿Cuál fue el proceso histórico sobre cómo llegó la reforma y el positivismo a las aulas de Chihuahua y cómo fue aplicado? ¿Cómo se tradujeron estas reformas en los currícula y en el material educativo? ¿Cómo recibieron y aplicaron las resoluciones acordadas en los Congresos Nacionales de Instrucción Pública?

A pesar de todos los estudios históricos, políticos y educativos a nivel nacional y los referentes que encontramos a nivel local sobre la educación en todos sus aspectos, consideramos necesario hacer una reconstrucción de todo ese andamiaje que se fue armando a nivel central y como se fue replicando en el ámbito de lo local, con sus particulares características históricas, con su alejamiento del centro geográfico nacional, y a la vez, con una innegable cercanía social y cultural con esa vecindad a veces tan perjudicial y a veces tan oportuna de los Estados Unidos, con una innegable influencia de esa cercanía.

Bien es sabido que con la apertura y arribo al Estado de Chihuahua de nuevas doctrinas y congregaciones religiosas también llegaban de la mano con escuelas de primera enseñanza ¿Cómo influyeron en esta construcción desde lo local? ¿Cuál fue la aportación social, educativa y política de llegada al Estado de nuevas denominaciones religiosas?

¿Tuvieron alguna participación o influencia ideológica en los personajes que participaron en el movimiento revolucionario?

Estudiar la historia de la educación conduce necesariamente al estudio del desarrollo histórico particular de la sociedad de que se trate.

Muestras de este proceso de reforma se encuentra en la correspondencia intercambiada entre los personajes intelectuales de la época, Instituto Literario, y las autoridades estatales, claramente ponen de manifiesto que la implantación desde el centro del país del proyecto reformista, no fue un camino fácil y exento de tropiezos y en algunos casos retrocesos temporales.

A estos personajes, les generaba confusión la aplicación de la nueva normatividad, como barreras o limitantes influyó el pensamiento e idiosincrasia de cada uno de ellos, baste como ejemplo la revisión que efectuamos de parte de la correspondencia intercambiada entre el Rector del Instituto Literario, o quien ejercía esas funciones y el Secretario de Gobierno, es decir, entre el poder intelectual y el poder político, como una muestra de que la reforma no fue inmediata, en algunos casos hasta confusiones en la aplicación y entendimientos de conceptos en este proyecto positivista.

La correspondencia del año de 1860 ofrece claras muestras de lo anterior, en donde el Director del Instituto aboga ante las autoridades políticas del Estado sobre la necesidad de implementar las cátedras de inglés y francés, por sobre el latín y el griego y reflexionaba de una forma pragmática acerca de los mismos, por la importancia de las relaciones y tratos comerciales y de vecindad tan cercana con los Estados Unidos.

En misivas posteriores se ven ya las posibilidades que ofrecía el nuevo orden legal en beneficio del Instituto, se visualizaban como garantes y guardianes del conocimiento y la cultura de la época, el Rector pide que todo el acervo bibliográfico y obras de arte que se expropiarían a las órdenes religiosas pasaran a resguardo de la biblioteca del Instituto, algo que nunca se llevó a cabo.

Como ejemplo del conflicto que ocasionaba el nuevo orden legal tenemos la correspondencia que el Rector del Instituto envía al Secretario de Gobierno sobre la conveniencia o no de obligar a un catedrático y religioso a jurar la Constitución de 1857, o en su caso, el de la conveniencia o no de conservar a un catedrático muy preparado en su asignatura, pero que se negaba a llevar a cabo el juramento de la misma.

Cuando regresa Benito Juárez a la presidencia en 1867, se aplicó rigurosamente la legislación, por medio de tres iniciativas:

1. Aplicar leyes que limitaban la influencia de la Iglesia Católica (Leyes de Reforma)
2. Promovió la formación de “La Iglesia Católica Mexicana”
3. Favoreció la entrada formal de Iglesias Protestantes. (Oseguera 2016. pp.60)

### **¿Cuál era la situación de la Iglesia Católica en Chihuahua en la segunda mitad del S. XIX?**

A pesar de ser la Iglesia mayoritaria en el Estado se encontraba mal equipada. En 1893 el Estado de Chihuahua tenía una población de 312,146 habitantes dentro de una geografía de 247,460 km<sup>2</sup>, con un clero escaso en número y con un lejano obispo en la Ciudad de Durango. En 1891 llega el primer Obispo José de Jesús Ortiz a la Ciudad de Chihuahua y se funda la “Revista Católica de Chihuahua” según la revista en octubre de 1896: “El liberalismo redobla sus afanes por desterrar del corazón cristiano la fe católica... Chihuahua ha oído la voz de su pastor y la indiferencia religiosa se ha sucedido el fervor” (Vázquez. 2016. pp35).

Según Jean-Pierre Bastian: “En la estrategia misionera metodista de la escuela y el templo eran muy importantes tanto para la difusión de los valores religiosos como para el reclutamiento de conversos, por lo que ambos se difundieron al mismo ritmo” (Vázquez, 2016).

Parte de los planes implementados por el gobierno restaurado de Benito Juárez es la apertura de las fronteras e influencia en la educación de nuevas iglesias y religiones en el estado, es decir, el favorecimiento de la entrada formal de otras expresiones religiosas distintas a la católica, la entrada de las Iglesias Protestantes al país y sobre todo al Estado de Chihuahua.

Llegada del protestantismo a Chihuahua: Congregacionales, metodistas, mormones, bautistas, adventistas y pentecostales. A partir de la llegada de todas estas denominaciones religiosas se reconstruyó el mapa educativo en el Estado. La estrategia de estas nuevas denominaciones religiosas fue la de fundar escuelas al mismo tiempo que abrían templos, sobre todo en la Iglesia Metodista, estas escuelas fueron concebidas como espacios para “la superación del pecado” con una estrategia basada en el trabajo que buscaba conciliar el conocimiento científico opuesto a los valores tradicionales y populares.

Concluimos este primer acercamiento con el nacimiento de un Estado liberal positivista en proceso de construcción, construcción para la que fue necesaria una red de personajes relacionados a las esferas educativas y

políticas, los cuales decidieron que el instrumento más adecuado de inculcación ideológica para la formación de la nueva nación y para mantener el poder político sería la educación y para este objetivo se debía empezar por lograr la transferencia o disminución del poder religioso a favor de la construcción de la nación con una identidad homogénea.

En el estado de Chihuahua la implantación del nuevo régimen político no fue un camino fácil de transitar, el paso de la ilustración a las ideas del positivismo, no estuvo exento de tropiezos, desviaciones y retrocesos temporales, al igual que en la metrópoli fue necesaria la operación en conjunto de una red de operadores políticos e intelectuales en quienes se depositó la encomienda de llevar a la práctica estas ideas.

## Referencias

- Correspondencia del Instituto Literario de Chihuahua. Archivo Histórico de la Biblioteca de la Universidad Autónoma de Chihuahua. pp. 99-107. Transcripción fiel del original. Guillermo Hernández Orozco. 1988.
- Carpy, C. Miradas Históricas de la Educación y de la Pedagogía. Congresos Nacionales de Instrucción Pública. México. D.F. México Editorial.
- Estrella, A. (2010). La filosofía mexicana durante el régimen liberal: Redes intelectuales y equilibrios políticos. Signos filosóficos, vol. XIII, núm 23, enero-junio, 2010 pp. 141-181, recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34316039006>
- Hernández, G., Pérez, F., y Trujillo, J (Coordinadores) (2017). Acercamientos a la Historia de la Educación. Diálogos, actores y fuentes en la construcción del conocimiento histórico. Debates por la historia V. Chihuahua, México. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Montes, E., Reynosa, J., Mendoza, M., Moreno, I. (Coordinadores) 2015. Historiadores, Pedagogos y libros escolares: su contribución a la educación del mexicano. Primera edición 2015. Cd de México. Editorial: Seminario de Cultura Mexicana
- Oseguera, A. El avivamiento y drama social en la Iglesia Metodista de Chihuahua. En Oseguera, A., Rodríguez, A. (Coord.) Pluralismo y religión en Chihuahua. Estudios sobre el conflicto religioso pp. 59-74 Primera edición. México. Instituto Nacional de Antropología e Historia: Escuela de Antropología e Historia del Norte de México, 2016.
- Sandoval, F. Educación y Porfiriato e Chihuahua. Tesis de Maestría en Educación Superior. Universidad Autónoma de Chihuahua. Chihuahua, México.

- Soto, Ma. del Rosario (1997). Legislación Educativa Mexicana de la Colonia a 1876. Primera edición. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vázquez, D., De la uniformidad a la diversidad religiosa en Chihuahua. Una historia de encuentros y desencuentros. En Oseguera, A., Rodríguez, A. (Coord.) Pluralismo y religión en Chihuahua. Estudios sobre el conflicto religioso pp. 23-57 Primera edición. México. Instituto Nacional de Antropología e Historia: Escuela de Antropología e Historia del Norte de México, 2016.

# El otro muralismo en la ciudad de Chihuahua

---

## The other muralism in the city of Chihuahua

Adán Erubiel Liddiard Cárdenas<sup>1</sup>

Guillermo Hernández Orozco<sup>2</sup>

### Resumen

El presente trabajo está orientado en el contexto del muralismo en la ciudad de Chihuahua, centrándose en analizar los factores sociales y culturales que han propiciado un tipo de muralismo oficial en la ciudad, con el firme cobijo institucional, y su contraparte no oficial que convive con la comunidad en las calles y parques, restaurantes y cafés. Los resultados a través de la interpretación de las imágenes del rescate etnográfico fotográfico, nos confirman no sólo la existencia de este otro arte mural, sino la necesidad de incluirlo en el universo de lo que se denomina muralismo chihuahuense.

### Palabras clave

Artes visuales, cultura visual, factores culturales, identidad, expresión artística.

### Abstract

This poster is oriented in the context of the muralism in the city of Chihuahua, focusing on analyze the social and cultural factors that have led to a type of official muralism in the city, with a strong institutional protection, and its unofficial counterpart that coexists with the community in the streets and parks, restaurants and cafes. The results through the interpretation of the images of the photographic ethnographic rescue, confirm not only the

---

<sup>1</sup> Adán Erubiel Liddiard Cárdenas. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Licenciado en Diseño Gráfico con Maestría en Docencia. Correo electrónico: [eliddiard@hotmail.com](mailto:eliddiard@hotmail.com)

ID: <http://orcid.org/0000-0002-6572-024X>

<sup>2</sup> Guillermo Hernández Orozco. Académico de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Se desempeña como docente de las licenciaturas y maestría en artes, así como en el Doctorado en Educación, Artes y Humanidades. Correo electrónico: [ghernand@uach.mx](mailto:ghernand@uach.mx)

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

existence of this other mural art, but the need to include it in the universe of what is called chihuahuense muralism.

### **Keywords**

Visual arts, visual culture, cultural factors, identity, artistic expression.

### **Problema**

Hablar del muralismo de la ciudad de Chihuahua, ya sea por cuestiones turísticas, artísticas o meramente culturales, evoca inmediatamente a la obra de Aarón Piña Mora en el Palacio de Gobierno de dicha localidad, ya que es un trabajo icónico, insigne de este tipo de plástica en la capital del estado homónimo. Sus fragmentos más identificados, sobre todo el rostro de Miguel Hidalgo y Costilla en el presidencialmente elogiado mural El fusilamiento de la luz (Fernández y Sen Venero, 2013), son en muchas ocasiones la rúbrica de Chihuahua ante propios y extraños.

Y lo mismo sucede con otras obras murales chihuahuenses reconocidas, como los murales de Leandro Carreón en el Paraninfo de la Rectoría de la Universidad Autónoma de Chihuahua, el mural monumental La Profecía de la Raza Cósmica del mismo Piña Mora, situado en el Hotel Posada Tierra Blanca; y más actualmente las obras de Miguel Valverde en el campus 2 de la misma universidad.

Todos estos son referentes que la población chihuahuense conoce e identifica como sus murales representativos. Aquellos que llegan primero a la memoria al recomendar a los visitantes de otras partes del país y del mundo que lugares visitar y fotografiar. Y en esta condición están otras tantas obras que tuvieron la suerte de ser pintadas en las paredes de edificios gubernamentales, educativos o religiosos. Sitios en donde se les protege del daño accidental de los paseantes, de la crudeza del clima de la región, y de los diversos percances que pudieran presentarse. Hasta se invierte en su restauración en caso de ser necesario, para que el trabajo pictórico dure el mayor tiempo en la mejor condición posible.



Detalle del mural El fusilamiento de la luz.  
Palacio de Gobierno de la ciudad de Chihuahua.  
Autor muralista: Aarón Piña Mora.  
Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.

Pero al mismo tiempo existen otras obras anónimas, que no son creadas por los grandes nombres y que no están en los espacios importantes de los edificios concurridos. Murales que los libros de arte e historia local no mencionan y que difícilmente se mencionan en los salones de clase. No es difícil imaginarse entonces que su destino no es el mismo que el de su contraparte formal, y que son borrados o destruidos con gran facilidad. Al final del día son los ignorados como referencia pictórica/cultural de la comunidad, excluyéndolos de la concepción que se tiene de muralismo local reconocido.

La invisibilidad de estos murales no oficiales se aprecia como el problema, al no estar en zonas de relevancia institucional, donde la mayoría de la población pueda acudir a verlos, ya sea inclusive por el hecho de caminar por a un lado al realizar trámites personales. Sin embargo, adquieren mayormente invisibilidad hacia la apreciación de su importancia, al no valorarse como identidad y representatividad chihuahuense. Si bien pueden llegar a tener cierta relevancia a la hora de su creación entre el pequeño grupo de personas a su alrededor, su recuerdo es corto y no generalizado.

## Objetivo

Establecer que existe una obra pictórica mural paralela a la institucional en la ciudad de Chihuahua es significativo, es el primer paso para valorizarla y empezar a llamarla como corresponde. Pero el rescatarla de la invisibilidad mencionada, incluyéndola y adhiriéndola al universo que es el muralismo chihuahuense como un conjunto holístico medible e analizable, lo es más.



Detalle de mural exterior.

Café Momposina.

Autores muralistas: OvrlnDs Collective y Disko.

Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.

Si bien todos los murales son observados por los transeúntes en sus espacios propios, se advierte que no todos son valorados como espejos de la realidad. Inclusive a algunos en ocasiones ni siquiera se les denomina mural. Exponer dicho análisis por este significativo canal, y darle justa dimensión, es el objetivo del presente avance de investigación.

## Método

La investigación de la cual deviene este avance es cualitativa de tipo teórico-empírico, dentro del paradigma hermenéutico-interpretativo. Sus propias características seleccionaron para su construcción un método etnográfico-interpretativo de trabajo, en donde se sumerge al sujeto observador en el objeto observado dentro de una realidad compleja (Vargas, 2011).

El trabajo se lleva a cabo con las siguientes técnicas de recolección de información: 1) Observación directa en campo, visitando por zonas definidas la mayor cantidad posible de murales de la ciudad; 2) fotografía, rescatando de esta forma visual las obras visitadas; 3) historia oral, a manera de narraciones relevantes por parte de las personas que conviven de cerca con los murales; 4) entrevista semi-estructurada, obteniendo un discurso importante de primera mano de artistas muralistas o historiadores de arte locales; 5) indagación documental, necesaria al tener obras murales clave que ya no existen o por la necesidad de datos históricos en fuentes bibliográficas o periodísticas (Vargas, 2011).



Detalle del mural La magia de mi tierra.

Restaurante Mayólica.

Autoras muralistas: Virginia Pérez y Leonor Serna García.

Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.

Para el presente avance se escogieron seis imágenes representativas de un universo de aproximadamente 1400 fotografías tomadas hasta el momento. Los murales visitados y documentados son de diversas temáticas, tales como gubernamental, de institución educativa, religiosa, privada y urbana. El muestreo se da dentro de la técnica de la bola de nieve, siendo las mismas obras, y la conversación con las personas cercanas a estas, las que llevan al encuentro de más objetos a analizar, todo dentro de los límites geográficos de la ciudad de Chihuahua.

### **Tópico a discusión**

El colectivo entiende al muralismo como aquel que se da en condiciones muy específicas de oficialidad. Que lleva pompa y gala desde su concepción, ejecución y develación. Que en sus líneas y mensaje evoca a los grandes héroes y caudillos de la narración oficialista. Así, para que un mural sea mural, pareciera que debe ser una hoja arrancada de un libro de texto, con un culto al personaje y su idealización.

Mandoki (2006) relaciona el concepto de estética con reflexiones acerca del uso del poder para la asignación del término arte “verdadero”. Menciona un grupo reducido de relatores de la verdad que emite su juicio de cual obra debe ser considerada arte y cual no. Al aterrizar este pensamiento al muralismo local chihuahuense, este calificativo de estético o “bello” se le da mayormente a las obras institucionales que manejan un alto carácter de solemnidad.

Pero esta cualidad de belleza sólo existe en la mente de los sujetos que observan el o los trabajos artísticos (Mandoki, 2006). No es tan absurdo pensar entonces que los prejuicios que el colectivo tiene sobre las suposiciones en cuanto a que es arte “real” afecten a la hora de asignar este calificativo. Y así, recordando que estamos inmersos en una sociedad perfilada desde la educación básica, donde sólo los actos oficiales tienen una validación a los ojos de las instituciones, va concretándose ya una idea sólida del por qué: obra oficial es igual a obra bella.

Se puede entonces hablar de una estética culta o académica, que es la que posiciona sus apreciaciones como más elevadas que las demás, o en palabras de Mandoki:

La estética académica va a especificar el status privilegiado de ciertos objetos, las obras de arte, y por contagio, el de ciertos sujetos, los estatólogos e historiadores de arte, aunque existan muchos otros objetos, sujetos y sucesos pertinentes a la estética. Y es que el estatólogo insiste en seguir trabajando en los museos, bibliotecas y salas de arte con sus libros, partituras y cuadros, para no ser turbado por los olores, sudores y ardores de la vida cotidiana (2006, pp. 16-17).



Acrílico y valla protectora en Murales.  
Paraninfo de Rectoría. Universidad Autónoma de Chihuahua.  
Autor muralista: Leandro Carreón.  
Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.

Ahora bien, al otro lado de la moneda se encuentra el mural no oficial, el aterrizado a su ambiente de cotidianidad, este lugar privilegiado donde Mandoki revalora los objetos que son pasados de alto por su invisibilidad en la vida diaria, tal y como enuncia:

La vinculación o separación del arte y la realidad, cuyos ecos inciden a su vez en la supuesta desvinculación entre lo estético y lo cotidiano es, pues, uno de los problemas más comunes que se han planteado los artistas, críticos y teóricos del arte. (...) El arte es y ha sido siempre un producto social y emerge directamente de la sociedad, por más elitista que sea (2006, p. 17).

Se percibe como la autora sugiere que el arte es un producto desde la sociedad y para la sociedad, y baja la condición de las obras oficiales a un ras de suelo de las obras nacidas del pópulo, sea cual sea el estrato de donde emerjan; o sube la condición de las segundas hacia el plano excelso de las primeras, según sea el punto de vista utilizado. Esto porque los artistas autores de ambos muralismos (si se pudiera continuar haciendo tal diferenciación), son hijos de la misma sociedad.

Y es este un caso de contradicción de percepción bien observado por la autora, ya que recordando lo expuesto: el concepto de estética está en

quien observa, no en el objeto o mural per se. Esto explicaría el cómo el experto en arte logra permanecer en el museo (o en el caso del muralismo, en los edificios institucionales); ya que al ser quien emite el juicio de valoración según su apreciación, puede imponer el estatus de estético (o cultural/histórico) a la sociedad, y así no tener que extender su búsqueda de investigación a otros puntos geográficos menos “confortables” de la ciudad.

Ya en un contexto local, el muralismo de Chihuahua extrae sus ideas tanto de lo intelectual como de lo prosaico, porque el traducir los pensamientos elevados a un lenguaje común y corriente, se tiene que hacer a través de pensamientos comunes y corrientes, que sirvan de intérpretes y de enlace, propiciando el carácter educativo de cualquier obra mural.

## **Resultados**

A través del trabajo de campo en la hasta hoy documentación casi completa de las fuentes primarias del objeto de estudio, y a la vez al contacto con el contexto que tienen en sus distintos entornos según su temática en particular, se ratifica la afirmación de que sí existe un muralismo no oficial en Chihuahua capital. Es aquel que simplemente no cumple con el estándar de solemnidad o valor histórico/académico establecido para su apreciación como tal. Que se encuentra en restaurantes o estacionamientos y no aparece en los panfletos turísticos, sino que fue creado con la encomienda de decorar el ambiente de un espacio, o de reflejar la idiosincrasia de quien vive/trabaja/circula a su alrededor. Engloba también al arte urbano en forma de mural, expresión de los jóvenes en las calles, y que tiene la frontera no muy delimitada con el mero grafiti.

Al mural oficial se le observa cuidado, limpio, con barreras físicas que delimitan hasta donde el visitante puede acercarse. Tiene a veces acrílicos o cristales protectores que lo resguardan de accidentes, y letreros de advertencia que dan la indicación de guardar la distancia prudente. Así mismo están guardias de los mismos edificios que cuidan su integridad de la misma manera que protegen los muros, el mobiliario o a quien ahí labora o transita. Es una obra que se puede observar, de una forma u otra, preservada. Ya no hablar de las placas suntuosas que ocasionalmente son colocadas al lado, con el nombre del mural, del artista, la fecha, y hasta el dato del mecenas, o como se le denomina hoy, patrocinador.



Tubo protector en el Mural de la Facultad de Medicina y Ciencias Biomédicas.  
Universidad Autónoma de Chihuahua.  
Autor muralista: Miguel Valverde.  
Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.

Por otro lado está el mural que surge de necesidades no tan institucionales, sin un cobijo estructurado. Ese que de nacimiento tiene ya una marca de efímero, y que lucha contra el clima adverso en la intemperie y contra el maltrato de los transeúntes. Luis Safa, muralista chihuahuense, menciona sobre esto:

Hablar de los murales de Chihuahua (...), colectivos y artistas, le han dado mucho a la ciudad en cuanto a espacios y creo que eso es muy valioso. Habría que pensar solamente, ¿cuánto va a durar ese trabajo? Me refiero en la perdurabilidad de las piezas. Mucho de lo que te cuento fue en 2008 y ya no hay nada, el tiempo se lo come todo. Habría que luchar por elevar la calidad de la técnica para que algunas piezas duren un poco más, fomentar una conciencia histórica y desde ahí ir tejiendo algo. Tal vez no, todo es efímero y es el tiempo que vivimos, de igual forma esta interesante reflexionarlo” (L. Safa, comunicación personal, 21 de marzo del 2018).

En sí, es una situación que toda obra artística pública sufre, pero que se acentúa cuando por ejemplo no se sabe el futuro que tendrá la pared en donde se pinta, como el caso de muralistas urbanos que utilizan casas abandonadas a punto de ser demolidas, o piden permiso en estacionamientos donde el dueño cambia de parecer de un día a otro. El mural ve acrecentada su condición de efímero cuando no se tiene seguridad ni siquiera del sustrato que se utiliza. Se puede distinguir entonces un abismo de diferencia entre el tiempo que va a ser apreciado un mural oficial y un no oficial.

Aunque hay que añadir que en el trabajo de campo se observaron varios casos que se pueden llamar intermedios, o sea, murales urbanos patrocinados por estancias gubernamentales, siempre bajo la estancia de concursos o festivales que fomentan distintos valores en la juventud. Estos murales suelen tener una presentación pomposa y una valoración de las autoridades positiva, pero a lo largo del tiempo vuelven a su condición de urbanos, siendo al final borrados o demolidos, y en el mejor de los casos simplemente olvidados en un rincón de una colonia de la ciudad.



Detalle de mural urbano.  
Calle Morelos Nueva y Miguel Ángel Olea.  
Autor muralista: Desconocido.  
Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.

Esto lleva al tema del lugar de pertenencia, debilidad que puede transformarse en fortaleza. Y es porque en la apreciación dentro de su ambiente de cotidianidad es que estos “otros” murales encuentran revaloración. El no estar en las paredes de edificios renombrados, o en espacios demasiado solemnes, es como las obras pictóricas públicas hacen identidad, como se vuelven uno con los habitantes. Efémeras o no, se les confiere el estatus de manifestación social propia, de pertenencia. Estos murales se apropian del sitio que los vio nacer y lo hacen suyo. Dan otra visión de la sociedad, con contenido educativo igual de válido que cualquier otro. Hacen replantearse si únicamente el mensaje oficial debe representar a la comunidad.

Y es que estas obras no oficiales tienen significado y significancia; primero, por contar con los atributos físicos necesarios para llamarse mural; y segundo, por ser una expresión del artista hacia lo que lo rodea, a su propia identidad y la de los demás, con simbolismos que evocan rincones del consiente colectivo. Es necesario entonces construir un pensamiento de reconciliación entre ambos muralismos, el oficial y el no oficial, el culto y el vulgar (tomando en cuenta que la raíz de la palabra vulgar viene de vulgo, el común de la gente), en una visión de esperanza y comprensión. Recordar que el arte es en sí un rostro más de lo cotidiano, de lo prosaico. Que las grandes ideas devienen del diario existir, en solitario o en conjunto.

En resumen, el muralismo de la ciudad de Chihuahua se enmarca en una dualidad: la pertenencia a lo oficial o a lo no oficial, esta es una realidad. Cualquiera de estas particularidades por sí solas no son negativas, son sólo una variante más que se visualiza en casi todos los aspectos de la vida, por la institucionalización o no de los actos académicos, profesionales, etc., de las personas. El problema radica cuando sólo el carácter oficial es el que pretende otorgar la validación y la apreciación de belleza comunitaria. Es en este camino en donde transita el “otro” muralismo de la ciudad de Chihuahua, rompiendo esquemas día a día, persona a persona.

## **Referencias**

- Fernández, C. A. y Sen Venero, M. I. (2013). Los murales del Palacio de Gobierno de Chihuahua. Chihuahua, México: Carlos Alberto Fernández Baca y María Isabel Sen Venero.
- Mandoki, K. (2006). Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica uno. México: Siglo XXI - Conaculta.
- Vargas, X. (2011). ¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa. Zapopán, México: Etxeta.



# La Escuela Secundaria Gustavo L. Talamantes, un proyecto educativo en Ranchería Juárez (1971-1984)

---

## The Gustavo L. Talamantes High School, an educational project in Ranchería Juárez (1971-1984)

Jesús Adolfo Trujillo Holguín<sup>1</sup>  
Guillermo Hernández Orozco<sup>2</sup>  
Francisco Alberto Pérez Piñón<sup>3</sup>

### Resumen

La historia de la educación en Chihuahua es muy rica pero poco estudiada. Existen infinidad de capítulos que aún no han sido escritos, en parte por la cultura de descuido y destrucción de archivos escolares destinados a facilitar el desarrollo de investigaciones en el área. En este trabajo se rescata la peculiaridad de un proyecto educativo que surgió en la década de 1970, en el seno de una comunidad campesina conocida como Ejido Ranchería Juárez, cuyo asentamiento original corresponde actualmente a la colonia Villa Juárez, Chihuahua. Los resultados se derivan del proyecto *Memoria e identidad la recuperación de la historia educativa de Ranchería Juárez a través de sus protagonistas*, el cual tiene como propósito rescatar los

---

<sup>1</sup> Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Docente e investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Cuenta con perfil PRODEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Correo electrónico: [jatrujillo@uach.mx](mailto:jatrujillo@uach.mx)

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

<sup>2</sup> Guillermo Hernández Orozco. Doctor en Ciencias de la Educación y académico de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Tiene el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Correo electrónico: [gbernand@uach.mx](mailto:gbernand@uach.mx)

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

<sup>3</sup> Francisco Alberto Pérez Piñón. Profesor de carrera adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Tiene reconocimientos como miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: [aperezp@uach.mx](mailto:aperezp@uach.mx)

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

procesos histórico-educativos de esta población para darlos a conocer a los estudiantes de educación básica mediante un libro impreso, que será incorporado a las actividades escolares en la asignatura de historia. En el trabajo de campo se encontró que los antiguos ejidatarios tuvieron una preocupación especial por la educación de los jóvenes y por ello realizaron actividades e iniciativas propias que los llevaron a establecer una Escuela Secundaria por Cooperación, en un periodo donde apenas iniciaban los esfuerzos oficiales encaminados a llevar este servicio a las zonas rurales y urbano-marginadas. La estrategia metodológica consistió en trabajo con archivos personales y entrevistas semiestructuradas con las que se pudo dar cuenta de cómo fue concebido este proyecto educativo, los actores involucrados y el significado que tuvo para una población campesina caracterizada por el bajo índice de escolaridad de sus habitantes. Finalmente se concluye que este tipo de investigaciones son importantes para promover el arraigo y la identidad de las nuevas generaciones.

### **Palabras clave**

Historia de la educación, historia regional, educación secundaria, identidad, procesos educativos.

### **Abstract**

The history of education in Chihuahua is affluent but little studied. There are indefinite chapters that have not yet been written, in part because of the remissness culture and the destruction of school files destined to make an easy development research in the area. In this work, the peculiarity of an educational project that emerged in the 1970s, within a rural community known as Ejido Ranchería Juárez, that actually is the Villa Juárez colony, Chihuahua. The results are derived from the Memory and identity project, the recovery of the educational history of Ranchería Juárez through its main character, whose purpose is to rescue the historical-educational processes of this population to make them known to the students of basic education through a printed book, which will be incorporated into school activities in the history subject. In the field work it was found that the communal lands holder had a special concern to the education of young people and therefore carried out their own activities and initiatives that led them to establish a Cooperation Secondary School, in a period when the official efforts were just beginning to take this service to rural and urban-marginalized areas. The methodological strategy consisted in working with personal files and semi-structured interviews which it was possible to realize how this educational

project was conceived, the actors involved and the meaning that it had for a rural population characterized by the low schooling rate of its habitants. Finally, it is concluded that this type of research is important to promote the origin and identity of the new generations.

### **Keywords**

History of education, regional history, secondary education, identity, educational processes.

### **Introducción**

En el estado de Chihuahua existe una problemática muy fuerte relacionada con la destrucción y pérdida de archivos escolares. Como tendencia general, los planteles de educación básica conservan la documentación relacionada con procesos administrativos durante un periodo máximo de cinco años y luego de este tiempo almacenan sus expedientes en cajas para mantenerlos como archivo muerto en espacios donde se deterioran en el corto plazo. En casos extremos se deshacen de ellos tirándolos a la basura, quemándolos o vendiéndolos a las empresas recicladoras de papel (Trujillo, Pérez y Hernández, 2011).

La cultura de conservación del patrimonio histórico documental ha estado sujeta a la buena voluntad de personas que por iniciativa personal rescatan documentos con valor histórico que sirven para detonar las actividades de investigación académica o simplemente para mantener viva la memoria de una comunidad. Hasta el momento no existe una normatividad específica que obligue a los planteles de preescolar, primaria o secundaria a realizar acciones tendientes al rescate, conservación y apertura para la consulta pública de sus archivos escolares.<sup>4</sup>

Durante el desarrollo del proyecto *Memoria e identidad la recuperación de la historia educativa de Ranchería Juárez a través de sus protagonistas*, se constató la poca disponibilidad de documentos con valor

---

<sup>4</sup> La Ley de Archivos del Estado de Chihuahua tiene por objeto regular el funcionamiento, integración, manejo, resguardo, conservación y administración de documentos y archivos en posesión de la Administración Pública Estatal y Municipal, pero solamente contempla como sujetos obligados a los poderes de gobierno (ejecutivo, judicial y legislativo), a los ayuntamientos, organismos descentralizados y desconcentrados, a las empresas y fideicomisos que operan con recursos públicos, a los organismo autónomos, a la Secretaría de Cultura y a las instituciones públicas de educación superior (Ley de archivos del estado de Chihuahua, 2013).

histórico en los planteles educativos, por lo cual los investigadores involucrados recurrieron a las entrevistas con personas de la comunidad, quienes facilitaron fotografías, notas periodísticas y documentos. Estos insumos fueron la base para reconstruir el surgimiento y desarrollo de un proyecto de educación secundaria emanado desde la propia comunidad, lo que refleja el valor social que tuvo la educación de las generaciones jóvenes para una población de campesinos y pequeños ganaderos que contaban con escasos niveles de escolaridad.

La investigación se apega al enfoque de la historia regional con el cual se da cuenta de los acontecimientos ocurridos en un espacio concreto, a partir del acceso a fuentes locales que ayudan a reconfigurar los acontecimientos históricos de manera singular; evitando caer en las generalizaciones que los historiadores hacen en las narrativas nacionales construidas como la historia oficial. En este caso el reto metodológico es voltear a “ver hacia los márgenes, hacia los grupos pequeños, la gente común, lo popular, lo local, aquello que Annales refiere como democratización de la historia” (Aguirre y Márquez, 2016, p. 47).

### **Breves antecedentes históricos del Ejido Ranchería Juárez**

El surgimiento del Ejido Ranchería Juárez fue una consecuencia directa de la instalación de la planta fundidora de metales de la empresa angloamericana The American Smelting and Refining Company (ASARCO), establecida en 1905 en los terrenos de lo que se conocía con el nombre de Rancho de Ávalos. Los trabajos de construcción de la planta, así como el posterior inicio de sus operaciones ocasionaron la migración de cientos de familias que llegaban en busca de empleos (Contrato celebrado entre el señor Enrique C. Creel, 1905).

Ante la imposibilidad de que la compañía ASARCO contratara a todas las personas que diariamente llegaban en busca de trabajo, hubo quienes se asentaron en los terrenos aledaños para ejercer el comercio ambulante con los empleados o bien, tuvieron que dedicarse a las actividades agrícolas y ganaderas en las tierras que pertenecían a la familia Terrazas y por las cuales había que pagar renta.

Con la llegada del Movimiento revolucionario de 1910 se generó un clima de inestabilidad en el país que obligó a la suspensión de actividades en la planta fundidora en el periodo de 1915 a 1918 y una vez reactivadas, las personas instalados en las inmediaciones de Ávalos comenzaron a realizar gestiones para la dotación de tierras y la fundación de un nuevo ejido.

En el censo de 1921 se contabilizó una población de 1 mil 012 habitantes agrupados en 229 familias, quienes se organizaron para presentar la solicitud de tierras ante la Comisión Local Agraria. En el oficio que presentaron el 30 de mayo de 1921 se le denominó oficialmente como Ranchería Juárez, aunque la dotación definitiva de tierras se oficializó en la resolución del presidente Álvaro Obregón, publicada el 30 de noviembre de 1923 en el Diario Oficial de la Federación (Resolución en el expediente de dotación de ejidos promovido por vecinos de la Ranchería Juárez, 1923).

En el proceso de gestión del ejido fue determinante el apoyo y orientación del Ing. Gustavo L. Talamantes, que en esa época fungía como presidente de la Comisión Local Agraria.<sup>5</sup> Al hacer la entrega provisional de las tierras -el 13 de septiembre de 1921- fue quien dirigió el primer discurso a los ejidatarios para exhortarlos a que “[...] aprovecharan convenientemente las tierras que se les habían concedido, a fin de probar a los enemigos del sistema agrario que sabían corresponder al Gobierno el esfuerzo que estaba haciendo para resolver sus problemas” (Almada, 1997, p. 469). La presencia y apoyo del Ing. Talamantes resultó fundamental para que los ejidatarios lograran concretar el reclamo de tierras, lo cual quedaría grabado en el imaginario de la comunidad y más tarde se retomaría para designar con su nombre a la primera escuela secundaria de la ranchería.

### **Surgimiento y desarrollo de la Escuela Secundaria Ing. Gustavo L. Talamantes**

Una vez que se establece formalmente el Ejido Ranchería Juárez -en 1921- el reto de los habitantes fue lograr la apertura de planteles educativos. La escuela primaria Emiliano Zapata comenzó a funcionar en casas prestadas y para 1932 se cambió al nuevo edificio que fue inaugurado con la presencia de autoridades educativas y habitantes de la población. Posteriormente hubo importantes avances educativos, pues para la década de 1960 comenzaron las gestiones para instalar una segunda escuela primaria -la John F. Kennedy- y un plantel de educación preescolar al que se le asignó el nombre de María Helena Chanes.

---

<sup>5</sup> El Ing. Gustavo L. Talamantes ocupó el cargo de Gobernador Constitucional del Estado de Chihuahua en el cuatrienio de 1936 a 1940.



Imagen 1. Escuela Primaria Emiliano Zapata, primer plantel educativo en  
Ranchería Juárez.

Fuente: Archivo del Ejido Ranchería Juárez.

Sin embargo, el vacío educativo que existía era en el nivel secundario, pues las personas que deseaban seguir estudiando tenían que trasladarse a la ciudad de Chihuahua, lo cual resultaba bastante complejo considerando los gastos de transporte y las carencias económicas en que vivían la mayoría de las familias. La señora María del Socorro Anchando Saucedo señala que ella tuvo que estudiar en la Escuela Secundaria Estatal número 1, que se encontraba en la avenida Juárez y 29<sup>a</sup>:

“Asistían alumnos de Avalos y de Ranchería. Salían dos camiones que iban a recoger a los mineros del turno de 3:00 a 11:00 de la planta. Se iba por la Independencia, 20 de noviembre y bajaba por la calle 29<sup>a</sup> para dejarnos en la escuela. El transporte no era para nosotros, pero iban a recoger a los mineros y nos dejaban allá. Nos cobraban un pasaje de estudiante y los que eran hijos de trabajadores les daban una tarjeta que perforaban cada vez que subimos” (Entrevista personal, 2018).

En el testimonio anterior puede apreciarse cómo la asistencia a los planteles de educación secundaria significaba todo un reto para los alumnos y sus familias. Solamente aquellos que contaban con posibilidades económicas podían sostener los gastos durante los tres años, pero la gran mayoría tenía

que conformarse con la educación primaria. Así lo relata el señor Juan Manuel García Portillo, quien al concluir su educación primaria decidió asistir al Instituto Comercial, donde recibió una beca:

“Estuve 15 días en el Instituto Comercial pero la situación económica era difícil. El camión costaba 20 centavos y lo único que podía darme mi familia era los 40 centavos de transporte y unos taquitos de frijoles en tortilla de maíz que me los comía fríos, porque no había dinero para regresar al medio día ya que las clases eran de mañana y tarde. No pagaba colegiatura a pesar de que era una escuela privada, porque tenía una beca que pagaba barriendo tres salones diarios. La jornada era estudiar en la mañana, hacer tarea al medio día, estudiar en la tarde y terminar con la limpieza de los salones. Las familias eran muy pobres y por eso duré como 22 días asistiendo a la escuela y me salí. La maestra Sabina fue a donde andaba trabajando y hasta lloró para que regresara, me dijo que había conseguido que me compraran los libros en Ávalos pero ya no regresé. Me dediqué a enyesar toda mi vida” (Entrevista personal, 2016).

Los dos relatos anteriores muestran las dificultades que existían para que los egresados de educación primaria continuaran con sus estudios y la problemática solamente podía resolverse cuando la ranchería contara con su propia escuela, pero habría que considerar que en ese momento solamente funcionaban unos cuantos planteles y se concentraban en las zonas urbanas. La Escuela Secundaria Federal número 1, por ejemplo, fue inaugurada algunos años antes, sin embargo aún no se le asignaba el terreno que ocupa actualmente sobre las calles Independencia y Tamborel de la colonia Santa Rosa.

La inquietud de intensificar las gestiones para lograr la apertura de una escuela secundaria en Ranchería Juárez se acentuó en la década 1970. Los dos personajes clave en estas acciones fueron el profesor Francisco Castillo Castillo, quien luego fue director de la Escuela Secundaria por Cooperación Gustavo L. Talamantes, y el señor Andrés Campos, que en ese momento fungía como presidente del Comisariado Ejidal.

En un principio las autoridades educativas no accedieron a la petición para que la escuela operara como plantel oficial, por lo que el profesor Castillo se vio obligado a organizar un grupo de maestros de la Escuela Preparatoria número 4, quienes acudieron ante las autoridades ejidales para plantear el proyecto. El señor Andrés Campos se mostró entusiasta ante esta iniciativa y señaló que precisamente era uno de los problemas que ellos veían en la comunidad y de inmediato intervino ante la

asamblea ejidal para que fueran donados 15 mil metros cuadrados de terreno para la instalación del plantel.



Imagen 2. Don Andrés Campos con su esposa Luz Ramírez de Campos y sus hijos Enrique (izquierda) y Roberto (derecha).

Fuente: Archivo personal de Enrique Campos Ramírez.

Ante la negativa de las autoridades para que la escuela fuera autorizada como plantel oficial, la salida viable fue que se autorizara como Escuela Secundaria por Cooperación, con lo que quedaba sujeta al autofinanciamiento a través de cuotas para los alumnos, las cuales serían destinadas al pago de sueldos a los maestros y para la compra de material didáctico.

Los testimonios orales de maestros y egresados son coincidentes en señalar las aportaciones y esfuerzo que realizó el señor Andrés Campos para materializar este proyecto educativo. El profesor Castillo señala que:

“Don Andrés estaba muy entusiasmado porque él fue uno de los iniciadores del ejido y nos contaba que a medio día el ingeniero

Talamantes salía de sus oficinas y se iba a Ranchería Juárez para ver qué tanto habían avanzado. Se sentaba a comer con los ejidatarios y por eso cuando se fundó la escuela, Don Andrés me dijo que nos pedía como favor que llevara el nombre de Gustavo L. Talamantes” (Entrevista personal, 2018).

En el relato anterior puede apreciarse cómo en el ejido existía una valoración hacia la figura del Ing. Talamantes, pero también un profundo aprecio de Don Andrés Campos hacia la educación. El profesor Jesús Manuel Cervantes Camarillo refuerza esta idea y cuenta la anécdota que cuando fueron a entregar un oficio de solicitud de apoyo al gobernador Manuel Bernardo Aguirre, este les comentó que para qué querían una escuela secundaria en Ranchería Juárez “si había puros burros”, a lo que Don Andrés contestó sereno, fumándose un cigarro Faros: “-Para eso, para que se nos quite lo burros” (Entrevista personal, 2016).



Imagen 3. Ceremonia de abanderamiento de la Escuela Secundaria Ing. Gustavo L. Talamantes en 1971.

Fuente: Archivo personal del profesor Francisco Castillo Castillo.

Mediante el acceso a los archivos personales se pudo constatar que efectivamente hubo una solicitud escrita -fecha el 18 de noviembre de 1974- en la que se dirigen al gobernador Aguirre para exponerle todas las dificultades enfrentadas en los primeros años de funcionamiento de la escuela secundaria Talamantes. Únicamente piden la cooperación del gobierno en lo que esté a su alcance “ya que la niñez de este lugar será el

futuro del progreso de nuestro México” (Archivo personal de Jesús Manuel Cervantes Camarillo, 2016). El documento aparece firmado por la Sociedad de Padres, Tutores y Maestros de la Escuela Secundaria Ing. Guastado L. Talamantes: Sra. Refugio G. De Rodríguez, presidente; Sra. Celia Salais, secretario; Sr. Andrés Campos R., primer vocal; Sra. Valentina T. De Aguirre, tesorera; y Profr. Francisco Castillo C., director de la escuela.

La escuela Talamantes funcionó durante el periodo de 1971 a 1984, egresando un total de 12 generaciones. La profesora Rosa Otilia, quien fuera subdirectora del plantel, señala que el papel de esta secundaria fue muy bueno porque “egresaron varias generaciones y fue semillero de grandes profesionistas como médicos, ingenieros, maestros, una doctora y químicos” (Entrevista personal, 2016).

Aunque la escuela Talamantes dejó de funcionar en la década de 1980, en la comunidad persiste la idea de que fue un esfuerzo muy valioso de los habitantes y que Don Andrés Campos invirtió parte de su vida, desempeñando incluso la función de albañil para habilitar los primeros salones. Representó la oportunidad de contar con un espacio educativo en la ranchería y a pasar de que no contaba con los espacios y servicios adecuados, fue visto como una oportunidad de superación para quienes transitaban por sus aulas como alumnos.

## Conclusiones

1. El proyecto educativo de la Escuela Secundaria por Cooperación Gustavo L. Talamantes se fraguó gracias a la iniciativa de maestros – como el profesor Francisco Castillo Castillo- que estuvieron interesados por que los jóvenes contaran con una opción educativa accesible y se materializó por el interés de la comunidad, personificado en la figura de Don Andrés Campos, quien actuó como gestor e impulsor del proyecto.
2. Esta parte de la investigación ayuda a generar conciencia de la necesidad de rescatar los procesos educativos de Villa Juárez, con el fin de darlos a conocer a las nuevas generaciones de niños y jóvenes que actualmente cursan su educación básica, pues de esta manera se fortalecen los procesos de identidad comunitaria y de arraigo hacia el espacio geográfico en que habitan. En la medida que las personas son conscientes de los procesos históricos y de las dificultades enfrentadas por sus antepasados, en ese mismo grado se asumen como actores con retos y responsabilidades por afrontar.

## Referencias

- Aguirre Lora, M.E. y Márquez Carrillo, J. (2016), "Historia e historiografía de la educación en México, 2002-2011: vicisitudes de un territorio abierto", en María Esther Aguirre Lora (coord.) Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011, vol. I, COMIE-ANUIES, México, pp. 35-60.
- Almada, F.R. (1997). Guía histórica de la ciudad de Chihuahua. Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Anchondo Saucedo, M.S. (2018, junio 01). Entrevista personal. Chihuahua, México.
- Arredondo Gutiérrez, R.O. (2016, enero 28). Entrevista personal. Chihuahua, México.
- Archivo del Ejido Ranchería Juárez. Imagen 1. Chihuahua, México.
- Archivo Personal de Campos Ramírez, Enrique. Imagen 2. Chihuahua, México.
- Archivo Personal de Cervantes Camarillo, Jesús Manuel. Oficio de solicitud dirigido al gobernador Manuel Bernardo Aguirre. Chihuahua, México.
- Archivo Personal de Castillo Castillo, Francisco. Imagen 3. Chihuahua, México.
- Castillo Castillo, F. (2018, mayo 25). Entrevista personal. Chihuahua, México.
- Cervantes Camarillo, J.M. (2016, julio 14). Entrevista personal. Chihuahua, México.
- Contrato celebrado entre el señor Enrique C. Creel, Gobernador Interino Constitucional del Estado de Chihuahua, por una parte, y el señor H. R. Simpson apoderado de la American Smelting and Refining Company... (1905, mayo 6). Periódico Oficial del Estado de Chihuahua. Chihuahua, México.
- García Portillo, J.M. (2016, febrero 16). Entrevista personal. Chihuahua, México.
- Ley de archivos del estado de Chihuahua (2013, junio 23). Periódico Oficial del Estado de Chihuahua.
- Resolución en el expediente de dotación de ejidos promovido por vecinos de la Ranchería Juárez, Estado de Chihuahua (1923, noviembre 30). Diario Oficial de la Federación. México.
- Trujillo Holguín J.A., Pérez Piñón F.A., y Hernández Orozco F.A. (2011). "La conservación de archivos públicos: una ventana para mirar al pasado", Revista acceso 1(1), pp. 17-24.
- Trujillo Holguín, J.A., Hernández Orozco, G., y Pérez Piñón, F.A. (2016). Villa Juárez, Chihuahua. Un recorrido por la historia de mi rancharía. Chihuahua, México: Doble Hélice Ediciones / PACMyC.

### **Agradecimientos**

Las tareas de investigación de campo del proyecto *Memoria e identidad la recuperación de la historia educativa de Ranchería Juárez a través de sus protagonistas* se realizan gracias a las facilidades otorgadas por el programa de Beca Comisión -convocatoria 2017-2018-, que actualmente opera la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente.

# Los desafíos de la población indígena frente a la desigualdad estructural de la educación superior pública guatemalteca

---

## The challenges of the indigenous population against the structural inequality of Guatemalan public higher education

Daniela Josefina Gómez-Willis<sup>1</sup>

### Resumen

El presente estudio determina las condiciones de acceso a la educación superior pública en Guatemala, específicamente el análisis se basa en la representatividad de la población indígena en la Universidad de San Carlos de Guatemala, enfatizando los principales obstáculos que limitan su acceso a la educación superior. Para ello se realiza una investigación documental, tomando como referentes los datos oficiales generados por el Departamento de Registro y Estadística de la Universidad de San Carlos de Guatemala, el último Censo Estudiantil Universitario -USAC 2009- y propuestas generadas a partir de las temáticas población indígena y educación superior. Los datos estadísticos permiten visibilizar las desproporciones porcentuales de estudiantes indígenas en los años 2009, 2016 y 2017, en comparación con los estudiantes no indígenas. A partir de los datos generados, surge el análisis y discusión de la necesidad de la existencia de un sistema incluyente, que permita la representación, de la población históricamente desfavorecida e invisibilizada. El objetivo fundamental es dar a conocer los desafíos que enfrenta la población indígena en la búsqueda de la equidad en el acceso a la educación superior pública y el papel de la única universidad pública en Guatemala ante la problemática.

---

<sup>1</sup> Daniela Josefina Gómez-Willis. Departamento de Investigación Educativa de la División de Desarrollo Académico y Docencia Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala. Publicaciones: Deshilando la opresión histórica por el derecho de acceso a la tierra del pueblo q'eqchi' y su resistencia ante nuevos modelos extractivistas. Correo electrónico: [daniigw@gmail.com](mailto:daniigw@gmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-9682-6020>

### **Palabras clave**

Cultura, derecho a la educación, discriminación racial, desigualdad educativa, desigualdad social.

### **Abstract**

This study determines the conditions of access to public higher education in Guatemala; specifically, the analysis is based on the representation of the indigenous population at the Universidad de San Carlos de Guatemala, emphasizing the main obstacles that limit their access to higher education. For this, a documentary research was carried out, taking as reference the official data generated by the Department of Registration and Statistics of the Universidad de San Carlos de Guatemala, the last University Student Census -USAC 2009- and proposals generated from the indigenous population issues and higher education. The statistical data allow to visualize the percentage of disproportions of indigenous students in the years 2009, 2016 and 2017, in comparison with non-indigenous students. Based on the data generated, the analysis and discussion leads towards the need for the existence of an inclusive system that allows the representation of the historically disadvantaged and invisibilized population. The main objective of this paper is to raise awareness of the challenges facing the indigenous population in the search for equity in access to public higher education and the role of the only public university in Guatemala in the face of the problem.

### **Keywords**

Culture, right to education, racial discrimination, educational inequality, social inequality.

### **Contexto: Población indígena y la educación superior pública en Guatemala**

Hablar de equidad permite visualizar una sociedad en donde se tienen las mismas condiciones de acceso a la educación, a la salud, a convivir sin discriminación cultural, entre otros aspectos que hacen posible tener una vida digna. Cómo alcanzar esa equidad social sigue siendo un tema debatible en Guatemala, ya que cuenta con una sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe, con un proceso histórico que ha permitido que aun prevalezca una desigualdad social latente para la población indígena, quienes conforman un 40% de la población general, de los cuales un 66.8%

se encuentra en pobreza extrema, según la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (ENCOVI, 2011).

Las desigualdades para la población indígena también se reflejan en la educación. Según la *Primera Encuesta Nacional de Juventud en Guatemala* realizada por la Secretaría Ejecutiva de Servicio Cívico (2011), existen variables de mayor peso que afectan el ejercicio del derecho de la educación. La primera es la condición socioeconómica, la segunda variable que afecta las condiciones de desigualdad en la oportunidad de los jóvenes en el acceso a la educación formal, lo constituye la etnicidad, y por último se encuentra el sexo, en donde los hombres generalmente presentan mayores niveles de escolaridad que las mujeres.

“Los indígenas guatemaltecos están insertos en un proceso mediante el cual pretenden eliminar la brecha educativa que les separa de los ladinos, tanto por razones económicas como para poner fin a uno de los factores que determina su subordinación.”(Adams, R. y Basto, S; 2003:200). Sin embargo esa brecha persiste, pues en la actualidad los logros son escasos.

Las estadísticas muestran una desproporción étnica en el tema de acceso a la educación. Según el *Informe de Desarrollo Humano* (2016), el 17.9% de la población es analfabeta, el 18.9% no tiene ningún nivel educativo aprobado y el 47.9% solo tiene estudios a nivel primario. De estos porcentajes el promedio de años de escolaridad para los indígenas es de 4.8, mientras para los no indígenas es de 6.4. El problema se agudiza más si se habla de la oportunidad que tiene la población de llegar a culminar una carrera de nivel medio e ingresar a la educación superior. “En total, solo 1.6% de hombres y apenas el 0.8% de mujeres indígenas logran continuar sus estudios superiores, en comparación con el 10.2% de hombres y 7.3% de mujeres mestizas” (Kumer, 2013:6).

La desigualdad a la que se enfrenta la población indígena es producto de una herencia colonial, que sigue enraizada en la sociedad contemporánea, en donde la continuidad del fenómeno es observable en las leyes y prácticas institucionales, quienes no asumen como prioritario el tema de desigualdad, naturalizando la desigualdad que se vive en la sociedad (Mato, 2012).

Para el tema de desigualdad en la educación superior, Bourdieu y Paseron (2008) manifiestan que:

En las posibilidades de acceder a la enseñanza superior se lee el resultado de una selección a todo lo largo del recorrido educativo con un rigor muy desigual según el origen social del sujeto. En realidad para la clase más desfavorecida, se trata de una simple y pura eliminación. El hijo de una familia de clase alta tiene ochenta

veces más chance de entrar a una universidad que el hijo de un asalariado rural.

Así mismo se cuestiona el papel que juega la universidad, ya que “...sin dejar de preferir los intereses de los grupos sociales dominantes, han tratado de dar algunas respuestas (aunque tan solo cosmética) a los intereses y grupos sociales dominados” (De Sousa Santos, 2012).

Las afirmaciones que generan los distintos pensadores es un punto de partida para dar continuidad a la discusión en torno al tema de desigualdad en el derecho a una educación superior, y el nivel de respuesta ante una realidad que aqueja a la población más vulnerable.

### **Acceso a la Educación Superior**

El acceso a la educación superior es un tema de debate, más aun si se trata de cuestionar el ingreso a la única universidad pública del país, la Universidad de San Carlos de Guatemala –USAC–, a quien por mandato constitucional “...le corresponde con exclusividad, dirigir, organizar y desarrollar la educación superior del Estado y la educación profesional universitaria estatal, así como la difusión de su cultura en todas sus manifestaciones. Promoverá por todos los medios a su alcance a la investigación en todas las esferas del saber humano y cooperará al estudio y solución de los problemas nacionales” (*Leyes y Reglamentos de la USAC*, 2009). Así mismo en su Marco Filosófico se expresa que la educación superior debe proyectarse a toda la sociedad, tomando en cuenta el contexto diverso del país (pluricultural, multilingüe y multiétnico).

Ante el compromiso que se le otorga a la Universidad de San Carlos de Guatemala en su carácter de única universidad pública, debe brindar atención a toda la sociedad, por lo tanto en ella tendría que reflejarse la diversidad étnica de la población guatemalteca. Sin embargo el porcentaje de estudiantes indígenas es bajo en comparación con los estudiantes ladinos, siendo uno de los primeros obstáculos para el ingreso a la educación superior el sistema de ingreso, en donde se somete al aspirante a las “pruebas estandarizadas de “conocimientos básicos” asumiendo que todos los estudiantes recibieron los contenidos que están siendo evaluados en el nivel medio y diversificado, y que todos los recibieron con la misma calidad, lo cual está totalmente alejado de la realidad” (Gordillo, 2017: 14).

Al tomar como factor principal los aspectos cognitivos para ingresar a la universidad, la población indígena se encuentra en desventaja con relación a la población ladina quienes tienen acceso a una educación elitista de mayor calidad con respecto a la educación pública que ha ido en

decadencia, consecuencia del desentendimiento del Estado en cuanto a cobertura y calidad educativa para toda la población guatemalteca. “En estas condiciones de extrema deficiencia, la población indígena sobrelleva una precariedad mayor aun, fruto de su exclusión histórica y de la manera en que se han implementado los programas educativos” (Adams y Basto, 2003:181).

“Si bien el argumento es que no se excluye a nadie por su condición socioeconómica, está claro que en Guatemala la exclusión por conocimientos está directamente relacionada con la condición socioeconómica” (Gordillo, 2017: 14), esto se refleja en el porcentaje de estudiantes que logra matricularse en la universidad, según el último Censo Estudiantil (2009) el 67.92% de estudiantes proceden de establecimientos privados, el 30.50% de instituciones educativas públicas, 0.17% procede de instituciones educativas por cooperativas y el 1.06% proceden de entidades educativas fuera del país.

Si se analiza el factor étnico de ese mínimo porcentaje de estudiantes provenientes de la educación pública, se puede determinar que la presencia de los estudiantes indígenas en la educación superior aún es débil, lo cual se refleja en la desproporción de los estudiantes inscritos para los años 2009, 2016 y 2017, en donde el porcentaje de estudiantes indígenas es muy bajo en comparación a los estudiantes no indígenas, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes inscritos por autodescripción étnica en la Universidad de San Carlos de Guatemala en los años 2009, 2016 y 2017.

	2009	2016	2017	
<b>LADINOS</b>	72%	81%	80%	Estudiantes no indígenas
<b>MESTIZOS</b>	16%	5%	8%	
<b>GARIFUNA</b>	1,1%	0,09%	0,07%	Estudiantes indígenas
<b>MAYA</b>	10%	13%	12%	
<b>XINCA</b>	0,2%	0,10%	0,10%	

Fuente: Elaboración propia con base a censo estudiantil USAC 2009 y Departamento de Registro y Estadística de la USAC.

Al realizar la comparación de la presencia de la población indígena entre los años 2009, 2016 y 2017, se puede constatar que no existe una variación significativa de los porcentajes de estudiantes indígenas inscritos en los años analizados. Con ello se puede afirmar que no se han dado cambios

sustanciales durante ocho años para contrarrestar el problema de desigualdad en el acceso a la educación superior pública.

Los porcentajes que se presentan reflejan un sistema racista y excluyente hacia los pueblos indígenas, porque hasta el momento no se ha presentado la atención que merece un tema tan importante como es la equidad en el acceso a la Universidad de San Carlos de Guatemala, con lo cual se puede determinar que dicha población no es considerada como sujeta de derecho, dando continuidad a la invisibilización de dicha población dentro del sistema educativo.

### ¿A qué se enfrenta el porcentaje de población indígena que tiene acceso a la educación superior pública?

El pequeño porcentaje de población indígena que logra ingresar a la educación superior pública, opta por carreras, en su mayoría, del área social humanística, un mínimo porcentaje se encuentra representado en las carreras del área de salud y el área científica tecnológica. Entre algunos factores que influyen en cuanto a la elección de la carrera, se encuentran, según Borrayo (2008), los siguientes:

- a) La oferta educacional de su lugar de origen.
- b) Situación económica –que sin duda alguna- limita las posibilidades de acceso.
- c) El horario disponible de las unidades académicas
- d) Ser estudiante trabajador.
- e) Por último y en casos excepcionales, los requisitos que deben cumplir cuando se solicita cualquiera de las becas.

Figura No. 1: Porcentaje de estudiantes clasificado por áreas del conocimiento y por autodescripción étnica, según el último censo estudiantil.



Fuente: elaboración propia en base a III Censo Estudiantil Universitario USAC 2009.

La Universidad de San Carlos de Guatemala debe reconocer y atender sus múltiples realidades. Si bien es cierto que los estudiantes por su origen étnico y situación socioeconómica desfavorables se encuentran en condiciones de desventaja, esto no significa que su situación de inequidad se siga reproduciendo. La universidad tiene la responsabilidad de compensar y atender las diferencias con criterios y acciones educativas e institucionales (Gordillo, 2017).

El reto en realidad inicia con buscar los mecanismos que consientan formas equitativas de ingreso a la educación superior pública y cambiar la estructura institucional que permita incluir lo diverso de lo diverso en el ámbito docente, administrativo e investigación como un proyecto educativo que genere nuevos espacios que reflejen la institucionalización genuina de la diversidad.

### **Las acciones ante la problemática**

En respuesta a todas las responsabilidades que se le asignan a la universidad, en el año 2002 es creado el Plan Estratégico 2022, que tiene como finalidad, por medio de sus objetivos y acciones, brindar atención a las necesidades de la sociedad guatemalteca, para lo cual se crean áreas estratégicas, teniendo entre los principales enfoques el multicultural e intercultural (Plan Estratégico USAC, 2015).

La principal estrategia que busca crear esos espacios de igualdad para la población indígena en la educación superior pública es la Política de Interculturalidad de la Universidad de San Carlos de Guatemala (2017), creada por el Instituto de Estudios Interétnicos en conjunto con la Coordinadora General de Planificación, ambas dependencias de la USAC, que tiene como objetivo primordial:

Construir una universidad incluyente y equitativa hacia la diversidad cultural desde una convivencia intercultural compartida entre sus estudiantes, docentes, profesionales, trabajadores, autoridades y población en general; para garantizar la promoción, reconocimiento y respeto a la diversidad cultural e inclusión de los pueblos indígenas, a través de las funciones de investigación, docencia, extensión y administración.

Son grandes los desafíos que implicaría poner en marcha la Política de Interculturalidad, con lo que se esperaría un ambiente inclusivo, en donde se valore la diversidad, lo cual significaría reconocer, apreciar y respetar las diferencias. La diversidad se debe concebir no como una suma mecánica de

diferencias, sino como un enfoque multidimensional y multiperspectivista que enfatice su análisis y estudio de las diferencias (Dietz, 2016).

Sobre la importancia de interculturalización de la educación superior Mato (2012) afirma que:

Es un asunto que debería interesar no solo a los pueblos indígenas y afrodescendientes, sino a todos los sectores de las respectivas sociedades nacionales. Porque es condición necesaria para mejorar la calidad de la Educación Superior de los diferentes países, y sus posibilidades de aprovechar mejor las potencialidades de la diversidad de sus poblaciones nacionales y de construir sociedades más equitativas, que sean social y ambientalmente sostenible.

Realizar esa integración de la diversidad étnica, implica valorar y conocer cada uno de los contextos, prácticas culturales y saberes de los distintos pueblos, y sobre todo que ésta población tenga presencia en el sistema educativo.

### **Reflexiones finales y retos**

El sentido de implementar una política que busque la inclusión de toda la población guatemalteca, sin discriminación alguna, es precisamente porque en la práctica el sistema de ingreso a la única universidad pública es la principal barrera que limita de sobre manera el acceso a la educación superior, contradiciendo las declaraciones y mandatos de hacer de la Universidad de San Carlos de Guatemala una universidad inclusiva.

Ante esta situación, se deben tener cambios más sustanciales, cambios estructurales que permitan reflejar la presencia de la diversidad social guatemalteca con equidad étnica en la educación superior, haciendo valer de esta manera el derecho a la educación. Para lograr la representatividad de la población que históricamente ha sufrido discriminación racial, es necesario implementar “acciones afirmativas” que permitan el empoderamiento y visibilización de los distintos grupos étnicos en los sectores estudiantiles, administrativos, de investigación y docentes de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

En la educación superior pública se debe reflejar la población del país por su composición socioeconómica y étnica, por lo tanto, si en los datos oficiales de población se indica que a nivel nacional el 40% lo conforma la población indígena, en la Universidad de San Carlos de Guatemala tendría que existir ese mismo porcentaje del total de los estudiantes que ingresan cada año, y no la desproporción que actualmente existe entre estudiantes inscritos indígenas y no indígenas. Así mismo es necesario promover que

las distintas etnias tengan representación en las estructuras administrativas y de gobierno universitario.

Las prácticas de interculturalidad deberían ser fundamentales para la única universidad pública en Guatemala, para la búsqueda de la equidad en el acceso a la educación superior se deben de contar con estrategias, como cursos preuniversitarios (si bien los mismos ya existen, no se le ha dado el enfoque equitativo) que establezcan cuotas de estudiantes indígenas, permitiendo una competencia académica equitativa, en donde la población indígena y no indígena tengan las mismas posibilidades de acceder a una carrera universitaria, disminuyendo los porcentajes de desigualdad en cuanto al acceso a la educación superior.

El reto para la Universidad de San Carlos de Guatemala continúa, la lucha por lograr una equidad en la educación superior sigue siendo un tema prioritario en la sociedad guatemalteca.

### **Referencias:**

- Adams, R. y Bastos, S. (Comp.). (2003) *Las relaciones étnicas en Guatemala, 1944-2000*. Guatemala: CIRMA.
- Borrayo, A. (2008) *Experiencias de las mujeres en su acceso a la Universidad de San Carlos de Guatemala, Mayas-Xincas-Garífunas*. Guatemala: ARMAR Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron (2008) *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI Editores S.A.
- De Sousa Santos, B. (2012) *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá D.C. Siglo del Hombre Editores.
- Dietz, G. (2016) *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ENCOVI (2011) *Caracterización de la República de Guatemala*. Guatemala: INE.
- Gordillo, E. (2017) *Modelos Conceptuales: Estudios sobre el perfil socioeconómico de los estudiantes. Universidad de San Carlos de Guatemala*. Guatemala: División de Desarrollo Académico.
- Instituto de Estudios Interétnicos y Coordinadora General de Planificación (2017) *Propuesta: Política de interculturalidad de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Guatemala.
- Kummer, S. (2013) *Mujeres Indígenas y Educación Superior en Guatemala: Miradas Críticas Sobre su Exclusión*. Tesina para especialización en estudios de género. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en

Ciencias y Humanidades de la Universidad Autónoma de México,  
Fundación Guatemala, Guatemala.

Mato, D. (2012) *Educación Superior y Pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2016) *Más allá del conflicto, luchas por el bienestar. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2015-2016*. Guatemala.

Secretaría Ejecutiva de Servicio Cívico (2011) *Primer encuesta nacional de juventud Guatemala, ENJU 2011*. Guatemala.

Universidad de San Carlos de Guatemala (2010) *III Censo estudiantil universitario 2009. Primera Edición*. Guatemala.

Universidad de San Carlos de Guatemala (2015) *Plan Estratégico 2022. Versión revisada en base al punto cuarto del Acta No. 28-2003. De sesión celebrada por el Consejo Superior Universitario el 26 de noviembre de 2003*. Guatemala.

Universidad de San Carlos de Guatemala (2018) *Cuadros de estudiantes inscritos en los años 2016 y 2017, por etnia (maya, xinca, ladino, mestizo y garífuna) y sexo*. Guatemala: Departamento de Registro y Estadística.

### **Agradecimientos**

Al Departamento de Investigación Educativa de la DDA-DIGED, de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

# Epistemologías locales y universalidad: un diálogo posible y necesario

---

## Local epistemologies and universality: a possible and necessary dialogue

Carlo Rosa<sup>1</sup>

### Resumen

La educación intercultural en América Latina solicita una reflexión epistemológica sobre la relación entre el conocimiento lógico-científico y los saberes tradicionales de las poblaciones indígenas. Las propuestas actuales reflejan diferentes modelos de interacción, que subyacen a distintas perspectivas ideológicas. Por un lado, los tentativos de inclusión, de traducción y de hibridación de los saberes tradicionales “bajo la égida” del paradigma lógico-científico; por el otro, la perspectiva intercultural crítica, que exige problematizar el concepto de diálogo y de las categorías epistémicas que lo condicionan. En el marco de esta perspectiva, se propone una reflexión que gira alrededor de tres elementos: los límites del sistema de conocimiento occidental; lo sagrado como experiencia integradora de la realidad y constitutiva de los saberes tradicionales; y el valor gnoseológico y formativo que éstos guardan en una perspectiva universal. El objetivo es identificar claves interpretativas útiles para reflexionar sobre el diálogo intercultural e inter-epistemológico entre sistemas de conocimientos.

### Palabras clave

Epistemología, conocimiento científico, saberes tradicionales, universalidad, educación intercultural.

### Abstract

Intercultural education in Latin America requires an epistemological reflection on the relationship between logical-scientific knowledge and traditional knowledge of indigenous people. The current proposals reflect

---

<sup>1</sup> Carlo Rosa. Investigador Asociado C en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México. Correo electrónico: [carlorosa79@gmail.com](mailto:carlorosa79@gmail.com)  
ID: <https://orcid.org/0000-0003-3583-4104>

different models of interaction, which underlie different ideological perspectives. On the one hand, attempts to include translate and hybridize traditional knowledge "under the aegis" of the logical-scientific paradigm; on the other, the critical intercultural perspective, which requires problematizing the concept of dialogue and the epistemic categories that condition it. In this perspective, we propose a reflection based on: the limits of the western knowledge system; the sacred as an integrating experience of reality and as a constitutive matrix of traditional knowledge; and the gnoseological and formative value they express in a universal perspective. The goal is to identify interpretative keys useful for reflecting on intercultural and inter-epistemological dialogue between knowledge systems.

### Keywords

Epistemology, scientific knowledge, traditional knowledge, universalism, intercultural education.

### Introducción

Los saberes locales<sup>2</sup> de las comunidades indígenas se estructuran sobre sistemas cognitivos otros respecto a los que atienen al conocimiento lógico-científico, que permea la infraestructura escolar. Por consiguiente, su incorporación en el sistema educativo -que es uno de los objetivos de la educación intercultural en América Latina-, implica una serie de cuestiones que no tienen que ver solamente con el qué enseñar (dimensión curricular) y el cómo enseñarlo (dimensión didáctica), sino con la coexistencia de *forma mentis* que responden a sistemas gnoseológicos distintos.

Lo mencionado solicita una tarea meta-reflexiva (epistemológica) y meta-relacional (ética). Con el primer concepto, me refiero a la necesidad de reflexionar qué es el conocimiento, sobre los límites y las falacias en las formas de considerarlo (Sousa Santos, 2010; Bateson, 1998; 2011; 2013). Es decir, me refiero a la necesidad de desarrollar una perspectiva epistemológica crítica, directa a reconocer que la validez de un saber no depende de los criterios de verificación o de falsificación de la ciencia, sino de la funcionalidad que le otorga la misma comunidad que lo produjo, por el valor social que expresa (Villoro, 1982). Con dimensión meta-relacional me refiero, por un lado, a la necesidad de reflexionar sobre los diversos factores

---

<sup>2</sup> Utilizo el concepto de saberes locales y saberes tradicionales como sinónimos, en referencia a los conocimientos propios de las comunidades indígenas.

culturales, sociales, económicos y políticos que condicionan el diálogo entre sistemas de conocimiento; y por el otro, a la necesidad de considerar los saberes tradicionales en una perspectiva transcultural, identificando el valor universal que expresan. Es decir, sostengo que así como se considera la alfabetización informática un valor educativo necesario -porque en el mundo global, su falta conlleva el riesgo de un analfabetismo funcional que afectaría la participación democrática de los ciudadanos-, de la misma forma sostengo que es un deber pedagógico reconocer el valor gnoseológico que los saberes tradicionales guardan, no solamente para las comunidades indígenas, sino para la comunidad en general.

En esta perspectiva, que se enmarca en la propuesta de una educación intercultural para todos (Schmelkes, 2013), las preguntas que guían la siguiente reflexión son: ¿en qué consisten dichos valores? Y, ¿qué pueden enseñar al conocimiento occidental?<sup>3</sup>

### **El valor universal de lo tradicional**

Los diversos problemas que afectan a las comunidades indígenas no son (sólo) locales, sino globales y eco-sistémicos.

Los estudios etnoecológicos de Toledo y Barrera-Bassols (2008), demuestran que las comunidades tradicionales son depositarias de saberes que han logrado mantener viva una memoria biocultural necesaria para la evolución de las especies, a través de una forma de conocimiento y de relación con la naturaleza que ha permitido la subsistencia de la riqueza ecosistémica en los contextos geográficos que habitan. En contra, la cultura occidental moderna, a través de su organización social, su economía, su tecnología y sus sistemas de producción, amenaza con destruir dicha riqueza. En este sentido la desaparición de los idiomas nativos de las poblaciones indígenas, no representa solamente un problema lingüístico y cultural, sino también biológico y ecológico: implica la extinción de un conjunto de significados, de paradigmas y de conocimientos únicos sobre la relación entre hombre-naturaleza, cuya importancia vital trasciende cualquier discurso político, económico, social y cultural que se pretenda encasillar en la tensión dinámica entre global/local. Esto es: el problema de la desaparición de los idiomas nativos es una cuestión epistemológica que hace un llamado a una responsabilidad ética planetaria (Morin, 2006).

---

<sup>3</sup> La cultura occidental no es monolítica. Sin embargo comparte principios, fines y valores que estructuran el sistema social, político, económico, educativo; en síntesis, su cultura y epistemología.

A diferencia de la ciencia occidental, basada en el presentismo del dato empírico, en el pragmatismo y en el finalismo utilitarista, los conocimientos tradicionales utilizan la memoria de forma útil, pero no utilitarista. Es decir, la memoria es un elemento estratégico desde el punto de vista evolutivo y pedagógico para mantener y transmitir aquel equilibrio sistémico en el que el individuo vive y del cual trae inspiración para la organización de la vida social (Bateson, 1998). A través de las creencias, las representaciones mitológicas, los rituales, e incluso de los sueños (Perrin, 1990), la memoria impacta en la vida contingente y orienta su curso (Toledo y Barrera-Bassols, 2008). En la epistemología indígena, de hecho, sagrado y profano no son categorías separadas: lo primero representa el contenedor semántico en el cual se enmarcan las prácticas productivas, el trabajo y la organización social. Son dimensiones inherentes a una cosmovisión holística, donde lo contingente se alimenta de lo trascendente y viceversa, de forma recursiva<sup>4</sup>. Mitos, sueños, fiestas rituales; en síntesis, la dimensión de la vida que atiene a lo sagrado (Eliade 1981, Galimberti 2015; Bateson, 2013), representan los elementos conectores de dicha visión holística. Su impacto en la vida cotidiana marca diferencias sustanciales ante el sistema de conocimiento occidental, para el cual, al contrario, lo sagrado está casi ausente (Toledo, 2003). ¿Qué valor tiene dicha diferencia? Y ¿qué enseña?

El uso estratégico de la memoria, evidencia algo que ya para Bateson (1998) estaba contundentemente demostrado alrededor de los años '70 del siglo pasado: la crisis ecológica del planeta es un problema epistemológico. Es decir, no es el efecto colateral de malas decisiones tecnológicas, económicas y científicas; no es el error de un proceso que se pueda perfeccionar con meras mejoras técnicas y cuantitativas, sino el resultado predecible, porque ínsito en la cualidad del proceso mismo. En otras palabras, el conocimiento occidental, identificando la unidad evolutiva en una especie, subespecie o familia de especie (Bateson, 1998), ha incurrido en un grave error epistemológico: la convicción de que la cultura nace de un proceso de desprendimiento de la naturaleza y, por consiguiente, que el mundo de las ideas –conocimiento– es separado del mundo natural y de su historia evolutiva. Dicha fractura epistemológica, para el autor, está en la base del materialismo, del utilitarismo y, en general, del modo de pensar del

---

<sup>4</sup>“Un proceso recursivo es aquél en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que les produce” (Morin, 1990: 106).

“occidental típico”<sup>5</sup> (Bateson, 1998). Por esto es un problema ecológico: permea la cultura y la organización social de occidente en su totalidad, determinando la relación con el medio ambiente.

Al contrario, en las sociedades totémicas y animistas dicha reducción y separación es imposible, porque el equilibrio biológico –la tautología que permite la vida de la vida- (Bateson, 1998) se encuentra en la habilidad de reconocer el valor cualitativo de la interacción entre las partes que conforman al eco-sistema. Esta habilidad cognitiva depende de otra habilidad de orden superior, o metacognitiva: reconocer que la mente no es un objeto ubicado en un organismo individual, sino un proceso interactivo con el ambiente. En esta perspectiva, la unidad evolutiva ya no es el organismo sino el organismo-en-su-ambiente (Bateson, 1998). La mente, así como la unidad evolutiva, está en la relación con el ambiente en la medida en que nosotros –seres vivos- estamos en -o podríamos incluso decir, somos- él. Es por esto que el despojo de las tierras nativas de los indígenas, no puede ser cuestionado solamente desde una perspectiva disciplinaria -de la política o de la sociología, por ejemplo- porque es problema sistémico y, en cuanto tal, transversal: solicita una reflexión epistemológica y ética, porque es un atentado a la integridad del “ecosistema mental” indígena.

### **Lo sagrado como matriz constitutiva**

La sabiduría indígena se estructura sobre dimensiones cognitivas que el hombre occidental ha metodológicamente y sistemáticamente excluido del ámbito del “conocimiento verdadero”, y ha relegado a la dimensión de la contemplación espiritual y religiosa. Me refiero a los mitos, las creencias, los sueños, los ritos, las representaciones estéticas, la meditación, los rituales de purificación, etc.

Este olvido sistemático, tiene que ver con la historia de la subjetividad de la cultura occidental, con su relación y modalidades de acceso a la verdad. A este propósito, Foucault (2016) sostiene que la cuestión del conocimiento de sí mismo, durante una larga etapa de la historia del pensamiento occidental, ha sido subordinada a la cuestión del cuidado de sí mismo. Es decir, la aproximación y el acceso a la verdad, hasta la época moderna, estaba vinculada a la transformación espiritual del sujeto, a través de una serie de tecnologías que ponían en juego el ser mismo del

---

<sup>5</sup> Para Bateson, el reduccionismo, el materialismo y el dualismo permean la *forma mentis* del “occidental típico” (es decir todos los que pertenecemos a la cultura occidental), e influye sobre el mismo saber escolar. Véase Bateson (2011).

sujeto, puesto que él, tal como es, no es capaz de verdad. (Foucault, 2016).

Con el advenimiento del “momento cartesiano”, que marca el nacimiento de la filosofía, de la ciencia y de la cultura moderna, se asiste a un cambio de paradigma que sobrevalora el conocimiento de sí mismo y descalifica el cuidado de sí mismo y sus tecnologías: a partir de este momento ninguna transformación espiritual se considera necesaria para acceder a la verdad. La historia de la verdad en la época moderna, de hecho, empieza cuando se admite que es el conocimiento y sólo el conocimiento lo que determina sus condiciones de acceso y de posibilidad (Foucault, 2016). Un conocimiento (auto) evidente, coincidente con los límites de la conciencia, y posible a través de la aplicación de un método que ya no pertenece a un sujeto sensible de transformación ontológica, sino a un sujeto ideal, cuya legitimidad epistémica es dada por la universalidad abstracta de su razón y su capacidad de dudar, metódicamente.

He aquí, en su origen, la diferencia entre el conocimiento que deriva de una “[...]mente racionalista, que sabe porque comprueba[...]” y la sabiduría que deriva de una “[...]mente cultural, que sabe porque cree, porque tiene fe[...]” (Iturra, 1993, en Toledo y Barrera-Bassols, 2008: 99). Por un lado, la epistemología occidental moderna, que desde siglos confuta la verdad a través de la aplicación de principios y métodos objetivistas; y, por el otro, la epistemología indígena, que hace de la dimensión espiritual, de la transformación subjetiva del conocimiento, a través de la interpretación oral, una matriz antropológica, epistemológica y ontológica. Es decir, la estructura de su forma de percibirse con relación al mundo, de concebir su esencia y de conocer.

A pesar de las diferencias contextuales e históricas de cada comunidad, el *corpus* cognitivo de los saberes indígenas, en efecto, se basa sobre un hilo conductor común: la persistencia de valores y creencias que conducen hacia la satisfacción espiritual (Toledo y Barrera-Bassols, 2008). Estos elementos ordenan la práctica; es decir, constituyen el fundamento y la guía de los conocimientos relativos a la naturaleza y su clasificación, así como de las “[...]dimensiones dinámicas (de patrones y procesos), relacionales [...] y utilitarias de los recursos naturales y paisajes” (Toledo y Barrera-Bassols, 2008: 75). Es esta estructura sagrada que otorga el valor de inviolabilidad al vínculo entre hombre y naturaleza que describí anteriormente, y que caracteriza los discursos indígenas sobre la fórmula sintética (pero no por esto retórica y sin fundamentación epistemológica) del respeto a la madre tierra.

Las diferencias entre una mente “racionalista” y una “mente

culturalista”, constituyen uno de los nudos tensionales que problematizan las relaciones entre sistemas culturales; dificultan la apuesta a la educación intercultural como un intercambio horizontal y cognitivamente democrático entre culturas y sistemas de conocimiento (Argueta Villamar, 2012; Pérez Ruiz y Argueta Villamar, 2011; Leff, 2011; entre otros). Esto depende de varios factores que, como ponen en evidencia las teorías decoloniales, no tienen que ver –solamente- con cuestiones estrictamente epistemológicas, sino con las dinámicas de poder colonial que aún subyacen a la sociedad actual; que mantiene viva (en el imaginario común) la jerarquización racial entre culturas y formas de conocimiento. Factores que inciden en la visión de una cultura global siempre más heterodirigida por los valores de la clase hegemónica; que eleva el desarrollo científico y tecnológico al único conocimiento que cuenta, descalificando los conocimientos locales en cuanto incrustados de tradición y, por esto, impregnados de ignorancia.

Entonces: ¿Cómo reconocer que los saberes tradicionales expresan un valor universal, es decir, útil para todos, si la universalidad –para occidente- se alimenta de un *logos* fuertemente anclado a la racionalidad, a sus valores, a sus principios y a sus métodos comprobatorios?

### **Un nivel de abstracción ulterior**

Las diferencias entre sistemas de conocimiento, corren el riesgo de “chocar” ante el obstáculo de la inconmensurabilidad, de la intraducibilidad epistemológica: es decir en el *empasse* de la incomunicabilidad cultural. Ante dicho riesgo, es necesario cambiar los supuestos epistémicos y aproximarse a la diversidad cultural utilizando la memoria de forma estratégica, así como hacen las comunidades indígenas.

Si el Renacimiento y la Ilustración han significado la salida de una época oscura para la razón, el conocimiento y la moral, es gracias a la capacidad herética de nuestros antepasados “iluminados” de percibir posibilidades hasta ese momento ni siquiera imaginables en la visión común. Un ejemplo paradigmático es el de Galileo: lo que le permitió suponer que la luna no es diferente de la tierra ha sido superar el umbral perceptivo que la veía como una esfera “perfecta”. Conserva (1996) sostiene que fue una necesidad estética, y no los datos empíricos, lo que permitió al pensador interpretar lo que observaba de manera diferente respecto a los científicos de su tiempo. Sin duda alguna, son los hechos los que determinan que una teoría es mejor que otra; sin embargo, deberíamos considerar, sostiene siempre la autora, de la misma forma no irrelevante las premisas y las expectativas de un científico en su exploración y en sus demostraciones.

Regresando a la cuestión del valor universal de los saberes tradicionales, Leff (2006) argumenta que la crisis ambiental es un problema de “[...]desconocimiento del conocimiento[...]

 (p. 2); lo que se traduce con ignorancia epistemológica. Para el autor “la reivindicación de los saberes locales y la propuesta de un diálogo de saberes emergen de la crisis ambiental entendida como una crisis civilizatoria; [...]de racionalización del proceso de modernización” (Leff, 2011: 379). En esta perspectiva, representa un problema intercultural en cuanto epistemológico: la crisis ambiental demuestra que la necesidad de aproximarse a los saberes tradicionales, deriva de los límites del conocimiento occidental, que no le permiten resolver de forma estructural y sistémica los problemas globales que la sociedad occidental misma ha provocado.

El problema ecológico, como adelantado, es ínsito en el núcleo mismo de la epistemología occidental y, a *fortiori*, también en las propuestas que elabora para solucionarlo: se adoptan medidas reduccionistas y contingentes basadas sobre los avances tecnológicos contemporáneos. Si éstos no resuelven el problema, no se reconoce la falla sistémica del proceso, sino solamente su temporánea insuficiencia. Las soluciones que se proponen son siempre las mismas: invertir aún más en la investigación, teniendo fe que sus productos futuros, un día, puedan lograrlo.

La misma estructura reduccionista que conforma la epistemología del “occidental típico”, se encuentra en el estudio de los saberes tradicionales. Desde que se iniciaron las investigaciones científicas sobre los conocimientos tradicionales, los fenómenos cognitivos se mantuvieron artificialmente y metodológicamente separados de los propósitos prácticos: la dimensión cultural, por ejemplo, de la productiva (Toledo y Barrera-Bassols, 2008). De esta manera, por ejemplo, se ha estudiado la medicina tradicional enfocándose en los aspectos pragmáticos, dejando a un lado la matriz estructural de los rituales; fragmentando así los conocimientos sin lograr entender el valor holístico de la sanación.

Si la ciencia, como sostenía Bateson, es un método de la percepción, esto significa “[...]que está limitada [...] por su capacidad para recoger los signos exteriores y visibles de la verdad, sea lo que fuere esto último” (2011: 40). Esto implica que la ampliación de sus límites perceptivos no puede lograrse a través de una mejora cuantitativa o técnica de su proceso, sino necesariamente por medio de un giro cualitativo. ¿En qué consiste este giro?

Como adelantamos en la introducción, consiste en la habilidad de realizar un esfuerzo crítico, meta-reflexivo y ético para revisar sus procesos, su eficacia y eficiencia, así como sus limitaciones, sus fines y valores. Esto

ayudaría a comprender que efectivamente la evolución del conocimiento no se da por pasos progresivos, sino, como sostenía Bachelard (2000), superando obstáculos epistemológicos.

De aquí deriva la apuesta epistemológica y civilizatoria a la que se enfrenta el conocimiento lógico-científico en la perspectiva de la educación intercultural: no mirar solamente hacia adentro, no confiar solamente en la univocidad de sus premisas y en sus métodos progresivamente mejorables; sino buscar expandir sus límites, para lograr ver lo que por medio de sus paradigmas, al estado actual, no puede ver.

Desde el punto de vista de la educación intercultural, esto solicita que el diálogo de saberes empiece con una toma de conciencia y con un gesto de humildad: ponerse en la disposición de aprender de los saberes tradicionales, y superar el problema de la comunicabilidad, aceptando disponerse en otro nivel de abstracción, o como diría Bateson, realizando un salto lógico<sup>6</sup>. ¿En qué consiste dicho salto?

En suspender fenomenológicamente el pensamiento lineal de la lógica racional y aceptar que también el poder evocativo y no-lineal de la metáfora, que sustancia el mito, el rito, los sueños, las representaciones sagradas, tiene un valor pragmático eficiente, eficaz y coherente con el desarrollo de los sistemas ecológicos, así como de los sistemas sociales y culturales. Esto, a su vez, implica aceptar dirigir el pensamiento hacia dinámicas no explicativas sino interpretativas de aquellos eventos que, por su propia naturaleza, no pueden ser comprendidos a través del análisis reductivo; como, por ejemplo, los procesos de sanación tradicional. Implica aceptar que la incomunicabilidad de estos eventos según el lenguaje de la racionalidad, significa la imposibilidad de su traducción y no una sustancial carencia de significado, de valor y de razón.

### **Para concluir**

- Considero lo mencionado, pasos necesarios para comprender que la mentalidad cultural indígena, “que sabe porque cree”, no es privada de lógica, sino se basa sobre otra lógica. Una lógica que aunque no responde a los cánones de la racionalidad científica, es útil, funcional y eficaz. Reconocer dicha otredad significa comprender que, ante todo lo que la lógica racional puede llegar a explicar, existe una infinitud de

---

<sup>6</sup> Bateson retoma el concepto de tipos lógicos de Whitehead y Russel (1927).

significados inalcanzables por dicha lógica; si ésta persiste sobre los mismos patrones epistemológicos.

- Esto es necesario para transitar del universalismo abstracto que subyace a la estructura de la *forma mentis* occidental, a un universalismo que, como sostiene Césaire, “representa un universal depositario de todo lo particular, [como] profundización y coexistencia de todos los particulares” (Césaire, 2006: 84).
- En última instancia, considero necesario valorar, como nos recuerda Bateson, la humildad no solamente como categoría moral, sino como una fundamental estrategia pedagógica y un “elemento de filosofía científica” (Bateson, 1998: 468). Un mecanismo epistemológico que permite evidenciar la arrogancia lógica del conocimiento occidental; que cristalizando la unidad evolutiva y mental al centro del ecosistema, le ha otorgado una posición dominante sobre el mundo, tanto como ecosistema físico así como cultural.

## Referencias

- Argueta, Villamar, A. (Septiembre-Diciembre, 2012). El diálogo de saberes, una utopía realista. 5(3) 15-29. Revista Integra Educativa. Recuperado de <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rieiii/v5n3/v5n3a02.pdf>
- Bateson, G. (1998). Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Bateson, G. (2006). Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bateson, G. (2011). Espíritu y naturaleza. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bateson, G. y Bateson M.C. (2013). El temor de los ángeles. Epistemología de lo sagrado. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Césaire, A. (2000). Discours sur le colonialism. New York: Montly Review.
- Conserva R. (1996). La stupidità non è necessaria. Gregory Bateson, la natura dell’educazione. Firenze: Nuova Italia.
- Eliade, M. (1981). Lo Sagrado y lo Profano. Barcelona: Guadarrama/Punto Omega.
- Foucault, M. (2016). L’ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982). Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2012). Cristianesimo. La religione dal cielo vuoto. Milano: Feltrinelli.
- Leff, E. (2011). Diálogo de saberes, saberes locales y racionalidad ambiental en la construcción social de la sustentabilidad. En Arturo Argueta

- Villamar, Eduardo Corona-M., Paul Hersch Martínez (coords.). (379-391). Saberes colectivos y diálogo de saberes en México. México: UNAM.
- Morin, E. (1990): Introducción al pensamiento complejo. Gedisa: Barcelona.
- Morin, E. (2006). El Método VI. Ética. Madrid: Cátedra.
- Pérez Ruiz, M., & Argueta Villamar, A. (2011). Saberes indígenas y dialogo intercultural. *Cultura y representaciones sociales*, 5(10), 31-56. Recuperado en 28 de septiembre de 2018, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-81102011000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102011000100002&lng=es&tlng=es).
- Pérez-Ruíz, M. L. (2016). “La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora”, En *LiminaR. Estudios sociales y Humanísticos*, vol. 19(1), 15-29. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-80272016000100002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100002)
- Perrin, M. (coord.). (1990). Antropología y experiencias del sueño. Quito: Abya-Yala.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40), 01-12. Recuperado en 27 de septiembre de 2018, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002&lng=es&tlng=es).
- Toledo, V. M. (2003). Ecología, Espiritualidad y Conocimiento. De la Sociedad del Riesgo a la Sociedad Sustentable. Puebla: PNUMA-UNESCO-Universidad Iberoamericana.
- Toledo, V.M. y Barrera-Bassols N. (2008). La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías indígenas. Barcelona: Icaria Editorial.
- Villoro, L. (1982), Creer, saber, conocer. México: Siglo XXI
- Whitehead, A.N. y Russell, B. (1927). Principia Mathematica. Cambridge: Cambridge.



# Escuelas de tiempo completo y logro educativo: experiencias de las escuelas PETC en San Luis Potosí periodo 2013-2017

---

## Full-time schools and educational achievement: experiences of PETC schools in San Luis Potosí from 2013 to 2017

Armando René Espinosa Hernández<sup>1</sup>  
Olga Leticia Álvarez Cooper<sup>2</sup>

### Resumen

Este trabajo revisa el funcionamiento de los componentes del Programa de Escuelas de Tiempo Completo en 39 instituciones participantes, vinculándolo con los resultados del logro educativo. Metodológicamente se realizó un trabajo cualitativo con entrevistas, observación de la práctica docente, y revisión documental. Se sustenta en los postulados de la Gestión Escolar de Pozner (1997). Uno de los principales hallazgos el relativo efecto que han tenido el PETC en los resultados educativos.

### Palabras clave

Logro educativo, escuelas, jornada escolar completa, programa.

### Abstract

This paper reviews Full-Time School Program effect in 39 participating institutions, linking it with educational achievement results. Methodologically, a qualitative work was carried out with interviews,

---

<sup>1</sup> Armando René Espinosa Hernández. Investigador educativo en el Sistema Educativo Estatal Regular, San Luis Potosí, México. Sus líneas de investigación son: Historia de la Educación y del Sindicalismo Magisterial, así como temas de las Reformas Educativas en México. Correo electrónico: [dieseer@gmail.com](mailto:dieseer@gmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0003-2352-3245>

<sup>2</sup> Olga Leticia Álvarez Cooper. Programa Estudios Latinoamericanos en Territorio, Sociedad y Cultura de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Es licenciada en comercio exterior y magíster en educación por la Universidad del Centro de México. Correo electrónico: [llqper@alumnos.uaslp.edu.mx](mailto:llqper@alumnos.uaslp.edu.mx)  
ID: <http://orcid.org/0000-0003-1909-7431>

observation of the teaching practice, and documentary review. It is based on Pozner's (1997) School Management postulates. One of the main findings is the relative effect that PETC has had on educational outcomes.

### **Keywords**

Educational achievement, full-time school, program.

### **Introducción**

En el año escolar 2015-2016 el Departamento de Investigación Educativa y el Técnico Pedagógico del Sistema Educativo Estatal Regular (SEER) fueron designados para hacer una revisión de los avances del Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC), en 37 instituciones de educación primaria en el estado de San Luis Potosí.

La información que detonó la preocupación en las autoridades educativas fueron los resultados obtenidos de las escuelas participantes en el PETC en la evaluación de la Olimpiada del Conocimiento Infantil (OCI) eran desalentadores, se observaba que los porcentajes obtenidos en la mayoría de las escuelas iban a la baja, en otras más no se percibía ninguna mejora y pocas eran las que estaban avanzando.

La ampliación de la jornada escolar es una política utilizada por diversos sistemas escolares alrededor del mundo, pues parece que entre más permanezcan los alumnos en la escuela la calidad de los aprendizajes mejor, no es un hecho en automático, el tiempo adicional tiene que ser utilizado en actividades propias de la gestión pedagógica, de los programas de estudio, y aspectos en donde al alumnado manifiesta rezago, en términos generales se tendrían que atender las cuatro dimensiones de la gestión escolar (Pozner, 1997).

Emilio Tenti (2010) a propósito de la implementación del programa PECT en México, encontró una diversidad de formas de organizar la jornada escolar; que están relacionadas con las responsabilidades en cada de uno de los niveles de gobierno; tradiciones educativas; intereses gremiales y de la ciudadanía; la posibilidad de acceder a recursos financieros; modificación de las condiciones laborales del magisterio y las adaptaciones curriculares.

A pesar de que todos los sistemas educativos, parten de que a más permanencia en la escuela mejorarán los aprendizajes, Tenti es contundente al afirmar; que cuando menos las reformas educativas comprendidas entre 1985-2000, no se guiaron por esa premisa (2010, p. 13-14). Es hasta tiempos recientes que ha surgido el interés por el tema, así, tanto países europeos como latinoamericanos han "identificado el aumento del tiempo

escolar como un factor central a la hora de mejorar la calidad educativa y la equidad” (Tenti, 2010, p. 23).

Diversos estudios de corte etnográfico y documental han encontrado que las escuelas de jornada ampliada refuerzan la permanencia de los alumnos en el sistema escolar, disminuyendo el ausentismo y el rezago, sobre todos aquellas que cuentan con servicio de comedor, que tiene efectos positivos sobre la equidad. También han revelado limitaciones como; la usencia de liderazgo pedagógico o educativo de los directores de las escuelas, desconocimiento o aplicación inadecuada del componente pedagógico; asimismo de una creciente responsabilidad en el trabajo administrativo. Además, se han centrado generalmente en casos de éxito (SEP, 2009; López 2012; Veleda 2013; Gómez, 2015; Martinic, 2015) pocos se sitúan en una posición crítica, que cuestione el modelo o programa como lo hace Fernando Ramírez Llorens (2014) que trata la extensión de la jornada escolar en Uruguay.

Para el caso específico que nos ocupa se tomaron en cuenta las siguientes interrogantes: ¿Qué tanto conocen los docentes el enfoque pedagógico del PETC? ¿Cómo aplican los materiales educativos proporcionados por el programa? ¿Cómo incluyen las líneas de trabajo educativo en la planeación didáctica los docentes? ¿Cuáles fueron los resultados del logro educativo de las escuelas participantes en el PETC? ¿Cómo utilizan el tiempo de la jornada escolar ampliada? Todas relacionadas con el componente pedagógico del PETC.

La investigación es guiada por el supuesto de trabajo que afirma; Los resultados del logro educativo en las escuelas participantes del PETC, están condicionados por la forma de selección de las escuelas, el conocimiento, dominio y aplicación del componente pedagógico del programa por parte del colectivo docente.

Objetivo fue: Revisar el funcionamiento de los componentes del PETC, con énfasis en el pedagógico, en las escuelas participantes, vinculándolo con los resultados del logro educativo, con la finalidad de formular recomendaciones para mejorar su implementación.

El PETC es un programa contemplado en el Plan Nacional de Desarrollo y en el Programa Sectorial de Educación, con objetivos y metas, como; asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre los grupos poblacionales; ofrecer más y mejor tiempo a los alumnos, optimizar el ingreso, retención y aprovechamiento escolar, además de proporcionar atención a la población más pobre (GR. s.f.; PSE, 2013). En forma resumida los componentes más relevantes son; ampliación de la jornada escolar, las

líneas de trabajo educativo y sus materiales correspondientes, el servicio de alimentación, la remuneración y la administración del programa (SEP, s. f.)

El objetivo general es: “Mejorar la calidad de los aprendizajes de las niñas y los niños en un marco de diversidad y equidad, propiciando el desarrollo de las competencias para la vida y el avance gradual en el logro del Perfil de Egreso de la Educación Básica, a través de la ampliación y uso eficiente del tiempo, el fortalecimiento de los procesos de gestión escolar y las prácticas de enseñanza, así como la incorporación de nuevos materiales educativos” (SEP, s. f., p. 11).

La aplicación del programa implica que las escuelas amplíen sus horarios hasta completar de 6 a 8 horas diarias, por lo tanto, un horario sería de 8:00 a 14.30 hrs. y el segundo se extendería hasta las 16: 00 hrs., los alumnos cuentan con 30 minutos de receso para jugar al aire libre y la ingesta de un refrigerio, si se cuenta con el servicio de comedor la alimentación se proporcionara después terminar la jornada escolar. El tiempo adicional se debe de ocupar en fortalecer los aprendizajes de los alumnos a través de profundizar en el tratamiento de los contenidos de las asignaturas y en desarrollar las Líneas de Trabajo Educativo, que son explicitadas en los ficheros de actividades didácticas denominados; Jugar con números y algo más, Leer y escribir, Leer y escribir en lengua indígena, Aprender a convivir, Vivir saludablemente, Expresar y crear con arte, Aprender con TIC. Además de lo anterior hay un conjunto de responsabilidades que concierne a los directores, docentes, alumnos, padres de familia, Consejo Técnico Escolar, Supervisión y Consejo Escolar de Participación Social. (SEP, s. f., p. 25-38).

El contenido general del programa se relaciona con las cuatro dimensiones de la gestión escolar propuestas por Pozner (1997), pues para ser una escuela seleccionada, se requiere de elaborar un proyecto de trabajo por el Consejo Técnico Escolar al que se le denomina Ruta de Mejora, este toma en el progreso educativo, contextualiza los problemas de aprendizaje, establece acciones puntuales para abatir el rezago, así como atender a los alumnos en desventaja y vulnerabilidad, incorpora la Líneas de Trabajo Educativo. Se le encomienda al Consejo de Participación Social involucrarse en tareas como; la preparación de los alimentos de acuerdo, generar apoyos por los padres de familia, exalumnos, líderes de la comunidad, además de operar actividades de índole escolar y extraescolar que fortalecen el PETC. Los directores en conjunto con la supervisión son responsables de administrar y rendir los informes necesarios de los recursos asignados a la escuela, y también responden por la organización y el funcionamiento de la

escuela en todos sus aspectos. Como se puede observar en la descripción de las responsabilidades de los integrantes de la comunidad educativa están presentes las dimensiones; pedagógica-curricular, comunitaria, administrativa financiera y la organizacional-operativa.

La información obtenida para la etapa de diagnóstico de basó en las siguientes acciones; entrevistas a profundidad con los funcionarios responsables del programa en un formato abierto; un trabajo documental para revisar las reglas de operación publicadas en el Diario Oficial de la Federación, los Lineamientos para la Operación y Organización de las Escuelas de Tiempo Completo en Educación Primaria, las líneas de trabajo educativo con su fichero de actividades didácticas, ubicación geográfica de las escuelas y su correspondencia con el nivel de marginación, resultados de la OCI, además de sostener reuniones de información con los supervisores y directores, también se consideró un grupo de análisis, reflexión y propuesta, el cual tuvo como tarea la revisión de toda la información obtenida, con la finalidad de armar un documento de diagnóstico ejecutivo que fuera muy entendible y práctico para la toma de decisiones posteriores al diagnóstico.

A partir del ciclo escolar 2013-2014 se inició un proceso de incorporación de escuelas al PETC, en ese año solamente se contaba con dos, pero para el ciclo escolar 2016-2017 se incrementaron a 39, en general están ubicadas en localidades de muy alto y alto nivel de marginación (23); siete están en índice medio, cinco en bajo, una en muy bajo y tenemos tres identificadas en Zonas Urbanas de Atención Prioritaria (ZAP) (Ley General de Desarrollo Social, 2013, p. 7).

El proceso para que las escuelas se inscriban en PETC ha seguido dos vertientes; una la administración educativa federal identifica que la población que habita la localidad cumple con cualquiera de los siguientes requisitos; se ofrezcan los servicios de educación primaria o telesecundaria; atiendan a población en situación de vulnerabilidad o en contextos de riesgo social; presenten bajos niveles de logro educativo o altos índices de deserción escolar; estén ubicadas en municipios y localidades en los que opere el Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia y en la Cruzada Contra el Hambre (RO, 2015), y la segunda es que escuelas ha solicitado su ingreso al programa, si cumplen con al menos de uno de los cuatro criterios ya dichos, se les incorpora, lo que también depende de la disponibilidad presupuestaria.

Aún con estos datos hay algunas quejas del proceso de ingreso, la más consistente es la resistencia a cumplir con la extensión del horario, si bien no es significativa, ocurre donde hay una alta rotación de docentes, cuando dicho fenómeno ocurre consistentemente en una escuela de los

conoce como “de paso”, indica que los docentes están solo temporalmente mientras logran ser adscritos a una institución afín a sus intereses.

En cuanto al conocimiento y dominio del programa hay versiones disímbricas, pues mientras existen evidencias de cursos de capacitación y entrega constante de materiales educativos, en la realidad eso no se refleja. Aquí es muy probable que esté ocurriendo que la cultura magisterial, entendida como un proceso vertical y autoritario, choca con los principios de autonomía y relativa independencia que tienen los directores y docentes para utilizar los recursos y materiales educativos, así como para concretar su gestión escolar o pedagógica ya sea en la escuela o en el aula. La situación más sintomática es problema al momento de incluir la Línea de Trabajo Educativo en la planeación didáctica.

En lo que respecta al logro educativo, tomando como referentes los resultados de OCI en periodo de 2013-2017. En conjunto las dos primeras escuelas que iniciaron en el programa, en el periodo de 2013-2014, establecieron una línea base de 35% de aciertos. Para los años posteriores se toman en cuenta las 39 instituciones que se completaron en el año de 2016-2017.

Tabla 1  
Resultados de OCI de las escuelas del PETC periodo 2013-2017.

Ciclo Escolar	% obtenido en OCI
2013-2014	35.02
2014-2015	34.29
2015-2016	35.07
2016-2017	37.13

Fuente: Elaboración propia con datos del SEER. Departamento de Evaluación.  
(2014, 2015, 2016, 2017). Concentrado OCI.

Como se puede observar al año siguiente de que se estableció la línea base hubo un ligero descenso de .73 %, para que en los dos años siguientes se manifestara un repunte que llegó a ser de 2.11 % con respecto a la línea base. Como la mayoría de las escuelas ingresaron en el ciclo 2014-2015, fue con la evaluación de OCI 2015-2016 y 2016-2017, que se pudo hacer un balance más general para identificar las que avanzaban, las que retrocedían y aquellas que se mantenían en sus rangos.

Tabla 2  
Escuelas que avanzan y retroceden del PETC en OCI.

Resultado	OCI 2016	OCI 2017
Avanzan	17	29
Sin cambio	5	1
Sin dato	1	0
Retroceden	14	9
Totales	37	39

Fuente: Elaboración propia con datos del SEER. Departamento de Evaluación. (2014, 2015, 2016, 2017). Concentrado OCI.

Los resultados de OCI 2016 dicen que; 17 escuelas incrementaron el logro educativo (LE) con respecto a la línea base. En 14 él LE descendió. En cinco el LE se mantuvo, no subió, pero tampoco bajó. una escuela no tuvo alumnos para registrar los datos, y en una no se tuvieron resultados pues era su primer año en el programa. Para el año siguiente los resultados habían mejorado notablemente, pues 29 avanzaron 1 no tuvo cambios, y solamente 9 habían retrocedido.

Además de los resultados obtenidos en la OC de tres años consecutivos (periodo 2013-2017), durante mayo 2018 se llevó a cabo una jornada de visitas para observar y acompañar a las escuelas inscritas en el PETC. Para tal efecto, se emprendieron recorridos de trabajo de campo en las instituciones escolares pertenecientes a la zona 13 ubicada en la Huasteca Potosina (Tamazunchale, S.L.P.), la cual consta de trece escuelas de las 39 que conforman el total de las escuelas del SEER, es decir el 33.33%.

Para complejizar el análisis y ampliar la comprensión del fenómeno educativo, en dicho trabajo se realizaron observaciones de la práctica docente dentro del aula, se aplicaron cuestionarios a estudiantes y padres de familia. Asimismo, se observaron las condiciones materiales de las escuelas para dar cuenta de la aplicación física de los recursos financieros provenientes del programa en cuestión (PETC). Esto último quedó documentado en registros fotográficos. La primera etapa de esta jornada de visitas duró dos días. Un tercer día se destinó a observar las reuniones de Consejo Técnico y Jornada Ampliada; al final, en plenaria, se informó a la comunidad educativa de la zona 13 (directores y docentes) los primeros resultados obtenidos los dos días anteriores.

Tomando como base que la OC se aplica a los alumnos de 6° año, para las observaciones en el aula, se seleccionaron los grupos de 5°. Para tal motivo, se decidió registrar fortalezas y áreas de oportunidad en la práctica

docente, así como observar dinámicas, comportamientos y niveles de aprendizaje manifiestos por los alumnos de dicho grado; todo con la finalidad de ir apuntalando el proceso de mejora educativa del próximo ciclo escolar (2018-2019).

La observación fue guiada por un cuestionario construido para tal efecto: Instrumento sobre la Valoración de la Implementación del PETC (IVIP). El cuestionario valora tres dimensiones: jornada ampliada, implementación de las líneas de trabajo educativo y apoyo al aprendizaje de los niños. Adicional a esto, se aplicaron cuestionarios especiales diseñados para padres de familia y alumnos. Ambos grupos los integraron ocho sujetos previamente seleccionados por la dirección de cada escuela; para el caso de los alumnos, se pidió provinieran de los grados 4to, 5to y 6to. En el grupo de padres de familia, las preguntas giraron en torno al servicio de alimentación. En el grupo de alumnos, además del servicio alimenticio otorgado por la institución, las preguntas se enfocaron en conocer sus percepciones de satisfacción con la escuela y los profesores.

A continuación, se presentan algunos de los principales hallazgos centrados en los dos ejes que interesan analizar por constituir el soporte pedagógico para lograr la mejora educativa. Dichos ejes se relacionan con el uso eficiente de la jornada escolar e implementación de las líneas de trabajo educativo propuestas por el PETC.

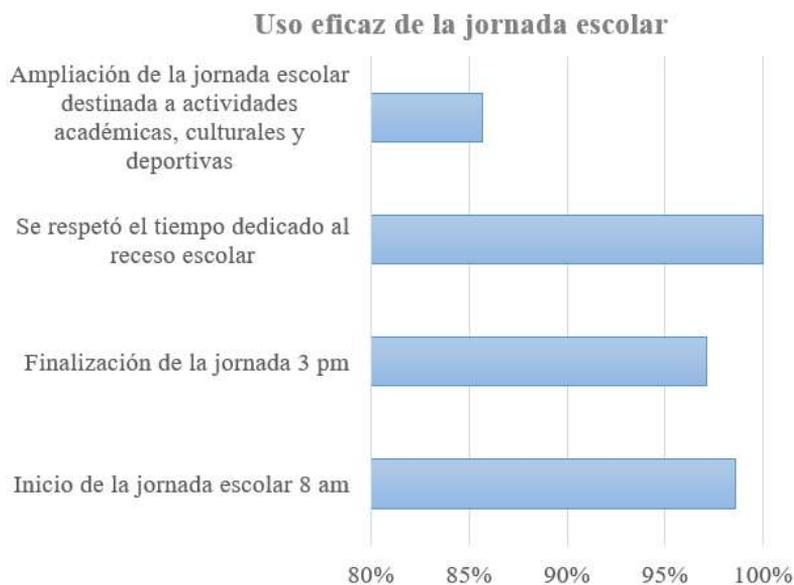


Figura 1. Eje 1. Uso eficaz de la jornada escolar

Como se puede ver en la figura 1, inicio y conclusión de la jornada escolar son, en términos generales, puntuales; así también el receso escolar es respetado en su totalidad en las escuelas visitadas. De acuerdo con los datos obtenidos, se requiere fortalecer el tiempo utilizado en actividades académicas, deportivas y culturales para aprovechar de manera más eficiente la jornada escolar ampliada. La figura 2 confirma la afirmación anterior, muestra que 79% de las instituciones educativas observadas dedican entre 75% y 100% de su jornada para realizar actividades pedagógicas y curriculares; 21% de las escuelas ocupan entre 50% y 74% de su tiempo en ese tipo de actividades.

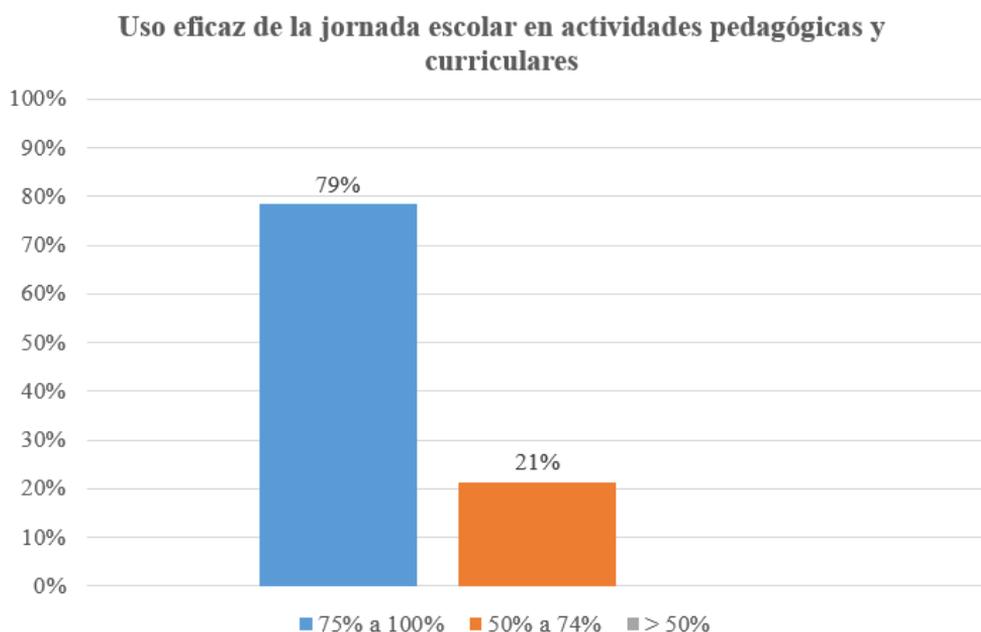


Figura 2. Eje 1. Uso eficaz de la jornada escolar en actividades pedagógicas y curriculares.

En lo referente a la implementación de líneas de trabajo propuestas por el PETC, las mayores fortalezas identificadas fueron en los rubros de planeación didáctica del día y elaboración de productos por parte de los alumnos derivados de las actividades orientadas por el profesor; de igual manera, sobresale la utilización de libros de texto de la SEP como principales auxiliares del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Las áreas que precisan mayor atención por parte del cuerpo académico de cada escuela tienen que ver con reforzar la articulación de la estrategia educativa que ofrece el PETC con la planeación didáctica y praxis docente.

Esto con la finalidad de integrar adecuadamente contenidos curriculares, líneas de trabajo, ficheros didácticos y actividades realizadas con los alumnos para potenciar su efecto y así, crear una sinergia de elementos humanos y pedagógicos que se traduzcan en una mejora educativa tangible.

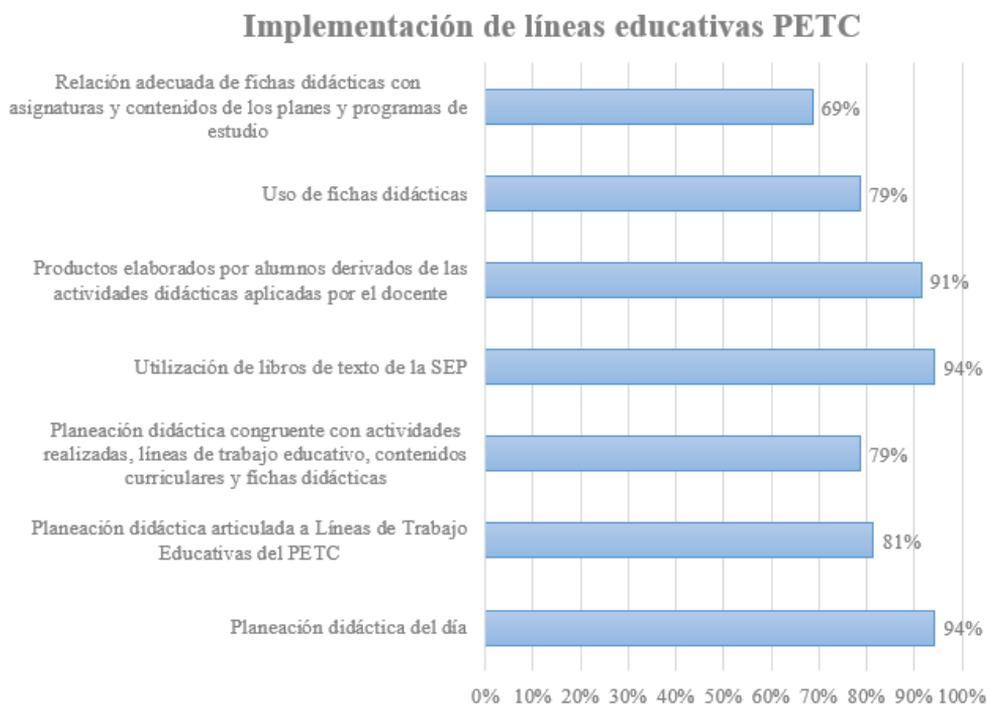


Figura 3. Eje 2. Implementación de líneas de trabajo educativo PETC.

## Conclusiones

El Estado mexicano ha manifestado una creciente preocupación por revertir los malos resultados del sistema educativo nacional, a partir de la implementación de políticas educativas focalizadas para atender a población en condiciones de vulnerabilidad social. Para los cual se han tomado en cuenta las experiencias internacionales.

La implementación de programas que tienen como finalidad mejorar el logro educativo en condiciones de vulnerabilidad social, están condicionados por el conocimiento y dominio de quienes son responsables de operarlos, en parte influye la cultura institucional de las estructuras burocráticas.

Los procesos de gestión educativa tienen que ser más articulados para garantizar que estrategias como el PETC funcionen y los resultados sean mejores, implicando la profesionalización de los agentes educativos.

Partiendo de los datos de OCI se puede afirmar que el PETC en el contexto de estas 39 escuelas revisadas, ha tenido ciertos logros, pues tres de cada 10 escuelas han mejorado y solo cuatro están en una situación crítica. Sin duda es necesario seguir haciendo esfuerzos para que nuestras escuelas sean lugares donde a los alumnos se le dé una educación que responda a sus expectativas y los prepare para participar exitosamente en la sociedad, y no condenarlos al círculo eterno de la reproducción de la pobreza.

## Referencias

- ACUERDO número 18/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2016, Diario Oficial de la Federación. Domingo 27 de diciembre de 2015.
- Gobierno de la República. (s. f.). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.
- Gómez, M. y Alemán, L. (2014). PROYECTO PETC: Estudio de casos de éxito sobre la gestión y el liderazgo escolar en las escuelas de tiempo completo. Monterrey, N.L: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Ley General de Desarrollo Social. Diario Oficial de la Federación. 1 de junio de 2016.
- López, M. (2012). El aporte pedagógico del PETC a la calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje en una escuela primaria en Hidalgo. *Tiempo de Educar*, 13 (25), 113-136.
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (61), 479-499.
- Pozner, P. (1997). "La gestión escolar". En *El directivo como gestor del aprendizaje* (pp., 69-91). Buenos Aires: Editorial Aique.
- Programa Sectorial de Educación 2013 - 2018. Diario Oficial de la Federación. Viernes 13 de diciembre de 2013.
- Ramírez, F. (2014). Sobre la extensión de la jornada escolar en Uruguay: ocho supuestos de la política educativa en debate. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLIV (2), 13-38.
- SEER. Departamento de Evaluación. (2014, 2015, 2016, 2017). OCI Concentrados. Autor.

- SEP. (2009). Buenas prácticas educativas en la jornada escolar ampliada. México, Autor.
- SEP. (s. f.). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo Educación Primaria. Autor.
- Tenti, E. (2010). Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires SEP: IIPE. UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Veleda, C. (2013). Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Unicef Argentina.

# Superando la ansiedad para lograr el aprendizaje de una segunda lengua

---

## Overcoming anxiety to achieve the learning of a second language

Carlos Alberto Armendáriz Valles<sup>1</sup>

### Resumen

El presente proyecto de intervención fue diseñado con base en la necesidad de ayudar a los alumnos a controlar la ansiedad que les produce el aprendizaje de una segunda lengua, se interviene educativamente con el fin de trabajar estrategias que les permitan lograr ser conscientes de la ansiedad que les genera las prácticas y ejercicios orales, escritos y auditivos en la asignatura de inglés; también se pretende que elaboren estrategias de autocontrol, facilitando el aprendizaje y manejo pertinente del idioma, así como maniobrar con la ansiedad negativa a fin de convertirla en positiva e impulsar el aprendizaje de la segunda lengua. El diagnóstico realizado revela que los alumnos reconocen la ansiedad y saben que es un mecanismo de defensa por la inseguridad que tienen al aprender una lengua extranjera, esto les permite controlar esta emoción dando como resultado un mejor aprendizaje del idioma. Las estrategias fueron un taller con siete actividades los cuales van encaminadas a crear un clima de confianza y reconocimiento de los procesos psicológicos que se viven al estar en un grupo y proporcionar seguridad al alumno, estimulando a los estudiantes para que enfrenten y superen su ansiedad. Los resultados reflejan la afectividad del programa diseñado.

### Palabras clave

Aprendizaje, segunda lengua, autocontrol, ansiedad.

---

<sup>1</sup> Carlos Alberto Armendáriz Valles. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Camargo, México. Es licenciado en relaciones industriales y maestro en educación básica. Correo electrónico: [caarmendarizv@gmail.com](mailto:caarmendarizv@gmail.com)

ID: <http://orcid.org/0000-0001-9780-7676>

### **Abstract**

This intervention project was designed based on the need to help students to control the anxiety produced by second language learning, are intervened educationally in order to work strategies that allow them to be aware of the anxiety generated by the oral practices, written and auditory exercises in the English subject. It is also intended to develop self-control strategies, facilitating the learning and management of the language, as well as maneuver negative anxiety to become positive and propel second language learning. The diagnostic made reveals that the students recognize the anxiety and know that there is a defense mechanism due to the insecurity they have when learning a foreign language, this allows them to control their emotion, resulting in a better language learning. The strategies were worked with seven activities designed to create trust climate and recognition of the psychological processes that are being in a group and provide security, encouraging students to face and overcome their anxiety. The results reflect the effectiveness of the designed program.

### **Keywords**

Learning, second language, self-control, anxiety.

### **Introducción**

La necesidad de los seres humanos de comunicarse se remonta hasta la prehistoria, buscando la manera de expresarse, paulatinamente se fue estructurando un medio de comunicación que llegó a ser el lenguaje, el cual tomó forma matizado con aspectos geográficos, históricos y culturales propios del contexto. En todas las épocas del mundo, ha sido necesario el conocimiento de otra lengua adicional a la materna para poder comunicarse entre los pueblos, los intereses culturales, políticos y económicos acrecentaron esta necesidad.

El aprendizaje de una segunda lengua produce ansiedad y es diferente de otros tipos de ansiedad general y existe una relación negativa entre dicha ansiedad y como se promueve el desarrollo de determinadas competencias en la segunda lengua. Algunos autores han descrito el mecanismo por el cual puede surgir la ansiedad en un estudiante en sus primeras etapas de aprendizaje, encontrando muchas dificultades, que pueden ir desde la incapacidad para producir la fonética de la lengua extranjera, problemas inherentes a la comprensión de la semántica y los modismos de cada región.

Hoy en día, es necesario proveer a la sociedad con ciudadanos que tengan la capacidad de desarrollar su Inteligencia emocional y sus habilidades socioemocionales, el controlar la ansiedad es una de ellas, lo cual les será útil para un adecuado desempeño en su vida académica, especialmente en el aprendizaje de una segunda lengua, dos factores importantes propuestos en el Modelo educativo 2018.

El diagnóstico, así como el desarrollo del proyecto de intervención se efectuó en la escuela primaria estatal Edmundo Porras Fierro No. 2212, ubicada en la Calle Comonfort s/n Cd. Camargo, Chihuahua. El grupo seleccionado fue el cuarto grado, ya que, conforme al diagnóstico, es el grupo en donde se localizaron mayores indicadores de ansiedad.

### **Planteamiento del problema**

Durante la práctica docente en la enseñanza del idioma inglés, en los cuales se registraron memorias en diarios anecdóticos durante tres años, se detectó un patrón recurrente en todos los grupos, especialmente en el cuarto grado, correspondiente al ciclo escolar 2015-2016.

Con fundamento en los datos encontrados se formuló la siguiente pregunta, ¿Cómo superar la ansiedad que se genera en los alumnos del grupo de 4º. Grado de la Escuela Primaria Edmundo Porras Fierro de Ciudad Camargo Chihuahua, al realizar las prácticas y ejercicios orales, escritos y auditivos de la asignatura de Inglés?

### **Objetivo General**

- Diseño de estrategias educativas orientadas a favorecer el conocimiento y autocontrol en los alumnos de educación primaria de la ansiedad que produce el aprendizaje de una segunda lengua.

### **Objetivo Específico**

- Trabajar en los alumnos estrategias que les permita ser conscientes de la ansiedad que les genera la práctica de ejercicios orales, escritos y auditivos.

### **Metodología**

Para elaborar el diagnóstico se utilizó el paradigma cualitativo, como método la investigación acción y como instrumentos de recolección de datos: observación participante, registro en diario de campo, entrevistas individuales y grupales, aplicación del auto reporte de ansiedad para niños y adolescentes utilizado en México en el sistema nacional de salud (Cuadro 1) y Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) Escala de Ansiedad en

las Clases de Lengua Extranjera de la autora Hellen Horwits (1986) Cuadro 2. La investigación fue debidamente autorizada por la dirección de la escuela.

Con base en los síntomas detectados y registrados en diario de campo, al sistematizar la información dio como resultado las siguientes categorías:

- a) Aspectos cognitivos displacenteros, alto grado de tensión emocional, irritabilidad, falta de concentración y sensación de mente en blanco.
- b) Aspectos fisiológicos, síntomas respiratorios, gastrointestinales, y musculares, caracterizados por respiración agitada y dolores abdominales, sensación de ahogo o falta de aliento, opresión o malestar torácico, náuseas o mareo
- c) Aspectos motores, hiperactividad, paralización motora, movimientos torpes o repetitivos, conductas de evitación, dificultad de expresión verbal que suelen implicar comportamientos poco racionales y escasamente adaptativos. Los alumnos presentaban preocupación excesiva, pensamientos negativos o de frustración y dificultad para concentrarse.
- d) Huida/evitación: solicitar ausentarse del salón con regularidad.

La aplicación del Auto reporte de ansiedad para niños y adolescentes (AAA) de la Clínica de Adolescentes del Instituto Nacional de Psiquiatría RFM, México, adaptada por el Dr. Francisco de la Peña Olveda, dio como resultado que el total de los alumnos eligieron la opción "siempre" en al menos 10 de los 41 aspectos a evaluar, lo que es considerado como niño ansioso, según el Instituto.

En cuanto a la aplicación del Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) Escala de Ansiedad en las Clases de Lengua Extranjera de la autora de Hellen Horwits (1986), el total de los alumnos eligieron como mínimo 8 aspectos totalmente de acuerdo y 8 totalmente en desacuerdo (Ítems afirmativos de situación ansiosa) del total de 33 reactivos. Dando como resultado un alto grado de ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua.

La intervención se diseñó basada en el programa cognitivo conductual de Philip C. Kendall (1990), dicho programa fue orientado para tratar trastornos de ansiedad por separación infantil TAS y trastorno de ansiedad generalizada TAG, tomando como referencia los principios del programa, se diseñó un taller el cual incluye siete etapas, tres sesiones de cincuenta minutos cada una, programados de tal forma que en la primera etapa, los alumnos, identifiquen la emoción de la ansiedad, en la segunda

logren categorizar esa emoción, en una tercera etapa reconozcan la ansiedad como una emoción inherente a su propia naturaleza e identifique episodios pasados de crisis de ansiedad, en una cuarta etapa logren controlarla, en una quinta etapa alienten su motivación intrínseca a través de apoyo extrínseco, en la sexta etapa practiquen habilidades adquiridas y en la última etapa, reforzaran el control de la ansiedad aprendiendo ejercicios de relajación a través de yoga. El programa general de actividades se especifica en Cuadro 3.

### **Referencias teóricas**

El presente proyecto de intervención se desarrolla desde dos ámbitos, la psicología social y los aportes psicopedagógicos en la enseñanza de una segunda lengua, se recurre a diversos autores que abordan el tema de la ansiedad general y la ansiedad por aprendizaje de una segunda lengua. En cuanto a psicología social se retoman las ideas Ricardo Pichón Riviere (1968) quien conceptualiza el tema como el miedo que se genera en las personas frente a todo intento de adaptación, indica que existen dos tipos de ansiedad básica: el miedo a la pérdida y el miedo al ataque, y frente a las cuales se instrumentaran medidas defensivas. La ansiedad aparece cuando emergen los primeros indicios del cambio, y más concretamente, en toda situación de aprendizaje, haciéndose extensiva a todo proceso de interacción, a todo tipo de manipuleo o apropiación de lo real, a todo intento de respuesta coherente y significativa de las demandas de la realidad (adaptación), lo cual se traduce en: a) miedo a la pérdida del equilibrio ya logrado en la situación anterior, y b) miedo al ataque de la nueva situación en la que el sujeto no se siente adecuadamente instrumentado. Ambos subsisten y cooperan, cuando su monto aumenta, configuran la ansiedad y resistencia ante el cambio. Una característica fundamental de la ansiedad es su monto o intensidad, lo que hará que ellas sean tolerables o intolerables. En relación a la ansiedad por aprendizaje de una segunda lengua, se hace referencia a Helen k. Horwitz (1986) quien ve la ansiedad como un complejo único de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de un idioma y que se desprende de la especificidad inherente a dicho aprendizaje.

Para Horwitz (1986) esta ansiedad brota de tres fuentes principales: la aprensión comunicativa, el miedo a una evaluación negativa por parte de otros y la ansiedad por los exámenes.

Gardner y Macintyre (1991) lograron demostrar que la ansiedad ante el idioma es diferente de otros tipos de ansiedad general y que existe una correlación negativa entre dicha ansiedad y como se ejecutaban

determinadas tareas en la segunda lengua. Los autores han descrito el mecanismo por el cual puede surgir la ansiedad, un estudiante en sus primeras etapas de aprendizaje, podría encontrarse con muchas dificultades, que podrían ir desde la incapacidad para producir los sonidos de la lengua materna hasta los problemas inherentes a la adquisición de la nueva gramática. Si estas primeras experiencias le ponen nervioso y, además, el alumno se siente incómodo de cometer errores, se desarrolla la denominada ansiedad de situación, con la repetición de este fenómeno, que se va retroalimentando así mismo, se encuentra la génesis del problema.

## **Resultados**

Los alumnos tienen dificultad para reconocer sus emociones, lo cual es normal por la etapa de desarrollo en la que se encuentran, sus edades oscilan entre los nueve y diez años, aun no llegan a la etapa de operaciones concretas.

La primera etapa de aplicación tuvo como objetivo la identificación de emociones que podemos llamar positivas y negativas, los niños reconocen con más facilidad las emociones positivas relacionadas con aspectos placenteros y se turban ante los que no pueden reconocer o identificar. Conforme fueron explorando estas emociones, fueron conscientes de que había algo que les causaba molestia y les impedía desempeñarse adecuadamente en el salón de clases.

En la implementación de las actividades de la segunda etapa, una vez identificado las emociones y sentimientos negativos, fueron capaces con facilidad darles una valoración a estos en una escala de menos a más perturbadores. Es fácil para el infante darle un valor más que identificarlo. La tercera actividad permitió que los niños lograron interiorizar y por lo tanto ser conscientes de sus reacciones anteriores y ser constantes en las nuevas formas de pensamientos que lograron, de la misma forma, escucharon grabaciones de sí mismos ejecutando lecturas de ejercicios en los cuales mostraban signos de ansiedad, lo cual les permitió hacer una comparación entre sus distintas reacciones.

Los niños fueron madurando sus sentimientos y por lo tanto sus reacciones ante lo desconocido, identificando lo que les causa inquietud o molestia al leer, hablar o escuchar ejercicios en una lengua extranjera.

La analogía que se hizo en la cuarta etapa, de un monstruo que representaba ese recién identificada emoción, luchando contra otro personaje que los representaba a si mismos, fue sumamente enriquecedor

para ellos. Se utilizó una actividad lúdica para vencer emociones y sentimientos reales.

En la actuación de roles, el niño identifico, categorizo y fue consciente de sus reacciones y la de sus compañeros, al interpretar roles que caracterizaban las conductas de sus compañeros, logrando con esto que hicieran una autocrítica al actuar estos roles.

En la última de las etapas, se alcanzó el reforzamiento de las competencias adquiridas, es científicamente conocido que el ejercicio relajo y por lo tanto disminuye la ansiedad. A los niños les agrado hacer ejercicio, los cuales se complementaron con técnicas de respiración utilizando métodos de yoga.

## **Conclusiones**

Existe una dificultad de los niños para reconocer la ansiedad como parte de su capacidad adaptativa, pero llegan a comprenderla con el asesoramiento y las técnicas adecuadas.

El desarrollo y gravedad de la misma depende de múltiples factores como: herencia genética, conductas aprendidas de los padres o figuras de apego, ambiente familiar y experiencias vividas, lo cual afecta directamente en el desempeño escolar.

La ansiedad en la escuela se desarrolla inicialmente cuando el niño que ingresa a primer grado siente un miedo a la pérdida o ansiedad por separación, un segundo factor que influye determinantemente es la sociabilización con maestros y compañeros de clase, si esta experiencia no ha sido grata, desarrollara ansiedad.

En el aprendizaje de una segunda lengua se caracterizan síntomas específicos ya que el alumno tiene que desarrollar competencias oral, escrita y auditiva, derivado de enfrentar una estructura gramatical (sintaxis, semántica y modismos), que es completamente distinta a su idioma natal, además de la obligación de aprender pronunciación y entonación.

El temor a la burla de los compañeros tiene una relevancia mayor en el alumno que la presencia del maestro, ya que comprende que el docente le ayudara en el caso de que se equivoque, aun y cuando este puede ser intimidante por la figura de autoridad.

Atendiendo al contenido temático que indica el programa nacional de ingles, se encontró que los temas que requieren de conocimientos en semántica y fonética son los que producen mayor ansiedad. Utilizando estrategias de enseñanza aprendizaje lúdicas, disminuye este factor, aunado a esto, existe una barrera cultural de oposición a aprender una segunda lengua.

Un aspecto relevante fue que los niños que no alcanzaron los objetivos que se propusieron para el desarrollo del presente trabajo o que lo lograron medianamente, provienen de hogares disfuncionales, en donde la atención de uno de los padres es deficiente o su primera figura de apego no son los padres.

Los niños con un grado de ansiedad elevada, los provenientes de un hogar disfuncional o que presentan agresividad, tuvieron dificultad para reconocer sus propias cualidades, es más fácil para ellos reconocer los aspectos negativos de sí mismos, de los cuales, en ocasiones se sienten orgullosos. Cuando a estos niños se les solicita realicen un dibujo y escriban aspectos negativos de su comportamiento, escriben estos aspectos en el lado izquierdo de la hoja. Otra situación muy notoria, es que tienden a colocarse en lugares alejados de la puerta y del maestro para trabajar, normalmente al lado izquierdo del salón. Los trazos que realizan son gruesos y con tallones.

A los niños les agrada reflejarse en videograbaciones, aprenden observando su propia actuación y no sienten temor de expresar una autocrítica.

Con base en los hallazgos se sugiere incluir dentro de la práctica docente, en el desarrollo de la carpeta evolutiva, capítulos para el desarrollo Psicológico-emocional de nuestros alumnos, a la vez de que nos proporcionaría elementos para otorgar aprendizajes significativos, nos ayudaría a desarrollar inteligencia emocional y habilidades socioemocionales, las cuales son uno de los apartados del Modelo Educativo 2018.

## Referencias

- Abello, G:C. (2008). Investigación educativa o investigación pedagógica? Revista Internacional de Investigación y Educación, Vol 1, num 1, julio-diciembre 2008. pp 163-173.
- Alvarez, N. (04-03-2013). <http://comunicacioneyc.blogspot.com/2013/03/lenguaje-teoria-piaget-aprendido-cuando.html>. Obtenido de Comunicación, Educación y Cultura.
- Arduin, J., Bustos, C., & Jarpa, M. (1998). La Adquisición del Lenguaje en los Niños. Obtenido de [http://www.robertexto.com/archivo17/lenguaje\\_ninios.htm](http://www.robertexto.com/archivo17/lenguaje_ninios.htm)
- Beyer, R. (23-04-2015). Pichon-riviere y la teoría del aprendizaje. Obtenido de Pichon-Riviere y la Teoría del Aprendizaje:

- <http://milnovecientossexentayochoblogspot.mx/2015/04/pichon-riviere-y-la-teoria-del.html>
- Bleger, J. (23-04-2015). El aprendizaje. 1968/Grupalista biblioteca de Psicología Social Pichoniana. Obtenido de <http://milnovecientossexentayochoblogspot.mx/2015/04/pichon-riviere-y-la-teoria-del.html>
- Horwitz, E. (1983). "F.L.C.A.S." Unpublished Manuscript. Austin: University of Texas.
- Horwitz, E. K. Horwitz, M. B. & Cope, J. A. (1991) "Foreign Language Classroom Anxiety" *Language Anxiety: From Theory and Research to Classrooms Implications*. Ed. Horwitz, Elaine K. & Young, Dolly J. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Macintyre, P. D. & Gardner, R.C. (1994) "The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in Second Language". *Language Learning* 44(2): 283-305.
- Rivera, L. (2011). *Terapia De Juego Para La Ansiedad*. Salud Emocional, 26. Obtenido de <http://clinicandpsique.blogspot.mx/2011/08/ninos-con-atencion-dispersa-que-es-y.html>
- Philip, C. K. (2010). *Terapia Cognitivo-Conductual Para trastornos de ansiedad en niños*. Buenos Aires, Argentina; Librería Acadia.
- UPN. (1998). *Elementos Basicos de Investigacion Cualitativa*. Morelos, Mexico: UPN. Obtenido de <http://upnmorelos.edu.mx/assets/elementos-basicos-de-investigacion-cualitativa.pdf>
- Vigotsky, L.S. (1988). "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores" México D.F. Grijalbo

## Tablas y cuadros

### Cuadro 1

Auto reporte de ansiedad para niños y adolescentes (AAA)

Clínica de Adolescentes del Instituto Nacional de Psiquiatría RFM, México

Adaptada por el Dr. Francisco de la Peña Olveda, [adolesc@imp.edu.mx](mailto:adolesc@imp.edu.mx)

Nombre \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_ Expediente \_\_\_\_\_

Instrucciones: Por favor Lee con cuidado cada una de las oraciones y marca con una x que tanto se aplica a tu caso, para nunca, algunas veces o siempre en las dos últimas semanas. No hay respuestas buenas ni malas.

1	Cuando tengo miedo no respiro bien.	Nunca	Algunas veces	siempre
2	Cuando estoy en la escuela me duele la cabeza.			
3	Me molesta estar con personas que no conozco.			
4	Cuando duermo en una casa que no es la mía siento miedo.			
5	Me preocupa saber si le caigo bien a las otras personas.			
6	Cuando tengo miedo, siento que me voy a desmayar.			
7	Soy nervioso (a).			
8	Sigo a mis papas a donde ellos van.			
9	Las personas me dicen que me veo nervioso (a).			
10	Me pongo nervioso (a) cuando estoy con una persona que no conozco.			
11	Cuando estoy en la escuela me duele la panza.			
12	Cuando siento mucho miedo, siento que me voy a volver loco (a).			
13	Me siento preocupado cuando duermo solo (a).			
14	Me preocupo de ser tan bueno (a) como los otros niños, por ejemplo en la escuela o deportes.			
15	Cuando tengo mucho miedo, siento como si las cosas no fueran reales.			
16	En las noches sueño que cosas feas le van a pasar a mis papas.			
17	Me preocupo cuando tengo que ir a la escuela.			
18	Cuando tengo mucho miedo, mi corazón late muy rápido.			
19	Tiemblo.			
20	En las noches siento que me va a			

	pasar algo malo.			
21	Me preocupa pensar como me van a salir las cosas.			
22	Cuando tengo miedo, sudo mucho.			
23	Me preocupo mucho.			
24	Me preocupo sin motivo.			
25	Estar solo (a) en casa me da miedo.			
26	Me cuesta trabajo hablar con personas que no conozco.			
27	Cuando tengo miedo, siento que no puedo tragar.			
28	Las personas me dicen que me preocupo mucho.			
29	No me gusta estar lejos de mi familia.			
30	Tengo miedo de tener ataques de pánico.			
31	Me preocupa pensar que algo malo les pase a mis papas.			
32	Me da pena estar con personas que no conozco.			
33	Me preocupa pensar que pasara conmigo cuando sea grande.			
34	Cuando tengo miedo, me dan ganas de vomitar.			
35	Me preocupa saber si hago las cosas bien.			
36	Me da miedo ir a la escuela.			
37	Me preocupo por las cosas que pasaron.			
38	Cuando me da miedo, me siento mareado (a) .			
39	Me pongo nervioso (a) cuando tengo que hacer algo delante de otros niños.			
40	Me pongo nervioso (a) cuando voy a fiestas o algún lugar en donde hay personas que no conozco.			
41	Soy tímido.			

Guía clínica para los trastornos de ansiedad en niños y adolescentes. Instituto nacional de psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz. México D. F. 2010. Eva Marcela Cárdenas, Miriam Fera, Lino Palacios, Francisco de la Peña. Secretaria de Salud. La escala de evaluación SCARED por sus siglas en inglés ( Screen For Child Anxiety Related Emotional Disorders), Auto reporte de ansiedad para niños y adolescentes (AAA) en español, fue diseñado como una herramienta de tamizaje de los trastornos de ansiedad en los niños. Consta de 41 reactivos, los cuales se clasifican de 0 a 2, siendo 0 nunca, 1 algunas veces y 2 siempre. El punto de corte es 25, es decir, existe una probabilidad del 70% de que el niño o adolescente padezca algún trastorno de ansiedad.

*Cuadro 2*

Foreign Language Classroom Anxiety Scale  
 FLCAS Escala de Ansiedad en las Clases de Lengua Extranjera

Instrucciones:

Las siguientes afirmaciones se refieren a diversas situaciones frecuentes en el aprendizaje de un idioma. Su tarea consiste en valorar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, respecto a sus clases de inglés.

Totalmente de Acuerdo 1	De acuerdo 2	No sé 3	En desacuerdo 4	Totalmente en desacuerdo 5
----------------------------	-----------------	------------	--------------------	-------------------------------

Aspecto a evaluar	1	2	3	4	5
Nunca estoy completamente seguro/a de mí mismo cuando hablo en la clase.					
No me preocupa cometer errores en la clase					
Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase.					
Me asusta no entender lo que el profesor/a está diciendo en Inglés.					
No me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés					
Durante las clases, pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.					

Pienso que a los otros compañeros/as se les da mejor el inglés que a mí.					
Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase					
Me pongo muy nervioso/a cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien.					
Me preocupan las consecuencias que pueda traer faltara clase					
No entiendo por qué alguna gente se siente tan nerviosa por las clases de inglés.					
En clase me pongo tan nervioso/a que se me olvidan algunas cosas que sé.					
Me da miedo salir voluntario/a en clase.					
Creo que no me pondría nervioso/a si hablara en inglés con una persona nativa.					
Me irrita no entender lo que el profesor/a está corrigiendo					
Aunque lleve los deberes hechos, me siento nervioso/a.					
A menudo no me apetece ir a clase.					
Me siento seguro a la hora de hablar en la clase.					
Me da miedo que mi profesor/a corrija cada fallo que cometo					
Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase.					
Cuanto más estudio, más me lío.					
No tengo ninguna presión ni preocupaciones para prepararme bien las clases.					
Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el inglés mejor que yo.					
Me da mucho temor hablar en inglés delante de mis compañeros de la clase.					
Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.					
Comparativamente, estoy más tenso y me siento más nervioso/a en la clase de inglés que en las demás asignaturas					
Me pongo nervioso/a mientras hablo en clase					
Antes de entrar a clase, me siento seguro/a y relajado/a					
Me pongo nervioso/a cuando no entiendo cada una de					

la palabra que mi profesor/a dice.					
Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar inglés.					
Temo que mis compañeros/as de clase de inglés de rían de mí cuando hablo en inglés.					
Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos/as que hablan inglés.					
Me pongo nervioso/a cuando el profesor/a pregunta cosas que no he podido preparar.					

Foreign Language Classroom Anxiety. Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz, Joann Cope. The Modern Language Journal. Vol. 70, No. 2 .Pag. 308-309.

[https://www.jstor.org/stable/327317?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/327317?seq=1#page_scan_tab_contents)

Traducción. Carlos Alberto Armendáriz Valles.

La presente escala mide variables que producen ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua, variables aisladas de la ansiedad y variables de confirmación. La escala fluctúa del uno al cinco, en donde uno tiene una referencia de totalmente de acuerdo y cinco referencias de totalmente en desacuerdo.

### Cuadro 3

#### Organización general de actividades.

Etapa del taller	Etapa Cognitiva Conductual	Competencia		Actividad
Dibujando mi retrato	Identificación de emociones y sentimientos	Reconoce sus emociones y sentimiento s y el estímulo que las origina.	a) Conocerse a sí mismo. b) Identifica emociones y sentimiento s negativos. c) Valora sus cualidades	-Dibujo de silueta.  -Realiza una Mascara.  -Autorretrato
Escalando la montaña	Jerarquización de emociones y	Otorga un Valor a las emociones en una escala.		Escala en forma de

del monstruo yeti.	sentimientos negativos.		montaña.
Escuchando mi propia voz	Concientización.	Analiza sus episodios de ansiedad presentados con anterioridad.	Relato en el cuaderno.
Enfrentando al Yeti.	Enfrentamiento.	Enfrenta emociones para ser consciente de ellas.	Comic.
Cartelolanda "la tierra de los carteles."	Motivación e impulso.	Desarrolla su motivación intrínseca con apoyo de motivación extrínseca de sus compañeros.	Carteles motivacionales
Actuación de juego de roles.	Práctica de habilidades adquiridas.	Representa diferentes roles referentes a episodios de ansiedad	Socio drama
Jugando al yoga.	Reforzamiento.	Practica ejercicios de relajación y respiración a forma de prevención para evitar nuevos episodios de ansiedad.	1.-Rutina de ejercicios de yoga 2.-Platica a alumnos de otros grados.

El presente cuadro muestra el diseño de actividades del taller implementado en la intervención educativa, las actividades se encuentran secuenciadas en orden cronológico de aplicación, cada una de las siete etapas del taller fue diseñada conforme a una etapa cognitiva conductual.



# Concepciones iniciales sobre la Primera Ley de la Termodinámica a través de la implementación de un proyecto

---

## The learning of the First Law of Thermodynamics through the implementation of a project

Karen Lucia Lamar Rodriguez<sup>1</sup>

Maria Teresa Bolivar Torres<sup>2</sup>

### Resumen

En este artículo se presenta una propuesta que permite abordar la primera ley de la termodinámica a través de la estrategia pedagógica Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy), con lo cual se busca promover un aprendizaje significativo crítico en 91 estudiantes del grado 8° de la Institución Educativa Alfonso Upegui Orozco de Medellín, Colombia. Se exponen en este reporte algunos referentes teóricos y se describe la metodología de investigación y algunos asuntos de la estrategia de intervención. Este reporte hace énfasis, en algunos de los resultados obtenidos al aplicar un instrumento para indagar las ideas previas de los estudiantes sobre conceptos asociados a la enseñanza de la primera ley de la Termodinámica. Finalmente, se realizan algunas discusiones sobre los resultados y se establecen algunas contrastaciones con base en la literatura revisada.

---

<sup>1</sup> Karen Lucia Lamar Rodriguez. Licenciatura en Educación Básica en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Actualmente, cursando la práctica pedagógica II, en la línea de investigación Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy). Correo electrónico [karen.lamar@udea.edu.co](mailto:karen.lamar@udea.edu.co)

ID: <http://orcid.org/0000-0002-6114-4767>

<sup>2</sup> Maria Teresa Bolivar Torres. Licenciatura en Educación Básica en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Actualmente, cursando la práctica pedagógica II, en la línea de investigación Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy). Correo electrónico: [teresa.bolivar@udea.edu.co](mailto:teresa.bolivar@udea.edu.co)

ID: <https://orcid.org/0000-0002-5541-7757>

### **Palabras claves**

Aprendizaje significativo crítico, Aprendizaje basado en proyectos, enseñanza de la física.

### **Abstract**

This article presents a proposal that allows to address the first law of thermodynamics through the pedagogical strategy Project Based Learning (PjBL), which seeks to promote critical meaningful learning in 91 students of 8th grade of the Institución Educativa Alfonso Upegui Orozco in Medellín, Colombia. Some theoretical referents are exposed in this report and the research methodology and also, some issues of the intervention strategy are described. This report emphasizes, in some of the results obtained by applying an instrument to investigate the previous ideas of students about concepts associated with the teaching of the first law of Thermodynamics. Finally, there are some discussions about the results and some answers were compared based on the literature reviewed.

### **Keywords**

Critical meaningful learning, project-based learning, physics teaching.

### **Introducción**

A través de la historia, las sociedades han sufrido una serie de cambios y transformaciones tanto industriales como tecnológicas, en las cuales la educación ha tenido un papel fundamental. Sin embargo, la educación que se ha realizado hasta este momento es limitada y estática, ya que, tras años de enseñanza, la mayoría de las clases magistrales son alejadas del contexto y de las necesidades del estudiante, sin tener en cuenta que estamos ante una sociedad de la información y que por ello se necesita de una educación acorde a sus necesidades. Tal como lo propone Leymonié (2009):

La concepción de la enseñanza y del aprendizaje han sufrido cambios significativos en los últimos años, con importantes consecuencias sobre la manera de entender cómo los estudiantes aprenden y, por lo tanto, sobre las posibles metodologías a desarrollar en las aulas. Estos cambios van de la mano con las nuevas concepciones de la ciencia y, por lo tanto, de educación científica (p.12).

Por otro lado, la enseñanza de la física, especialmente de los conceptos asociados a la primera ley de la termodinámica tales como calor, temperatura y trabajo, entre otros, son enseñados, en su mayoría, bajo el método tradicional de forma desarticulada, lo que imposibilita un

aprendizaje significativo y una relación directa con las actividades diarias de los estudiantes, es por ello que se hace necesaria la incorporación de otras alternativas de enseñanza.

En este orden de ideas, al revisar el plan de área de ciencias naturales 2012-2017 de la Institución Educativa Alfonso Upegui Orozco, no se encuentra planteada la enseñanza de la termodinámica para el grado octavo, pero se realiza una aproximación de este tema en el grado 11° desde la noción de gases y conversión de unidades de temperatura en el grado 9°, dejando por fuera un tema muy importante para la explicación de situaciones cotidianas tales como ¿por qué sudamos cuando corremos o por qué sentimos calor y frío?, y que de acuerdo con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) se debe enseñar en el grado 8. Lo anterior causa en los estudiantes un vacío conceptual en física, lo que ocasiona una resistencia para la comprensión de los conceptos asociados a la termodinámica.

De acuerdo a lo anterior, una de las estrategias pedagógicas propuestas para generar un cambio significativo en los métodos de enseñanza es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy), el cual se caracteriza porque permite un cambio en la cultura escolar, fortaleciendo las relaciones maestro-estudiante, maestro-maestro, estudiante-estudiante y en donde el docente pasa de ser el que transmite el conocimiento a ser un mediador, y en la misma medida, el estudiante deja de ser el que recibe la teoría para convertirse en el propio constructor de su conocimiento, bajo una atmósfera de cooperación y democracia entre los pares, como dice García & Basilotta (2016) “este método promueve el aprendizaje individual y autónomo dentro de un plan de trabajo definido por objetivos y procedimientos. Los alumnos se responsabilizan de su propio aprendizaje, descubren sus preferencias y estrategias en el proceso” (p.114).

Así mismo, el rol que debe ocupar el estudiante es el de un sujeto crítico, autónomo y reflexivo que asuma su proceso de aprendizaje partiendo del querer hacer, es decir, son ellos quienes en gran medida deciden qué aprender y con qué fin lo hacen, lo que permite que el ABPy sea un detonante para el aprendizaje significativo. En este sentido, en esta investigación se planteó como objetivo general, analizar el aprendizaje que logran los estudiantes de grado octavo sobre la primera ley de la termodinámica a través de la estrategia pedagógica Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy).

### **Marco referencial**

Para poder desarrollar esta investigación se hace necesario definir una base teórica que permita sustentar las decisiones que se tomen durante la

implementación del proyecto y el análisis de la información. En este sentido, se presentan algunos referentes en relación con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy) y el Aprendizaje Significativo Crítico.

### **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy)**

El aprendizaje Basado en Proyectos es una propuesta innovadora que busca integrar al estudiante en la construcción de su conocimiento, de tal manera que éste pasa a ser el protagonista de su aprendizaje de forma autónoma y el docente se convierte en un facilitador. De acuerdo con Ciro (2012)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy) es una alternativa formativa que trasciende los principios de la pedagogía activa, pues permite comprender el contexto real del desempeño profesional articulando conocimientos propios de la disciplina e intentando lograr un sinergismo que conduzca a una formación. (p.17)

Por su parte, esta estrategia tiene ocho características planteadas por Larmer, Mergendoller & Boss en el 2015 y que hacen parte de la propuesta del Buck Institute for Education (BIE), las cuales se muestran en la figura 1.



Figura 1: Tomado de “estándares de oro” – características esenciales para el diseño de proyectos, según el Buck Institute for Education (BIE). Larmer, Mergendoller & Boss, (2015).

## **Teoría del Aprendizaje Significativo Crítico**

Partiendo de la idea de que el aprendizaje significativo se caracteriza por la interacción entre el nuevo conocimiento y el conocimiento previo y que este a su vez nos ayuda a formular conocimientos más estructurados, es importante mencionar lo que plantea Ausubel, (1976, 2002); Moreira, (1997).

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje.

Resulta oportuno así mismo, el aporte que nos presenta Moreira M, A (2005), sobre su visión crítica de la teoría de aprendizaje significativo, así:

[...] es aquella perspectiva que permite al sujeto formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, estar fuera de ella." Se trata de una perspectiva antropológica en relación a las actividades de su grupo social, que permite al individuo participar de tales actividades, pero, al mismo tiempo, reconocer cuándo la realidad se está alejando tanto que ya no se está captando por parte del grupo (p.7).

Partiendo de la idea de generar un aprendizaje significativo, es preciso hacer la salvedad de que esta teoría se caracteriza porque el principal fin, es que el sujeto pueda comprender, representar y resolver situaciones propias de su vida y adoptar una postura crítica frente a todos los escenarios que se le puedan presentar. Además, hace alusión a once principios Principio del conocimiento previo, principio de la interacción social y del cuestionamiento, principio de la no centralización en el libro de texto, principio del aprendiz como perceptor/representador, principio del conocimiento como lenguaje, principio de la conciencia semántica, principio del aprendizaje por el error, principio del desaprendizaje, principio de incertidumbre del conocimiento, principio de la no utilización de la pizarra, de la participación activa del alumno, de la diversidad de estrategias de enseñanza y principio del abandono de la narrativa, de dejar que el alumno hable, propuestos por Moreira (2005).

Para este reporte, se hace énfasis en el principio del conocimiento previo el cual según Moreira (2005) es la variable más importante porque se aprende a partir de lo que ya se sabe. Para ser crítico de algún conocimiento, de algún concepto, de algún enunciado, en primer lugar, el

sujeto tiene que aprenderlo significativamente y, para eso, su conocimiento previo es, aisladamente, la variable más importante.

Teniendo como base lo anterior y a partir de las evidencias de aprendizaje obtenidas, se realizará una contrastación de las mismas con cada uno de los principios, con el propósito de establecer si los conocimientos adquiridos por los estudiantes, además de ser significativos, resultan tener algunas características de criticidad, bajo los argumentos descritos en cada uno de los principios.

### **Metodología de investigación**

El paradigma bajo el cual se abordó el presente trabajo fue de corte cualitativo. Además, se utilizó el estudio de caso porque de acuerdo con Martínez (2006) quien cita a Yin (1989), este método tiene unos rasgos distintivos, entre los cuales destacamos, de acuerdo a la pertinencia de nuestro trabajo, que permite estudiar temas poco abordados y con gran pertinencia con el entorno real de los participantes (p.23).

Como instrumentos para la recolección de la información, se utiliza para la fase presentada en este reporte, la bitácora y el instrumento de indagación de ideas previas, el primer instrumento permite recolectar información sobre el proceso que lleva cada grupo y el segundo, tiene como propósito reconocer las ideas previas de los estudiantes a partir de la aplicación de un cuestionario.

En la siguiente figura (2), adaptada de Jorrín (2016) en el modelo rayuela, se presentan los asuntos más relevantes de este método en el marco de esta investigación.



Figura 2. Componentes del estudio de caso. Método de rayuela. Jorrín (2016).

## Metodología de enseñanza

Como metodología de enseñanza, se diseñó y aplicó un proyecto orientado por las características definidas por el Buck Institute for education (BIE), que se implementó para darle un orden y una estructura al proyecto, éste tuvo una duración de 10 semanas, las cuales están denominadas según el tema trabajado con los estudiantes.

También se hace necesario aclarar que el tiempo de intervención a los grupos es de 6 horas por semana. Para este reporte, se presentan los resultados parciales de la aplicación del instrumento de indagación. Se describen a continuación las tres etapas del proyecto, apertura (una semana), ejecución (ocho semanas) y cierre (una semana).

## Apertura del proyecto

Durante esta fase, se dio a conocer a los estudiantes la pregunta orientadora del proyecto ¿cómo diseño y explico un ecodoméstico para el servicio de mi

comunidad?, la metodología de trabajo, las áreas participantes (Ciencias Naturales, Tecnología, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Educación física) y el producto esperado (Ecodoméstico), además, se establecieron los grupos de trabajo, al interior de los cuales se asignaron un nombre y los roles de cada integrante, también, se trabajó en el diseño de una bitácora, en las cuales consignarán las reflexiones, datos, preguntas, de las actividades realizadas. Así mismo, se aplicó el instrumento de indagación de ideas previas.

### **Ejecución**

Durante esta fase se aplicaron actividades para cumplir con el propósito de este trabajo, algunas de ellas fueron ¿Y qué hago con el calor?, en la cual se realizó una práctica de laboratorio que permitió a los estudiantes acercarse a los mecanismos de transferencia de calor y la aplicación en su contexto desde la utilización de materiales cotidiano. En la semana cuatro se realizó otra práctica de laboratorio virtual. En clase de ciencias se calculó la huella de carbono de cada estudiante. Otras actividades realizadas se denominaron ¿Y el calor de tu casa a dónde va? y “La energía de mi territorio” las cuales permitieron analizar ¿cómo influye la cantidad de electrodomésticos de la comunidad de Pajarito con el calentamiento global?

### **Cierre**

En esta fase, los estudiantes presentaron los productos de su trabajo a la comunidad educativa, se realizaron procesos de autoevaluación y coevaluación.

### **Resultados parciales**

Para la presentación de los resultados, se retoman las categorías propuestas en el instrumento de indagación de ideas previas (Ver tabla 3, columna 1) y se presenta el Caso 1, como objeto de análisis. Al tratarse de un estudio de Caso múltiple, se retoman las respuestas de 4 estudiantes. Aunque no todos respondieron a las preguntas propuestas. Posteriormente, se realizan algunos comentarios respecto a la información obtenida.

Definición del concepto termodinámica	<ul style="list-style-type: none"><li>- E1 “Parte de la física que estudia la acción mecánica del calor y las restantes formas de energía”</li><li>- E2 “Para mi es la función o manejo del frio y el calor”</li></ul>
---------------------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E3 “que la temperatura es como la acción del calor y que forma energía”</li> <li>- E4 “que puede pasar de frío a calor y de calor a frío”</li> </ul>
Relación de eventos cotidianos con la termodinámica	<p>El agua a temperatura ambiente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E1 “Porque hace parte de un cambio de temperatura”</li> <li>- E2 “porque tiene que ver con el frío entonces hacer parte de la termodinámica”</li> <li>- E3 “porque son los cambios de temperatura”</li> </ul>
Sistemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un termo con agua caliente: E1 “sistema cerrado”, E2 “No se”</li> <li>- Un termómetro: E1 “sistema aislado”, E4 “No sé”, E3 “sistema cerrado”</li> </ul>
Explicación de fenómenos	<p>¿por qué cuando estas en clase de educación física sudas?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E1 “Porque el cuerpo sube la temperatura”</li> <li>- E2 “no se”</li> <li>- E3 “porque sube la temperatura a medida que se hace ejercicio”</li> </ul>
Temperatura y Calor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E1 “Obviamente la del hierro se iguala al frío del aire acondicionado y la de madera conserva su temperatura por su material.</li> <li>- E2 “la mesa de hierro estaría más fría que la de madera porque el hierro se enfría más que la de madera.</li> <li>- E3 “La mesa de hierro se pone muy fría por la temperatura que tanto subió, y la mesa de madera se pone fría pero no tanto como la de hierro.</li> </ul>
Transferencia de energía en forma de calor	<p>Cuando revuelves una sopa caliente con una cuchara de metal, notas que la cuchara se calienta.</p> <p>E2 “convección” E3 “Conducción”</p> <p>El sol está a 150 millones de kilómetros de la tierra. Sin embargo, sentimos el calor de sus rayos en nuestro planeta.</p> <p>Tanto E2 como E3 dicen que es por “radiación”</p>
Máquinas y Trabajo	<p>¿explica que entiendes por calor, máquina y</p>

	trabajo? E2 “que el calor hace trabajar una máquina para poder que el barco se mueva” E4 “no se”
--	--

Tabla 1. Respuestas asociadas a las categorías propuestas en el instrumento de indagación de ideas previas para el Caso 1.

Las respuestas descritas en la tabla 1, muestran en general un bajo conocimiento acerca del concepto termodinámica por parte de los estudiantes objeto de análisis. Esto se corresponde, con los hallazgos de Ramírez y Santana (2014) quien plantea que, para el caso del calor, este se asocia con temperaturas altas, se cree que las cosas tienen calor, como si se tratara de una sustancia en sí misma.

Así mismo, Castiñeiras, De pro Bueno y Fernández (1998) en su investigación titulada Las partículas de la materia y su utilización en el campo conceptual de calor y temperatura: un estudio transversal, encontró que para los estudiantes la “Temperatura = calor. Temperatura y calor son sinónimos y aquella, en todo caso, mide la cantidad de calor que tiene el sistema. La temperatura depende de la masa o del volumen.” (p. 462), esto mismo pareciera estar presente en las respuestas de los estudiantes, los cuales utilizan en algunos casos de manera indistinta ambos conceptos para dirigirse a los mismos fenómenos. Para estos mismos conceptos, Ramírez y Santana (2014), menciona que generalmente, la temperatura es equiparable al calor en la mayoría de los casos (p.78).

Además, cuando se solicita a los estudiantes relacionar los conceptos propuestos con eventos cotidianos o con base en conceptos más abstractos como maquina o trabajo, las respuestas son limitadas o nulas.

### **Consideraciones finales**

Revisado el instrumento de indagación de ideas previas, se evidencia que, a nivel general, los estudiantes objeto de análisis presentan dificultades para comprender conceptos asociados a la termodinámica, como los mecanismos de transferencia de energía, sistemas; además se evidencia la confusión entre calor y temperatura al asumirlas como iguales.

Por otro lado, la información obtenida, sirvió como punto de partida para la elaboración de las actividades del proyecto, esto para ser coherentes con el principio del conocimiento previo y poder generar material que sea potencialmente significativo.

Finalmente, este trabajo se encuentra en fase de análisis de la información, ya se han implementado las fases II y III del proyecto y se espera que, a la luz de la información obtenida, se puedan encontrar evidencias de aprendizaje que apunten a los principios propuestos por Moreira (2005) en su Teoría del Aprendizaje Significativo Crítico.

## Referencias

- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Ed. Paidós.
- Castiñeiras, J., de Pro Bueno, A., & Fernández, E. (1998). Las partículas de la materia y su utilización en el campo conceptual de calor y temperatura: un estudio transversal. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 16(3), 461-476.
- Ciro, C. (2012). *Aprendizaje Basado En Proyectos como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la educación básica y media*. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/9212/1/43253404.2013.pdf>
- García, V. & Basilotta, V. (2016). *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria*. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/246811>
- Jorrín, A, (2016). *Evaluando rayuela: una herramienta web para vincular los enfoques paradigmático y pragmático en la enseñanza de métodos de investigación cualitativa*.
- Larmer, J. & Mergendoller, J. (2015). *Estándares ABP: Características esenciales del aprendizaje basado en proyectos Adapted and translated from Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*.
- Leymoní, J, (2009). *Aportes para la enseñanza de las Ciencias Naturales*. Director Vol. 3. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180275s.pdf>
- Martínez, C. (2006). *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica*. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193.
- Moreira, M. (1997). *Aprendizagem Significativa: um conceito subyacente*. En M.A. Moreira, C. Caballero Sahelices y M.L. Rodríguez Palmero, Eds. *Actas del II Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Burgos. Págs. 19-44.

Moreira, M. (2005). Aprendizaje Significativo Crítico. Recuperado de [http://www.fbioyf.unr.edu.ar/evirtual/pluginfile.php/131373/mod\\_resource/content/1/apsigcritesp.pdf](http://www.fbioyf.unr.edu.ar/evirtual/pluginfile.php/131373/mod_resource/content/1/apsigcritesp.pdf)

Ramírez, D. & Santana, F. (2014). El aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje de conceptos de calor y temperatura mediante aplicaciones en cerámica. *Innovación Educativa*, vol. 14(66).

### **Agradecimientos**

Agradecemos a la Institución Educativa Alfonso Upegui Orozco por su apoyo, colaboración y disposición para la implementación de nuestro proyecto de investigación y a nuestros asesores, Christian Fernney Giraldo Macías y Diana Paola Martínez Salcedo, quienes siempre estuvieron prestos a hacer sugerencias y aportes al presente trabajo.

# Hacia nuevos horizontes en el estudio del currículo

---

## Towards new horizons in the study of curriculum

Gerardo Roacho Payán<sup>1</sup>

Laura Verónica Herrera Ramos<sup>2</sup>

### Resumen

Este estudio tiene como propósito, un acercamiento crítico al programa Maestría en Educación Media Superior (MEMS, 2014), emanado de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), Campus Parral; que a la luz de la teoría del currículo y de la formación de profesores, pretende develar la sujeción que la política educativa ejerce sobre los procesos universitarios en la construcción del currículo, reduciendo cada vez más los espacios de crítica y autonomía académica, lo cual impide mantener el enfoque ideológico-político de la universidad en los programas. Convoca al lector a considerar perspectivas curriculares emergentes y afirmar el papel crucial de la universidad en la protección de una educación con valores sociales democráticos. Es una investigación concluida, de enfoque cualitativo y un método hermenéutico crítico que considera los sesgos y limitantes de las fuerzas sociales, económicas y políticas que actúan sobre el investigador (Alvarez y Gayou, 2005) y la hermenéutica profunda de Ricoeur (Thompson, 1993), que emplea métodos tanto interpretativos como explicativos en un círculo hermenéutico, con técnicas de observación, entrevista y análisis de documentos, vistos a la luz de la teoría del currículo.

### Palabras clave

Política educativa, currículo, formación de profesores, crítica, universidad.

---

<sup>1</sup> Gerardo Roacho Payán. Profesor-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México. Es maestro en psicoterapia. Correo electrónico: [groacho@gmail.com](mailto:groacho@gmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-7229-5456>

<sup>2</sup> Laura Verónica Herrera Ramos. Profesora-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México. Es doctora en pedagogía crítica. Correo electrónico: [veronica19732014@gmail.com](mailto:veronica19732014@gmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0001-8785-0603>

### **Abstract**

The purpose of this study is a critical approach to the master's degree in high school education program (MEMS 2014). Which emerges from the Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) campus Parral, that in the light of the theory of the curriculum and the training of professors, it intends to reveal the subjection that the educational policy exerts on the university processes in the construction of the curriculum, reducing more and more the spaces of criticism and academic autonomy, which prevents maintain the ideological-political approach of the university in the programs. It invites the reader to consider emerging curricular perspectives and affirm the crucial role of the university in the protection of an education with democratic social values. It is a concluded research, with a qualitative approach and a critical hermeneutical method that considers the biases and limitations of the social, economic and political forces that act on the researcher (Alvarez and Gayou, 2005) and the deep hermeneutics of Ricoeur (Thompson, 1993) , which uses both interpretive and explanatory methods in a hermeneutic circle, with techniques of observation, interview and analysis of documents, seen in the light of curriculum theory.

### **Keywords**

Educational policy, curriculum, teacher training, criticism, university.

### **Introducción**

La tradición curricular, inicia en un notable fenómeno de inmigración en los Estados Unidos a inicios de la década de 1920, inmerso el país en una etapa industrial, el sector privado se negó a pagar la capacitación de sus empleados convenciendo al sector público de solventar los costos. De esta forma, los migrantes ilegales se convertían en trabajadores americanos contribuyendo a la economía industrial cuya preparación para el trabajo la recibían desde la escuela. (Pinar, 2002), (Traducción propia).

La intrusión de la elite empresarial en la educación no es algo exclusivo de la actual Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008). Los intereses que tiene este grupo se han impuesto como el único referente para dirigir la educación de los jóvenes influyendo enormemente en el presente y el futuro de la sociedad. A través de la OCDE se introduce en México el modelo de educación por competencias, que buscando la calidad de la educación, lo que ha hecho es incrustar a los estudiantes en una lógica mercantil, que utiliza la escuela para formar

sujetos para la productividad y la competitividad, y en este objetivo los profesores tienen un papel crucial, debido a que la formación docente está sustentada desde las mismas bases.

El fenómeno de la empresa que invade la escuela, se observa en muchos países, y deja ver el rechazo de los profesores a través de la producción de investigación, donde se encuentra un grupo de estudios que develan, que los cambios sociales, políticos e intelectuales; así como las reformas, los títulos, los exámenes, los sueldos, las evaluaciones, y las certificaciones, van tomando un papel central en la formación de profesores, llevándolos a buscar nuevos significados a su profesión. Un segundo grupo, devela los riesgos de la identidad docente, después de que con las reformas educativas los profesores ven el currículo como inalterable; denuncian que los modelos de formación docente de las reformas actuales, ignoran sus necesidades pedagógicas, y condicionan tanto sus procesos formativos y los resultados. Un tercer grupo hace cuestionamientos, ¿Qué es la formación? ¿Cuándo y por qué surge? ¿Cómo debe ser la formación docente? ¿Existe una sola formación o debemos pensarla en plural?; y proponen que los profesores sean parte de los debates y las decisiones en las políticas educativas, que traspasen las fronteras formales de la educación, que cuestionen y comprendan su esencia histórica y política, y participen en la emergencia de una construcción teórica sobre los procesos de formación docente, con una visión dialéctica crítica.

### **Fundamentación teórica**

Las perspectivas teóricas que se presentan a continuación constituyen los criterios sobre los cuales se valoran el proceso del diseño y las asignaturas del programa de la maestría en cuestión, para dejar ver, que la perspectiva del currículo implica también un determinado diseño y un producto; los académicos que han diseñado el programa no han plasmado su propio eidos (idea), sino que este es externo, modelando un diseño práctico, y asimismo una formación de profesores subyugada.

### **El interés que orienta la acción**

Aristóteles (Grundy, 1998) examinaba la ética que orienta la acción humana, definía así la poietiké, que en un sentido artístico se refiere a crear, como una escultura o un poema, y en un sentido mecánico, tekné, que se refiere a hacer algo, como construir un puente, por ejemplo. Tanto la poietiké como la tekné se constituyen como habilidades prácticas, pero ambas, son resultado de un eidos (idea). Un profesor puede contar con un amplio conocimiento de su campo docente, pero si su actividad es

determinada por un eidos externo su ámbito de acción queda limitado. El eidos define la naturaleza del producto, y solo puede concretarse con la tekné. Si la práctica del profesor se define por planes y programas instituidos significa que los educandos son formados por eidos externos que existen desde antes y fuera de su escuela, y los objetivos de aprendizaje que se buscan en el educando, llevan como vehículo la habilidad o tekné del profesor, de este modo la acción docente es separada del eidos, y el profesor solo es el técnico que ejecuta los programas.

### **El currículo tradicional**

Se remonta a los años veinte del siglo XX, en Denver, cuando el superintendente Newlon, promovió la especialización del currículo, convocando a algunos profesores a dejar las aulas para hacerse cargo de los problemas curriculares desde una oficina (Gimeno y Pérez, 1989). Dos décadas más tarde, Tyler incorpora al currículo tradicional, un método racional basado en la psicología conductual, convirtiéndolo en fuente de autoridad, haciendo de la educación “un proceso de modificación de los patrones de conducta de las personas” (Kemmis, 1993, pág. 26). Luego la ciencia y la revolución orientando la dirección de la educación, por la necesidad de operar la industria con una mano de obra calificada, determinó qué enseñar y cómo. El modelo causó polémica en Stenhouse (1987, cit. en Casarini, 1999 ) por sus metas superficiales y poco significativas, por su antidemocracia al anticipar la conducta, y porque limita al maestro a no poner atención a aspectos no predecibles del estudiante. Distingue cuatro enfoques de formación docente.

El enfoque enciclopedista, el profesor es un especialista que acumula conocimientos, el enfoque comprensivo, donde el profesor prioriza sólo el conocimiento de su disciplina. El de entrenamiento, donde el conocimiento consiste en seguir procedimientos técnicos; y el de adopción de decisiones, el profesor utiliza su razonamiento para definir la intervención práctica en función de los problemas que se presentan, apoyado en la investigación científica (Gimeno y Pérez, 2002).

### **El currículum práctico**

Ante los principios y métodos agotados tylerianos, y una excesiva confianza en las teorías ajenas a la educación, Schwab declara el campo del currículo en agonía y sostiene, solo se puede dar vida al campo curricular abriéndose a principios y perspectivas críticas emergentes (Gimeno y Pérez, 1989). Los profesores requieren de hacer juicios más allá de esas teorías y resolver los

problemas escolares con las “artes de la práctica” (Kemmis, 1993, p. 27), con reflexiones y argumentos prudentes, morales y políticos.

La formación de los profesores en la perspectiva práctica, tiene dos enfoques: la formación docente tradicional, que ve en la enseñanza una actividad artesanal sin reflexión, inundada de prejuicios y obstáculos epistemológicos de los profesores; y en el enfoque reflexivo sobre la práctica enfrenta reflexivamente las situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas en la escuela y el aula, pues estas situaciones están cargadas de significados y valores, interacciones simbólicas, afectivas, intereses sociales, y escenarios políticos (Gimeno y Pérez, 2002). En este contexto, la primera tarea del profesor será entonces, interpretar el currículo como texto y comprometer en el análisis su propio juicio, rechazando la autoridad y el significado que contiene el currículum técnico, (Grundy, 1998).

### **El currículum emancipador**

Apple, junto a algunos marxistas y neo-marxistas, después de analizar críticamente el currículo, se identifican con los menos privilegiados y denuncian que la escuela no es neutral, sino que lleva sobre sí una carga de intereses políticos, develan sin tapujos las implicaciones sociales y políticas que actúan sobre la educación con estudios que rompen con los términos de las ciencias sociales tradicionales, posicionándose claramente en los valores de la emancipación política de los individuos; considerando la educación tanto un acto político como intelectual (Gimeno y Pérez, 1989). El currículum emancipador se despliega hacia dos enfoques de formación docente: la Investigación-acción y formación para la comprensión, ve la enseñanza como un arte de expresión concreta y situada, por ello, un profesor no puede considerar la educación como una rutina mecánica, sino un arte donde las ideas se crean de un modo reflexivo para mejorar la calidad de su propia intervención. Y la Crítica y reconstrucción social, que considera que la formación de profesores debe contar con un bagaje cultural de orientación política - social donde desarrollen una capacidad de reflexión que desenmascare la ideología dominante, que analicen los mecanismos de producción e intercambio capitalista (Gimeno y Pérez, 2002), aprender las teorías del poder y opresión, para entender cómo ellos mismos han sido formados y cómo están formando a los educandos (Huerta-Charles y McLaren, 2011).

## **Enfoque metodológico**

### *Un camino sinuoso en el trabajo del diseño curricular*

Una cuestión está sobre la mesa de debate ¿cómo formar a los profesores de educación media superior? Se debe tomar en cuenta que la deserción escolar se incrementa en el bachillerato (SEP, 2012) y los resultados del Programa de Formación de Profesores de Educación Media Superior (PROFORDEMS) que instituye el sistema educativo han sido insatisfactorios. El diagnóstico realizado arrojó a través de una encuesta, que los perfiles docentes en el bachillerato no son afines a la educación, y carecen de conocimientos en áreas de pedagogía, psicología, intervención y didáctica (MEMS, 2014). El campus recibe la propuesta de diseñar la MEMS, un programa que atienda la formación de profesores del bachillerato, bajo la premisa de tener como fondo normativo la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), un mandato curricular más de posgrado asumido por la universidad, había que incorporar el eidos (Grundy,1998) de la reforma educativa. Por tanto esta, cubría ya con su aparato conceptual el diseño curricular que apenas había de diseñarse.

### *Organización y estructura curricular*

El trabajo de diseño curricular se proyectó en una metodología constructivista, considera la formación inicial de los profesores, la visión interdisciplinar, las necesidades de los estudiantes, las condiciones de la escuela y las construcciones culturales de los profesores. Considera cuestiones epistemológicas sobre la naturaleza de la socialización del saber, para construir “ideas de cómo puede funcionar la realidad” (Casarini, 1999, pág. 114). Era necesario abordar dos contenidos: las Competencias Docentes y la Construcción de objetos de aprendizaje, por ello estos títulos son los que llevan las dos especialidades que conforman el programa de Maestría en Educación Media Superior.

### *El sistema modular*

Pansza (2002) caracteriza la estructura modular como una forma de superar la clásica enseñanza por disciplinas, constituida por unidades basadas en la interrogante y el conocimiento de un objeto, conjugando ciencias y técnicas para obtener una respuesta científica, constituyendo de este modo nuevos conocimientos. Con la integración de contenidos, se busca que los profesores lleguen a las cuestiones metodológicas de su quehacer profesional, y puedan llevar a sus propias disciplinas la teoría y práctica pedagógica. A este sistema, Casarini (1999) lo llama “currícula

abierta” (pág. 126), no para lograr una conducta terminal, sino para desequilibrar las estructuras cognitivas; y para ello, requiere del conocimiento de las disciplinas, de la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad, la toma de decisiones, juicios éticos, de comprensión de los procesos de cada persona individual, de didáctica y compromiso.

Figura 1. Mapa curricular MEMS.

Especialización	Cuatrimestre	Módulo	Unidad modular		
Formación en competencias para la docencia	1	Reconocimiento de la Práctica	Reconocimiento del Quehacer Docente	Conocimiento del Adolescente	Política Educativa
	2	Elaboración del Diagnóstico	Diagnóstico en el contexto sociocultural	Mediación pedagógica	La REIMS y el proceso educativo
	3	Propuesta de Intervención	La Intervención	La Estrategia	Evaluación
Formación en competencias para la construcción de objetos de aprendizaje.	4	Aplicación de la Intervención	Aplicación de la Intervención	Seguimiento de la Intervención	Procesos Interactivos
	5	Sistematización de la Intervención I	Organización de la información	Estrategias de intervención	Campos de intervención I
	6	Sistematización de la Intervención II	Elaboración del Informe	Desarrollo del aparato crítico	Campos de intervención II

## Resultados

Después de presentar las perspectivas curriculares técnica, práctica y emancipadora, así como sus implicaciones en el papel del profesor en la educación, se afirma que el diseño curricular de la MEMS contiene elementos tanto técnicos como prácticos, que de forma aislada, no le permiten llegar a la praxis, y se describen a continuación.

El programa de la MEMS pertenece a un enfoque tradicionalista, que pretende solucionar los problemas escolares desde una oficina (Gimeno y Pérez, 1989); del mismo modo, los académicos de la UPNECH han diseñado un currículo para dar respuesta a los problemas de los profesores de la media superior. El eidos de la MEMS es de un agente externo, el eidos empresarial con sus conceptos, su lenguaje, sus propósitos, sus contenidos, su estructura y su visión del mundo, “calidad”, “eficiencia”, “estándares” y

“competencias” (RIEMS, 2008). Los académicos de UPNECH, aportan solo su habilidad (tekné) para diseñar el currículo, no participan del eidos, han sido solo una parte del proceso, que convierte al programa en una tecnología empresarial para formar a los profesores, proveyendo más utilidad al estado moderno mercantil que a los códigos y valores sociales.

La política educativa de la RIEMS (2008) se instituyó como fundamento político y normativo en el diseño, en una asignatura del módulo I: Política Educativa; y en el módulo II: La RIEMS y el Proceso Educativo, (UPNECH, 2014, p. 52 y 54); y aunque ambos constituyeron el blanco de la crítica para la construcción del diseño, debido al eidos que lo cubre, no permitió un rumbo crítico para una praxis, haciendo de la escuela un engrane más del sistema de producción capitalista.

El curso Conocimiento del adolescente (UPNECH, 2014, p. 52), brinda conocimientos para dar nuevos significados a los adolescentes en un acercamiento a aspectos sociales, emocionales y cognitivos, y poder verlos como sujetos que no solo van a la escuela a aprender, sino también su condición humana y social.

El curso de Procesos interactivos (UPNECH, 2014, pág. 60), los profesores ponen en juego su ética en una situación humana educativa, por encima de lo convencional, a “cómo deben hacerse las cosas, y no a qué cosas deben hacerse” (Kemmis, 1993, pág. 6), el campo de esta interacción humana es una forma de acción asociada al interés práctico (Grundy, 1998), para plantear situaciones y ambientes de clase que den oportunidades y mejores condiciones para aprender.

No obstante, el enfoque práctico de la MEMS deja la educación como algo independiente de la realidad social en que está inmersa, con sesgos que no ven la totalidad, ni el trasfondo económico y político (Gimeno y Pérez, 1989), la MEMS contribuye a conservar el orden social, transforma la realidad inmediata, pero no considera las implicaciones sociales y económicas del todo. La teoría y la práctica de la MEMS quedan en una relación lineal que no trasciende sus propios límites, con el planteamiento de una intervención educativa concreta y situada en lo práctico, lejos de la praxis.

La posibilidad de fomentar un pensamiento crítico dentro del currículo de la MEMS es apenas un atisbo en los cursos de “Política educativa” (UPNECH, 2014, pág. 51) y “La RIEMS en el proceso educativo” (pág. 54), con elementos que con la deliberación del profesor puede llevar a los profesores a reflexionar la carga de intereses políticos que posee la reforma al bachillerato; pero a la vez, carece de una teoría epistemológica,

política y sociológica que dé lugar al des-ocultamiento de los intereses de poder que se disputan en la escuela y las relaciones sociales verticales de explotación, opresión y de desigualdad que ahí se reproducen (Martínez, 2011). El currículo emancipatorio, busca formar profesores para que adquieran un bagaje cultural de orientación política y social que desarrolle su capacidad de reflexión crítica para desenmascarar la ideología dominante y transformar la escuela.

Asimismo en el curso Mediación Pedagógica se cuestionan las distintas visiones de la educación en los modelos tradicional, escuela nueva y pedagogía crítica, sin embargo el material teórico se observa apenas incipiente para dejar claro que los problemas de la escuela no se pueden resolver con simples instrucciones, requiriendo un sustento más sólido para develar las implicaciones políticas que actúan sobre la educación, y además, entender que para que haya cambios, es necesario cambiar la estructura de la cultura (Gimeno y Pérez, 1989).

Por otra parte, los profesores de Educación Media Superior a quienes se dirige este programa, solo participaron al contestar una encuesta que reflejó resultados cuantitativos, no fueron parte de la creación de la MEMS, su papel fue pasivo y receptor. “en un carácter dialógico (...), se trata de un currículo negociado (...) un concepto de colaboración de praxis curricular” (Grundy, 1998, p. 189), para llegar a la praxis, requiere del desarrollo de una conciencia crítica dentro del “seno de la comunidad educativa” (Apple, 1970, cit. en Grundy, 1998, p. 171),

## **Conclusiones**

En la MEMS, se sobrevaloraron las cuestiones metodológicas en detrimento de las cuestiones epistemológicas. El programa no provee de teorías epistemológicas, del origen de las ideas, de las ciencias, o de los paradigmas que le dieran fondo sólido a sus reflexiones.

Los diseñadores de la MEMS, pensaban su trabajo académico dentro de las posibilidades de un pensamiento crítico dado el espíritu de la universidad, su historia y su orientación política; sin embargo, se puede ver que la política educativa permea los procesos académicos, debilitando cada vez más la libre acción en el campo del currículo.

Mientras que la Universidad Pedagógica Nacional se consideraba por los propios profesores, sitio para el desarrollo, la discusión y el debate de las teorías educativas de vanguardia y matriz de programas de estudio para la formación y profesionalización de los profesores; hoy, a raíz de que la universidad ha sido tomada como instrumento por el Estado y los intereses económicos, el beneficio se redirige no para el público, sino para la clase en

el poder y el estado moderno empresarial, caracterizado por la proyección global de su discurso, de que los resultados y el incremento de la productividad, ha triunfado sobre la escuela (Pinar, 2002). Pero ¿Cómo propiciar un diálogo democrático en el estudio del currículo?

Pinar (2002) es insistente al afirmar que debemos conocer una serie de estudios no norteamericanos que ameriten un debate vigoroso, que nos ayuden a entender el currículo en una visión horizontal del campo (entre regiones de todo el mundo), compatible con la visión vertical (de lo global a lo local) de estudios históricos, prospectivos y de localidad que marchan al unísono y dan cuenta de los problemas de la educación y que podrían llevarnos a la descolonización comprometida ética y políticamente desde “el no lugar del imperio” (Hardt y Negry, 2000, cit. en Pinar, 2002, p. 25) donde “el nacionalismo y la nación se postula como el sitio de la resistencia contra la dominación del capital extranjero y / o global”, “con el fin de reorientar y reanimar luchas de resistencia al racismo, el clasismo y la misoginia” (Pinar, 2002, p. 23).

## Referencias

- Alvarez J. Y Gayou, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México: Paidós.
- Casarini, R. M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas
- DOF (2008). *Diario Oficial de la Federación*. Tercera sección. Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada.
- Gimeno, S. Y Pérez G. (1989). *La enseñanza, la teoría y su práctica*. 3ª edición. España: Akal.
- Gimeno, S. Y Pérez G. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Décima Edición. Ediciones Morata, S.L.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: Más allá de una teoría de la reproducción*. Ed. Morata. Segunda edición. Madrid.
- Martínez, R. (2011). *Teoría crítica e investigación educativa. Imaginarios políticos de una definición polémica*. Instituto de Pedagogía Crítica-Doble Hélice Ediciones, col. Cuadernos de pedagogía crítica. núm. 3. Chihuahua. México.
- McLaren, P. y Huerta-Charles, L. (2011). *Educación pública y formación de profesores: una visión desde la pedagogía crítica revolucionaria*

- Innovación Educativa, vol. 11, núm. 57, octubre-diciembre. Instituto Politécnico Nacional. México.
- Núñez R. N. (2008). El currículo modular ¿exigencia o alternativa? Extraído desde <http://articulosusat.blogspot.com>
- OCDE (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México Resúmenes ejecutivos. extraído desde <https://www.oecd.org>.
- Pansza, M. (2002). Pedagogía y currículo. México: Gernika.
- Pinar, W. (2002). The internationalization of Curriculum Studies: a status report. New Orleans, 2002. (Mimeo).
- RIEMS (2008). Reforma Educativa de la Educación Media Superior. extraída desde <http://www.sems.gob.mx>
- SEP (2012). Estadísticas Básicas del Sistema Educativo Nacional. Educación Media Superior. Disponible en <https://www.gob.mx>
- Thompson, J. (1993). Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas. México: UAM.
- UPNECH (2014). Programa de Maestría en Educación Media Superior. Secretaria de Educación, Cultura y Deporte Del Estado De Chihuahua. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.



# La percepción de directores de educación básica de la ciudad de Chihuahua sobre el componente de Autonomía Curricular

---

## Principals perception about the components of curricular autonomy for basic education schools in Chihuahua City

Berna Karina Sáenz Sánchez<sup>1</sup>  
Norma Lilia Acosta<sup>2</sup>

### Resumen

En el próximo ciclo escolar 2018-2019 las escuelas de educación básica entrarán con la puesta en práctica de la Autonomía Curricular, uno de los tres componentes del Nuevo Modelo Educativo; sin embargo, la capacitación a los docentes y directivos se ha dado desde la plataforma oficial con la intención de mostrar la estructura de todo el diseño curricular, su propósito y su planteamiento metodológico. Se realizó un estudio que permita identificar ¿Cuál es la percepción que tienen los directores de educación básica sobre la implementación de ámbito de autonomía curricular para el ciclo escolar 2018-2019? Con el objetivo de Explorar las nociones desde la relevancia, estructura del programa, actualización directiva e implementación de este ámbito. Diseñando una encuesta para valorar el grado de reconocimiento que manifiestan los directores sobre este componente. Los resultados arrojan que solo dos terceras partes de los directores se han inscrito al curso oficial de la SEP y de estos una tercera parte expresa tener problemas para acceder a la plataforma, pero esto no se convierte en un detractor a considerar para entender que con el Nuevo

---

<sup>1</sup> Berna Karina Sáenz Sánchez. Secretaría de Educación y Deporte, Chihuahua, México. Es directora educación básica, asesora académica de maestría en la Universidad Regional del Norte y en UNIDEP. Correo electrónico: [bernasaenz@hotmail.com](mailto:bernasaenz@hotmail.com)

ID: <http://orcid.org/0000-0002-9976-2421>

<sup>2</sup> Norma Lilia Acosta Rodríguez. Universidad Regional del Norte, Chihuahua, México. Es directora de educación básica y maestra en psicoterapia. Correo electrónico: [norma.lilia@live.com](mailto:norma.lilia@live.com)

ID: <http://orcid.org/0000-0001-5307-4917>

Modelo se puede atender las necesidades e intereses de los estudiantes, que la atención a los ámbitos se enfocan a atender cuestiones académicas, artísticas y deportivas. No se obtuvieron evidencias sobre la puesta en práctica y sus dificultades para implementarlo.

### **Palabras clave**

Autonomía curricular, directores, modelo educativo.

### **Abstract**

Next school year 2018-2019 elementary schools in Mexico will implement curricular autonomy as one of the three components of the new educational model. However, teachers and school principals training has just being provided by an online platform, which introduces to them the curricular changes and design, objectives and methodological approaches. This study was conducted to identify the perceptions that school principals have regarding the implementation of curriculum autonomy in the 2018-2019 school year. The objective of this research was to explore the relevance of this training, program structure, principal training and readiness to implement the new model. A survey was conducted with school principals to analyze the level of knowledge and understanding of curricular autonomy. Results show that only two thirds of the participants have registered to participate in the online training, and from those registered a third expressed problems to log in, but this wont refract to attend whit this the student's needs and interests, that the clubs are focused to attend academic issues. Didn't get proff about the implementation and the difficulties.

### **Keywords**

Curricular autonomy, principals, educational model.

### **Introducción**

El cambio económico y político aunado con las necesidades sociales influye de manera directa en la innovación o implementación de reformas educativas que pretenden soslayar las deficiencias de los modelos vigentes mediante la reestructuración del programa de estudios que oferte nuevos contenidos y con un enfoque diferenciado.

En nuestro país, este modelo educativo para educación básica presenta un diseño curricular basado en un enfoque competencial que promueve la formación de un estudiante integral, con una carga académica centrada en los aprendizajes clave mediante una estructura basada en tres

componentes: campos de formación académica, áreas de desarrollo personal y ámbitos de la autonomía curricular.

Producto de este cambio en plan y programas de estudio desde el año 2017 la Secretaría de Educación Pública (SEP) seleccionó 1162 escuelas de los tres niveles de educación básica para iniciar a trabajar con uno de los tres componentes que caracteriza la estructura del documento Aprendizajes clave para la educación integral, Plan y programas de estudio para la educación básica; el componente referido a los ámbitos de la autonomía curricular.

Centrados en este componente habrá que preguntarse ¿qué implica poner en práctica el ámbito de autonomía curricular? y la respuesta alude a una organización escolar que permita conformar clubes de trabajo académico, deportivo y artístico para atender las necesidades de formación académica en lectura, escritura y matemáticas, así como los intereses de fortalecimiento artístico y deportivo.

Esto impacta directamente en los actores educativos quienes son los intermediarios directos y cuya responsabilidad radica en la comprensión de dichas reformas para su aplicación inmediata en las instituciones y específicamente en las aulas; Marcelo (2009) expresa que a los profesores se les exige una actividad permanente de capacitación, comprensión y aprendizaje; sin pensar en lo que implica para ellos apropiarse del nuevo enfoque desde todas sus aristas de estructuración sin recibir muchas veces una capacitación previa.

Para el ciclo escolar 2018-2019 todas las instituciones de educación básica deben de implementar una organización institucional en el ámbito de Autonomía curricular, diseñar un proyecto institucional que considere los intereses y necesidades de los estudiantes, en el documento se expresa que:

La Autonomía curricular ofrece a la escuela la facultad de decidir, con base en su contexto, y de acuerdo con los intereses, las habilidades y las necesidades particulares de los estudiantes, los ámbitos que resultan más pertinentes y adecuados incorporar a su oferta y con ello complementar el currículo obligatorio, pautado por los otros dos componentes curriculares: Campos de Formación Académica y Áreas de Desarrollo Personal y Social (SEP, 2017, p. 620).

Pero ¿están preparados los docentes para atender este reto? Los directores de educación básica ¿cuentan con los elementos de capacitación necesarios para trabajar la autonomía curricular en sus instituciones? O solo tienen que implementar un proyecto organizado donde plasmen lo que las autoridades soliciten.

Esto lleva a plantear el siguiente problema ¿Cuál es la percepción que tienen los directores de educación básica sobre la implementación de ámbito de autonomía curricular para el ciclo escolar 2018-2019? Con el objetivo de explorar las nociones desde la relevancia, estructura del programa y actualización profesional del ámbito de autonomía curricular.

### **Revisión teórica**

En la reciente Reforma Educativa en México se ha planteado un Nuevo Modelo Educativo el cual propone una educación integral que reestructura el programa en tres componentes curriculares: campos de formación académica, áreas de desarrollo personal y social y ámbitos de autonomía curricular (SEP, 2017). Es de carácter obligatorio y de aplicación nacional; basada en un enfoque humanista que se sustenta filosófica y pedagógicamente en el modelo, cuya ruta de implementación a seguir parte de un planteamiento curricular cuyo objetivo es la educación integral de los niños centrado en los aprendizajes claves.

Estos tres componentes curriculares atienden tres cuestiones diferenciadas: a) el primero de ellos ubica en la profundidad de temáticas de asignaturas de los campos formativos, b) el segundo tiene una mayor apertura hacia el arte, la creatividad y la propia autorregulación; y c) el tercero trata de adoptar contenidos educativos a las necesidades y los contextos; considerando focalizar .menos extensión en los contenidos y mucha más profundidad en los mismos, así como mejorar las propias practicas docentes sin dejar de lado aquellos contenidos más relevantes.

Con esta Reforma Educativa se visualiza un nuevo rol del director el cual debe contar con ciertos conocimientos muy puntuales como aquellos de los planteles 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 2016, p.13).

Entonces ¿los directores cuentan con los elementos de profesionalización para atender las demandas del nuevo programa educativo? Cuando gran parte del tiempo se centra en actividades administrativas; pero se debe de comprender que “un modelo de autonomía como el que presenta la propuesta curricular implica nuevas responsabilidades y competencias tanto para funcionarios como para docentes y directores escolares” (Ortega, 2017, p. 58).

Para ello, los directores deben de ser competentes en la comprensión y conocimiento a profundidad del propio diseño curricular, de implementar una serie de estrategias para garantizar la puesta en práctica de manera efectiva del ámbito de autonomía curricular. La falta de competencias directivas para lograr esto debe de orientar a la capacitación de los implicados para garantizar que las instituciones educativas que dirigen cuenten con un diseño organizativo basado en el currículo que garantice la autonomía curricular para los estudiantes.

### **Metodología**

La presente investigación es de corte cuantitativo con un diseño transeccional ya que la información fue recabada en un solo momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) para explorar cuál es la percepción que tienen los directores desde la relevancia, estructura del programa y actualización profesional del ámbito de autonomía curricular; donde los participantes fueron seleccionados de dos zonas escolares, una de nivel preescolar y otra de nivel primaria de la ciudad de Chihuahua, independientemente del sexo y antigüedad en el cargo como director escolar, solamente que quisieran participar.

El instrumento aplicado se construyó tomando como base el cuestionario de Leyva y Tamez (2015), adaptándolo a una encuesta con cinco rangos que valoraron la percepción directiva sobre la relevancia de la autonomía curricular, la estructura del componente de autonomía curricular, la actualización directiva en cursos sobre el Programa de estudios Aprendizajes Claves para la Educación Integral y por último la Implementación de la autonomía curricular.

Cada dimensión tuvo como propósito valorar características específicas como:

- Dimensión 1. Relevancia de la autonomía curricular: En esta dimensión se valora el nivel de relevancia del componente de la autonomía curricular desde el planteamiento del plan y programa de estudios 2018.
- Dimensión 2. Estructura del componente de autonomía curricular. Esta dimensión valora el reconocimiento que se tiene sobre la estructura que brinda el programa para comprender el componente de autonomía curricular.
- Dimensión 3. Actualización directiva en cursos sobre el Programa de estudios Aprendizajes Claves para la Educación Integral. En esta dimensión se valora el grado de participación de los directores en el

curso de Aprendizajes claves para entender los beneficios y problemas que enfrentan.

- Dimensión 4. Implementación de la autonomía curricular. Esta dimensión valora las acciones que el director lleva a cabo para implementar el componente de autonomía curricular.

Las cuatro dimensiones se valoraron con una escala Likert de 5 puntos, que oscilaba entre 1= Totalmente en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4= De acuerdo y 5= Totalmente de acuerdo; para establecer el grado de dominio en cada una de ellas, además de tres preguntas de contexto para diferencia el total de participantes por sexo, nivel en el que laboran y la inscripción al curso de aprendizajes claves.

## Resultados

La aplicación de la encuesta arrojó como resultado que 84% de los participantes fueron mujeres, 13% de preescolar y el resto no consideró importante mencionar su sexo; con respecto al nivel en que laboran el 62.5% trabajan en preescolar y el 37.5% fueron directores de primaria; de estos el 65,4% está inscrito en el curso de Aprendizajes claves ofertados por la SEP, sin embargo esta inscripción no ha garantizado que se lleve a cabo el curso ya que un 34.4% manifiesta no haber llevado a cabo actividad alguna después de inscribirse y 31.3% ha tenido problemas para acceder a la plataforma y realizar las actividades.

En cuanto a los resultados por dimensiones se hizo un análisis porcentual de los rangos establecidos para determinar el nivel de valoración expresado por los directores y un comparativo de medias de los planteamientos que estructuran cada componente para determinar el grado de aceptación de acuerdo a los rasgos establecidos, obteniendo de manera general:

### *Dimensión I relevancia de la Autonomía Curricular*

Se plantearon tres cuestionamientos con la finalidad de valorar la relevancia del componente, en el primero de ellos se valoró la formación integral de los estudiantes, donde el 46.9% consideraron estar totalmente de acuerdo en que dicho componente si logra tal función, es interesante ver como los directivos de nivel básico aún sin la aplicación del componente le confieren relevancia en la formación integral de los alumnos. En cuanto a la valoración del componente con el logro del perfil de egreso de los estudiantes se obtuvo que un 40% estuvo de acuerdo y en el último se obtuvo que un 46.9% estuvo de acuerdo en que este componente responde a las

necesidades e intereses de los estudiantes. De manera general la relevancia valorada por los participantes satisface la creencia de los directores participantes, infiriendo que los directivos de educación básica tienen altas expectativas sobre la autonomía curricular y su trascendencia en la implementación en educación básica. La media obtenida por pregunta oscila entre 3.63 y 4,21; observando que la valoración a la relevancia del componente tuvo un grado de aceptación por encima del puntaje medio.

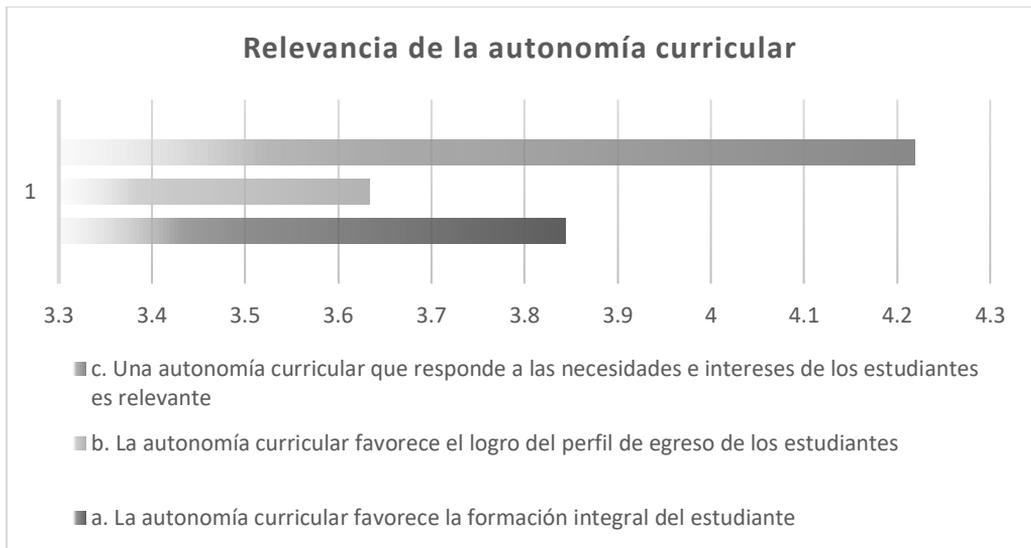


Figura 1. Media de los planteamientos de la Dimensión 1: Relevancia de la autonomía curricular.

### *Dimensión II Estructura del componente de Autonomía Curricular*

En esta dimensión se plantearon tres cuestionamientos para valorar el conocimiento de la estructura del componente en análisis. En el primero de obtuvo que un 40.6% estuvo de acuerdo en que los cinco ámbitos del componente de autonomía curricular eran relevantes para fortalecer los intereses y necesidades de formación de los estudiantes. Por su parte, el 46.9% manifestó estar de acuerdo en que este componente le brinda a los directores la facultad para decidir cómo llevarlo a cao, tomando como referencia el contexto, las habilidades y las necesidades particulares de los estudiantes. Sin embargo, es importante considerar que en esta dimensión no se valoraron elementos externos del componente como es la cédula de orientación, la descripción de cada ámbito y los clubes que se pueden conformar para llevarlo a la práctica. Con respecto a las medias obtenidas en este componente ninguna superó los cuatro puntos, ubicando los

planteamientos en su generalidad de 3.4 a 3.8, es decir en el rango de acuerdo.

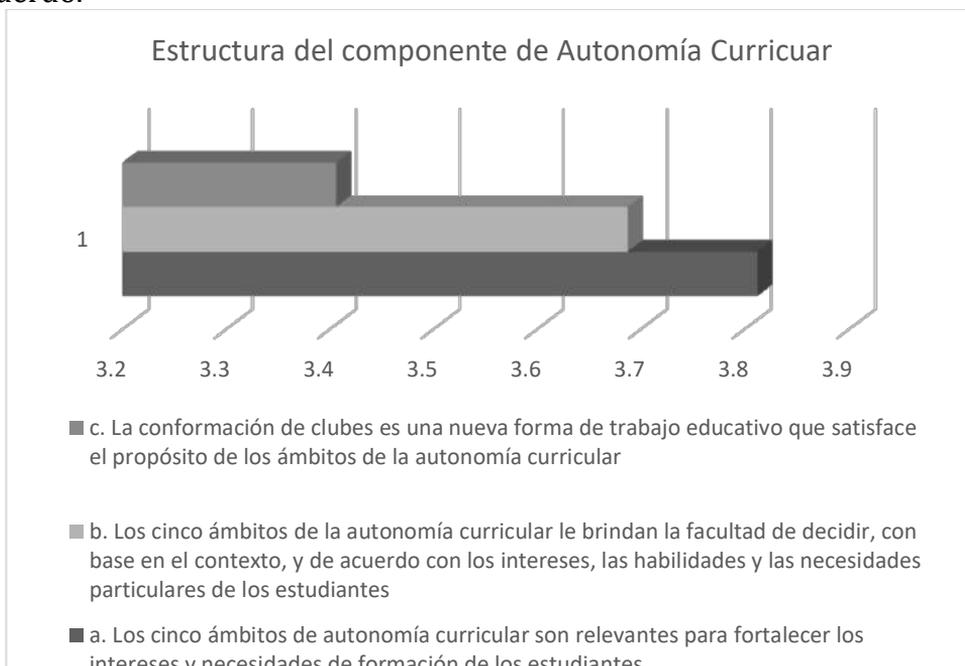


Figura 2. Media por planteamiento del componente estructura de la autonomía curricular.

### *Dimensión III Actualización directiva*

Para valorar la actualización directiva con el componente analizado se plantearon dos cuestionamientos uno orientado a explorar de qué manera el curso de Aprendizajes claves ofertado por la SEP le permite la puesta en práctica de la Autonomía curricular y en qué grado la autoprofesionalización del director en cursos externos con respecto a la temática le apoya; aquí se encontró que un 25% no está de acuerdo ni en desacuerdo con el apoyo que puede obtenerse del curso de aprendizajes claves y un 37.5% considera que este proceso de capacitación externa ayuda para la implementación de este componente. Aquí lo interesante es que anteriormente los directores manifestaron estar inscritos pero no haber realizado las actividades y otros que tenían problema con la plataforma a pesar de que nos e obtuvieron evidencias de que estuvieran inscritos en cursos externos un porcentaje significativo consideró esos cursos (que no conocen) como ideales para lograr la implementación del componente de autonomía curricular. En las medias de los cuestionamientos hechos se

obtuvo una mínima de 2.8 para el planteamiento referido a la capacitación ofrecida por la SEP mediante el curso aprendizajes clave para la implementación del componente de autonomía curricular y un 3.2 en referencia a la autoprofesionalización externa para implementar este componente.

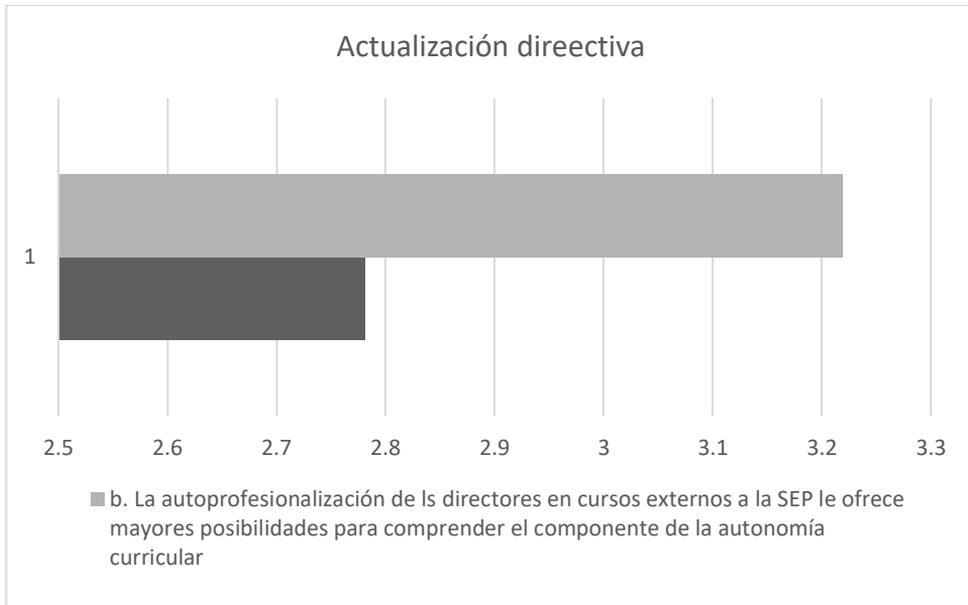


Figura 3. Actualización directiva.

#### *Dimensión IV Implementación de la Autonomía Curricular*

En este componente se plantearon cinco cuestionamientos los cuales arrojaron que casi el 40% de los participantes ven viables la implementación del componente, que consideran que sus instituciones tienen la infraestructura y el perfil docente ideal para hacerle frente; un 41% consideró que la conformación de clubes permite atender el área académica mediante la atención de los cinco ámbitos. En cuanto a las medias obtenidas fue el componente más bajo con promedio de 2.7 y 3.2, donde no saben que el curso de aprendizajes clave ofertado por la SEP va a contribuir a la atención de la autonomía curricular.

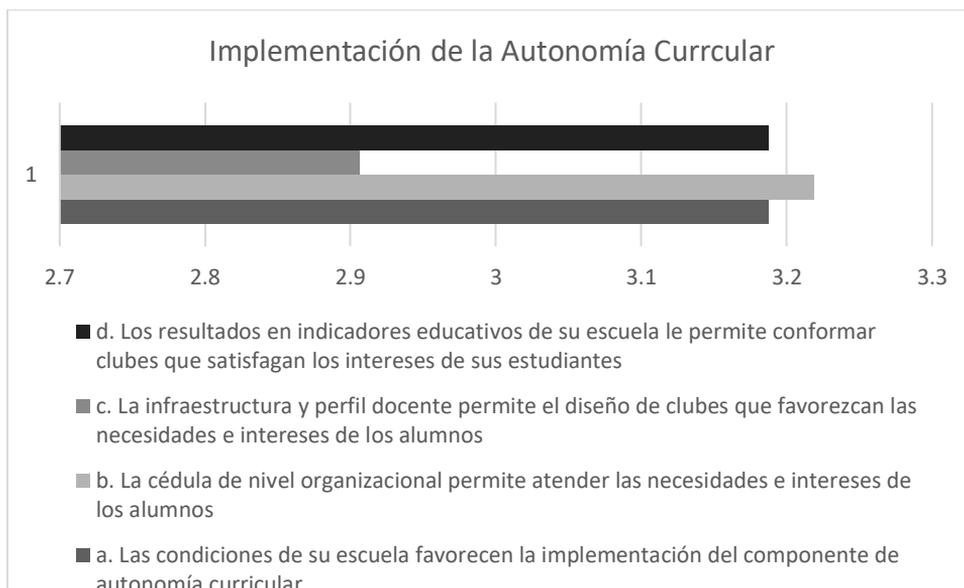


Figura 3. Implementación de la autonomía curricular.

## Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos se encontró que los directores participantes muestran una percepción positiva hacia la implementación del componente de autonomía curricular, que el trabajo que han realizado en sus instituciones para estructurar clubes es una opción para la mejora de los aprendizajes y el desarrollo integral del ser humano. Hay un reconocimiento en la estructura y finalidad del componente, así la relevancia orientada al cumplimiento filosófico del Nuevo modelo educativo pero queda pendiente la participación efectiva en programas de capacitación para dimensionar el trabajo que requiere este componente y visualizar de qué manera los clubes formados a partir de los perfiles docentes le van abonar a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Los resultados que arroja el estudio evidencia que los directores participantes valoran la composición teórica así como el sustento en los documentos oficiales de la autonomía curricular y las respuestas ponen de manifiesto que están de acuerdo con estos componentes, pero se puede inferir que hay un imaginario que no se valora y los directores son incapaces de demostrar cómo es la incertidumbre al componente y sus implicaciones.

Ya que como se encontró la relevancia de la autonomía curricular la ubicaron en los niveles más altos, donde ésta responde a los intereses y necesidades de los estudiantes; pero es necesario e importante recibir una capacitación externa para su implementación lo que permite inferir en que

hay una muestra de incertidumbre en su puesta en práctica aunque cerca del cincuenta por ciento lo considera viable para ser implementado.

Esto da pauta a posibles investigaciones a futuro donde se valore el trabajo a partir de la puesta en práctica de este procedimiento y comparar si los componentes se validan en la práctica con el trabajo de todo el colectivo escolar.

## Referencias

- Leyva, O. y Tamez, G. (2015). La percepción del docente sobre los principios básicos del modelo educativo de la UANL: consideraciones desde el modelo por competencias. 2do Congreso Internacional de Investigación Educativa. 2do Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE/UANL, 26,17 y 28 de Junio.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13(1), 1-25.
- Ortega, F. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLVII, núm. 1, pp. 43-62
- SEP (2016). Perfil, parámetros e Indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnico pedagógica en educación básica. México
- SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programa de estudios para la educación básica. México



# Propuesta metodológica para el conocimiento de la educación ambiental de forma transdisciplinar

---

## Methodological proposal for the knowledge of environmental education in a transdisciplinary way

Gabriela Regalado Pineda<sup>1</sup>  
Carmen Ernestina López Rubio<sup>2</sup>

### Resumen

En un modelo por competencias, tanto docentes como alumnos deben contribuir a la creación de ambientes que propicien una convivencia armoniosa de la sociedad. En este trabajo se presenta una propuesta metodológica para abordar problemáticas ambientales de forma transdisciplinar en sexto semestre de bachillerato de la Universidad de Guadalajara. La propuesta tiene como objetivo particular los contenidos relacionados con una educación ambiental, para que el alumno logre comprender, proponer y participar en alternativas de solución a los problemas de su entorno.

### Palabras clave

Transdisciplinariedad, interdisciplinariedad, proyecto, sustentable.

### Abstract

In a model based on competences, both teachers and students must contribute to the creation of environments conducive to a harmonious

---

<sup>1</sup> Gabriela Regalado Pineda. Pertenece el equipo de formadores de la Dirección de Formación Docente e Investigación de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Es Profesora de asignatura B de la Escuela Preparatoria Núm. 15. Correo electrónico: [gabyregalado@hotmail.com](mailto:gabyregalado@hotmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-9025-3946>

<sup>2</sup> Carmen Ernestina López Rubio. Profesora de asignatura B de la Escuela Preparatoria No. 15 de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Pertenece al equipo de formadores de la Dirección de Formación Docente e Investigación de la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: [krmenzl@yahoo.com.mx](mailto:krmenzl@yahoo.com.mx)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-0999-983X>

coexistence of society. In this paper, we present a methodological proposal to address environmental problems in a transdisciplinary way in the sixth semester of the baccalaureate of the University of Guadalajara. The proposal has as a particular objective the contents related to environmental education, so that the student can understand, propose and participate in alternative solutions to the problems of their environment.

### **Keywords**

Transdisciplinarity, interdisciplinary, project, sustainable.

### **Introducción**

Es común la problemática de planear de forma desarticulada proyectos que inciden en el aprendizaje. En este trabajo se presenta una propuesta sobre el diseño transversal que logre la integración de saberes que permitan la adquisición de diferentes conocimientos para que el alumno encuentre soluciones a los problemas ambientales de su comunidad con base en una conciencia ética.

Propuesta que tiene su origen en el ciclo 2009B y que comenzó con un trabajo interdisciplinar, se convirtió en un multidisciplinar hasta pretender llegar a un transdisciplinar que, con la articulación de la Unidades de Aprendizaje de 6º semestre de Geografía y cuidado del entorno, Análisis económico y Habilidad verbal, se logre construir en el alumno una formación de respeto hacia al medio ambiente de su entorno.

Por lo tanto, uno de los objetivos de este trabajo es la articulación de contenidos temáticos; la propuesta considera como eje central la materia de Geografía y cuidado del entorno de tal forma, que el conocimiento adquirido refleje en el alumno en su habilidad para la elaboración de proyectos, pero sobre todo, el desarrollo de competencias que lo lleven a tomar conciencia sobre una cultura ambiental, para la realización de acciones encaminadas a entender la problemática y tomar decisiones responsables para darles solución.

### **Antecedentes**

Es un proyecto que nace con la necesidad de simplificar al alumno la realización de proyectos para ser evaluado, ya que los docentes involucrados trabajaban la pluridisciplinariedad, es decir, cada uno planeaba su propio proyecto y lo abordaba implícitamente con varias disciplinas a la vez.

El proyecto de la Unidad de Aprendizaje de Habilidad Verbal consistía en hacer un ensayo sobre problemas del medio ambiente, contenidos de forma que se abordaban en Geografía y cuidado del entorno; Geografía se les solicitaba un proyecto sustentable en el que evaluaba los argumentos y elementos de forma; Economía evaluaba con un museo en el cual tenían que elaborar el guión museográfico y museológico.

#### *Gráfico 1: Pluridisciplinarietà*

A pesar de que no se requería interacción entre los docentes, hubo intercambio de saberes entre éstos y así se comienza a trascender los límites de cada Unidad involucrada.

Con base en esa pluridisciplinarietà, que es estudiar un objeto con una sola disciplina por varias disciplinas a la vez (Nicolescu, 1996), se hizo un trabajo de planeación interdisciplinar en la que las tres Unidades de Aprendizaje solicitaron un proyecto de carácter mixto, que consistió en una misma Revista que como producto integrador.

En esta ocasión las tres disciplinas, cada una desde su área iban conformando el conocimiento que se reflejaría en el producto integrador; se transfieren conocimientos de una a otra disciplina, es decir, los docentes abordan temas de cualquiera de las tres para abonar al conocimiento.

#### *Gráfico 2: Interdisciplinarietà*

Esta forma de trabajo se llevó a cabo hasta el 2016A, periodo que dio como resultado varios proyectos integradores como Revista especializada, Programa de radio de sustentabilidad y economía, Museo de sustentabilidad y economía y Proyecto sustentable. En la siguiente tabla se presenta el objetivo de aprendizaje y ciclo en el que se trabajaron.

#### *Tabla 1: Proyectos transversales interdisciplinarios*

Con este trabajo transversal se logró una evaluación interdisciplinar de forma colegiada; involucrar a los alumnos en el trabajo colaborativo y activo en proyectos de sustentabilidad que los compromete con su defensa; poner en práctica dichos proyectos y compartir la experiencia y que recibir retroalimentación en el momento.

Un logro importante y relevante fue el presentado por una exalumna y ahora alumna de la Licenciatura en Urbanística y Medio Ambiente de la Universidad de Guadalajara, que presentó el proyecto de sustentabilidad realizado como producto interdisciplinar en la prepa, logró que se lo aceptaran cuando realizó trámites a dicha licenciatura como proyecto de admisión.

Sin embargo, con la experiencia docente que se fue adquiriendo con esta forma de trabajo, se observa que los alumnos se concentran en los contenidos temáticos de los proyectos a presentar, pero no manifiestan una conciencia hacia los temas ambientales. Entonces se hizo hacer modificaciones de nueva cuenta a la planeación transversal, ahora con un modelo transdisciplinar que dé respuesta al cómo lograr que el alumno tome decisiones que privilegien la preservación del ambiente a lo largo de su vida y no sólo en un producto integrador.

### **Propuesta metodológica**

Con base en estos antecedentes se presenta la propuesta que además de lograr la interdisciplinariedad, contribuye a acciones más conscientes que además de favorecer la educación ambiental como lo establece la competencia genérica 11 (SEP, Acuerdo 444), permita lograr una conexión de saberes que favorezca la articulación de distintos conocimientos en la apropiación de problemas del entorno y la formación de una cultura ambiental que responda a sus exigencias sociales, educativas y ecológicas.

El diseño de esta propuesta metodológica tiene como base el modelo de transdisciplinariedad que propone la construcción conjunta del conocimiento de las diversas disciplinas que intervienen así como una cultura ambiental a partir de un proyecto de educación ambiental donde se integre lo propuesto por Caride (2001), Luhman (2002) y Nicolescu (2006).

Caride (2001) establece que la educación ambiental va más allá de las relaciones pedagógicas; ésta significa una preparación para que el alumno sea capaz de generar cambios que reafirmen un desarrollo sustentable, así como generar una conciencia que lleve a la solución de los problemas actuales; ésta debe propiciar un cambio de actitudes como lo es la participación en la creación de acciones adecuadas con su entorno.

Afirma que la educación ambiental debe configurarse integrando conocimiento, pensamiento y acciones. Acciones que lleven a la toma de decisiones y valoración de sus consecuencias tanto personales como colectivas.

Al respecto, Luhman (2002) establece que las decisiones son la parte inconsciente, impregnadas de las estructuras latentes de la persona, esto es, los valores, las ideas y creencias de los alumnos, en cuanto a su forma de ver y apreciar la sustentabilidad ecológica.

La parte visible de las decisiones son las acciones y para que haya una acción debe haber un desequilibrio, en este contexto, es aquello con lo

que el alumno no está conforme respecto a su medio ambiente o considera puede ser mejorado.

En ese sentido, Nicolescu (2006) afirma que el prefijo “trans” del concepto de transdisciplinariedad, denota algo que va a través, entre y más allá que reclama una ampliación de la conciencia orientada hacia los sentimientos, autenticidad, solidaridad, generosidad, cooperación al sentirse como miembro de una colectividad.

La transdisciplinariedad es una postura que va más allá de lo disciplinario, pluri e interdisciplinario ya que constituye una visión del mundo a través de tres pilares que determinan su metodología:

- 1) La existencia, en la Naturaleza y en nuestro conocimiento de la Naturaleza, de diferentes niveles de Realidad. El conjunto de los niveles de la realidad constituye el proyecto transdisciplinar. Gráfico 3: Pilar 1
- 2) El paso de un nivel de realidad a otro se efectúa por la lógica del tercero incluido. Lo que puede ser respondido con sólo dos aristas en un primer nivel, se modifica al cambiar de nivel de realidad. Gráfico 4: Pilar 2
- 3) La estructura del ensamblaje de los niveles de Realidad es una estructura compleja: cada nivel es tal porque los otros niveles existen a la vez. Los diferentes enfoques de la realidad se entretajan conformando una sola. Gráfico 5: Pilar 3

Los tres pilares de la transversalidad se interpretan en la siguiente tabla con base en la propuesta.

Tabla 2: ejes que determinan la metodología de la propuesta. De ahí que la aportación de esta propuesta transdisciplinar no sólo proviene de abordar los contenidos económicos, de sustentabilidad y habilidad verbal de una manera conjunta y vincularlos con la realidad del alumno, sino promover la empatía, solidaridad y afectividad hacia una cultura sustentable independientemente de si carga o no con ellos en sus estructuras latentes.

#### *Gráfico 6: Transdisciplinariedad*

Las tapas para la planeación transdisciplinar es la siguiente:

Etapas 1. RECUPERAR INFORMACIÓN: Hacer una carta descriptiva de las Unidades de Aprendizaje con el fin de visualizar resultados de aprendizaje, contenidos y actividades integradoras, para poder diseñar el proyecto transversal a evaluar.

Etapas 2. FORMULACIÓN: Una vez que se obtienen las cartas descriptivas de las diferentes Unidades de Aprendizaje (Materias), se

procede a su revisión y decidir cuál sería el eje transversal del producto integrador del proyecto.

Etapa 3. PLANEAR: Después de tomada la decisión de forma colegiada, sobre el producto integrador, se procede a planear considerando los contenidos de las Unidades de Aprendizaje (Materias) involucradas.

Etapa 4. DISEÑAR: En esta etapa del proyecto, se diseña de forma colegiada la rúbrica transdisciplinar. Ésta incluye los aspectos a evaluar de cada Unidad de Aprendizaje y Listas de Cotejo y/o Guía de Observación.

Etapa 5. INTEGRACIÓN: Esta fase se pone en marcha dentro las diferentes Unidades de Aprendizaje (Materias). Consiste en que todos los docentes involucrados hablan del mismo proyecto, la diferencia está en que cada uno profundiza en sus propios contenidos y se abordan dilemas ambientales con el propósito de que el alumno ponga en práctica la toma de decisiones.

Etapa 6. EVALUACIÓN TRANSDISCIPLINAR: Esta última etapa consiste en la evaluación colegiada de las exposiciones de los alumnos y se lleva a cabo de la siguiente manera:

- a) Se asigna fecha y hora a cada equipo para la presentación de su proyecto.
- b) El equipo presenta el proyecto frente a todos los docentes involucrados.
- c) Cada integrante registra una autoevaluación sobre su proyecto y presentación del mismo.
- d) Cada uno de los docentes hace preguntas sobre lo expuesto, retroalimenta y califica
- e) Se hace la sumatoria de los diferentes indicadores de la rúbrica y esa sumatoria es la calificación que se le registra a los integrantes del equipo en todas las Unidades de Aprendizaje (Materias).

Según Nicolescu (2009), en la concepción transdisciplinaria de la educación existe una trans-relación que vincula los cuatro pilares del nuevo sistema educativo propuestos por el Informe Delors, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Esa trans-relación reposa sobre los cuatro pilares; si uno solo de estos pilares se derrumba, todo se derrumba. Una educación viable sólo puede ser una educación integral del hombre, una educación que se dirige a la totalidad abierta del ser humano y no a uno solo de sus componentes.

## Conclusiones

La transversalidad es importante en la elaboración de proyectos ya que permite la intervención de contenidos de aprendizaje de varias disciplinas, en torno a la solución de un problema y así, lograr un análisis crítico que contribuye a un conocimiento significativo.

Es tiempo de dejar de lado el conocimiento fragmentado y enfrentar los problemas de nuestra realidad con una metodología transdisciplinar, la cual no sólo transfiere conocimientos de una a otra disciplina, sino que involucra valores y virtudes para un mejor entorno.

Para llegar a un trabajo transversal de tipo transdisciplinar, es necesario que se trabaje lo disciplinar y pluridisciplinar, sin absolutizar esta distinción. En este trabajo se presentan de forma separada sólo para explicar la evolución del trabajo académico realizado.

Para la construcción del pensamiento, es necesario un trabajo de planeación transdisciplinar que permita al alumno tener un nuevo tipo de pensamiento y de acción social.

Esta propuesta metodológica logra, además de un análisis crítico de los problemas ambientales, el trabajo colegiado de docentes y alumnos en la búsqueda de soluciones a la sustentabilidad del ambiente.

## Referencias

- Caride, Gómez J. A. (2001). La educación ambiental en el desarrollo humano: horizontes para la sustentabilidad ecológica y la responsabilidad social. Disponible en:  
[http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2001-10caride\\_tcm7-141789.pdf](http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2001-10caride_tcm7-141789.pdf)
- Luhmann, N. (1994) ¿Cómo se pueden observar estructuras latentes? En Contribuciones al constructivismo. (pp. 60 – 72) Barcelona, Ed. Gedisa.
- Nicolescu , Basarab (s/f). La transdisciplinariedad. Manifiesto. Ediciones Du Rocher. Disponible en: <http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2008). Acuerdo 444. Diario Oficial de la Federación. Disponible en:  
<http://www.copeems.mx/images/pdf/acuerdo%20numero%20442%20snb.pdf>
- Sistema de Educación Media Superior. (2009). Bachillerato General por Competencias del Sistema de Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de  
<http://www.sems.udg.mx/sites/default/files/BGC/BGC-UDG Documento base evaluado COPEEMS.pdf>

## Tablas y cuadros

Tabla 1: Proyectos transversales Interdisciplinarios

Nombre del proyecto	Objetivo de Aprendizaje	Ciclo
Revista Especializada	El alumno realiza una revista de manera transversal con sus unidades de aprendizaje Geografía y Cuidado del entorno y Análisis económico, a través de la cual pone de manifiesto un correcto uso de la redacción y ortografía.	2013 A y B
Proyecto sustentable	El alumno construye argumentos pertinentes, en el proyecto de sustentabilidad que presenta de forma transversal con las Unidades de Aprendizaje de Geografía y cuidado del entorno y Análisis económico.	2014 A y B
Museo de sustentabilidad y economía	El alumno relacionará los principios macroeconómicos y el desarrollo sustentable, proyectándolos en un museo, en el cual pone de manifiesto un correcto uso de la redacción y ortografía.	2015 A y B
Programa de radio de sustentabilidad y economía	El alumno realiza un programa de radio de sustentabilidad y economía relacionados con los contenidos temáticos de Geografía y Cuidado del Entorno y Análisis Económico y dan evidencia de su dominio en la elaboración de textos creativos y coherentes, así como de la correcta expresión oral.	2016 A y B

Tabla 2: Ejes que determinan la metodología de la propuesta.

Nivel	Interpretación en la propuesta
Niveles de realidad	El proyecto se conforma con base en los contenidos temáticos de las diferentes Unidades de Aprendizaje involucradas, las estructuras latentes del alumno y el trabajo de concientización en clase.
Lógica de tercero incluido	En cada parcial hay evidencias que permiten ver que en un nivel de realidad que son antagónicos, en otro nivel de realidad, pueden ser complementarios.
La complejidad	La estructura de la totalidad de los niveles de la realidad o percepción es una estructura compleja que incluye los

contenidos de las Unidades de aprendizaje que participan, así como las ideas, creencias y valores de los alumnos, lo que da origen a una realidad diferente.

## Gráficas e imágenes

Gráfico 1: Pluridisciplinariedad

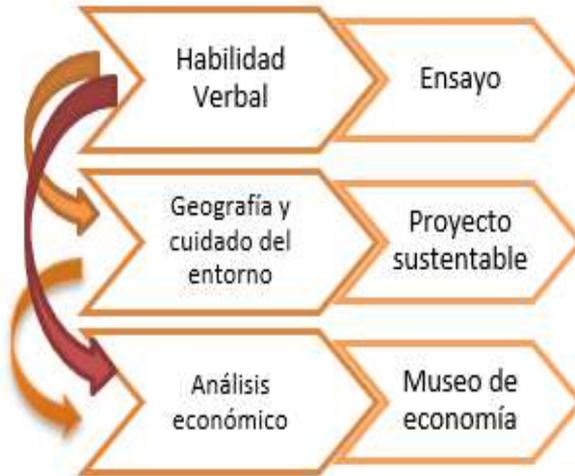


Gráfico 2: Interdisciplinariedad.

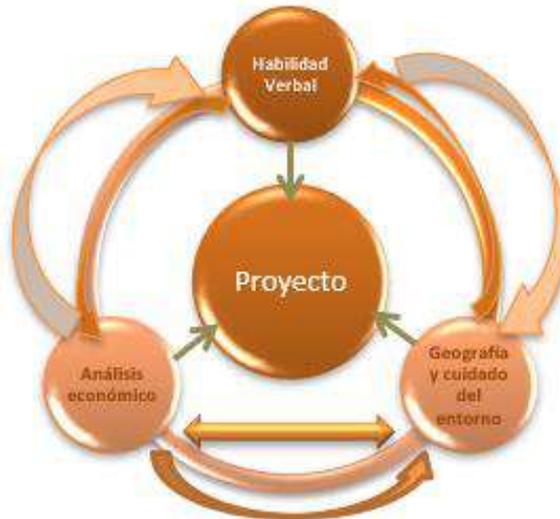


Gráfico 3: Pilar 1.



Gráfico 4: Pilar 2.



Gráfico 5: Pilar 3

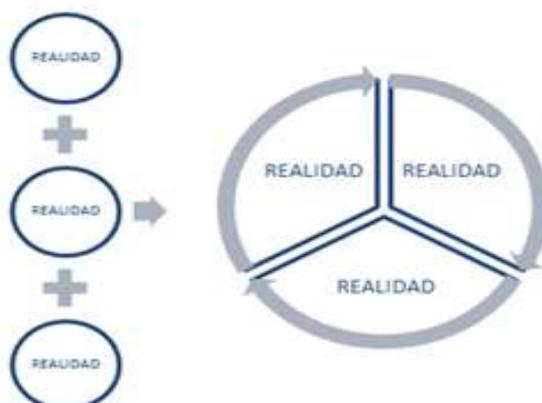
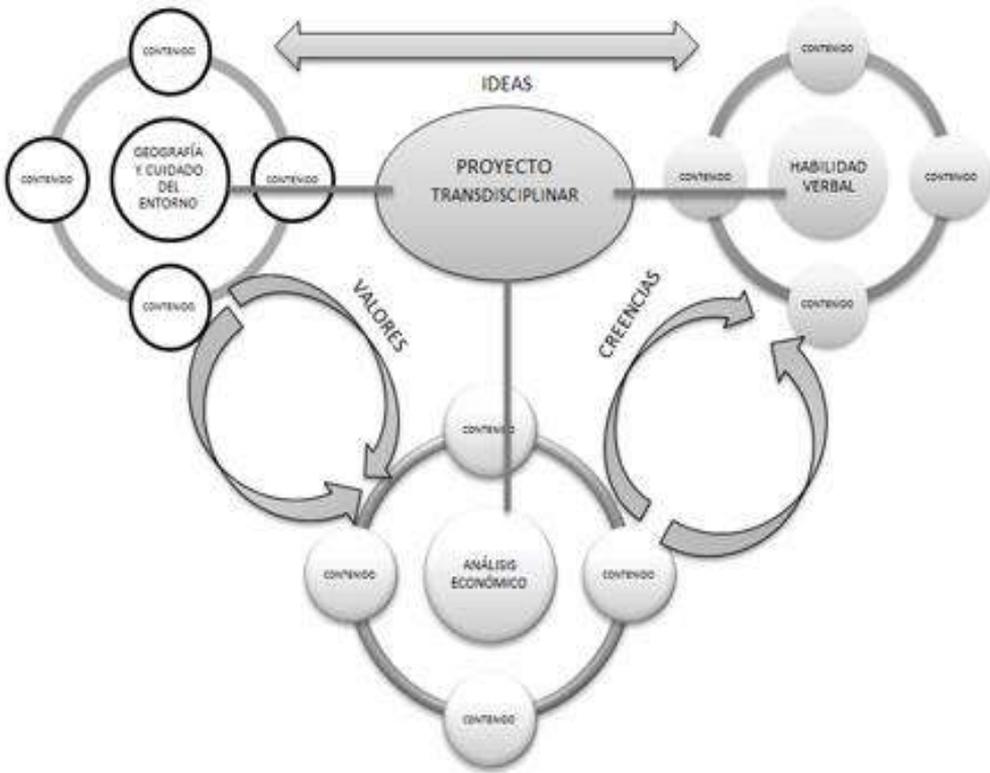


Gráfico 6: Transdisciplinariedad





# Evaluación del logro del perfil de egreso. Un estudio de caso

---

## Evaluation of the achievement of the graduation profile. A case study

Celia Carrera Hernández<sup>1</sup>  
Yolanda Isaura Lara García<sup>2</sup>  
Josefina Madrigal Luna<sup>3</sup>

### Resumen

La presente investigación cualitativa se abordó desde la fenomenología con un estudio de caso, con el objetivo de evaluar de manera comprensiva el perfil de egreso de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) que oferta la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) a partir de la experiencia de los alumnos que cursan el octavo semestre de la LIE y la percepción de sus profesores. Se aplicaron técnicas como la observación, entrevista y encuesta. Participaron 50 estudiantes de la generación 20013-2018 y 10 profesores que les impartieron cursos durante su proceso de formación. Se abordó la evaluación de programas con enfoque receptivo-comprensivo (Stake, 2007) a partir de la reflexión sobre la relación currículo-sociedad. La mirada epistémica fue crítica para identificar desde un ejercicio de autorreflexión las barreras que afectaron el logro del

---

<sup>1</sup> Celia Carrera Hernández. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Chihuahua, México. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel I y cuenta con Perfil PRODEP. Correo electrónico: [ccarrera@upnech.edu.mx](mailto:ccarrera@upnech.edu.mx)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-2444-2204>

<sup>2</sup> Yolanda Isaura Lara García. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México. Cuenta con Perfil PRODEP y ha publicado varios libros. Correo electrónico: [ylara@upnech.edu.mx](mailto:ylara@upnech.edu.mx)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-5250-9517>

<sup>3</sup> Josefina Madrigal Luna. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I, y cuenta con Perfil PRODEP. Correo electrónico: [jmadrigal@upnech.edu.mx](mailto:jmadrigal@upnech.edu.mx)  
ID: <http://orcid.org/0000-0003-2190-3164>

perfil de egreso y los aspectos positivos que identificaron como favorecedores. Se encontró que la principal barrera para el logro del perfil de egreso es la docencia ya que los alumnos dominan los contenidos pero no asumen una postura reflexiva respecto a su proceso de formación, a los logros obtenidos y sobre todo a su papel como transformador social. Por lo que la universidad requiere generar espacios abiertos de diálogo al interior de la misma que recupere las valoraciones, percepciones y experiencias de profesores y alumnos con el fin de reorientar los procesos de implementación del currículo y el rediseño del mismo.

### **Palabras clave**

Perfil de egreso, currículum, educación superior, evaluación.

### **Abstract**

The present investigation of qualitative was approached from the phenomenology with a case study, with the objective of comprehensively evaluating the graduation profile of the Degree in Educational Intervention (LIE) offered by the National Pedagogical University of the State of Chihuahua (UPNECH ) based on the experience of the students who attend the eighth semester of the LIE and the perception of their teachers. Techniques such as observation, interview and survey were applied. Participants were 50 students from the 20013-2018 generation and 10 teachers who gave them courses during their training process. The evaluation of programs with a receptive-comprehensive approach (Stake, 2007) was considered based on the reflection on the relationship curriculum-society. The epistemic view was critical to identify from an exercise of self-reflection the barriers that affected the achievement of the graduation profile and the positive aspects that they identified as favoring. It was found that the main barrier to achieving the graduation profile is teaching since students dominate the content but do not assume a reflective stance regarding their training process, the achievements obtained and especially their role as a social transformer. For this reason, the university needs to generate open spaces of dialogue within the university to recover the evaluations, perceptions and experiences of professors and students in order to reorient the processes of curriculum implementation and the redesign of the same.

### **Keywords**

Graduation profile, curriculum, higher education, curriculum, evaluation.

## Introducción

Una de las tareas de las instituciones educativas es la evaluación curricular que de manera sistemática provee información importante para realizar mejoras sustantivas a las mismas (Stufflebeam y Achinkfield, 1995). Desde esta perspectiva la evaluación es una fuerza positiva que sirve para identificar puntos débiles y fuertes con la intención de mejorar cuyas bases de valoración son las experiencias y percepciones de los usuarios.

La evaluación curricular implica el análisis del vínculo educación-sociedad a partir del cual se problematiza el sentido de impertinencia de los programas y la formación de los futuros profesionistas (Del Bosto, 2015). Sin embargo, las universidades en el contexto internacional han implementado innovaciones curriculares en el diseño de los programas incorporando nuevos enfoques y metodologías pero ha faltado una evaluación que evidencie el logro del perfil de egreso en cuanto a su impertinencia respecto a las características de la sociedad actual. Para Barnett (1994) la pertinencia es la adaptación de la formación a los requerimientos del mercado; desde esta perspectiva se aprecia desconexión de la responsabilidad del currículo con la transformación social. Por otra parte, menciona a la impertinencia como el llamado a construir un pensamiento crítico que interrogue las estructuras de poder de la sociedad y busque la transformación de la vida de diferentes grupos sociales.

Los estudios recientes sobre el perfil de egreso buscan responder a la exigencia del mercado laboral a partir de identificar la pertinencia de la formación.

A partir de lo anterior, existe la necesidad de contar con mecanismos para evaluar, el logro del perfil de egreso de los alumnos de LIE con la recuperación de la experiencia de docentes y alumnos de manera reflexiva orientada a la búsqueda de formas innovadoras que incidan en cambios de carácter social en el campo de la educación, es decir, desde la impertinencia.

La LIE es un programa que oferta la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), e inició sus operaciones a partir del año 2002 con el objetivo de formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos ámbitos educativos, a través de la adquisición de las competencias generales (propias de cualquier profesional del campo de la educación) y específicas (las adquiridas a través de las diferentes líneas profesionalizantes detectadas), que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención. En este caso las competencias generales corresponden al perfil de egreso (UPN, 2002).

Hasta el momento se desconoce la forma en la que se implementa el programa de LIE, dado que no se ha realizado un trabajo sistemático de

evaluación que incluya la revisión de la impertinencia del perfil de egreso de los estudiantes de manera interna.

Por lo anterior, es importante, que se busquen procedimientos eficaces para evaluar los programas educativos desde el logro del perfil de egreso ya que la revisión de su impertinencia es prioritaria debido a que el conocimiento, en este caso relacionado con la intervención y la educación, es cada vez es más amplio y las necesidades del contexto social diversas.

A partir de los nudos críticos mencionados arriba se identifica que el supuesto problematizador es que, la licenciatura no cuenta con procesos para evaluar la impertinencia del perfil de egreso y el logro efectivo de éste a partir de la experiencia de estudiantes y profesores. Por lo anterior, la pregunta de investigación es: ¿Cómo evalúan los profesores y alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa el perfil de egreso que se especifica en el programa?

Las subpreguntas de investigación son:

- ¿Cómo se autoevalúan los alumnos respecto al logro del perfil de egreso y que factores identifican como favorecedores o como barreras para el logro de los mismos?
- ¿Cuáles son las percepciones de alumnos y profesores respecto al logro del perfil de egreso considerando las necesidades de formación y las características del contexto actual?
- ¿Cómo evalúan los profesores el perfil de egreso respecto a su experiencia en la implementación del programa?

El objetivo de la investigación es evaluar el perfil de egreso de la Licenciatura en Intervención Educativa a partir de la experiencia de alumnos que cursan el octavo semestre de la LIE y sus profesores.

Los objetivos específicos son:

- Comprender la forma en la que los alumnos se autoevalúan respecto al logro del perfil de egreso y qué factores identifican como favorecedores o como barreras para el logro de los mismos.
- Analizar las percepciones de alumnos y profesores respecto al logro del perfil de egreso considerando las necesidades de formación y las características del contexto actual.
- Conocer la forma en la que los profesores evalúan el perfil de egreso respecto a su experiencia en la implementación del programa.

Se considera que esta investigación es importante ya que ofrece una mirada alternativa a la evaluación del perfil de egreso respecto a la forma racional en la que se revisa la pertinencia del mismo para que los alumnos logren insertarse en el ámbito laboral, pero se deja de lado la formación reflexiva y

crítica con la intención de reconocer el entorno para buscar mejorarlo desde una postura epistemológica crítica.

### **Fundamentos teóricos**

El enfoque teórico de evaluación curricular que se retoma es el comprensivo ya que busca analizar la formación del sujeto en su compromiso con la transformación de la sociedad, responsabilidad que se desprende del programa de la LIE desde el propósito para el que fue diseñado. Para Stenhouse (1991) el currículo es un elemento situado en un contexto social que expresa un proyecto de formación de estudiantes y que hace posible la construcción de un determinado tipo de sujeto de acuerdo a la sociedad. Desde esta perspectiva teórica no se busca evaluar el perfil de egreso para encontrar formas de satisfacer el ámbito laboral ya que limita una formación reflexiva de sus estudiantes, sino la postura desde la cual se asume la presente investigación se refiere a que el currículo debe responder a las exigencias del contexto social y ocuparse de la formación de estudiantes que aporten a la transformación social. Por ello, se habla de resignificar el vínculo currículo-sociedad en una cultura neoliberal que busca solamente formar para insertar en el ámbito laboral no para que reflexionen sobre su realidad y sean capaces de proponer y realizar cambios importantes en favor de la sociedad en general o de grupos específicos. El perfil de egreso es el punto de convergencia entre la formación y la sociedad.

El perfil de egreso es el “conjunto de conocimientos, competencias y actitudes que el/ la estudiante de la carrera o programa habrá internalizado al momento de su egreso” (CINDA, 2017, p. 4). La evaluación busca identificar la impertinencia del perfil de egreso desde ejes conceptuales como: desempeños notables situados para reflexionar sobre la realidad en prácticas profesionales, los elementos discriminadores de contexto durante el proceso de formación y la transferencia crítica para reconocer la importancia de su formación en la transformación social.

La mirada epistémica es crítica porque identifica desde un ejercicio de autorreflexión las barreras para el logro del perfil de egreso y los aspectos positivos que identifican como favorecedores desde la percepción de profesores y alumnos, el proceso de formación, el desempeño durante las prácticas profesionales y la identificación de las necesidades de transformación.

## Metodología

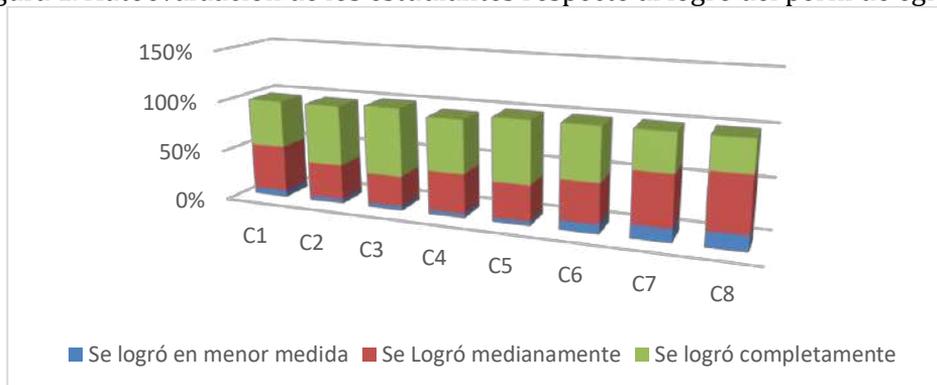
El abordaje metodológico es del tipo fenomenológico porque recupera percepciones de profesores y estudiantes respecto al perfil de egreso del programa de la LIE que oferta la UPNECH ya que a través de la fenomenología se contribuye al “conocimiento de la realidad escolar, recuperando las vivencias de los actores del proceso formativo” (Aguirre y Jaramillo, 2012, p. 3) Se consideró estudio de caso intrínseco porque corresponde a la evaluación de un programa específicamente. Según Stake (2007) en el estudio de caso se revisa la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. El objeto de estudio es el perfil de egreso para comprender su logro durante el proceso de implementación del programa.

Participaron 50 estudiantes y 10 profesores en el análisis de la impertinencia del perfil de egreso considerando las necesidades de formación de los estudiantes y las características del contexto social actual. Los datos se recuperaron a partir de la observación, entrevista semiestructurada y de un cuestionario mixto ya que según Embree (2003), la fenomenología orientada al análisis reflexivo identifica hechos observados, creencias, valoraciones y voliciones de los agentes educativos. El método de análisis de datos fue el inductivo.

## Resultados

Los estudiantes se auto evalúan respecto al logro del perfil de egreso es la siguiente:

Figura 1. Autoevaluación de los estudiantes respecto al logro del perfil de egreso.



C1. Crea ambientes de aprendizaje

C2. Realiza diagnósticos socioeducativos.

C3. Diseña programas y proyectos.

- C4. Asesora a individuos, grupos e instituciones.
- C5. Planea procesos, acciones y proyectos.
- C6. Identifica, desarrolla y adecúa proyectos.
- C7. Evalúa instituciones, sujetos y procesos.
- C8. Desarrolla procesos de formación.

Una de las competencias que se logran en menor medida se refiere a identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos que respondan a la resolución de problemáticas específicas con base en el conocimiento de diferentes enfoques pedagógicos, administrativos y de la gestión, organizando y coordinando los recursos para favorecer el desarrollo de las instituciones con responsabilidad y visión prospectiva (C6). Los alumnos reflexionan sobre la necesidad de indagar en diferentes instancias los proyectos existentes y con ello realizar adecuaciones de acuerdo al contexto y sus necesidades para poder implementarlos, pero critican la unidireccionalidad existente en la tarea de realizar diagnósticos para identificar los problemas, diseñar la intervención, implementarla y evaluar sus resultados.

Otra competencia que es considerada por los estudiantes como de bajo logro en menor medida es la de evaluar instituciones, procesos y sujetos tomando en cuenta enfoques, metodologías y técnicas de evaluación a fin de que le permitan valorar su pertinencia y generar procesos de retroalimentación, con una actitud crítica y ética (C7). Esta competencia es necesaria para el interventor ya que le posibilita proponer mejoras y transformar las instituciones educativas, los procesos que se desarrollan y los programas. Para el alumno la falta de vinculación entre la teoría y la práctica influye para que no se logre la competencia del curso e impacte en el logro del perfil de egreso.

La competencia que desde la percepción de profesores y alumnos de los alumnos no se logra es la de desarrollar procesos de formación permanente y promoverla en otros, con una actitud de disposición al cambio e innovación, utilizando los recursos científicos, tecnológicos y de interacción social que le permitan consolidarse como profesional autónomo (C8). Profesores y alumnos identifican la falta de reflexión y autocrítica a través de proceso de evaluación y autoevaluación constante para considerar la autoformación, el autodidactismo y la preocupación por participar en la formación de otros durante o al término de su formación en la universidad. Para los alumnos es necesaria la formación permanente mientras cursan el programa. Estas competencias impactan en la transformación social de forma decidida y debe promoverse al interior de las instituciones de manera constante.

Las barreras para el logro del perfil de egreso son:

El ejercicio de una docencia universitaria de corte tradicional centrada en la tarea solamente del aula y orientada a contenidos teóricos sin incorporar experiencias de los estudiantes en situaciones reales para que puedan aplicar los conocimientos teóricos. Es decir la enseñanza no se sitúa en un contexto específico.

El contenido no es actualizado ni favorece la comprensión de los temas, por lo que se requiere el manejo de información reciente.

La falta de espacios formativos extracurriculares que impacten en el logro de las competencias como diplomados, invitación de expertos, talleres y conferencias.

Los factores favorecedores del logro del perfil de egreso fueron son: la oportunidad de vincular la teoría con la práctica en el espacio curricular de prácticas profesionales, desde la reflexión de los alumnos y poner en práctica los conocimientos adquiridos en cada uno de los cursos. Según Stenhouse (1991) la universidad debe tener un papel protagónico en la construcción de sociedad desde el currículo a partir de la relación teoría-práctica. Otro factor es el esfuerzo de actualización de los cursos que realizan algunos de los profesores a pesar de que no hay rediseño del programa e identifican la necesidad de mantener espacios de diálogo para reflexionar sobre el ejercicio de su práctica y la forma de mejorarla.

Para alumnos y profesores el perfil de egreso encamina al egresado a la transformación social dado que desarrollan habilidades para problematizar la realidad, planear e implementar soluciones así como valorar sus resultados en una sociedad que padece los efectos del neoliberalismo caracterizada por pobreza y violencia social principalmente.

El reclamo de los estudiantes es que se otorgue importancia al desarrollo de procesos de formación permanente resultado de espacios de diálogo entre alumnos y entre éstos y los profesores para que de manera constante emanen necesidades y propuestas de formación constante ya que como menciona Freire (2010), "aquél que se atreve a enseñar o intervenir jamás debe dejar de aprender."

### **Discusión y conclusiones**

La formación del LIE es necesaria porque se orienta a la educación popular con una visión crítica de la realidad. Por ello, el perfil de egreso debe ser evaluado sistemáticamente para que la universidad logre un lugar protagónico en la construcción de una mejor sociedad desde el currículo, pues desde este último, es posible establecer una relación entre teoría y

práctica, así como favorecer su implementación bajo una práctica pedagógica reflexiva y crítica, que desde las propuestas de profesores y alumnos aspira a lograr transformaciones que trasciendan la conducta y el conocimiento de sus egresados hacia el cambio de las comunidades a través de proyectos que respondan a las necesidades sociales.

Ante un currículo con orientación crítica, la revisión de la docencia se torna indispensable ya que puede convertirse en la barrera principal en el logro del perfil de egreso pues desde el currículo se demanda profesores críticos de su práctica docente, del progreso de los alumnos y de la realidad escolar. La formación del alumno depende en gran parte del currículo, pero en mayor medida de la percepción de los profesores sobre la formación de los interventores educativos y del ejercicio de su práctica, por lo que tienen una gran responsabilidad ante la sociedad. Por ello, al interior de las instituciones se debe favorecer la interacción permanente entre los actores educativos y la reflexión sobre el vínculo con una sociedad que se transforma constantemente (Del Basto y Ovalle, 2015).

## Referencias

- Aguirre, J.C. y Jaramillo, L.G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2. Vol. 8, pp.51-74. Manizales: Universidad de Caldas.
- Barnett, R. (1994). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). (2017). *Evaluación del logro de perfiles de egreso: experiencias universitarias*. Chile: Grupo operativo coordinado por CINDA.
- Del Basto y Ovalle, M. (2015). Una mirada crítica a la relación currículo-sociedad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 11. Vol 1. Pp. 111-127. Colombia.
- Embree, Lester. (2003). *Análisis reflexivo: Una primera introducción a la investigación fenomenológica*. *Reflective Analysis: A First Introduction into Phenomenological Investigation*. Edición bilingüe, inglés/castellano. Morelia: Red Utopía / Jitanjáfora.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien se atreve a enseñar*. 2ª. Edición. Argentina: Siglo XXI editores.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. y Achinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórico-práctica*. España: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, ediciones Paidós Ibérica.

UPN (2002). Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN. México: UPN.

# Todos pueden aprender

## Everyone can learn

---

María Teresa Bañuelos Hernández<sup>1</sup>

Andrea Granados Gil<sup>2</sup>

Ingrid Giselle Uribe Castañeda<sup>3</sup>

### Resumen

En este documento se encuentran los resultados de la aplicación de un proyecto socioeducativo por parte de las maestras en formación enfocado a la inclusión, el cual da a conocer la importancia de la sensibilización y conocimiento hacia las diferentes discapacidades. El proyecto se enfocó hacia los alumnos de un Jardín de Niños con edades de entre 3 a 6 años extendiéndose a la comunidad circundante al preescolar. Se aplicaron actividades donde los alumnos experimentaban situaciones que viven diariamente las personas con capacidades diferentes, luego por medio de profesionales en lenguaje signado, se les enseñó algunas palabras para poder comunicarse con personas sordas, por mencionar algunas de las actividades aplicadas. Los resultados dieron a conocer la importancia de tener una sociedad inclusiva, comenzado por los niños y creando generaciones con servicio, empatía y respeto hacia la diversidad.

---

<sup>1</sup> María Teresa Bañuelos Hernández. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Prof. Luis Urías Belderráin, México. Correo electrónico: [maribanuelos64@gmail.com](mailto:maribanuelos64@gmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0001-5300-971X>

<sup>2</sup> Andrea Granados Gil. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Prof. Luis Urías Belderráin, México. Correo electrónico: [andreagranadosgil@gmail.com](mailto:andreagranadosgil@gmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-5304-2103>

<sup>3</sup> Ingrid Giselle Uribe Castañeda. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Prof. Luis Urías Belderráin, México. Correo electrónico: [ingriduc97@gmail.com](mailto:ingriduc97@gmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-6024-6788>

### **Palabras clave**

Inclusión, empatía, sensibilización, comunidad, discapacidad.

### **Abstract**

In this document we find the results of the application of a socio-educational project focused on inclusion. Where it makes us aware of the importance of awareness and knowledge towards different disabilities. It is focused on kindergarten students aged 3 to 6 years. The project was extended to the community surrounding the preschool. The activities were applied where students experienced situations that people with different abilities lived daily, then by means of professionals in signed language, they were taught some words to be able to communicate with deaf people, to mention some of the activities applied. The results made known the importance of having an inclusive society, started by children and creating generations with service, empathy and respect for diversity.

### **Keywords**

Inclusion, empathy, sensibilization, community, disability.

### **Introducción**

En este documento se presentan los resultados del proyecto Socioeducativo Todos pueden aprender que se llevó a cabo en el preescolar durante la jornada de prácticas docentes que se imparte en la institución. Lo anterior enfocado a dar solución a una problemática en el Jardín de Niños: la falta de la cultura de inclusión en los alumnos. Durante el periodo de tiempo en el que se llevaron a cabo las prácticas, se percato que los alumnos tenían conductas agresivas entre ellos, además de apáticas.

Lo anterior desencadenó una serie de interrogantes: ¿de dónde viene esa cultura de violencia?, ¿por qué no hay preocupación entre los mismos niños? Y finalmente si llegaran niños con capacidades diferentes al salón, ¿sabrían cómo tratarlo?, ¿lo ayudarían?, ¿se podría lograr un ambiente inclusivo? Esto fue el desencadenante hacia una posible mejora enfocada a sensibilizar tanto a los alumnos como a la comunidad aledaña al Jardín de Niños. Por ende, se investigó su contexto y de esta forma comenzar la investigación.

### **Contexto**

Las prácticas se realizaron en un Jardín de Niños ubicado al norte de la ciudad de Chihuahua. La comunidad cuenta con tiendas de abarrotes

cercanas, una primaria aledaña al Jardín, iluminación peatonal, drenaje, calles pavimentadas, ferreterías, una iglesia, parques, por mencionar algunos servicios. Dicho plantel cuenta con servicios como: agua, luz, internet, drenaje, teléfono, entre otros. El nivel socioeconómico de la comunidad es medio-bajo en la mayoría de las familias, los padres son mayormente empleados de maquiladoras cercanas a la zona o amas de casa en el caso de las madres.

En esta institución se encuentran seis maestras Licenciadas en Educación Preescolar, USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) con profesores de Comunicación/lenguaje, psicomotricidad, psicología, trabajo social y un director de estas áreas. También hay una maestra de educación física y un profesor de música, además de dos intendentes y la directora del Jardín. Está formado por doce espacios, incluidos dirección, sala de juntas, USAER, biblioteca, aula de música y educación física, baños, un salón de primer año, dos de segundo y tres de tercero (cada grupo se constituye de entre 20 a 25 alumnos). Se supuso que, al ser un contexto de nivel medio-bajo no había conocimientos acerca de la cultura de la inclusión, podría ser que la falta de cultura derivada del contexto fuera la causante del conflicto antes mencionado, por lo anterior la animación sociocultural fue el paradigma elegido por los integrantes del grupo, llegando a la conclusión de que este serviría para realizar un cambio en la cultura del preescolar. José Luis Muñoz en su artículo “La cultura en la sociedad actual” cita a Edward B. Taylor, el cual nos menciona que

La cultura es todo aquel complejo que incluye conocimientos, costumbres, capacidades y hábitos adquiridos y la animación sociocultural es un instrumento que utiliza la democracia cultural para fomentar acción y crear agentes de cambio que trabajen junto con los destinatarios (Taylor, 1871).

### **Diagnóstico**

Para comprobar que esta problemática fuera realmente relevante se buscó elaborar un buen diagnóstico en el cual la observación dio pie para la reflexión relacionada con la problemática detectada, y de esta manera conocer el verdadero conflicto que se enfrenta y el conocimiento previo de la sociedad del preescolar, pues es información de primera mano. Ya que “A pesar del colectivo de personas con discapacidad, no ha sido objeto prioritario de estudio ni de desarrollos específicos de política social que den respuesta a sus necesidades”. (Verdugo, 2017).

De entre varios mecanismos de recolección de datos se utilizó la entrevista, con la finalidad de entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y corroborar lo observado durante las jornadas de prácticas. Se entrevistó a 15 alumnos de manera informal e individualmente, para así saber si conocen o han conocido personas con alguna deficiencia ya sea visual, auditiva, física o cognitiva, y, en caso de ser así, cómo trataban a estas personas.

Una vez realizadas, se interpretaron los resultados para poder llegar a una conclusión y tener un punto de partida para el proyecto. Esto fue de gran utilidad para recabar los datos necesarios en el problema propuesto, ayudó a que la información obtenida fuera más completa y conocer las respuestas de los alumnos. Toda esta información sirvió para aclarar dudas sobre cómo ven los entrevistados la problemática, asegurando respuestas más completas.

Las respuestas se clasificaron por su similitud, comprobando que realmente son muy pocos los que conocen cómo convivir con personas discapacitadas. Por lo que se optó por llevar a cabo actividades de sensibilización a los alumnos, creando un ambiente inclusivo, empático y preparado para cualquier situación que pudiera presentarse en un futuro en su vida cotidiana. Gracias a esto se redactó lo siguiente:

### **Problemática**

Gracias a este análisis, se determinaron las problemáticas más importantes que dieron la oportunidad de elaborar el proyecto para la mejora de la institución. Entre los resultados más significativos encontrados por este medio, estuvieron la falta de empatía en los alumnos y conocimiento hacia las personas con discapacidad.

### **Objetivos**

Lograr la sensibilización de a la comunidad entera, en la cual se incluye a padres de familia, alumnos y personal del Jardín de Niños para que tuvieran un pensamiento inclusivo, utilizando instrumentos especializados, actividades y visitas en las que se trabajó junto a los participantes de este proyecto.

### **Metodología**

Las actividades lúdicas según el Programa de Estudio 2011 Preescolar “son actividades basadas en el juego, que deben tener distintos niveles de complejidad, para conocer los logros de los niños, potencialidades y

habilidades”. Por lo tanto, el proyecto se desarrolló con el objetivo de atraer a los alumnos al tema, creando aprendizajes creativos y divertidos que llamen su atención.

De acuerdo con lo anterior, se realizaron durante cinco días una serie de actividades relacionadas a reforzar el término de inclusión para que así se tuviera más empatía y una mejor relación, tanto en el Jardín como fuera de este. Pretendiendo que al concluir se fomentara un ambiente de inclusión y respeto entre los integrantes del preescolar y por ende la comunidad en el que está inmerso.

Para ello se utilizó un análisis con la técnica de FODA, y de esta manera reconocer con qué recursos contábamos y cuidar los detalles de atención que podrían afectar al proyecto. A su vez, se aplicaron diversos cuestionarios con el propósito de saber si las actividades que se estuvieron aplicando a lo largo de la jornada, tuvieron una función positiva y fueron de impacto para los alumnos, planteándoles preguntas concretas que nos proporcionen la información viable para valorar los resultados, lo que sirvió para conocer los aprendizajes adquiridos y los diferentes puntos de vista de los alumnos, respecto a las actividades y el desarrollo de las situaciones que se presenten, y determinar si funcionaron o no las labores desarrolladas.

El primer día se realizó un “rally” en el cual se vio la discapacidad visual. Por ello el recorrido fue sencillo pasar por aros y en zigzag por un camino de conos, en parejas un niño se vendó los ojos y otro lo guio por la mitad del recorrido. En este punto la venda se cambió y para ser el otro niño el que guiaría.

Para continuar, se les habló del autismo poniéndoles un cuento relacionado a ello, “El pato azul” basado en videos del mismo nombre, después se les pidió que dibujaran el tema de la historia mientras se hizo ruido con maracas, música fuerte, entre otros. Lo anterior para imitar algunos de los síntomas del espectro autista.

Luego se abordaron las actividades normales para ellos sin que se levantaran de su silla y otras sin el uso de una mano. De esta forma se abordó la discapacidad física. La cuarta actividad planeada fue una plática hecha por el Instituto Chihuahuense de Lengua de Señas Mexicana, en ella se les habló a los niños de las discapacidades auditivas. De esta manera se les enseñó el abecedario y algunas frases simples en lenguaje signado.

A manera de conclusión se les llevó a una visita al Centro de Rehabilitación Infantil Teletón (CRIT) Chihuahua, en el cual se les explicó qué se hace en este lugar y cómo ayudan a las demás personas. Las primeras tres actividades se abordaron dentro de un tiempo de 30 minutos con recursos del Jardín de niños. Mientras que la plática fue de dos horas con

ayuda del Instituto Chihuahuense de Lengua de señas mexicana, y la visita al CRIT todo el día. Estas últimas fueron de gran importancia, pues con ellas vivieron experiencias impartidas por profesionales, complementando aprendizajes para la vida, tanto futura como presente.

## **Resultados**

Una de las cosas más importantes para el proyecto, es saber reflexionar sobre los resultados; los cuales, según Antonio Latorre, 2004 “son conjuntos de tareas con el fin de extraer significados relevantes, o pruebas en la relación con los efectos o consecuencias del plan de acción”. Para valorar el resultado del proyecto se reflexionó de acuerdo con los aprendizajes de los niños y de las niñas indagando sus conocimientos respecto a los temas vistos al finalizar su aplicación.

Para conocer los resultados y el trabajo que se llevó a cabo durante el proyecto se tomó en cuenta el portafolio de evidencias. Gabriela Murillo cita a (Hernández, 2006) quién nos menciona que consiste en el “aporte de producciones de diferente índole por parte de quien es docente o de quien es estudiante”. Es a través de estas evidencias que se pudo valorar el desempeño en el marco de una disciplina o curso específico, en este caso del proyecto

A su vez se utilizó la fotografía que, según M. de Miguel, J quien cita a Augusto Comte, (1839) “es una selección de datos, estudio de las fotografías, tiempo de integración y después del estudio de las fotos”. Por lo que fue de gran utilidad al momento de justificar cada una de las actividades realizadas, así como poder identificar los avances que se lograron durante la implementación de las actividades. Además de tener cada una de las evidencias necesarias para obtener una postura y capturar lo que fue significativo para los alumnos durante el proyecto.

## **Desglose de resultados**

### *Primer Día: Visual*

Al comentarles que existían personas invidentes, los alumnos se sorprendieron y algunos expresaron empatía, queriendo dar apoyo a personas que padecen esta discapacidad.

En esta actividad los alumnos mostraron nervios, miedo y frustración al momento de caminar con los ojos vendados y realizar los dibujos.

### *Segundo día: Autismo*

Con uso del proyector, se les mostraron tres cuentos sobre el autismo y las diferentes perspectivas de verlo (en la casa, en la escuela y con los amigos). Al aplicarles la actividad de elaborar un dibujo o contar un cuento con ruidos y música fuerte, los alumnos se frustraron y su reacción inmediata fue taparse los oídos. Al explicarles que había personas que vivían con ese ruido todo el tiempo, se sorprendieron y el tiempo ahí se volvió emotivo, todos estaban en silencio, mostrando respeto y compasión hacía las personas que padecen autismo.

#### *Tercer día: Discapacidad física*

Los alumnos por parte de los tres grupos mostraron frustración y desesperación al no poder usar sus dos manos para trabajar. Algunos comentaron que ya estaban cansados, dejando de lado la actividad. En uno de los grupos, a la hora de ir por sus colores sin levantarse de su silla, uno de los alumnos no podía trasladarse a su lugar y una compañera al ver su frustración, se levantó a ayudarlo, mostrando empatía y servicio hacia los demás.

#### *Cuarto día: Discapacidad Auditiva*

Se dio la plática sobre la discapacidad auditiva donde se vio interés por parte de los alumnos y docentes, se perdió un poco la atención de los niños debido a la cantidad de alumnos que estaban presentes, el espacio en el que se encontraban y el clima no favoreció la explicación. Aun así, los alumnos aprendieron a comunicar algunas palabras en lenguaje signado.

#### *Quinto día: Vista al CRIT*

Los alumnos se sorprendieron al ver las instalaciones y conocer niños con diferentes discapacidades, algunos les sonreían y otros solo sentían tristeza.

### **Conclusiones**

En la semana que se aplicó el proyecto, se presentaron una variedad de fortalezas, retos y barreras con los cuales se cumplieron la mayoría de los objetivos esperados.

Algunos de los alumnos mostraron mediante las actividades sobre las diferentes discapacidades, la empatía y sensibilidad que era esperada. Otros presentaban una actitud de juego y risa, sin comprender la importancia de los temas. Esto se vio reflejado en los diferentes ámbitos y no se vieron los resultados hasta el fin con la visita al CRIT en donde los mismos alumnos observaron como es que se daban las terapias y que ellos también podían ayudar a los demás formando de esta manera un ambiente de inclusión.

Los retos se presentaron como momentos de ausencia con las maestras titulares, actitud negativa por parte de una de las docentes de la institución, donde se tuvo que hablar para aclarar la situación, a su vez, se dieron actitudes apáticas por parte de los padres de familia, por lo que se vio a fondo la falta de inclusión y aceptación hacia personas con capacidades diferentes, además, por parte del equipo se vio la falta de experiencias en proyectos inclusivos, como falta de organización en pequeños detalles, por ejemplo, quien iba a hablar frente al personal, explicación de los hechos, entre otros.

A pesar de esto, el objetivo principal se vio reflejado en ciertos alumnos, por lo que se animó a las maestras titulares a darle seguimiento al proyecto para fomentar un cambio en la comunidad comenzado por los niños, extendiéndose así, hacia los padres de familia. Pues hay que recordar que:

Al hablar de inclusión se habla tolerancia, respeto y solidaridad, pero sobre todo, de aceptación de las personas, independientemente de sus condiciones. Sin hacer diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses y potencialidades, y mucho menos, por sus limitaciones {...} (Ronald, S. 2003).

Por lo cual se debe empezar con la sensibilización para dar paso a la cultura de la inclusión, en la que influya toda la sociedad, y en que mejor lugar empezar que con los alumnos y docentes en las aulas, para que de esta forma tenga un mayor alcance y se logre un mayor objetivo.

## Referencias

- Latorre, A. (2005), La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa, Edit. Graó, Barcelona.
- M. de Miguel, J. "Para una sociología de la Fotografía", Recuperado de: [http://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_084\\_08.pdf](http://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_084_08.pdf).
- Muñoz Corvalán, J.: "La cultura en la sociedad actual", en Contribuciones a las Ciencias Sociales, Noviembre 2012, [www.eumed.net/rev/cccs/22/](http://www.eumed.net/rev/cccs/22/)
- Murillo Sancho, Gabriela, EL PORTAFOLIO COMO INSTRUMENTO CLAVE PARA LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" [en línea] 2012, 12 (Sin mes) : [Fecha de consulta: 2 de junio de 2018]

- Disponible  
en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723363015>> ISSN  
SEP, (2011) Programa de Educación Preescolar 2011. México: SEP
- Soto Calderón, Ronald, La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad . Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" [en línea] 2003, 3 (enero-junio) : [Fecha de consulta: 13 de septiembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44730104>> ISSN
- Trilla J. (1998), Animación Sociocultural, Teorías, programas y ámbitos, 2ª edición. Edit. Ariel, México.
- Verdugo Alonso, M. (2017) Derechos y calidad de vida en personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo. Edit. Universidad de Salamanca, Salamanca Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Patricia\\_Navas/publication/324889833\\_Derechos\\_y\\_calidad\\_de\\_vida\\_en\\_personas\\_con\\_discapacidad\\_intelectual\\_y\\_mayores\\_necesidades\\_de](https://www.researchgate.net/profile/Patricia_Navas/publication/324889833_Derechos_y_calidad_de_vida_en_personas_con_discapacidad_intelectual_y_mayores_necesidades_de)



# Estudio de seguimiento de egresados de la Maestría en Innovación Educativa, periodo 2011-2017

---

## Study of graduates of the Master in Educational Innovation, period 2011-2017

Juan Pablo Durand Villalobos<sup>1</sup>

### **Resumen**

Este artículo presenta los resultados de una investigación orientada a evaluar el programa de Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora desde la perspectiva de sus egresados. El documento conforma uno de los varios insumos solicitados por el Programa Nacional de Posgrado de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología con el fin de reconocer la calidad en la formación de estudiantes de posgrados. El objetivo de este trabajo fue valorar la pertinencia del plan de estudio, monitorear la trayectoria académica y laboral de los egresados, e identificar áreas de oportunidad para mejorar el programa mediante adecuaciones curriculares y organizativas. Los datos fueron recabados mediante una encuesta electrónica aplicada a tres generaciones de egresados. Los resultados obtenidos indican satisfacción de los egresados, así como la pertinencia en prácticas, planta docente, contenidos, sistemas de enseñanza, tutorías e infraestructura. El impacto del programa se constata en la inserción laboral de los egresados y en su continuidad en estudios doctorales.

### **Palabras clave**

Evaluación, egresados, programas de posgrados.

---

<sup>1</sup> Juan Pablo Durand Villalobos. Es profesor de tiempo completo de la Universidad de Sonora, México. Es Doctor en Investigación Educativa por el DIE CINVESTAV. Actualmente es coordinador del Posgrado en Innovación Educativa de la UNISON. Miembro de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas. Correo electrónico: [duralobos@hotmail.com](mailto:duralobos@hotmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-4180-0923>

### **Abstract**

This article presents the results of a research for evaluating the Master's program in Educational Innovation of the University of Sonora from the perspective of its graduates. This document is one of several inputs requested by the CONAYT to recognize the quality of the training of master students. The aim of the investigation was to assess the relevance of the study plan, check the academic and work trajectory of the graduates, and find areas of opportunity to improve the program through curricular and organizational adjustments. The data were collected through an electronic survey applied to three generations of graduates. The obtained results indicate the satisfaction of the graduates, as well as the pertinence in practices, faculty, content, teaching systems, tutorials and infrastructure. The impact of the program is verified in the labor insertion of the graduates and in their continuity in doctoral studies.

### **Keywords**

Evaluation, graduates, master programs.

### **Introducción**

La principal función de los estudios de egresados consiste en monitorear por un determinado lapso los itinerarios académicos y laborales de los graduados, ello permite asegurar la pertinencia, suficiencia y actualidad de los programas (Fresán, 1998). Resultan en un dispositivo que favorece el análisis de la correspondencia entre las competencias de los egresados y las necesidades mercado profesional, deriva en la identificación de fortalezas y debilidades del plan de estudio (Escalona y Rios, 2007), pues brinda un diagnóstico oportuno para formular acciones que faciliten la actualización de programas y la promoción de acciones que eleven la calidad de los procesos formativos (Valenti y Varela, 2003).

La revisión a los estudios de egresados producidos en México revela que estos exploran las experiencias y percepciones de los egresados sobre la satisfacción de la formación académica recibida (Martínez et al, 2005), las condiciones laborales y salariales a las que se enfrentan los graduados (Álvarez, Gómez y Morfín, 2012), la pertinencia de la oferta y de los contenidos, la relación con los miembros de la planta docente, la solidez de las competencias adquiridas, entre otras variables. Los resultados derivados de las variables que consideran estos estudios suelen legitimar la toma de decisiones, el diseño y la implementación de estrategias de intervención, la actualización de la estructura curricular y la promoción de prácticas más

idóneas a las demandas provenientes de los egresados, empleados y agencias de patrocinios (Bargsted, 2017).

La Universidad de Sonora (UNISON) para solventar las exigencias nacionales e internacionales sobre la pertinencia de su oferta educativa, institucionalizó los estudios de seguimiento de egresados en 2002 como estrategia de perfeccionamiento y actualización curricular de los planes y programas de estudio. La Maestría en Innovación Educativa (MIE) dispone de diversos estudios de seguimiento de egresados correspondientes a las primeras cinco generaciones (Castillo, E., García, M. y Paz, O., 2010; Castillo, E.; Estévez, E; García, M; y Paz, O, 2011). Justamente, el interés de este texto nace de la necesidad de generar información confiable sobre las últimas tres generaciones para identificar necesidades de cambio y diseñar líneas de acción tendientes a la articulación entre la formación y los requerimientos disciplinares y laborales actuales.

### **Antecedentes**

La MIE es un programa de posgrado cuyo objetivo general consiste en: “Formar personal de alta calidad académica que sea capaz de concebir, promover y desarrollar innovaciones en la educación superior y de realizar investigaciones para apoyar el cambio educativo, propiciando la comprensión del proceso interactivo entre la educación y el marco económico, político y social, en el contexto de los nuevos escenarios internacionales” (MIE, 2013).

El plan de estudios tiene una estructura flexible organizada por las áreas común, de concentración y de investigación. La estructura curricular contiene 135 créditos, ofrecidos en doce asignaturas, cuatro en el primero y segundo semestres, y dos en el tercero y cuarto. El programa tiene una duración de dos años. El carácter flexible de la estructura permite que los estudiantes a partir del tercer semestre puedan seleccionar el área de concentración y de investigación de acuerdo a sus intereses y aptitudes. A su vez cada opción de concentración representa un ámbito de innovación aplicable a contextos específicos de la educación superior y puede ser modificable según las demandas del entorno y avances de las disciplinas. Por su parte, el área de investigación se compone de seminarios de tesis, que incluyen laboratorios y talleres de apoyo; estos últimos se cursan de modo flexible según las necesidades de formación de los alumnos.

Durante la última década se han desarrollado procesos constantes de seguimiento de egresados a cargo de profesores del programa (Castillo, Estévez, Paz y García, 2010) y del Departamento de Planeación de la UNISON (Burgos, López y García, 2011 y Espinoza). Estos estudios

constituyen referentes que sustentan la actualización de programas y las reformas curriculares emprendidas. En este artículo se muestra los resultados del estudio de seguimiento más reciente, correspondiente al análisis de las generaciones 2011-2013, 2013-2015, y 2015-2017.

### **Objetivos de la investigación**

El objetivo general de este trabajo consiste en generar información confiable sobre las fortalezas y debilidades que perciben los egresados de la maestría en Innovación Educativa con el fin de ajustar aquellos aspectos curriculares, educativos y administrativos que brinden mayor calidad, pertinencia y eficacia a los procesos formativos. Un par de objetivos específicos se plantean en la indagación, por un parte analizar la percepción y satisfacción de los egresados respecto a diversas dimensiones académicas y organizativas de la MIE. Por otro parte, actualizar los registros sobre la trayectoria académica y laboral de los egresados de las últimas tres generaciones de la MIE.

### **Preguntas de investigación**

La pregunta general que orienta el estudio puede resumirse de la siguiente forma ¿Cuál es la percepción de los egresados de las últimas tres generaciones en relación a la estructura y operación de la Maestría en Innovación Educativa? Las preguntas específicas planteadas para su análisis son: ¿Qué fortalezas y debilidades advierten los egresados de la Maestría en Innovación Educativa respecto al plan de estudio, profesores, recursos, estrategias y demás componentes que se gestionan para la formación de investigadores educativos? ¿Cuál ha sido el desarrollo profesional y académica ulterior a culminar el posgrado que han trazado los egresados de la maestría en Innovación Educación?

### **Nota metodológica**

El estudio se apoya en la administración de un cuestionario a los egresados de las últimas tres generaciones. El instrumento utilizado comprende las siguientes dimensiones: 1) Datos generales, 2) Ingreso a la Maestría, 3) Evaluación del trabajo docente en la Maestría en Innovación Educativa, 4) Percepción sobre la información recibida, 5) Evaluación de la infraestructura, 6) Mercado laboral, 7) Acompañamiento para la titulación, 8) Capacitación laboral recibida por el egresado, 9) Perspectivas de estudio-Doctorado, 10) Propuestas, 11) Evaluación general del programa y 12) Apreciaciones generales. La exploración de estas áreas fue a través de 58

preguntas que se enviaron en formato electrónico a los 63 egresados de las generaciones mediante un enlace electrónico que los vincula a la plataforma Survey Monkey donde se gestiona el cuestionario.

### **Perfil de los egresados**

Las últimas tres generaciones del programa estuvieron conformadas por 69 estudiantes, quienes, tras haber acreditado los criterios definidos por la Comisión Académica de la Maestría en Innovación Educativa, la normatividad institucional y la que rige los programas aprobados por el PNPC de CONACYT, fueron seleccionados entre 168 candidatos que presentaron solicitud. A pesar de la rigurosidad de los criterios de selección se producen una decena de bajas en los semestres subsecuentes, estas se relacionaron a problemas de orden personal, familiar y de salud.

La eficiencia terminal de estas cohortes es de 81.34%, promedio mayor en 10 puntos porcentuales al que recomienda el CONACYT para programas de posgrados consolidados. Lo anterior se explica por el compromiso de dedicación exclusiva al programa, en las primeras cuatro generaciones la eficiencia terminal era menor derivada de prioridades que estaban por encima del compromiso al programa.

Las respuestas al instrumento provienen de 45 de los 69 egresados de las últimas tres generaciones: 71.1% mujeres y 28.8% varones, en ambos casos la edad promedio es de 32 años. El estado civil mayormente es casado (48.9%), frente a 44.4% solteros y el 6.7% divorciados. Respecto al lugar de nacimiento 81.3% son nativos del estado de Sonora, mientras que 16.2% nació en cinco entidades del país y 2.32% en el extranjero. Actualmente el 90.9% reside en Sonora, 6.81 % en otros estados de la república y el 1% al exterior en Estados Unidos y Canadá. La mayoría de los egresados optó por ingresar a la maestría para acrecentar sus posibilidades de empleo accediendo o desarrollando conocimientos y capacidades para la docencia e investigación en educación superior. El 77.7% sostiene que fue por superación personal, 68.80 % considera que, para acceder a conocimiento especializado, y 57.78 % para lograr reconocimiento en su campo profesional o para acceder a una plaza académica.

### **Percepción sobre la planta académica**

La percepción de los egresados sobre las funciones de docencia y tutorías de la planta académica es positiva, 41% indica que la formación recibida en torno al desarrollo de investigaciones e innovaciones fue “excelente”, 44% la consideran “muy buena” y el resto como “buena”. El 90 % está totalmente de acuerdo con que sus profesores dominan sus respectivos campos de

conocimiento, advierten que son accesibles para las consultas académicas y que la relación entre profesor y estudiante resultó cordial. Una de las funciones clave de los posgrados en investigación es la dirección de tesis, en este sentido los participantes sustentan altos niveles de satisfacción. La mayoría de egresados respondió que siempre los reconocieron y respetaron como personas (88%), demostraron alta integridad (80%), disposición para dirigir el trabajo de tesis (76%) y enseñanza de los principios éticos con (71%). Respecto a la orientación recibida; refieren que el investigador siempre dominaba el tema de tesis (71%), siempre conocía la definición del tema de investigación (64%), siempre existía la organización de trabajos de campo (61%), así como la orientación para la publicación de trabajos académicos.

Un par de preguntas abiertas permitieron explorar cualitativamente aspectos de la dirección de tesis, en un esfuerzo por categorizar las 45 respuestas de los egresados, se identificaron que las situaciones más insatisfactorias de la relación con el director de tesis se resumen en: la necesidad de mayor disposición de tiempo, dominio de los temas, mejorar la atención y retroalimentación de los avances y precisión en las instrucciones. Las contribuciones positivas de los directores apuntalaron a mejorar habilidades de investigación, redacción de textos, presentación de avances, apoyo profesional y redes de contacto laboral y académico. Además, se les cuestionó si tuvieran que elegir de nuevo a su director de tesis, el 79% refiere que sí, mientras que un 21% no. Por lo que respecta a la frecuencia con la que se reunían con su director el 64% de los egresados refiere que una vez por semana, seguido del 31% una vez cada dos semanas. El 92% respondieron que esa periodicidad le resultaba suficiente para avanzar en su trabajo de investigación. En cuanto a la valoración del programa de tutorías, 38% refiere que es excelente y 45% muy bueno.

### **Percepción sobre la enseñanza**

Los egresados identificaron que las principales técnicas y modelos de enseñanza que se implementaron conciernen mayormente a actividades de investigación (79%) y exposición frente a grupo (56%). Los apoyos didácticos más empleados para el desarrollo de las sesiones son las presentaciones multimedia (37%) y los videos (16%). Los mecanismos de evaluación con los que frecuentemente se evaluaron a los estudiantes corresponden a los avances de investigación (86%), seguido de los seminarios de cursos (81%). El énfasis en la evaluación de los trabajos

escolares se centró en la valoración del uso de las referencias bibliográficas (90%), así como en la redacción y dominio del tema (83%).

### **Percepción sobre la calidad del programa**

El 94% de los participantes consignan altos niveles de satisfacción respecto a la calidad de educativa del programa. En relación a los contenidos de innovación educativa, 88% los considera muy pertinentes, 7% medianamente pertinente y un 4.7% como poco pertinente. Con base en la experiencia laboral de los egresados, se les cuestionó su grado de satisfacción con la pertinencia de los contenidos de las materias que curso durante sus estudios en la MIE, aquí el 80% refiere estar muy satisfecho, y el 18% medianamente satisfecho.

### **Percepción sobre la infraestructura**

La infraestructura resulta de suma importancia dado que engloba la estructura física y los componentes contextuales que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. El 64% de los egresados perciben como muy buenas las condiciones de las aulas donde se desarrolla la docencia. El 65% considera que las condiciones del auditorio donde se desarrollan actividades de apoyo extracurricular y de participación colectiva son muy buenas. Sobre el grado de disponibilidad del equipo de cómputo, el 51% de los egresados percibe como “mucha” disposición para los estudiantes. En este aspecto, se advierten algunas necesidades de adecuación, pues es lógico que un programa con 18 años de antigüedad requiera renovar su infraestructura y los recursos materiales para desarrollar de mejor manera las funciones sustantivas.

### **Percepción sobre el vínculo entre empleo y perfil de egreso**

Después de concluir el programa de maestría, 70% de los egresados ejerció labores de docencia, 15% administrativas y 5% continuó con estudios doctorales. La relación entre ese trabajo y los estudios de la maestría fue estrecha, 55% indica mucha coherencia y 35% coherencia moderada. El tiempo transcurrido desde que egresaron hasta obtener un trabajo asociado al perfil de egreso es corto, 77% concluye que fue un lapso de 1 a 6 meses.

En correspondencia al trabajo que desarrollan actualmente, 63% de los egresados refiere la docencia y 18% cursa el doctorado. Sobre la congruencia entre los aprendizajes obtenidos en el posgrado y el trabajo actual, el 57% de los egresados respondió que muy relacionado y el 30% medianamente relacionado. Actualmente el 32% de los egresados encuestados se encuentra cursando el doctorado en instituciones públicas

de Sonora. A los egresados que refieren no estudiar el doctorado (68%), se les cuestionó si tienen considerado avanzar en estos estudios, 79% refiere que sí y solo el 17% que no. El 60% menciona que tiene pensado realizarlo en instituciones públicas en Sonora y el 35% en instituciones públicas fuera del estado de Sonora.

En lo que concierne a los procesos de actualización o capacitación de los egresados desde el término del programa de maestría y dentro de su marco laboral, 75.6% remite haber recibido capacitación en el último año. El ámbito en que recibieron dicha capacitación se encuentra investigación con 21.9% y docencia con 68.8%. En la modalidad de talleres 42%, y cursos 36%. Referente a las necesidades de capacitación, el 31% marca entrenamiento en docencia y el 17% en investigación. Este aspecto constituye un referente importante para generar opciones de educación continua y estrechar lazos con los egresados.

En resumen, los participantes consideran que los estudios de la MIE auxiliaron a mejorar su situación laboral, habilidades y redes de contacto, así el 80.9% señalan que fueron de mucha utilidad los aspectos relacionados con habilidades para la comprensión y análisis de problemas educativos, habilidades de investigación con 73.8 % y habilidades de lectura y redacción con 71.4%.

### **Propuestas de mejora**

Las propuestas de mejora sugeridas por los egresados se focalizan en cuatro rubros: formación de las futuras generaciones, inserción en el mercado laboral de los egresados, mejorar perfil docente, y mejora del plan de estudio. En el primero, apuntan a la incorporación de tecnologías de la educación, flexibilidad del plan de estudio mediante la inclusión de materiales virtuales o semi-presenciales. En el segundo, la mayoría coincide en la firma de convenios con instituciones para la incorporación de egresados y la creación de bolsas de trabajo entre el programa e instituciones educativas de la región. En el tercero, anotan la diversificación de perfiles académicos considerando docente de otros campos del conocimiento, la incorporación de profesores jóvenes y la actualización de conocimientos teóricos y metodológicos. Finalmente, las propuestas para mejorar el plan de estudio destacan la ampliación de destinos para la movilidad estudiantil, organización de encuentros de posgrados locales y regional, clases virtuales, talleres para manejo de software especializado y cursos de fortalecimiento profesional.

## **Comentarios finales**

El objetivo que motivó este documento consistió en producir información sobre la percepción de los egresados en torno a un conjunto de dimensiones académicas y organizativas de la maestría en Innovación Educativa. En este sentido, es posible señalar que a partir de la administración del instrumento se obtuvieron datos que permiten diseñar propuestas de acción en pro de mejorar las condiciones de gestión del posgrado. Entre las fortalezas que es posible señalar se encuentra el vínculo entre el perfil de egreso del programa y las funciones que actualmente realicen los egresados. Los egresados se encuentran laborando en posiciones de docencia, administración y gestión, aunque una tercera parte está cursando estudios doctorales.

La apreciación del modelo de enseñanza es que resulta congruente, pues se apoya en actividades de investigación (tutorías y seminarios), pero es necesario diversificar las estrategias de enseñanza en el ámbito de la formación para la docencia, sobre todo incluir estrategias innovadoras con énfasis en medios tecnológicos. Los dispositivos de evaluación se articulan con el objetivo y modelo educativo de la MIE, pero conviene ampliar su repertorio. Aunque la calidad de la infraestructura mejora gradualmente, la opinión de los egresados revela la necesidad de renovar constantemente los equipos de cómputo y las licencias de software especializado para lograr un mejor ambiente de aprendizaje.

La relación entre el perfil docente en general y el contenido del plan de estudios es congruente, pues la totalidad de los académicos ostenta grado de doctor, y el 70% pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores. Sin embargo, el perfil del profesorado debe mejorar y vitalizarse incrementalmente para sostener el logro de los objetivos de formación y producción científica.

Las propuestas de mejora del programa formulada por los egresados apuntan a optimizar estrategias de aprendizaje, ampliar convenios para realizar estancias académicas y de investigación e incluir modalidades de trabajo virtuales o semipresenciales. Sobre los mecanismos de inserción laboral, proponen la vinculación mediante convenios de colaboración e implementación de un programa de bolsa de trabajo. Los datos recuperados en este estudio brindan insumos para comprender el estado del programa, ubicando fortalezas y debilidades, así como las zonas de oportunidad que deben atenderse para lograr mejorar la calidad educativa del programa.

## Referencias

- Álvarez Gómez, M., Gómez Polanco, E., Morfín Otero, M. (2012). Efecto de la beca CONACYT en la eficiencia terminal en el posgrado. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14 (1), 153-163.
- Bargsted, M. (2017). Impact of personal competencies and market value of type of occupation over objective employability and perceived career opportunities of young professionals. Revista De Psicología Del Trabajo Y De Las Organizaciones, 33(2), 115-123.
- Burgos Flores B., López Montes K.M., García Quijada C. C. (2011) Estudio de Egresados de la Universidad de Sonora. Colección: Documentos de Investigación Educativa. Dirección de Planeación, Universidad de Sonora.
- Castillo, E., Estévez, E., García, M. y Paz, O. (2011) Reporte de Investigación: Seguimiento de Egresados de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora.
- Castillo, E., García, M. y Paz, O. (septiembre, 2010). Seguimiento de Egresados de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora (México). Congreso Latinoamericano de Educación "Perspectivas hacia la construcción de los diálogos para una sociedad educadora; realizado en Mexicali, Baja California.
- Escalona Ríos, L., y Fernández Cruz, E. (2007). Los estudios de egresados del área bibliotecológica: de la teoría a la práctica. Revista Interamericana de Bibliotecología, 30 (2), 113-135.
- Fresán Orozco, Magdalena (1998). Esquema básico para estudios de egresados. Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones, México, Dirección de Servicios Editoriales de la ANUIES.
- Juárez-Flores, C., Báez-Alvarado, M., Hernández-Vicente, I., Hernández-Ramírez, M., Hernández-Hernández, O., y Rodríguez-Castañeda, M. (2015). Opinión de egresados en enfermería sobre la congruencia de los contenidos curriculares con los requerimientos laborales. Enfermería Universitaria, 12 (4), 197-203.
- Martínez González, A., y Bernal Moreno, A., & Hernández Cruz, B., & Gil Miguel, A., y Martínez Franco, A. (2005). Los egresados del posgrado de la Unam. Revista de la Educación Superior, XXXIV (1) (133), 23-32
- Valenti, G. y Varela, G. (2003) Diagnostico sobre el Estado Actual de los Estudios de Egresados. ANUIES. En: [http://www.anui.es.mx/e\\_proyectos/pdf/Estudios\\_de\\_Egresados.pdf](http://www.anui.es.mx/e_proyectos/pdf/Estudios_de_Egresados.pdf)

# Diagnóstico de necesidades educativas para la construcción de programas de educación física en Educación Media Superior del Estado de México

---

Diagnosis of educational needs for the construction of physical education programs in Upper Middle Education of the Estado de Mexico

Claudia Raquel Peimbert Angulo<sup>1</sup>  
Celso Castaño Enríquez<sup>2</sup>  
Héctor Meza Espinoza<sup>3</sup>

## Resumen

El problema que se plantea en este documento es la ausencia de programas de educación Física para el nivel Medio Superior en el Estado de México. Ante esta circunstancia, surge la necesidad de construcción de un diagnóstico que reflejara la realidad educativa. Se presentan resultados y análisis de encuestas aplicadas a docentes y alumnos de Educación Media Superior del Estado de México. La información obtenida sirvió de fundamento para elaborar un diagnóstico educativo de necesidades y expectativas que determinaron la pertinencia y factibilidad de programas para la asignatura de Educación Física, que han de implementarse en el ciclo escolar 2018-2019.

---

<sup>1</sup> Claudia Raquel Peimbert Angulo. Docente de la Escuela Normal de Educación Física Ignacio M. Beteta, Estado de México. Es Maestra en Comunicación y Tecnología Educativa. Correo electrónico: [raquelpeimbert@gmail.com](mailto:raquelpeimbert@gmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-8090-6309>

<sup>2</sup> Celso Castaño Enríquez. Docente de la Escuela Normal de Educación Física Ignacio M. Beteta, Estado de México. Maestro en Ciencias de la Educación y jefe del Departamento de Posgrado de la institución. Correo electrónico: [ce.casten@yahoo.com.mx](mailto:ce.casten@yahoo.com.mx)  
ID: <http://orcid.org/0000-0003-0536-0489>

<sup>3</sup> Héctor Meza Espinoza. Docente de la Escuela Normal de Educación Física Ignacio M. Beteta, Estado de México. Maestro en Desarrollo de la Motricidad y miembro del Departamento de Posgrado de la institución. Correo electrónico: [hecmez.es@yahoo.com.mx](mailto:hecmez.es@yahoo.com.mx)  
ID: <http://orcid.org/0000-0003-3768-6440>

### **Palabras clave**

Educación física, diagnóstico educativo, Educación Media Superior.

### **Abstract**

The problem that arises in this document is the absence of Physical Education programs for the Upper Middle School in the State of Mexico. Before this circumstance, the need arises to construct a diagnosis that reflects the educational reality. Results and analysis of surveys applied to teachers and students of Upper Middle Education of the State of Mexico are presented. The information obtained served as core to elaborate an educational diagnosis of needs and expectations that determined the relevance and feasibility of programs for the subject of Physical Education, which have to be implemented in a first phase in the 2018-2019 school year.

### **Keywords**

Physical education, educational diagnosis, Upper Middle School.

### **Introducción**

Este documento presenta el diagnóstico sobre necesidades y expectativas de alumnos y docentes de Educación Media Superior en el Estado de México. La información es resultado del análisis de dos encuestas realizadas (alumnos y docentes) en el ciclo escolar 2017-2018, en ellas se presentan los datos relevantes que dieron pauta al diseño de los programas de Educación Física en este nivel.

La Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”, en su calidad de formadora en expertos en el área, a petición de la Dirección de Educación Media Superior del Estado de México, realizó un estudio diagnóstico que dio cuenta de la realidad educativa, así como de las necesidades y expectativas de docentes y alumnos de este nivel, para determinar la factibilidad y construcción de los programas de educación física que han de implementarse en el Estado a partir del ciclo escolar 2018-2019.

El documento está estructurado en su primer apartado por el problema de estudio, en él, se plantea la ausencia de programas de educación física en Educación Media Superior; en seguida las preguntas que orientaron el estudio y el objetivo; el siguiente apartado aborda la metodología empleada; por último, se presentan los resultados y el marco legal que sustenta la propuesta.

## **El problema de estudio**

Históricamente en el Estado de México, el Plan de Estudios de nivel Medio Superior no ha considerado a la educación física como una asignatura. En virtud de ello no han existido programas educativos que aborden contenidos relativos a la actividad física desde una postura didáctico-pedagógica, las actividades que se han desarrollado son prácticas no reguladas que son propuestas llevadas a cabo por los docentes desde sus propios referentes, que en su totalidad son empíricos dado que el número de profesionales en esta área y en este nivel son escasos.

A partir de 1992 se incorpora de manera regular la actividad física en este nivel. Estas se llevaban a cabo como una propuesta cocurricular ya que no estaba considerada como asignatura en el mapa curricular, es decir, se trataba de actividades que eran no obligatorias, eso generaba que los planteles tenían la opción de realizarlas o no, en tanto que se carecía de programas específicos.

El documento que regula la actividad física en este nivel a partir de 2010 en el Estado de México, es un material propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP), “Lineamientos de actividades físicas, deportivas y recreativas”, en éste, se proponen actividades con relación al trabajo para desarrollar capacidades físicas, deportivas y de cuidado de la salud. El propósito es contribuir en la formación integral del alumno, de tal modo que constituye solo un apoyo a los responsables de este tipo de actividades en las instituciones que lo consideran pertinente.

El documento antes referido aporta solamente lineamientos de trabajo muy generales. Esta condición genera incertidumbre en los docentes que imparten esta asignatura cocurricular dado que no son especialistas del área, en su mayoría son docentes habilitados, es decir, tienen una formación distinta.

De lo anterior se considera indispensable el diseño de programas educativos para este nivel en la asignatura de Educación Física. En el Estado de México habrá de implementarse en el ciclo 2018-2019 los programas de Educación Física para educación Media Superior; éstos se construyeron a partir de un estudio diagnóstico que valoró su pertinencia y factibilidad.

## **Preguntas y objetivos**

Para la realización del diagnóstico se consideraron los puntos de vista y sentidos que le otorgan los principales actores de los procesos educativos (alumnos y docentes) en Educación Media Superior, acerca de sus necesidades y expectativas relativas a los posibles contenidos de las

asignatura en cuatro semestres. Estas se orientaron con las siguientes preguntas básicas:

1. ¿Qué tipo de actividades consideran alumnos y docentes debe trabajarse en la sesión de Educación Física?
2. ¿Qué contenidos consideran alumnos y docentes necesarios de incluir en el programa de Educación Física?

El objetivo de la construcción del diagnóstico fue aportar información relevante para el diseño de los programas de la asignatura de Educación Física en Educación Media Superior.

### **Metodología**

Para la construcción de los programas de asignatura de educación física en educación Media Superior se consideró un diagnóstico. Se basó dos encuestas: una dirigida a profesores de Educación Media Superior y otra a alumnos que cursan el bachillerato. La información que se obtuvo puso en evidencia las necesidades y expectativas de los docentes y estudiantes, el punto de énfasis fue lo relacionado con la educación física en el Estado de México; las encuestas tomaron una muestra de 3 468 profesores y 9 018 alumnos durante el ciclo escolar 2017-2018.

En las encuestas se consideraron aspectos prioritarios que implican esta propuesta tales como: la corporeidad, iniciación deportiva, deportes, cultura física y salud. Se tomaron en cuenta las diferentes regiones del Estado de México y sus municipios, los ámbitos poblacionales de media superior, para advertir las necesidades que justifican esta propuesta curricular.

El análisis de la información que se obtuvo de las encuestas se realizó en dos momentos: el primero de ellos en relación al análisis y clasificación de las repuestas de los alumnos, en el segundo se realizó el mismo proceso con las respuestas de los docentes. A partir de ello se contrastó la información para determinar tendencias relacionadas con las actividades y contenidos, para posteriormente considerar su inclusión y progresión en cada uno de los semestres.

### **Resultados y discusión**

En el Estado de México, se oferta el bachillerato en dos modalidades: general y tecnológico. Existen 523 planteles de bachillerato general y tiene un cobertura en 112 municipios con una matrícula de estudiantes de 218 661, una planta docente de 12 299 y 54 supervisores. En el bachillerato tecnológico son 192 planteles, la cobertura del servicio está presente en 93

municipios la matrícula de estudiantes asciende a 73 991, la planta docente es de 6 282 y en esta modalidad son 26 supervisores.

Con relación a las respuestas de los alumnos: de un total de 9 023, el 80.4 % cursan bachillerato general y el 19.6 % el tecnológico. La tendencia está orientada al bachillerato general, se puede deducir que un porcentaje importante de alumnos aspiran a cursar estudios posteriores a este nivel, es decir, una licenciatura; por tanto, hay la necesidad que desarrollen competencias orientadas a un estilo de vida activo y saludable.

El sexo de los alumnos en la muestra que se consideró para este diagnóstico, el 51.9 % son mujeres y el 48.1% son hombres. De acuerdo con datos del INEGI (2010) y II conteo de población y vivienda (INEGI, 2005), la tendencia poblacional esta edad es similar, a partir de estas cifras puede percibirse la necesidad de fomentar una educación incluyente y con equidad.

Las edades de los alumnos que integraron la muestra se clasificaron de la siguiente manera: el 41.5 % se encuentra entre 14 y 15 años, el 50.7 % se encuentra entre 16 y 17 años y 7.8 % entre 18 y 19 años; se hace evidente la congruencia entre las edades de los alumnos con el grado que cursan, un escaso porcentaje son alumnos que por alguna razón se encuentran rezagados. La consistencia en las edades de los alumnos posibilita el diseño de actividades motrices, acordes a la etapa de desarrollo.

Con relación al tipo de actividades que los alumnos que integraron la muestra consideran que deberían estar en los programas de la asignatura son: 35.8 % sugieren deportes (fútbol, basquetbol, voleibol y atletismo); 31.6 % se inclinan por actividades recreativas, deportes, capacidades físicas; el 23.9 % sugiere actividades recreativas (campamentos, caminatas ecológicas, etc.); el 19.4 % desarrollo de capacidades físicas (fuerza, flexibilidad, resistencia y velocidad) y el 5.3 % aspectos de salud.

Estos datos ponen en evidencia el tipo de actividades y contenidos que los alumnos de educación media superior sugieren incorporar en la propuesta curricular. Así mismo, sirven como elementos importantes a tomar en cuenta en los contenidos programáticos que se han de considerar en la construcción de los programas de asignatura en cada uno de los semestres.

Respecto de temas relacionados con el cuidado de la salud, los alumnos se pronunciaron de la siguiente manera: el 44.5 % señaló la práctica de hábitos alimenticios saludables; el 31.5 % propone la actividad física (caminata, bicicleta, danza, gimnasia, etc.) como contenidos que debieran estar presentes en el programa; en este mismo sentido se pronuncia el 27.9 % sobre deportes de alto rendimiento (fútbol, basquetbol,

voleibol, atletismo) y el 14.7 % propone el juego motor (actividades físicas lúdicas) como contenidos importantes a considerar en los programas de la asignatura.

La información obtenida sirvió como base para la construcción de esta propuesta curricular. Con ella se pretende dar respuesta a las necesidades reales de los alumnos respecto de los contenidos necesarios a considerarse en la estructura de los programas de la asignatura de educación física en Educación Media Superior.

Se consideró también la opinión de los docentes que laboran en este nivel educativo. Información relevante en torno a tipo de bachillerato, antigüedad en el servicio, perfil profesional, elementos que consideran importantes para planear las sesiones y contenidos relevantes para ser considerados en esta propuesta.

Del cien por ciento de la muestra que laboran en Educación Media Superior, se clasificó a la población de la siguiente manera. De un total de 3 468 respuestas el 81.2 % se desempeñan en bachillerato general, y el 18.8% laboran bachillerato tecnológico. Como se puede observar, las posibilidades laborales están centradas en el bachillerato general dado que hay mayor demanda debido a la población existente en esta modalidad.

Con relación a la antigüedad en el servicio, los profesores participantes en el diagnóstico tienen diferentes rangos: de 1 a 5 años 842 docentes, éstos representan el 24.4 %; de 6 a 10 años 731 docentes, equivalente al 21 % de la muestra; de 11 a 15 años 483, esto es el 13.9 % y; más de 15 de servicio 1414 docentes, este número constituye el 40.7 % del total de la muestra. De acuerdo con estos datos el 59.3 % de los docentes que laboran en Educación Media Superior tienen menos de 15 años de servicio, se considera cuentan con la experiencia suficiente para identificar las necesidades actuales de formación de los alumnos que cursan este nivel. El perfil profesional de los docentes que laboran en Educación Media Superior es muy amplio. Involucra diferentes áreas de especialidad; psicología, derecho, pedagogía, ingeniería, ciencias sociales, computación, contaduría, etc. Estos datos son relevantes, se deben a la atención de la malla curricular de este nivel; un dato revelador es la cantidad reducida de educadores físicos (21 docentes) insertos en este nivel. Esta condición pone de manifiesto dos aspectos: el primero refiere un área de oportunidad para los docentes de Educación Física; el segundo, una necesidad apremiante de especialización o actualización de los docentes que atienden esta asignatura.

Los documentos que los docentes consideran necesarios para la planificación de sesiones de Educación Física en este nivel, el 72 % son los programas. En este sentido, se advierte la necesidad de que los maestros cuenten con programas de la asignatura como elemento esencial para abordar los contenidos, dado que la mayoría de ellos no son especialistas en el área. El 15.9 % considera el documento referente al Modelo Educativo 2017, como principal referente para la planificación, y el 8 % refiere la necesidad de emplear bibliografía especializada, el 5 % manifestó falta de claridad al respecto.

Con relación al tipo de actividades que consideran deben realizarse en las sesiones de Educación Física. El 13.4 % propone actividades recreativas (campamentos, caminatas, acantonamientos, etc.), el 17.8 % sugiere ejercicio físico bajo la conducción de un docente, el 23.7 % se pronunció por los deportes (fútbol, básquetbol, atletismo, voleibol, etc.) y el 29.1 % considera necesario el desarrollo de capacidades físicas (fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad) y el 53.3 % piensa que todas las anteriores son importantes de realizarse. Estos datos sirvieron de base para estructurar las propuestas de contenidos en la asignatura de educación física.

Sobre los contenidos opinan que la alimentación y nutrición son temas importantes que deben estar presentes en los programas de Educación Física. Del mismo modo temas relacionados con la higiene, la obesidad y la sexualidad. Estas temáticas refieren problemas actuales de los jóvenes que cursan el bachillerato, por ello requieren ser abordados desde la prevención y la atención.

También proponen el desarrollo de habilidades físico deportivas, motricidad, corporeidad, juegos autóctonos, torneos deportivos, acondicionamiento físico. Estas propuestas de contenidos aportaron información relevante acerca de la percepción de los docentes con respecto a aquellos elementos que por su importancia debieran ser incorporados a los programas de la asignatura.

Este diagnóstico permitió la posibilidad de dar contenido a los cuatro programas de Educación Física de Bachillerato. Estos consideran las aportaciones tanto de estudiantes como de docentes, con base en ellas se plantean las propuestas que han de trabajarse en cada uno de los semestres. Con base en los resultados obtenidos en el diagnóstico se pone en evidencia la pertinencia para la implementación de los programas de atención al cuerpo y la salud en Educación Media Superior, la cual es normada en distintos documentos de carácter nacional e internacional.

La política internacional expresada en la Declaración de Berlín (UNESCO, 2013) en la Conferencia Internacional de Ministros encargados del Deporte, considera la educación física en la escuela y en todas las demás instituciones educativas es el medio más efectivo para dotar a todos los niños y jóvenes de competencias, aptitudes, actitudes, valores, conocimientos y comprensión para su participación en la sociedad a lo largo de la vida, ahí se señalan los principios que han de prevalecer en la Educación Obligatoria y deberán atender las instituciones que ofrezcan estudios de Educación Media Superior.

La Carta Internacional de la educación física, la actividad física y el deporte (UNESCO, 2015) considera en su artículo primero que la práctica de la educación física, la actividad física y el deporte es un derecho fundamental para todos; en su artículo segundo; que la educación física, la actividad física y el deporte pueden reportar una amplia gama de beneficios a las personas, las comunidades y la sociedad en general.

En su artículo cuarto, que los programas de educación física, actividad física y deporte han de concebirse de tal modo que respondan a las necesidades y características personales de quienes practican esas actividades a lo largo de toda su vida; y en el siete señala que todo sistema educativo debe asignar el lugar y la importancia debidos a la educación física, la actividad física y el deporte, con miras a establecer un equilibrio y fortalecer los vínculos entre las actividades físicas y otros componentes de la educación; que el deporte y la educación física en la escuela y en todas la demás instituciones educativas formen parte integrante de las actividades cotidianas de los niños y los jóvenes.

El Estado Mexicano genera decisiones que corresponden con las tendencias mundiales en principios que están presentes en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 que en su Artículo 3º, plantea:

- La educación será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.
- Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Poder Ejecutivo Federal, 2017), reconoce que las actividades físicas y deportivas favorecen la convivencia, la cooperación, la disciplina y otros valores que forman parte del currículo no académico que se ofrece a los estudiantes para una formación integral. Propone fomentar que la población escolar tenga acceso a la práctica de actividades físicas y deportivas en instalaciones adecuadas, con la asesoría de personal capacitado.

En este sentido el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Diario Oficial de la Federación , 2013) hace mención específica acerca de su promoción en la educación media superior, para que los estudiantes cuenten con una infraestructura adecuada y de programas que la hagan posible en cada institución educativa.

La importancia de este estudio radica en que sirvió de base para el diseño de programas educativos de educación física en Educación Media Superior. Se aportaron datos de referentes empíricos que dieron cuenta de las necesidades y expectativas de docentes y alumnos con relación a actividades y contenidos que deberán ser abordados en la asignatura.

## Referencias

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (5 de Febrero de 1917). Camara de Diputados. Recuperado el 12 de abril de 2018, de Diario Oficial de la Federación:  
[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_150917.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf)
- Diario Oficial de la Federación . (13 de diciembre de 2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado el 13 de abril de 2018, de  
[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5326569](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569)
- INEGI. (2005). II conteo de población y vivienda. Recuperado el 13 de abril de 2018, de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/2005/>
- INEGI. (2010). El Censo General de Población y Vivienda del 2010. Recuperado el 13 de abril de 2018, de  
<http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/2010/>
- Poder Ejecutivo Federal. (2017). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado el 11 de abril de 2018, de <http://pnd.gob.mx/>
- UNESCO. (2013). Conferencia Internacional de Ministros encargados del Deporte de la UNESCO. Recuperado el 12 de abril de 2018, de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/128121/MINE\\_PS\\_V\\_Informe\\_final.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/128121/MINE_PS_V_Informe_final.pdf)
- UNESCO. (2015). UNESCO.org. Recuperado el 11 de abril de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235409s.pdf>



# Burnout en docentes noveles de primaria egresados de la IBYCENECH

---

## Burnout in novice teachers of elementary school graduates of IBYCENECH

Silvia Karely Salinas Acuña<sup>1</sup>  
Rosalva Flores Zubía<sup>2</sup>  
Dora Lilia Miramontes Escalante<sup>3</sup>

### Resumen

La presente investigación expone los resultados obtenidos a través de un Proyecto Institucional de seguimiento a egresados de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua - IBYCENECH-. Se indaga en relación a un aspecto peculiar que no se toma en cuenta en estos estudios, lo que refiere a la salud física, psicológica y emocional de los maestros, es decir, el desgaste ocupacional -burnout-. Este padecimiento se trata de una enfermedad respuesta del estrés laboral crónico (Gil-Monte, 2015). El objetivo principal es identificar y comparar el nivel de burnout de dos generaciones de egresados -2015 y 2016- de la Licenciatura en Educación Primaria. El estudio es mixto, se obtienen los datos cuantitativos por medio del Cuestionario de burnout (Wilson, 1999) aplicado a una muestra del 29.5% y a través de un grupo focal de 11

---

<sup>1</sup> Silvia Karely Salinas Acuña. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, México. Correo electrónico: [silviasalinas@outlook.es](mailto:silviasalinas@outlook.es)  
ID: <http://orcid.org/0000-0001-6770-1424>

<sup>2</sup> Rosalva Flores Zubía. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, México. Licenciada en Educación Preescolar y Licenciada en Educación Especial. Maestra en Psicología del Deporte. Correo electrónico: [rosalvafloreszubia@hotmail.com](mailto:rosalvafloreszubia@hotmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-8501-4684>

<sup>3</sup> Dora Lilia Miramontes Escalante. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, México. Catedrática de la Licenciatura en Educación Preescolar y de la Licenciatura en Educación Especial. Correo electrónico: [doralilidl@gmail.com](mailto:doralilidl@gmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0003-3052-5118>

participantes, se recuperan las manifestaciones que exponen en relación al síndrome. Dentro de los principales resultados se encuentra que el 48% no presenta el síndrome, el 30% se sitúa en los niveles bajos de burnout, mientras que un 15% en medio o moderado y el 7% en niveles altos. Además, los docentes exponen algunos síntomas de agotamiento físico y emocional, pero mantienen el idealismo en su profesión. En conclusión, se proponen estudios posteriores que permitan evaluar, prevenir y atender el síndrome desde la institución de formación, como del centro de trabajo.

### **Palabras clave**

Burnout, estrés, egresados, docencia.

### **Abstract**

This research exposes the results obtained through an Institutional Project to follow graduates of the Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua -IBYCENECH-. It is investigated in relation to a peculiar aspect that is not taken into account in these studies, which refers to the physical, psychological and emotional health of the teachers, the burnout. This condition is a disease response to chronic work stress (Gil-Monte, 2015). The main objective is to identify and compare the burnout level of two generations of graduates -2015 and 2016- of the Licenciatura en Educación Primaria. The study is mixed, quantitative data are obtained through the Cuestionario de burnout (Wilson, 1999) applied to a sample of 29.5% and through a focus group of 11 participants, recover the manifestations that expose in relation to the syndrome. The main results are that 48% do not have the syndrome, 30% are at low levels of burnout, while 15% in medium or moderate and 7% in high levels. Also, teachers expose some symptoms of physical and emotional exhaustion, but with idealism in their profession. In conclusion, subsequent studies are proposed to evaluate, prevent and give attention to the syndrome from the university institution, as and from the workplace.

### **Keywords**

Burnout, stress, graduates, teaching.

### **Problema de estudio**

Es de suma importancia desarrollar el seguimiento de egresados dentro de una institución educativa, más aún si se trata de escuelas dedicadas a la formación de docentes, debido a que son los encargados de construir y

heredar el patrimonio educativo para el país, además de la relevancia como parte de un estudio de seguimiento de egresados tomar en cuenta las condiciones laborales, no solo de tipo contextual, sino centrarse en el maestro como individuo, con el aumento de la carga laboral, tareas administrativas, poco reconocimiento de la labor, aunado a problemas de los alumnos y padres de familia. El docente se ve inmerso en un clima organizacional de gran dificultad, que tiene que sobrellevar, y al no contar con las estrategias de afrontamiento pertinentes, puede devenir en un estancamiento o fase avanzada del burnout (Otero-López, Santiago, Pardiñas, Mirón, & Ponte, 2011).

### **Preguntas de investigación**

- ¿Cuál es el nivel de burnout de docentes noveles egresados de la IBYCENECH?
- ¿Qué manifestaciones exponen los docentes noveles como respuesta al burnout?
- ¿Qué diferencia muestra el nivel de burnout en ambas generaciones de docentes noveles?

### **Objetivo general**

- Comparar el nivel de burnout que presentan los maestros noveles de primaria de la generación 2011-2015 y 2012-2016 de la IBYCENECH. Debido a que la diferencia del año de egreso también reside en el plan de estudios cursado durante la Licenciatura en Educación Primaria, se pretende evaluar la pertinencia de cada uno.

### **Objetivos específicos**

- Identificar el nivel de burnout de los docentes noveles egresados en 2015.
- Identificar el nivel de burnout de los docentes noveles egresados en 2016.
- Describir las principales manifestaciones que exponen los docentes noveles como respuesta al burnout.
- Contrastar los resultados obtenidos en ambas generaciones de docentes noveles.
- Describir qué variables son factores moderadores del burnout.

## Referentes teóricos

Al tratarse de un estudio de seguimiento de egresados, se conceptualiza el término seguimiento de egresados en primer orden, seguido del síndrome de burnout para lograr establecer la relación entre los dos conceptos a través de los fundamentos teóricos.

### *Seguimiento de egresados*

Según el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, 2006) los estudios de egresados permiten recabar información sobre su situación laboral, así como del desempeño profesional. Contribuyen a establecer un contraste entre la formación recibida y la demanda del mercado de trabajo, en cuanto a pertinencia de los estudios ofrecidos por las instituciones de educación superior.

Por otra parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1998) destaca los estudios como “una alternativa para el autoconocimiento y para la planeación de procesos de mejora y consolidación de las instituciones educativas” (p.19).

Valenti y Varela (2004) mencionan que este tipo de estudios se centra básicamente en indagar acerca de la inserción laboral de los egresados, su desempeño profesional y la percepción que tienen acerca de la formación recibida. Esta última se sustenta en la relevancia de los egresados, como agentes ideales para evaluar en su generalidad y particularidad la eficiencia y calidad de la institución en este caso, educativa. Por otra parte, la escuela Normal a nivel estatal opera con el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales - PACTEN-, a través de la implementación de programas de seguimiento a egresados tiene el objetivo de realimentar los programas educativos, así como contribuir a la toma de decisiones que mejoren la calidad educativa de este tipo de instituciones (SEP, 2016).

De manera general, los planteamientos que se realizan para llevar a cabo el seguimiento de egresados residen en el perfil sociodemográfico del egresado, es decir su historial personal y profesional, la satisfacción con la formación y servicios recibidos, condiciones laborales, desarrollo de competencias, y opinión de los empleadores (Valenti y Varela, 2004).

### *Síndrome de burnout*

Este fenómeno fue descrito inicialmente por Freudenberger (como se cita en Bosqued, 2008) como “un conjunto de síntomas médico-biológicos y

psicosociales inespecíficos, que se desarrollan en la actividad laboral, como resultado de una demanda excesiva de energía” (p.19).

También llamado Síndrome de Quemarse por el Trabajo -SQT-, “es un proceso que surge como respuesta al estrés laboral crónico y, por tanto, es un fenómeno que está vinculado a la aparición de riesgos psicosociales en el trabajo.” (Gil-Monte, 2015, p. 20), es una enfermedad laboral que se presenta con mayor incidencia entre la población de empleados de las empresas o instituciones que exigen un trato continuo con el público.

En el síndrome se presentan tres elementos claves que lo definen y del mismo modo permite diferenciarlo de otro tipo de padecimientos como estrés, fatiga, cansancio, entre otros. Principalmente se caracteriza por agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. Según Otero-López et al. (2011) el agotamiento emocional refiere “al sentimiento de estar emocionalmente exhausto y agotado por el contacto cotidiano y mantenido con las personas que hay que atender...” (p.165). La despersonalización es entendida como el desarrollo de respuestas negativas hacia las personas que son los destinatarios del servicio, en este caso, los alumnos o padres de familia. Se refleja en sentimientos y actitudes como el cinismo e insensibilidad, el docente se muestra distante y frío. (Gil-Monte, 2015). Bosqued (2008) señala que el trabajador se traslada a un pobre autoconcepto, un deterioro del autoestima, insatisfacción y descontento o fracaso consigo mismo. El desempeño o los resultados de su profesión no es lo que esperaba, piensa que no ha logrado su ideal profesional y por ende tampoco el personal.

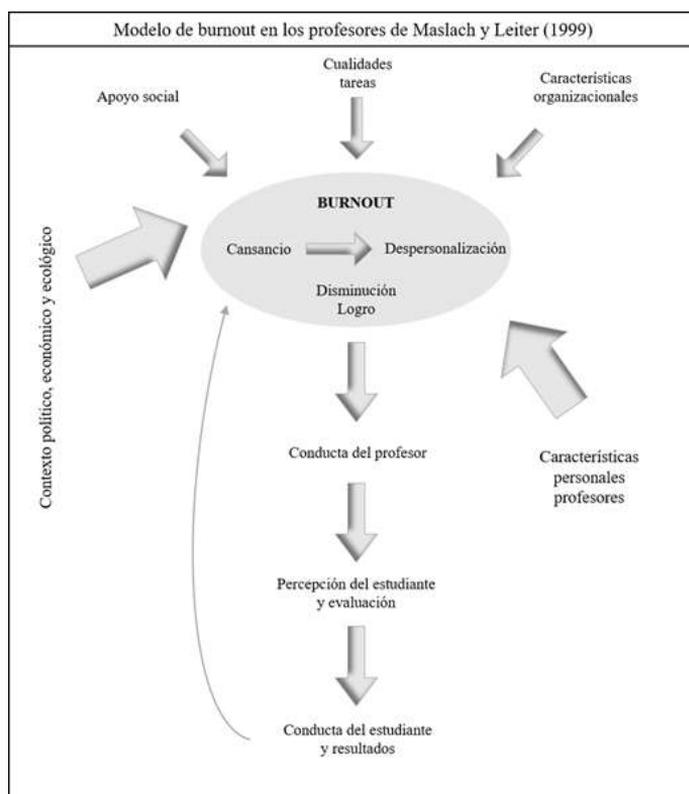


Figura 1. Modelo explicativo del burnout en profesores (Maslach y Leiter, 1999).  
Fuente: Otero-López et al., 2011, p.193.

## Metodología

### Enfoque

De acuerdo con el objetivo del estudio, el enfoque es mixto, Hernández, Fernández y Baptista (2010) indican que “en los métodos mixtos se combinan al menos un componente cuantitativo y uno cualitativo en un mismo estudio o proyecto de investigación” (p.546). Por lo que se busca recolectar información de tipo cuantitativa para medir el nivel de burnout de los docentes noveles, pero también rescatar los testimonios de tipo cualitativo que manifiestan en relación al síndrome de burnout.

### Diseño

El diseño es de corte transversal ya que recolecta información en un momento determinado, no obstante, el estudio forma parte de un estudio de seguimiento de egresados, los cuales según Valenti y Varela (2004) se realizan de manera longitudinal, mediante la recolección de datos por lo

menos en dos ocasiones posteriores al egreso, lo que permite el análisis y la comparación de variables dentro del estudio.

### *Instrumentos*

Por una parte, se utiliza el Cuestionario de burnout -adaptado de Symptoms of Burnout (Freudenberger,1981) por Dr. James L. Wilson (1999)- que consta de 17 ítems de carácter cerrado y de opción múltiple en una escala del 0 al 5. El cual se encuentra dentro del formulario de Google Encuesta de Seguimiento de Egresados IBYCENECH que además rescata los datos sociodemográficos, condiciones laborales, nivel de satisfacción y desarrollo de competencias de los egresados.

Desde la perspectiva cualitativa se integra un grupo focal, según Monje (2011) es una técnica de "...obtención de información en estudios sociales, particularmente en investigación cualitativa. 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." (p.152). En este grupo se presentan 9 preguntas abiertas, donde 3 se relacionan con el burnout, las intervenciones de los participantes son de forma voluntaria y son guiadas por un moderador.

### **Análisis y discusión de resultados**

A través del proceso de investigación se recuperó información específica de acuerdo al objeto de estudio, que identifica y compara el nivel de burnout de los docentes noveles de primaria egresados de la IBYCENECH en 2015 y 2016. Dentro del estudio descriptivo se muestran los resultados cuantitativos como las variables de correlación con respecto al nivel de burnout: generación y género. Para lograr interpretar los datos conforme al puntaje total de burnout obtenido, se presenta la Tabla 1, que expone la clasificación de acuerdo al rango numérico en que se encontró el nivel de burnout de los sujetos.

Tabla 1. Escala interpretativa de niveles de burnout

Puntaje	Interpretación	Observaciones
0-25	“Lo estás haciendo bien”	
26-35	“Su estrés está empezando a mostrarse”	
36-50	“Usted es un candidato para el agotamiento”	*Necesita cambiar su estilo de vida.
51-65	“ESTÁS QUEMADO”	*Necesita cambiar inmediatamente su estilo de vida.
66-85	“Sufres un nivel extremo de estrés”	*Necesita incorporar actividades regenerativas.

Fuente: Wilson, 1999.

El principal resultado encontrado que permitió realizar la correlación de datos con las variables seleccionadas, fue el nivel de burnout que exhiben los maestros noveles de primaria egresados en 2015 y 2016 de la IBYCENECH que se muestra en la Figura 2, según la clasificación descrita anteriormente el nivel más bajo corresponde a la descripción Lo estás haciendo bien, el cual evidenció el mayor porcentaje de los egresados en ambas generaciones con un 48%, seguido de Su estrés está empezando a mostrarse con un 30% de sujetos en esta categoría, Usted es un candidato para el agotamiento se identifica como un nivel necesario a atender debido a que su puntaje es desde 36 a 50 puntos de burnout, en el que se sitúa el 15% de los maestros noveles. Por último, la fase denominada ESTÁS QUEMADO representa al 7% que significa un total de 6 egresados y Sufres un nivel extremo de estrés no arrojó ningún dato.

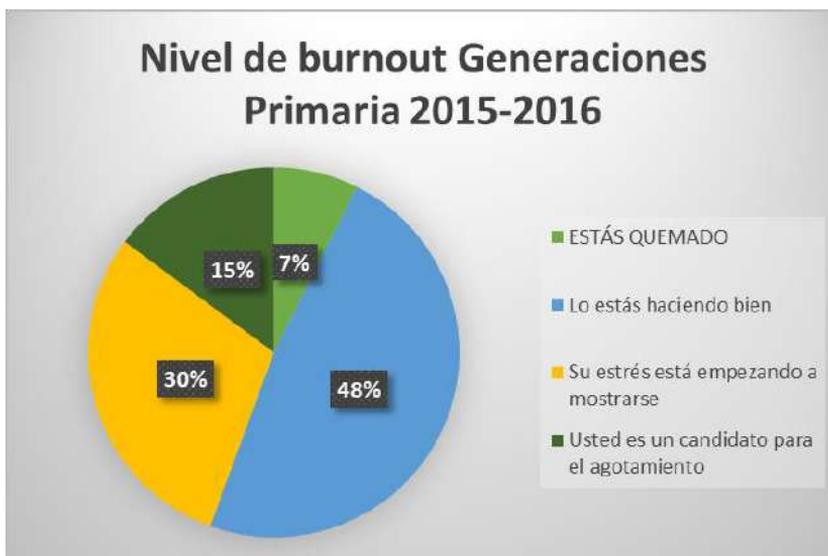


Figura 2. Nivel de burnout en Generaciones de docentes noveles de Primaria 2015-2016

Con respecto al nivel de burnout por generación, no se encuentran diferencias significativas debido a que la media de los egresados en 2015 fue de 30.5 y con respecto a la generación 2016 fue 26.0 como se aprecia en la Tabla 2, aunque se aprecia un ligero aumento en la primera, el análisis de varianza demuestra que tiene un número de significancia de .227 lo que en términos estadísticos no resulta significativo para establecer diferencias.

Tabla 2. Media del nivel de burnout por generación de docentes noveles de primaria.

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Mínimo	Máximo
2015	21	30.5	13.7924	3.0098	2.5	65
2016	60	26.0	14.7396	1.9029	0	65
Total	81	27.160	14.5492	1.6166	0	65

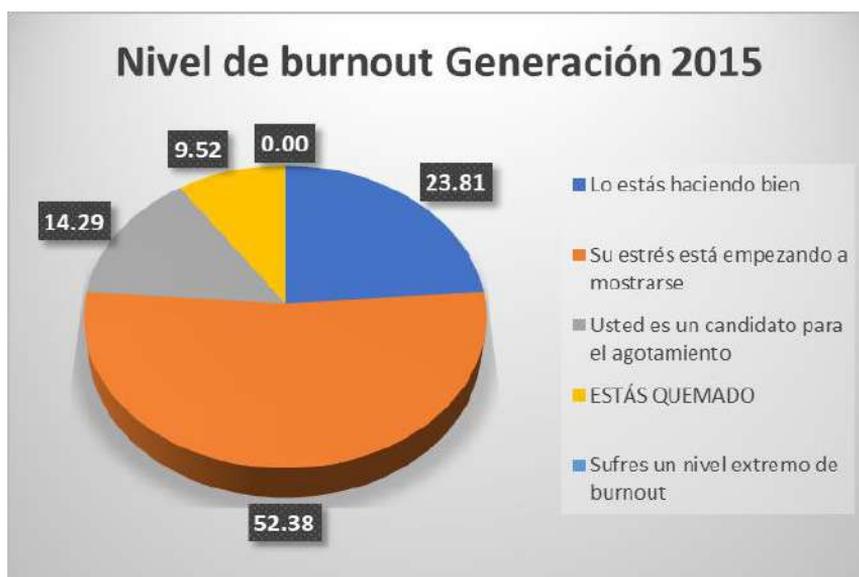


Figura 3. Nivel de burnout en Generación 2015 de docentes noveles de primaria.

Por otra parte, se encontró un porcentaje dispar entre generaciones con respecto a la escala interpretativa, la Figura 3 expone a la 2015, donde el puntaje que prevalece es el correspondiente a Su estrés está empezando a mostrarse con un 52.3%, seguido de Lo estás haciendo bien representado por el 23.8%. Por el contrario, en la Figura 4 la generación 2016 obtuvo el mayor porcentaje en Lo estás haciendo bien con un 56.6% seguido de Su estrés está empezando a mostrarse con un 21.6%. Aunque las dos clasificaciones se encuentran dentro de un nivel bajo del síndrome, se puede identificar una tendencia por la generación 2015 más cercana a desarrollar el padecimiento. Cabe resaltar que ninguna generación alcanzó la clasificación Sufres un nivel extremo de burnout, pero si ESTÁS QUEMADO con un 9.52% en la 2015 y 6.67% para 2016.

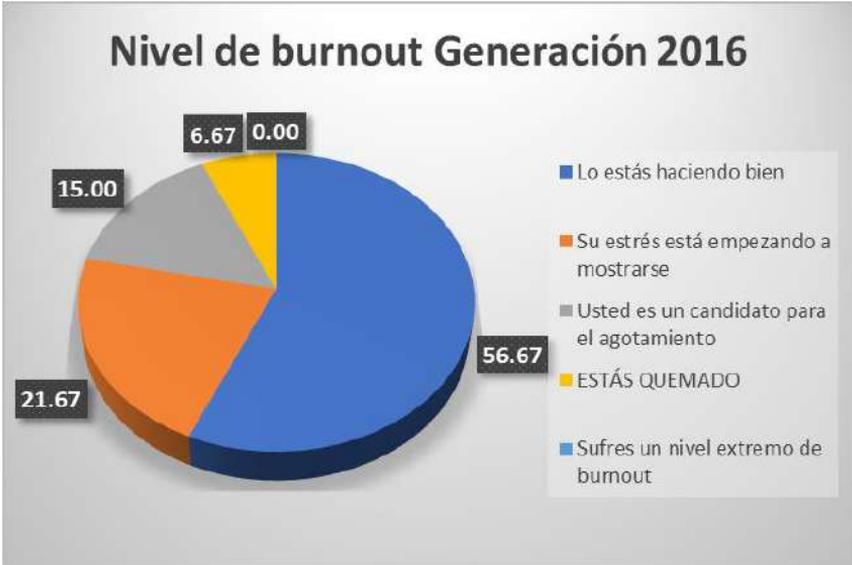


Figura 4. Nivel de burnout en Generación 2016 de docentes noveles de primaria.

Además, se realizó la correlación con la variable género. En la Figura 5 se puede distinguir un ligero aumento de 6.4 en el puntaje total de burnout de las mujeres en relación a los hombres. Sin embargo, no resulta significativo para diferenciar la prevalencia del síndrome por género en este estudio.

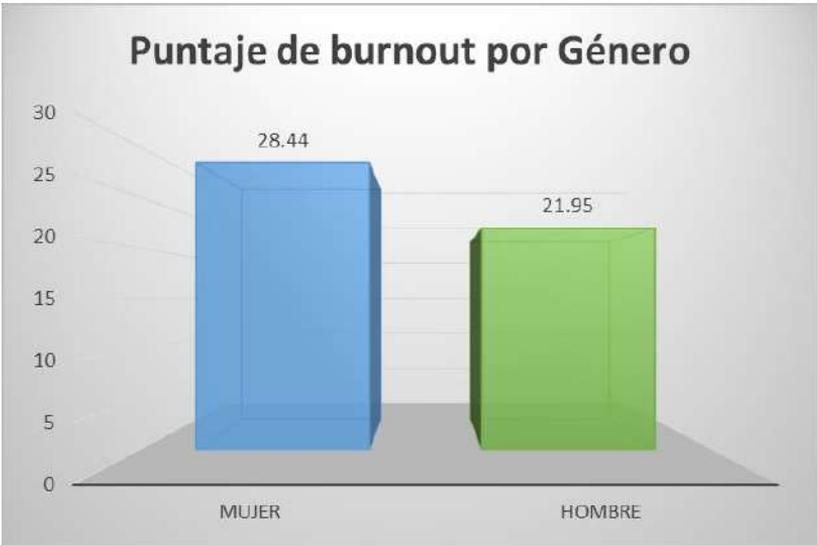


Figura 5. Puntaje de burnout por Género.

En cuanto al enfoque cualitativo de la investigación, se recatan algunos testimonios de los docentes noveles egresados de la IBYCENECH que evidencian la característica del síndrome como agotamiento emocional, con el ejemplo del Egresado G:

“... pero eso me mueve mucho y me frustra y siento que en esa cuestión emocional, este batallo para controlarlo, el también algo que me mueve mucho es siempre tener trabajo, siempre desde que entras, siempre tienes trabajo así que piénsenle muy bien a ver qué hago, así como que ando muy libre, no, siempre hay trabajo, siempre hay algo qué hacer siempre hay algo que me falta que eso es algo muy bien sabido, siempre hay algo qué mejorar, pero el hecho de tener trabajo administrativo y siempre trabajo de la escuela porque no todo lo puedes terminar allí, siento también que mueves mucho las emociones.”

Según Cherniss (citado en Otero-López et al, 2011) los estresores de tipo organizacional, es decir, dentro del clima de trabajo son la ausencia de orientación de los profesionales, sobrecarga laboral, entre otros. Además, Bosqued (2008) menciona que el paso del tiempo, la carga laboral y la confrontación con la realidad son manifestaciones de las primeras fases del burnout.

## **Conclusiones**

Uno de los principales hallazgos refleja la situación física, psicológica y emocional de los docentes noveles que se traduce en niveles bajos de burnout, en su mayoría. Por lo que ofrece una visión positiva en cuanto a la formación de docentes capaces de solucionar problemáticas, en este caso, referentes al estrés laboral crónico.

Por otra parte, los docentes exponen manifestaciones del burnout que concuerdan con Otero-López et al. (2011) cabe resaltar que son aquellas relacionadas con la dimensión de agotamiento emocional y características de las primeras fases del síndrome (Gil-Monte, 2015), el argumento se sustenta en la poca trayectoria profesional, al ser maestros noveles, por lo tanto, se sugiere la relevancia del seguimiento en estudios posteriores para contrastar los resultados encontrados.

Desde la perspectiva de política pública, es necesario continuar con este tipo de investigaciones que avalen y ofrezcan información empírica de la situación actual de los docentes en cuanto a salud, debido a que el burnout se considera una enfermedad laboral se debe tratar como tal, a

través de atención médica y psicológica desde la responsabilidad institucional de los empleadores de docentes.

## Referencias

- ANUIES. (1998). Esquema básico para estudios de egresados en educación superior: Propuesta. México: ANUIES.
- Bosqued, M. (2008). Quemados: El síndrome del burnout. Qué es y cómo superarlo. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Gil-Monte, P. (2015). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- ITESM. (2006). Manual de Instrumentos y Recomendaciones sobre el Seguimiento de Egresados. Monterrey: ITESM-Grupo Noriega Editores.
- Martínez, A. (2010). El síndrome de burnout: evolución conceptual y estado de la cuestión. *Revista de Comunicación Vivat Academia* (112), 42-80.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Otero-López, J., Santiago, M., Pardiñas, M., Mirón, L., & Ponte, D. (2011). Estrés laboral y burnout en profesores de Enseñanza Secundaria. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- SEP. (2016). DGESPE. Obtenido de Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/web/public/guiapacten/Gui%CC%81a%20PACTEN%202016%20y%202017.pdf>
- Valenti, G., & Varela, G. (2004). Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados. México: ANUIES.
- Wilson, J. (1999). AdrenalFatigue.org. Obtenido de Dr. James L. Wilson's AdrenalFatigue.org: <https://adrenalfatigue.org/burnout-questionnaire/>



# Personalidad y educación: caso estudiantes de pedagogía

---

## Personality and Education: case of pedagogy students

Evodio Juber Orozco-Edelman<sup>1</sup>

### Resumen

El estudio respondió a la pregunta ¿Cuáles son los rasgos de personalidad de los estudiantes participantes? Para el efecto se trabajó el objetivo de determinar los rasgos de personalidad de estudiantes de Pedagogía, de la Facultad de Humanidades, de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Se administró la prueba: "Unidades de la personalidad desde la emoción y la actitud UPEA", a 62 estudiantes tanto de la jornada vespertina y plan sabatino. Los resultados globales de la prueba evidenciaron que la mayoría de los estudiantes, se inclinan al análisis y la reflexión, predominó el tipo de personalidad abstractiva.

### Palabras clave

Actitudes, emociones, pruebas psicológicas, personalidad.

### Abstract

The study answered the question, what are the personality traits of the participating students? For the effect it worked in the objective of determining the personality traces of Pedagogy students, from the Humanities Faculty, of the University of San Carlos of Guatemala. The test applied was named: "Units of the personality from the emotion and attitude UPEA", to 62 students of both the afternoon session and the Saturday plan. The overall results of the test showed that the majority of students, inclined to analysis and reflection, predominated the type of abstractive personality.

### Keywords

Attitudes, emotions, psychological tests, personality.

---

<sup>1</sup> Evodio Juber Orozco-Edelman. Profesor Titular del Departamento de Investigación Educativa de la División de Desarrollo Académico, Universidad de San Carlos de Guatemala. Psicólogo con maestría en Antropología Social y Doctor en Educación. Correo electrónico: [evojuble@gmail.com](mailto:evojuble@gmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-1268-509X>

## Introducción

La educación para desarrollarse y fortalecerse necesita de un esfuerzo intencionado, de un acto de voluntad socio-cultural. Estos aspectos tienen relación con los tres componentes del proceso de educativo: el heurístico que tiene que ver con la investigación de la verdad, el didáctico, que se relaciona con promover y facilitar el aprendizaje del conocimiento, y el poyiético, que consiste en aplicar el conocimiento a la realidad y a la acción social (González, 2001, González, 2007). Se observa en el contexto socio-cultural, que existe ausencia de vínculos de los aspectos de la personalidad con diferentes campos de convivencia de las relaciones humanas, en particular con la educación.

Existe la neurociencia de la personalidad, está es un área de investigación de origen relativamente reciente. La tesis nuclear de esta disciplina sostiene que cada factor de la personalidad tiene un componente cerebral estructural y funcional (Restrepo, 2015). Asimismo, existe el modelo de los cinco factores que permite explorar de manera más completa esa relación entre bienestar subjetivo y personalidad, desde el afecto positivo y negativo y satisfacción con la vida (Moran, Fínez y Fernández, 2017) Asimismo esta la postura que entre la influencia mutua de ciertos rasgos de personalidad, se consentirían miradas diferenciales a las dimensiones temporales de la vida vivida y por vivir, porque el perfil de perspectiva temporal contribuye a la identidad con mayor o menor grado de adaptación e integralidad, aunado a que la tipología de la personalidad afectiva es apropiada para el conocimiento del bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios (Vásquez, Difabio y Noriega, 2016; Moran, Fínez y Fernández, 2017).

Además las emociones, sentimientos y afectos, como parte de la personalidad inciden en la educación. Según Caicedo “uno de los aportes que quizá puede contribuir más en la educación es el reconocimiento confirmado del papel que juegan las emociones en el aprendizaje y el significado” (2012 p. 149). Respecto de las emociones, Tirapu (2008) manifiesta que la emoción es un conjunto de habilidades psicológicas que influyen en nuestro comportamiento, como el autocontrol, el estado de ánimo, el entusiasmo, la auto-motivación, la empatía, la autoconciencia, la perseverancia, la capacidad para interaccionar con los demás. En tal sentido, como un primer momento es fundamental responder a la pregunta ¿Cuáles son los rasgos de personalidad de los estudiantes de pedagogía participantes?

## **Personalidad: emoción y actitud**

Existen aspectos teóricos que fundamentan la estructura de la personalidad. Son fundamentales las teorías de Jung (2000) y la Marston (1928) El primero a partir de la actitud y el segundo desde la emoción. Existen dos aspectos actitudinales, el introvertido y el extravertido, la peculiaridad se debe a que la persona se orienta principalmente por la función que en él o ella se halla más diferenciada. Estos son los tipos generales de actitud, se distinguen por la dirección de su interés, por el movimiento de la libido (Jung, 2000). Las citas que se presentan de William Marston, son una traducción libre con el apoyo de Enrique Gordillo, del libro “Emotion of normal people”, publicado en 1928. Al respecto esta autor planteó que hay dos principios integradores, que parecen operar independientemente y que pueden combinarse uno con el otro. Estos principios son la Alianza y Antagonismo del Estímulo externo hacia el Yo. El otro principio tiene que ver con la intensidad. Un volumen inferior de la intensidad del Estímulo, evoca aumento en el volumen del Yo; y la intensidad superior del Estímulo, evoca decrecimiento del volumen del Yo (Marston citado por Orozco-Edelman y González-Oliva, 2016).

Jung (2000), profundiza en los dos componentes de la personalidad al plantear que el comportamiento del introvertido frente al objeto es abstractivo, en el fondo tiende siempre a sustraer al objeto la libido, como si temiese una prepotencia del objeto. Por su parte el extravertido tiene un comportamiento positivo con el objeto. Afirma la importancia del objeto, en la medida en que continuamente orienta su actitud subjetiva hacia el objeto y la refiere a él. En el fondo el valor poseído por el objeto no es nunca suficiente para el extravertido y por ello es preciso elevar ese valor. Ambos tipos son tan distintos.

Asimismo, Jung (2000), manifestó que Introvertido y Extrovertido forman parte de la naturaleza humana, todo el mundo conoce personalidades cerradas, impenetrables, tímidas a menudo, que contrastan con los caracteres abiertos, sociables, a menudo alegres o al menos amables y accesibles, que se llevan bien con todos o que se pelean con todos, influyen y se dejan influir. Unas veces resulta más clara y otra más confusa identificar estas tipologías. Esta clase de naturaleza humana se encuentra no sólo entre los cultos, sino en general en todas las capas de la población. Tampoco la diferencia de los sexos modifica este hecho, no es un asunto de la conciencia, sino que los tipos se reparten de un modo aparentemente indiscriminado. En una familia uno de los hijos es introvertido y el otro es extravertido, por eso, el tipo de actitud en cuanto fenómeno general y repartido de manera

aparentemente casual, se debe su existencia, sin duda, a una causa inconsciente e instintiva.

Las Emociones Primarias son puntos nodales de series de emoción, donde las relaciones de Alianza y Antagonismo, y aumento o disminución del Yo, alcanzan el máximo, y comienzan a cambiar hacia el tipo opuesto de relación. Las Emociones Primarias generan condiciones que tienen que ver con el Cumplimiento, Dominio, Inducción y Sumisión. En el Cumplimiento, el Estímulo, su intensidad es antagonista y superior al Yo, esto genera desagrado. La respuesta del Yo disminuye de intensidad, y la compulsión antagonista del Yo que producía indiferencia, cambia a procesos de agradabilidad, en proporción al volumen e inter-fascinaciones que el Estímulo Superior cedió (Marston citado por Orozco-Edelman y González-Oliva, 2016).

En el Dominio, el Estímulo, su intensidad es antagonista e inferior al Yo, inicialmente desagradable. La respuesta del Yo, aumenta la intensidad, y la compulsión antagonista del Estímulo, esto produce amabilidad en proporción al éxito, coexistiendo con incomodidad. En la Inducción, el Estímulo, su intensidad es aliada e inferior al yo, (agradable). La respuesta del Yo va en aumento de intensidad y la compulsión aliada al Estímulo, cada vez más agradable. En la Sumisión, el Estímulo, su intensidad es aliada y superior al Yo (agradable). La respuesta del Yo disminuye de intensidad, y la compulsión aliada al Yo, cada vez es más agradable (Marston citado por Orozco-Edelman y González-Oliva, 2016).

Entre los tipos psicológicos hay cuatro funciones básicas como manifestación de la libido o energía, el pensamiento, sentimiento, sensación e intuición. De estas cuatro funciones surgen los tipos psicológicos de Intelectual, Sentimental, Sensorial e Intuitivo. Estos elaboran procesos del Si-Mismo, concepto empírico que hace referencia al conjunto íntegro de todos los fenómenos psíquicos que se dan en el ser humano. Expresa la unidad y totalidad de la personalidad global, a consecuencia de su componente inconsciente, y no puede ser consciente sino de manera parcial, por lo que el concepto de Sí-Mismo es empírico solo en parte. Este concepto engloba cosas experimentales y no experimentales o que aún no han sido experimentadas (Jung, 2000).

Jung (2000) y Marston (1928) fueron medulares para elaborar la prueba "Unidades de la personalidad desde la emoción y la actitud UPEA". Esta prueba a partir de las direccionalidades y/o tendencias, mide a partir de 4 cuadrantes la personalidad. El cuadrante I, se codifica como PgET.I, mide la extraversión y la preferencia de la persona por interactuar no

personas sino con las tareas, buscan resultados. El cuadrante II, se codifica como PgER.II, mide también la tendencia a la extraversión y la preferencia de la persona por las relaciones interpersonales. El cuadrante III, se codifica como PgAT.III, mide la tendencia a la abstracción y las preferencias por las tareas medidas. El cuadrante IV, se codifica como PgAR.IV, mide también la tendencia a la abstracción y las preferencias por las relaciones también medidas (Jung, 2000, Marston, 1928; PDA, 2005, PDA, s.f; Orozco-Edelman et al., 2017).

## **Participantes**

La muestra fue intencional, se hizo paso de aulas y se les invitó a los estudiantes de pedagogía del técnico (Profesorado de Enseñanza Media PEM) y de licenciatura, de la Facultad de Humanidades, de la Universidad de San Carlos de Guatemala, a participar en el proceso. Se administró la encuesta socio-demográfica a 142 estudiantes y por diversas causas algunos fueron abandonando el proceso. Los resultados que se presentan corresponden a 62, de los que 53 estudiantes (85%) corresponden al sexo femenino y 9 (15%) al masculino, con edades comprendidas entre los 20 y 45 años. El promedio de edad de los participantes es de 27.47, con una desviación estándar de 7.01. Aunque la edad máxima es de 45 años, la media y la mediana indican que es una población joven de 26 y 27 años de edad.

Respecto a la jornada 31 estudiantes eran de la jornada vespertina y plan sabatino (50%). Con relación al estado civil de la población, la mayoría de los estudiantes se encuentran solteros (63%). Situación que les beneficia para continuar y finalizar los estudios universitarios. Sin embargo, un grupo considerable de la población restante está casada (35%). La mayor parte de este último grupo decidió estudiar Pedagogía en el plan sabatino, pues en muchos casos también trabaja. Del grupo de personas casadas, algunos indicaron no tener descendientes. Por el contrario, varios estudiantes solteros/as indicaron tener hijos.

La población que tiene descendencia señaló tener más compromisos sociales debido a sus hijos e hijas. La mayoría de esta población estudia en la jornada del plan sabatino. Estos datos evidencian que para algunos estudiantes, continuar su formación académica en la carrera de Pedagogía exige más sacrificios, y que la oportunidad de estudiar en el plan sabatino es muy significativa para su formación profesional y el mejoramiento de su condición socioeconómica. La mayoría de los 62 estudiantes que conforman la población tienen el título de magisterio (71%), por lo que existe una relación estrecha entre la carrera de diversificado y sus estudios universitarios de pedagogía. Respecto del tipo de establecimiento, un mayor

número de estudiantes de la muestra provienen de centros educativos privados. De igual manera la mayoría circunscribe su labor educativa a los centros educativos privados.

### **Instrumentos**

#### *Prueba "Unidades de la personalidad desde la emoción y la actitud UPEA"*

Mide cuatro dimensiones o cuadrantes de la personalidad, consiste de 96 reactivos o ítems, tipo Likert de respuesta abierta, en una escala de 1, 4, 7 y 10. Para el análisis de confiabilidad se empleó el coeficiente de alpha de Cronbach, el coeficiente obtenido para la primera dimensión fue de .767 con una  $p < .005$ , lo que indica que los ítems de ese constructo están altamente correlacionados. Para la segunda dimensión, se obtuvo un alpha de .775 con una  $p < .005$ , altamente correlacionados; para la tercera dimensión, se obtuvo un coeficiente de .621, lo que indica que es cuestionable la consistencia de ese constructo; y por último se obtuvo una coeficiente de .723 para la cuarta dimensión, que indica que están altamente correlacionados (Orozco-Edelman y González-Oliva, 2016).

#### *Interpretaciones de los rasgos de personalidad estudiantil*

En el planteamiento de González (2002), Garbarini (2011), y Mitjans (2014), se afirma que la personalidad tiene sus inicios en los procesos íntimos de auto-confianza y de relación con el contexto, desde la diferenciación, ya que por medio de ella se elaboran símbolos, signos, sentidos y representaciones valorizadas de la significatividad de la autoimagen, esto hace que el auto-concepto se consolide en el ser humano como un sistema auto-organizado y auto-regulado de las configuraciones subjetivas a nivel psíquico.

Según los principios integradores de la personalidad, hay personas extrovertidas e introvertidas y/o proactivas y reactivas. En los resultados de la prueba UPEA, En el cuadrante PgET.I, de los 62 estudiantes, 13 (21%) se ubicó en esta dimensión, son estudiantes extrovertidos y buscan la acción, ven la vida para alcanzar resultados, siempre están pensando en nuevas tareas, la extroversión las hace valerosas, audaces y no vacilan en tomar decisiones que valgan la pena, no les atemoriza la adversidad, más bien las estimula y su tenacidad les ayuda a triunfar. Son personas que tienen bastante confianza en sí mismas, lo que la hace personas fuertes, trabajadoras, exitosas, aventureras y valientes.

En el cuadrante PgER.II, se ubicaron 10 estudiantes (17%), son también extrovertidos que buscan la acción, sin embargo sus preferencias las dirigen hacia las relaciones interpersonales, por eso son personas

calurosas, alegres, seductoras y espontáneas, con un auténtico agrado por la gente, se fijan más en lo bueno de las personas, las cosas y el aspecto positivo de la vida, esto las hace muy optimistas y entusiastas. Por eso se les percibe como encantadoras, agradables, atentas, expresivas y amistosas. Les gusta propiciar que la gente se sienta bien, se mantienen de buen humor y no tienen restricciones en expresar sus sentimientos y pensamientos. Buscan la diversión y el contacto con otras personas a quienes puede entretener y entusiasmar (Marston, 1928; Jung, 2000; PDA, 2005; PDA, s.f; Bradberry, 2008; Orozco-Edelman et al., 2017).

En el cuadrante PgAT.III, se ubican 18 estudiantes (30%), son abstractivos/introvertidos, esto propicia que sean reflexivas y busquen la estabilidad, por eso son personas tranquilas, invariables, serenas y persistentes para terminar las tareas. No les gustan los cambios de ninguna clase y prefieren escuchar y hacer. Son muy confiables, leales, apacibles, tácticas y organizadas. Piensan las cosas antes de emitir opinión o tomar decisiones. Son muy serviciales y colaboradoras en las actividades que desarrollan, se adaptan bien al trabajo en grupos y si aceptan un compromiso de trabajo o tarea, se puede confiar en que la van terminar con precisión y exactitud. Son personas que les gusta que reconozcan su trabajo y además las motiva, pero no se dejan halagar si su trabajo no está bien, no aceptan halagos falsos o superficiales.

En el cuadrante PgAR.IV, se ubicaron 19 estudiantes (32%), son abstractivos/introvertidos, esto propicia que sean estudiantes analíticos y muy meticulosos, por lo que se inclinan a buscar y recabar datos, esto los hace personas auto-disciplinadas, trabajadoras, abnegadas, estéticas y con gran capacidad de análisis crítico. Les gusta la cortesía y son reservadas. Las cosas las hacen muy bien hechas, ser perfeccionistas y detallistas los orienta por la excelencia y calidad, por lo que necesitan tiempo para hacer las cosas. Su autodisciplina los ayuda a planificar y trabajar en exceso para cumplir con sus compromisos, dejando aun sus propias necesidades descanso y diversiones (Marston, 1928; Jung, 2000; PDA, 2005; PDA, s.f; Bradberry, 2008; Orozco-Edelman et al., 2017).

Cabe reflexionar que la tendencia de la personalidad de los estudiantes evaluados es hacia la abstracción/introversión, la reflexión y el análisis (62%). Estos resultados hacen plantear las preguntas ¿es necesario incluir estos procesos de personalidad en el currículo de los estudiantes de pedagogía? ¿Son fundamentales para la docencia los procesos de personalidad estudiantil? ¿Generaría mejores aprendizajes los estudiantes al relacionar su personalidad con su formación universitaria?

## Conclusiones

Los rasgos de personalidad que se establecieron en las 4 dimensiones o cuadrantes, evidencian que hay estudiantes enérgicos, directos y decididos, que son asertivos, concisos y determinantes. Otros en cambio sus rasgos evidencian que son optimistas, amistosos y muy comunicativos, expresivos, emocionales, populares y amigables. Asimismo, estudiantes que les gusta escuchar, trabajar en equipo y muy tranquilos, son personas estables, pacientes, leales y prácticas. Además, hay otros que les encanta reunir datos, les gusta los detalles y son muy meticulosos en todo lo que hacen, son estudiantes precisos, sensibles, diplomáticos y analíticos. Para la educación es muy significativo, que se evidencie información empírica sobre rasgos de personalidad y su incidencia en los procesos educativos.

Aunque las personas poseen y utilizan sus conocimientos sobre personalidad, estos son menos distintivos y muy solapados si no se realizan procesos de auto-análisis y auto-evaluación, que genere auto-conocimiento. Es por eso que la totalidad de estudiantes al analizar sus resultados, manifestaron sorpresa y admiración al ver objetivamente sus rasgos de su personalidad. Los rasgos que presenta la prueba UPEA, son importantes porque los procesos de la personalidad son fundamentales para la enseñanza-aprendizaje, y están presentes durante toda la vida, se consolidan a partir de las interrelaciones y las interdependencias históricas y socio-culturales de la existencia, donde la educación tiene un apartado fundamental.

## Referencias

- Bradberry, T. (2008). El código de la personalidad. Colombia: Norma.
- Caicedo, H. (2012) Neuroaprendizaje. Bogotá: Ediciones de la U.
- Garbarini, M. (2011). Las características personales del docente y su relación con el rendimiento académico y el aprendizaje significativo de sus alumnos. Argentina: Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos. Universidad Abierta Interamericana.
- González, C. (2001). El proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior: una reflexión en torno a la Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala: División de Desarrollo Académico, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- González, C. (2007). Pensamiento pedagógico, (Vol. 1). Guatemala: Pronice.
- González, F. (2002). Sujeto y Subjetividad. México: Thomson.
- Jung C. (2000). Tipos Psicológicos. México: Sudamericana.
- Marston, W. (1928). Emotions of Normal People. London: Osmania University Library.

- Mitjás, A. (2014). Subjetividad, Complejidad y Educación. *Psicología para América Latina*, 13, pp. 1-19.
- Morán M., Fínez M. y Fernández, E. (2017) Sobre la felicidad y su relación con tipos y rasgos de personalidad, *Clínica y Salud*, 28, pp. 59-63.
- Orozco-Edelman, E. González-Oliva, A. (Julio-diciembre, 2016). Unidades de la personalidad desde la emoción y la actitud -UPEA-. *Revista del Colegio de Psicólogos de Guatemala*, 6(19), pp. 57-64.
- Orozco-Edelman, E. Moreno, M. Gómez, D. Osorio, E. y García, L. (2017). *Personalidad y educación superior*. Guatemala: División de Desarrollo Académico, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- PDA Internacional. (2005). *Manual Técnico*. Recuperado de <http://www.pdainternational.net/es-gt/PDATheory.aspx>
- PDA internacional. (s.f). W. M. Marston sustento teórico. Recuperado de <http://www.pdainternational.net/es-gt/PDATheory.aspx>
- Restrepo, J. (2015). Correlatos cognitivos y neuropsicológicos de los cinco grandes: una revisión en el área de la neurociencia de la personalidad. *Pensando Psicología*, 11, pp. 107-128.
- Tirapu, J. (2008) *¿Para qué sirve el cerebro?* España: Desclée de Brouwer.
- Vásquez, S., Difabio, H. y Noriega, M. (2016) Perspectiva temporal y estilos de personalidad en estudiantes Argentinos. *Interdisciplinaria*, 33 (2), pp. 315-336.

### **Agradecimientos**

A la Facultad de Humanidades y al Departamento de Investigación Educativa de la DDA-DIGED, de la Universidad de San Carlos de Guatemala, especialmente al personal académico y auxiliares de investigación.



# Universidad desplazada (desalojada)

---

## Disestablished university

Gerardo Roacho Payán<sup>1</sup>

Laura Verónica Herrera Ramos<sup>2</sup>

### Resumen

La universidad como institución social ha sido históricamente conceptualizada de forma diversa en relación a los imaginarios de la sociedad que la crea, tanto desde sus orígenes, hasta la actualidad; sea en el medievo, con injerencia de lo religioso en el saber; sea bajo los ideales de la ilustración, con sus principios centrados en la razón para relegar la ignorancia y la superstición; y por último, por la visión positivista y conductual, cuya visión de racionalidad e instrumental fría, buscaba el dominio del hombre y la naturaleza. Lo común de esta revisión histórica, es que la universidad ha sido creada como una institución conformada por un grupo social y está dedicada al saber, y que por sus implicaciones, reviste de una organización para su adecuado funcionamiento. En la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), creada por decreto por el gobierno del estado el 6 de agosto de 2011 como Organismo Público Descentralizado del Gobierno Estatal, adscrito a la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Poder Ejecutivo del Estado, empero, ambas condiciones se encuentran en crisis en tanto complejidad científica, económica, social y política. Este estudio pretende demarcar las crisis de la UPNECH, manifestadas en la segunda condición y, como se manifiesta institucionalmente la tensión (en los imaginarios sociales) resultante desde un nivel estatal a lo grupal e individual apoyado bajo la mirada de la teoría simbólica y el psicoanálisis.

---

<sup>1</sup> Gerardo Roacho Payán. Profesor-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México. Es maestro en Psicoterapia. Correo electrónico: [groacho@gmail.com](mailto:groacho@gmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-7229-5456>

<sup>2</sup> Laura Verónica Herrera Ramos. Profesora-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México. Es doctora en pedagogía crítica. Correo electrónico: [veronica19732014@gmail.com](mailto:veronica19732014@gmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0001-8785-0603>

### **Palabras clave**

Universidad, imaginario, cultura, agresión, sublimación.

### **Abstract**

The university as a social institution has been historically conceptualized in a diverse way in relation to the imaginaries of the society that creates them, from both its origins to current times; being in medieval times, with religious interference in knowledge; being under the ideals of illustration with its principles based in reason in order to delegate ignorance and superstition; and finally being for the positivist and behavioral vision which rationality and a cold instrumental vision was looking for mankind and nature dominance. The ordinary of this historical revision, the university has been created as an institution formed by a social group and it is dedicated to knowledge, and because of its implications, comes from an organization for its adequate functioning. In the National Pedagogical University of Chihuahua State in Mexico (UPNECH) created by a decree by the state government on August 6<sup>th</sup> 2011 as a public and decentralized organism of the state government ascribed to the bureau of education, sports and culture of the executive branch of the state, both conditions are in crisis in respect to scientific, economic, social and political complexity. This study pretends to remark the crisis in the UPNECH expressed in the second condition and, the way the tension is institutionally manifested (in the social imaginaries) resulting from a state level to the group and individual supported under the view of the symbolic theory and psychoanalysis.

### **Keywords**

University, imaginary, culture, aggression, sublimation.

### **Introducción**

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) plan 2002, surge como parte de la necesidad de reorientar la oferta educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para trascender en su actuar, el tránsito de la profesionalización del magisterio en servicio, a una Institución de Educación Superior, la cual tiene “por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación” (LIE, 2002; p. 15), sin abandonar la tradición crítica y reflexiva que le caracteriza en la formación de sus estudiantes. El presente estudio, intenta aproximarse a su objeto en relación a cuestionarse, primero, ¿De qué

manera se establecen persuasiones ideológicas por parte del carácter institucional en algunos estudiantes de la LIE y como repercuten en estallamiento de relaciones interpersonales conflictivas entre estos, en tanto ruptura y antinomia del imaginario de la visión de mundo y de la vida en la que se funda la UPN?; además, ¿Cómo influye el imaginario de la disidencia estatal investido por algunos catedráticos para contrarrestar ese proceso de manipulación y persuasión del imaginario funcionalista de la Universidad? El estudio tiene dos propósitos, en primer lugar, develar y denunciar las relaciones de poder emergidas a través del carácter institucional funcionalista y en segundo si su materialización en un panóptico instituido en algunos alumnos de un grupo de la LIE, impacta en la constitución de relaciones interpersonales conflictivas.

### **Metodología**

Se parte del método hermenéutico o concepción estructural de la cultura de John B. Thompson, que pertenecen a un enfoque cualitativo, el cual plantea observar las diversas formas simbólicas y su vínculo con los contextos sociales en las que están inscritos. La posición de este método, se apoya en los trabajos de Dilthey, Heidegger, Gadamer, Ricour, Levis Straus, Bordieu, entre otros. Es definido como una visión de comprensión, en tanto según Gimenez (1994), abarca los fenómenos culturales representados en formas simbólicas para ser comprendidas e interpretadas. Formas simbólicas tomadas en cuenta a partir de opiniones, creencias y juicios que establecen y son compartidos por actores sociales en función a relaciones de poder, oportunidades de acceso a recursos sociales, etc. Indaga en los sujetos investigados: profesores y estudiantes del 2º. Semestre de la LIE, procesos de valoración simbólica de la vida cotidiana, en tanto estudio de fenómenos sociales y culturales, utilizando el análisis formal del discurso para ser comprendido e interpretado. La teoría crítica afirma que toda interpretación puede ser sesgada, por lo que para encontrar y comprender los significados del objeto de estudio, es necesario considerar las fuerzas sociales, políticas y económicas, y, la raza, clase social y género. Este método concreta la delimitación del objeto de estudio, utiliza técnicas como la entrevista, charlas informales, cuestionario y análisis de textos para cuestionar el dato empírico con el referente teórico y dar sentido a la hegemonía en la universidad y su repercusión en los actores insertos en ella.

## **Resultados preliminares**

### *La universidad, de la expresión simbólica funcional a la manifestación simbólica alternativa*

La UPN en su creación, surge como propuesta en 1970 por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, con el fin de profesionalizar al magisterio; en 1975, el mismo organismo demanda su consolidación al candidato presidencial, y por fin, en 1978, se crea por Decreto Presidencial, publicado el 29 de agosto del año señalado. De noviembre de 1979 a la fecha, se han conformado 75 unidades UPN en el país, quienes operan con diversas licenciaturas. Así mismo, en 2001, se publica por el diario señalado, la ubicación de la institución en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIIC), lo que implica un tránsito del nivel de educación básica al nivel de educación superior, lo que moviliza la adaptación de sus recursos, previo a un Plan de Acción Institucional, para otorgar servicios a otros usuarios, creando la LIE Plan 2002. Desde sus orígenes, la UPN tiene como principios rectores prestar, desarrollar y orientar la educación superior a formar profesionales de la educación a través de criterios que les permita tener una visión humanista, democrática, crítica y científica para la transformación de la realidad y de sí mismos (dialéctica). Visión que aun trasciende en algunos de sus alumnos de posgrado, al reconocer “que la UPN me ha dado una visión de la educación, al identificar aspectos ocultos sobre el manejo del poder, que no había visto en la educación ni en mi práctica” (charla informal; 2018). Sin embargo, el emerger del sindicalismo y de la Secretaría de Educación Pública y posteriormente consolidada en UPNECH, como organismo descentralizado dependiente del gobierno del estado de Chihuahua, permite observar que la universidad, según Santos (2007), se sumerge en tres crisis: crisis de hegemonía, en tanto que ha perdido su carácter intelectual; de legitimidad, por su segmentación y desvalorización de los diplomas que emite y, la que importa para efectos de este estudio, la crisis institucional, manifestada en relación a su pérdida de autonomía científica y pedagógica por su dependencia financiera con el Estado.

La universidad al pertenecer financiera y administrativamente al Estado, impone en ella un estatus de organización económica funcional, constituida por las significaciones imaginarias sociales de sus creadores (SNTE, SESIC, y como UPNECH), desde sus cotas simbólicas funcionalistas emprendedoras del orden y de las reglamentaciones. Se está de acuerdo con Castoriadis (2013), al mencionar que no se cuestiona la visión funcionalista en la medida de que las instituciones cumplen funciones vitales sin las cuales la

existencia de una sociedad es insostenible, pero si se cuestiona la visión funcionalista, ahí donde debía estar su punto central: cuáles son las necesidades reales de una sociedad, cuyas instituciones están ahí para servir. Por lo tanto y es contrario a lo referido por Murcia y Gamboa (2015), “la universidad como escenario y origen del saber cómo escenario y por tanto origen de autonomía y construcción social, en la que los imaginarios respecto de las sociedades y las ciencias han llevado a forjarla como institución autónoma”. Sin embargo, no se visibiliza su autonomía de lo real, en tanto necesidades de la propia institución y por la dependencia financiera y administrativa, difícilmente sus fundamentos filosóficos y pedagógicos críticos serán expresión viviente y coherente. Sin embargo, en UPNECH, aparentemente se visibiliza su pretensión originaria; como comunidad universitaria con sinergia propia, como constituyente e instituyente de sus propias significaciones imaginarias, en tanto asunción de sus propios fundamentos filosóficos y pedagógicos para crear actores y una sociedad con significaciones imaginarias y sociales críticas que tiende a una franca oposición a simbolismos funcionalistas. “Es consabido que en la UPN existen muchos que tienen una visión apoyada en el paradigma estructural funcionalista, pero tenemos también muchos que tenemos una visión crítica” (Charla informal, 2018). Pareciera, como establece Castoriadis (2013), en este proceso, la institución del *legein* y *teuhkein* social, desde los acuerdos obtenidos sobre las formas del ser/hacer, decir/representar de los institucionales, han entrado en consonancia con los fundamentos ideológicos bajo los cuales se rige la UPN.

Tal vez se piense que el resultado es alentador, dado los movimientos al interior de la UPNECH, iniciados por un movimiento de maestros disidentes y alumnos de los diferentes campus en el estado, es congruente con la visión upenista originaria; quienes asumen su posición en contra de algunas manifestaciones hegemónicas por la rectoría de la universidad, al realizar de manera “tendenciosa y de manera oculta la modificación a la ley que rige la UPNECH, y derivarla al congreso del estado de Chihuahua (2017) y además, por el despido de dos directivos de dos campus de UPNECH” (2018) (charla informal). Resulta que de ese movimiento gestado y reivindicado en la actualidad, es obra de una cantidad ínfima de docentes que apoyados por su ideología, contraria a lo institucional funcionalista, ha dado frutos respecto a sus demandas (renuncia de la rectoría, el logro de nombramiento de directores provisionales a partir de la toma por parte de los estudiantes y académicos de dos Campus de UPNECH (2018), en franca oposición a la imposición por parte de la rectoría de dos directores, aunque nombrados “encargados de despacho”, no deja de ser una imposición antidemocrática e

instrumental a sus fines funcionalistas. Sin embargo, falta mucho por hacer, para instituir el *legein* y *teuhkein* de una universidad autónoma y coherente con sus principios con los que se edificaba y asumía la UPN. Por tanto, como consigna Castoriadis (2013), los muchos que no participan en el movimiento de disidencia, parecen estar sujetos a investidos en relación a una alienación institucional funcionalista, donde posiblemente no se dan cuenta de la red simbólica que los inviste y sobre todo que los sujeta y domina. Algunos agentes mencionan “para que participar, si no se logra nada, ya que lo que uno propone ni siquiera se menciona en las reuniones” y otros más “solo estoy de acuerdo que se abroge la ley, lo de los directores, no viene al caso, por que por algo lo han de haber corrido”. (Charla informal; 2018).

### *Relaciones sociales estalladas*

La LIE al crearse en 2002, surge con el fin de formar profesionales que contribuyan a atender necesidades sociales, culturales y educativas con una capacidad de leer el contexto de manera crítica con una nueva actitud; y resolver problemas de manera ética, responsable y creativa (LIE, 2002). Freud (2007), en una revisión sociológica sobre el malestar en la cultura, establece tres condiciones que llevan al individuo a una constante fuente de tensión y desdicha; la primera encumbrada en la hiperpotencia de la naturaleza y su devastación ante su manifestación en fenómenos naturales que crean una sensación de impotencia y vulnerabilidad en el ser humano; la otra, en función del propio cuerpo, destinado al dolor y hacia la muerte inexorablemente, porque en muchos de los casos contiene genéticamente su motivo de disolución; y por último, “desde los vínculos con otros seres humanos. Al padecer que viene de esta fuente lo sentimos tal vez más doloroso que a cualquier otro” (pp. 76-77).

El autor plantea la posibilidad de atemperar tales fuentes de desdicha, a partir de tres métodos que las sofoquen: Para el primero ha realizado cierto dominio de la naturaleza a través de la ciencia y la tecnología, que en mucho ha contribuido a prevenir y contrarrestar las fuerzas de esta, pero que sin embargo aún embate y destruye al hombre y sus creaciones. La segunda, que implica protegerse de algún modo del mundo exterior, lo constituye “el método más tosco pero también el más eficaz” (p. 77), la invención de poderosas satisfacciones sustitutivas a través de sustancias químicas que embriagan y adormecen las emociones de ese malestar y desdicha, y procuran sensaciones de placer, pero que atempera de forma inmediata e ilusoria y que puede incurrir en graves peligros y daños a la vida y que además no soluciona su sentir de desdicha permanentemente. Y tercero, en

función a las relaciones interpersonales como fuente de tensión, se visibiliza a través de un proceso psíquico complejo, a través de la sustitución de pulsiones anteriormente experimentadas como dominantes y con tendencia agresiva hacia los otros y hacia sí mismo, por su contraparte, la sublimación del impulso en descargas socialmente bien vistas y aceptadas y sin posibilidad aparente de ejercer agresión alguna hacia los otros sujetos; se observan dos formas de revelarse, una, tal es el caso del artista en el acto de crear y del científico en la solución de problemas y el conocimiento de la verdad; por desgracia esta condición solo es posible para unos cuantos en tanto se disponga de capacidades y talentos superiores, y aun así, no se garantiza la protección contra el sufrimiento; dos, la más compleja, exhibida en las relaciones vinculares directas entre los sujetos, en tanto insuficiencia de normas que regulen dichas relaciones en la familia, lo cultural y lo social, que ante su incapacidad, detonan que el otro sea visto como el “más acreedor a mi hostilidad y aun a mi odio (...), no se priva de burlarse de mí, de ultrajarme, calumniarme, exhibirme su poder” (p. 107), lo que puede desatar el impulso agresivo como respuesta. Ahora bien, los fines de la cultura al designar una serie de operaciones y normas que sirven a la fuente de protección del ser humano, respecto a la regulación de vínculos recíprocos ante los hombres, parece ser el modo en que dichos impulsos sean en cierta forma sublimados o desplazados, dado el carácter de justicia y castigo que puede hacer uso en respuesta a manifestaciones violentas en vínculos sociales, es decir, tiende a que se inhiba la disposición agresiva, y ante ello emerja una relación vincular más adecuada. Aunque en tanto desplazada o sublimada, tampoco garantiza su permanencia, dada la condición filogenética de los sujetos.

Los problemas en el grupo se deben al liderazgo de algunos integrantes, a querer imponerse sobre las ideas de los demás; que me he dado cuenta que algunas hablan mal de mí, por lo que no me siento cómodo en el grupo, todos son raros, no los soporto me caen mal, me mantengo y me siento solo en el salón, existe mucha violencia en el grupo y creo que se debe a la misma dinámica interna del grupo” (Entrevista 2018).

Se hace notar en este estudio, que existen como en todo grupo social, varios subgrupos que están conformados de 4 a 5 miembros, en donde “por lo general uno de ellos es referido como líder” (entrevista; 2018), en unos, en tanto factores académicos, de personalidad en otros y en los últimos, en base a la posición que juegan en relaciones sociales con la figura del director. Liderazgo que otorga un posicionamiento de cierta legitimidad de prestigio y de poder en el subgrupo lo que genera una rivalidad entre los

pequeños subgrupos y con el grupo en general. Por lo tanto, en las desavenencias observadas, se pudiera dar cuenta, en primer lugar, según De Alba (1995), que existen identificaciones con estos, en tanto proceso inagotable, en la búsqueda de re-afirmaciones de identidad producto de interacciones con el otro, provocados por valoración o desvaloración del otro, dando entrada a una nueva imagen identificadora a incorporar, y como consecuencia su adhesión a esa figura que detenta poder. Lacan reafirma lo anterior, “(...)es decir se identifica y se incorpora en relación a la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen (...) a partir de un cuerpo fragmentado, que precisa de una imagen ortopédica que le dé una unidad” (1949; p. 100). Por consiguiente, ni la misma sublimación aceptada por la cultura, permite que en gran medida se exteriorice el impulso agresivo en las relaciones interpersonales, observando que en algunas ocasiones se intensifica. En segundo lugar, Martínez citando a Foucault (2013) establece, que el poder es un acto más que un objeto, está en todos lados, es inmanente y omnipotente, generado por las relaciones de fuerza que cobran forma entre los grupos sociales. Uno de sus métodos disciplinarios es el panóptico, permite normalizar a los individuos en masa; el individuo aprende a normalizarse-someterse no porque esté siendo observado, sino por la posibilidad que sea observado, su propósito es el control del cuerpo, al garantizar sujetar de forma constante sus fuerzas a partir de imponer una relación de utilidad, el panóptico hace aprender al individuo a auto vigilarse. “algunas de las del salón van con el director y le dicen cosas de lo que sucede en el grupo, no digo nada porque no vaya a ser que tenga consecuencias, pero realmente me da muchísimo coraje lo chismosas que son y jamás me juntaré con ellas” (Entrevista, 2018). El ojo vigilante visibilizado por el vigilado en tanto búsqueda del poder anhelado, detona que las relaciones de fuerza se expresen en conductas de oposición pero solo expresadas en malestar y agresión al interior de las relaciones sociales. Por lo tanto, ni por sublimación por identificación con el otro interiorizado, ni por la identificación con el líder institucional, en tanto otro interiorizado en tanto poder, se logran anular los mecanismos de agresión en las relaciones sociales, al contrario, estallan relaciones de fuerza de mayor intensidad. La siguiente pregunta, representa la posible elucidación de este problema: ¿Será que dado su carácter filogenético, la pulsión agresiva es incapaz de ser sublimada para mejorar los vínculos sociales; o es también, debido a la indiferencia de la cultura universitaria en la formación de sujetos, olvida que en otro tiempo, sus alumnos tenderán a solucionar conflictos educativos y las relaciones que se establecen en el ámbito

educacional donde se desenvuelvan con una visión crítica y humanista (SEP, 2002)?

### **Referencias**

De Alba, A. (1995), Posmodernidad y educación México, editorial. Porrúa.

Freud, S. (2007). Volumen XXI - El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura, y otras obras (1927-1931) (Buenos Aires/Madrid: Amorrortu, 1979).

Foucault, M. (2009). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México: Siglo Veintiuno Editores.

De Souza Santos, B. (2007), La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Bolivia, Ed. CIDES-UMSA, ASDI y Plurar editores.

Lacan, J. (1946) "El Estadio del espejo" en Escritos I. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Martínez, R. (2013). Pedagogía tradicional y pedagogía crítica. Chihuahua, México. Ed. CELAPEC.

Murcia Peña, Napoleón; Gamboa Suárez, Audin Aloiso. Saber, manipulación y poder. La universidad como institución social. El ágora USB, vol. 15, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 115-128 Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín Medellín, Colombia. ISSN: 1657-8031

Thompson, J. (1993) Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas. México: UAM

UPN (2002), Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN.



# Análisis de los reportes de Proyectos de Innovación Tecnológica presentados por estudiantes del Instituto Tecnológico de Chihuahua

---

## Analysis of the reports of Technological Innovation Projects for students of Instituto Tecnológico de Chihuahua

Renzo Eduardo Herrera Mendoza<sup>1</sup>

Brenda Ileana Solís Herrera<sup>2</sup>

### Resumen

La siguiente investigación muestra los resultados finales de la caracterización de los Proyectos de Innovación Tecnológica realizados por estudiantes quienes fueron asistidos por docentes del Instituto Tecnológico de Chihuahua en su participación en el Evento Nacional Estudiantil de Investigación Tecnológica en su etapa local. El objetivo es valorar los contenidos que presentan los estudiantes en los formatos al llenar la información de sus proyectos. La metodología es de enfoque cualitativo a través del análisis de los contenidos en los formatos de proyectos de acuerdo a la rúbrica del concurso. Los resultados muestran deficiencias en cuanto al modelo de negocios, enfoque hacia el mercado meta, conceptos básicos sobre lo que proponen ya que no presentan argumentos sólidos con bases científicas, tanto en su redacción, como en la presentación de sus proyectos, pues hay faltas de ortografía en la citación de la literatura

---

<sup>1</sup> Renzo Eduardo Herrera Mendoza. Profesor-investigador del Centro de Investigación y Docencia de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, México. Es Doctor en Administración pública y Participa en al Cuerpo Académico Política y Gestión Educativa. Correo electrónico: [renzo.herrera@cid.edu.mx](mailto:renzo.herrera@cid.edu.mx)  
ID: <http://orcid.org/0000-0001-6477-4476>

<sup>2</sup> Brenda Solís Herrera. Docente de la Facultad de Medicina y Ciencias Biomédicas de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Maestra en Comunicación y forma parte del Comité Editorial de la Revista IE de la REDIECH. Correo electrónico: [brenda.solish@gmail.com](mailto:brenda.solish@gmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-8698-8552>

consultada en donde presentan pocas fuentes y la mayoría son links de páginas de instituciones públicas. De la misma manera, falta focalizar el problema al cual van a atender. En ese sentido, también se observa que el acompañamiento del asesor, quien es docente de clase, desconoce del tema empresarial ya que no tienen negocio, o no tiene capacitación sobre lo que es un modelo de negocios, así como la parte teórica y alineación a las necesidades de vocación económica de la identidad, por lo que sus áreas de oportunidad se ven reflejadas en sus asesorías con sus estudiantes.

### **Palabras clave**

Evaluación de proyectos, evaluación de estudiantes, habilidades investigativas, innovaciones tecnológicas, papel del asesor.

### **Abstract**

The following research shows the final results of the characterization of Technological Innovation Projects carried out by students who were assisted by teachers from the Instituto Tecnológico de Chihuahua in their participation in the National Student Event of Investigation Technological in its local stage. The objective is to assess the contents that the students present in the formats when filling the information of their projects. The methodology is a qualitative approach through the analysis of the contents of the project formats according to the contest's rubric. The results show deficiencies in terms of the business model, focus on the target market, basic concepts on what they propose do not present solid arguments with scientific basis, both in their writing and in the presentation of their projects there are spelling mistakes, in the citation of the consulted literature added to that they present few sources and the majority link of pages of public institutions, it is necessary to focus the problem to which they are going to attend. In this sense, it is also observed that the accompaniment of the advisor who is a class teacher, is unaware of the business issue since they have no business or have no training on what is a business model as well as the theoretical part and alignment to the needs of economic vocation of identity, so that their areas of opportunity are reflected in their advice with their students.

### **Keywords**

Project evaluation, student evaluation, investigative skills, technological innovations, role of the advisor.

## Introducción

En la actualidad, es común que en las instituciones académicas se hable de términos de emprendimiento e innovación, en donde incluso se planteen ferias de emprendimiento, de tal forma que algunas materias, pretenden que los estudiantes generen proyectos que terminen incubándose, para que en el corto plazo, se genere un negocio. Sin embargo, hay autores como Herrera y Álvarez (2015) quienes cuestionan ¿Qué espacios y tiempos se disponen para el aprendizaje y el desarrollo de la creatividad en las universidades?, ¿Cómo se procura el aprendizaje de la resolución de problemas desde las aulas?, ¿Se valora el desarrollo de redes de conocimiento, así como las relaciones institucionales y empresariales como actividades necesarias desde la formación de pregrado?

En los últimos años, las Instituciones de Educación Superior han buscado generar estrategias dentro de materias para proyectar desde lo académico, equipos de trabajo para impulsarlos a desarrollar algún proyecto, el cual se pretende, llegue a generar una idea de negocio. Solo que es aquí donde empiezan los problemas, ya que existen elementos en contra para que se den en realidad emprendimientos. En primer término, las mismas materias que se tienen dentro de la currícula de las carreras, no cuentan con el desarrollo de la temática adecuada, es decir, quedan demasiadas ambiguas.

Así mismo, existen limitaciones en cuanto infraestructura, tiempos en los horarios de los estudiantes, vocación de la institución para desarrollar emprendimientos; aunado a ello, los docentes, quienes tienen a cargo estas materias, no tienen negocio o no lo han tenido. Esto de entrada, evidencia la incongruencia de la institución para determinar en manos de quien enseña o da acompañamiento a estos tipos de materias, además de que no conocen de emprendimiento ni tienen cursos, ni certificaciones que les den herramientas suficientes para el correcto asesoramiento de los estudiantes.

Un estudio realizado por Alfaro, González, Parra y González (2016, p. 100) hizo ver que:

... triangular y contrastar los Syllabus en emprendimiento de las instituciones de educación superior que se ofertaban en su municipio, demostró que las competencias se orientan en todos los ciclos al desarrollo temático, al manejo de TIC, al igual que al desarrollo de habilidades, valores y actitudes necesarias para el emprendimiento y la generación de ideas de negocio y fortalecimiento del emprendimiento.

En ese sentido, es importante que las instituciones educativas “asuman transformaciones en los cuatro pilares fundamentales de su quehacer, en el

ámbito pedagógico, epistemológico, de acción social y de gestión” (Bilbao y Vélez, 2015, p. 176). Desde esta perspectiva, la educación y la formación deben contribuir a impulsar el espíritu emprendedor con actitudes favorables, la sensibilización hacia las salidas profesionales como empresarios y las competencias (Vásquez, 2017, p. 145; Perdomo, Alcívar, Salvatierra, Martínez y Vilcacundo, 2017).

Lo anterior, es un fuerte argumento para exigir a las instituciones académicas elevar la calidad de los estudiantes que ofrecen a la sociedad y que definitivamente tiene que ir transformándose para obtener poco a poco mejores resultados. De tal suerte que las dependencias de gobierno y organismos independientes que tienen programas presupuestarios para apoyar proyectos productivos, se fortalecieran desde la academia y sobre las necesidades empresariales con vocación regional. Además es importante considerar lo que menciona Malásquez (2017) que habrá que evidenciar si ello se traduce en empresas más competitivas, en bienes y servicios de mejor calidad, en recursos humanos más especializados, en empleos dignos y salarios mejores. Si se consideran las oportunidades de acuerdo a las necesidades de estas vocaciones en sus cadenas productivas y de valor que conlleven a crear y fortalecer los empleos desde los egresados universitarios como posibles proveedores de servicios y productos contribuyendo al crecimiento económico (Rodríguez y Chávez, 2015, p. 36; Méndez, 2016).

Es evidente que las instituciones públicas locales aún demuestran falta de oficio para generar nivel de proyectos productivos para emprendimientos reales que lleguen a generar pymes. Hay trabajo académico por delante para las instituciones; desde dotar herramientas a los docentes tutores para fortalecerlos en materia de modelos de negocios y conocimientos conceptuales teóricos, así como la exigencia para trasmitirles a los estudiantes y que los mismos trabajen propuestas de emprendimiento, ya que estas contribuyen a apalancar el ciclo de vida de las nuevas empresas por medio de la investigación, el desarrollo y la innovación para el uso de las tecnologías de la información y finalmente que este conocimiento genere oportunidades de mercado y la producción de valor agregado (Castro, Trocel y Jiménez, 2015; Espinoza y Arredondo, 2016).

Finalmente, la escuela pública cuenta con el prestigio de formar profesionistas que el mercado local absorbe, pero su profesionalización deja mucho que desear en los servicios que ofrece el egresado, de tal forma que las empresas aún tienen que seguirlo dotando de herramientas y carácter para que termine su maduración. Y más allá del costo que conlleva esto, es la

política pública de la SEP que permite el bajo nivel tanto académico por informar el volumen de egresados que generan los presupuestos de gobierno; sin embargo, la realidad muestra que deben ser exigidos e involucrados aún más en la vida real de las necesidades de proveeduría local, así como del propio involucramiento del sector empresarial, he ir de la mano para vivir en conjunto lo que se requiere en la vida productiva del sector económico.

## Metodología

La metodología tiene un enfoque cualitativo a través del análisis de los contenidos de los formatos de proyectos, de acuerdo a la rúbrica del concurso en cuanto a su evaluación documental y presentación de proyectos. Se evaluaron ocho proyectos, los cuales estaban en las categorías de producto y servicios, los proyectos evaluados son: Cinta transportadora QVV, Ergonomic Safe Assembly, Gas Control, Medidor Ultrasónico Producto, Secbelt, Seedgarro, Sistema para cuadripléjicos, Sound off ergonomics.

Así mismo el formato de llenado o “Memoria del Proyecto” para que los equipos redactaran la información de su proyecto tenía los siguientes apartados que se describen en la rúbrica siguiente (ENEIT, 2018):

Descripción de la problemática identificada				
7 puntos	6- 4 puntos	3 - 1 punto	0 puntos	VALOR MÁXIMO
Identifica claramente la problemática que resuelve presentando detalladamente y de forma desglosada resultados de búsquedas de tecnologías similares y presenta una justificación adecuada de la solución del problema, sustentada con fuentes de información especializadas, destacando claramente los elementos diferenciadores de su proyecto respaldándolo con tablas comparativas.	Identifica claramente la problemática que resuelve presentando detalladamente y de forma desglosada resultados de búsquedas de tecnologías similares y presenta una justificación de la solución del problema con referencias no confiables, destacando claramente los elementos diferenciadores sin profundidad.	Identifica la problemática que resuelve y presenta una justificación sin referencias, describiendo sus elementos diferenciadores sin realizar un análisis.	NO identifica la problemática que resuelve, NO describe de manera clara su elemento diferenciador y NO existe una justificación adecuada.	<b>7 puntos</b>
Impacto del proyecto en el sector estratégico				
5 puntos	4 - 3 puntos	2 - 1 punto	0 puntos	VALOR MÁXIMO
Identifica de manera correcta al sector estratégico y a la industria a la que pertenece dicho producto o servicio, presentado referencias sustentadas con datos estadísticos.	Identifica de manera correcta al sector estratégico y a la industria a la que pertenece dicho producto o servicio.	NO Identifica de manera correcta al sector estratégico, pero si identifica a la industria a la que pertenece dicho producto o servicio.	NO identifica de manera correcta al sector estratégico al que pertenece y NO identifica la industria a la que pertenece.	<b>5 puntos</b>

Figura 1: Descripción de la problemática e impacto del proyecto.

En la Figura 1, se muestra la descripción del apartado, descripción de la problemática e impacto del proyecto de acuerdo al sector, que en este caso fue producción o servicios. Cada uno contiene cinco columnas con diferente valoración para que el evaluador en base a ello pueda calificar.

<b>Estado de la técnica</b>				
<b>8 puntos</b>	<b>7 - 5 puntos</b>	<b>4 - 1 punto</b>	<b>0 puntos</b>	<b>VALOR MÁXIMO</b>
Presenta información desglosada de diferentes autores así como las tecnologías que resuelven el problema, analizando y comparando los trabajos consultados de fuentes confiables (CONRICYT, JCR, etc.), mediante cuadros comparativos. Debe citar todas las fuentes de información consultadas de acuerdo al formato de referencia APA.	Presenta información desglosada de diferentes autores así como las tecnologías que resuelven el problema, analizando y comparando los trabajos consultados, presenta referencias bibliográficas, citadas de forma incorrecta.	Presenta información de diferentes autores así como las tecnologías que resuelven el problema, sin analizar, presenta referencias bibliográficas de fuentes no confiables.	NO presenta información pertinente. NO presenta referencias bibliográficas.	<b>8 puntos</b>
<b>Descripción de la innovación</b>				
<b>10 puntos</b>	<b>9-5 puntos</b>	<b>4-1 puntos</b>	<b>0 puntos</b>	<b>VALOR MÁXIMO</b>
Los integrantes del equipo son capaces de describir de forma clara y precisa las características y beneficios de su innovación resaltando sus ventajas competitivas.	Los integrantes del equipo son capaces de describir de forma clara y precisa las características y beneficios de su innovación.	Los integrantes del equipo son capaces de describir las características de su innovación.	Los integrantes del equipo NO son capaces de identificar y describir las características de su innovación.	<b>10 puntos</b>

Figura 2: La técnica y la descripción de la Innovación.

En la descripción de los elementos técnicos que tiene cada uno de los proyectos y de lo que se está innovando (Figura 2), se presentan los rubros que el evaluador deberá considerar para darle una ponderación de acuerdo al nivel académico, aún a pesar del semestre en el que se encuentran, por lo que la exigencia incide en la redacción y la forma de citar las fuentes consultadas, así como su habilidad para explicar por qué su producto es realmente innovador y que aún no existe.

Viabilidad de Mercado				
15 puntos	14-8 puntos	7-1 puntos	0 puntos	VALOR MÁXIMO
Identifica claramente las oportunidades e impedimentos para que la innovación entre al mercado, así como su mercado potencial y meta, justificando el porqué de ellos; además presentando y analizando la información cuantitativa y cualitativa de dichos mercados.	Identifica claramente las oportunidades e impedimentos para que la innovación entre al mercado, así como su mercado potencial y meta, justificando el porqué de ellos.	Identifica claramente las oportunidades e impedimentos para que la innovación entre al mercado, así como su mercado potencial y meta.	NO tiene claro las oportunidades e impedimentos para que la innovación entre al mercado, así como su mercado potencial y meta.	15 puntos
Pre-factibilidad técnica-económica				
15 puntos	14-8 puntos	7-1 puntos	0 puntos	VALOR MÁXIMO
Identifica claramente las fuentes de financiamiento públicas y privadas para la realización del proyecto y muestra evidencia de la búsqueda, entrevista o contacto con instituciones u organismo para la generación de vínculos con expertos en el área a fin, que validen la pertinencia del proyecto al sector estratégico al que va dirigido. Presenta un análisis del costo del financiamiento mediante tablas comparativas.	Identifica claramente las fuentes de financiamiento públicas y privadas para la realización del proyecto y muestra evidencia de la búsqueda, entrevista o contacto con instituciones u organismo para la generación de vínculos con expertos en el área a fin, sin validación del proyecto. Presenta un análisis del financiamiento sin profundidad.	Identifica claramente las fuentes de financiamiento públicas y privadas para la realización del proyecto y muestra evidencia de la búsqueda de instituciones en el área a fin, sin establecer contacto.	NO tiene claramente identificadas las fuentes de financiamiento públicas y privadas para la realización del proyecto y NO muestra evidencia de la búsqueda, entrevista o contacto con instituciones u organismo para generar vínculos con expertos.	15 puntos

Figura 3: Validación del Mercado y Pre-factibilidad técnica-económica.

Otro de los rubros fundamentales que potencializa a un producto o servicio para ver si pudiera ser consumible, es el enfoque al mercado y los análisis referentes a su factibilidad, tanto técnica como económica como lo muestra la Figura 4. En ese sentido, se observa que los parámetros son ambiguos y no específica claridad en la información de los elementos específicos para determinar los aspectos a evaluar.

<b>Estrategia de propiedad intelectual</b>				
<b>10 puntos</b>	<b>9-5 puntos</b>	<b>4-1 puntos</b>	<b>0 puntos</b>	<b>VALOR MÁXIMO</b>
Identifica claramente las partes del proyecto susceptibles a ser protegidas, el tipo de figura de propiedad intelectual acorde al producto generado, así como las estrategias para su protección y evidencia del proceso ante las instancias adecuadas.	Identifica claramente las partes del proyecto susceptibles a ser protegidas, el tipo de figura de propiedad intelectual acorde al producto generado, así como las estrategias para su protección.	Identifica claramente las partes del proyecto susceptibles a ser protegidas y el tipo de figura de propiedad intelectual acorde al producto generado.	NO define claramente las partes del proyecto susceptibles a ser protegidas.	<b>10 puntos</b>
<b>Habilidades para la presentación y defensa del proyecto</b>				
<b>10 puntos</b>	<b>9-5 puntos</b>	<b>4-1 puntos</b>	<b>0 puntos</b>	<b>VALOR MÁXIMO</b>
La presentación debe contener información pertinente, realizando una síntesis y presentando datos y resultados de forma gráfica en una secuencia lógica, organizada y estructurada, sin saturar las diapositivas de contenidos. Los integrantes del equipo manejan los conceptos e información de forma fluida, usando un lenguaje formal y técnico especializado, mostrando un dominio avanzado del tema.	La presentación debe contener información pertinente, realizando una síntesis y presentando datos y resultados de forma gráfica. Los integrantes del equipo manejan los conceptos e información de forma fluida, usando un lenguaje formal y técnico especializado, mostrando un dominio básico del tema.	La presentación debe contener información pertinente, realizando una síntesis de la información. Los integrantes del equipo manejan algunos conceptos e información de forma fluida, usando un lenguaje técnico, mostrando conocimiento del tema.	Realizan la presentación con la información NO organizada o estructurada. Los integrantes del equipo muestran deficiencias en el dominio del tema.	<b>10 puntos</b>

Figura 4: Estrategia de propiedad intelectual y habilidades de defensa del proyecto.

Las estrategias para determinar que lo que plantean no tiene ya derechos de autor, de acuerdo a la propiedad intelectual, así como las habilidades para la presentación y defensa del proyecto, se explican en la Figura 4. Cabe resaltar que las reglas solo permitían que un solo estudiante expusiera.

Prueba del prototipo				
10 puntos	9-5 puntos	4-1 puntos	0 puntos	VALOR MÁXIMO
Presenta una simulación o una prueba de concepto de la propuesta, que muestra de manera clara la innovación propuesta en su proyecto.	Presenta un avance parcial en el desarrollo de su simulación o prueba de concepto de la propuesta, que muestra de manera clara la innovación propuesta en su proyecto.	Presenta elementos que respalden el desarrollo de su simulación o prueba de concepto de la propuesta, que muestra de manera clara la innovación en su proyecto.	Solo presenta la idea. No presenta elementos que respalden el desarrollo de su simulación o prueba de concepto, no muestra de manera clara la innovación propuesta en su proyecto.	10 puntos

Complejidad tecnológica				
10 puntos	9-5 puntos	4-1 puntos	0 puntos	VALOR MÁXIMO
Presenta una innovación disruptiva (un producto o servicio que transforma por completo una industria y genera otra totalmente nueva a través de una propuesta de valor) empleando conocimientos de frontera.	Presenta una innovación incremental (un producto o servicio que crea un valor sobre un producto o servicio existente añadiéndole mejoras o características) empleando conocimientos de frontera.	Presenta una innovación incremental (un producto o servicio que crea un valor sobre un producto o servicio existente añadiéndole mejoras o características) empleando conocimientos básicos.	El proyecto No presenta innovación alguna.	10 puntos

Figura 5: Prueba de prototipo y complejidad tecnológica.

En cuanto a los parámetros considerados para medir la complejidad tecnológica al probar el prototipo (Figura 5), éstos se enfocan en la observación in situ para ver el desempeño y argumentos al explicar su propuesta de prototipo cuando se evalúa el diseño.

### Análisis de resultados

#### *Descripción de la problemática e impacto del proyecto*

Este rubro es la parte descriptiva de explicar la problemática con elementos de fuentes de investigación primarias y de diversas índoles que debieran citar para referir la problematización de la propuesta. En ese sentido, en todos los proyectos evaluados no estaba presente un planteamiento de la problematización con cifras y datos duros así como un posicionamiento geográfico del sector al que querían impactar. En cuestión teórica y referente de literatura para sustentar la propuesta con aspectos conceptuales y citar adecuadamente en formato APA con su respectiva fuente de información al final del documento, en la mayoría no se tenía, y los que tenían no estaba adecuadamente ni citada ni la bibliografía con el formato APA.

#### *La técnica y la descripción de la Innovación*

Cuando se leían los apartados de estructuración de los aspectos técnicos, la explicación fue breve y escasa, no había referentes conceptuales con su

respectiva cita de la fuente técnica, ni fórmulas, ni dimensiones, ni dibujos de los diseños, lo cual fue notorio en el momento de las presentaciones.

#### *Validación del Mercado y Pre-factibilidad técnica-económica*

Por lo general usan un esquema de análisis de Fortaleza, Oportunidades, Debilidades y Amenazas mejor conocido como "FODA", en donde concentraban información empírica y discrecional sin un sustento de primera fuente. Ello implica que el análisis del mercado meta y el sector a impactar, así como sus competidores, es limitado. En cuanto al estudio de factibilidad en diversos rubros fueron bastantes débiles o nulas, incluso sin idea de lo que era esta información, ya que al realizar preguntas en las cuales a los evaluadores les dejaban dudas en la información mostrada y en la exposición, las respuestas obtenidas rodeaban la pregunta o bien no tenían argumento alguno.

#### *Estrategia de propiedad intelectual y habilidades de defensa del proyecto*

Se observó en todos los equipos que fue un rubro que lo tenían bien identificado en los portales de la Secretaría de Economía a través del Instituto Mexicano de Propiedad Intelectual, así como otras herramientas para localizar algún otro producto con semejantes características. De tal forma que sabían buscar e identificar cómo se investigaba este aspecto.

En el rubro de defensa del proyecto las reglas fueron que solo un estudiante realizaba la presentación, de los cuales, hubo tres equipos que sí tuvieron muy buena exposición y carácter, así como vestimenta propia para su exposición, además, al momento de responder si participaban todos los miembros del equipo, si había aspectos técnicos que no sabían, así lo hacían saber.

Por otro lado, el resto de los cinco equipos se vieron nerviosos, incluso en dos casos hubo momentos en que tenían que hacer pausa por los nervios y decían información equivocada. Sus presentaciones estaban repletas de contenido y pocas imágenes, por lo regular leían, no explicaban y veían poco a los evaluadores. Al momento de responder las dudas de los evaluadores se volteaban a ver quién respondía y dudosos de lo que iban a decir, e incluso no entendían lo que se les preguntaba, por lo que se observó que hay debilidades en las competencias de los estudiantes y del asesor para prepararlos en este rubro.

### *Prueba de prototipo y complejidad tecnológica*

En este apartado, se observó que hay limitantes en cuanto a recursos y apoyos para presentar sus prototipos, que a su vez está limitada además por la complejidad tecnológica, debido a que no cuentan con el tiempo suficiente. Incluso limitados en tiempos porque algunos de los estudiantes trabajaban y estudiaban, por lo que dificultaba la participación de varios de los integrantes. En cuanto a mostrar lo que realiza o hace el producto o servicio, se observó que no saben mostrar o vender su proyecto, partiendo de la necesidad que tiene el cliente y con su propuesta le darían una alternativa de solución.

### **Conclusiones**

Esta investigación muestra la vulnerabilidad de los estudiantes así como la falta de competencias de conocimiento de modelos de negocios de los docentes que asesoran estos Proyecto de Innovación Tecnológica del Instituto Tecnológico de Chihuahua, al desarrollar estos que pretenden competir para innovar y emprender un proyecto que se esperaría iniciara con un negocio. En este sentido, al ser el objetivo el de valorar los contenidos que presentan los estudiantes en los formatos al llenar la información de sus proyectos.

Los resultados muestran deficiencias en cuanto al modelo de negocios, ya que no visualizan con precisión el enfoque hacia el mercado meta, así como los referentes de conceptos básicos sobre lo que proponen. Es decir, no presentan argumentos sólidos con bases científicas o literatura de soporte como fundamentación técnica, tanto en su redacción, como en la presentación de sus proyectos, hay faltas de ortografía. Algo sustancial para describir la propuesta, es la determinación de la problemática al cual van a atender, aspecto que no desarrollan adecuadamente con estudios diagnósticos sólidos. Aunado a ello, hay escasa o nula citación de la literatura consultada y no presentan fuentes para construir mejor sustento argumentativo, siendo la mayoría links de páginas de instituciones públicas, como por ejemplo el IMPI y EL INADEM de la Secretaria de Economía.

En lo que se refiere a la exposición de proyectos, fue evidente la limitación de los estudiantes y las habilidades de estos, por lo cual se recomienda que hay que reforzar las competencias de los estudiantes en cuanto a desarrollar este tipo de proyectos y exposición, ya que es notoria la inseguridad al exponer, con diapositivas con mucho texto y lectura, así como falta de estructura para vender un proyecto, proyección y vestimenta adecuada para la ocasión.

Por otro lado, también se observa que el acompañamiento del asesor, quien es docente de clase, desconoce del tema empresarial ya que no tienen negocio o no tiene capacitación sobre lo que es un modelo de negocios, así como la parte teórica y alineación a las necesidades de vocación económica de la identidad, por lo que sus áreas de oportunidad se ven reflejadas en sus asesorías con sus estudiantes. En ese sentido se sugiere realizar una vinculación del sector productivo e involucramiento de empresarios y personal de las organizaciones para que den este tipo de materias, o bien los docentes inviten a talleres con pláticas que les puedan dar acompañamiento durante el desarrollo de un proyecto que tenga una verdadera significancia para el sector productivo de acuerdo a las necesidades regionales.

### Referencias

- Alfaro, C. M. A., González, M. E. C., Parra, F. M. S., y González, D. P. (2016). Caracterización de la Formación en Emprendimiento, una Alternativa para el Crecimiento Económico del Municipio de Plato, Magdalena. *Escenarios*, 14(2), 86-102.
- Bilbao, N. S., y Vélez, A. L. L. (2015). Las competencias de emprendimiento social, COEMS: aproximación a través de programas de formación universitaria en Iberoamérica/social entrepreneurship competences, COEMS: overview through university educational programs in latin america and spain. *REVESCO: Revista de Estudios Cooperativos*, (119), 159.
- Castro, A. A. H., Trocel, M., y Jimenez, N. (2015). La universidad como sistema complejo y sus actores en la movilización del conocimiento a la sociedad. *Novum Scientiarum*, 1(1).
- Espinoza, P. C., y Arredondo, S. C. (2016). La evaluación de la formación en comportamiento innovador. *Alteridad*, 11(1), 66-77.
- Herrera, M. M., y Álvarez, J. G. C. (2015). Características para promover el emprendimiento y la innovación. Marco general para la formación en las universidades. *UPIICSA. Investigación Interdisciplinaria*, 1(2), 32-45.
- Malásquez, P. M. C. (2017). Incubadoras de empresas en México en el contexto de las relaciones universidad, empresa, gobierno. *Revista de Investigación en Ciencias de la Administración*, 6(11), 87-117.
- Méndez, R. (2016). Formulación y evaluación de proyectos. Enfoque para emprendedores. *Entornos*, 29(2), 475-478.
- Perdomo, P. E. Á., Alcívar, M. A. A., Salvatierra, J. X. B., Martínez, M. E. R., y Vilcacundo, J. L. G. (2017). La innovación y el emprendimiento:

- necesidades en la educación superior. Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación. 7(4), 229-246.
- Rodríguez, C. H., y Chávez, R. M. A. (2015). El desarrollo de la cultura emprendedora en estudiantes universitarios para el fortalecimiento de la visión empresarial. Ciencia Administrativa, (1), 28-37.
- ENEIT (2018). Rubrica de Evaluación para la categoría PRODUCTO/SERVICIO. Evento Nacional Estudiantil de Innovación Tecnológica 2018, etapa local.
- Vásquez, C. (2017). Educación para el emprendimiento en la universidad (Estudios).

### **Agradecimientos**

Se agradece al personal del Instituto Tecnológico de Chihuahua por su consideración como evaluador de proyectos, en especial a la Ing. Itzel Palacios y al Dr. Luis Arellano organizadores del Evento Nacional Estudiantil de Investigación Tecnológica en su etapa local.



# Proceso de formación profesional y consumo musical

---

## Process of professional formation and musical consumption

Hermila Loya Chávez<sup>1</sup>  
Juan Tenorio Urbina<sup>2</sup>  
José Antonio Ávila Quevedo<sup>3</sup>

### Resumen

Constituye un reporte parcial de una investigación de enfoque fenomenológico y de tipo descriptiva cuyo propósito es identificar y analizar el consumo musical de los estudiantes universitarios del área de educación, como un referente de su realidad sociocultural y transformación educativa en el contexto de una universidad pública. El reporte presenta los contenidos generales de las letras de las canciones que escuchan con más frecuencia, la forma en que lo hacen y sus razones, todo ello en la temporalidad de la investigación que es el año 2017. Así mismo se encontraron relaciones con el desarrollo de la formación profesional en el área de educación. Para la obtención de datos se generó y aplicó una encuesta y se realizaron indagaciones en grupos focales integrados por los estudiantes de la carrera de licenciatura en intervención educativa. En relación al contenido y su análisis se encontró que existe una disonancia

---

<sup>1</sup> Hermila Loya Chávez. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es Doctora en Educación e integrante del Cuerpo Académico Formación, Identidad y Comunicación. Correo electrónico: [loyahermila@gmail.com](mailto:loyahermila@gmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0001-6420-1061>

<sup>2</sup> Juan Tenorio Urbina. Maestro de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Chihuahua, México. Miembro del Cuerpo Académico en Formación "Formación docente, identidad y comunicación". Correo electrónico: [jtenorio@upnech.edu.mx](mailto:jtenorio@upnech.edu.mx)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-0298-351X>

<sup>3</sup> José Antonio Ávila Quevedo. Asesor académico de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Cuauhtémoc, México. Integrante del CA en Formación UPN- CA- 95. Correo electrónico: [javila@upnech.edu.mx](mailto:javila@upnech.edu.mx)  
ID: <http://orcid.org/0000-0001-6613-881X>

cultural entre los mensajes de estas canciones y los ideales que se marcan desde la visión humanista de la sociedad que fundamenta su carrera profesional.

### **Palabras clave**

Consumo, música, formación profesional, análisis del discurso.

### **Abstract**

It constitutes a partial report of a phenomenological approach of descriptive type, whose purpose is to identify and analyze the musical consumption of university students in the area of education, as a reference of their sociocultural reality and educational transformation in the context of a public university. The report presents the general contents of the lyrics of the songs they listen to the most, the way they do it and their reasons, all in the temporality of the investigation that is the year 2017. Likewise, there were relations with the development of professional training in the area of education. In order to obtain data, survey was generated and applied and inquiries were made in focus groups composed of the students of the degree program in educational intervention.

### **Keywords**

Consumption, music, professional training, discourse analysis.

### **Contenido**

Esta investigación analiza el consumo musical de los alumnos universitarios como medio para explorar su realidad sociocultural influenciada por las modas alternantes que hacen la diversidad de rasgos culturales de la sociedad hoy día.

La música es uno de los elementos de mayor consumo cultural por parte de los estudiantes debido a la facilidad de acceso que tienen mediante los dispositivos electrónicos de orden personal que les permiten seleccionar la variedad de producciones, géneros, intérpretes y videos en el tiempo y espacio que ellos mismos determinan.

Desde la línea antropológica cultural, García Canclini (1993) plantea que el consumo cultural es el conjunto de procesos de apropiación y uso de productos en los que el valor simbólico es más importante que los valores de cambio y de uso. La práctica obedece a una construcción y atribución simbólica que van haciendo los sujetos.

Para Geertz (1988) el consumo se deriva del sistema de símbolos en los que los miembros de la sociedad desarrollan tramas de significación que se interpretan de manera diferente por cada miembro. Bermúdez (2001) plantea que el consumo cultural es un proceso en el cual los actores sociales se apropian y hacen circular los objetos atendiendo a su valor simbólico abriendo sentido a sus relaciones y formando sus identidades.

La atribución del valor simbólico a los consumos culturales según Bermúdez (2001) se genera en la trama de las relaciones intersubjetivas entre los sujetos. En este proceso se expresan las necesidades de ser del individuo y de su búsqueda y consolidación de identidad en la que persigue una forma de ser y una distinción para ser admitido y agrupado socialmente con sus características. Bourdieu (1990) establece que el consumo integra símbolos, ideas y valores que conforman un habitus que generan la aprehensión del mundo del sujeto que se concreta en sus prácticas sociales.

Martín- Barbero (2003) desde la dimensión de la comunicación humana establece que el consumo musical consiste en la apropiación de las audiencias de los productos, junto con el sistema que permite la apropiación relaciones, significados y asignación de sentidos. Desde esta perspectiva los usos sociales del producto definen el desarrollo del consumo cultural.

Por otro lado, en las universidades no se considera el origen pluricultural de los estudiantes pues la oferta universitaria son los programas curriculares y culturales propios. Así el perfil socio-cultural de los estudiantes se va desarrollando en su realidad en la que el consumo musical constituye un elemento de significado para la construcción de la imagen personal y profesional.

El consumo musical es un elemento de la educación informal, cultura con la cual ingresan los jóvenes a la universidad. Esta cultura musical es sólo una parte de su cultura total. Para ellos no representa problema porque constituye una forma de disfrutar las diferentes expresiones, sin embargo la expresión de las culturas revelan formas de pensamiento de los jóvenes de las sociedades actuales que pueden conllevar una reproducción del orden social, económico, político y cultural que implica el refuerzo o la resistencia al planteamiento curricular para su formación profesional.

El consumo musical que hacen los estudiantes de área de educación interesa por la repercusión que tiene en su formación y en su posterior ejercicio profesional, una vez que pueden convertirse en promotores de consumos que afecten el desarrollo de los individuos o grupos que atienden. Por ello es importante que en la formación de un profesional de la educación se analice este fenómeno ya que tiene implicaciones en el sentido, la interpretación y en la reproducción de la práctica del consumo.

Los estudiantes son sensibles a la expresión musical y desarrollan identidad con los nuevos géneros que reflejan una visión de la vida no precisamente coherente con los propósitos educativos, misma que puede impactar en su formación, mediando en una imagen profesional no contemplada en el modelo de formación. Así el consumo es uno de los vectores relevantes a la hora de plantear el proceso de formación de los profesionales de la educación y una forma de diagnosticar este vector es a través del análisis de los contenidos de la letra de las canciones que les gusta escuchar.

Esta investigación responde a la pregunta ¿Qué características tiene el consumo musical de los estudiantes de la licenciatura en intervención educativa? Con el objetivo general de analizar las características del consumo musical en cuanto a contenido de las letras y la forma en que se da ese consumo. Así mismo analizar los contenidos de la letra de las canciones en boga y su relación con la formación de la imagen profesional que asumen como futuros interventores educativos.

### **Método**

Es una investigación de corte fenomenológico. Como enfoque que busca conocer la conciencia del mundo y no al mundo mismo Bolio (2012). La ruta de la investigación y de recaudo de datos fue: primero una encuesta exploratoria de 64 preguntas organizadas en siete secciones, con 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 con el propósito de integrar un cuerpo de datos de los estudiantes de la LIE acerca del consumo musical. Como método de validación del contenido del cuestionario para la obtención de datos se procedió a la técnica de jueceo (Escobar y Cuervo, 2008) en la cual participaron tres expertos. La población sobre la cual se trabajó en con la encuesta fueron 367 estudiantes como población total de la Licenciatura en Intervención Educativa y adscritos a nueve de los diez campus de la Universidad.

A través del análisis del discurso se revisa el contenido de las canciones que los estudiantes escuchan con más frecuencia para identificar marcos culturales reflejados en sus contenidos e identificar sus características. El análisis crítico del discurso según Van Dijk (1999) establece al discurso como una práctica social que analiza el uso del lenguaje más allá de la frase, de la acción y de la interacción y por tanto del discurso, en términos de las estructuras, procesos e imposiciones sociales, políticas, culturales e históricas. Con este fundamento se realizó un

detallado y sistemático análisis de las estructuras y estrategias de los contenidos de la letra en sus relaciones con los contextos sociales y políticos: relaciones de poder (económicas, políticas y de género) considerando que la relación de poder en la estructura social se refleja en el discurso como una herramienta comunicativa y por ende en todas sus relaciones se reflejan estas.

Dos grupos focales constituidos por estudiantes que se encuentran en la parte final de la carrera. Fueron seleccionados por informantes clave bajo criterios. El propósito fue que aportaran datos acerca de géneros y canciones que escuchan, así como las explicaciones del por qué lo hacen. Esta técnica según Kitzinger (1995) consiste en un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, mediante la provocación de autoexplicaciones para obtener datos cualitativos.

Una vez obtenida la información se realizó un análisis cruzando los resultados del grupo focal con los resultados del análisis del contenido de las canciones para determinar hasta qué punto el análisis del consumo musical sirve como referente de los procesos que se están desarrollando en la formación profesional de los LIE.

## **Resultados**

El reguetón es el género más escuchado por los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa. Lo escuchan en casi todos los lugares y en cualquier tiempo gracias a los dispositivos electrónicos. Es común que lo escuchen en la escuela, cuando abordan el autobús o el automóvil, en las reuniones de amigos, en la calle, en los bares, en los antros, en los restaurantes, en los establecimientos comerciales y en las oficinas y en los centros de trabajo.

Los estudiantes escuchan reguetón en sus reuniones para buscar una pareja, para atraer a alguien mediante el movimiento de sus cuerpos. También dicen que les gusta esta música por su ritmo, para mover su cuerpo sensualmente, así mismo reconocen que algunas letras denigran al ser humano, pero que lo bailan una vez que han ingerido alcohol y sustancias que se sirven comúnmente en las reuniones.

Prefieren el reguetón porque los alegra por el ritmo rápido y pegajoso, en contraste a los ritmos lentos que conducen a emociones de melancolía y tristeza. El reguetón les ayuda a entrar en confianza con otros jóvenes, el participante I3 dice “Si no conoces a alguien, pues bailando, te haces muy compa”, es decir cada uno se relaja y se facilita incluirse a los grupos. En este sentido, el participante I5 plantea “me fijo en el ritmo de la música, no en el contenido de la letra, esa sale sobrando, realmente es el

ritmo el que te atrae”. Reconocen que en la letra, por un lado, se denigra a la mujer y que por otro sirve para elevar su autoestima al bailar y llamar la atención de los presentes, el I6 dice que “el reguetón hace sentir el centro de la atención, que es deseada y que vale como mujer”. En términos de recepción musical los estudiantes escuchan el reguetón solos o acompañados. Depende de la circunstancia en que se encuentran y el contexto y que los sitios son todo su espacio pues están pletóricos de música, en todo lugar y momento. Los dispositivos les permiten hacerlo. Se comparten siempre los sitios electrónicos y las novedades en You tube y en Spotify. Han dejado atrás dispositivos como el Ipad, el casset y el disco compacto. Usan generalmente teléfonos de tercera y cuarta generación. También prefieren escuchar con audífonos.

Cabe aclarar que se escucha menos el radio porque no permite la selección de música. Esta generación de jóvenes se caracteriza por el uso de listas de reproducción. Así lo señala I11” brincamos de un cantante a otro sin necesidad de escuchar todo su disco”.

Los grupos o cantantes que escuchan: Maluma, Ozuna, Bad Bunny, Ezequiel, Daddy Yankee, Becky G, Carolina Rosse, Christian Nogal, Julion Alvarez, Remmy Valenzuela, Los perdidos de Sinaloa, El fantasma, Shakira, Jessy Joe, Sin bandera, Río Roma, Luis Fonsi, Farruco, Enrique Iglesias, Cuatro Bally, Miranda, Calle 13, J. Balvin, Willy William, Imagen dragon, Katy Perry, Cartel de Santa, Yandell, Demmy Lobato, Banda MS, Oldies como Queens, Chicago, Michael Jackson, entre otros citados.

El acto de escuchar música preferentemente lo realizan solos o con amigos. Los estudiantes prefieren su “propio play” y que lo pueden alternar, modificar, apagar, volver a prender. Algunas de las canciones que actualmente les gustan a los estudiantes son del género reguetón, pop, rap, banda, sierraña, norteña, cumbias y otros, se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1  
 Títulos de canciones que les gustan a los estudiantes LIE

Despacito	Luis Fonsi / Ozuna/ daddy Yankee
Shaky Shaky:	Daddy Yankee
Que se canse de llamar:	Carolina Ross/ Los plebes del rancho
3 AM	Jessy & Joe / Gente de Zona
Se preparó	Ozuna
La rompecorazones	Ozuna/ Daddy Yankee
Me reclama	Ozuna/ Luigi 21

Becky G. y Bad Bunny	Mayores
Me enamoré de ti	Remmy Valenzuela
No me hubiera enamorado	Cornelio Vega
Crippy Kush	Bad Bunny, Farruko
Adios amor	Cristian Nodal
Criminal	Ozuna/ Natti Natasha
Mi buen amor	Enrique Bunbury/ Mom Laferte
Me rehuso	Danny Osean
Felices los cuatro	Maluma
Escápate conmigo	Ozuna, Wisin
Te fallé	Cristian Nodal
Loco enamorado	Remmy Valenzuela
Perfecta	Miranda
Atrévete te te	Calle 13
Una Lady como tu	Manuel Turizo/ Nicky Jam
Mi gente	J Balvin y Willy William
Tu foto	Ozuna
Thunder	Imagen dragon
Swit	Katy Perry
Bailame	Yandell
Sorry, dont sorry	Demmy Lobato

Los contenidos de letra que ellos prefieren plantean la alegría, la inclusión, el amor, la fraternidad, el respeto, la convivencia, la solidaridad, por ejemplo la canción Mi gente de J. Balvin y Willy Williams, algunas canciones de Ozuna como “Tu foto”, otras de Karla Morris como “Eres tú”, canciones de Mom Laferte como “Mi buen Amor”, del grupo Los perdidos de Sinaloa “Si tú quieres” es decir que no propicien estados de ánimo negativos.

### **Discusión**

Considerando los ejes del análisis del discurso para abordar las letras de las canciones preferidas por los estudiantes: Hegemonía, poder, dominio, ideología, clase, género y discriminación.

Poder. Considerando que el poder constituye un ejercicio que produce sus formas mediante una transformación de los individuos e indica como fabrica las relaciones de sometimiento concretos que se constituyen en las formas simbólicas. García Canclini (1993) plantea que un producto cultural se caracteriza por el valor simbólico, que este implica el manejo de

estructuras por el consumidor que le permiten reconocerlas. En las letras se encuentra la ligereza del acto de consumo de drogas, de alcohol, de actividades no legales para conseguir dinero, el uso de armas por personas jóvenes, las relaciones de pareja furtivas, la evitación del compromiso, la carencia de dinero como algo natural, la vida al día (finanzas, salud, seguridad), la discriminación de la mujer, el amor como mercancía y la preponderancia de los temas juveniles en los temas que se abordan. Hay un proceso de identificación del estudiante con determinada letra y música que ocurre cuando se logra el manejo de esas estructuras dentro de su espacio sociocultural en desarrollo.

La clase social. Se ha encontrado una profunda identidad entre los que se agrupan como iguales. En los contenidos de las canciones es recurrente la alusión a sus estados de clase en los que se advierte el reconocimiento y adhesión a ese estado. Las estructuras simbólicas adquieren sentido para el sujeto estudiante en medida que relacionan los constructos simbólicos presentes en él y formando una construcción dialéctica de nuevos significados a partir de la recepción, la cual se da de manera rizómica ante la nueva información, según lo plantean Deleuze y Guattari (1997).

Género. Dos aspectos, el primero, hay preponderancia de la autoría de la letra por parte de los hombres, así mismo la interpretación es mayor por parte de ellos, en este conjunto de letras que se han analizado. El segundo, la relación de pareja se define en términos del acto sexual para ambos.

No obstante, el problema radica en que la población participante en la investigación, que son el aproximadamente el 80% mujeres, son quienes prefieren y hacen suyas las letras de las canciones, por lo cual son las consumidoras directas que aceptan el tema y el contenido. Bajtin (2000) precisa que los significados se estructuran en forma de narraciones por parte del sujeto y Lizarazo (1998) que el sujeto va interrelacionando en formas de constelaciones diegéticas hasta llegar a constituir la asunción específica del entorno cultural por parte del individuo, y a partir del cual se construye la subjetividad del mismo.

Hegemonía. La visión de mundo de los jóvenes consumidores no deviene de manera determinada por el contenido de las canciones, sino por la construcción de significados de los sujetos en su realidad. Se encontró interés en temas que cuestionan al gobierno, al poder, a la policía, a toda aquella entidad que los limite a vivir la libertad en todos los sentidos, entonces, la música, como producto cultural es apreciada por los sujetos a

partir de la posibilidad de ligarla con otros productos y su acceso a ellos desde su posibilidad de decodificación y encodificación de la estructura simbólica.

Así también a los estudiantes les gustan los contenidos temáticos de los procesos sociales, sus problemas como la política, la corrupción, las traiciones, el narcotráfico, en los que se encuentre la protesta y la exposición de estas.

El consumo musical refleja la estructura diegética del sujeto, es decir la construcción de su estructura significativa, que funciona como un filtro que delimita los mensajes posibles de recibir, y por otro lado marca las significaciones aceptables para el sujeto que le permitan asimilar significados relevantes y, por tanto, les permite discriminar que productos culturales forman parte de su gusto.

## **Conclusiones**

En relación al objetivo general de esta investigación se ha encontrado que en el proceso inicial de los estudiantes disfrutaban la música sin poner atención a la letra, ellos escuchan lo que los demás y se dejan llevar generalmente por el ritmo, que les permita sentirse alegres y dinámicos, proceso que va transformándose según avanzan en los semestres de su carrera.

Aunque los estudiantes proceden de diferentes localidades y estas constituyen diferentes regiones en el estado, mismas en las que prevalecen diferentes características sociales, culturales y económicas, algunos de los géneros que escuchan son constantes por ejemplo el reguetón se encuentra en preferencia de todos los estudiantes, el género sierreño es igualmente aceptado no importando si sus vidas las desarrollan en la ciudad o en el medio rural. La música de banda es muy aceptada sobre todo en los conciertos y en las fiestas y reuniones. Los dispositivos móviles son los que han permitido la generalización de las preferencias, permitiendo que se identifiquen con todos estos géneros.

Conforme a lo esperado en esta investigación se pudo encontrar dos elementos contradictorios: El primero es que sus preferencias musicales se van transformando con el proceso de formación en la carrera. Los estudiantes proponen los y las cantantes menos agresivos y que no incorporan temas de fuerte contenido de violencia, de actividad ilegal, entre otras. Se considera que los contenidos de formación en la carrera son altamente críticos de la realidad y que los estudiantes, una vez que han cursado cinco semestres, poseen una gran cantidad de herramientas para discriminar lo que escuchan y hacen solo para ellos. Y la segunda situación

es que aún impera una situación en los estudiantes: ellos dicen que, por un lado, seguirán escuchando esta música en las reuniones, en las fiestas, en el trabajo, inclusive que la compartirán pero no alcanzan a verse en los compromisos sociales que ya están adquiriendo con su carrera. Es decir, ellos dicen que en este momento no prescinden de la música que escuchan pero que si les corresponde trabajo de campo, ya sea de prácticas profesionales o de otros proyectos, entonces estarían pendientes del tipo de música que seleccionarían para trabajar con los individuos o los grupos.

El hallazgo más importante consiste en el proceso de formación contribuye para que los estudiantes de la licenciatura en intervención educativa vayan discriminando los contenidos de las letras de las canciones.

Se concluye que la forma de recepción de los productos culturales tiene un doble efecto, por un lado se presenta un proceso de identificación con el producto cultural, lo cual genera el gusto, por tanto delimita las posibilidades de consumo, por otra parte, los mensajes que tienen los productos culturales, entendidos como elementos simbólicos que proyectan los autores o intérpretes de estas expresiones, entran en relación dialéctica con el universo simbólico del sujeto, lo cual marca la posibilidad de interpretación del producto cultural, determinando al sujeto a partir de la asunción de los contenidos simbólicos del producto cultural.

El consumo musical forma parte del dispositivo de formación dado el proceso que se describe al plantear que permite la identificación con los mensajes transmitidos por un lado, y por otro la modificación de la subjetividad del individuo.

## Referencias

- Bermúdez, E. (2001). Consumo cultural y representación de identidades juveniles. Consultado en <http://lasa.international.pitt.edu/lasa2001/bermudezemilia.pdf>
- Bajtín, M.M.(1999). Estética de la creación verbal. Consultado en [ehttps://filologiaunlp.files.wordpress.com/2012/01/bajtc3adn-estc3a9ticade-la-creacion-verbal.pdf](https://filologiaunlp.files.wordpress.com/2012/01/bajtc3adn-estc3a9ticade-la-creacion-verbal.pdf)
- Bolio, A. (2012), Hussler y la fenomenología fundamental: Perspectivas del sujeto en el Siglo XXI. Consultado en <http://www.redalyc.org/pdf/340/34024824004.pdf>
- Bourdieu, P. (1990). Sociología y Cultura. México. Grijalbo. Google libros. <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/viewFile/547/569>
- Deleuze, G. y Guattari, f. (1977). Rizoma: Introducción. Valencia: Pre- Textos.

- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. Consultado en <http://www.redalyc.org/pdf/340/34024824004.pdf>
- García Canclini, N. (1993). El consumo cultural en México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Colección Pensar la Cultura. México.
- Geertz, C. (1988). La interpretación de las culturas. Consultado en <http://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/038/GeertzClifford.pdf>
- Kitzinger, J. (1995) Qualitative research: Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302. doi:10.1136/bmj.311.7000.299
- Lisarazo, D. (1998). La reconstrucción del significado. México. Wesley y Longman
- Martín-Barbero, J. (2003). Retos culturales de la comunicación a la educación: Elementos para una reflexión que está por comenzar. *Comunicación, Medios y Educación: Un Debate para la Educación en Democracia*, 44, 19-32.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. Barcelona: Anthropos.



# Formación en las aulas normalistas

---

## Formation on the classrooms of teaching college students

Silvia Chacón Flores<sup>1</sup>

### Resumen

El presente trabajo muestra avances de la investigación educativa cuya temática es la formación profesional docente, misma que está en proceso, actualmente se encuentra con avances del 85 por ciento; además representa una de las categorías que conforman una investigación mayor titulada "Formación profesional" la cual se desarrolla al interior de un equipo de investigación que está en proceso de registro. En este trabajo se pretende mostrar la identidad profesional dentro de su formación inicial como docentes de la educación básica, en las licenciaturas de Educación Primaria y Educación preescolar; todo ello a partir del enfoque cualitativo para describir el impacto de la formación normalista en los futuros docentes.

### Palabras clave

Formación, identidad profesional.

### Abstract

The present work gives to show the research advances of education whose subject is teacher professional training which is in process, is currently with advances of 85 percent; It also represents one of the categories that make up a major research entitled "Vocational Training" which is developed within a research team that is in the process of registration. This paper aims to show the professional identity within their initial training as teachers of basic education, in the Bachelor of Primary Education and Early Childhood Education; all this based on the qualitative approach to describe the impact of normal education on future teachers.

---

<sup>1</sup> Silvia Chacón Flores. Docente de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin, México. Es maestra en educación campo práctica docente y candidata a doctora. Correo electrónico: [silviachflores\\_10@hotmail.com](mailto:silviachflores_10@hotmail.com)

ID: <http://orcid.org/0000-0001-5523-5542>

### **Keywords**

Formation, profesional identity.

### **Introducción**

La sociedad del siglo XXI presenta cambios vertiginosos en todos los aspectos, posee una realidad compleja en sí misma, la sobreproducción de información, los logros humanos en las ciencias, el avance de la tecnología y la ideología del mundo globalizante contrasta de manera dramática con la exacerbación de la pobreza, la inequidad y la desigualdad al acceso del conocimiento y de la movilidad social.

En las escuelas normales el deber ser, está implícito en la currícula y en la exigencia de cubrir con el plan y programa de estudio, se ha descuidado la parte emotiva de la profesión, la deshumanización se ve plasmada por la respuesta que se da a la concepción empresarial de la labor educativa.

La presente investigación, como ya se dijo en el resumen, aún no está concluida, posee un 85% aproximadamente. Su temática obedece a la formación profesional docente que se desarrolla al interior de las aulas normalistas de la IByCENECH asociada a la identidad, en los segundos y octavos semestres de las Licenciaturas de Educación Preescolar y Primaria. El enfoque para abordar el tema es de corte cualitativo, toda vez que pretende dar voz a los sujetos de investigación para que narren sus experiencias. El propósito que aquí se persigue es conocer y describir los procesos de formación que siguen los alumnos que ingresan y egresan a la institución relacionada con la identidad profesional y los cambios que se dan a lo largo de su trayecto formativo como docente.

### **Planteamiento del problema**

En México se vive un intento por aplicar una reforma educativa, que por su contenido fuertemente labora, ha generado el rechazo generalizado del profesorado de la educación básica; a esta reforma la acompaña el desprestigio social del maestro mexicano y un panorama poco propicio para la visualización de la docencia como una profesión atractiva. En la IByCENECH se ha reflejado esta polémica, en la matrícula. En años anteriores la demanda era muy alta, más de la mitad de los aspirantes quedaban fuera; situación que actualmente no se le iguala. Esta institución, con más de 100 años de egresar maestros identificados con su labor y que han aportado una visión de la docencia como carrera de vida, a la sociedad

Chihuahuense y al país, hoy se ve afectada al tener pocos aspirantes de ingreso.

La formación inicial docente de la educación básica requiere de un análisis profundo, de incursionar en un campo polémico, pues en la actualidad, la educación es un tema a investigar que requiere atención inmediata. Por esta razón es de carácter importante dar a conocer el proceso de formación que se sigue en las licenciaturas y los sujetos de investigación para conocer su recorrido inicial, de igual manera, saber si responde a sus expectativas y necesidades. El problema detectado implica, en caso de nula o poca atención, un alto riesgo institucional, debido a que la razón de su existencia es precisamente atender jóvenes que desean desempeñarse el área de la educación, de tal manera que si continúa con pocos aspirantes a ella se puede generar un problema de atención o disminución de la calidad educativa que por muchos años se ha brindado en esta casa de estudios.

La pregunta general que conduce esta investigación es: ¿Cómo es el proceso de formación que recorren los alumnos y alumnas de las licenciaturas de educación preescolar y primaria de la IByCENECH para formar o consolidar la identidad profesional?

Este último factor, la identidad, debe dar a conocer las causas por las que los futuros profesores ingresan a la normal; puesto que la diversidad de razones al respecto pueden considerarse como una influencia en la construcción de esa identidad. El problema se hace evidente a partir de la puesta en marcha del plan de estudios 2012 y la baja matrícula presentada en los dos últimos ciclos escolares.

Las preguntas particulares son:

- ¿Cuáles son las características de los alumnos de nuevo ingreso y sus expectativas con respecto de la formación docente?
- ¿Cuáles son los momentos por los que atraviesa el maestro en formación para lograr sus competencias propuestas en Plan y Programa de estudio de las licenciaturas de Educación Preescolar y Educación Primaria?
- ¿Qué papel juega la Escuela Normal en la construcción de la Identidad Docente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria?

## **Objetivo**

Analizar el proceso de formación que recorren los futuros docentes de la IByCENECH y la influencia de la Escuela Normal en la construcción de la

identidad docente de los estudiantes de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria.

En este momento histórico se hace de suma importancia realizar una indagación respecto al tema, debido a que existe una fuerte necesidad de docentes comprometidos con su actividad, ya que los cambios respecto a la concepción del trabajo y profesión docente traen como consecuencia una fuerte presión social sobre el rol del maestro, obliga y compromete a responder la identidad y formación de los futuros maestros, tanto en la IByCENECH como del resto de las escuelas normales del Estado y del país.

Por otro lado, la investigación debe encontrar aquellos factores que dificultan o favorecen la identidad con la docencia, debe aportar también información con miras a mejorar por parte de los formadores de formadores, de responder a las expectativas que los mismos maestros en formación manifiestan.

Los mayores beneficiados de esta investigación son los mismos alumnos de la IByCENECH pues son ellos quienes enfrentan las razones por las que llegaron a esta casa de estudios y por las que concluyen su formación inicial docente. De esta manera el equipo de investigación hará aportaciones positivas a la formación docente de la institución donde laboran y de donde egresaron, pues en ella no existen datos que den muestra que se han realizado investigaciones al respecto.

### **Fundamentación teórica**

La formación en términos generales es motivo de debate, la formación profesional docente lo es más.

Gilles Ferry (Gilles, 1997 p. 111) afirma que la formación profesional presupone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción del rol, etc. Explica que la formación es un desarrollo de cada individuo, que va orientando según los objetivos que busca de acuerdo a su posición. Una formación no se recibe, se construye.

El Consejo Universitario de las Ciencias Exactas y Naturales (2011, p. 30) concibe a la formación como un conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las autoridades educativas y las instituciones de educación superior para proporcionar al personal bases teóricas y prácticas de la pedagogía.

Bernard Honoré (Honoré, 1998 p. 56) afirma que la formación, hoy en día se entiende o se conceptualiza principalmente como una serie de actividades. Analiza el término a partir de su asociación a otros, como formación personal, profesional, política, etc. Considera, además, que cada

uno tiene su propio concepto y que generalmente se toma como “derivado de formar” y aplicado al ser humano significaría “desarrollar las capacidades naturales, hacer capaz de alguna función determinada, o generalmente realizar su finalidad de hombre”. Siempre se trata de formar algo, como una actividad por la cual, se busca, con el otro, las condiciones para un saber exterior, luego interiorizado, bajo una nueva forma.

Otra noción que se debe tener presente en esta investigación es la formación inicial en términos generales y asociada a la docencia. La cual es un proceso sistemático y organizado, dicen Cornejo (2012) que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles del sistema educacional. En este proceso, no sólo se incluyen contenidos específicos, sino que, además ciertas habilidades o estrategias que tienen que ver con ciertas cualidades personales y sociales que este futuro profesional debe poseer.

El concepto competencia remite a la idea del aprendizaje significativo. El término en sí, tiene múltiple acepciones, según la UNESCO es la capacidad expresada mediante los conocimientos, las habilidades y las actitudes, que se requiere para ejecutar una tarea de manera inteligente, en un entorno real o en otro contexto. (UNESCO, 2009, s/p).

Las competencias profesionales a desarrollar, propuestas en el Plan y Programas de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria permitirán a los egresados atender situaciones y resolver problemas en los diferentes contextos escolares en los que deberá incursionar (SEP, 2012).

Otra categoría que se debe conceptualizar es la identidad profesional. La cual se entiende como una construcción dinámica, influida por factores individuales y sociales, que implican una parte racional (una identificación de conocimientos específicos de la profesión) y otra emocional (los sentimientos respecto al ser docente) lo cual lleva a un individuo a identificarse con lo que hace, con una actitud comprometida y responsable (Vaillant, 2008) la temática de la identidad docente refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad.

## **Metodología**

“El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito,

imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que inventa y se reconstruye continuamente” (Morin, 2009).

Es evidente que toda investigación se realiza desde una plataforma o matriz conceptual, al cual muchos investigadores y teóricos los llaman paradigma, el cual define las características del objeto de investigación, los problemas que plantear y resolver, la propia esencia de los productos, las estrategias, técnicas e instrumentos que se consideran más adecuados.

La presente investigación se trata de un estudio que pretende, a través de un enfoque cualitativo, explorar los procesos de construcción o consolidación de la identidad docente que vivencia los alumnos de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria de la IByCENECH. Se elige la investigación cualitativa ya que, serán los participantes quien es relaten sus vivencias y expectativas en relación a su formación profesional docente, así como aquellos aspectos con los que se identifica con la profesión.

### **Sujetos de investigación y tipo de muestreo**

Los sujetos a investigar son los alumnos que en el presente ciclo escolar cursan el segundo y octavo semestre de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria. La muestra se eligió por conveniencia de quien realiza la investigación. El tipo de muestreo se realizó con base al tipo No probabilísticas; ya que según Hernández Sampieri (Hernández, 2010, p. 135) este tipo de muestras se da cuando la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con el investigador o del que hace la muestra. Los grupos a los cuales se les aplicaron los instrumentos de la investigación, fueron aquellos a los que se tuvo acceso y disposición.

### **Instrumentos de investigación**

Los instrumentos de investigación después de un proceso de construcción se pilotearon en grupos distintos seleccionados como sujetos de investigación. Consisten en una encuesta para cada alumno, tanto de segundo como de octavo semestre. La encuesta según Audirac (Audirac, 2009, p. 60) y otros “es un instrumento que permite recabar información general y puntos de vista de grupos de personas”, en este caso, de sujetos de investigación. A través de este instrumento se va a recolectar actitudes, opiniones y aquellos datos de la población a investigar, esto permite abordar y analizar las categorías de análisis formuladas a lo largo de la investigación.

Otra técnica de investigación a utilizar es el grupo focal. Al ser éste un espacio de opinión para captar con mayor fidelidad al sentir, el pensar y el vivir de los sujetos de investigación, induciendo a las auto-explicaciones para obtener datos cualitativos.

Tanto las respuestas de las encuestas como los resultados de los grupos focales, se analizarán con la herramienta tecnológica Atlas ti para ayudar a analizar los datos cualitativos, las frecuencias, establecer vínculos entre categorías. Luego de obtener los resultados concentrados, se procederá al análisis y triangulación correspondientes.

### **Resultados y conclusiones**

Rodríguez, Gil y García, (1996, p 46) comentan que:

Los resultados de un estudio avanzarán en la explicación, comprensión y conocimiento de la realidad educativa y contribuirán a la teorización o intervención sobre la misma. La investigación de corte cualitativo se preocupa especialmente por el significado que los participantes atribuyen a sus prácticas y a las situaciones educativas en las que se desarrollan. Los resultados o conclusiones de esta investigación englobarán, por tanto, toda una serie de decisiones del investigador sobre el significado de las cosas. (s/p).

Los avances realizados son la fundamentación teórica y metodológica, la construcción de los instrumentos, el análisis de la viabilidad y la sensibilización de los participantes de la investigación, las autoridades institucionales y las demás personas que laboran en la institución y que de alguna manera se ven involucrados en este proceso investigativo. Se aplicaron encuestas a los alumnos de 2 grupos de primer semestre de la Licenciatura en Educación primaria y a un grupo de educación Preescolar. Las categorías de análisis surgieron a partir de las incidencias encontradas que revelan significados potenciales, son conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos de la realidad, ordenadores epistemológicos en los cuales, los sujetos de investigación, revelan sus vivencias y experiencias, su contexto.

En dichas encuestas, los maestros en formación de ambas licenciaturas manifiestan que la empatía o vocación por la profesión docente se ha obtenido desde su infancia, misma que se ha visto favorecida por la influencia positivas de sus familiares cercanos que se dedican a la docencia, en otros casos la identidad profesional ha sido fomentada o inspirada por algún maestro significativo, alguien que en algún momento de su formación en alguno de los niveles educativos por los que ha transitado, dejó un agrado hacia la profesión.

En la categoría de la formación en la Normal, señalan que esperan que la Institución formadora de docentes les proporcione herramientas metodológicas y enfoques necesarios para desempeñarse de manera asertiva al momento de estar en el ámbito laboral. Las expectativas con respecto de su desempeño docente, son altas pues desean ser docentes de éxito, innovadores y ser partícipes de la educación de calidad para aquellos alumnos que acudan a sus aulas.

En cuanto a su formación inicial que realizan en la escuela normal esperan obtener las herramientas y los conocimientos necesarios para desempeñarse de buena manera en las escuelas de educación básica, así como realizar prácticas foráneas en la mayoría de los contextos que conforman el Estado. Consideran, además, que las prácticas educativas son una gran fortaleza, pues les permiten ver, analizar y adquirir conocimientos para enfrentar las diversas situaciones y dificultades que se les presentan en la cotidianidad escolar.

Otro de las categorías de análisis en la presente investigación, es la formación que deben poseer los docentes en cuanto a las habilidades y los conocimientos que se deben desarrollar a lo largo de su formación inicial y manifiestan un listado en el que mencionan: “el conocimiento de todas las asignaturas que se abordan en la educación básica”, el conocimiento y uso de las TIC, conocimientos psicológicos con el fin de conocer de mejor manera a los alumnos que atienden; ser responsable, humanista, puntual, congruente con sus valores; tener el gusto por la lectura, sentido común...

En la categoría “preparación académica que debe tener un docente de cualquier lugar del Estado de Chihuahua” responden de manera generalizada que el nivel licenciatura en educación es el punto de partida para ser competentes, además de no conformarse con ese grado como único, están en actualización permanente.

Para los jóvenes encuestados hasta este momento la identidad profesional es lo que debe caracterizar a todos los docentes, los que están en ejercicio y los que están en formación. Afirman, en su mayoría que la identidad profesional se va desarrollando a lo largo de su preparación y que se concepto se resume en atributos, conocimientos, habilidades y amor que se poseen hacia la docencia.

En cuanto a qué requisitos o características se deben tomar en cuenta para el ingreso al normal, además del examen de admisión; los maestros en formación consideran que se deben poseer las siguientes características:

- Vocación

- Liderazgo
- Amor a la profesión
- Calificaciones
- Habilidades para ser guías del conocimiento

Y sólo en un caso se menciona que es importante tomar en cuenta si se posee una discapacidad.

Las encuestas que se aplicaron y que proporcionan la información aquí vertida, son sólo tres grupos, uno de la licenciatura de educación preescolar y dos de la licenciatura en educación primaria. Por cuestiones de fechas de jornadas de práctica y algunas circunstancias de índole política laboral han dificultado la aplicación del resto de las encuestas, así como la organización de los grupos focales.

Se pretende, en próximas fechas, estar en condiciones de obtener la totalidad de las respuestas a las encuestas y la realización de los grupos focales para proceder al análisis de los datos obtenidos. También se aplicarán las encuestas a los grupos de octavo semestre, analizar los resultados y proceder al análisis de las categorías encontradas. Otro de los propósitos que se pretende lograr, es extender esta investigación a las escuelas normales del Estado, pues al llevar el mismo programa de estudios, se puede apreciar a simple vista que los egresados poseen diferentes características.

## Referencias

- Audirac, C. (2009). *Sistematización de la Práctica Docente*. Trillas.
- Bar, G. (1999). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo* (documento en línea).
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación docente*. Paidós educativo.
- Hernández, F. y. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw-Hill.
- Honoré, B. (1998). *Para una teoría de la formación*. Madrid, España: NARCEA.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. GEDISA.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. GEDISA.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Ediciones. Aljibe
- SEP. (2012). *Plan de estudios 2012*. México: Secretaría de Educación Pública.
- UNESCO. (2009). *Conocimiento Complejo*. Texto en línea.
- Vaillant, D. (2008). *La identidad docente*.



# Manejo de emociones en los cursos en línea

---

## Emotions management in online courses

Maria Guadalupe Anaya Santacruz<sup>1</sup>

### Resumen

Es recurrente que investigadores y profesores que llevan sus trabajos a Foros y Coloquios especializados en el tema de la Tecnología de Información y Comunicación (TIC) incluidas en la formación educativa hablen de todas las bondades que éstas tienen como instrumentos o herramientas de apoyo, sin embargo, el tema cambia cuando se hace referencia a los cursos impartidos en línea, evidentemente estos tienen muchas ventajas prácticas, pero se coincide en un aspecto que para algunos, como la que suscribe, es preocupante: la deserción. Al recabar información se observa que la deserción se puede deber a la falta de conocimientos tecnológicos aplicados específicamente al aprendizaje por parte del docente y/o del aprendiente, sin embargo, aquellas competencias para desarrollar aprendizaje autónomo tampoco son enseñadas en la escuela, por lo que exponer al estudiante a éstas a lo largo de un curso en línea sin preparación previa puede provocar que emerjan diferentes emociones llamadas negativas. Actualmente el elemento emocional ha comenzado a ser investigado en el ámbito educativo, en la escuela, dentro del salón de clases, pero aún no se han realizado suficientes estudios de procesos educativos en línea que las relacionen como posible factor de deserción. Este trabajo de investigación doctoral pretende ahondar en el tema de las emociones que surgen tanto en alumnos como en asesores cuando el proceso enseñanza-aprendizaje se está llevando a cabo en línea, sin perder de vista las implicaciones tecnológicas, pedagógicas y psicológicas que este conlleva.

### Palabras clave

Competencias, emociones, cursos en línea, deserción, enseñanza-aprendizaje.

---

<sup>1</sup> María Guadalupe Anaya Santacruz. Docente-investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México. Ha realizado estudios de enseñanza del idioma inglés en México, Estados Unidos, Inglaterra y Canadá. Correo electrónico: [manaya3@hotmail.com](mailto:manaya3@hotmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-2152-3068>

### **Abstract**

It is frequent that researchers and professors who take their paper work to Forums and Colloquiums specialized in the topic of Information and Communications Technology (ICT) included in educational training, talk about all the benefits it has as a supportive tool, however, the subject changes when it is made a reference to the courses taught online, the first impression comes with many practical advantages, but in the end almost all agree in an aspect that for some is worrying: the desertion. When collecting information it is observed that the dropout may be due to the lack of technological knowledge applied specifically to learning by the teacher and / or the learner, however, those competences to develop autonomous learning are not taught in school, so exposing the student to these throughout an online course without prior preparation can cause different emotions called negative for learning. Nowadays the emotional element has begun to be studied in the educational environment, in the school, within the classroom, but there have not been enough studies that relate the online educational processes with the emotions as a possible factor for desertion. The objective of this doctoral research is to delve deeper into the subject of emotions that arise both in students and tutors when the teaching-learning process is being carried out online, this without forgetting the technological, pedagogical and psychological implications that this process entails.

### **Keywords**

Competences, emotions, online courses, desertion, teaching-learning process.

Este trabajo de investigación doctoral pretende ahondar en el tema de las emociones que surgen tanto en alumnos como en asesores cuando el proceso enseñanza-aprendizaje se está llevando a cabo en línea, sin perder de vista las implicaciones tecnológicas, pedagógicas y psicológicas que este conlleva.

Es recurrente que investigadores y profesores que llevan sus trabajos a Foros y Coloquios especializados en el tema de la Tecnología de Información Comunicación (TIC) incluidas en la formación educativa hablen de todas las bondades que éstas tienen como instrumentos o herramientas de apoyo, sin embargo, el tema cambia cuando se hace referencia a los cursos impartidos en línea, evidentemente estos tienen muchas ventajas prácticas, pero se coincide en un aspecto que para algunos, como la que suscribe, es preocupante: la deserción.

Al recabar información que proviene tanto de la experiencia de otros formadores/investigadores, así como la propia, mucho se ha concluido en que la deserción se puede deber a la falta de conocimientos tecnológicos aplicados específicamente al aprendizaje por parte del docente y/o del aprendiz por lo tanto este tema de alguna manera se ha ido trabajando a través de la práctica, de la experiencia, etc., sin embargo, aquellas competencias para desarrollar aprendizaje autónomo tampoco son enseñadas en la escuela, por lo que exponer al estudiante a éstas a lo largo de un curso en línea puede provocar que emerjan diferentes emociones llamadas negativas para el aprendizaje. Actualmente el elemento emocional ha comenzado a ser investigado en el ámbito educativo, en la escuela, dentro del salón de clases, pero aún no se han realizado suficientes estudios de procesos educativos en línea que las relacionen como posible factor de deserción.

Debido a lo anterior, el profundizar en el tema de las emociones que emergen cuando se está tomando o dando un curso en línea toma importancia, ya que el buen manejo de éstas podría ser el factor que potencialice su éxito o fracaso, es así como surge el siguiente problema de investigación: sin descartar la carencia de competencias de aprendizaje autónomo, tecnológicas, así como dificultades administrativas o económicas que los estudiantes de nivel universitario que toman cursos en línea puedan tener, se ha documentado, aunque vagamente, que existe un factor emocional que emerge en el proceso enseñanza-aprendizaje que puede ser clave en el problema de deserción que éstos tienen.

Por lo anterior, este trabajo se ha planteado la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera se impactan las emociones de docentes y estudiantes cuando éstos se involucran en un proceso de enseñanza-aprendizaje en línea auspiciado por la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, el cual utiliza Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación como apoyo pedagógico?

Los resultados de esta investigación serían relevantes para todas aquellas instituciones educativas de cualquier nivel o índole que quieran mejorar el manejo de sus cursos en línea. Aun cuando la investigación se enfocará al nivel superior, en específico universitario, el manejo de las emociones se presenta de manera generalizada, es decir a cualquier edad escolar y en cualquier asignatura que involucre a las TIC.

Esta investigación es conveniente en este momento debido a que cada vez el uso del internet y de las TIC con fines educativos va creciendo. De acuerdo a un estudio realizado en el 2017 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) el 51.8 por ciento del uso del internet está

relacionado con actividades de apoyo a la educación. Una de las conclusiones a las que llegó la investigación es que “el uso del Internet está asociado al nivel de estudios; entre más estudios mayor uso de la red” (INEGI, 2017, p. 1 y 4). Se puede decir que a la fecha casi todas las universidades de México tienen por lo menos un curso que se está dando en línea, utilizando como herramientas a las TIC, sin embargo, también se especifica que el “internet se utiliza principalmente como medio de comunicación, para la obtención de información en general y para el consumo de contenidos audiovisuales” (2017, p. 1), es decir aun cuando el uso de la tecnología en la educación es importante todavía existe una diferencia entre la forma en que se utiliza como herramienta de búsqueda y socialización y la manera en que forma parte en un proceso enseñanza-aprendizaje en línea.

En el 2014 la revista Forbes realizó un artículo sobre el uso de las TIC en la educación en este país y encontró que el acceso a la educación en línea presenta condiciones ambivalentes, por un lado es educación más accesible para la población, los costos aparentemente son menores; por el otro lado el acceso a internet es algo que apenas está creciendo en México, mucho más lento que en lugares como Argentina, Brasil, Costa Rica, etc., (Villafranco, 2014) el retraso puede verse reflejado también cuando algunos profesores todavía se niegan a integrar las tecnologías a su práctica profesional, según el INEGI esto puede deberse a que “el 68.5 por ciento de los cibernautas mexicanos tienen menos de 35 años” (2017, p 1), la población más adulta puede tener poca experiencia tecnológica y sentirse amenazada al acercarse a ella generando emociones displicentes. Sin embargo, la afirmación anterior no se puede generalizar, entre otros debido a la necesidad de hacer más investigación sobre el uso de las TIC en el ámbito educativo, así como de los efectos que éstas puedan tener tanto en los docentes como en los educandos.

Aunque no es nuevo el enfoque al estudio de los cursos en línea, desde el 2009 estos comenzaron a ser estudiados por los países latinoamericanos, de hecho se formó un Observatorio de Extensión de Educación a Distancia (OEED), esto con “el objeto de investigar, conocer las mejores prácticas y formular políticas y recomendaciones que contribuyan a responder a los desafíos educativos de este modelo” (OEED, 2009, p. 12), una de las discusiones que surgieron en este contexto fue el desafío que implica la llamada “soledad” de estos aprendizajes la cual se expresa en deserción y abandono estudiantil (2009, p.12). Es preciso mencionar que a pesar de que la soledad es un sentimiento que parte del mundo de las

emociones este estudio únicamente la menciona como una de las posibles causas multifactoriales, unida a problemas como los métodos pedagógicos, vocacionales, socio-económicos, así como carreras difíciles (2009, p.13), no se retoma, sin embargo, que uno de los motivos de la deserción podría ser la mencionada “soledad” o el poco conocimiento para manejar las competencias emocionales tanto por el docente como por el aprendiente.

En el 2017 Arena Pública, publicación en línea, menciona que tanto la Universidad de Harvard como el Instituto Tecnológico de Massachusetts cuentan con cursos en línea gratuitos a nivel internacional, sin embargo, también declaran que solo el seis por ciento de los inscritos los terminan y pagan el certificado. “Los motivos de la deserción del curso son diversos según los estudios que se consulten, sin embargo, la falta de interacción con el profesor es una de las más constantes, esto incluye ausencia de retroalimentación, la falta de conocimientos, ya sea para completar los cursos o de idioma, así como el tiempo” (Arena Pública, 2017). En México, continúa la publicación, en el período 2016-2017 14,318 personas se inscribieron a una licenciatura en línea dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), sin embargo, aún no hay información sobre el número de egresados. Esto es una muestra de lo poco que se investiga sobre la modalidad en línea, especialmente en el país, pero lo más importante, más allá de basar los motivos de la deserción en cuestiones técnicas, pedagógicas o teóricas ninguna información menciona el tema de las emociones como una posible causa de abandono.

Es posible que esta investigación sea una de las primeras en poner la vista en el aspecto emocional que se origina tanto en asesores como en estudiantes que están participando en algún proceso enseñanza-aprendizaje en línea, por lo tanto ésta ayudaría a sentar un precedente para optimizar la manera de enseñar, así como de aprender a través de este.

Es importante destacar que la deserción de los cursos en línea se puede observar desde diferentes aspectos, investigaciones previas han puesto en el reflector problemas como la falta de competencias de aprendizaje autónomo, aspectos económicos, administración del tiempo, entre otros, las emociones ya están siendo contempladas como parte del discurso, tal vez más como una inquietud. Es objetivo de este trabajo poder ubicarlas como parte del conflicto y de ser así, desarrollar un instrumento pedagógico que permita tanto a docentes como aprendientes de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco estar cómodamente en un proceso de enseñanza-aprendizaje en línea, de tal manera que puedan finalizarlo con resultados favorecedores para ambos.

Para realizar este objetivo se ha elegido la metodología cualitativa debido a su propia naturaleza, si se desea determinar la manera en que afectan las emociones a los cursos en línea será necesario obtener información proveniente de la experiencia y la observación, en este caso se han elegido las entrevistas y grupos focales como instrumentos para poder tener acceso a la perspectiva del sujeto estudiado, que este se abra y deje al entrevistador entrar en el mundo de sus emociones, las cuales se pueden describir, definir, pero no medir.

El enfoque cualitativo, dicen Hernández, Fernández y Baptista (2010 p. 16 y 49), utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación, ya que ésta está orientada hacia la exploración, la descripción y el entendimiento, eso debido a que deviene de un problema que se enfoca en la experiencia de los participantes.

En primera instancia se realizará una muestra inicial para recolectar datos que ayudarán a contextualizar y orientar la investigación hacia la profundización del problema de investigación. Se entrevistará a 1 o 2 expertos en el tema, ya sea en el diseño instruccional y técnico, y se aprovechará que la que suscribe imparte trimestralmente cursos semipresenciales, para lo cual se tomará la oportunidad de platicar informalmente con al menos 5 estudiantes que estén tomando el curso por primera vez o que sean ya asiduos usuarios de cursos en línea.

El instrumento que se utilizará para la recolección de datos formalmente será a través de la entrevista cualitativa semiestructurada y el grupo de enfoque.

Se eligió la entrevista cualitativa ya que, como dice Vargas (2012, p.123) practica el método de la observación participante, es decir, dicen Rubín y Rubín “se enfoca más en comprender y percibir el conocimiento del entrevistado que en categorizar a personas o eventos en función de teorías académicas, por lo tanto continúan, “el contenido de la entrevista como el flujo y la selección de los temas cambia de acuerdo con lo que el entrevistado conoce y siente”. (Rubin y Rubin, 2005, citado por Vargas 2012, p. 123).

Por su parte Hernández “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)” (Hernández et al. 2014, p. 460). La ventaja de realizar entrevistas cualitativas, según Hernández, además de ser íntimas también cuentan con la flexibilidad y

posibilidad de poder irse reestructurando o rediseñando con cada entrevista, esto con el fin de hacer las modificaciones pertinentes que aporten la información orientada a las necesidades de la investigación (Hernández et al. 2010, p. 460), en este caso detectar emociones fluyendo y descubrir de qué manera están influyendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado el Grupo Focal puede dar una perspectiva amplia del problema, a través de la interacción de los participantes. Barbour explica que esta técnica de recolección de datos más allá de hacer la misma pregunta a varios participantes, su objetivo es generar y analizar la interacción entre ellos” (Barbour, citado en Hernández et al. 2010, p. 468). Al poder usar ambas técnicas de recolección la información que se obtenga será más específica y enriquecedora.

Una vez recolectados los datos se analizará y reflexionará, si se considera que la información adquirida ayuda a contestar la pregunta de investigación se procederá a un análisis más exhaustivo y detallado, para lo cual se necesitará el apoyo de un software especializado como ATLAS. Ti. El software también ayudará a organizar la información a través de unidades de análisis y de significado.

Hasta aquí llega la primera etapa de esta investigación como proyecto, en las etapas siguientes se trabajará con el marco teórico, la recolección de datos, el diseño de la herramienta pedagógica, si es el caso y el reporte final.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Arena Pública (2017). La educación en línea no es para todos, Más del 90% de los inscritos desertan. *Revista Electrónica Informativa (Arena Pública)* Recuperado de: <https://www.arenapublica.com/articulo/2017/06/21/6135/cursos-en-linea-estudiantes>
- Consejo Académico de la UAM-Xochimilco (2005). *Bases conceptuales y sistema modular. Una reflexión colectiva*. México: UAM-Xochimilco
- Fernández, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Universidad de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació Secció de Recerca. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Fernández, R. (2013). *La Neurociencia entra al aula 1: conociendo el cerebro*. Conferencia impartida en el Seminario Internacional de

- Psiconeuroeducación. Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=jkkjAetnlb0>
- Goñi, J. (2005) El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del curriculum universitario. Barcelona: Octaedro
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, M. 2010. Metodología de la Investigación. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- INEGI. (2017). “Estadísticas a propósito del... día mundial de internet (17 de mayo)” Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de:  
[http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/internet2017\\_Nal.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/internet2017_Nal.pdf)
- Lapuh, J. Rugelj, J. (2007) Blended learning - An opportunity to take the best of both worlds. iJET International Journal of Emerging Technologies in Learning. Vol. 2, No.3
- Lara, H. Silva, J, Galeano, M. Carreño, C. Ariza, A. (2017). Estudio factores asociados a la deserción estudiantil en la universidad minuto de dios de la sede virtual ya distancia. Ponencias de Congresos CLABES. Panamá. Recuperado de:  
<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1661>
- Manual de creación, adaptación y evaluación de materiales. Universidad Internacional Iberoamericana. Doctorado en Educación. p. 124-125
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. Revista de la Educación Superior 39 (154). Recuperado de:  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602010000200004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000200004)
- Mota, A. De Ibarrola, M. (2012) Las competencias como referentes curriculares: el proceso de traducción de lo laboral a la formación en las Universidades Tecnológicas. Revista de la Educación Superior 4 (164). Recuperado de:  
[http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista164\\_S1A2ES.pdf](http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista164_S1A2ES.pdf)
- Muñoz, M. (2009). Emociones sentimientos y necesidades. Una visión humanista. México: IDEASZAPATO-ARAUCARIA.
- Nubia, E. Pedro, J. (2015). Motivos de deserción estudiantil en programas virtuales de posgrado: revisión de caso y consideraciones desde el mercadeo educativo y el mercadeo relacional para los programas de retención. RED-Revista de Educación a Distancia. No. 45 (6). Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/45/nubia.pdf>

- Observatorio de Extensión de Educación a Distancia, (2009). Deserción en las instituciones de educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. República Dominicana: Ediciones UAPA, p. 12 y 13.
- Said-Hung, E. (2017). Factores socioeducativos e institucionales asociados a la permanencia de los estudiantes de educación superior en línea. Caso. UNIR-MÉXICO. Ponencias de Congresos CLABES. Panamá. Recuperado de:  
<http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1664>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. Revista calidad en la educación superior programa de autoevaluación académica universidad estatal a distancia. Volumen 3. Número 1. Costa Rica. Recuperado de:  
[http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION\\_UNPAN/BOL\\_DICIEMBRE\\_2013\\_69/UNED/2012/investigacion\\_cualitativa.pdf](http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBRE_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf)
- Villafranco, G. (2014). Educación en línea: ¿el futuro de la especialización?. [Versión Electrónica] Forbes. Recuperado de:  
<https://www.forbes.com.mx/educacion-en-linea-el-futuro-de-la-especializacion/>



# Prácticas de coautoría en los procesos de dirección de tesis. Un estudio exploratorio

---

## Coauthoring practices in the processes of thesis supervision. An exploratory study

Ruth Roux Rodríguez<sup>1</sup>

### Resumen

Algunos estudios han encontrado que los académicos que tienen alta productividad tienden a ser aquellos que, cuando eran estudiantes de posgrado, fueron alentados por sus directores de tesis para publicar los avances y resultados de sus investigaciones. También se ha encontrado que cuando el director de tesis publica con sus estudiantes, estos comprenden mejor el proceso de investigación y fortalecen su identidad disciplinar. En México, muy poco se ha investigado sobre las prácticas de dirección de tesis y la medida en la que los directores de tesis publican con sus estudiantes. Este estudio cualitativo se realizó con el objetivo de explorar las experiencias de dirección de tesis y las opiniones sobre coautoría de 76 docentes de diferentes áreas de conocimiento de una institución de educación superior mexicana. Los datos se obtuvieron a través de dos preguntas abiertas enviadas por correo electrónico y fueron sometidos al método de análisis temático. Los temas que emergieron sobre la experiencia de dirección de tesis fueron: (a) la carga de trabajo de los profesores; (b) las habilidades de escritura de los estudiantes; (c) las habilidades de dirección de tesis de los profesores. Los temas que surgieron de las opiniones sobre publicar a partir de la tesis fueron: (a) las diferencias entre escribir una tesis y escribir un artículo de investigación; (b) la incorporación de los estudiantes a los grupos de investigación; y (c) el valor atribuido a la publicación en el proceso de formación del posgrado.

---

<sup>1</sup> Ruth Roux Rodríguez. Investigadora de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: [rrouxr@uat.edu.mx](mailto:rrouxr@uat.edu.mx)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-1689-637X>

### **Palabras clave**

Formación de investigadores, publicaciones científicas, tesis de grado, tutores, escritura académica.

### **Abstract**

Some studies have found that scholars with high performance tend to be those that were encouraged to publish by their professors while they were taking graduate courses. It has also been found that when thesis tutors publish with their students, students seem to better understand the research processes and strengthen their disciplinary identity. In Mexico, there are few studies on thesis-tutoring practices and on the extent to which graduate tutors publish with their students. This qualitative study aimed at exploring the thesis supervision experiences and views on coauthoring of 76 professors of different areas of knowledge at a public university in Mexico. Data came from two open questions sent by email which were examined by the thematic analysis method. The themes that emerged from responses on thesis supervision experiences were: (a) the professors' workload; the students' writing abilities; (b) the professors' supervising abilities. The themes that emerged from the professors' views on publishing with their students were: (a) the differences between writing a thesis and writing a research article; (b) the incorporation of students into research groups; (c) the value of publication in research training.

### **Keywords**

Research training, scientific publications, degree thesis, tutors, academic writing.

### **Introducción**

La investigación sobre las prácticas de dirección de tesis<sup>2</sup> se ha desarrollado en los países de habla inglesa desde la década de los noventa (Acker, Hill y Black, 1994). Después se inició el interés en el tema en países como Noruega (Dysthe, Samara y Westerheim, 2006); Australia (Bastalich, 2015; Winchester-Seeto, et al., 2013); Irlanda (Parker-Jenkins, 2016); e Irán (Gedamu, 2018; Yousefi, Bazrafkan, y Yamani, 2015). Se ha encontrado, por ejemplo, que los resultados de la dirección de tesis no solo dependen de las habilidades del estudiante, sino de las relaciones que el supervisor establece

---

<sup>2</sup> En otros países se utilizan los términos “asesoría”, “tutoría”, o “supervisión” de tesis.

con el estudiante (Nethsinghe y Southcott, 2015; Wagener, 2018; Woolderink, 2015). Asimismo, algunos estudios han revelado que en el proceso de escribir la tesis, el supervisor contribuye a que los estudiantes fortalezcan su identidad disciplinar (de Magalhães, Cotterall y Mideros, 2018).

En América Latina los trabajos en el tema son recientes. Por ejemplo, se han analizado las funciones generales y específicas del director de tesis doctorales (de Anglat, 2011); sus competencias y condiciones personales (Rosas, Flores y Valarino, 2006); y el punto de vista de los tesisistas sobre la ayuda que reciben en el proceso de redactar la tesis (Colombo, 2014).

En México, la investigación sobre las prácticas de dirección de tesis es muy escasa. Destaca el trabajo de Fresán (2002), quien analizó la influencia del director de tesis en el logro de autonomía de los graduados de doctorados en Ciencias Naturales y Exactas. También está el trabajo de García, Laguna, Martínez, Rodríguez y Vázquez (2005), en el que se identificaron las funciones, actividades y competencias académicas de los directores de tesis de un posgrado en la universidad nacional mexicana. Tapía-Carlín (2008) examinó las creencias de ocho estudiantes de educación sobre la escritura de tesis y el desarrollo profesional adquirido durante el proceso. De León Arellano (2016) hizo un análisis textual (identificó los movimientos retóricos empleados) de las tesis de grado de un grupo de estudiantes de una escuela de educadoras. Martín Torres (2012) describió las dificultades que enfrentan los tesisistas durante el proceso de escritura. Tapía-Carlín, Méndez-Cadena y Salgado-Ramírez (2016) identificaron las creencias de tres investigadoras mexicanas acerca del impacto de tesis doctoral en el ámbito académico, profesional y personal de sus estudiantes de doctorado.

Sin embargo, ninguno de los trabajos realizados en México aborda el análisis del papel que juega el director en el proceso de escribir para publicar a partir de la tesis. En estudios realizados en países de habla inglesa se ha encontrado que cuando los estudiantes publican a partir de su tesis, comprenden mejor el proceso de investigación (Thanheiser, Ellis y Herbel-Eisenmann, 2012) y adquieren tanto conocimientos profesionales como académicos (Lindqvist, 2018). También se sabe que el predictor más importante de la productividad de los académicos, es su participación en publicaciones durante su candidatura al posgrado (Dinham y Scott, 2001; Green, Hutchinson y Sra, 1992). La productividad científica, durante el proceso y al término de la tesis de grado, prepara a los universitarios de todas las disciplinas para que participen de manera activa en la cultura internacional de la investigación.

Este estudio se diseñó con el objetivo de explorar las prácticas de coautoría de los directores de tesis con sus estudiantes en una universidad pública situada en el noreste de México. Se entiende por práctica, una forma de hacer y decir que surge en un espacio temporal en el que se combinan competencias (saberes prácticos y habilidades); sentido (significados, valoraciones y creencias); y materialidades (herramientas y recursos que se utilizan) (Shove, Pantzar, y Watson, 2012). Las preguntas de investigación fueron las siguientes: ¿Cómo han sido las experiencias de dirección de tesis de los profesores de posgrado? ¿Qué opinan sobre publicar con sus estudiantes a partir de la tesis? Los resultados obtenidos pueden ser de utilidad para directores de tesis, investigadores de escritura académica y diseñadores de políticas institucionales tendientes a mejorar la competitividad de las instituciones de educación superior.

### **Metodología**

El estudio utilizó un diseño no-experimental, cualitativo pragmático (Patton, 2015), transversal. La muestra fue de tipo conveniencia y se conformó con 76 profesores que respondieron el correo electrónico. La población eran 146 profesores de tiempo completo con doctorado y distinción del Sistema Nacional de Investigadores. Impartían sus clases en ocho ciudades situadas en el norte, centro y sur del estado. Ante los retos de la dispersión geográfica de los participantes y sus limitaciones de tiempo, así como los costos implicados en la conducción de entrevistas, se consideró apropiado el uso del correo electrónico por ser el medio de comunicación cotidiana en el contexto universitario. Diversos autores han analizado las ventajas y los retos de utilizar el correo electrónico como herramienta para realizar entrevistas a profundidad en la investigación cualitativa (Bampton y Cowton, 2002; Meho, 2006). También se encuentra disponible una extensa literatura en las ciencias sociales sobre las formas en las que se utiliza la Internet para investigar la construcción de prácticas, sentidos e identidades de maneras que pueden no ser posibles en el medio físico (James y Busher, 2009). La naturaleza asincrónica del correo electrónico facilita la obtención de información porque permite responder de acuerdo a preferencias de tiempo y espacio de los participantes pero sobre todo, porque favorece la reflexión y la respuesta meditada (Bampton y Cowton, 2002; Nalita, 2016).

La información se obtuvo a través de un formulario integrado al cuerpo del mensaje de correo electrónico. Contenía cuatro preguntas cerradas (sexo, edad, área de conocimiento, publica o no con estudiantes) y dos preguntas abiertas: ¿Cómo ha sido su experiencia como director de tesis

en el posgrado? ¿Qué opina sobre publicar con sus tesis durante el proceso y/o al término de la tesis?

Las preguntas cerradas se analizaron en términos de porcentajes y para las preguntas abiertas se utilizó el método de análisis temático, como lo caracterizan Nowell, et al. (2017). Las respuestas se obtuvieron en un periodo de dos meses después de dos recordatorios. Cabe destacar que un factor que determinó la tasa de retorno de los correos electrónicos es que no todos los profesores utilizan el domicilio electrónico institucional.

## **Resultados**

Respondieron al cuestionario un porcentaje un poco mayor de hombres (55%) que de mujeres (45%). Sus edades estuvieron en los rangos de 46 a 55 años (40%); 56 a 65 años (28%); 36 a 45 años (17%); 26 a 35 años (13%); y más de 65 años (2%). Los profesores pertenecían a las siguientes áreas de conocimiento: ciencias sociales y económicas (30%); humanidades y ciencias de la conducta (28%); biotecnología y ciencias agropecuarias (12%); física, matemáticas y ciencias de la tierra (11%); ingeniería e industria (10%); medicina y ciencias de la salud (9%). El 97% de los profesores reportaron no haber publicado nunca con sus estudiantes.

### *Experiencias de dirección de tesis en el posgrado*

Las respuestas obtenidas fueron de longitudes diferentes. Del análisis de obtuvieron solamente los extractos que ilustraban de manera más clara los temas surgidos. Los temas que emergieron en relación a la experiencia como directores de tesis de posgrado fueron: (a) la excesiva carga de trabajo de los profesores; (b) las limitadas habilidades de escritura de los estudiantes; (c) la falta de habilidades para la dirección de tesis de los profesores.

El tema más recurrente en los comentarios fue la excesiva carga de trabajo que tienen los profesores, lo que les deja poco tiempo para atender a sus tesis. El siguiente es uno de los comentarios más ilustrativos de esa situación:

Mi experiencia ha sido muy realmente agotadora. Doy clases en licenciatura y posgrado, estoy en el comité de desarrollo curricular, las tutorías, el proyecto del cuerpo académico, estoy tomando un curso de Blackboard y no me da tiempo de reunirme con los alumnos que estoy dirigiendo. El tiempo que me queda lo necesito para avanzar en mi proyecto. A veces no puedo verlos con la frecuencia con la que quisiera.

En cuanto a la falta de habilidades de redacción de los estudiantes, algunos profesores manifestaron la discrepancia entre sus expectativas y lo que los estudiantes podían hacer en términos de escritura. Uno de los profesores comentó lo siguiente:

En términos generales, mi experiencia ha sido mala. Los alumnos de maestría no hacen tesis en la licenciatura. Se titulan por promedio o por curso de titulación. En la maestría hacen una tesis por primera vez y tienen problemas para darle forma al trabajo. Tienen muchos problemas para redactar y copian del internet de manera muy obvia. A estas alturas es difícil enseñarles.

Otros profesores que tienen el mismo problema, lo abordaron de manera más positiva, como el que respondió de la siguiente manera:

La mayoría tienen problemas para redactar, eso es ya bastante general en estos tiempos. Yo les tengo que ayudar mucho para poder cumplir con este requisito. Con los años he aprendido a identificarlos desde las primeras clases. Les doy a leer textos sencillos y les pido que lean mis trabajos primero. Se ha deteriorado mucho la formación en la media superior. Habría que reforzar en ese sector.

El último tema que se identificó en las respuestas a la primera pregunta fue la falta de habilidades de los profesores para dirigir a sus estudiantes en la realización de su tesis de grado. Uno de los subtemas más sobresalientes fue la poca comunicación que los profesores parecían tener con los estudiantes. El director debe dar acompañamiento y confianza al tesista, y considerarlo como miembro legítimo -en formación- de una comunidad disciplinaria. El comentario de un profesor del área de ingeniería e industria, ilustra su concepto sobre la relación director-tesista, y la forma en la que se reproduce este tipo de relación.

Dirigir tesis es muy laborioso y mucho toma tiempo. Cuando yo hice el doctorado en [se omite nombre de institución] trabajé sólo todo el tiempo. Tardé nueve años en terminar el doctorado. Mi director me la devolvía continuamente la tesis. En ese tiempo pensaba que nunca iba a terminar. Él estaba siempre ocupado y hablábamos poco. Pero aprendí mucho. Hoy lo comprendo porque tampoco tengo tiempo. Pero los estudiantes que realmente quieren lo logran solos.

El comentario alude a una situación de poca comunicación entre el director de tesis y el estudiante, en la que no hubo oportunidad de desarrollar conocimiento y mucho menos, de que el estudiante experimentara la cultura disciplinar. La falta de una visión que valore la función educativa de la

dirección de tesis tiende a perpetuar esta práctica en los estudios universitarios.

### *Opiniones sobre la coautoría*

Los temas que emergieron de las respuestas a la segunda pregunta fueron: (a) las discrepancias entre escribir una tesis y escribir un artículo de investigación; (b) la incorporación de los estudiantes a los grupos de investigación o cuerpos académicos; y (d) el valor atribuido a la publicación en el proceso de formación del posgrado.

Del tema sobre las discrepancias entre escribir una tesis y escribir un artículo de investigación se derivaron varios subtemas. Uno de ellos fue la incompatibilidad de los tiempos, como lo manifestó esta profesora:

Es algo imposible de realizar. Los alumnos con muchos esfuerzos pueden hacer la tesis como para pedirles que escriban un artículo. Ellos lo que quieren es terminar, y nosotros los maestros, también. A me tardan hasta un año en publicarme y a veces se me olvida que mandé un artículo. No creo que a ellos les sirva eso. Ya publicarán cuando hayan terminado.

Como sabemos, en el periodo en el que escriben la tesis, los estudiantes adquieren las conductas, actitudes, normas, valores y conocimientos prácticos de la comunidad disciplinar. Sin embargo, la sola escritura de la tesis, aunque necesaria, no es condición suficiente para entrar en la comunidad científica. La formación completa de los estudiantes de posgrado incluye la lectura de artículos de investigación, la participación foros académicos, y la publicación de avances y hallazgos de investigación. Para ello sería necesario que los estudiantes formaran parte los proyectos de investigación de los profesores o que se les permitiera participar en sus grupos de investigación. No todos los profesores están de acuerdo con llevar esto a cabo, como se puede apreciar en el siguiente comentario:

En mi opinión, sería muy difícil lograrlo [publicar en coautoría] porque tal vez los estudiantes sí pueden, pero se necesita mucho tiempo y nosotros tenemos poco tiempo. Yo público con los de mi cuerpo académico y solo invitamos a algunos estudiantes, pero para que nos hagan otras actividades dentro de la misma investigación que también son importantes. Sólo podemos invitar a aquellos que son muy responsables, que quieren aprender, y son pocos.

Por último, sobre el tema del valor de la publicación en la formación de los estudiantes, algunos profesores no parecían considerar la publicación como parte de lo que el estudiante debe hacer durante y al término de su

candidatura al posgrado. Un profesor, del área de humanidades y ciencias de la conducta, señaló lo siguiente:

Difícilmente terminan la tesis como para pedirles que publiquen. Puede ser que alguno lo haga por iniciativa propia cuando termina la tesis pero no es algo que tienen que hacer para titularse. La mayoría no se va a dedicar a la academia, por lo que sería irrelevante publicar con ellos.

Algunos docentes dijeron incorporar la publicación de los avances de tesis al esquema de evaluación de los cursos que imparten. Con ello logran atribuirle valor e importancia a escribir para un público más amplio que el de la tesis. Un docente del área de ciencias sociales y económicas, que reportó que siempre publica con sus tesis, expresó lo siguiente:

Opino que deberíamos esforzarnos más por formar más escritores. Yo por lo general los presiono con un porcentaje en su calificación final para que envíen un artículo o participen en congresos, locales o del ámbito nacional. De esa manera avanzan ellos y avanzo yo.

Aunque los resultados obtenidos en este estudio exploratorio no pueden generalizarse a otros docentes o a otros contextos educativos, permiten reflexionar sobre lo que se podría hacer para contribuir al desarrollo de las distintas áreas de conocimiento y formar nuevos investigadores a través de la publicación conjunta, de directores y estudiantes, a partir de las tesis.

## **Conclusiones**

Si bien estudios previos señalan los beneficios de incorporar la publicación en los procesos de dirección de tesis, las condiciones actuales de la educación superior no son las más apropiadas para llevarlo a cabo. De acuerdo a los temas surgidos de los datos, las habilidades de los estudiantes y de los propios profesores, así como las exigencias externas, dificultan que los profesores compartan con sus estudiantes sus conocimientos en los procesos de investigación y publicación.

Los resultados permiten concluir que es necesaria una mayor atención a la función formativa de la dirección de tesis y un impulso a la coautoría entre profesores y estudiantes. Las instituciones de educación superior se beneficiarían al implementar políticas que apunten a incrementar la producción científica y los docentes desempeñarían de manera más satisfactoria su labor, mediante formación en los procesos de escritura en las disciplinas.

## Referencias

- Bastalich, W. (2015). Content and context in knowledge production: a critical review of doctoral supervision literature. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1145-1157. Disponible en: [https://www.researchgate.net/profile/Wendy\\_Bastalich/publication/282771978\\_Content\\_and\\_context\\_in\\_knowledge\\_production\\_a\\_critical\\_review\\_of\\_doctoral\\_supervision\\_literature/links/5642869808ae997866c4abc8.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Wendy_Bastalich/publication/282771978_Content_and_context_in_knowledge_production_a_critical_review_of_doctoral_supervision_literature/links/5642869808ae997866c4abc8.pdf)
- Bampton, R., & Cowton, C. J. (2002). The E-interview. *Forum: Qualitative Social Research*, 3(2). Disponible en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs020295>
- Colombo, L. (2014). Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 81-96. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/831/945>. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S160740412014000200006&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S160740412014000200006&script=sci_arttext&tlng=en)
- de Anglat, H. D. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959.
- de Kleijn, R. A., Meijer, P. C., Brekelmans, M., y Pilot, A. (2015). Adaptive research supervision: Exploring expert thesis supervisors' practical knowledge. *Higher Education Research and Development*, 34(1), 117-130. DOI: 10.1080/07294360.2014.934331.
- de León Arellano, E. (2016). Caracterización de los movimientos retóricos de documentos recepcionales (Tesis) en la Licenciatura en Educación Preescolar. *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 3(2), 183-193.
- de Magalhães, M. B., Cotterall, S., y Mideros, D. (2018). Identity, voice and agency in two EAL doctoral writing contexts. *Journal of Second Language Writing*.
- Dinham, S., y Scott, C. (2001). The experience of disseminating the results of doctoral research. *Journal of Further and Higher Education*, 25(1), 45-55.
- Dysthe, O., Samara, A. y Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31 (3), 299-318. Disponible en: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46600037/Multivoiced\\_supervision\\_of\\_Masters\\_stud20160618-948-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46600037/Multivoiced_supervision_of_Masters_stud20160618-948-)

[1ke3uku.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1537067187&Signature=KbNpnIfuRLpUKma1SOTvMUslxgg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMultivoiced supervision of Master s stud.pdf](http://www.recie.uv.mx/revista/1ke3uku.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1537067187&Signature=KbNpnIfuRLpUKma1SOTvMUslxgg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMultivoiced%20supervision%20of%20Master%20s%20stud.pdf)

- Fresán, M. (2002). La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente. *Revista de la Educación Superior*, 31(124), 103-123. Disponible en: [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista124\\_S3A7ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista124_S3A7ES.pdf)
- García, M. C., Laguna, J., Martínez, A., Rodríguez, R. y Vázquez, M. I. (2005). Perfil de competencias del tutor de Posgrado de la UNAM. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gedamu, A. D. (2018). TEFL graduate supervisees' views of their supervisors' Styles and satisfaction with thesis supervision. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 6(1), 63-74. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165356.pdf>
- James, N. (2016). Using email interviews in qualitative educational research: Creating space to think and time to talk. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(2), 150-163. Disponible en: <https://ira.le.ac.uk/bitstream/2381/32125/6/IJQSinE%20manuscript%20revised%20Dec%202014.pdf>
- Lindqvist, M. H. (2018). Reconstructing the doctoral publishing process. Exploring the liminal space. *Higher Education Research & Development*, 1-14. DOI: 10.1080/07294360.2018.1483323
- Martin Torres, G. G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento: Una pieza clave. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 15. Disponible en: [http://www.uv.mx/cpue/num15/inves/martin\\_escritura\\_tesis.htm](http://www.uv.mx/cpue/num15/inves/martin_escritura_tesis.htm).
- Mejo, L.I. (2006). E-mail interviewing in qualitative research: A methodological discussion. *Journal of American Society for Information Science and Technology*, 10, 1284-1295
- Nalita, J. (2016) Using email interviews in qualitative educational research: Creating space to think and time to talk. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(2), 150-163. DOI: 10.1080/09518398.2015.1017848.
- Nethsinghe, R., y Southcott, J. (2015). A juggling act: Supervisor/candidate partnership in a doctoral thesis by publication. *International Journal*

- of Doctoral Studies, 10, 167-185. Disponible en: <http://ijds.org/Volume10/IJDSv10p167-185Nethsinghe0877.pdf>.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. y Mouldes, N. J. (2017). Thematic analisis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-13. DOI: 10.1177/1609406917733847.
- Parker-Jenkins, M. (2016). Mind the gap: Developing the roles, expectations and boundaries in the doctoral supervisor-supervisee relationship. *Studies in Higher Education*, 43(1), 57-71. DOI: 10.1080/03075079.2016.1153622.
- Patton, M. (2015). *Qualitative research and evaluative methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, USA: Sage.
- Rosas, A., Flores, D. y Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis: Competencias, condiciones personales y funciones. *Investigación y Postgrado*, 21(1), 153-185. Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131600872006000100007&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131600872006000100007&script=sci_arttext&tlng=en)
- Tapia-Carlín, R. E., Cadena-Méndez, E. M., y Ramírez-Salgado, A. (2016). La tesis doctoral como espacio de desarrollo académico, profesional y personal: creencias de investigadoras. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (13), 1001-1027.
- Thanheiser, E., Ellis, A. y Herbel-Eisenmann, B. (2012). From dissertation to publication in JRME. *Journal for Research in Mathematics Education*, 43(2), 144-158.
- Wagener, B. (2018). The importance of affects, self-regulation and relationships in the writing of a master's thesis. *Teaching in Higher Education*, 23(2), 227-242. DOI: 10.1080/13562517.2017.1379480
- Winchester-Seeto, T., Homewood, J., Thogersen, J., Jacenyik-Trawoger, C., Manathunga, C., Reid, A. y A. (2013). Doctoral supervision in a cross-cultural context: Issues affecting supervisors and candidates. *Higher Education Research & Development*, 33(3), 610-626, DOI: 10.1080/07294360.2013.841648.
- Woolderink, M., Putnik, K., van der Boom, H., & Klabbbers, G. (2015). The voice of PhD candidates and PhD supervisors. A qualitative exploratory study amongst PhD candidates and supervisors to evaluate the relational aspects of PhD supervision in the Netherlands. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 217-235. Disponible en: <http://ijds.org/Volume10/IJDSv10p217-235Woolderink0852.pdf>
- Yousefi, A., Bazrafkan, L., y Yamani, N. (2015). A qualitative inquiry into the challenges and complexities of research supervision: Viewpoints of

postgraduate students and faculty members. *Journal of Advances in Medical Education and Professionalism*, 3(3), 91-106. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4530006/>

# Evaluación del nivel de aptitud desarrollo de pensamiento computacional en jóvenes de nivel básico secundaria

---

## Evaluation of the level of aptitude development of computational thinking in junior high school students

Ogaz Vasquez Alba Jyassu<sup>1</sup>  
Sánchez Luján Bertha Ivonne<sup>2</sup>

### Resumen

El término pensamiento computacional (PC) como habilidad que ayuda a resolver problemas, diseñar sistemas y comprender el comportamiento humano para su aplicación en distintos campos, surge como tal hace doce años, sin embargo diversos de sus componentes tienen una larga historia y han sido abordados por grandes autores de la psicología educativa como Jean Piaget y Lev Vigotsky; a nivel internacional se han realizado estudios relacionados con este tema y la importancia de su inclusión en la educación formal, sin embargo este hecho aún no se logra; aunado a lo anterior también existe un vacío en la medida y evaluación estandarizada de este pensamiento, hecho que ha sido abordado por instituciones que trabajan sus propios métodos de evaluación del PC. EL objetivo planteado fue evaluar el nivel de aptitud desarrollo de pensamiento computacional en jóvenes de nivel básico secundaria que pertenecen al grupo aptitudes sobresalientes (AS) de las unidades de servicio de apoyo a la educación regular (USAER). Los resultados obtenidos muestran un promedio de aciertos del 50%, se visualizaron las áreas para el fortalecimiento del PC en lo que respecta a las

---

<sup>1</sup> Alba Jyassu Ogaz Vasquez. Profesora en TecNM: Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, Chihuahua, México. Ha participado como ponente y conferencista en congresos científicos nacionales e internacionales. Correo electrónico: [ogazalba@gmail.com](mailto:ogazalba@gmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-2833-3056>

<sup>2</sup> Sánchez Luján Bertha Ivonne. Profesora investigadora en el TecNM: Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, Chihuahua, México. Es miembro del Comité Latinoamericano de Matemática Educativa, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Correo electrónico: [ivonnesanchez10@yahoo.com](mailto:ivonnesanchez10@yahoo.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-3595-8281>

habilidades de análisis de situaciones hipotéticas, diseño de los algoritmos para solución de problemas y abstracción de datos. Así mismo se encontró que la madurez y desarrollo cognitivo por grado académico no determina el nivel de desarrollo del PC.

### **Palabras clave**

Desarrollo de habilidades, pensamiento, solución de problemas.

### **Abstract**

The term computational thinking CT as a skill that helps solve problems, design systems and understand human behavior for different fields application, it emerged such as, since twelve years ago, however several of its components have a long history and have been addressed by great authors of educational psychology such as Jean Piaget and Lev Vigotsky; on an international level, studies have been carried out related to this topic and the importance of its inclusion in formal education, however this fact is not yet achieved; In addition to the above, there is also a gap in the measurement and standardized evaluation of this thought, a fact that has been addressed by institutions that work their own CT evaluation methods. The objective was to evaluate the level of aptitude for computational thinking development in junior high school students belonging to the outstanding aptitudes OA group of the USAER which it stands for Service Units to Support Regular Education. The results obtained show an average of 50% correct answers, areas for the strengthening of the CT were visualized with respect to the skills of analysis of hypothetical situations, design of the algorithms for problem solving and data abstraction. It was also found that the maturity and cognitive development by academic level does not determine the level of CT development.

### **Keywords**

Skills development, thinking, problem solving.

### **Introducción**

Pensamiento computacional (PC) se refiere al proceso cognitivo necesario para la solución de problemas y comprensión de la conducta humana con el soporte de conceptos fundamentales de la informática, es un término que ha tomado fuerza durante los últimos 12 años a partir de que Jeannete Wing profesora de la Universidad de Carnegie Mellon lo presentó por primera vez como parte de su estudio que determina la importancia de fortalecer

procesos de pensamiento involucrados en la formulación de problemas y las soluciones que se le puedan dar a través de pasos algorítmicos y lógicos.

Atender a las necesidades del desarrollo de habilidades cognitivas necesarias para enfrentar la inmersión de las TIC en la cotidianidad de la vida deben ir más allá del simple uso de dispositivos, es decir, que los sujetos desarrollen las competencias para construir soluciones a problemáticas comunes con el extendido uso de las tecnologías, lo anterior es un factor que debe ser considerado en los sistemas educativos, de tal forma que satisfagan las actuales demandas laborales, educativas o económicas de la sociedad.

En la comprensión de la relación entre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje Vigotsky defendió la concepción del aprendizaje (asistido por un proceso de enseñanza) como un factor que proyecta el desarrollo; en la primera concepción que hace este autor acerca de la zona de desarrollo próximo (ZDP) explica a través de una analogía como el desempeño asistido del sujeto (es decir el desempeño que hace el sujeto con ayuda de otro que cuenta con mayores habilidades cognitivas) corresponde a las flores capullos del desarrollo cognitivo en tanto los logros independientes son las frutas maduras (desempeño sin asistencia) (Vigotsky, 1934/1991 p. 239 citado por Rosas Díaz & Sebastián Balmaceda, 2008, p. 46) por lo anterior se denota la importancia en el desarrollo cognitivo, la intervención y el apoyo de la enseñanza del PC.

En México se han realizado acciones para promover el uso de TIC en la educación como se menciona en el Objetivo III de la Estrategia Digital Nacional: Educación de Calidad “Desarrollar una política nacional de adopción y uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Sistema Educativo Nacional” (Gobierno de la República, 2013) sin embargo no existe una iniciativa formal que promueva el desarrollo del PC como competencia necesaria para el fortalecimiento de las habilidades cognitivas de las que se compone, con el objeto de “construir” y no sólo limitar el aprendizaje a la dotación y uso de tecnologías de información.

La medición estandarizada del nivel de PC permite identificar las necesidades de fortalecimiento de determinadas habilidades para el uso de TIC que permita ser el programador y no el programado. En la actualidad no existe una iniciativa internacional que establezca la incorporación del PC en la educación formal, es decir, algunos países lo han hecho mientras que otros aún no, aunado a este hecho existe un vacío en la medida y evaluación estandarizada de este pensamiento, hecho que ha sido abordado por instituciones que trabajan sus propios métodos de evaluación del PC desde su necesidad o punto de vista, por ejemplo “The fairy performance

assessment” es un instrumento desarrollado por el centro para PC de Carnegie Mellon University para medir el rendimiento de sus cursos (Werner, Denner, Campe, & Chizuru Kawamoto, 2012). En 2015 Román González, Pérez González, & Jiménez Fernández presentaron en Madrid España un test de pensamiento computacional (TPC) con el objetivo de evaluar el nivel de aptitud desarrollo del PC, instrumento dirigido para estudiantes que cursan la escuela secundaria.

Las unidades de servicio de apoyo a la educación regular (USAER) tienen como propósito primordial elevar la calidad de la educación y modernizar las prácticas de enseñanza dentro de las escuelas regulares y no sólo se enfocan en estudiantes con alguna discapacidad también atienden a grupos de estudiantes que sobresalen en una de las siguientes cinco áreas: intelectual, artística, creativa, socioafectiva y psicomotriz. Hay quienes sobresalen en dos o más áreas pero no es regla para ser sobresalientes de acuerdo al enfoque humanista y sociocultural; a este grupo de estudiantes con aptitudes sobresalientes (AS) se les apoya con continuas actividades de enriquecimiento áulico, escolar y extracurricular.

### **Justificación**

La integración de actividades que apoyen el desarrollo de PC en estudiantes de nivel secundaria promete fortalecer habilidades relacionadas con la solución de problemas tales como: un proceso de pensamiento, de abstracción y de descomposición, entre otros; es importante abordar la temática en nuestro país puesto que ha sido tema de análisis e integración en los sistemas educativos en países con mayor desarrollo económico como la Unión Europea y Estados Unidos de América.

### **Preguntas de investigación**

- ¿La madurez y desarrollo cognitivo de acuerdo a la edad de los sujetos tiene influencia en las habilidades de PC?
- ¿Los estudiantes que han tenido formación en las habilidades de PC tienen mayores competencias para la solución de problemas comunes?

### **Hipótesis**

H<sub>1</sub>. Las habilidades en PC se ven influenciadas por la madurez y desarrollo cognitivo de los sujetos.

## **Objetivo General**

Evaluar el nivel de aptitud desarrollo de pensamiento computacional en jóvenes de nivel básico secundaria que pertenecen al grupo AS de USAER.

## **Marco Teórico**

El constructivismo es un modelo de la psicología educativa cuyas ideas principales han sido compartidas por distintas tendencias de la investigación educativa y psicológica, entre las teorías principales que han abordado los preceptos de este modelo se encuentra Jean Piaget y Lev Vygostky.

Piaget aborda su postura con la interrogación de una psicología genética que estudia las estructuraciones lógicas de la inteligencia, que se apoya en la actividad del sujeto y de un método así mismo estudió la génesis de la lógica en el niño, cabe mencionar que en esta teoría la palabra genética no se refiere a los mecanismos de la herencia como en biología, genética quiere decir desarrollo individual. (Parrat-Dayan, 2012). En los estadios formales de Piaget en el periodo que corresponde a las operaciones formales describe que éstas pueden aplicarse a lo posible e hipotético, a lo real, al futuro así como al presente, y a afirmaciones o proposiciones puramente verbales o lógicas. Los adolescentes adquieren el pensamiento científico, con su razonamiento hipotético-deductivo, y el razonamiento lógico con su razonamiento interproposicional. Pueden entender ya conceptos muy abstractos (Universitat de València, 1997)

El énfasis de la teoría de desarrollo de Vigotsky postula que el desarrollo es un proceso social que se inicia desde el nacimiento y es asistido por colaboradores de terceros y se realiza en torno a la zona de desarrollo próximo (Vielma Vielma & Salas, 2000) zona que define las funciones intelectuales que están en proceso de maduración.

Dada la necesidad de aprender y practicar nuevas habilidades relacionadas con las tecnologías de información y comunicación (TIC) es conveniente que éstas se adquieran desde la educación básica ya que de acuerdo a las teorías tanto de Piaget como de Vigotsky el desarrollo del pensamiento va en coordinación con la maduración del sujeto, y los cambios tecnológicos actuales pero sobre todo futuros exigen una preparación académica que permita tomar ventaja para enfrentar los retos del nuevo siglo (Rincón y Ávila, 2016).

Jeannette Wing (2006) abordó por primera vez el término pensamiento computacional PC y explicó que se compone de las habilidades para resolver problemas, diseñar sistemas y comprender el

comportamiento humano, haciendo uso de los conceptos fundamentales de la informática.

En 2010, el Consejo Nacional de Investigación (NRC) de los Estados Unidos de América organizó el Taller sobre el alcance y la naturaleza del Pensamiento Computacional del cual se escribió un reporte que presenta una serie de perspectivas sobre la definición y aplicabilidad del PC. Por ejemplo, una idea expresada durante el taller es que el PC es una habilidad analítica fundamental que todos pueden usar para ayudar a resolver problemas, diseñar sistemas y comprender el comportamiento humano, haciéndolo útil en una variedad de campos. Los partidarios de este punto de vista creen que el PC es comparable al razonamiento lingüístico, matemático y lógico que se enseña a todos los niños. (National Research Council, 2010).

Se entiende el nivel de aptitud desarrollo en PC como la habilidad que se posee para formular problemas, ordenar datos lógicamente, representar datos a través de abstracciones, generar soluciones con pasos algorítmicos (Google for education , 2015)

## **Metodología de la investigación**

### *Alcances*

El alcance del presente estudio es de corte descriptivo.

Contexto de la investigación. El presente estudio se llevó a cabo con estudiantes pertenecientes al grupo AS de USAER.

El muestreo es no probabilístico y se dirige a un grupo estudiantil de 40 sujetos de nivel básico-secundaria que pertenecen al grupo mencionado. Aunque los autores principales del concepto de PC determinan que son actividades que se deben fortalecer desde la educación básica nivel primaria, el presente estudio se realiza en un grupo de nivel secundaria derivado de la necesidad de contar con los recursos tecnológicos necesarios para responder el test (que se encuentra en línea) y posteriormente para recibir un curso de fortalecimiento de PC.

Instrumento de recolección de datos. Es un test de pensamiento computacional TPC diseñado y validado por el Dr. Marcos Román González y Juan Carlos Pérez González de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid, España, el cual fue adaptado para su aplicación en México y se encuentra disponible a través de un formulario (creado por las autoras de este reporte) con la herramienta de google forms disponible en el enlace <https://goo.gl/forms/02ZilywDl8M15tIN2>. El objetivo principal de este test es medir el nivel de aptitud desarrollo del

pensamiento computacional en el individuo, y es una prueba que consta de 28 ítems con cuatro opciones de respuesta, sólo una es correcta.

Las tareas computacionales abordadas en el test son de secuenciación, completamiento, depuración y secuenciación mismas que emergen de los conceptos computacionales ordenados en dificultad creciente: direcciones básicas; bucles-‘repetir veces’; bucles-‘repetir hasta’; condicional simple-‘if’; condicional compuesto-‘if/else’; mientras que-‘while’ y funciones simples, todo lo anterior se realizó atendiendo los estándares que establece la Asociación de Maestros de Ciencias de la Computación (CSTA).

Procedimiento. Se realizó la búsqueda y análisis de diferentes test de PC, se eligió uno por adaptarse al objetivo de la presente investigación, además de haber sido validado por sus autores a través de la prueba estadística alfa de cronbach con un resultado de  $\alpha=0.74$ . Se contactó a los autores del instrumento de recolección de datos para solicitar el uso y adaptación del mismo al léxico de México en lo que respecta a expresiones que son usadas en un país y otro. Se aplicó el instrumento en línea al grupo AS de USAER, que posteriormente recibirá un curso para fortalecer las habilidades de PC que así lo requieran de acuerdo a los resultados obtenidos, de esta forma el TPC sirve de pre test y posteriormente se utilizará como un re test.

Una vez aplicado el TPC se realizó el análisis psicométrico de los resultados con apoyo de la herramienta de Microsoft Excel.

## Resultados

Del total de los estudiantes que respondieron el test el 72.5% son mujeres y 27.5% son hombres las edades de los 12 a los 15 años de edad, la distribución de los estudiantes por grado es 32.5% cursan primero, 32.5% segundo y 35% tercero.

En la tabla 1 se muestran los resultados descriptivos del TPC aplicado a los estudiantes.

<b>Población</b>	<b>40</b>
Media	11.85
Mediana	12
Moda	9
Desviación estándar	2.48637312
Varianza	6.0275
Rango	9
Máximo	16
Mínimo	7

Tabla 1. Valores descriptivos del total de la puntuación del TPC.

Fuente. Elaboración propia

De la evaluación de los resultados se obtiene que en los ítems con mayores aciertos son los primeros 10 (Ver gráfico 1) donde se demuestra que el grado de complejidad diseñado en el instrumento se cumple puesto que es progresivo, y se visualiza que los ítems a partir del número 13 en adelante, los porcentajes de aciertos no rebasan el 30% con excepción del ítem 24 (43% de aciertos).

Los ítems que obtienen menor cantidad de aciertos son los que corresponden a las tareas con condicional simple, condicional compuesto y funciones simples.

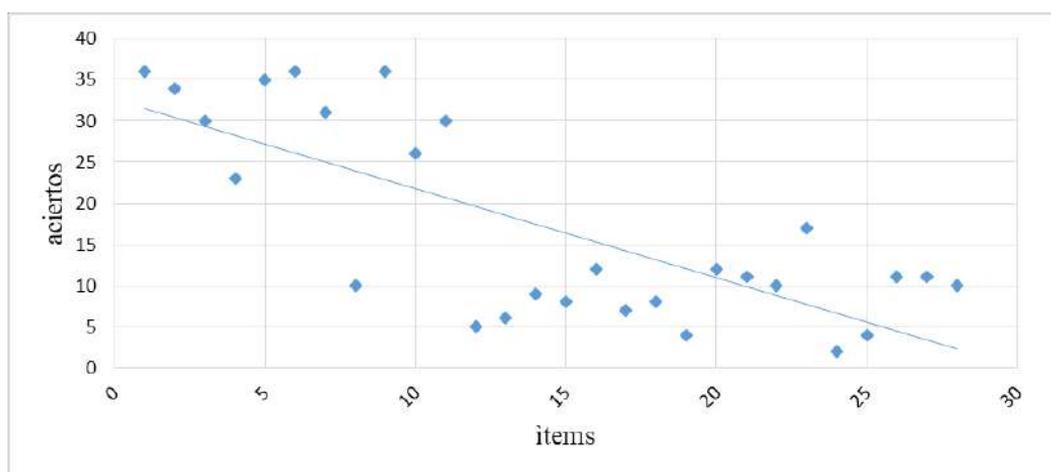


Gráfico 1. Total de aciertos por ítem.

Fuente. Elaboración propia.

En la comparativa de los aciertos por ítem se encontró que tanto tercero como segundo grado obtienen 12 ítems con el máximo número de aciertos seguidos de primer grado con 10 ítems con número mayor de aciertos.

Se realizó una comparación por grado de los ítems agrupados por los conceptos que evalúan y se encontró que en los ítems del 1 al 12 que son los que contienen los conceptos y prácticas relacionadas con “bucles”, son los estudiantes de tercer grado quienes obtienen mayor número de aciertos en nueve reactivos, segundo grado en seis reactivos y primer grado solamente en dos reactivos obtuvo el máximo de aciertos (Ver gráfico 2).

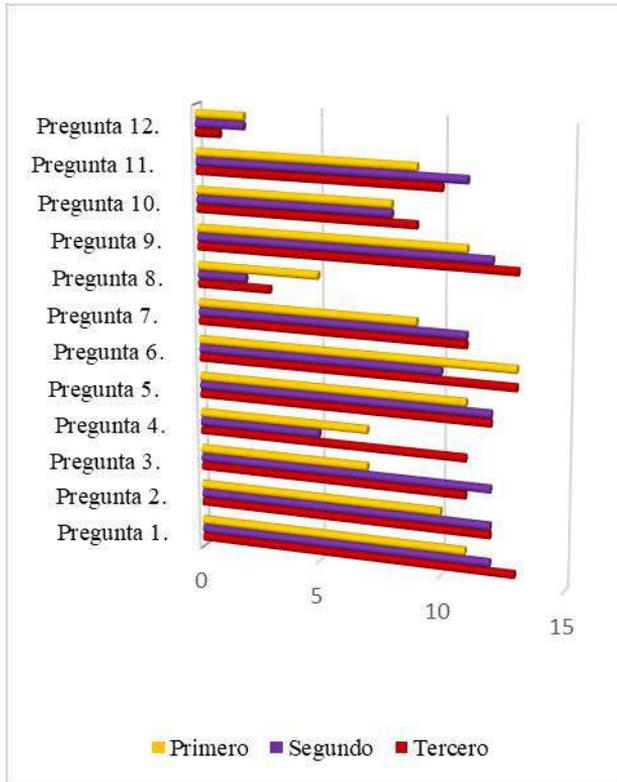


Gráfico 2. Total de aciertos por grado, en ítems con conceptos de “bucles”.  
Fuente. Elaboración propia.

En lo que respecta a los conceptos de “Condicionales” se encontró que segundo y primer grado son quienes obtuvieron el mayor número de aciertos en cinco ítems seguido de tercer grado con dos (Ver gráfico 3).

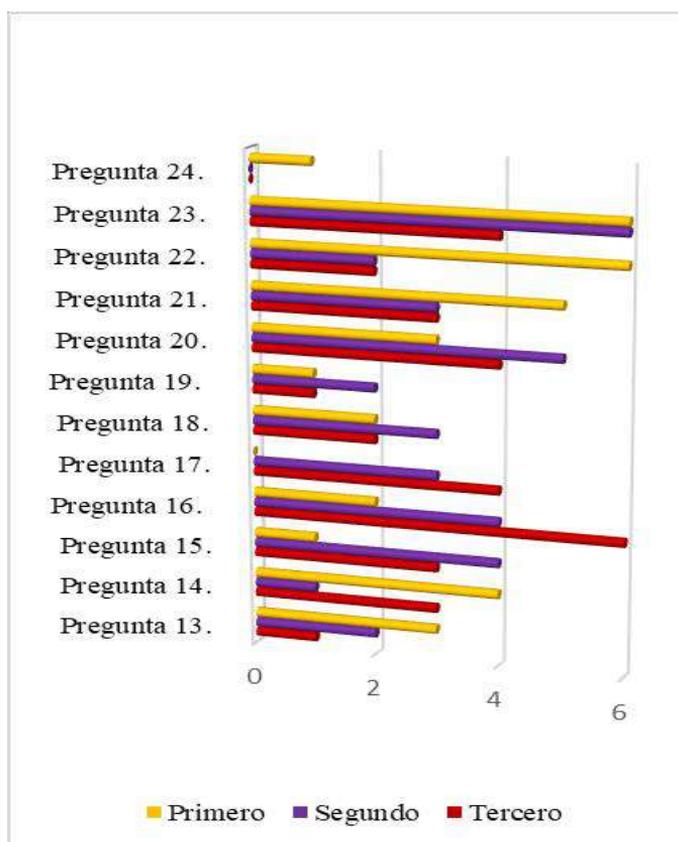


Gráfico 3. Total de aciertos por grado, en ítems con conceptos de “condicionales”.  
Fuente. Elaboración propia.

Finalmente se analiza el grupo de mayor grado de complejidad, de acuerdo a los autores del TPC, y es el que corresponde a “Funciones” donde se identificó que es primer grado quienes obtienen el mayor número de aciertos en cuatro ítems, segundo grado en un reactivo y tercer grado no obtuvo puntuaciones más altas en ningún reactivo en esta agrupación (Ver gráfico 4).

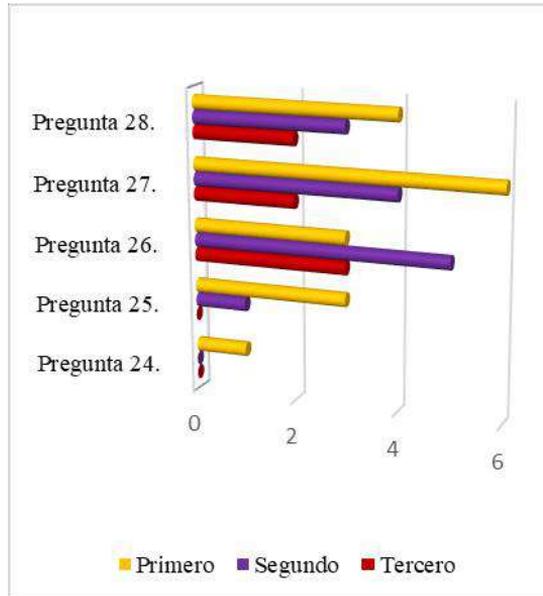


Gráfico 4. Total de aciertos por grado, en ítems con conceptos de “funciones”.  
Fuente. Elaboración propia.

### Conclusiones y discusiones

Se identificó un área de oportunidad de fortalecimiento de las habilidades que componen el PC en la población estudiada puesto que el promedio de aciertos del TCP fue de 12 de un total de 24 ítems, se logra el 50% de aciertos sin embargo no lo rebasa que es lo que se esperaba derivado de que el grupo al que se estudió recibe continuamente actividades de enriquecimiento áulico, escolar y extracurricular. Aunado al análisis del promedio total del TPC se visualiza cuáles son las habilidades que requieren de mayor atención que son las que a continuación se describen:

Condición simple. Se relaciona con la probabilidad condicional, ya que dos sucesos son independientes si la probabilidad de uno de ellos no cambia al condicionarlo por el otro. Desde el punto de vista matemático y en definición no tienen dificultad de comprensión, pero, desde un punto de vista psicológico y didáctico pueden considerarse difíciles, especialmente al aplicarlas en la resolución de problemas y toma de decisiones (Díaz & De la Fuente, 2005). Esta parte debe fortalecerse aunque fue la que obtuvo un mayor promedio de aciertos, en conjunto no llegan a la tercera parte del total, y es un área que les proporciona las habilidades para expresar y analizar acciones o situaciones hipótéticas.

Condicionales compuestas. La estructura condicional compuesta se presenta cuando existe la opción de realizar una actividad u otra. Y la principal diferencia entre el condicional simple es que en compuesto hay actividades por el verdadero y por el falso de la condición. Lo más importante que hay que tener en cuenta que se realizan las actividades de la rama del verdadero o las del falso, nunca se realizan las actividades de las dos ramas. Los estudiantes encuestados muestran un desarrollo por debajo del nivel de acuerdo a su edad, por lo cual se propone como un tema para el curso posterior y de esta forma proporcionarles los elementos necesarios para desarrollar y fortalecer la solución de problemas mediante este tipo de tareas.

Funciones simples. Pueden considerarse como una subrutina que consta de argumentos de entrada, de salida y un conjunto de instrucciones que definen su comportamiento. Esta área supone un desarrollo en las habilidades del sujeto para solucionar problemas optimizando los recursos es decir hacer uso de automatización de tareas mediante un programa, lo cual debe apuntalar pues los resultados indican que es en esta categoría donde los resultados del TPC fueron más bajos.

Se concluye que el grado académico que cursan los estudiantes no garantiza el nivel de habilidades en PC en proporción es decir, tercer grado obtuvo mayores aciertos en los ítems de contenido “bucles” que en grado de complejidad son los más sencillos del test, mientras que en los subsecuentes que son “condicionales” y “funciones” es el grado que obtiene menores aciertos, de acuerdo la teoría de Piaget la madurez del sujeto lo coloca en mayores posibilidades de desarrollo de habilidades, Vigotsky por su parte expresó que además de la madurez se debe tomar en cuenta su entorno histórico cultural que puede tener un impacto en el citado desarrollo de habilidades.

Es conveniente considerar los resultados del TPC para el diseño y desarrollo del curso de PC a fin de fortalecer las áreas que requieren mayor atención y posteriormente realizar una siguiente evaluación.

## Referencias

- Díaz, C., & De la Fuente, I. (2005). Razonamiento sobre probabilidad condicional e implicaciones para la enseñanza de la estadística. *Epsilon*, 245-260.
- Gobierno de la República. (2013). México Digital. Obtenido de Estrategia Digital Nacional: <http://cdn.mexicodigital.gob.mx/EstrategiaDigital.pdf>

- Google for education. (2015). Exploring Computational Thinking. Obtenido de <https://edu.google.com/resources/programs/exploring-computational-thinking/>
- National Academy of Engineering. (2009). Grand Challenges for Engineering. Obtenido de <http://www.engineeringchallenges.org/>
- Parrat-Dayán, S. (2012). Esencia y trascendencia de la obra de Jean Piaget (1896-1980). *Persona*(15), 213-224.
- Rincón Rueda, A. I., & Ávila Díaz, W. D. (2016). Una aproximación desde la lógica de la educación al pensamiento computacional. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, 161-176.
- Román González, M., Pérez González, J. C., & Jiménez Fernández, C. (2015). Test de Pensamiento Computacional: diseño y psicometría general. III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2015). Madrid, España.
- Rosas Díaz, R., & Sebastián Balmaceda, C. (2008). Capítulo I. Solistas. En Piaget, Vigotski y Maturana : constructivismo a tres voces (pp. 37-43). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Rosas Díaz, R., & Sebastián Balmaceda, C. (2008). Piaget, Vigotski y Maturana : constructivismo a tres voces. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Universitat de València. (1997). Teoría del Desarrollo Cognitivo. Obtenido de Estadios de desarrollo cognitivo.
- Vielma Vielma, E., & Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 30-37.
- Werner, L., Denner, J., Campe, S., & Chizuru Kawamoto, D. (2012). The fairy performance assessment: measuring computational thinking in middle school. *SIGCSE*.
- Wing, J. (2011). Computational thinking. In VL/HCC.
- Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Zempoalteca Durán, B., Barragán López, J. F., Gozález Martínez, J., & Guzmán Flores, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura. Revista de innovación educativa* 80-96, .



# El triángulo de la educación

---

## The education triangle

Karla Asúnsolo Olvera<sup>1</sup>  
Arlette Alvarado Ramírez<sup>2</sup>  
Luisa Comaduran Weckmann<sup>3</sup>

### Resumen

El siguiente artículo expone un proyecto de intervención socioeducativa realizado por maestras en formación de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, llevado a cabo en un Jardín de niños al sur de la ciudad de Chihuahua, Chih. En donde se realizaron actividades dirigidas a los sujetos inmersos en el triángulo educativo: maestros, alumnos y padres de familia. Este con la finalidad de atender la problemática de la falta de involucramiento y compromiso por parte de los padres de familia así como la falta de información del personal de la escuela. Se utilizaron herramientas de carácter cuantitativo con enfoque descriptivo.

### Palabras clave

Involucramiento familiar, compromiso, padres de familia.

### Abstract

This presentation shows a project that took place on a preschool at the south of the city of Chihuahua, Chih. This project was made by teachers in training of the school Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías

---

<sup>1</sup> Karla Asúnsolo Olvera. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, México. Correo electrónico: [asunsolokarla@gmail.com](mailto:asunsolokarla@gmail.com)

ID: <http://orcid.org/0000-0003-3503-5492>

<sup>2</sup> Arlette Alvarado Ramírez. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, México. Correo electrónico: [arlettefernandaa@gmail.com](mailto:arlettefernandaa@gmail.com)

ID: <http://orcid.org/0000-0002-2215-7442>

<sup>3</sup> Luisa Comaduran Weckmann. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, México. Correo electrónico: [l.comaduranw@hotmail.com](mailto:l.comaduranw@hotmail.com)

ID: <http://orcid.org/0000-0001-5480-0394>

Belderráin, in which parents, school staff and students participated. This was made with the purpose of caring about a problematic about the lack of family engagement and commitment from parents, as well as the lack of information of school staff. Quantitative tools were used and also a descriptive emphasis.

### **Keywords**

Family involvement, commitment, parents.

### **Introducción**

El presente proyecto tiene la finalidad de exponer una problemática implícita en un Jardín de niños de la ciudad de Chihuahua y las medidas que se llevaron a cabo para su mejora. Primeramente es imprescindible definir el término de involucramiento familiar, Según la NAFSCE 2018 (National Association For Family, School and Community Engagement Working Group):

El involucramiento familiar es una responsabilidad compartida en la que las escuelas y otras agencias y organizaciones comunitarias se comprometen en conjunto para involucrar a las familias de manera significativa y en la que las familias se comprometan a apoyar activamente el aprendizaje y el desarrollo de sus hijos. Es continuo a lo largo de la vida de un niño y conlleva un compromiso duradero, pero cambiando los roles de los padres a medida que los niños maduran hasta la adultez temprana.

Son muchos los estudios que demuestran los beneficios y la importancia del involucramiento familiar en el desarrollo del niño e incluso en el ambiente escolar. Según Christenson, Godber y Anderson (2005) algunos esos beneficios son: mejora del logro académico, mejor comportamiento, mayor cumplimiento de tareas, incremento de la participación en clases, mejora de la autoestima, mayor asistencia a clases y probabilidad de terminar la educación básica. Por lo mencionado anteriormente se consideró de suma importancia tomar medidas e intervenir para una mejora a través de un proyecto de intervención.

### **Desarrollo**

Este apartado se dividió en ocho subtemas: primero se expone el contexto de la zona donde se encuentra la institución, en el segundo apartado, el diagnóstico donde se da a conocer la forma en que detectamos la problemática; el tercero es el planteamiento del problema, el cual contiene la problemática de investigación, el objetivo general y los específicos. El cuarto es la metodología, la cual es un recopilación de estrategias que se utilizaron, la forma en que se aplicaron, instrumentos y enfoque; el quinto apartado

muestra los resultados donde se refleja el producto del trabajo elaborado y en el sexto apartado, la conclusión en donde se plasma si se alcanzaron los objetivos o no, mas observaciones y comentarios de dichos resultados.

### **Contexto**

El Jardín de niños está ubicado al sur de la ciudad de Chihuahua, Chih. Se considera una escuela estructuralmente pequeña, debido al tamaño de la misma, esta carece de áreas verdes, espacios amplios para que los niños jueguen, posibilidad de ampliación o construcción de más aulas, etc.

La institución cuenta con los servicios de luz, agua, teléfono e internet. El nivel socio económico de las familias que conforman la escuela varía entre medio-bajo y bajo. Los tipos de trabajo al que se dedican los padres de familia son diversos, destacan las amas de casa, trabajadores de maquila, negocios propios, algunos profesionistas y empleados. En general la comunidad cuenta con todos los servicios, las calles están pavimentadas y a los alrededores de la colonia se encuentran diversos negocios.

### **Diagnóstico**

Primeramente se realizó una visita previa al Jardín de niños con el propósito de identificar necesidades y áreas de oportunidad para trabajarlas y llevar a cabo un proyecto de intervención como ruta de mejora. En la visita se estableció un diálogo con el colectivo del Jardín, incluida la directora, maestras titulares, trabajadora manual y personal de unidad de servicio y apoyo a la educación regular (USAER); todas ellas expresaron su inconformidad hacia la falta de compromiso y participación de los padres de familia en relación al desarrollo escolar de sus hijos.

Acto seguido se pretendió hacer un diagnóstico para determinar si realmente el involucramiento familiar era una problemática, por lo que se mandaron encuestas anónimas a casa (Anexo 1), las cuales fueron respondidas exclusivamente por los padres o tutor del niño. Después se realizó un análisis de datos, el cual se muestra en el apartado de resultados (Figura 1, 2, y 3).

### **Problemática**

Tras analizar las características y necesidades del Jardín de niños y después de haber realizado un diagnóstico, se determinó una problemática en específico que afecta al desarrollo de los niños y al trabajo de las maestras, esta es la ausencia y falta de involucramiento de los padres de familia en las actividades de la escuela como festivales, juntas, actividades de trabajo padre-hijo, etc.

Las maestras titulares comentaron que los padres de familia no muestran mucho interés, seriedad y compromiso hacia las actividades mencionadas anteriormente; esperan llegar a la primaria para asistir a juntas “realmente importantes”. Incluso, hay padres que cuando son convocados a ir por el diagnóstico de sus hijos, prefieren no llevarlos a clases con tal de no tener que quedarse un poco de tiempo en el plantel.

Esto afecta al desarrollo cognitivo, actitudinal y muy en especial, al desarrollo emocional del niño. Si se reflexionara la niñez de cada uno y se analizara qué tanto afectó la presencia de los padres de familia, su actitud hacia los logros, sus expectativas, su reacción ante situaciones diversas, de qué manera la escuela favorecía o no la convivencia con los padres, entre otros factores, se puede establecer más empatía hacia los niños. El tiempo genera cambios en la sociedad, gracias a las tecnologías, investigaciones, etc. pero si algo se puede afirmar es que el rol de la familia y la escuela en el niño son imprescindibles y si estos trabajan juntos para beneficio de su desarrollo, habrá mejores resultados tanto cognitivos como emocionales, actitudinales y procedimentales.

Solís (2017) Cita a Henderson, Mapp, Jhonson & Davies (2007) quienes mencionan que “En las escuelas donde se logra que las familias estén comprometidas en involucrarse, los alumnos obtienen beneficios significativos; de igual forma, el colegio se beneficia al tener mayor nivel de respeto y confianza entre la comunidad”.

Por lo anterior, se llegó a un cuestionamiento clave para el desarrollo del proyecto: desde las posibilidades como maestras en formación ¿Cómo se puede contribuir para sensibilizar acerca de la importancia del involucramiento familiar?

## **Objetivos**

El objetivo general fue fomentar la importancia de la participación de los padres de familia, para lograr el óptimo crecimiento y desarrollo de los alumnos. Así mismo se plantearon objetivos más específicos, el primero fue concientizar al personal de la escuela acerca de los beneficios que conlleva el trabajo colaborativo con los padres de familia, y el segundo, sensibilizar a los padres de familia para que se asuma un mayor compromiso e involucramiento hacia las actividades en relación al desarrollo de su hijo.

## **Metodología**

Después de que se delimitó la problemática, se buscó el mejor paradigma para llevar a cabo los objetivos. Se eligió la animación sociocultural, el cual “es una actuación intencional para transformar las actitudes individuales y

colectivas mediante la práctica de actividades sociales, culturales y lúdicas, hechas de un modo participativo” (Blanco, 2010).

El proyecto “Triángulo de la educación” consistió en un taller que se llevó a cabo el 16 de abril del 2018 el cual tuvo distintos momentos. Primeramente se tomaron en cuenta los datos obtenidos en el diagnóstico y en base a ellos se impartió a los padres de familia y personal del plantel, una conferencia por una especialista certificada por la Universidad de Harvard en el tema de Family Engagement (involucramiento familiar). La conferencia comenzó con preguntas reflexivas como ¿Cómo ven a su hijo en 15 años en base a como es ahora? ¿Habrán terminado el bachillerato? ¿Creen que tenga una educación superior? Después la conferencista habló sobre la importancia de involucrarse y maneras de hacerlo, así mismo les mencionó a las maestras distintas maneras de involucrar a los padres y el impacto de hacerlo.

A la par de que los padres escuchaban la conferencia, los niños hicieron una actividad en el aula sobre pilares de su vida con las maestras practicantes. Al terminar sincronizadamente ambas partes sus respectivas actividades, se llevó a cabo un taller de convivencia padre-hijo-maestra en que se realizaron actividades para estimular el vínculo entre ellos. La primera actividad fue un momento padre/madre- hijo, en el que el hijo le hizo un dibujo expresando sus sentimientos y así mismo el padre o la madre le hizo una carta, cuando terminaron ambos compartieron su trabajo. Fue muy emotivo ver que muchos padres y alumnos lloraron o se alegraron mucho, se pudo percibir un cambio positivo en el ambiente del aula.

La siguiente actividad incluyó a la maestra titular del grupo. El alumno debía decirle a su padre o madre todo lo que le quisiera expresar a la maestra y los adultos escribían a modo de carta todo lo que el niño dijera. Al finalizar las maestras titulares las leyeron y muchas de ellas se mostraron muy conmovidas y agradecidas. Para terminar con el taller se les brindó a los padres de familia una escala estimativa para valorar la utilidad del taller (Anexo 4) así mismo una encuesta a los niños (Anexo 3) adaptada a su nivel cognitivo y perceptivo, a las maestras también se les brindó una encuesta totalmente anónima en la que evaluaban su práctica en relación a la temática del proyecto (Anexo 2).

El alcance del proyecto fue descriptivo porque narró las impresiones de la familia, alumnos y maestros. Se utilizó un enfoque cuantitativo ya que las encuestas llevadas a cabo fueron de carácter cerrado y para la elaboración de las mismas se tomó en cuenta la tipología de Epstein. (EPSTEIN, 2011) Identifica seis formas en que las familias participan en la educación de los hijos:

(I) crianza, facilitan en los hijos la adquisición de hábitos y valores relacionados con el logro escolar; (II) comunicación con la escuela, comparten información con docentes y directivos acerca del hijo y el funcionamiento de la escuela; (III) supervisión del aprendizaje, apoyan desde el hogar el aprendizaje del currículo escolar; (IV) toma de decisiones, participan en instancias involucradas en decisiones relativas a la escuela; (V) voluntariado, se involucran actividades que favorecen la gestión escolar y/o el aprendizaje de los estudiantes y (VI) colaboración con la comunidad.

## Resultados

La encuesta realizada para el diagnóstico contenía preguntas que identificaban la percepción de los padres acerca de su involucramiento familiar como por ejemplo ¿Asiste a las juntas de su hijo(a)? ¿Se acerca a la docente para preguntar sobre el comportamiento y aprendizaje de su hijo(a)? ¿Ayuda a su hijo(a) en las tareas? Entre otras preguntas. Todas se contestaban con base a la escala de Likert, las posibles respuestas eran: siempre, frecuentemente, algunas veces, pocas veces y nunca.

Los resultados de la encuesta diagnóstico para padres de familia fueron clasificados por grados. En primer año se obtuvo un 65.8% en el equivalente a la respuesta de siempre, un 25.11% en el inciso de frecuentemente, 10.6% algunas veces, 4.2% pocas veces y solo un 3.6% en la respuesta de nunca (Figura 1). En segundo año se obtuvo que un 58.4% de los padres de familia respondieron al inciso de siempre, 22.95% frecuentemente, 9.5% respondió algunas veces, 7.5% pocas veces y un 1.5% en la respuesta de nunca (Figura 2). Las respuestas de tercer grado fueron un 55.3% siempre, 26.2% frecuentemente, 10.6% algunas veces, un 3.6% algunas veces y 4.2% nunca (Figura 3).

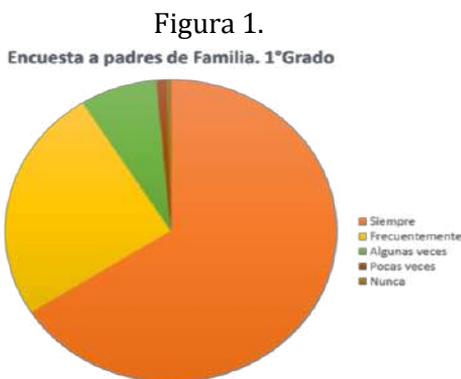


Figura 2.  
Encuesta a padres de Familia. 2º Grado

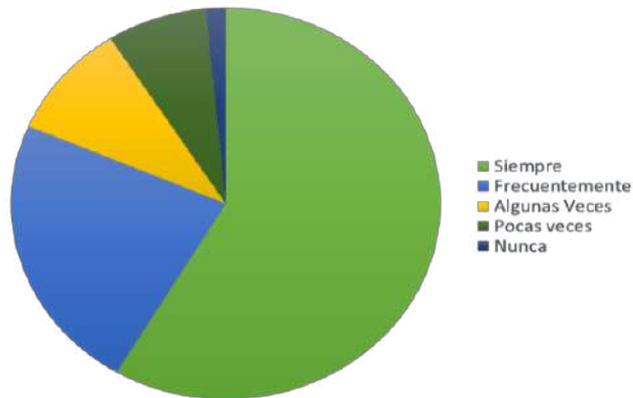
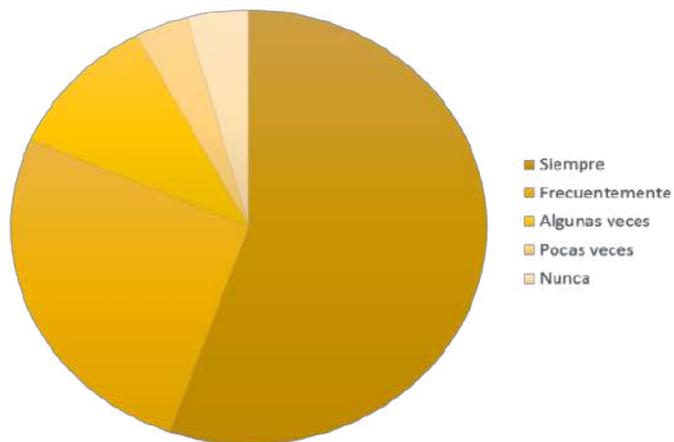


Figura 3.  
Encuesta a padres de Familia. 3º Grado



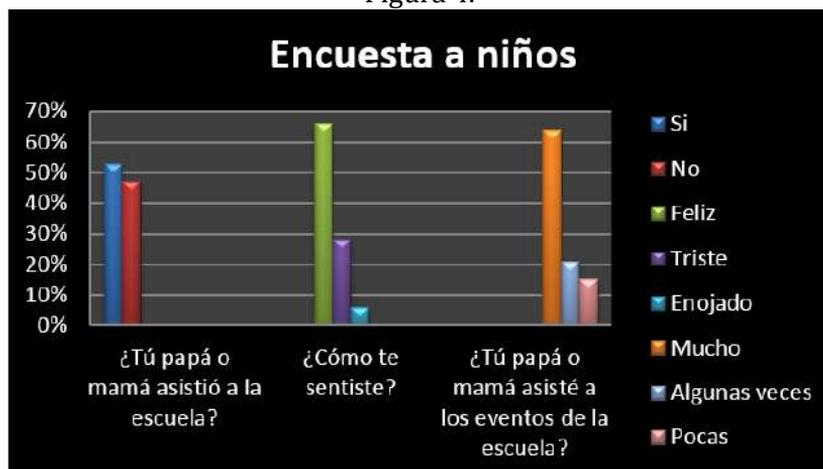
La escala estimativa de los padres de familia para valorar el taller arrojó que más del noventa y cinco por ciento consideró que la información brindada en el taller era muy relevante. Así mismo todos respondieron que era muy importante asistir a los eventos de la escuela, tener una relación constante con la maestra de su hijo y motivar a sus hijos en casa.

A diferencia de las otras preguntas con respuestas muy favorables hacia el taller, en la pregunta ¿Qué tanto se involucra como voluntario en los eventos escolares? La mayoría de las respuestas estuvo entre algo, poco y

nada. Solo un treinta y siete por ciento contestó que siempre son voluntarios. También, hubo algunos padres que consideran que no es tan importante el involucramiento de los padres para la toma de decisiones relativas a la escuela, aunque esta fue una minoría.

Finalmente, de encuesta que se les aplicó a los alumnos seleccionamos ciertas preguntas para mejor visualización de resultados. (Figura 4).

Figura 4.



A pesar de que un 53% del alumnado estuvo acompañado por sus padres durante el taller y un 47% del alumnado no estuvo acompañado por sus padres, un 66% se sintió feliz por haber estado acompañado o no por sus padres, un 28% se sintió triste por no haber estado acompañado por sus padres y un 6% se sintió enojado. Cabe mencionar que la encuesta se le aplicó a todo el alumnado, incluidos aquellos niños que no participaron por la ausencia de sus padres.

Así mismo se les preguntó quién hacía con ellos la tarea, quién les enseña que deben portarse bien, entre otras. Los resultados muestran que la respuesta varió entre padres y abuelos, en muy pocos casos, hermanos.

Por último se entregó una encuesta a las maestras titulares de opción múltiple (Anexo 2) donde tenían que responder en qué nivel promueven en práctica la participación de los padres de familia. De dicha encuesta se obtuvo como resultado 66% en la respuesta equivalente a algunas veces y un 33% en la respuesta de casi siempre. Así mismo en la pregunta referente a si permiten que los padres de familia participen en la toma de decisiones, la respuesta en su mayoría fue a veces y casi nunca, lo que indica que falta

conciencia y motivación por parte de las maestras titulares en cuestión de promover acciones que beneficien a dicha causa.

### **Conclusión**

En conclusión y haciendo referencia a las encuestas, podemos afirmar que los resultados fueron más favorables para el grupo de primero, es decir los padres de familia tuvieron una respuesta muy positiva en la asistencia del taller y por ende en las actividades llevadas a cabo. Así mismo, los padres de familia de tercer grado fueron los que menos asistieron al taller, y esto se pudo ver reflejado en las encuestas de los niños, que respondieron sentirse tristes con respecto a la inasistencia de sus padres. También, creemos que las encuestas utilizadas para el diagnóstico no fueron contestadas con sinceridad a pesar de que eran anónimas, ya que los resultados no coincidían con la realidad.

El taller lo consideramos favorable para el cumplimiento de los objetivos ya que durante la plática hubo gran interés por parte de los padres, preguntaron dónde podían buscar más información e incluso pidieron que se volviera a impartir por la tarde para que pudieran asistir sus parejas. Al terminar hubo muchos buenos comentarios y felicitaciones acerca del taller. A pesar de esto, creemos que se le debe dar un seguimiento, ya que sí se logró fomentar la importancia del involucramiento familiar pero no es algo que se logre en un solo día, es un proceso que se debe trabajar día con día hasta obtener resultados permanentes.

En general el proyecto fue una experiencia de aprendizaje y convivencia para todos que se debería de impartir en todas aquellas escuelas que quieran perseguir nuestros mismos o similares objetivos con el fin de mejorar el funcionamiento del plantel, pero más que nada, que quieran generar un ambiente de aprendizaje y desarrollo para los niños, un ambiente donde los padres se puedan involucrar y donde las maestras y directivos trabajen en colaboración para crear un ambiente de seguridad, confianza, alegría y enseñanza para todos.

### **Referencias**

- Blanco, M. C. (2010). Concepto, objetivos y funciones de la animación sociocultural. Innovación y Experiencias Educativas.
- Christenson, S. G. (2005). School-family partnerships for childrens succes. Nueva York: Teachers College Press.
- EPSTEIN, J. (2011). School, family, and community partnerships. New York: Westview Press.

NAFSCE. (05 de mayo del 2018). NAFSCE. Obtenido de  
<https://www.nafsce.org/page/definition>

Solís Castillo Fernando, A. S. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico.

## **Anexos**

### *Anexo 1. Encuesta de diagnóstico a padres de familia*

GRADO QUE CURSA SU HIJ@: \_\_\_\_\_

¿Asiste a las juntas de su hijo(a)?

- a) Siempre b) Frecuentemente c) Algunas veces d) Pocas veces e) Nunca

¿Por qué?

---

---

Asiste a las actividades del jardín de niños, por ejemplo: festejos del día del niño, kermesse, festivales de la primavera, revolución, etc.

- a) Siempre b) frecuentemente c) algunas veces d) pocas veces e) nunca

A la hora de salida ¿quién recoge usualmente a los niños?

- a) Padres de familia b) abuelos c) guardería d) vecinos u otros e) niñera

¿Con qué frecuencia recoge usted a su hijo(a) de la escuela?

- a) Siempre b) frecuentemente c) algunas veces d) pocas veces e) nunca

¿Por qué? (en caso de ser por trabajo, especifique su horario laboral)

---

---

¿Se acerca a la docente para preguntar sobre el comportamiento y aprendizaje de su hijo(a)?

- a) Siempre b) frecuentemente c) algunas veces d) pocas veces e) nunca

¿Ayuda a su hijo(a) en las tareas?

- a) Siempre b) frecuentemente c) algunas veces d) pocas veces e) nunca

¿Platica con la docente sobre alguna inquietud que manifiesta su hijo(a)?

- a) Siempre b) frecuentemente c) algunas veces d) pocas veces e) nunca

¿Mantiene comunicación con la maestra de su hijo(a)?

- a) Siempre b) frecuentemente c) algunas veces d) pocas veces e) nunca

¿Participa en las actividades organizadas para el mejoramiento de la escuela?

a) Siempre b) frecuentemente c) algunas veces d) pocas veces e) nunca

¿Platica con su hijo(a) acerca de sus compañeros de la escuela?

a) Siempre b) frecuentemente c) algunas veces d) pocas veces e) nunca

¿Platica con su hijo(a) acerca de lo que hizo en la escuela?

a) Siempre b) frecuentemente c) algunas veces d) pocas veces e) nunca

Considera que es convocado por la maestra:

a) Con mucha frecuencia b) lo necesario c) pocas veces e) nunca

### *Anexo 2. Encuesta a docentes*

1. Desarrolla proyectos de padres voluntarios para apoyar a la escuela y a otros padres  
0. Nunca 1) Casi nunca 2) A veces 3) Casi siempre 4) Siempre
2. Informa acerca de programas (salud, culturales) de la comunidad que apoya a los estudiantes  
0. Nunca 1) Casi nunca 2) A veces 3) Casi siempre 4) Siempre
3. Promueve que los padres participen en actividades en la comunidad que apoyan el aprendizaje de los estudiantes  
0. Nunca 1) Casi nunca 2) A veces 3) Casi siempre 4) Siempre
4. Permite que los padres participen en las decisiones escolares  
0. Nunca 1) Casi nunca 2) A veces 3) Casi siempre 4) Siempre
5. Informa de los métodos para evaluar el desempeño de los estudiantes  
0. Nunca 1) Casi nunca 2) A veces 3) Casi siempre 4) Siempre
6. Entrega reportes de logros y dificultad académica informa las políticas y normas escolares.  
0. Nunca 1) Casi nunca 2) A veces 3) Casi siempre 4) Siempre
7. Informa las políticas y normas escolares  
0. Nunca 1) Casi nunca 2) A veces 3) Casi siempre 4) Siempre

8. Orienta como mejorar la motivación por el aprendizaje  
0. Nunca 1) Casi nunca 2) A veces 3) Casi siempre 4) Siempre
9. Orienta como apoyar a los hijos con sus tareas en casa  
0. Nunca 1) Casi nunca 2) A veces 3) Casi siempre 4) Siempre
10. Enseña estrategias para apoyar el estudio de su hijo  
0. Nunca 1) Casi nunca 2) A veces 3) Casi siempre 4) Siempre

*Anexo 3. Encuesta a alumnos*

¿Tu papá vino a la escuela hoy?



¿Cómo te sentiste?



¿Quién te ayuda a hacer tu tarea?



¿Tu mamá o papá asiste a tus eventos de la escuela?



¿Tu mamá o papá juega en casa o va al parque contigo?



¿Platicas con mamá o papá acerca de lo que hiciste en la escuela?



¿Quién te enseña cómo debes de portarte?



Tus papás te quieren:



#### Anexo 4. Encuesta a padres de familia

1. ¿Qué tan relevante cree que es la información brindada en el taller?  
Mucho      Algo      Poco      Nada
2. ¿Cree que es importante para el desarrollo de su hijo asistir a los eventos de la escuela?  
Mucho      Algo      Poco      Nada
3. ¿Qué tan importante considera que es motivar a su hijo en asuntos relativos a la escuela?  
Mucho      Algo      Poco      Nada
4. ¿Qué tan importante considera la comunicación maestro-padre de familia?  
Mucho      Algo      Poco      Nada

5. ¿Qué tan importante considera que es el involucramiento de los padres en la toma de decisiones relativas a la escuela?  
Mucho      Algo      Poco      Nada
  
6. ¿Qué tanto se involucra como voluntario en los eventos escolares?  
Mucho      Algo      Poco      Nada
  
7. ¿Qué tan dispuesto está en comprometerse con su hijo después de la información brindada en el taller?  
Mucho      Algo      Poco      Nada
  
8. ¿Qué tan importante cree que es para su hijo la motivación desde casa?  
Mucho      Algo      Poco      Nada

¡Gracias!

# Competencias socioafectivas de profesores de escuelas secundarias públicas

---

## Socio-affective skills of Public Middle School Teachers of Chihuahua

Miguel Antonio Aguirre Medrano<sup>1</sup>

### Resumen

La educación es un proceso en el cual convergen las dimensiones cognitiva, biológica y socioemocional del individuo. Esta última es de especial importancia pues repercute en diversos ámbitos como la convivencia escolar, el ambiente de aprendizaje y el rendimiento académico. Aunque la educación integral –la cual incluye varios aspectos, entre ellos el emocional– se ha abordado en las leyes y normativas de nuestro país, en la práctica no se ha logrado atender a cabalidad. Por lo anterior cobra relevancia identificar y describir cuál es la percepción de la emocionalidad desde la óptica de estudiantes y profesores de escuelas secundarias públicas de la ciudad de Chihuahua, para la cual se diseñaron dos instrumentos que recuperan diversas categorías relacionadas con este ámbito, mediante escala tipo Likert. En esta ocasión se muestran hallazgos parciales de la categoría Competencias Socioafectivas Docentes. El enfoque de la investigación es cuantitativo, su alcance es descriptivo y el tipo de estudio es transversal. La aplicación de instrumentos se llevó a cabo durante el semestre enero-junio de 2018 y se eligió una muestra intencional de 398 estudiantes en escuelas secundarias federales y estatales, así como sus diversas modalidades –telesecundaria, general y técnica, pertenecientes a los tres grados y ambos turnos. Los hallazgos dan cuenta de profesores que, en su mayoría, atienden los ámbitos cognitivos y socioafectivos de los estudiantes que día tras día reciben en sus aulas.

---

<sup>1</sup> Miguel Antonio Aguirre Medrano. Docente frente en licenciatura y posgrado en la Escuela Normal Superior José E. Medrano R., Universidad del Valle de México campus Chihuahua y en la Universidad Regional del Norte, campus Chihuahua, México. Correo electrónico: [m.aguirremedrano@gmail.com](mailto:m.aguirremedrano@gmail.com)  
ID <https://orcid.org/0000-0002-5741-5018>

### **Palabras clave**

Competencias emocionales, competencias docentes, dinámica de grupo, ambientes de aprendizaje.

### **Abstract**

Education is a process in which the cognitive, biological and socio-emotional dimensions of the individual converge. This last one it's especially important due to it has repercussions in various areas such as school coexistence, the learning environment and academic performance. Although comprehensive education - which includes several aspects, including emotional - has been addressed in the laws and regulations of our country, in practice it has not been fully met. Therefore, it is important to identify and describe the perception of emotionality from the perspective of students and teachers of public middle schools in the city of Chihuahua for which two instruments were designed that include various categories related to this topic, using a Likert-type scale. On this case, partial findings of the Socioafective Teaching Competencies category are shown. The focus of the research is quantitative, its scope is descriptive and the type of study is cross-sectional. The application of instruments was carried out during the January-June semester of 2018 and an intentional sample of 398 students was chosen in federal and state secondary schools as well as its diverse modalities - telesecundaria, general and technical. The findings show teachers who, for the most part, attend to the cognitive and socio-affective scopes of the students they receive day after day in their classrooms.

### **Keywords**

Socio-emotional competencies, teaching competences, group dynamic, learning environments.

### **Introducción**

La educación es un proceso integral que atiende la formación cognitiva, social y emocional de los estudiantes, su carácter holístico permite que el ser humano se reconozca como un sujeto único pero al mismo tiempo que forma parte de una sociedad en la cual existen reglas, normas, leyes y prácticas sociales que atender. En palabras de Casassus:

...una escuela es fundamentalmente una comunidad de relaciones y de interacciones orientadas al aprendizaje, donde el aprendizaje depende principalmente del tipo de relaciones que se establezcan en la escuela y en el aula (2009, pág. 239).

Y añade que este clima emocional es el resultado de tres variables: el tipo de vínculo entre profesor y alumnos, el vínculo entre estudiantes y el clima resultante de las primeras dos variables.

La formación básica en los sistemas educativos de los diversos países ha obedecido a las necesidades apremiantes de su contexto espacio-temporal, esto es, a lo largo de la historia, los sistemas educativos nacionales han transitado desde modelos con un enfoque situado en promover el nacionalismo, capacitar para el trabajo, promover la cognición del individuo y la resolución de problemas hasta la promoción de un enfoque más humanista (Braslavsky, 1999). De este modo, “los cambios económicos, sociales y de otra índole que afectaron a la sociedad humana en los últimos años han obligado a reconsiderar los conocimientos, las aptitudes y los valores requeridos para llevar una vida satisfactoria” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO, 2000, pág. 19).

Lo anterior ha devenido en una exigencia cada vez mayor en que la educación impartida en los centros escolares atienda la multidimensionalidad del individuo, es decir, su mente, su cuerpo y sus emociones. Desde principios de 1990 –en la Declaración Mundial de la Educación para Todos (UNESCO, 1994) y posteriormente en el informe Delors (1996)- se ha insistido en que la educación debe atender diversas dimensiones o dominios como son el saber saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir, pues se observó que era necesario complementar la formación del individuo en todas sus esferas y no sólo en lo cognitivo.

En México se ha expresado esta inquietud en diversas normativas, como son el artículo tercero constitucional, el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación, no obstante, la disyuntiva se presenta más allá del discurso, en el aula, en el centro escolar, en la cotidianidad, pues pareciera que la omisión de las emociones es la moneda de uso común en las escuelas de nuestro país.

Así, puede apreciarse que se ha optado por un modelo antiemocional que mediante la coerción, la disciplina y el orden ha generado condiciones de aprendizaje que no promueven el desarrollo de la multidimensionalidad del individuo que se forma en las aulas y que devienen en índices de violencia, deserción y prácticas disruptivas en las aulas (Ducoing y Barrón, 2017; Moreno, 2010; Casassus, 2009; Reimers, 2001).

En este tenor, es posible señalar que la escuela secundaria es un nivel educativo complejo, en el cual convergen situaciones académicas que recuperan logros y áreas de oportunidad de preescolar y primaria; aspectos psicosociales y biológicos propios de los adolescentes y que inciden en la

dinámica áulica por su misma naturaleza, la formación docente de directivos y profesorado, el manejo de la disciplina y prevención de la violencia por parte de las autoridades escolares y los docentes así como un enfoque formativo que, en muchos de los casos, enfatiza más los castigos que la formación. Asimismo, estos aspectos se ven reflejados en las emociones de los estudiantes, en la manera cómo perciben la interacción con sus pares y con sus profesores, pues es con ellos con quienes pasa una cantidad importante de horas diariamente. Esta emocionalidad en muchas ocasiones ha sido invisibilizada y con ello se ha perdido la oportunidad de comprenderla y de incidir en ella.

Por lo anterior, se ha iniciado un estudio que indaga acerca de la percepción de la emocionalidad en las escuelas secundarias desde la óptica de profesores y estudiantes, los mecanismos más utilizados para propiciar orden y disciplina, las emociones más recurrentes en el aula, la interacción docente-alumno, las competencias socioafectivas docentes más desarrolladas y el estilo de comunicación del profesorado. En este tenor, se abordarán resultados parciales de la investigación, centrándose únicamente en los hallazgos de la dimensión competencias socioafectivas docentes -la empatía, la inmediatez, el respeto y el enfoque de enseñanza- que manifiestan los docentes. El objetivo será describir las competencias socioafectivas de los profesores de las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Chihuahua, desde la perspectiva del alumnado.

En primer lugar, es conveniente definir a las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tener conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada a los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2009 citado en Espinosa, 2013, pág. 37). Sin embargo, la formación docente no contempla en sus planes de estudio el desarrollo de competencias docentes que atiendan la socioemocionalidad –ni la propia ni la de sus estudiantes- tal como señala Toro, “darse cuenta de las emociones sigue siendo esa asignatura pendiente en el currículum formativo de la mayor parte de los educadores, una laguna inmensa en la que naufraga todo un sistema educativo que no las atiende y las obvia [...]” (2005, pág. 179).

En segundo término, y ante la carencia de una preparación pertinente, se han realizado esfuerzos para detectar las competencias socioafectivas docentes que se requieren para llevar a cabo una enseñanza que atienda la emocionalidad del estudiante. Al respecto, se ha considerado la propuesta de Olson y Wyett (2000) quienes indican que un docente efectivo se apoya en la autenticidad –definida como la capacidad para

mostrarse genuino con sus estudiantes-, el respeto –la capacidad de percibir la diversidad, valorarla y reconocer en otros la legitimidad de ser único- y la empatía –procurar en todo momento la comprensión de las razones, motivos o circunstancias que inciden para que un individuo actúe de tal o cual forma así como el abordaje que al respecto realiza Shulman (citado en García, 2009) al referir que la enseñanza puede enfocarse en aspectos cognitivos –conocimientos, fórmulas, teorías...- o afectivos –interés por el ser humano que está formando.

### **Metodología**

Para el presente estudio, se ha optado por el enfoque cuantitativo, la investigación será descriptiva, pues “se pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan estas” (Fernández y Baptista, 2010, p. 122). El tipo de estudio será transversal, pues se llevará a cabo “en una situación y población concreta en un momento determinado” (Martínez, 2007, p. 16).

En la búsqueda de una población representativa se eligió una muestra intencional que reflejara los subsistemas y las modalidades que existen en la escuela secundaria en el municipio de Chihuahua, esto es, subsistema estatal y federal así como las modalidades de telesecundaria, técnicas y generales.

Asimismo, se diseñó un instrumento que consta de siete apartados, entre los cuales se retoma el correspondiente a las competencias socioafectivas docentes, el cual fue pilotado en estudiantes con características similares a los de la población de estudio y validado por expertos (psicólogos clínicos que además ejercen la docencia). La aplicación de los instrumentos se realizó a través del apoyo de los estudiantes de la Escuela Normal Superior José E. Medrano R. durante sus jornadas de observación y práctica en el semestre enero-junio 2018, en turno matutino y vespertino.

### **Resultados**

Una vez que se aplicaron los instrumentos, se procedió a sistematizar la información. A continuación se muestran los principales hallazgos:

Una de las competencias docentes socioafectivas que se considera fundamental para el establecimiento de un ambiente propicio para el aprendizaje es la empatía. En este tenor, los estudiantes opinan que sus profesores son empáticos en un 49% en rangos de Casi siempre y Siempre,

mientras que un 16% señala que no lo son en los rangos de Nunca y Casi nunca (Figura 1).

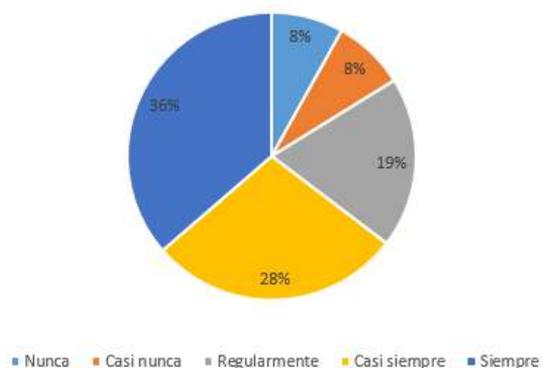


Figura 1. El docente es empático.

Al cuestionarlos acerca de la confianza que sienten para externar dudas o comentarios, aproximadamente 6 de cada 10 estudiantes indicaron que percibían ese ambiente adecuado para expresar sus inquietudes (Figura 2).

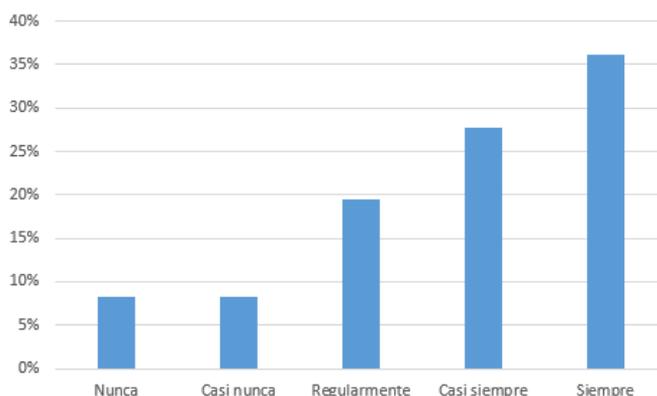


Figura 2. Tengo confianza para externar cualquier duda a mis docentes durante las clases.

Uno de los resultados más significativos en el presente estudio corresponde a la competencia socioafectiva del respeto, pues a diferencia del resto de los hallazgos, se obtuvo una respuesta casi uniforme en todos los estudiantes, al indicar que el 89% de las ocasiones perciben respeto por parte de sus maestros (Figura 3).

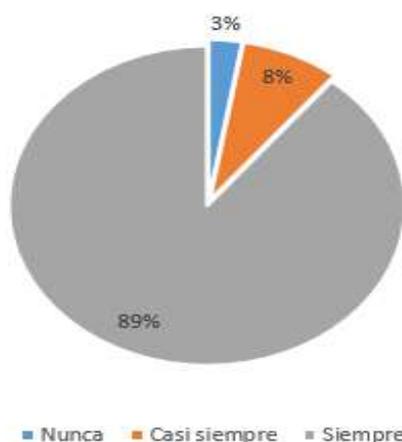


Figura 3. Los profesores brindan respeto.

Finalmente, al cuestionarles acerca del enfoque que los docentes tenían al impartir sus clases, los estudiantes opinaron que aquellos que se enfocan únicamente en contenidos de manera general (Siempre y casi siempre) sólo corresponden al 20% de los casos; que los profesores que se enfocan en atender asuntos de índole personal con el alumnado representan el 51% en los mismos rangos y que el 45% de los profesores combinan ambos aspectos regularmente. Es interesante identificar que los alumnos consideran que existe un 22% de docentes que Nunca se enfocan únicamente en contenidos, lo cual da la pauta para percibir que además de lo cognitivo, se interesan en el ámbito personal de su alumnado (Tabla 1).

Se enfocan en:	Nunca	Casi nunca	Regularmente	Casi siempre	Siempre
Únicamente en contenidos	22%	19%	39%	14%	6%
Aspectos personales de los estudiantes	9%	18%	21%	42%	9%
Combinan ambos aspectos	3%	12%	45%	15%	24%

Tabla 1. Enfoque de la enseñanza según la perspectiva de los estudiantes.

## Discusión

Desde una perspectiva empírica, parecería que las escuelas secundarias cuentan con profesores que no atienden la emocionalidad de sus estudiantes, sin embargo, después de la aplicación de instrumentos y la sistematización subsecuente, es factible señalar que desde la óptica del alumnado, sus docentes tienden a ser personas empáticas y que primordialmente se conducen con respeto hacia ellos.

Otro aspecto que permite dar cuenta del tipo de relación que existe entre profesores y estudiantes es la confianza para externar dudas y comentarios durante las clases. Si bien influyen otros aspectos tales como la personalidad del estudiante o las características del grupo, es importante señalar que el profesorado incide también en la generación de una atmósfera en la cual los alumnos perciban la posibilidad de expresar dudas u opiniones en torno a la clase o a situaciones personales.

Un elemento que resulta importante destacar corresponde al enfoque que el profesorado le brinda a su enseñanza, esto es, si durante las sesiones de clase enfatiza los contenidos sin incluir espacio u oportunidad para atender las inquietudes de sus estudiantes, si desayunaron, si se sienten bien, etc. Es interesante observar que los estudiantes consideran que el 22% de sus profesores nunca se enfocan sólo a los contenidos, lo cual refleja que además de lo conceptual se está considerando la dimensión interpersonal en las clases.

Por tratarse de los primeros hallazgos de un estudio más amplio, es necesario combinar esta información con el resto de las categorías incluidas en los instrumentos, no obstante, es evidente una tendencia del alumnado a describir a sus docentes como personas que atienden lo cognitivo y lo afectivo, la mente y las emociones, sin omitir que en algunos casos, también señalaron que hay docentes que no son empáticos, no generan confianza ni son respetuosos, si bien estos porcentajes son bajos no dejan de ser significativos.

Finalmente, ante la exigencia de un modelo educativo que incluye la dimensión socioemocional en su nueva estructura, surgen muchas incógnitas en torno a la capacitación y/o actualización de los docentes, el desarrollo de competencias socioafectivas que les permitan gestionar sus propias emociones así como intervenir en los estados anímicos de sus grupos y las carencias estructurales de los centros escolares que hacen difícil brindar una atención más cercana (con grupos que en ocasiones rebasan los cuarenta estudiantes en varias escuelas secundarias).

## Referencias

- Casassus, J. (2009). La educación del ser emocional. Chile: Índigo/ Cuarto propio
- Ducoing, P. y Barrón, C. (2017). La escuela secundaria hoy. Problemas y retos. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 22, núm. 72, pp. 930

- Espinosa, M. (2013). La inteligencia emocional del docente de Química del nivel medio superior como factor para el desempeño académico de sus alumnos. México, DF: Universidad Iberoamericana
- García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. Revista Digital Universitaria. 10, (11). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>
- Olson, C. O. y Wyett, J. L. (2000). Teachers need affective competencies. Education, 120. Recuperado de [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3673/is\\_200007/ai\\_n8902469](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200007/ai_n8902469) el 16 de octubre de 2012
- Reimers, F. (2001). "Educación, exclusión y justicia social en América Latina", en C. Ornelas (ed.), Investigación y política educativas: ensayos en honor de Pablo Latapí, México: Santillana, pp. 187-230.
- Toro, J. (2005). Educar con co-razón. Bilbao: Desclee de Brouwer, S.A.
- UNESCO (1994). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. París: UNESCO. 2ª. Reimpresión.
- UNESCO (2000). Informe Final del Foro Mundial sobre Educación para Todos. Francia: UNESCO

### **Agradecimientos**

Externo mi gratitud a las autoridades académicas de la Escuela Normal Superior José E. Medrano R. por todas las facilidades otorgadas para la realización del presente estudio, sin embargo, mi mayor agradecimiento es para cada uno de los estudiantes normalistas que de manera generosa invirtieron tiempo y esfuerzo para la aplicación de los instrumentos. Muchas gracias.



# El uso de Google Art & Culture como apoyo en una asignatura de la Licenciatura en Psicología

---

## Google Art & Culture supporting a subject in Psychology's Bachelor

Ingrid Marissa Cabrera Zamora<sup>1</sup>

### Resumen

Se reporta la implementación de una actividad con el uso de la herramienta Google Art & Culture con alumnos de primer semestre, del Sistema de Universidad Abierta, en la Licenciatura en Psicología, de la Facultad de Psicología de la UNAM. La actividad implicó la organización en dos fases: en la primera se utilizó la Unidad 3 correspondiente al Modelo Psicoanalítico, de la asignatura "Modelos en Psicología Clínica" para identificar las premisas, autores y conceptos. La segunda fase implicó el uso de Google Art & Culture para elegir imágenes, videos y notas periodísticas con la finalidad de representar e identificar los contenidos teóricos. La actividad se realizó durante los semestres 2017-1 y 2018-1 participando, de forma voluntaria, un total de 14 alumnos. Los resultados indican el uso de elementos visuales como fotografías y videos sugeridos de la galería del Freud Museum London y del Sigmund Freud Museum que permiten, a los estudiantes, identificar premisas y conceptos representativos del modelo psicoanalítico, como son: la fotografía de Sigmund Freud, la fotografía de Carl Jung, el estudio de Freud, el diván psicoanalítico de Freud y el Escritorio de Freud. Finalmente, esta experiencia permite conocer una herramienta para reforzar el aprendizaje de los alumnos y difundir nuevos estudios, con el apoyo de las TIC, a los contenidos curriculares para fomentar la investigación en el Sistema de Universidad Abierta.

---

<sup>1</sup> Ingrid Marissa Cabrera Zamora. Docente de Asignatura en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la UNAM y Maestra en Educación, con Acentuación en Educación Media Superior, por la Universidad Virtual del ITESM. Correo electrónico: [marissa@unam.mx](mailto:marissa@unam.mx)

ID: <http://orcid.org/0000-0003-3156-7440>

### **Palabras clave**

Educación universitaria, educación y tecnología, recursos didácticos, enseñanza de la psicología.

### **Abstract**

The activity reports the use of Google Art & Culture in students, of the first semester; in the Open University System in Psychology's Faculty at UNAM. This activity involved the organization in two phases: the first one used the topic Psychoanalytic Model, in the subject "Models in Clinical Psychology" to identify the ideas, authors, and concepts. The second phase involved the use of the site Google Art & Culture as a tool that supports the knowledge of the first phase, in which the students chose images, videos, journalistic notes referring to the psychoanalytic model, in order to represent and identify the theoretical contents. The activity has been made during the semesters 2017-1 and 2018-1; the activity was done by 14 students voluntary. The results show the use of visual elements, such as photographs and videos, suggested by the gallery of the Freud Museum London and the Sigmund Freud Museum allow the students to identify ideas and representative concepts of the psychoanalytic model, for example: the photography of Sigmund Freud, the photography of Carl Jung, Freud's Study, Freud's Psychoanalytic Couch and the Freud's Desk. Finally, this experience allows knowing a tool to reinforce the learning of the students and to spread new studies in the support with ICT to curricular contents and doing investigation in the Open University System.

### **Keywords**

University education, education and technology, teaching resources, teaching of psychology.

### **Introducción**

En este documento se reporta la actividad realizada, durante dos semestres, con alumnos de primer semestre de la Licenciatura en Psicología. La propuesta surge a partir de la elaboración de un trabajo final para el curso denominado "Nuevos Aportes del Museo Virtual en el Marco de la Educación a lo largo de la Vida". Este curso se impartió durante el periodo intersemestral 2016-2 (correspondiente a junio de 2016) en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México por parte de la Dirección General de Administración del Personal Académico (DGAPA).

El objetivo del curso fue la revisión del museo como una herramienta de apoyo didáctico a los contenidos de las asignaturas de nivel medio superior y superior. El curso conto con una duración de 40 horas, organizadas en actividades presenciales y a distancia. Respecto a los contenidos revisados, se abordó la concepción de museo, las principales funciones del museo, la concepción tradicional y moderna del museo y los museos virtuales.

### **Concepciones del Museo**

Algunas de las definiciones para el museo son las propuestas por Tait (1989, citado por Pastor Homs, 2004) que indica que son llamados casas de tesoros o palacios de descubrimientos. Silva Moreno (2013) indica que “para conocer y adentrarse al mundo de los museos (sus colecciones, pinturas, arquitectura, exposiciones, etc.) no es necesario ser experto en arte o historia. Los museos y las piezas que albergan tienen la capacidad de despertar en el ser humano emociones, sensaciones, pensamientos y reflexiones” (p. 23).

Las funciones principales del museo son “coleccionar, conservar, investigar, exhibir y educar” (Alfageme González y Martínez Valcárcel, 2007, p. 4); una de las más importantes es la educativa. La fuente que da vida a los museos son sus visitantes, el museo permite el aprendizaje de manera permanente, a lo largo de toda la vida y en cualquier momento de ésta (Silva Moreno, 2016).

Las responsabilidades de un museo son variadas, en un inicio se enfocaban a conservar, custodiar y/o exponer diferentes objetos que albergaban. Actualmente las funciones del museo se han ampliado, implicando elementos de comunicación, información así como la realización de actividades educativas para el público que los visita.

#### **Museos Virtuales**

Silva Moreno (2013) indica que “los museos virtuales tienen el potencial de dar un nuevo significado a la relación entre grupos, personas y comunidades, a través de la tecnología que utilizan como el caso de internet, esta nueva idea permite que el museo se enfoque en el humano y en su participación dentro del museo virtual” (Teather, 1998 citado en Sabbatini, 2003).

El museo virtual es una colección de objetos digitales lógicamente relacionados...” (Sabbatini, 2003, citado en Silva Moreno, 2013). Esto implica que es un conjunto de piezas digitalizadas, pero también es un medio de información y educación que facilita el acceso a más personas con apoyo de la virtualidad. “Esto permitió la posibilidad de que su influencia no sólo se limitara al lugar donde se encontraba el

objeto, también el conocimiento debía superar el espacio físico del museo (Silva Moreno, 2013, p. 76).

Silva Moreno (2013) indica que el museo virtual puede ofrecer recursos educativos a las personas como: las exposiciones virtuales, actividades en línea, materiales educativos para imprimir, oportunidades para interactuar con otros usuarios y con expertos, proporcionar información detallada acerca del museo y sus recursos, así como permitir a los usuarios participar en línea. Aunado a ello, el utilizar las redes sociales por medio de la difusión de los museos, elementos de interacción e información. Uno de los recursos que permite ejemplificar estos recursos del museo virtual es Google Art & Culture.

### **Google Art & Culture**

De acuerdo a Silva Moreno (2013) el patrimonio cultural, material, natural e inmaterial son recursos irremplazables para el mundo. En el caso de los museos virtuales, gracias a la realidad virtual se logra “recopilar las obras alejadas geográficamente” (Bellido Gant, 2001, p. 119) y reunir las en proyectos como Google Art & Culture (anteriormente llamado Google Art Project).

“Google Art & Culture es uno de los múltiples servicios que ofrecen la suite de Google, encargado de seleccionar los museos más importantes del mundo, digitalizarlos, recopilar información de las piezas, artistas, así como del propio museo”. (Silva Moreno, 2013, p. 95).

Google Art & Culture es un sitio web que pertenece al Instituto Cultural de Google. Se encarga de presentar una recopilación de imágenes, en alta resolución, de obras de arte expuestas en varios museos del mundo. Permite también un recorrido virtual por las galerías en las que se encuentran. El proyecto está a disposición del público desde el 1 de febrero de 2011, se inició con 1061 obras de 17 museos (Silva Moreno, 2013). La función de exploración de los museos se sirve de la misma tecnología utilizada por Google Street View. El 17 de julio de 2016, el proyecto se relanzó como Google Arts & Culture, el cual incluye una aplicación móvil que permite acceder a los contenidos de más de mil museos en 70 países. (Google Arts & Culture, 2018).

Considerando la oferta de museos localizada en Google Art & Culture, se realizó la búsqueda de aquellos museos virtuales que tenían una relación con personajes representativos de la Psicología. La oferta es limitada, y los localizados fueron los que se describen brevemente:

El Freud Museum London (Museo de Freud, localizado en Londres). El Freud Museum London fue el hogar de Sigmund Freud y su familia después de la invasión nazi. Esta casa fue el centro de reunión familiar hasta la muerte

de Anna Freud, la hija menor de Sigmund. La pieza central de este museo es el estudio de Freud, el cuál ha sido conservado tal como estaba cuando Freud vivía. Como museo virtual realiza la organización de programas de investigación y publicaciones, así como seminarios, conferencias y visitas especiales al museo (Freud Museum London, 2018).

El Freud Museum London puede considerarse un museo virtual por la organización que presenta con apoyo de la tecnología (página en internet) así como la difusión y uso de diversas redes sociales. En Google Art & Culture, el espacio asignado a este museo presenta un acervo importante, tanto profesional como personal, de los últimos años de vida de Sigmund Freud. Se vislumbra desde su estudio, donde el diván es una de las imágenes más representativas de la colección, hasta bocetos, notas, fotografías familiares y artículos de periódicos y revistas (Freud Museum London, 2018).

Sigmund Freud Museum (en español se conoce como Casa Museo Freud localizado en Viena). La Casa Museo Freud (Viena) es una antigua casa donde vivió Sigmund Freud y su familia, previo a la invasión nazi (entre 1891 y 1938 aproximadamente). En la actualidad alberga un museo (Sigmund Freud Museum - Wien), una biblioteca especializada de la obra de Freud y del psicoanálisis (Sigmund-Freud-Haus-Bibliothek), el archivo Freud, con una apreciable colección de documentos históricos, cartas y certificados (Sigmund-Freud-Archiv), así como dependencias de la secretaría de la Sociedad Sigmund Freud (Sigmund Freud Gesellschaft). (Sigmund Freud Museum, 2018).

El 7 de septiembre de 2016, el Museo Sigmund Freud de Viena anunció una importante ampliación de sus instalaciones hasta el año 2020, para atender mejor la creciente demanda de visitantes de todo el mundo. En Google Art & Culture se presenta un espacio para este museo donde presenta un acervo importante de sus inicios como profesional, permite visualizar la relación con sus colegas por medio de fotos institucionales (por ejemplo con Carl Jung). (Sigmund Freud Museum, 2018).

### **Perfil del estudiante del SUA**

En la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México se imparte la Licenciatura en Psicología en dos modalidades: sistema escolarizado y sistema de universidad abierta. El Sistema de Universidad Abierta (SUA) es una modalidad educativa que permite a los estudiantes realizar otras actividades y estudiar al mismo tiempo, lo que implica que el estudiante posea y/o desarrolle habilidades para el estudio independiente (administración del tiempo, estrategias de aprendizaje, una excelente comprensión de lectura, una buena capacidad de redacción, así como un buen

manejo de herramientas de Internet, etc.). (SUA, 2018). Aunado a ello, se tiene como apoyo el uso de recursos tecnológicos para la asesoría, evaluación y seguimiento de alumnos como son el correo electrónico, la plataforma educativa Moodle, sitios web desarrollado por los profesores, grupos interactivos en redes sociales o uso de chat virtuales como Skype, Hangout o Whastapp.

### **Objetivo**

El propósito de la actividad considera la asignatura “Modelos en Psicología Clínica”, en los semestres 2017-1 y 2018-1 de la Licenciatura en Psicología del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Psicología de la UNAM y el uso de la herramienta Google Art & Culture para representar los contenidos teóricos adquiridos en la unidad del Modelo Psicoanalítico para relacionar y reforzar los conocimientos adquiridos. El objetivo es identificar, en los alumnos que realizaron la actividad propuesta, los recursos (imágenes, fotografías, videos, notas periodísticas) seleccionados con mayor frecuencia así como la opinión de la actividad por medio de la difusión del trabajo con otros compañeros con apoyo de la red social denominada Google +.

### **Metodología**

La actividad es de tipo voluntario, se contó con la participación de 14 alumnos, inscritos en la asignatura “Modelos en Psicología Clínica” de primer semestre, de los cuáles 9 pertenecían al grupo 9115 correspondiente al semestre 2017-1 y 5 del grupo 9116 correspondiente al semestre 2018-1.

La actividad se organizó en dos fases: la primera es de índole teórica, que consistió en que los alumnos realizaron una investigación del tema “Modelo Psicoanalítico” de la asignatura “Modelos en Psicología Clínica” y se solicitaba la entrega de un documento escrito. Los alumnos consideraron los siguientes temas para la elaboración de la actividad: autores representativos del modelo; conceptos claves; y métodos de atención representativos.

La segunda fase de la actividad consistió en la incorporación de Google Arts & Culture, a partir del contenido investigado. Se solicitó a los alumnos ingresar al servicio Google Arts & Culture y generar una “Colección” (es decir, un espacio que permite “agregar” imágenes, videos, fotografías de los museos registrados en el servicio). El alumno selecciona entre 10 y 20 elementos de los museos (Freud Museum London y Sigmund Freud Museum). Este es un producto entregado de forma digital en un espacio en común denominado Google + (Google Plus). Para esta actividad, el espacio está disponible en el siguiente enlace:

<https://plus.google.com/u/0/communities/109914671689465877859> y permite compartir los recursos seleccionados por cada alumno con sus compañeros de grupo.

## Resultados

Entre los resultados se identifican las imágenes de mayor elección por parte de los alumnos, así como los principales comentarios para presentar sus colecciones en la red social Google +. Los resultados se presentan en la Tabla 1:

Tabla 1. Frecuencia de las imágenes seleccionadas

Imagen	Frecuencia
Sigmund Freud, 1938	8
Carl Gustav Jung	7
Freud's desk	7
Sketch of Sigmund Freud by Salvador Dali	7
Freud's psychoanalytic couch	6
Freud's study at the Freud Museum London	6
Jean Martin Charcot	6
Newspaper reaction to Freud's presence in England	6
Une leçon clinique du Dr. Charcot à la Salpêtrière	6
Letter from Sigmund Freud to the mother of a homosexual man	5
Part of 2nd Psychatrical Hospital	5
Sigmund and Anna Freud on their way into exile	5
Sigmund Freud with his father	5

Entre los comentarios realizados por los alumnos ante la experiencia de utilizar la herramienta Google Art & Culture como apoyo a la unidad, se pueden retomar los que implican contenidos teóricos y su opinión ante el uso de la herramienta que era desconocida para la mayoría de ellos. Los resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Comentarios de los alumnos ante la experiencia de usar Google Art & Culture.

Alumno 1. K. M.	“La herramienta Google Arts & Culture representa una opción innovadora para acercar la cultura a cualquier persona en el mundo. En este caso, el recorrido virtual a los museos Freud Museum London y Sigmund Freud
-----------------	---

	Museum sirvió para complementar y asimilar de mejor forma los conocimientos adquiridos sobre la vida de Sigmund Freud y el desarrollo del psicoanálisis”.
Alumno 2. M. V.	“La colección permite visualizar los conceptos más significativos del enfoque psicoanalítico como son: el método de asociación libre, la fuerte lucha entre el yo y el ello, complejo de Edipo y la carga del ámbito sexual que Freud manejaba. Así mismo, permite recordar la historia de vida más cruel que pudo haber vivido como fue la huida de Freud y su familia por la llegada de los Nazis”.
Alumno 3. M. Z.	“A través de las fotos nos permite adentrarnos a la vida y obra de Sigmund Freud el padre del Psicoanálisis, que nos permite conocer el porqué de dicha tradición, así como su génesis mediante la represión sexual, en virtud de la connotación histórica y cultural de la época”.
Alumno 4. D. P.	“Personalmente considero que Freud es uno de los personajes más importantes en la historia de la psicología, ya que su legado se sigue viendo reflejado aún en la actualidad. Personalmente me agrado mucho la actividad, ya que nunca había utilizado esta herramienta, la cual me permitió trasladarme a otro sitio a través del uso de las TIC’S”.
Alumno 5. M. H.	“Me gustó mucho la actividad por algunas razones que quiero mencionar: no conocía esta herramienta de Google y me pareció muy interesante, pues se puede recorrer de manera virtual diferentes espacios (museos, galerías, colecciones) alrededor del mundo y además seleccionar las imágenes y datos favoritos para verlos una y otra vez; siempre es agradable "ponerle cara" a lo que se lee, a las personas, a las cartas, a los momentos que se mencionan en las investigaciones; ver el escritorio de Freud tan parecido como se muestra en la película, me pareció de muy buen gusto. En fin, me pareció una buena manera de cerrar el tema de Freud”.
Alumno 6. D. Q.	“El recorrer estas imágenes me permitió reforzar lo aprendido en la unidad. Recordar y conocer físicamente a los maestros de Freud y colegas en los que se inspiró fue satisfactoria para recordar la importancia social en

	<p>el trabajo de, incluso, las mentes más brillantes. Recordar partes de la biografía de Freud, lo cual siempre ayuda a imaginar parte del por qué un hombre construye el universo simbólico que construye al revelar su punto de enunciación físico y social. Así mismo, al ver las obras plásticas podemos percatarnos de cómo no solo el psicoanálisis inspiró a un gran número de artistas e intelectuales, el arte también impactó de manera profunda en el quehacer psicoanalítico a través de analogías”.</p>
--	--

## Conclusiones

Esta actividad permitió establecer que se cuentan con pocos antecedentes teóricos y de investigación respecto al uso de los museos como apoyo a los contenidos curriculares en las asignaturas del SUA, así como pocos antecedentes en el uso de herramientas (como Google Art & Culture) en la Licenciatura en Psicología. Esto impacta en la búsqueda y selección de recursos digitales y herramientas TIC que permitan, a la modalidad de sistema abierto, el reforzamiento y adquisición de contenidos curriculares de diversas formas.

Respecto a la asignatura se invita a los docentes a realizar búsquedas de otros museos virtuales que presenten información digitalizada, con contenidos de otros modelos revisados en la asignatura elegida, o bien de otras asignaturas. Para el caso de la asignatura “Modelos en Psicología Clínica” se requiere la búsqueda de ejemplos que refuercen los contenidos del Modelo Sistémico, el Modelo Humanista por mencionar algunos. La temática psicológica propiamente puede no ser atractiva, inicialmente, para un museo. En el caso de Freud, su relevancia social, cultura, y en el campo psicológico es tal que sus museos han adquirido una fama importante, logrando que el Freud Museum London difunda sus eventos e fomente interacción con usuarios por medios presenciales y virtuales, así como la actualización del acervo que se tiene en Google Art & Culture y una creciente incorporación de seguidores en redes sociales como Facebook, Twitter e Instagram.

Respecto a comentarios realizados por los alumnos, se puede indicar que retoman el acceso a estos espacios que les eran desconocidos; así como la selección de imágenes alusivas que permiten tener una representación visual del contenidos teórico revisado; por ejemplo el diván es representativo de la técnica que se utiliza en el modelo psicoanalítico y los 14 voluntarios lo seleccionan en alguno de los diversos recursos que se tiene en los dos museos virtuales sugeridos.

Cabe destacar también la elección de fotografías familiares, que permite indagar sobre la curiosidad e inquietud de conocer, más allá del mismo modelo, una cuestión sobre el interés, fundamentación o motivos de plantear un modelo; y cómo esto implica la creación y establecimiento de conceptos como los mecanismos de defensa, las instancias psíquicas, etc. Si bien las fotografías son llamativas (3 alumnos eligen aquella donde Freud aparece retratado con su hija Anna), también se presentan los objetos personales más íntimos (como escritos de Freud en hoja amarilla, la foto de su dentadura, un retrato realizado y firmado por Salvador Dalí). Con esto se puede retomar la importancia del museo como una entidad de aprendizaje permanente, de acceso libre y, gracias a la tecnología, el acceso a espacios con una localización e idioma diferentes. Y la forma en que se adquieren conocimientos para una población como el SUA, cuya interacción e independencia demanda el uso de propuestas, actividades y herramientas como las utilizadas.

Por último, y no menos importante, que se extienda este interés de investigación a otros docentes para compartir y considerar la herramienta como un elemento complementario del Sistema de Universidad Abierta. No solo Google Art & Culture, sino buscar y retomar alguno de los elementos que se ofrecen de forma libre para fomentar el uso digital y reforzar los aprendizajes adquiridos en los diversos sistemas y modalidades de la Licenciatura en Psicología.

## Referencias

- Alfageme González, Ma. B. y Martínez Valcárcel, N. (2007, Noviembre). Un Modelo Pedagógico en un Contexto No Formal: El Museo. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol. 15(21), 1-19. Recuperado el 04 de mayo de 2018, de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/69>
- Alonso Fernández, L. (2001). Museología y museografía. (2a edición). España: Ediciones del Serbal.
- Facultad de Psicología. Página Principal. Recuperado el 20 de mayo de 2018 en <http://www.psicologia.unam.mx>
- Freud Museum London. Recuperado el 20 de mayo de 2018 en <https://www.freud.org.uk/>
- Google Art & Culture. Recuperado el 20 de mayo de 2018 en <https://www.google.com/culturalinstitute/beta/?hl=es>
- Pastor Homs, Ma. I. (2004). Pedagogía Museística: Nuevas perspectivas y tendencias actuales. España: Ariel Patrimonio.

Sabbatini, M. (2003). Centros de Ciencia y Museos Científicos Virtuales: Teoría y Práctica. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, (4).

Sigmund Freud Museum. Recuperado el 10 de mayo de 2018 en <http://www.freud-museum.at/en/>

Silva Moreno, M. C. A. (2013). La Didáctica del Museo Virtual, Una Propuesta de Educación a lo Largo de la Vida. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM: México. Recuperado en: <http://132.248.9.195/ptd2013/abril/301613929/301613929.pdf>

Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Psicología. Página Principal. Recuperado el 10 de mayo de 2018 en <http://sua.psicologia.unam.mx/>



# Tecnología presente, padres ausentes

---

## This technology, absent fathers

Eve Deyanira Reyna Legarreta<sup>1</sup>  
Diana Laura Betancourt Ochoa<sup>2</sup>  
Paola Elizabeth Rojas Torres<sup>3</sup>

### Resumen

La importancia de las relaciones interpersonales de los niños en su etapa de preescolar principalmente, toma un papel con una relevancia enorme, debido a que en estas edades es donde se forma la personalidad con características, habilidades y cualidades específicas, que diferentes situaciones amoldan y atribuyen a esta, hasta consolidarse y no poder modificarse de una manera fácil. Muchos estímulos externos forman la personalidad, siendo uno de ellos la tecnología, que en la actualidad es uno de los mayores factores que repercuten en la vida de cualquier persona. Lo trascendente aquí es el mal uso que se le da y que cada vez es más común en personas de corta edad y sin una supervisión debida, el problema lo encontramos cuando nos damos cuenta de las repercusiones que tiene, como lo es el aislamiento, relaciones interpersonales débiles e inestables, problemas de salud físicos, sedentarismo, indisciplina, por otro lado existe el riesgo de convertirse en una adicción en casos extremos. Por esta razón es importante la intervención por parte de docentes y padres de familia para poder formar personas que sean conscientes del uso de la tecnología como una herramienta. Del mismo

---

<sup>1</sup> Eve Deyanira Reyna Legarreta. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, México. Licenciatura en educación preescolar. Correo electrónico: [evereyna7@gmail.com](mailto:evereyna7@gmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0001-7896-9194>

<sup>2</sup> Diana Laura Betancourt Ochoa. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, México. Licenciatura en educación preescolar. Correo electrónico: [betancourtdiana.96@gmail.com](mailto:betancourtdiana.96@gmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0001-6022-9999>

<sup>3</sup> Paola Elizabeth Rojas Torres. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, México. Licenciatura en educación preescolar. Correo electrónico: [paolaerojast@gmail.com](mailto:paolaerojast@gmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-1533-4252>

modo que identifiquen la importancia de las relaciones socio-afectivas y el lado humano que nos caracteriza a todos como parte de nuestra naturaleza y desarrollo.

### **Palabras clave**

Tecnología, relaciones interpersonales, familia, afectividad, infancia.

### **Abstract**

The importance of interpersonal relationships of children at the preschool stage mainly takes a role with a relevance that is huge, since in these ages is where the personality is formed with characteristics, skills and specific qualities, which different situations adapted and attributed to this, to consolidate and not be able to modify in an easy way. Many external stimuli are personality, one of them being the technology, which currently is one of the major factors affecting the life of any person. The transcendent here is the misuse that is given and that increasingly is more common in young people and without proper supervision, we find the problem when we realize the implications, such as insulation, weak and unstable interpersonal relationships, physical health, sedentary lifestyle, indiscipline, on the other hand there is the risk of becoming an addiction in extreme cases. For this reason, intervention by teachers and parents is important to be able to form people who are aware of the use of technology as a tool. In the same way that identifies the importance of the socio-affective relationships and the human side that characterizes us all as part of our nature and development.

### **Keywords**

Technology, interpersonal relationships, family, affectivity, childhood.

### **Introducción**

Con el propósito de ayudar a la comunidad escolar durante un año, se planteó un proyecto de intervención socio-educativa el cual fue centrado en una problemática activa dentro de este entorno, gestionando y planificando estrategias de acción para su logro. El proceso de trabajo para dicho proyecto debe de componerse de una serie de pasos que sirvan como antecedente al trabajo que después se complementará con los resultados finales, sin este proceso el trabajo quedaría incompleto y sería irrelevante pues las ideas y resultados estarían inconclusos.

De acuerdo a las observaciones y los instrumentos de diagnóstico aplicados a la población escolar, siendo estos las entrevistas aplicadas de

manera indirecta a los padres de familia y al personal docente del Jardín, permitió conocer rasgos que dieran un panorama amplio de lo que se vive en casa. Por otro lado, a los alumnos se les aplicaron diferentes estrategias y entrevistas de manera directa sobre el tema controversial que fue “la familia” y “la tecnología” para que de igual manera expresaran y describieran situaciones que se viven en su hogar y entorno familiar acerca de la convivencia y el uso de las TIC.

Por tanto, se determinó la problemática a tratar y en base a esto se tuvo un periodo de trabajo en el cual se plantearon los objetivos, metas y la manera en que se trataría de dar solución y crear conciencia en ambas partes (padres e hijos), que a continuación, se mostrarán a detalle, así como los resultados y el transcurso de dicho proyecto, con el fin de compartir la experiencia vivida y los resultados obtenidos de esta.

### **Importancia de las emociones en edad preescolar**

Durante la infancia las emociones juegan un papel fundamental para el desarrollo adecuado del niño. Desde el nacimiento el infante tiene la oportunidad de desarrollarse socialmente siempre y cuando haya alguien que lo guíe. “La necesidad de ser sostenido emocionalmente por otro y la búsqueda e interés en la relación humana son rasgos de salud mental que el niño manifiesta desde el comienzo de su vida.” (Bowlby, J., 1989: Una base segura)

Dentro del Jardín de Niños ubicado en la zona centro de la ciudad de Chihuahua, se implementó un proyecto que parte de la siguiente problemática: “¿Cómo la tecnología ha repercutido negativamente en las relaciones socio afectivas entre padres e hijos?”. Las representantes de dicho proyecto decidieron actuar ante esto por la poca relación que se manifestaba entre dichos actores, y a causa de esa escasez de comunicación y relación los infantes mostraron efectos colaterales que perjudican su comportamiento, desempeño y hasta su confianza en las actividades diarias en la institución. Esta situación se detectó de acuerdo a los resultados que los instrumentos de diagnóstico arrojaron, como lo fueron: entrevistas directas e indirectas, observaciones diarias realizadas desde la primera jornada de práctica y mediante la convivencia diaria con los alumnos y padres de familia al realizar comentarios inconscientes sobre esto.

Henao, G. Ramírez, C. y Ramírez, L. (2007) menciona que la importancia de la familia en la socialización y desarrollo durante los niños de 1 a 6 años, muestran cómo la combinación de costumbres y hábitos de crianza de los padres y madres. La sensibilidad que tienen hacia las necesidades del infante, la aceptación de su individualidad, el afecto que se expresa y los

mecanismos de control son base fundamental para regular el comportamiento de los mismos esto ocasiona que se logre un equilibrio emocional.

Las emociones se desarrollan desde la infancia, es la etapa en donde más inestables se encuentran por ende el buen o mal desarrollo de estas causan impacto a lo largo de su vida, creando la personalidad y la autoestima, reflejándose en su seguridad y desenvolvimiento ante las situaciones que la vida les presenta.

### **Vínculo afectivo entre padres e hijos**

El lugar en donde los infantes pueden recibir un afecto significativo es en casa, en donde los padres son los principales actores que pueden y deben proporcionar esto a sus hijos. Crear un vínculo afectivo con ellos es algo sumamente importante, porque construye un ambiente de confianza, seguridad y estabilidad en el hogar, que como resultado trae consigo un sinnúmero de beneficios tanto para el niño como para la familia. “El afecto es una necesidad, quizás, la más importante para el desarrollo emocional de los niños, puesto que deriva una buena autoestima, seguridad en sí mismo(a), manejo adecuado de las relaciones interpersonales, entre otros aspectos” (Manfred Max-Neef, 1996)

Dar tiempo a los hijos y escucharlos, es dar importancia a lo que sienten, a lo que experimentan y piensan, que lleva a conocerlos mejor. Decirles lo importantes que son y dar afecto, les genera bienestar, no solo a ellos sino a los padres también. Tener esta estabilidad en ellos mismos y con los demás, los lleva a desenvolverse mejor en cualquier ámbito y superar retos de cualquier origen. Como menciona Judith Izquierdo (2013) que la construcción de un vínculo adecuado implica expresar abiertamente el afecto que sentimos, hacer sentir a la persona querida y aceptada tanto por las cualidades que nos gustan de ella, como por las que no. Conlleva crear espacios de intimidad, dedicar tiempo e implicarnos activamente en conseguir el bienestar del otro, escucharnos, abrazarnos.

Por esta razón el proyecto giró en torno a los padres de familia, con el fin de concientizarlos sobre la importancia de la relación afectiva entre ellos y sus hijos y que conocieran cómo el uso inadecuado de las redes sociales y la tecnología la están afectando directamente, ya que en la actualidad están al alcance de cualquiera y ya no se miran como un lujo sino como una necesidad, pero una necesidad a la que se le debe de dar un buen uso.

Inmerso en lo anterior se esperó que los padres de familia conocieran la importancia de mantener esta relación afectiva con sus hijos, mediante

actividades de impacto directo. Por otro lado, se pretendió que los alumnos externaran sus sentimientos ante diferentes situaciones de la vida diaria y dentro de su entorno familiar y darlas a conocer a los padres de familia para así generar un ambiente de confianza entre ellos.

### **Era de las redes sociales**

Las redes sociales son los protagonistas y encargados de que los usuarios y las comunidades que la conforman estén en plena comunicación, para el intercambio de información. Actualmente, las redes sociales son los nuevos espacios en los que nos relacionamos y en los que construimos nuestra propia identidad” (Orihuela, 2008, p.59).

Las docentes en formación, tienen una tarea valiosa con las generaciones del futuro, pues son las encargadas de generar en ellas conocimientos y desarrollar habilidades que favorezcan en ellos características propias que los diferencien, los unos con los otros. Esta tarea que tienen en sus manos es de suma importancia pues son instrumentos de guía para los alumnos, los más pequeños miembros de la sociedad.

En la actualidad es fácil tener acceso a un aparato tecnológico y por ende a una red social, que está de más decir que en ésta época, el no estar dentro de una significa no pertenecer, en cierto modo a la sociedad, pues lamentablemente se están dañando las relaciones interpersonales.

Este proyecto se hizo con el fin de generar conciencia y tocar puntos clave para abrir espacios en los cuales se diera el diálogo y la convivencia sana y afectiva entre las familias del entorno en el que estábamos sumergidas, pues como ya es de conocimiento público, las redes sociales están abriendo puertas a la comunicación internauta, pero la interpersonal se está perdiendo, la cual es importante pues no solo favorece a las buenas relaciones, sino que también a un desarrollo propio

### **Impacto de la tecnología dentro de la familia**

Si bien se sabe, el hogar es la primera escuela, en donde los infantes absorben la mayor parte del tiempo los conocimientos, costumbres y tradiciones que arraigan de sus familias. Como se mencionó anteriormente, la era de las redes sociales y la tecnología ha invadido de manera revolucionaria el mundo en el que los niños se encuentran inmersos y con ello repercutiendo directamente en las relaciones socio afectivas entre el entorno familiar donde se encuentran. “La familia como usuario de esta tecnología se convierte en un agente activo en el posicionamiento del mismo en la cultura, internet a su vez en esta relación interviene en el desarrollo de la vida familiar, modificando

hábitos y costumbres de los miembros que la componen” (Winocur, 2009; Tully, 2007; Kurzweil, 2007 citado por Barrera & Duque, 2014, p. 31).

Partiendo del diagnóstico, se decidió atender de manera puntual los rasgos más fuertes de la problemática que arrojó la investigación que se centra en “La verdadera importancia y el impacto de las relaciones socio afectivas dentro de la familia, moderando el uso de las tecnologías para que no sean éstas quienes repercutan de manera negativa hasta erradicarlas. Como parte de la investigación-acción, primero se diseñó un plan de trabajo con los alumnos que se llevó a cabo durante las dos semanas de la jornada de prácticas, el cual consistió en la sensibilización y el sentido de pertenencia dentro de un entorno familiar, resaltando la importancia, los roles familiares, el afecto, las costumbres y tradiciones, así como también el buen uso de la tecnología dentro y fuera de la escuela. Las actividades atendieron las necesidades y características de cada grupo, partiendo del grado de complejidad pertinente.

A la par de las actividades diarias en el aula, se filmaron videos que dieran evidencia de manera concreta los intereses, opiniones, sentimientos, y espontaneidades de cada uno de los alumnos ante las actividades, estas grabaciones fueron editadas y al final se les envió de manera individual a los padres de familia.

Se implementó un calendario con actividades diarias con padres de familia y/o tutores con actividades sencillas como lo es (abrazar, leer un cuento, comer juntos, jugar, platicar, etc.)

Como apoyo a las filmaciones, se les acondicionó a los alumnos un espacio en la biblioteca donde se sintieron en confianza para externar sobre su familia y los sentimientos hacia ella.

Se citó a los padres de familia a la realización de una “actividad” sin revelarles la índole de ésta, la asistencia fue mayor de la que se esperaba, por lo que se reajustaron algunas condiciones como el espacio donde se llevó a cabo.

Para iniciar con el proyecto, se presentó una plática con la Licenciada en Psicóloga Brenda Iveth Palma Mendoza acerca de este tema tan controversial, se abrió un espacio de diálogo a los padres de familia y se realizó una pequeña dinámica, a cada padre de familia se le repartió una encuesta, que tenía que ser llenada poniéndose en el papel de sus hijos, dicha encuesta había sido contestada anteriormente por sus mismos hijos en la jornada de trabajo, de igual manera elaboraron un teléfono celular de cartón, donde se metió la encuesta de cada uno. Cuando los padres terminaron de contestar, se les entregó el “teléfono celular” teniendo la frase “Tienes una

notificación nueva”, se les pidió que compararían las respuestas con la de sus hijos y vieran en cuantas habían respondido de manera correcta y que tanto era lo que conocían a sus hijos o realmente pasaban tiempo de calidad para conocer lo que cada pequeña mente pensaba, le interesaba o gustaba. Las respuestas fueron anónimas cada padre de familia se llevó consigo la reflexión de esa dinámica.

Para finalizar, se presentó un video general de cada uno de los grupos, que diera cuenta y evidencia de lo que se trabajó a lo largo del proyecto.

Al ser un proyecto de investigación cualitativa, los recursos financieros no fueron de grandes cantidades, en todo momento se procuró el economizar y/o utilizar los recursos existentes. La plática de la licenciada en psicología se costó por parte de las maestras en formación.

## **Resultados**

Los resultados del proyecto fueron muy satisfactorios, los instrumentos de diagnóstico arrojaron muy claro lo que de manera urgente se debe atender: que fue, el vínculo afectivo entre padres e hijos, el modo de relacionarse, la figura autoritaria y de ejemplo de los padres de familia, entre otras cosas que tienen que ver con el entorno inmediato en el que el niño está inmerso que como ya sabemos es su hogar.

La respuesta de los padres de familia, el compromiso, apoyo y trabajo hacia la atención y manejo de estas situaciones fue muy bueno, también se dio de manera favorable el ambiente durante la plática que se tuvo con ellos y que llevo a cabo la psicóloga, se atendió cada tarea y trabajo en relación al tema y la asistencia de los alumnos en el periodo de prácticas sobrepasó las anteriores.

La participación de los padres de familia el día de la actividad fue de un 85% del total, la plática fue amena y respetuosa, el espacio del diálogo fue modulado y las reacciones de las dinámicas fueron totalmente las esperadas, obteniendo buenos comentarios y reflexiones.

Por otro lado, en los alumnos se sembró a lo largo de las semanas esa gran importancia de pertenencia en el ámbito familiar, el buen uso que se le debe de dar a la tecnología dentro y fuera de la escuela, obteniendo resultados positivos en su mayoría, se implementaron escalas estimativas, listas de cotejo y rúbricas de acuerdo al grado y grupo correspondiente, midiendo los aprendizajes esperados en los alumnos acerca del tema tratado.

## **Conclusión**

El uso de la tecnología no es necesariamente malo, sin embargo, en la actualidad se ha distorsionado la utilidad que se le debe de dar volviéndose,

en casos muy severos, una adicción. Pero ¿Cómo es que llegamos a estos casos tan extremos sin siquiera darnos cuenta? Es un problema de raíz que afecta desde edades muy tempranas. En los niños puede tener más repercusiones de las que podemos imaginar, que pueden afectar su desarrollo físico, emocional, social y cognitivo.

Se puede decir que es un tema que toma una gran relevancia en la actualidad y que afecta a los más grandes y de igual manera a los más pequeños, la diferencia culmina en que los niños no tienen esa capacidad de conciencia que los adultos tenemos, por esta razón está en nuestras manos guiarlos y ayudarlos a aprender acerca del buen uso de la tecnología, sabemos que no es mala y que definitivamente es una gran herramienta en todo lo campos, es nuestro deber formar personas con la capacidad de manejarla y al mismo tiempo de ser conscientes con su uso y sobre todo con el tiempo que se le dedica. Viviendo en un mundo lleno de avances estamos sustituyendo personas con aparatos electrónicos, olvidando esa parte tan humana que es nuestra esencia y forma parte de nuestra vida diaria, el relacionarnos con los demás de forma directa nos beneficia en sin fin de maneras y el convertirlo en tiempos de calidad aún más.

“La tecnología no es nada. Lo importante es que tengas fe en la gente, que sean básicamente buenas e inteligentes, y si les das las herramientas, harán cosas maravillosas con ellas.”

-Steve Jobs

## Referencias

- Barrera Valencia, C. & Duque Gómez, L. N. (2014). Familia e internet: consideraciones sobre una relación dinámica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 30-44.
- Bowlby, J. (1989): Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría de apego. Buenos Aires: Paidós.
- Henao, G., Ramírez, C. y Ramírez, L. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El Ágora*, 7(2), 233-240.
- Izquierdo, J. (2013). El vínculo afectivo y su importancia en la relación con tus hijos: seguridad y confianza. Siquia.

# Aprendizaje del inglés por medio de plataformas virtuales en el aula

---

## Learning English through virtual platforms in the classroom

Cynthia Enríquez Luna<sup>1</sup>

### Resumen

Recientemente, las plataformas virtuales se han incorporado como base de las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes en el aula, pues han demostrado su impacto positivo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Una de las razones más importantes para diseñar clases utilizando la tecnología es que los estudiantes puedan aprender y, al mismo tiempo, tener una experiencia interesante con el conocimiento, en la cual están compartiendo, generando y desarrollando habilidades significativas para la vida. Esta propuesta didáctica se enfoca en demostrar que como maestros, podemos planificar nuestras clases de una manera diferente, donde el estudiante es el centro de su proceso de aprendizaje, para desarrollar diferentes habilidades en una experiencia divertida y significativa, utilizando las Tecnologías de la Información en toda una fase de enseñanza-aprendizaje.

### Palabras clave

Aprendizaje del inglés, estudiantes, gamificación, Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

### Abstract

Recently, teachers have been incorporating virtual platforms in their classes as teacher techniques and strategies, because it has proved a positive impact on the learning process of the students. One of the most important reasons for us as teacher to design classes using the technology is that students can

---

<sup>1</sup> Cynthia Enríquez Luna. Docente de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Se desempeña también en el nivel medio superior en la Preparatoria 7 "Dr. Oscar Vela Cantú". Sus áreas de interés son: aprendizaje por medio de las TIC, gamificación y trabajo colaborativo. Correo electrónico: [cyntienriquez@hotmail.com](mailto:cyntienriquez@hotmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-1497-8638>

learn and at the same time, have an interesting experience with knowledge, in which they are sharing, generating and building skills for life. This didactic proposal is focus on demonstrating that we as teachers can plan our classes in a different way, where the student is the center of his/her learning process, to develop different skills in a fun and significant experience through the application of the ICTs.

### **Keywords**

English learning, students, gamification, Information and Communication Technologies.

### **Introducción**

Con los cambios que han traído consigo la sociedad de la información y comunicación, y adicionalmente, las tecnologías de la información y de la comunicación, se ha visto un impacto positivo para poder introducir prácticas innovadoras en el aula, y se reconoce la necesidad de lograr un conocimiento adecuado del uso y aplicación de las TICs en las clases, como una fuente de aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes. La enseñanza y el aprendizaje electrónico, en este contexto, se han convertido en una necesidad a tomar en cuenta, para la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje.

En este trabajo, se presentan las ventajas del aprendizaje del inglés, y se presenta una propuesta basada en el uso de plataformas virtuales como base para el desarrollo de competencias específicas, y la manera en cómo se apropia el estudiante de las estructuras gramaticales desde una perspectiva diferente.

Como resultado de lo anterior surge la siguiente propuesta, en la cual se propone la implementación de la gamificación en el aula, para la dinamización de las prácticas educativas, a la vez que se fomenta el trabajo en equipo por medio del consenso y la aplicación de las estrategias, y por último, se obtiene una retroalimentación del proceso, al mismo tiempo que se ve una motivación intrínseca por lograr un objetivo que coadyuva al fomento de un ambiente positivo de aprendizaje en el que se comparten ideas entre los mismos protagonistas del proceso de aprendizaje. Se plantea una secuencia didáctica, siguiendo una metodología general en la enseñanza: Fase de Inicio, Desarrollo y Cierre, a seguir con sus recursos específicos cuya finalidad es favorecer el aprendizaje del inglés en los estudiantes que cursan el Nivel Medio Superior utilizando las tecnologías de la información.

## **Justificación de la Propuesta**

Hoy en día, el aprendizaje del inglés es cada vez más necesario, pues el contexto laboral y globalizador que nos envuelven, exigen un dominio de un segundo idioma. En este contexto, el aprendizaje de una segunda lengua surge como una demanda de la sociedad, como una competencia para la vida y la formación integral de los estudiantes que les permitirá ampliar su visión de otras culturas, lograr un mejor rendimiento académico y a la vez, poderse comunicar en una segunda lengua. Esta propuesta pretende mostrar que la educación presencial, en este caso referido al aprendizaje del inglés, puede llegar a evolucionar hacia un nuevo paradigma para la formación de las nuevas generaciones, al enriquecer sus procesos de enseñanza y de aprendizaje con la incorporación de las TIC para apoyar el desarrollo de competencias.

## **Contexto de aplicación**

El contexto específico de la Preparatoria No. 7, Puentes se encuentra ubicado un medio urbano en Ave. Las Puentes y Sierra de Santa Clara, Las Puentes 1er Sector, 66460 San Nicolás de los Garza, N.L. La escuela preparatoria cuenta con 34 aulas equipadas cada una con un pizarrón electrónico, un proyector y una computadora, la cual cuenta con acceso a internet como una herramienta disponible para docentes y alumnos, todo esto como recursos tecnológicos de apoyo para las clases. Cada una de estas aulas cuenta además de un pizarrón blanco, sus respectivos mesa bancos, un escritorio, y un clima, todos estos elementos del mobiliario que en conjunto acondicionan y establecen los parámetros de la organización del ambiente de aprendizaje en el aula de cada una de ellas. En referencia al nivel socioeconómico de los estudiantes, se puede decir que cuentan con un teléfono celular cada uno, y en su mayoría tiene acceso a internet, lo que propicia la utilización de la tecnología en el aula. Por último, en lo referente al contenido, la propuesta se enfoca en la unidad de aprendizaje de inglés IV, referido al contenido conceptual del Present Perfect

## **Fundamentación Teórica**

### *Enseñanza y Aprendizaje*

Al hablar de una propuesta didáctica, es importante situar al lector en una perspectiva específica de lo que se entiende por enseñanza, pues este enfoque permitirá establecer un punto de partida sobre los roles que se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las acciones que llevan a cabo cada uno de los actores.

De acuerdo con José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez (1992), la vida del aula es concebida como un conjunto de intercambios socioculturales, en donde hay una recíproca influencia en la relación alumno profesor, se enfatiza en el individuo y las relaciones de intercambio de significados que surgen en el proceso. Por esto, es importante tener en cuenta la ideología del docente frente a la significación de su propia práctica y a la manera en que concibe el aprendizaje, pues de esto dependerán las relaciones que se originen en el proceso.

Según Heidegger (1971), el acto de enseñanza es más complejo que el del aprendizaje, pues enseñar es dejar que el otro aprenda. De este modo, no se aprende del maestro sino a través de él. A través de la enseñanza es que se da a conocer una experiencia, un contenido específico o una habilidad que se pretende que ellos desarrollen después, por esto es que el docente establecerá las condiciones del contexto, y diseñará estrategias en el acto educativo para que los alumnos se apropien de ellos.

Ahora bien, Piaget (2001) refiere que enseñar es permitir que el niño descubra y cree por sí mismo; generar situaciones en las que él pueda movilizar sus estructuras mentales. Así pues, la enseñanza hace parte del día a día. No es una práctica exclusiva del docente o profesor, como se cree.

Es un saber natural o particular que se da a conocer por la capacidad y la cualidad del que lo enseña.

Por otro lado, el aprendizaje como una actividad cognitiva constructiva supone: a) el establecimiento de un propósito: aprender; y b) una secuencia de acciones orientadas a alcanzar o satisfacer este propósito. Por lo tanto, el aprendizaje es un proceso en el cual el sujeto se relaciona con el objeto a través de la conexión, acción, acomodación e incorporación de la información. (Flores, 2013)

En correspondencia a lo anterior, es importante establecer que se entiende entonces por un aprendizaje significativo, pues esto nos dará la pauta para diseñar condiciones en las que se propicie el mismo:

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de ideas de anclaje (Ausubel, 1976, 2002; Moreira, 1997).

De esta manera, para que el aprendizaje sea significativo se debe aludir a los conocimientos previos del estudiante y en combinación con los

conocimientos adquiridos crear nuevos conocimientos y aplicarlos al ámbito de actuación generando motivación.

En consecuencia, es de gran relevancia que el docente incorpore propuestas innovadoras en el aula que le permitan enriquecer y potenciar aprendizajes significativos en los estudiantes, bajo la premisa de que para llevarlo a cabo tendrá que disponer de estrategias específicas en el contexto de aprendizaje, entendiendo una estrategia como un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente (Tecnológico de Monterrey, 2010).

En este trabajo, se retomarán las percepciones anteriores para enunciar una propuesta didáctica que toma en cuenta el rol activo del docente para diseñar diferentes espacios en los que el que aprende pueda construir aprendizajes significativos, específicamente en el aprendizaje de una segunda lengua, el cual, además de ser un proceso intelectual, pone a los estudiantes en contacto con sus iguales en formas nuevas y significativas y comienza su adquisición de perspectivas más amplias y más socializadas, creándoles, al mismo tiempo, nuevas necesidades y problemas.

### *Importancia del Inglés en el Siglo XXI*

Hoy en día, el aprendizaje del inglés es cada vez más necesario, pues el contexto laboral y globalizador que nos envuelven, exigen un dominio de un segundo idioma. En este contexto, el caso de México, el cual se encuentra en medio de las Reformas educativas, tiene un pendiente por resolver respecto al aprendizaje de una segunda lengua, pues a pesar de que se ha reconocido la importancia de aprender inglés y las ventajas que tiene para los estudiantes en su desarrollo académico, no ha tenido gran avance en los indicadores tanto mundiales.

En el último estudio que realizó el EF English Proficiency Index (EF EPI), México, con un puntaje de 51.57, quedó en el lugar 44 en el mundo (EPI-2017), lo que evidencia la importancia de atender la importancia que tiene el inglés para nuestros estudiantes.

A partir de lo anterior, se puede decir que existen numerosos estudios sobre como el bilingüismo repercute de manera positiva en el desarrollo general del proceso de enseñanza-aprendizaje. Madrid (2006), establece una serie de argumentos a favor de su implantación en el sistema educativo basados en estudios experimentales de otros expertos que podríamos concretar en: el aprendizaje de dos lenguas conlleva ventajas cognitivas y lingüísticas para el alumnado. Existe una relación positiva entre las lenguas

que se estudian, que facilita la transferencia entre ellas y el aprendizaje de los aspectos académicos y conceptuales (Cummins, 1999). La educación bilingüe tiene un efecto positivo en el rendimiento académico (Greene, 1998). Asimismo otros autores citados en dicho estudio nos dicen que la educación lingüística es más eficaz cuando tiene lugar en situaciones auténticas; y cuando las asignaturas que se enseñan interesan a los estudiantes, su motivación aumenta y ello favorece la adquisición de la segunda lengua (Riagáin y Lüdi, 2003).

Por lo anterior, es cada vez más necesario que los docentes que imparten esa unidad de aprendizaje en los niveles obligatorios, ofrezcan una experiencia de aprendizaje innovadora a los estudiantes.

#### *Uso de las tecnologías en el aula*

En lo que concierne a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han sido de gran ayuda para mediatizar los procesos. El uso de blogs, wikis, páginas web, plataformas virtuales, entre otros, han propiciado tanto en el docente como al estudiante nuevas formas de potenciar las habilidades comunicativas. Por esto, las instituciones que imparten educación se ven en la obligación de enseñar inglés y desarrollar habilidades lingüísticas por medio de las TIC.

De acuerdo al Informe Horizont, Edición 2008, con la incorporación de las Tecnologías de la Información en el aula, se plantean uno retos críticos para la educación, los que se presentan a continuación de forma textual. Se plantean como la evidencia de los cambios que se han generado en el mundo con respecto a la forma como accedemos a la información, como nos comunicamos y en general como nos impactan las nuevas tecnologías en nuestras vidas: Los cambios significativos en la enseñanza, la docencia, la expresión creativa y el aprendizaje han generado una necesidad de innovación y liderazgo en todos los niveles de la academia, el énfasis renovado en el aprendizaje en colaboración empuja a la comunidad educativa a desarrollar nuevas formas de interacción y evaluación, el mundo académico se enfrenta a la necesidad de encontrar modos de crear contenidos valiosos con las herramientas actuales (Correa, s/f).

En este punto, es importante mencionar que si se quiere incorporar, como docente, las Tecnologías de la información que el estudiante es protagonista activo de su aprendizaje y que el aprendizaje es personal y social (Flores, 2013).

En referencia a lo anterior, a continuación se enuncia una estrategia innovadora que fundamenta la propuesta didáctica planteada para este

trabajo, en donde la premisa principal es el uso de las Tecnologías de la Información en el aula, en este caso, por medio de Herramientas de Respuesta de Audiencia.

### *Gamificación en el aprendizaje.*

Las actividades interactivas se entienden como aquellas acciones que se relacionan directamente con otras que han acontecido previamente. El Gamification se refiere a la utilización de mecánicas de juego como la inmersión (multimedia), motivación, compromiso, concentración, esfuerzo y reto en el diseño de actividades de aprendizaje. (Gallego, 2016). Su objetivo principal es la influencia en el comportamiento de las personas, independientemente de otros objetivos secundarios como el hecho que las personas disfruten durante la realización del juego. Además, genera experiencias, origina sentimientos de autonomía y de influencia en las personas, produciendo un cambio notable en el comportamiento en éstas.

Kahoot proporciona dos plataformas, para alumno y profesor, y el cuestionario diseñado puede incluir imágenes y vídeos. Cada vez que el profesor decide activar un cuestionario se habilita una sesión con un identificador. Este identificador es utilizado por los alumnos para conectarse a la actividad. A cada pregunta se le asigna un tiempo máximo de respuesta. Una vez que termina este tiempo ya no se permiten más contestaciones. Después de cada cuestión muestra la puntuación de los 5 mejores estudiantes. Esta puntuación está basada en el acierto de cada pregunta y en la rapidez de respuesta, es decir, dos alumnos que responden correctamente tienen puntuaciones diferentes dependiendo de lo rápida que haya sido la respuesta.

Por otro lado, *Socrative* es una plataforma virtual que permite tanto a profesores como a alumnos conectarse a través de sus dispositivos móviles (celular, tableta o computador portátil) estando en clase. Esta plataforma es de acceso gratuito y cada profesor puede crear su propia cuenta. Fue inventada por Berté. West u Duncan (2014), y actualmente la administra Mastery Connect. El objetivo de esta plataforma es incentivar al alumno a participar en clase respondiendo las preguntas a través de su dispositivo móvil. Esto quiere decir que dentro de la clase los alumnos se conectan a *socrative.com* y responden las preguntas de una actividad propuesta por el profesor. Mientras, el docente es capaz de ver el progreso individual y grupal del grupo curso en tiempo real.

Retomando lo anterior, es importante mencionar que la implementación de determinada aplicación dependerá del fin que se persiga en el proceso de instrucción.

### **Secuencia didáctica y su diseño**

En el marco actual de la enseñanza, la introducción de actividades diversas de aprendizaje, y de instrumentos innovadores de evaluación constituyen un factor clave que ayuda a dinamizar este nuevo modelo formativo, cuyo eje central lo conforman el proceso de aprendizaje del estudiante y el papel que desempeñan los docentes, quienes han de asumir este nuevo reto para centrar sus esfuerzos en facilitar el logro de las competencias y estimular el aprendizaje del alumnado.

De acuerdo con este precepto, en este espacio se expondrá una secuencia didáctica enfocada a potenciar la adquisición de un contenido conceptual en específico, el cual es el Present Perfect Tense, pasando por las tres fases de la enseñanza: fase de inicio, desarrollo y cierre, utilizando diversas aplicaciones tecnológicas en el aula como Socrative y Kahoot, en tiempo real. Lo anterior, permitirá enriquecer los conocimientos de los alumnos, desde una perspectiva diferente de la enseñanza, en donde el objetivo final es trasladar esos conocimientos a los contextos y situaciones reales de los que aprenden.

En la figura 1, se presentan los datos generales de la Unidad de Aprendizaje, así como los contenidos conceptuales y procedimentales a abordar en la propuesta.

Figura 1

<b>Unidad De Aprendizaje:</b> INGLÉS IV		<b>Etapas:</b> 2	<b>Semestre:</b> 4	<b>Cuerpo Colegiado:</b> INGLÉS
<b>Periodo:</b> Enero-Junio 2018		<b>Semana:</b> 5 (5 Sesiones)		
<b>Sesiones de:</b> 50 minutos				
Competencia Generales de la UANL: CGU 3; CGU 7; CG9.		Competencias Genéricas: CG4; CG8; CG10		Rasgos del perfil de egreso: IDENTIDAD SENSIBILIDAD VIDA SALUDABLE COMUNICACIÓN CREATIVIDAD RAZONAMIENTO AUTONOMÍA
Competencia Disciplinar: CD4;CD10;CD11;CD12				
<b>Aprendizaje Esperado:</b> Presentar por medio de una infografía, los logros pasados y las actividades que aún no ha logrado pero que le gustaría llevar a cabo.		<b>Atributo:</b> 4.1 8.2 10.3		<b>Objeto de intención (propósito):</b> Aplicación de las estructuras gramaticales de presente perfecto para señalar sus logros pasados y las actividades que aún no ha logrado pero que le gustaría llevar a cabo.
<b>Actividades a Desarrollar Docente-Estudiante</b>				
<b>Contenido conceptual</b>  - Verbos en Pasado Participio - Presente Perfecto - Expresiones de Presente Perfecto ( <i>for, since, ever, never, already, yet, just</i> )		<b>Contenido procedimental</b> Realización de una infografía sus logros pasados y planes pendientes por realizar. Trabajo en equipo para resolución de ejercicios. Trabajo individual.		<b>Contenido actitudinal</b> Trabajo en equipo Trabajo Individual Respeto Tolerancia
<b>Estrategias de Enseñanza:</b> Objeto de intención (competencias a desarrollar) Pistas discursivas Preguntas intercaladas Mapa conceptual. Cuadro sinóptico		<b>Estrategias de Aprendizaje:</b> Elabora una infografía utilizando <i>l'enngege</i> sobre sus logros en inglés y lo utiliza como herramienta para comunicarse en una segunda lengua.		

Algunos de los objetivos que se pretenden lograr con la propuesta son:

1. Diagnosticar conocimientos previos a través de un crucigrama de los verbos en pasado participio utilizando una actividad interactiva en línea. Figura 2.  
<https://www.english-hilfen.de/en/exercises/irregular-verbs/crossword-6-7.htm>
2. Identificar verbos en pasado participio utilizando los ejercicios práctica. Figura 3.  
<https://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/410/grammar/ppperf2.htm>  
Reconocer estructuras del pasado participio por medio de la plataforma GoConqr. Figura 4. <https://www.goconqr.com/en/p/13079194>
3. Utilizar el uso del Presente Perfecto con *for, since* para describir por cuanto tiempo han realizado alguna actividad, reforzando contenidos con una actividad en Kahoot. Figura 5
4. Aplicar la estructura del presente perfecto con sus palabras clave: *ever, never, already, just, yet*, para realizar una infografía, resolución de ejercicios en página en línea. Figura 6  
<https://www.grammarbank.com/ever-never-just-already-yet.html>
5. Presentación y publicación de infografía en plenaria con los logros y experiencias llevadas a cabo, y las actividades pendientes por realizar;

utilizando las estructuras del Presente Perfecto utilizando la plataforma  
Plataforma Venngage. Figura 7.  
<https://infograph.venngage.com/onboarding#>

Figura 2

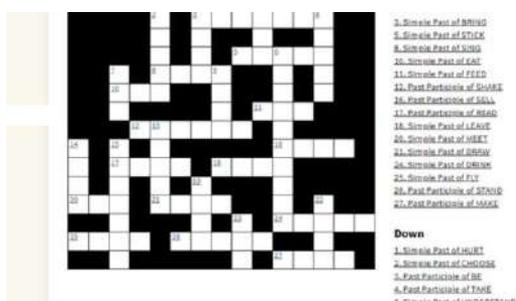


Figura 3

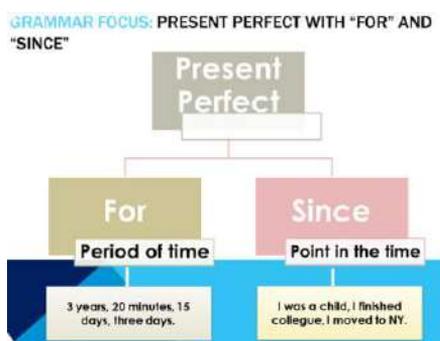


Figura 4



Figura 5



Figura 6



Figura 7



## Comentarios Finales

La presente propuesta ha sido tomada como referencia al aprendizaje del inglés, para esto se tomó como referencia la enseñanza del Present Perfect para evidenciar su aplicación, pero la aplicación de la misma puede ser precedente de diversos contenidos, lo que habría que destacar para otros contenidos conceptuales, es su naturaleza misma. De este modo son los objetivos didácticos como el modo de aprendizaje, los que determinan el método y la aplicabilidad de la propuesta a otros escenarios con otros contenidos.

Por otro lado, el reto para los docentes, consiste en la definición de una metodología, vista desde un enfoque pedagógico, que oriente y posibilite la construcción del conocimiento. En este sentido, los diferentes actores del sistema educativo debemos replantear de forma constante el papel que desempeñamos en el sistema, dado que nuestros métodos y estrategias deben evolucionar a la par con el mundo cambiante y al mismo tiempo, convertirlos en factor nuevos de cambios e innovaciones, por esta razón, la incorporación de las tecnologías de la información con una planeación sistemática y bien orientada a los objetivos propuestos, permitirá potenciar el aprendizaje de las nuevas generaciones. Por último, la gradualidad de la dificultad de las actividades plantea retos a los estudiantes, por medio del uso de la tecnología, en pares, en equipo, de manera individual; todo lo anterior para lograr una apertura en la que el alumno logre una interiorización de las estructuras y de los usos adecuados a la gramática.

Finalmente, se reconoce como la tecnología funge como elemento mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues es necesario el

docente reconozca las TIC como un medio y las aplique en su quehacer diario, en donde de éste y del estudiante depende sacarle el mayor provecho.

## Referencias

- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Bruner, J. (1982). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Correa, F. (s/f). *Ambientes de aprendizaje en el siglo XXI. Línea I + D en Informática Educativa; Universidad EAFIT*. Archivo PDF recuperado el 15 de enero de 2018.
- Cummins, J. (1999). *Research, Ethics and Public Discourse: The Debate on Bilingual Education*. Presentation at the National Conference of the America Association of Higher Education. Washington, D.C.
- Flores, I. (2013). *Ambientes de aprendizaje y el trabajo docente en entornos de aprender a aprender*. En Flores-Alanís, I.M.; González-Salinas, A.; y Meza-Mejía, M. del C. (2013). *De Aprendiz a Aprendiente*, Monterrey, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Gallego, G. (2016). *Ambientes electrónicos de aprendizaje en la era digital*. Universidad Autónoma de Occidente. Libro electrónico, primera edición ISBN Digital: 978-98-8713-92- 2.
- Greene, J. (1998). *A meta-analysis of the Effectiveness of Bilingual Education*. *Bilingual Research Journal* 21 (2,3): 103-122.
- Heidegger, M. (1971). *Was heisst denken?* Tubinga (Alemania): Max Niemeyer.
- Howatt, A. (1984). *A history of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, Pfeiffer, May.
- Moreira, M. (1997). *Aprendizagem Significativa: um conceito subyacente*. En M.A. Moreira, C. Caballero Sahelices y M.L. Rodríguez Palmero, Eds. *Actas del II Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Burgos. Págs. 19-44.
- Riagáin, P.; y Lüdi, G. (2003). *Bilingual Education: some Policy Issues*. Strasbourg: Council of Europe

- Richards, J.; y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (2nd. edition). USA: Cambridge University Press
- Sacristán, J.; y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Publicado por Ediciones Morata, Edición 10. ISBN 8471123738, 9788471123732. 441 páginas. 1992.
- Tecnológico de Monterrey (2010) Qué son técnicas didácticas. Disponible en [http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas\\_didacticas/quesontd.htm](http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/quesontd.htm)
- Yong, E. y Bedoya, D. (s/f). *De la educación tradicional a la educación mediada por TIC: Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*. Archivo PDF recuperado el 31 de mayo de 2018.



# Rúbrica Socioformativa para favorecer la calidad educativa como parte de la metodología de Diseño Instruccional ADOIVA

---

## Rubric Socioformativa to favor the educational quality through the methodology of Instructional Design ADOIVA

Montoya López Leticia<sup>1</sup>  
Juárez Hernández Luis Gibrán<sup>2</sup>

### Resumen

La metodología ADOIVA, surge como propuesta para trascender el diseño instruccional, de un modelo de etapas que presenta acciones imprecisas, a una metodología que, si bien también prescribe acciones a razón de un modelo general deriva de éste, principios y criterios para articular seis procesos: 1. Análisis, 2. Diseño, 3. Operatividad, 4. Integración tecnológica, 5. Valoración y 6. Actualización. Cada uno de ellos orientado a lograr una educación consistente a las exigencias de la sociedad del conocimiento. La rúbrica socioformativa propuesta a validar con este trabajo lleva como propósito articular los principios y criterios de ADOIVA, a través de indicadores que evalúan el nivel de pertinencia en la que cada etapa contribuye a la calidad educativa desde la modalidad a distancia, mediante el enfoque de la socioformación.

---

<sup>1</sup> Leticia Montoya López. Responsable de la Unidad de Tecnología Educativa y Campus Virtual ESCA Santo Tomás, Instituto Politécnico Nacional, México. Es maestra en Ciencias en metodología de la ciencia y doctorante en socioformación y sociedad del conocimiento por el Centro Universitario CIFE. Correo electrónico: [letymontoya@hotmail.com](mailto:letymontoya@hotmail.com)

ID: <http://orcid.org/0000-0002-3346-9126>

<sup>2</sup> Luis Gibrán Juárez Hernández. Profesor-Investigador del Centro Universitario CIFE, Morelos, México. Doctor por la Universidad Autónoma Metropolitana en Ciencias Biológicas y de Salud con especialidad en el área de ecología, diagnóstico y gestión ambiental. Integrante del Sistema Estatal de Investigadores del Estado de Morelos. Correo electrónico: [luisgibrancife@gmail.com](mailto:luisgibrancife@gmail.com)

ID: <http://orcid.org/0000-0003-0658-6818>

### **Palabras clave**

Rúbricas, diseño instruccional, calidad de la educación, educación a distancia, sociedad del conocimiento.

### **Abstract**

The ADOIVA methodology emerges as a proposal to transcend the instructional design, from a step-by-step model that presents imprecise actions, to a methodology that, although it also prescribes actions based on a general model that derives, principles and criteria to articulate six processes: 1. Analysis, 2. Design, 3. Operability, 4. Technological integration, 5. Evaluation and 6. Update. Each of them oriented to achieve an education consistent with the demands of the knowledge society. The socioformativa rubric proposed to validate with this work has the purpose of articulating the principles and criteria of ADOIVA, through indicators that evaluate the level of relevance in which each stage contributes to the educational quality from the distance modality, through the of socioformation.

### **Keywords**

Rubrics, instructional design, quality of education, distance education, knowledge society.

### **La calidad educativa en educación a distancia**

La educación a distancia se caracteriza por la separación casi permanente entre el docente y estudiante. El alejamiento entre ambas figuras no ha sido a propósito del reciente surgimiento e integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al ámbito de la educación, los formatos de enseñanza en este sentido nos remiten a cursos mediados por correspondencia, u otros medios como la televisión o la radio. No obstante, el auge de esta modalidad educativa sí ha alcanzado mayor auge a razón de la incorporación de las TIC, a la mayoría de los ámbitos sociales.

Para la educación, ya sea la tradicional o aquella mediada por las tecnologías, es propósito central atender con eficacia a las demandas sociales, sin embargo, de acuerdo con García-Aretio (2001), para la enseñanza convencional dentro del aula esta labor se hace más compleja a razón de la masificación, la diversidad actual de contenidos y la necesidad de combinar el trabajo con el estudio. Así, para la educación virtual la exigencia de asegurar procesos que garanticen una educación con calidad es un compromiso de importancia social real. Con respecto a la calidad en la educación, diversas contribuciones han buscado establecer principios e

indicadores que garanticen la eficacia de un proceso de enseñanza para la Educación a Distancia, contribuyendo con ello a dar rigurosidad a la modalidad.

Hablar de calidad es una actividad compleja que involucra una serie de elementos involucrados con políticas educativas e institucionales, vinculadas a contextos nacionales y determinados enfoques pedagógicos. No obstante, es punto nodal revisar la congruencia con que todos los anteriores se articulan, acción que compete al proceso de enseñanza en particular. Para el caso específico de la educación a distancia, este proceso se orienta a razón de la aplicación del Diseño Instruccional (Belloch, 2013), de tal forma que una acción congruente es la evaluación del mismo proceso que busca una educación de calidad.

Respecto a la calidad en la educación, diversas contribuciones han buscado establecer principios e indicadores que garanticen la eficacia de un proceso de enseñanza para la educación a distancia, contribuyendo con ello a dar rigurosidad a la modalidad. A este respecto, Martínez (2009) señala que implícitamente hablar de calidad en la educación conlleva aspectos inherentes como las formas en que se llevan los procesos de aprendizaje, mediante orientaciones pedagógicas planeadas con antelación. Al respecto para García-Aretio (2012), se trata de un cuidadoso diseño que prevea las dificultades que pudieran producirse, y que tendrían que atender de forma planificada y no improvisada, los materiales que conformen un curso a distancia. Contrariamente no existe consenso en la forma de cómo se evalúa la calidad y efectividad del aprendizaje a distancia (Markova & Zaborova, 2016), razón por la hoy deben establecerse indicadores que garanticen la calidad en la educación a distancia.

Diversos autores señalan que el aprendizaje significativo se relaciona estrechamente con la calidad educativa. En este orden Fainholc (2004), destaca la necesidad de delimitar el término de calidad, como un atributo no intrínseco a la educación ni al acto de educar. Específicamente para la educación a distancia, se retoman algunos indicadores que atienden a una lógica más industrial que pedagógica (i. e. satisfacción de usuarios, excelencia del sistema, efectividad en los procesos, resultados académicos positivos e impacto social).

Lo anterior refleja concretamente la confusión que llega a producirse cuando la tecnología no se entiende sólo como un medio. De esta forma la dimensión pedagógica y didáctica corre riesgo de ser soslayada por una visión más tecnológica e industrial. Discrepancias que surgen cuando se debe resolver qué y cómo se evalúa la calidad educativa de un programa en línea, en tanto no se encontraron suficientes instrumentos que evalúen

explícitamente la calidad educativa a razón del Diseño Instruccional (DI). Al respecto se halló un estudio orientado a la evaluación de MOOC (Massive Open Online Course), en Roig-Vila, Mengual-Andrés, Guerrero & (2014). En el cual se explica la razón por la que consideran los MOOC, como producto que ha irrumpido la formación a nivel mundial, y razón por la que se considera de acuerdo con los autores, oportuno y necesario contribuir a dar certeza a los resultados que los usuarios lograrán al finalizar un curso MOOC. A este respecto, este estudio propone un instrumento con mediciones dicotómicas y escala de Likert, el cual aborda diez dimensiones: guía didáctica, metodología, organización de los contenidos, calidad de los contenidos, recursos didácticos, capacidad de motivación, elementos multimedia, estilo de lenguaje, discriminación y valores y singularidad. A continuación, se presentan las características generales de la escala de medición, propuesta en Roig-Vila et al. (2014):

<b>Dimensiones</b>	<b>Ítems</b>	<b>Descripción</b>	<b>Tipo de medición</b>
• Guía didáctica	4	Claridad de las pretensiones del curso, objetivos y actividades	Dicotómicos (sí/no)
• Metodología	4	adecuación de los contenidos a los objetivos	Likert de 5 puntos:  1 = nunca 2 = casi nunca 3 = a veces 4 = casi siempre 5 = siempre
• Organización de los contenidos	3	valor de la estructura de los contenidos	
• Calidad de los contenidos	7	Grado de adecuación de los conocimientos	
• Recursos didácticos	4	Versatilidad del curso	
• Capacidad de motivación	1	Grado de motivación	
• Elementos multimedia	7	Calidad multimedia y gráfica del curso	
• Estilo del lenguaje	2	Sintaxis y semántica	
• Discriminación y valores	2	Normas éticas y valores	

• Singularidad	2	Adaptación del MOOC a las particularidades del estudiante	
<b>10</b>	<b>36</b>		

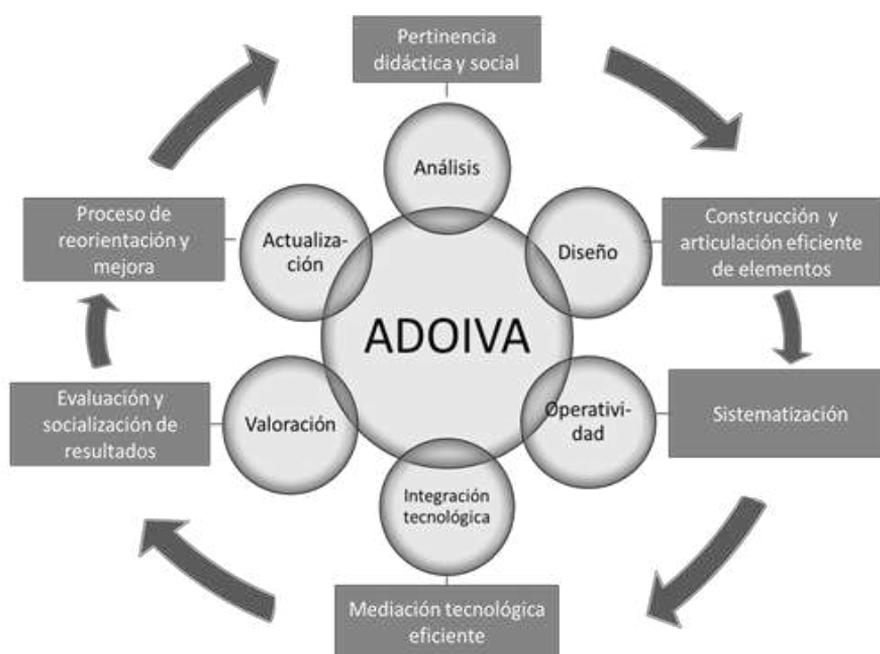
*Nota.* Adaptado de Roig-Vila, Mengual & Guerrero (2014).

Otras aportaciones (Murillo & Román, 2008; Suarez, Pineda, Pineda & Hurtado 2015, Aguerrondo, Sandia, Montilva & Barrios 2005) proponen algunos indicadores cuya pertinencia se argumenta en los trabajos presentados; otro de los temas recurrentes es el de plantear, la falta de instrumentos que den fiabilidad a la calidad educativa que provee un curso en línea. Otro rubro compete a presentar acciones prescriptivas orientadas al mismo fin.

Es visto de que el propósito principal del Diseño Instruccional es dar certeza a la pertinencia pedagógica, didáctica y social de un curso en línea (Bosch, Rodríguez & Cortés, 2016), ayudando a predecir a través de seguimiento de sus etapas, los elementos adecuados a integrarse para el logro de aprendizajes previstos. No obstante, no lograron ubicarse instrumentos con validez, cuyo objetivo expreso sea la evaluación de un proceso de DI con calidad, a través de la visualización a priori de los componentes adecuados para articular un proyecto educativo con expectativas previas (Campillo et al, 2013).

Presentar los ejes que vertebran el enfoque Socioformativo, sirve para ubicar puntos de encuentro en la articulación necesaria entre: teorías o enfoques de aprendizaje y su puesta en práctica (Belloch, 2013). En coherencia, se integra una propuesta gráfica que muestra los principios y criterios que, en un proceso de creación de materiales didácticos virtuales, prepara y explica una inserción planeada del enfoque Socioformativo.

Figura 2. Metodología de Diseño Instruccional ADOIVA



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico integra además de las etapas de trabajo, los principios que orientan las acciones relacionadas a cada fase, con una visión donde el DI se articula bajo el enfoque socioformativo, para agregar a los resultados derivados de un análisis pedagógico y/o didáctico una visión social (Roldan, 2013), a través de la revisión y mejora sistemática, que dé respuestas sólidas a necesidades reales y superables. En esta propuesta, el Diseño Instruccional interviene no sólo en el diseño propio del material en relación con las secuencias didácticas, sino en su incidencia desde el análisis y diseño de los propósitos formativos propios de una planeación, y la estructura temática consecuente, posterior a ello en el diseño de los contenidos y tipo de actividades en pertinencia a la planeación para después llevarlos a la mediación tecnológica a través de la sistematización de acciones organizadas. Finalmente se considera su participación en los procesos de valoración a través del trabajo colaborativo, realizado entre todos los actores que intervienen en el proceso para la creación de un material educativo en línea, para determinar las áreas de mejora que conlleven la reorientación parcial o total de los propósitos, materiales y actividades

En coincidencia y a propósito de contribuir la calidad educativa, la propuesta de este trabajo es contribuir desde el diseño instruccional, en el cumplimiento de las siguientes metas: 1) diseñar una rúbrica socioformativa, como un instrumento pertinente y práctico para evaluar el Diseño Instruccional congruente a los retos de la sociedad del conocimiento y desde el enfoque Socioformativo; 2) someter a revisión de expertos para verificar la pertinencia y relevancia de los ítems; 3) realizar la validación de contenido del instrumento con un grupo de jueces, para determinar su grado de pertinencia respecto al constructo evaluado y verificar la redacción de las preguntas y opciones de respuesta; 4) aplicación a un grupo piloto para verificar la adecuación del instrumento a la población objetivo.

## **Metodología**

### *Tipo de Estudio*

Se realizó un estudio instrumental respecto al instrumento: rúbrica socioformativa para la evaluación del Diseño Instruccional, para favorecer la calidad educativa. Este tipo de estudio de acuerdo con Montero & León (2007) consiste en el diseño, desarrollo, adaptación de pruebas y aparatos, así como el análisis de sus propiedades psicométricas. Urrutia, Barrios, Gutiérrez & Mayorga (2014) refieren que este estudio consiste en validar los criterios de evaluación mediante el análisis de evidencia empírica y su congruencia teórica, para medir su eficacia en el cumplimiento de un objetivo formativo previsto. En concordancia Elousa (2003) así como Ato, López & Benavente (2013), exponen que para mediar el uso de test psicológicos educativos, los estándares de validación a considerar son los prescritos por la American Educational Research Association (AERA), la American Psychological Association (APA) y el National Council on Measurement in Education (NCME), a razón de tres ámbitos de uso: evaluación psicológica, evaluación educativa, empleo y educación. De los anteriores se considera el de evaluación educativa, con cuatro puntos pertenecientes a dos de sus propósitos (Tabla 1).

Tabla 1  
*Ámbitos de uso de los test AERA, APA Y NCME*

Ámbitos de uso	Propósito	
Evaluación educativa	Diagnóstico individual	Rendimiento y cambio de un dominio de contenido Carencias Planificación de intervenciones
	Diagnóstico colectivo	Evaluación de programas educativos

*Nota.* Adaptado de Elousa (2003).

### Procedimiento

El estudio de validez de contenido se llevó a cabo mediante las siguientes fases:

1. Diseño y revisión por expertos. Se diseñó el instrumento mediante un rubrica socioformativa, la cual integro las dimensiones análisis, diseño, desarrollo, operatividad, integración tecnológica, valoración y actualización y seis ítems y se estipularon seis niveles de desempeño preformal, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico. La forma de evaluación es mediante porcentajes del 0 al 10% (Tabla 2).

Tabla 2  
*Dimensiones y Preguntas del Instrumento*

Dimensiones	Preguntas del instrumento	Evaluación	%
<b>Análisis</b> Pertinencia pedagógica y social.	¿En qué grado los objetivos de aprendizaje y estructura temática responden a los propósitos didácticos y sociales, a través de una propuesta pedagógica pertinente?	Preformal Receptivo Resolutivo Autónomo Estratégico	0 4 6 8 10
<b>Diseño</b> Construcción y articulación eficiente de elementos	¿En qué grado el diseño del curso conserva y enriquece la propuesta pedagógica para garantizar aprendizajes con	Preformal Receptivo Resolutivo Autónomo Estratégico	0 4 6 8 10

	significado e incidencia en un beneficio social?		
<b>Operatividad y sistematización</b>	¿En qué grado se establecen procedimientos de todo el proceso, señalando con claridad la dinámica de trabajo, con instrucciones y códigos consensados por los actores del proceso de integración?	Preformal Receptivo Resolutivo Autónomo Estratégico	0 4 6 8 10
<b>Integración tecnológica</b> Mediación tecnológica eficiente	¿En qué grado los recursos y herramientas tecnológicas integradas, son apoyo didáctico claro a conceptos, ideas o información eje para el cumplimiento de las metas previstas, ubicándose en momentos estratégicos dentro del curso?	Preformal Receptivo Resolutivo Autónomo Estratégico	0 4 6 8 10
<b>Valoración</b> Evaluación y socialización de resultados	¿En qué grado los resultados, se comparten y consensan con valoraciones cualitativas de los aprendizajes, analizando los procesos e impacto social derivado de las acciones generadas, para evaluar áreas de mejora y/o actualización?	Preformal Receptivo Resolutivo Autónomo Estratégico	0 4 6 8 10
<b>Actualización</b> Procesos de reorientación y mejora	¿En qué grado se da un seguimiento organizado, a las mejoras identificadas en el proceso de valoración, como aspecto fundamental para garantizar la calidad educativa?	Preformal Receptivo Resolutivo Autónomo Estratégico	0 4 6 8 10

2. **Revisión de expertos.** Posterior a su construcción, el instrumento se sometió a revisión por un grupo de cuatro expertos. Para efectuar su caracterización se empleó el Cuestionario de Factores Sociodemográficos (CIFE, 2017) (Tabla 3). Para el presente estudio,

solo se aplicaron los ítems relacionados con los datos sociodemográficos, la experiencia laboral, los estudios y la investigación. Esta fase tuvo el objetivo de verificar la pertenencia y relevancia de los ítems.

Tabla 3.  
*Datos Sociodemográficos de los Expertos*

<b>Expertos</b>	Sexo	1 hombre 3 mujeres
<b>4</b>	Último nivel de estudio:	3 doctorado 1 maestría
	Áreas de experiencia profesional:	4 educación
	Número de años de experiencia profesional:	+ de 5
	Número de años de experiencia docente:	+ de 5
	Número de artículos publicados en el área:	0
	Número de libros publicados en el área:	2
	Número de capítulos de libros publicados en el área:	+ de 5
	Experiencia en la revisión, diseño y/o validación de un determinado instrumento de investigación	Si: x No:

- Estudio de la validez de contenido.** Se realizó un juicio de expertos al instrumento "". Este proceso se ha referido como la vía de mayor uso para determinar la validez de contenido (Ruiz, 2002). Los jueces expertos serán elegidos bajo los criterios grado académico (mínimo de maestría), su liderazgo reconocido en áreas del conocimiento afines a la investigación, años de experiencia en el área, experticia y publicación de artículos documentales y empíricos, y/o validación de instrumentos de investigación (Juárez-Hernández, Tobón & Jerónimo-Cano, 2017). Con base a estos criterios se seleccionará un total de diez jueces. El juicio de expertos tendrá un enfoque cualitativo y cuantitativo para la evaluación de pertinencia y relevancia de los ítems y descriptores de los niveles de desempeño.

Para la evaluación cualitativa los expertos podrán efectuar sugerencia en extenso, así como proponer la eliminación de ítems, y para la evaluación cuantitativa los expertos evaluarán mediante una escala Likert (constituida de uno a cuatro valor más bajo y más alto respectivamente) para los criterios anteriormente descritos. Finalmente, el análisis de la evaluación cuantitativa se llevará a cabo mediante el cálculo del coeficiente de validez de contenido V de Aiken (Aiken, 1980; Penfield & Giacobbi, 2004). Para considerar un ítem como válido, el valor de la V de Aiken tendrá que ser superior a 0.75 (Bulger & Housner, 2007). Descriptores o ítems con valor menor al mencionado serán sujetos a una revisión a detalle, considerándose su eliminación o bien su mejora de acuerdo con las recomendaciones de los expertos.

4. **Aplicación de la prueba con un grupo piloto.** A fin de identificar la claridad de las instrucciones y preguntas incluidas en el instrumento, se prepara la aplicación de una prueba con un grupo piloto constituido por diseñadores instruccionales. Se pretende que el grupo piloto este integrado por más de 15 diseñadores instruccionales, con nivel académico mínimo de maestría y más de dos años de experiencia laboral.

## **Discusión**

Como parte de los resultados parciales de este estudio, el instrumento fue mejorado a partir de las observaciones derivadas de la revisión de expertos de acuerdo con los criterios de pertinencia y redacción. Dicha versión se encuentra en la etapa del juicio de expertos, para ello el documento fue enviado junto con un cuestionario de validación a un grupo de veinte docentes investigadores con experiencia en el área, a fin de dotar al instrumento de un alto grado de coherencia teórica y práctica. En este sentido y en concordancia con Lester & Piore (2009), se trata de una propuesta innovadora que, en el marco de la sociedad del conocimiento, podrá aplicarse en diversos escenarios educativos. El DI enfrenta retos que requieren prescribir principios pertinentes a cualquier institución educativa, que busque dar rigurosidad y certeza a los procesos que involucran, para la modalidad a distancia, la atención a la calidad educativa.

Por lo expuesto, una propuesta que articule el enfoque socioformativo a través de un instrumento como la rúbrica, favorece la formación de estudiantes con una visión social eficiente (Terán, Suárez & Aguilar, 2016). La intención es contar con proceso actualizado del diseño instruccional, con

alcances cualitativos que le otorguen rigurosidad. Sin duda hay trabajos que buscado lograr dicha objetividad; sin embargo, no se ha presentado una articulación entre los elementos teóricos y empíricos que lo trasciendan a una metodología que además cuente con un instrumento de evaluación que dé coherencia a la relación entre educación y contexto (Siemens, 2010; citado por Guzmán & Escudero, 2016, p. 3).

## Referencias

- AGUERRONDO, I. (2017). El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI. Recuperado de: <https://goo.gl/mjys9T>
- ATO, M., LÓPEZ, J. J., & BENAVENTE, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/167/16728244043.pdf>
- BELLOCH, C. (2013). Diseño instruccional. Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://www.uv.es/~bellochc/pedagogia/EVA4.Pdf>
- BOSCH, M., RODRÍGUEZ, J. L., & CORTÉS, A. (2016). La formación humanista de los estudiantes de ciencias pedagógicas. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*. ISSN 2224-2643, 7(6), 291-304. Recuperado de: <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalía/article/view/1413>
- BULGER, S.M. & HOUSNER, L.D. (2007). Modified Delphi investigation of exercise science in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(1), 57-80. Doi: 10.1123/jtpe.26.1.57
- CAMPILLO, C., MORALES, N., TREJO, H., RAMÍREZ, J. L., CASTAÑEDA, I., GALLEGOS, R., & ROSAS, C. (2013). La educación en línea: una metodología flexible para formación de residentes de Psiquiatría. *Investigación en educación médica*, 2(6), 87-93. doi: 10.1016/S2007-5057(13)72692-9. doi: 10.1016/S2007-5057(13)72692-9
- ELOSUA, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, 15 (2), 315-321. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/727/72715225/>
- FAINHOLC, B. (2004). La calidad en la Educación a Distancia continúa siendo un tema muy complejo. *Revista De Educación A Distancia*, 0(12). Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/25311>
- GUZMÁN, T., & ESCUDERO, A. (2016). Proceso de diseño de un modelo de educación a distancia, como estrategia de innovación educativa para la economía del conocimiento. *Revista electrónica de Tecnología Educativa*. doi. P. 1-15. doi: 10.21556/edutec.2016.55.729

- JUÁREZ HERNÁNDEZ, L. G., TOBÓN, S., & CANO, A. J. (2017, octubre). Caracterización y selección de expertos para la evaluación de un instrumento de investigación. En L. G. Juárez-Hernández (Moderador), II Congreso Internacional de Evaluación del Desempeño, Valora. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México.
- LESTER, R. K., & PIORE, M. J. (2009). Innovation—The missing dimension. Harvard University Press Recuperado de: <https://goo.gl/np9CGG>
- MARKOVA, T., & ZABOROVA, I. (2016). Quality Issues of Online Distance Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 237. Recuperado de: <https://goo.gl/DUU3rN>
- MARTÍNEZ, A. (2009). El diseño instruccional en la educación a distancia. *Un acercamiento a los Modelos.Apertura*, 9 (10), 104-119. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/688/68812679010.pdf>
- MONTERO, I., & LEÓN, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista internacional de psicología clínica y de la salud*. 2(3), 503-508.
- MURILLO, J., & ROMAN, M., (2008). La evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*. Vol.1. No.1. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/viewFile/4676/5113>
- PENFIELD, R.D. & GIACOBBI, JR, P.R. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), pp. 213-225. DOI.org/10.1207/s15327841mpee0804\_3
- ROIG VILA, R; MENGUAL, S., & GUERRERO, C. (2014). Assessment of the pedagogical quality of the MOOC. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 27-41. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es//index.php/profesorado/article/view/42888/24768>
- SANDIA, B., & MONTILVA, J., & BARRIOS, J. (2005). Cómo evaluar cursos en línea. *Educere*, 9 (31), 523-530. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603113.pdf>
- SEP. (2016) El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa. SEP. *Secretaría de Educación Pública*. Recuperado en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo\\_Educativo\\_para\\_la\\_Educacion\\_Obligatoria.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf)

- SUAREZ, D. B., PINEDA, M. L. M., PINEDA, A. Y. P., & HURTADO, J. L. J. (2015). Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto iberoamericano. *Entramados: educación y sociedad*, (2), 107-124. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1389/1386>
- TERÁN, C., SUÁREZ, M., TRUJILLO, M., TRUJILLO, S., & AGUILAR, S. (2016). El Diseño Instruccional como recurso para el fortalecimiento de la identidad regional. *Revista Scientific*. P.86-106. Recuperado de: [http://www.indtec.com.ve/ojs/index.php/Revista\\_Scientific/article/view/94/91](http://www.indtec.com.ve/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/94/91)
- TOBÓN, S. (2013a). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ed.). Bogotá: Ecoe
- TOBÓN, S. (2014a). *Metodología de gestión curricular. Una perspectiva socioformativa*. México: Trillas
- URRUTIA, M., BARRIOS, S., GUTIÉRREZ, M., & MAYORGA, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28(3), 547-558. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412014000300014&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000300014&lng=es&tlng=es).

# Influencia de las Nuevas Tecnologías en el aprendizaje del Baile Flamenco

---

## Influence of New Technologies in the learning of Flamenco Dance

Bárbara De las Heras Monastero<sup>1</sup>  
Patricia Islas Salinas<sup>2</sup>

### Resumen

En las últimas décadas el avance de las Nuevas Tecnologías ha propiciado un cambio en los procesos de aprendizaje del baile flamenco. Esto es debido a su carácter efímero que, como modalidad de danza, precisa de los medios audiovisuales para poder ser conservado en el tiempo. El desarrollo de plataformas como YouTube o Facebook han contribuido al acceso inmediato de vídeos en cualquier parte del mundo, lo que ha beneficiado al alumnado tanto español como extranjero. Como consecuencia, ha proliferado la oferta de recursos didácticos para el aprendizaje del baile flamenco en formato digital, aunque es mucho menor si lo comparamos con el número de materiales escolares para el estudio del flamenco.

### Palabras clave

Baile flamenco, nuevas tecnologías, procesos de aprendizaje, recursos didácticos.

---

<sup>1</sup> Bárbara de las Heras Monastero. Actualmente trabaja en la Universidad de Jaén, España. Es licenciada en pedagogía, con máster en Gestión Cultural y Doctorado en Educación. Actualmente es miembro de instituciones educativas como SEDHE, SEPHE y el CID (Consejo Internacional de Danza de la UNESCO). Correo electrónico: barbaraheras@us.es

ID: <http://orcid.org/0000-0003-3062-6779>

<sup>2</sup> Patricia Islas Salinas. Profesora investigadora en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, División Cuauhtémoc, Chihuahua, México. Es doctora en educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: [patricia.islas@uacj.mx](mailto:patricia.islas@uacj.mx)

ID: <http://orcid.org/0000-0003-0695-4799>

### **Abstract**

In recent decades, the advancement of New Technologies has led to a change in the learning processes of flamenco dancing. This is due to its ephemeral nature, which, as a dance modality, requires audiovisual media to be preserved over time. The development of platforms such as YouTube or Facebook have contributed to the immediate access of videos anywhere in the world, which has benefited both Spanish and foreign students. As a consequence, the supply of teaching resources for learning flamenco dancing in digital format has proliferated, although it is much smaller compared to the number of school materials for the study of flamenco.

### **Keywords**

Flamenco dance, New Technologies, learning processes, didactic resources.

### **Introducción**

El propósito de este trabajo es explicar la influencia de las Nuevas Tecnologías en el aprendizaje del baile flamenco. Para ello, vamos a exponer cuatro ideas principales: 1) la paradoja existente entre la valoración del baile flamenco como disciplina formativa en el plano internacional y, sin embargo, la escasa presencia del baile flamenco como disciplina curricular en las escuelas españolas; 2) el incremento de bibliografía educativa dirigida a la enseñanza y el aprendizaje del flamenco como resultado de propuestas didácticas aplicadas en contextos escolares; 3) la transformación de los procesos de aprendizaje en el ámbito formativo del baile flamenco debido a la entrada de las Nuevas Tecnologías en la sociedad durante las últimas décadas; y 4) la proliferación de los recursos didácticos destinados al aprendizaje del baile flamenco.

### **La valoración social y educativa del baile flamenco**

El reconocimiento del baile flamenco como disciplina artística y el enorme interés que despierta resulta inequívoco en la actualidad. De entre todas las disciplinas de la danza, el baile flamenco es considerado una de las más expresivas. Contiene un componente racial que la define como un lenguaje dancístico de enorme potencial emotivo y comunicativo formando parte de la cultura andaluza y española. Está caracterizado por una serie de pasos que se funden al compás de una compleja base rítmica.

Bailaoras y bailaores de la talla de Antonia Mercé La Argentina, Encarnación López La Argentinista, Carmen Amaya, Antonio el Bailarín,

Antonio Gades, Mario Maya, Cristina Hoyos, Antonio Canales, Sara Baras, Eva la Yervabuena o Israel Galván constituyen sólo algunos nombres que representan la cuantiosa lista de profesionales de gran talla artística que han abanderado desde hace décadas la imagen de España en el extranjero. Lo cual ha derivado en un interés del fenómeno del baile flamenco como recurso de aprendizaje, no sólo en España, sino también en el extranjero (De las Heras, 2014).

También existen estudios que apuestan por la tesis de que el baile es actualmente subgénero aventajado dentro del flamenco considerándose pionero y líder de la transformación artística a la que estamos asistiendo (Aix, 2005). En cuanto al reconocimiento social e institucional del baile flamenco, podemos destacar que el 6 de noviembre de 2012 la Escuela Sevillana de Baile flamenco fue inscrita en el Catálogo General del Patrimonio Histórico Andaluz (CGPHA), como Bien de Interés Cultural, para su salvaguarda y conservación.

Sin embargo, uno de los grandes problemas que encontramos cuando pretendemos investigar sobre la educación del baile flamenco es la escasa bibliografía existente especializada en la pedagogía de la danza. Se trata, de entre todas las disciplinas artísticas que existen, la menos investigada desde el ámbito universitario y la menos ayudada económicamente por parte de los poderes públicos. No llama menos la atención el hecho de que la danza es la única materia artística que aún no ha sido integrada en los planes de estudios de la enseñanza obligatoria por ninguna de las leyes educativas españolas vigentes hasta la actualidad.

Pero esta realidad se contrapone al hecho de que el baile flamenco es una disciplina de danza única en el mundo, siendo su lugar de origen España y, en concreto, Andalucía. El interés que despierta la danza flamenca fuera de nuestras fronteras es inmenso, provocando una inmigración importante de bailarines que vienen a España en busca de formación especializada y “auténtica”, cuya calidad es ampliamente conocida.

### **Recursos didácticos del flamenco en la escuela**

En las últimas décadas existe un aumento progresivo del interés de la comunidad educativa por acercar el conocimiento del arte flamenco a la sociedad, principalmente, a los estudiantes. Este, ha dado lugar al diseño de unidades didácticas y la aplicación de las mismas en escenarios escolares, promoviendo un conjunto de experiencias cuyos resultados se trasladan a manuales y bibliografía especializada en la didáctica del flamenco. En este sentido, Cabello Recio (2004) enumera una serie de materiales pedagógicos relacionados con la enseñanza de la música, el cante y la temática del flamenco en general.

Además, encontramos la monografía *Introducción al flamenco en el currículum escolar* coordinado por Miguel López Castro (2004). En esta obra se incluyen experiencias, aplicaciones didácticas, propuestas de unidades didácticas y material pedagógico enfocado a todos los niveles educativos: infantil, primaria, secundaria y universidad. En cuanto a la educación infantil, Esperanza Rueda presenta un trabajo didáctico basado en un cuento con Candela como protagonista. De un lado, en el ámbito de la educación primaria, Miguel López Castro trata "el flamenco y los valores" para el primer y segundo ciclo de primaria y establece una clasificación de los temas que se extraen de las coplas flamencas con idea de aplicarlos en diferentes asignaturas escolares, Esteban Cabello Recio trabaja un material destinado a las maestras y maestros de primaria para impartir la enseñanza de la música flamenca a través de la asignatura de música y Paco Valero Vargas aporta experiencias didácticas realizadas en cursos de primaria. En relación a la educación secundaria, José Cenizo Jiménez muestra un balance de experiencias sobre las coplas flamencas.

Desde el contexto universitario, Cristina Cruces Roldán muestra una panorámica de las actividades formativas y culturales que desarrolla la Universidad de Sevilla hasta el momento y presenta una experiencia curricular docente para el ámbito universitario, David Pino Llanes transmite unas nociones sobre el ritmo y compás flamenco; como propuestas teóricas, Gerhard Steingress desarrolla el flamenco como arte popular y popularizado y Norberto Torres Cortés sobre la historia y evolución de la guitarra flamenca.

Sobre el flamenco como recurso didáctico virtual, existe el proyecto *Mos en Flamoslandia* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2008). Consiste en un recurso educativo para el aprendizaje del flamenco diseñado por el Ministerio de Educación y Cultura desde el año 2008. Su carácter multimedia e interactivo pretende acercar de forma lúdica, entretenida y de fácil comprensión el mundo del flamenco a un público infantil y juvenil.

Desde el ámbito institucional, el Centro Andaluz de Flamenco (Consejería de Cultura, Junta de Andalucía, 2016), órgano competente de la Junta de Andalucía, tiene habilitado una sección específica de Recursos educativos que incluye tres apartados fundamentales: a) el Portal Educativo de la Junta de Andalucía; b) Materiales Curriculares para la Didáctica del Flamenco y la Música Tradicional de Andalucía y c) Guía Didáctica del Centro Andaluz de Flamenco "Entre Dos Barrios".

Así mismo, el Portal Educativo de la Junta de Andalucía (Consejería de Educación, Junta de Andalucía, s.f), perteneciente a la Consejería de Educación, presenta distintos apartados como Publicaciones didácticas,

referidas a aquellos libros especializados en la enseñanza del flamenco; Material curricular, compuesto por archivos descargables de unidades didácticas y proyectos educativos para impartir en una clase escolar; Material audiovisual, correspondiente a vídeos didácticos para niños y niñas, y archivos de audio de distintos palos flamencos; Material TIC, donde se recogen distintas webs y blogs especializados en la educación del flamenco; Propuestas didácticas digitales, en el que se presentan proyectos didácticos de diferentes autores que en su práctica docente han impartido con éxito programas educativos de flamenco; y Partituras, que incluyen partituras musicales de algunos palos flamencos.

En la sección Materiales Curriculares para la Didáctica del Flamenco y la Música Tradicional de Andalucía (VVAA, 1999), se presenta una unidad didáctica del flamenco que se subdivide en tres partes: Aproximación a una Didáctica del Flamenco de Calixto Sánchez y José Luis Navarro, Didáctica del Flamenco de Caty León y Música Tradicional de Andalucía coordinado por Modesto García. Y, por último, la Guía Didáctica del Centro Andaluz de Flamenco "Entre Dos Barrios" muestra distintas guías didácticas para la enseñanza del flamenco en las aulas en español e inglés para los niveles de primaria y secundaria, así como divididos en el libro del alumnado y del profesorado. Además, incluye una unidad para trabajar la temática de la historia del flamenco.

### **Las nuevas tecnologías en el aprendizaje del baile flamenco**

En el caso del baile flamenco, los recursos didácticos están más enfocados al aprendizaje llevado a cabo en el ámbito no formal, puesto que, como hemos indicado anteriormente, la danza no está incluida dentro del sistema educativo obligatorio español. Aunque sí existen nuevas vías administrativas que permiten a las Administraciones educativas diseñar sus propias asignaturas curriculares donde el baile flamenco tiene cabida (LOMCE, 2013). La educación del baile flamenco ha sufrido un cambio de paradigma considerable, ya no sólo en la transformación del propio sistema de enseñanza sino también en los modos de aprendizaje. Los procesos de enseñanza y aprendizaje del baile flamenco se realizan fundamentalmente de forma visual y acústica, por lo que la evolución de las Nuevas Tecnologías en las últimas décadas ha influenciado principalmente en las maneras de aprender convirtiéndose los archivos audiovisuales en un recurso didáctico de primera magnitud.

Como consecuencia del desarrollo de las Nuevas Tecnologías a partir de la década de los setenta en formatos analógicos como los videocasetes y, posteriormente, a finales de los noventa y comienzos del 2000 en formato

digital cuando se imponen los DVDs, progresivamente se ha producido un cambio de aprendizaje del baile flamenco de tipo virtual gracias a los recursos digitales y mediante la plataforma de internet, surgida en la década de los noventa (Cubero, 1999). Internet ha ayudado sobre todo al alumnado extranjero, quien se beneficia de las ventajas del aprendizaje on-line, con posibilidades de obtenerlo en cualquier lugar y momento. Ayudan al estudiante a aprender cuestiones como la técnica, la música, la estructura, el estilo, la coreografía, la estética, la interpretación artística, el acompañamiento musical, la coordinación entre los músicos y el bailar, el conocimiento de las letras del cante y de las falsetas, los soniquetes de los pasos, etc.

En concreto, la plataforma de internet YouTube, especializada en el alojamiento de archivos audiovisuales de forma libre y gratuita, ha posibilitado al alumnado a subir sus experiencias educativas con sus docentes. Aunque aprovechamos este medio para advertir que esta acción debe ir siempre acompañada del consentimiento explícito del mismo docente. En YouTube se encuentran vídeos de clases, tutoriales de una profesora o profesor, extractos de escenas de baile de documentales, películas o programas antiguos de baile flamenco (La Venta del Duende; El Sol, la Sal, el Son; Flamencos; Lo flamenco, etc.), actuaciones de bailaoras o bailarines que son recogidas por las grabaciones espontáneas del público, aunque con escasa calidad, etc.

Este fenómeno ha provocado la masificación del aprendizaje del baile flamenco fuera de las fronteras españolas, lo que ha retroalimentado a su vez la presencia de alumnado extranjero en las aulas españolas. Pues a medida que el aficionado tiene la oportunidad de visualizar la interpretación y la ejecución del baile flamenco desde su ámbito local, “sin moverse de casa”, recibe información para poder seleccionar el destino donde realizar su formación presencial. Pero este proceso de aprendizaje virtual ayuda a que el estudiantado español o extranjero que vienen a Andalucía a formarse disponen de bastante información gracias a dicha visualización, ya que, los vídeos no sólo ayudan al aprendizaje visual sino también al acústico, mediante la escucha de las letras, falsetas y acompañamiento de la instrumentalización musical al baile, lo cual supone un avance importante para el estudiante.

### **Materiales didácticos audiovisuales del baile flamenco**

Para el estudio del baile flamenco existen otros documentos audiovisuales como grabaciones íntegras de bailes flamencos que ayudan al estudiante o

profesional a inspirarse o aprender de la estructura musical, coreográfica y estética de bailes completos ejecutados por artistas con músicos en directo. Además, existen DVDs que están dedicados especialmente a la enseñanza del baile flamenco donde se explican de forma detallada el método didáctico destinado a discentes y profesionales que ayudan al montaje coreográfico, el acto de enseñanza y el proceso de aprendizaje. En concreto, este último, por medio de estos recursos audiovisuales consiste en la visualización repetida de las escenas de baile flamenco, pudiendo observar aspectos como la estética y el estilo de la bailaora o bailar, los elementos coreográficos, las distintas partes del baile, la forma de estructurar el baile, la manera de interpretar del artista, el montaje musical, el soniquete de los pasos, el acompañamiento del canto y la guitarra, la coordinación técnico-musical de la bailaora y bailar con los músicos, etc.

Destaca la colección de baile flamenco de 21 vídeos grabados por el bailar Adrián Galia donde se recogen dieciocho palos flamencos diferentes bailados y coreografiados por él. En cada uno de los vídeos se muestra el origen y la historia de cada palo, vestuario a utilizar, se explica el compás a seguir, el toque, el canto y el baile de cada uno de ellos. También se incluyen ejercicios de calentamiento y una actuación completa del palo interpretada por el mismo Adrián Galia. Son vídeos de carácter didáctico ideales para el aprendizaje y la comprensión del arte flamenco.

También señalar la trilogía de José Galván denominada Baile Flamenco en la que distintas bailaoras y algunos bailaros ejecutan diferentes bailes por distintos palos, interpretadas en directo con canto y guitarra. Esta serie está pensada y realizada para los y las estudiantes de flamenco, donde pueden ver una selección bastante completa de todos los palos, que va aumentando su nivel de dificultad en sus tres volúmenes pero basando todos los bailes en coreografías de corte clásico que sirven de ejemplo para ver y aprender los bailes en su estado más natural. Del mismo maestro Galván está editado La Noche Flamenca, el cual es una grabación en directo en un tablao de bailaros reconocidos.

A nivel musical, pero por tratarse de un material didáctico muy útil para el aprendizaje y la enseñanza del baile flamenco lo incluimos aquí, se encuentra la colección Sólo Compás que en la actualidad acumula un total de 44 volúmenes. Está dirigida por Manuel Salado, quien hace una selección de numerosos palos flamencos, los cuales se presentan con frecuencias rítmicas variables, de la más lenta a la más rápida, y finalmente se muestra un baile completo con músicos, tanto con zapateado como sin él, para que el estudiante pueda practicar desde la grabación. Este mismo autor, ha realizado una versión adaptada al baile flamenco bajo el título Manuel Salado:

El baile flamenco formada por 10 DVDs donde el artista ejecuta, en primer lugar, el baile completo del estilo a estudiar, posteriormente se da una visión de cuerpo entero y, en último lugar, se repite el ejercicio pero centrándose exclusivamente en la posición de los pies.

En el nivel principiante vemos Bases del baile flamenco, el cual explica detalladamente todas las partes que compone un baile; otra colección es del bailaor y profesor Pedro Córdoba quien graba la colección Aprendiendo a bailar flamenco por... para iniciarse en el baile flamenco. Y otros recursos lo encontramos en Guía para aprender a tocar las castañuelas, Sevillanas despacio para empezar o, de la mano de José Manuel Montoya, Aprende y Practica el acompañamiento por Sevillanas. También vemos la colección de CDs Baila conmigo compuesta por cuatro volúmenes, dirigida por la bailaora y profesora Dolores Giménez, facilita el estudio de los cuatro estilos flamencos básicos, alegrías, soleá, tangos y fandangos, para la iniciación al baile. Todo el contenido del audio está grabado en su velocidad normal, y a velocidad lenta, para facilitar su estudio.

Como colecciones didácticas específicas del zapateado encontramos el Método de Zapateado Flamenco (3 volúmenes) de Rosa de las Heras quien utiliza una notación innovadora y específica para el zapateado flamenco basada en la música tradicional que permite leer los bailes directamente de la partitura. También vemos El zapateado, que lo forman tres DVDs que incluyen ejercicios para practicar La Técnica, los Ritmos Binarios y los Ritmos Terciarios. Relacionado con la enseñanza del baile flamenco en edad infantil sólo existe en la actualidad la propuesta Flamenco para niños por Silvia Marín, el cual se trata de un espectáculo-taller interactivo que pretende introducir al mundo del flamenco al público infantil, con el fin de que niñas y niños conozcan y disfruten del cante, de la música y del baile flamenco.

## **Conclusiones**

La aparición de Internet, la Telefonía móvil y la digitalización de los medios audiovisuales han contribuido a la transformación del aprendizaje del baile flamenco en las dos últimas décadas. Consideramos que las razones que han llevado a este fenómeno son dos principales: la primera, debido a la dependencia del baile flamenco por los recursos audiovisuales para poder ser conservado, dando lugar al incremento de recursos didácticos enfocados al aprendizaje del baile flamenco; y la segunda, el acceso gratuito que ha permitido la red de internet a plataformas, redes sociales y aplicaciones. Las consecuencias de este fenómeno se manifiestan en el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje y la pre-formación cualificada que el alumnado

actual dispone antes de llegar a una clase de baile de forma presencial (aumento de la información y del nivel formativo).

Sin embargo, aunque está incrementando la producción de materiales didácticos destinados al aprendizaje del baile flamenco, en comparación con los materiales escolares diseñados para el estudio del flamenco en la escuela, encontramos un mayor número de recursos en el ámbito escolar. Este hecho lo explicamos porque la danza no ha sido considerada a día de hoy una asignatura curricular con rango independiente en el sistema educativo español, circunstancia que, en caso de darse, permitiría una estabilidad profesional y el diseño de unidades didácticas por parte de los docentes de baile flamenco que las llevarían a cabo. Fomentando así el acercamiento del baile flamenco en las aulas escolares.

## Referencias

- Aix Gracia, Francisco (2005). Aproximación a las condiciones de producción artística en el baile flamenco actual, *Música Oral del Sur*, 6, 153-186.
- Cabello Recio, Esteban. (2004). El flamenco desde el área de Música en Primaria. En M. López Castro. (Coord.), *Introducción al flamenco en el currículum escolar* (pp. 29-56). Madrid: UNIA y AKAL.
- Consejería de Cultura, Junta de Andalucía (2016). Centro Andaluz de Flamenco. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/cultura/centroandaluzflamenco/>
- Consejería de Educación, Junta de Andalucía (s.f). Portal Educativo de Flamenco. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-flamenco/presentacion>
- Cubero, Julio (1999). *Tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- De las Heras Monastero, Bárbara (2014). Primeros profesionales de la danza española y flamenco en la Ciudad de México entre 1920-1950. *Música Oral del Sur*, 11, 141-166.
- León Benítez, Catalina. (s.f.). El cine flamenco de Carlos Saura. *The Cult* (web). Recuperado de <http://www.thecult.es/cine-clasico/el-cine-flamenco-de-carlos-saura.html>
- López Castro, Miguel (Coord.). (2004). *Introducción al flamenco en el currículum escolar*. Madrid: UNIA y AKAL.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2008). *Mos en Flamoslandia* (web). Recuperado de <http://ares.cnice.mec.es/flamenco/index.htm>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. En *BOE*, 295, 97858-97921.

- Sedeño, Ana y Kháder, Ádel (2004). Vida de una compañía de baile flamenco. Jóvenes realizadores. Recuperado de <http://www.jovenesrealizadores.com/baileflamenco>
- VVAA. (1999). Materiales curriculares para la didáctica del Flamenco y música tradicional de Andalucía. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/cultura/centroandaluzflamenco/RecursosEducativos/index.htm>

# El aula invertida transforma el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes normalistas

---

The flipped classroom transforms the teaching learning process of the students from the Normal Rural School

María Eliud Reyes Pinzón<sup>1</sup>  
José Benito Dzul Tamay<sup>2</sup>  
Elias Miguel Melken Balam<sup>3</sup>

## Resumen

Hoy en día en nuestro México se vive un cambio se percibe una creciente y preocupante falta de motivación, esfuerzo, comprensión y aprendizaje por parte de los jóvenes por aprender, el docente del siglo XXI requiere de innovadoras técnicas para apoyar su clase. Se plantea la necesidad de innovar la metodología tradicional por una que aproveche los diferentes recursos tecnológicos para incorporarlos en forma efectiva en su práctica docente y enseñanza. El presente estudio analiza la metodología Aula Invertida mediante el uso de las TIC y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes

---

<sup>1</sup> María Eliud Reyes Pinzón. Docente en la Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez, Hecelchakan, Campeche, Mexico. Es doctora en educación y actualmente forma parte de la Red Temática de investigación de Educación Rural. Correo electrónico: [marielyta\\_reyes@hotmail.com](mailto:marielyta_reyes@hotmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-2581-8111>

<sup>2</sup> José Benito Dzul Tamay. Docente en la Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez, Hecelchakan, Campeche, Mexico. Impare los cursos del trayecto formativo de Práctica Profesional y el de las lenguas y culturas de los pueblos originarios. Correo electrónico: [dzultamayjb21@hotmail.com](mailto:dzultamayjb21@hotmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-8766-2001>

<sup>3</sup> Elias Miguel Melken Balam. Docente en la Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez, Hecelchakan, Campeche, Mexico. Maneja la línea de investigación sobre innovación educativa desde la perspectiva del diseño curricular y los procesos pedagógicos y didácticos. Correo electrónico: [melken30@hotmail.com](mailto:melken30@hotmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-0862-3638>

de la Escuela Normal Rural de Hecelchakán, el objetivo principal de este trabajo es la implementación en un grupo piloto la técnica de aula invertida para mejorar los resultados del proceso enseñanza y aprendizaje. Se aplicó un programa piloto a un solo grupo con un total de 25 alumnos el trabajo se diseñó con la investigación de pre-prueba y pos-prueba, finalmente se presentan los resultados, conclusiones y recomendaciones.

### **Palabras clave**

Aula invertida, aprendizaje colaborativo, TIC, enseñanza-aprendizaje.

### **Abstract**

Nowadays in our Mexico we are experiencing a change. We perceive a growing and worrying lack of motivation, effort, understanding and learning on the part of young people to learn, the 21st century teacher requires innovative techniques to support their class. There is a need to innovate the traditional methodology by one that takes advantage of the different technological resources to incorporate them effectively in their teaching and teaching practice. The present study analyzes the Inverted Classroom methodology through the use of TIC and its influence on the learning of the students of the Rural Normal School of Hecelchakán, the main objective of this work is the implementation in a pilot group the inverted classroom technique for improve the results of the teaching and learning process. A pilot program was applied to a single group with a total of 25 students. The work was designed with pre-test and post-test research, finally the results, conclusions and recommendations are presented.

### **Keywords**

Flipped classroom, collaborative learning, TIC, teaching-learning.

### **Planteamiento del problema**

Vivimos en la sociedad de la información, atentos a los cambios tecnológicos y económicos del desarrollo, a nivel mundial se observa el enorme avance de los recursos informáticos como son las Tecnologías de Información y Comunicación que impulsan cambios en la educación. Si los alumnos se encuentran en una sociedad donde el desarrollo tecnológico y sus aplicaciones es una realidad que cada día está presente en sus vidas, se les tendrá que dotar de competencias con el uso de TIC. En este escenario se plantea la necesidad creciente que los docentes estén en condiciones de cambiar su metodología tradicional de enseñanza por un nuevo modelo

llamado aula invertida metodología que se basa en las mismas ideas, esta realidad, nos lleva a la siguiente pregunta de investigación:

¿Es posible que el aula invertida mejore el proceso enseñanza-aprendizaje de los normalistas del 1° grupo “A” de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” mediante el apoyo de TIC?

La hipótesis plantea que existe una relación positiva entre la metodología Aula invertida mediante TIC y el proceso enseñanza - aprendizaje en los alumnos del 1° grupo “A” de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”.

Delimitación espacial: se realizarán por dos medios o espacios.

- El primero, se realizó un aula virtual MOODLE del curso Las TIC en la educación para el grupo 1°A.
- Segundo se trabajó en el aula física 1° grupo B de la escuela normal rural justo sierra Méndez.
- Delimitación temporal: Se aplicó la metodología del aula invertida en los meses de agosto 2016 a febrero 2017.
- Delimitación práctica La intención es aplicar la metodología del aula invertida que es una novedosa metodología la cual apoyará en primer lugar a los estudiantes y a la docente de la escuela normal rural

### **Marco teórico**

(Calvillo 2014, p 8-9) Según la tesis “Flipped Learning” aplicado a la materia de música en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria: una investigación-acción para la mejora de la práctica docente y del rendimiento académico del alumnado, nos quiere dar a conocer que el modelo metodológico conocido –en la mayoría de los círculos docentes– como Flipped Classroom (FC) o “clase del revés”, es un fenómeno que está recibiendo un considerable incremento de atención en círculos dedicados a la educación, así como en prensa especializada (Toppo, 2011; Tucker, 2012). En este modelo, el alumnado recibe la parte instruccional de la enseñanza en casa a través de vídeos y otros medios multimedia e interactivos, y las horas de clase, se dedican a resolver dudas sobre las tareas encomendadas, discutir a fondo sobre aquello que más les cuesta comprender o trabajar en problemas y proyectos, etc. La resolución de problemas en grupos, las metodologías colaborativas y cooperativas en clase o las basadas en proyectos.

En definitiva, la enseñanza centrada en el alumnado, la clase pasa de ser de recepción pasiva a ser de participación activa.

García (2015) en su trabajo “El aula invertida y otras estrategias con uso de TIC. Experiencia de aprendizaje con docentes” describe una experiencia de aplicación diferenciada de estrategias de enseñanza aprendizaje con apoyo de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en una comunidad de docentes que son estudiantes de la Maestría en Educación.

Carneiro (2008) –por su parte- señala en “Los desafíos de las TIC para el cambio educativo”, el tema de el aula invertida y otras estrategias con uso de TIC. Experiencia de aprendizaje con docentes, se desprende de un proyecto que se inició en la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), en la Sede Tuxtepec, Oaxaca, México, con alumnos de la Maestría en Educación, que, a su vez, se desempeñan como docentes en la zona. En esta investigación se busca identificar la posibilidad de mejoras en los procesos educativos.

### **Metodología**

La metodología son los pasos que se deben de seguir para llevar a cabo la investigación en este caso. El diseño, con prueba-pos prueba y grupo de control: A un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental. Después se le administra el tratamiento y para terminar se le aplica una prueba posterior al tratamiento, hay un punto de referencia inicial para ver qué nivel tenía el grupo en las variables dependientes ante el estímulo. Es decir, hay un seguimiento del grupo. Este diseño se aplicará de la siguiente manera:

#### *Población y muestra.*

- Población: Estudiantes normalistas de la escuela normal rural “Justo Sierra Méndez”
- Muestra: 25 estudiantes del 2º grupo A de la asignatura de las TIC en la educación matriculados en el semestre 2016.

#### *Técnicas e instrumento de recolección de datos.*

Precisamos encontrar los medios de recolección de datos para luego procesarlas, analizarlas y posteriormente extraer las conclusiones sobre la base de la información recolectada, aplicando las técnicas e instrumentos pertinentes como: Encuestas y Guías de Observación.

#### *Procesamiento de datos*

Para el entendimiento e interpretación de los resultados en estudio se realizará el procesamiento de datos con el programa de SPSS o Microsoft

Excel donde se tabulará y se verá las frecuencias sobre las preguntas hechas en las encuestas realizadas a los alumnos.

La comprobación de datos tablas, gráficas y productos se encuentran en el portafolio de evidencias en línea de este trabajo es explicativo-descriptivo.

## **Desarrollo**

La técnica del aula invertida puede ser entendida como “dar la vuelta a la clase” o “una clase al revés”. Este nuevo término sirve para definir un nuevo método docente cuya base radica en la metodología del “aula invertida” las tareas que antes se hacían en casa, ahora se realizan en clase y a la inversa.

Los primeros autores que acuñaron el término fueron Lage, Platt, y Treglia (2000). Aunque realmente la expresión no se consolidó hasta que en 2007 los profesores Bergman y Sams, del Instituto de Colorado de USA, se unen para grabar contenidos de presentaciones en PowerPoint narradas y capturadas en vídeo. El objetivo era facilitar a los alumnos que no pudieran asistir a clase la posibilidad de seguir si no toda, gran parte de la materia a través de las grabaciones que realizaban los profesores.

Para sorpresa de los docentes, estas grabaciones, en principio creadas para estudiantes no presenciales de sus clases, eran también seguidas por otros estudiantes.

El potencial de esta metodología docente radica en que el tiempo invertido en explicar el curso, por ejemplo, a través de la clase magistral, queda relegado al trabajo que el alumno puede hacer tranquilamente en casa a través de grabaciones en un vídeo you-tube o en una presentación narrada en Power Point. Estos materiales pueden ser visionados y estudiados por los alumnos en su propio domicilio, con la ventaja de que pueden hacerlo cuantas veces considere necesario.

De este modo, existe una complementación entre la técnica del aula invertida y el aprendizaje cooperativo: las tareas, también comúnmente conocidas como “deberes” se realizan conjuntamente y en cooperación con el grupo ya que, el docente traslada el tiempo empleado a la explicación de la materia al método aula invertida, o tarea en casa.

El objetivo es implementar un grupo piloto con la técnica de aula invertida para mejorar los resultados del proceso enseñanza y aprendizaje con la creación de ambientes de colaboración donde se desenvuelvan los educandos.

Durante el desarrollo del curso Las Tic en la Educación se aplicó un pilotaje de innovación y mejora docente. Para la presentación de este trabajo, se realizó una investigación no experimental, de tipo descriptivo, transversal

(Cea, 2009; Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2014). El grupo piloto estuvo formado por 25 alumnos del primer grado grupo A, de los cuales son 12 hombres y 13 mujeres cuyas edades oscilan entre 18-21 años, el curso se impartió en el primer grado (Agosto-2016/Enero-2017) los alumnos estuvieron asignados en cuatro equipos de trabajo.

Las competencias del perfil de egreso a las que contribuye el curso son las siguientes:

- Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
- Las competencias del curso son:
- Utiliza de manera crítica y creativa las herramientas de productividad capaces de solucionar problemas.
- Usa las TIC como herramienta para publicar, comunicar, colaborar y producir información de calidad que contribuya a la sociedad.
- Actúa de manera ética ante el tratamiento de la información.
- Los contenidos docentes de la asignatura estuvieron expuestos en la plataforma virtual del curso para que los alumnos pudieran tener acceso a ellos desde cualquier punto con acceso a internet. Esta plataforma es una herramienta de apoyo a la docencia y desde donde los estudiantes pueden acceder e intercambiar información.

A los estudiantes se les informó al inicio del curso, sobre el proyecto piloto de innovación y mejora docente, fomentando en todo momento la comunicación, con los alumnos, sincrónica como asincrónica, para mantener una relación alumnado-profesorado más interactiva, y sin contar con la barrera de la presencialidad, como sucede en las tutorías establecidas en unos horarios, que muchas veces, son coincidentes con otras actividades docentes para los alumnos, como puedan ser las clases, seminarios o las prácticas.

Para la recolección de datos se diseñó un cuestionario de opinión que se les aplicó a los estudiantes al finalizar el semestre, para valorar la experiencia y satisfacción de los estudiantes con el Aula Invertida.

Se concentraron datos sociodemográficos: 1. Sexo. 2. Edad. Se consultaron tres preguntas sobre el uso del Aula Invertida, con respuestas tipo Likert, estas fueron: 1. Me facilita el estudio previo. 2. Mejoro mi rendimiento académico. 3. Grado de satisfacción. Además, se preguntaron

dos cuestiones abiertas sobre el uso del Aula Invertida: 1. Aspectos positivos. 2. Aspectos negativos.

En cuanto a las normas que se siguieron durante el curso, estas fueron las siguientes:

El curso se fundamentó en el trabajo en equipo y colaborativo, fomentando las búsquedas de información autónomas. En cada equipo se elaboraron las normas necesarias para una buena integración de todos los miembros en el mismo. Se establecen las normas en cada equipo de trabajo y éstas se deben seguir, a partir de entonces, con el resto de los integrantes del equipo.

Los estudiantes tenían que asistir a la clase, que requirieran búsquedas de información, con los portátiles para tener acceso a internet, preparar los informes. Si alguno/a no disponía de portátil, debía cerciorarse de incorporarse a un equipo, donde el resto de los compañeros dispongan de los mismos.

En cada equipo de trabajo se tuvo que nombrar un/a moderador/a y secretario/a. El primero/a se encargó de que todos los miembros del mismo participaran, en la medida de lo posible, por igual. El segundo/a se encargó de exponer las conclusiones de los trabajos realizado por cada equipo

La sistematización de datos se realizó en el aula. La participación fue voluntaria y anónima, solicitando previamente el asentimiento informado.

Después de cada unidad vista en el curso se debía entregar un informe de la actividad realizada en el equipo de trabajo. La persona encargada de entregarlo a la profesora era el secretario de cada equipo.

En cada informe de unidad se tenía que poner al principio del mismo, los nombres y apellidos de cada uno de los integrantes del equipo de trabajo. Los informes y las bibliografías utilizadas en cada unidad se tenían que presentar siguiendo las normas APA de la 6ª edición (American Psychological Association, 2010).

En el curso se solicitó a los equipos que trajeran realizadas las búsquedas de información u otro tipo de trabajo, como podía ser lectura de artículo, enlaces páginas web o visionado de vídeos. Esta actividad estaba contemplada en el Proyecto Docente del curso Las Tic en la Educación (curso 2016/2017), dentro del laboratorio de cómputo en horario no presencial de la asignatura.

La maestra del curso llevó a cabo una valoración de cada una de las unidades, mediante una rúbrica de evaluación, en la cual, se presentan los siguientes aspectos:

- Asistencia: Es obligatoria la asistencia. Si algún estudiante necesitaba un cambio puntual por un motivo justificado, tiene que comunicar a la

profesora para que pudiera gestionar con tiempo, el cambio a otro día y/o centro docente dentro de la misma semana.

- Puntualidad: Se toma en cuenta la puntualidad de la asistencia a cada clase y la puntualidad en la entrega de los informes de cada equipo de trabajo.
- Calidad del trabajo: Se valoraron las fuentes de información utilizadas, teniendo que estar relacionadas con la temática de cada unidad, estar actualizadas (Recomendable de los últimos cinco años) y referenciadas las bibliografías utilizadas según APA 6ª ed.
- Contribución: Se estimó el logro de objetivos de cada unidad y las búsquedas de soluciones llevadas a cabo en cada equipo de trabajo.
- Normas: Los integrantes de cada equipo de trabajo tuvieron que seguir unas normas de convivencia basadas en el respeto mutuo y debían cumplirlas. En el equipo donde algún miembro no siguiera estas normas, la persona que ostentaba la figura de secretario, debía ponerlo en conocimiento del profesor, con la mayor prontitud.
- Exposiciones de los trabajos: Se tiene en cuenta el componente verbal, como el no verbal, además, de la gestión del tiempo acorde con el tiempo asignado por la profesora
- Actitud: Se valoró que los integrantes de los equipos estuvieran receptivos a aceptar sugerencias y a escuchar las opiniones de la profesora y del resto de compañeros/as.
- Participación: Se fomentó la participación de todos los miembros del equipo de trabajo. En el equipo donde algún miembro no participara, la persona que ostentaba la figura del moderador, debía ponerlo en conocimiento del profesor.

### **Pasos para implementar el aula invertida**

1. Identifica el escenario.
2. Define la actividad.
3. Consolida el aprendizaje.
4. Evalúa

### **Discusiones**

Al ser las TIC una herramienta del proceso de enseñanza y aprendizaje, se debería aplicar en la enseñanza diaria de los estudiantes no sólo en el curso de TIC en la educación sino también en todos los cursos porque favorecerán el desarrollo de las competencias mediante el trabajo individual y colaborativo, las TIC fomentara y ayudara la autonomía del normalista,

promoviendo la competencia digital, y a través del trabajo colaborativo desarrollara las habilidades de los alumnos para organizarse, planificarse e intercambiar opiniones o tratar la información, entre otras.

Hay que motivar a los docentes brindando más herramientas y materiales que los alumnos puedan revisar y puedan apoyarse en su educación donde habrá más tiempo para resolver dudas y consolidar conocimientos en clase. Al asumir los estudiantes la revisión de los materiales desde casa (mediante un video, una lectura, recursos interactivos, etc.), el tiempo de clase puede dedicarse a resolver las dudas, solucionar las dificultades de comprensión o aprendizaje, y trabajar los contenidos de manera individual y colaborativa que beneficiara a los alumnos en su apoyo.

Al usar el aula invertida los maestros tienen que estar en continua motivación hacia los estudiantes. hay que prestar atención más en los alumnos de bajo rendimiento y estar constantemente trabajando con ellos y redescubrir el proceso de aprendizaje como algo divertido, donde son ellos los que asumen responsabilidades, toman decisiones, participan y trabajan mano a mano con sus compañeros para alcanzar objetivos comunes. Aprendiendo, haciendo y no memorizando.

Se recomienda para futuros trabajos diseñar y producir diferentes tipos de recursos TIC alternativos al video para evaluar su impacto como parte de la metodología Aula invertida.

## **Resultados**

Un total del 75% de los alumnos han afirmado estar, satisfechos con el Aula Invertida porque les facilita el estudio y mejora el rendimiento académico. Los estudiantes han realizado más comentarios positivos sobre el Aula Invertida, que negativos. Los positivos han estado relacionados con la mejora de la relación profesorado-alumnado, del trabajo en equipo y del rendimiento académico.

Se presentó la teoría correspondiente para incluir la metodología aula invertida mediante TIC en el aprendizaje de los alumnos. Según la clasificación de (Monge J y Pérez A, 2008) la prueba de hipótesis para las variables cuya muestra son los estudiantes del curso, se empleará la prueba T de Student “Estamos interesados en determinar si dos variables una referida a una metodología y la otra en individuos de una población están relacionadas. Se diferencia de los contrastes anteriores en que en este caso estamos interesados en calcular las diferencias existentes entre cada observación del grupo y la observación asociada en el segundo (T de Student para muestras relacionadas), así poder observar que existen relación entre las dos variables de una misma población.

Hipótesis de investigación 1: El promedio de las calificaciones de estudiantes entre una clase tradicional es de 7.8 y en la que se aplica la metodología Aula invertida mediante el uso de TIC fue de 8.9.

Hipótesis estadística 1:

- H1: Existe una diferencia significativa del promedio de calificaciones entre las notas de las evaluaciones (Pre Test) antes de aplicar la metodología de Aula invertida y las notas después de someterse a la metodología (Post Test) mediante el uso TIC a la media de estudiantes que tienen la clase tradicional, a un nivel de confianza de 95%.
- Ho: No existe una diferencia significativa del promedio de calificaciones entre las notas de las evaluaciones (Pre Test) antes de aplicar la metodología de Aula invertida y las notas después de someterse a la metodología (Post Test) mediante el uso TIC a la media de estudiantes que tienen la clase tradicional, a un nivel de confianza de 95%.
- Prueba de hipótesis Con margen de error de  $\alpha= 0.05= 5\%$ , tenemos que calcular la prueba T de Student (muestras relacionadas) y el valor de la prueba comparando las evaluaciones Pre Test (Notas) y las evaluaciones Pos Test.

## Conclusiones

Se obtuvo una evaluación positiva y los resultados arrojaron que hay una diferencia significativa del promedio de calificaciones entre las notas de las evaluaciones (Pre Test) antes de aplicar la metodología del aula invertida y las notas obtenidas después de someterse a la metodología (Post Test),

Al aplicar los cuestionarios se observó que existe una diferencia significativa del promedio de calificaciones entre las notas de las evaluaciones antes de aplicar la metodología de aula invertida y las calificaciones obtenidas después de la experimentación mediante el uso TIC a la media de estudiantes que tienen la clase tradicional.

Adicionalmente se comprobó que es favorable el uso del aula invertida para un intercambio de aprendizaje bueno e interactivo ayudará utilizar el tiempo fuera del aula en realizar ciertos procesos de enseñanza-aprendizaje que se han desarrollado dentro de la misma.

Al trabajar con el aula invertida se pone de manifiesto, la importancia de las competencias que el docente tenía para insertar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje; existe abundante material educativo en la red, que puede ser útil para explicar al alumno aspectos teóricos o prácticos.

Es importante tomar en cuenta que en todo proyecto donde se integren las TIC, además de una correcta aplicación de estrategias didácticas, es preciso que todos los actores inmersos en ello cuenten con las competencias e infraestructura necesaria para las propuestas que lleven a la innovación y al cambio, la disposición de la comunidad normalista es básica para el emprendimiento de cualquier iniciativa.

Derivando de la percepción de jóvenes respecto a la metodología y resultados de aprendizaje del curso, es interesante que, en la mayoría de los resultados de la encuesta, en una pregunta en particular arrojara 100%, presumiblemente los alumnos consideraron pertinente la estrategia de aprendizaje que los videos académicos apoyarían y complementarían la explicación de las clases.

Los estudiantes normalistas actualmente están acostumbrados a buscar información en forma digital y prefieren estudiar fuera del aula tradicional. Para motivar tanto a los estudiantes más débiles, que necesitan más repetición, como a los más avanzados, que están dispuestos a tomar más responsabilidad y a determinar su propio ritmo de aprendizaje, es necesario adoptar nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje como es el aula invertida en la cual ellos desde cualquier lugar pueden acceder a la plataforma y mirar las lecciones las veces que sea necesario.

Se logró cumplir con los objetivos determinados al inicio de la investigación porque se realizó la producción de los recursos TIC para apoyar en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos y se identificó los factores que influyen en la no utilización de la metodología Aula invertida.

## **Referencias**

- GARCIA, David (2014). FlipClass, la propuesta 'flipped classroom' de Santillana [Consulta: 20 octubre de 2015]. Universidad de Alicante. España.
- BERNAL CARRILLO, M (2014). Flipped Maths: invirtiendo la enseñanza tradicional. Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Murcia. España.
- CALVILLO CASTRO, A (2014). El modelo Flipped Learning aplicado a la materia de música en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria: una investigación-acción para la mejora de la práctica docente y del rendimiento académico del alumnado. Tesis Doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid. España.

GARCÍA RANGEL, M. El aula invertida y otras estrategias con uso de tic. Experiencia de aprendizaje con docentes. Universidad Interamericana para el Desarrollo. México.

CRISTIAN LADAGA, S. Clase invertida (flipped classroom) y bimodalidad: propuesta pedagógica de la cátedra taller de diseño en comunicación visual, a través de aulas web-unlp. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

BENITO SANCHEZ, P (2014 y 2015). Comentario de textos y The Flipped Classroom: nuevas formas de autoaprendizaje conductista-constructivista en el aula de bachillerato. Universidad de Alicante, España.

GONZÁLEZ, B (2014). Flipped Classroom. Grandes ventajas del modelo de clase invertida. [Consultado:12 de octubre de 2015]. Badajoz, España

# *Socratic* para reforzar conocimientos en la unidad de aprendizaje de Inglés III

---

## Socratic as a platform to reinforce learning in English Classes

**Cynthia Enríquez Luna<sup>1</sup>**

### **Resumen**

El aprendizaje de Inglés en bachillerato se hace cada vez menos estimulante para los estudiantes que recientemente han mostrado un bajo interés en la asignatura y las altas tasas de reprobación. En este sentido, la incorporación de nuevas metodologías basadas en la innovación tecnológico-pedagógica se ha convertido en un aliciente para los alumnos, los cuales reconocen la relevancia que tiene el uso de las tecnologías de la información dentro del contexto áulico. Lo anterior, tiene como propósito contribuir al desarrollo de las competencias genéricas y específicas de los estudiantes del Bachillerato tomadas en consideración en el Modelo Académico de la UANL. Por lo anterior se pretende sensibilizar al docente acerca de la importancia que tiene el llevar a cabo la práctica docente con un enfoque que considere al estudiante como eje central del proceso de aprendizaje. Lo anterior demanda una serie de transformaciones en el quehacer del docente, pero sobre todo en el rol a desempeñar por parte del estudiante, respondiendo a las orientaciones del Modelo Educativo de la UANL, en donde se reconocen los roles que se le asignan al estudiante.

### **Palabras clave**

Bachillerato, *Socratic*, Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

### **Abstract**

Learning English has been considered less stimulating for students who have been showing less interest in this subject and also, the rates of school

---

<sup>1</sup> Cynthia Enríquez Luna. Docente de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Se desempeña también en el nivel medio superior en la Preparatoria 7 "Dr. Oscar Vela Cantú". Sus áreas de interés son: aprendizaje por medio de las TIC, gamificación y trabajo colaborativo. Correo electrónico: [cyntienriquez@hotmail.com](mailto:cyntienriquez@hotmail.com)  
ID: <https://orcid.org/0000-0002-1497-8638>

failures have been growing. With this in mind, introducing new methods based on technological-pedagogical innovation has been an incentive for students, who have identified the impact of the information and communication technologies applied in the school context. The main objective of this paper is to contribute to the development of the students skills of the High School Level, which have been taken in consideration from an official document of the Universidad Autónoma de Nuevo León. Therefore, it is intended to sensitize teachers about the importance of carrying out an objective teaching with an approach that considers the students as the center of the learning process. This demands a series of transformations in the teachers' practices, but especially in teacher role, which has to correspond to the Modelo Educativo (UANL document) orientations, which describes the roles that the students have to carry out in the classrooms as the leaders of their own learning.

### **Keywords**

High school, Socratic, Information and Communication Technology,

### **Introducción**

En la siguiente propuesta se propone el uso de una Herramienta de Respuesta de Audiencia (HRA) en tiempo real en el aula, para la dinamización de las prácticas educativas, a la vez que se fomenta el trabajo en equipo por medio del debate y la aplicación de las estrategias, y por último, se obtiene una retroalimentación del proceso, al mismo tiempo que se ve una motivación intrínseca por lograr un objetivo que coadyuva al fomento de un ambiente positivo de aprendizaje en el que se comparten ideas entre los mismos protagonistas del proceso de aprendizaje. En el presente trabajo se plantea el problema de investigación, aunado a su objetivo específico y el marco teórico así como los antecedentes de la propuesta que la fundamentan. Además, se ha planteado una metodología a seguir con sus recursos específicos, con el objetivo de reforzar los conocimientos de los alumnos en el grupo específico en el que se aplicará. El objetivo principal es reforzar los conocimientos de los estudiantes en la fase de cierre para identificar el impacto de la aplicación de una estrategia utilizando una herramienta de respuesta de audiencia (*Socratic*) en tiempo real.

## **Planteamiento del problema**

Hoy en día, el aprendizaje del inglés es cada vez más necesario, pues el contexto laboral y globalizador que nos envuelven, exigen un dominio de un segundo idioma. Respecto a lo anterior, el caso de México, el cual se encuentra en medio de las Reformas educativas, tiene un pendiente por resolver en referencia al fracaso de los alumnos a la hora de aprender inglés. Un ejemplo de lo anterior es que en el último estudio que realizó el EF English Proficiency Index (EF EPI), México, con un puntaje de 51.57, quedó en el lugar 44 de 80 países. (EPI-2017), superado por Argentina y República Dominicana. Con base a lo anterior, nace en el ámbito social, una preocupación principal sobre la importancia del inglés para lograr que los estudiantes alcancen un nivel de competitividad en el dominio y la aplicación de la lengua.

En este sentido, la Universidad Autónoma de Nuevo León enfrenta los desafíos que plantea un entorno mundial globalizado, donde cobran relevancia el conocimiento, la innovación, el desarrollo y aplicación de las tecnologías de la información y comunicación, en nuevos escenarios educativos. Y es en estos dos últimos despliegues en que se pondrá énfasis en esta propuesta, partiendo de la premisa que establece el Modelo Educativo de la UANL (2015) en donde se establece como una de las tendencias que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) constituyen uno de los factores que han acelerado y modificado los procesos de manejo de la información y de las comunicaciones, y las implicaciones que esto tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje son los cambios profundos en la pedagogía, nuevos enfoques y otras formas de aprendizaje y enseñanza.

Como resultado de lo anterior surge la siguiente propuesta, en la cual se propone el uso de una Herramienta de Respuesta de Audiencia (HRA) en tiempo real en el aula, para la dinamización de las prácticas educativas, a la vez que se fomenta el trabajo en equipo por medio del debate y la aplicación de las estrategias, y por último, se obtiene una retroalimentación del proceso, al mismo tiempo que se ve una motivación intrínseca por lograr un objetivo que coadyuva al fomento de un ambiente positivo de aprendizaje en el que se comparten ideas entre los mismos protagonistas del proceso de aprendizaje.

## **Fundamentación teórica**

La educación es un proceso dinámico cuya transformación responde a los cambios de orden social, político, económico y cultural que la sociedad mexicana ha experimentado en los últimos años. En este sentido, en la

actualidad se es testigo de una importante transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los últimos años se han presentado diversas propuestas que apoyan la aplicación y el uso de diferentes plataformas como herramientas de respuesta de audiencia (HRA), como una excelente alternativa para el mejoramiento del rendimiento académico de los alumnos, a la vez que se les permite desempeñar un rol en el aula, y autorregular su propio aprendizaje. Por esta razón, la inclusión de los dispositivos móviles en la metodología de los docentes que poseen los recursos en el aula, ha dado como resultado nuevas prácticas en el contexto áulico, que ofrecen nuevas posibilidades para maestros y alumnos. (Rubia, Jorrín y Anguita, 2009). La mayoría de los docentes se enfrentan a diario a este “uso envolvente” (Cuesta, 2013) del teléfono inteligente al comprobar que el alumnado se distrae fácilmente en el aula. Afrontar esta hecho pasa por integrar dichos dispositivos como un elemento más de la docencia, el cual, utilizado de una manera planificada bajo ciertos criterios, podría ofrecer ventajas para poder integrar conocimientos, o bien, para promover clases más dinámicas, fomentando el compromiso del alumnado y actuando “sobre la motivación para la consecución de objetivos concretos” (Teixes, 2015: 18).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013) revela que “los dispositivos móviles pueden ayudar a los instructores a emplear con mayor eficacia el tiempo de clase” sobre todo en aquellas tareas pasivas o de memorización, ofreciendo más espacio para el debate o la interpretación de ideas en el aula.

### **Socrative**

Una de las herramientas de respuesta de audiencia que más se han utilizado en la docencia es *Socrative.com*, la cual es una plataforma virtual que permite tanto a profesores como a alumnos conectarse a través de sus dispositivos móviles estando en clase. Esta plataforma es de acceso gratuito y cada profesor puede crear su propia cuenta.

El objetivo de esta plataforma es incentivar al alumno a participar en clase respondiendo las preguntas a través de su dispositivo móvil. Dentro de la clase los alumnos se conectan a *socrative.com* y responden las preguntas de una actividad propuesta por el profesor. Mientras, el docente es capaz de ver el progreso individual y grupal del grupo curso en tiempo real.

## Modos simple y gamificado

*Socrative* tiene dos modos de operación, y a continuación se enlistan sus características:

- Modo simple: Este modo consiste en la presentación de cuestionarios de opción múltiple al ritmo marcado por el profesor. El profesor lanza el cuestionario al que acceden los alumnos mediante sus dispositivos, desvelando la respuesta a cada una de las preguntas cuando todos los estudiantes han seleccionado una respuesta. No existe limitación temporal.
- Modo gamificado: Este modo hace uso de la opción “Space Race” de *Socrative*. Los alumnos se organizan en equipos, con la opción de establecer los equipos de forma aleatoria. Cada equipo se representa por un cohete de un determinado color, que avanza siempre que un miembro del equipo acierta la respuesta correcta. Aunque no existe cronómetro para responder cada pregunta, el alumno puede observar cómo avanzan el resto de compañeros, lo que crea cierta presión para responder. En este trabajo, se utilizará únicamente este modo de operación, ya que se considera de alto impacto para los alumnos.

En lo que refiere a los antecedentes, se han realizado investigaciones que sustentan la premisa de la eficiencia de la utilización de esta herramienta. En este rubro, en Enero del 2015 se realizó: “Uso de la plataforma *socrative.com* para alumnos de Química General” en la Universidad de Arturo Prat en Chile. En este caso, los resultados reflejan que los alumnos se adaptan fácilmente a este tipo de plataformas, ya que son nativos digitales, además se muestran propicios a responder las preguntas a través de sus celulares o tabletas, ya que esto les permite mantener el anonimato sin tener que salir a la pizarra.

Por otro lado, en 2015 se realizó otro trabajo de investigación denominado “*Socrative* como herramienta para la integración de contenidos en la asignatura “didáctica de los deportes” en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Málaga, en Málaga, España; en donde resultados obtenidos evidencian la utilidad de *Socrative* en la actividad docente universitaria como herramienta para la mejora del aprendizaje.

Otra investigación llevada a cabo en 2017, denominada “*Socrative* como Herramienta de Diagnóstico y Autoevaluación del Proceso de Aprendizaje”, en donde se comprobó que la herramienta permite promover pensamientos críticos sobre las estrategias para resolver problemas.

Además, en julio de 2016 se realizó un trabajo de investigación de manera simultánea en tres universidades: la Universidad de Valencia, la Universidad Católica de Valencia y la Universidad Jaume I de Castellón; cuyo nombre es “Uso de herramientas de respuesta de audiencia en la docencia presencial universitaria. Un primer contacto”. El objetivo general de las actividades en todas las asignaturas era tener un primer contacto en el aula con estas HRA. Y el objetivo secundario propuesto en cada asignatura de dinamizar las clases, incentivar la participación, realizar repaso, reforzar correcciones y entrenar para los exámenes, también fue alcanzado.

Por último, en 2016 en la Universidad de Valencia, España se llevó a cabo el estudio “Percepción docente sobre la transformación digital del aula a través de tabletas: un estudio en el contexto español”. En este estudio, los hallazgos evidencian la tendencia del profesorado a trabajar con tabletas de forma transversal distintas competencias, centrarse en las actividades más que el contenido a través de las apps, asumir el reto de recuperar el juego como parte del aprendizaje y poner en práctica el aprendizaje basado en proyectos.

Todos los estudios mencionados anteriormente coinciden en que las HRA muestran que los alumnos se adaptan fácilmente a este tipo de plataformas, ya que son nativos digitales, además resaltan la importancia de la utilización de dispositivos tecnológicos en el aula como mediadores del aprendizaje. Se destaca también que los estudiantes se muestran propicios a responder las preguntas a través de sus celulares o tabletas, ya que esto les permite mantener el anonimato sin tener que salir a la pizarra. Adicionalmente, reconocen que la plataforma los ha ayudado a aprobar el curso y se entusiasman con el hecho de extenderla a otras asignaturas. Por tanto, apoyan la utilidad de *Socrative* en la actividad docente universitaria como herramienta.

### **Escenario y participantes**

La propuesta se desarrolló en la Preparatoria No. 7 Unidad Puentes, en el turno vespertino, es decir, en el tercer semestre, en el grupo 319, el cual contaba con una población estudiantil mixta de 46 alumnos, en donde la optativa que estudiaban es Francés. Destaca la importancia que en los últimos dos exámenes parciales había sido el que ha demostrado un desempeño académico inferior comparado con los otros cuatro que se tienen a cargo del docente, sin embargo, los alumnos se mostraban participativos y con gran interés por el aprendizaje del idioma, además, se

observaron motivados en otras dinámicas de integración que se han presentado, por lo que son factibles para la aplicación de la propuesta.

En este contexto, se detectó como problemática a estudiar, la cual está basada en el bajo rendimiento de los alumnos en esta Unidad de Aprendizaje, además del reforzamiento de su motivación respecto a los contenidos, por medio del trabajo en equipo y de una Herramienta de Respuesta de Audiencia como lo es *Socrative.com*.

### **Aplicación de la propuesta**

El estudio se realizó sobre todos los alumnos y alumnas del grupo 319 de la Unidad de Aprendizaje de Inglés III. Concretamente, la totalidad de alumnos fue de 46 alumnos, contando con 28 mujeres y 18 varones. Para la realización de la propuesta se solicitó a los alumnos tener, al menos, un celular con conexión a internet para utilizar la aplicación gestora de participación a evaluar, es decir, *Socrative*.

En particular, el estudio se centró en el uso del modo gamificado (carrera espacial). Se realizó un cuestionario de 44 preguntas, con 40 preguntas de opción múltiple, 2 preguntas de Reactivos de complementación o respuesta breve y 2 reactivos de falso y verdadero. El cuestionario gamificado se llevó a cabo tras haber cubierto las 4 etapas del semestre, por tanto, el contenido evaluado correspondía al de los dos exámenes parciales anteriores y a la última etapa del semestre. Para motivar a los estudiantes a preparar los temas, se decidió dar peso al cuestionario en la evaluación final, en donde se agregarían dos puntos sobre el portafolio con valor de 60 puntos finales, al equipo ganador.

El desarrollo de la propuesta se realizó en cuatro etapas:

1) Diagnóstico: Consistió en el análisis de los resultados de los alumnos provenientes del segundo parcial aplicado en la última semana de octubre. Además, se llevó a cabo una exposición en plenaria, previa de la propuesta, para presentar a los alumnos la plataforma, así como detectar los conocimientos previos que tienen de su utilización y de las ventajas que ofrece, por medio de una lluvia de ideas. Los conocimientos de los alumnos sobre la Herramienta de Respuesta de Audiencia, eran suficientes debido a que ya se habían utilizado en etapas previas, pero en la modalidad simple.

La exposición se realizó en 30 minutos de clase, en donde se les entregaron a los alumnos hojas de colores y marcadores para poder participar en la lluvia de ideas con palabras clave, relacionadas a la propuesta y al uso de *Socrative* en el aula.

2) Aplicación: El cuestionario a responder tenía un total de 44 reactivos, los cuales tienen contenidos conceptuales a evaluar de la unidad de aprendizaje de Inglés III, lo cual es brindaría un reforzamiento para el examen global.

Previo a la aplicación se realizó un repaso de los contenidos del semestre, utilizando una Presentación Power Point con los contenidos referidos a la gramática del curso, y valiéndose de la estrategia de preguntas intercaladas por el docente, en donde los estudiantes presentaron sus dudas.

Una vez finalizado lo anterior, se formaron equipos de 5 integrantes, para poder realizar la aplicación de la estrategia utilizando *Socrative* únicamente en el modo de gamificado, en el cual se hace uso de la opción "*Space Race*" (carrera espacial).

La actividad se desarrolló en una hora con veinte minutos, después de la exposición en plenaria.

3) Coevaluación del laboratorio global. Para poder contrastar los resultados del diagnóstico, es decir, del segundo examen parcial, el docente realizó un laboratorio global, en donde los alumnos podrían aplicar los conocimientos de las estrategias anteriores. Previo a esto, se utilizaron preguntas intercaladas para poder recuperar los conocimientos, de manera que al realizar la revisión los alumnos pudieran realizar una autoevaluación de sus conocimientos y redirigirlos si es que aún existían dudas.

Una vez realizado lo anterior, el docente explicó que se llevaría a cabo un laboratorio que se respondería de manera individual en 40 minutos, a partir del cual, se evaluaría con una coevaluación por medio del intercambio de los laboratorios entre compañeros.

Para llevarlo a cabo, se entregaron los laboratorios de manera individual, y los alumnos procedieron a contestarlo y cuando todos finalizaron, se proyectó el mismo laboratorio, para que los alumnos visualizaran las respuestas por ejercicio una vez que se hubieran mencionado. El docente realizó la lectura del inciso y los estudiantes tomaron turnos para responder el laboratorio en plenaria, y hacer la revisión. Durante el proceso, los alumnos fueron identificando sus dudas, y las externaron al docente, el cual fue condiciendo sus comentarios y enriqueciéndolos. Al final, se solicitó que se asignara una evaluación al laboratorio, en la parte correspondiente a la calificación, y se les pidió que lo regresaran a sus respectivos dueños. Por último, el docente preguntó las calificaciones de manera individual para registrarlas en el concentrado de evaluaciones.

3) Percepciones y análisis final: Con el fin de estudiar la percepción del alumno respecto a la actividad propuesta, se contestó una encuesta de evaluación de la estrategia, en donde se entregó una copia de la misma de manera individual, a la vez que se les solicitó responder un breve cuestionario al final del curso (mediante *Socrative*), en el cual aparecían los siguientes ítems a evaluar según una escala Likert de 5 niveles (1- Totalmente en desacuerdo, 2- En desacuerdo, 3- Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4- De acuerdo, 5- Totalmente de acuerdo): C1 – El número de preguntas me ha parecido adecuado. C2 - El modo *Space Race* me ha parecido más divertido que el modo normal. C3 - El modo *Space Race* me ha resultado más estresante que el modo normal. C4 - La actividad, en general, ha sido motivadora. Para la realización de la encuesta de percepciones finales, los alumnos dispondrían de un tiempo de 18 horas para llevarlo a cabo, y una vez finalizado el lapso de tiempo se analizarían los resultados. Una vez aplicados los cuatro momentos de la propuesta, se notificó a los alumnos, cuáles fueron los resultados del laboratorio global, en correspondencia al segundo examen parcial, para que observaran el impacto de las estrategias propuestas y las implicaciones de las mismas en su proceso de aprendizaje.

### **Conclusiones**

Al finalizar la realización de la propuesta educativa, se pudo afirmar que la retroalimentación de los alumnos expresada por medio de ambas encuestas, pone de manifiesto que el uso de *Socrative* ha sido aceptado, y es muy positivo. Aunado a lo anterior, el uso de la plataforma es de fácil uso, y puede ser considerada por docentes de diversas asignaturas. Incluso, el alumnado manifestó estar satisfecho o muy satisfecho con la implementación de esta actividad como parte de las actividades del semestre, y su valoración resultó ser positiva en cuanto a experiencia educativa.

En contraste con lo anterior, se puede mencionar que el carácter motivador que supone incluir una actividad nueva, puede influir en la valoración de la misma, pero se destaca que se observó de manera directa un mejoramiento en las actitudes de los alumnos frente a su propio aprendizaje.

Por último, contrastando los resultados del examen global y del segundo parcial, se puede decir que *Socrative* resultó ser una herramienta valiosa que mejoró la participación del alumnado en el aula y los resultados apoyan la utilidad de *Socrative* en la actividad docente como herramienta para la mejora del aprendizaje.

## Referencias

- Benítez, J. (2015). Socrative como herramienta para la integración de contenidos en la asignatura "Didáctica de los Deportes". *XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Educar para transformar: Aprendizaje experiencial*. Recuperado desde: [http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/4513/jiiu\\_2015\\_102.pdf;sequence=2](http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/4513/jiiu_2015_102.pdf;sequence=2)
- Berté, B., West, M. y Duncan, C. para Mastery Connect, [consultado 1 Dic 2017]. Disponible en: <http://socrative.com/index.php>
- Cuesta, U. (2013). Uso "envolvente" del móvil en jóvenes: propuesta de un modelo de análisis. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18, 253-262. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2013.v18.44252](http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44252)
- Frias, M., Arce, C. y Flores, P. (2015). Uso de la plataforma socrative.com para alumnos de Química General. *Educación Química*, 27. (1). Recuperado desde: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187893X15000658>
- Fuertes, A., García, M., Castaño, M., López, E., Zacaes, M., Cobos, M., Ferris, R., y Grimaldo, F. (2016). Uso de herramientas de respuesta de audiencia en la docencia presencial universitaria. Un primer contacto. *Actas de las XXII Jornadas sobre Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI)*. Recuperado desde: <https://www.uv.es/grimo/publications/jenui2016.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Análisis del potencial de las tecnologías móviles para apoyar a los docentes y mejorar sus Prácticas*. UNESCO. Disponible en: <http://goo.gl/jpsVCz>
- Parra, T., Molina-Jordá, J., Milanovic, I., Casanova, G. y Luna-Sandoval, G. (2017). Socrative como Herramienta de Diagnóstico y Autoevaluación del Proceso de Aprendizaje. *Universidad de la Laguna*, 116. (2). Recuperado desde: [http://www.revistalatinacs.org/16SLCS/2017\\_libro/006\\_Parra.pdf](http://www.revistalatinacs.org/16SLCS/2017_libro/006_Parra.pdf)
- Roger, S., Cobos, M., Arevalillo-Herráez, M., y García-Pineda, M. (2017). Combinación de cuestionarios simples y gamificados utilizando gestores de participación en el aula: experiencia y percepción del alumnado. *Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red*. Recuperado desde: [https://www.researchgate.net/publication/318403675\\_Combinacio](https://www.researchgate.net/publication/318403675_Combinacio)

[n de cuestionarios simples y gamificados utilizando gestores de participación en el aula experiencia y percepción del alumnado](#)

- Rubia, B.; Jorrín, I.; Anguita, R. (2009). *Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación en Tecnología educativa: la formación del profesorado de la era de Internet* (pp.191-214)- Málaga: Aljibe.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México. Recuperado desde: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)
- Suárez-Guerrero, C., Lloret-Catalá, C., y Mengual-Andrés, S. (2016). Percepción docente sobre la transformación digital del aula a través de tabletas: un estudio en el contexto español. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*. 49, (24). Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/pdf/158/15847434009.pdf>
- Teixes, F. (2015) *Gamificación. Motivar jugando*. Barcelona: Editorial UOC.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2015). Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de <http://www.uanl.mx/sites/default/files/dependencias/del/mod-educativo-08-web.pdf>
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2015). Modelo Académico del Nivel Medio Superior. Recuperado de <http://www.uanl.mx/sites/default/files/dependencias/denms/mod-elo-academico-uanl.pdf>

### **Agradecimientos**

Se hace un especial agradecimiento a la Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú”, por el valioso apoyo brindado para la realización de la propuesta didáctica, por siempre mantener una especial atención a los proyectos de investigación que aporten una mejora a las prácticas docentes de calidad que se llevan a cabo dentro de la misma.



La construcción sociocultural del diálogo en  
situaciones de conflicto en comunidades  
educativas no formales:  
El caso del “Va de Nuez”, un grupo de jóvenes en  
situación de riesgo en Ciudad Juárez, México

---

The sociocultural construction of the dialogue in conflict  
situations into the non-formal educational communities:  
The case of the “Va de Nuez”, a group of young people at  
risk in Ciudad Juarez, Mexico.

Bertha Herrera Varela<sup>1</sup>  
Alfredo Limas Hernandez<sup>2</sup>

**Resumen**

En el artículo se presentan resultados parciales de una tesis doctoral que cuestiona ¿Cuál es el papel de las relaciones en la construcción de los aprendizajes, en un grupo de educación no formal, donde se trabaja con jóvenes que viven en condiciones de riesgo social?. Gran parte del análisis se hace desde los conceptos propuestos por el construccionismo social de Kenneth Gergen. Se encontró que en esta comunidad los educadores utilizan el diálogo como una de las principales estrategias para abrir canales de comunicación que generar procesos relacionales generativas o positivas. Al mismo tiempo, la convivencia permite la construcción sociocultural del diálogo para impulsar el desarrollo cognitivo y personal, a partir de la constante reflexión grupal y auto-reflexión, así como del trabajo colaborativo,

---

<sup>1</sup> Bertha Herrera Varela. Profesora-investigadora del Departamento de Humanidades en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Es doctora en educación por el ITESO. Correo electrónico: [bherrera@uacj.mx](mailto:bherrera@uacj.mx)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-8313-9512>

<sup>2</sup> Alfredo Limas Hernández. Profesor-investigador del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Es doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Colima y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Correo electrónico: [alimas@uacj.mx](mailto:alimas@uacj.mx)  
ID: <http://orcid.org/0000-0001-9577-3505>

donde la participación de cada uno de los integrantes resulta fundamental para producir respuestas en situaciones de conflicto. Este proceso es acompañado por los educadores, quienes guían permitiendo explorar diversas posibilidades en la resolución de problemas que integran tanto la dimensión individual en su carácter introspectivo y la dimensión interrelacional del vínculo social. Dentro de la perspectiva cualitativa se eligió el método hermenéutico/interpretativo, que proporciona las herramientas para analizar las representaciones y significados que construyen los sujetos sociales de sus propias acciones, a partir de sus narraciones, para así comprender la forma en que se involucran con otros actores sociales, de este modo, el conocimiento se produce desde la perspectiva del grupo en una constante relación simbiótica entre teoría y la praxis.

### **Palabras de clave**

Diálogo, conflicto, convivencia, reflexividad, comunidad educativa.

### **Abstract**

The article presents partial results of a research that raises as a question, what is the role of relationships in the construction of learning, in a non-formal education group, where they work with youngsters in socially-at-risk environments? A great part of the analysis is done from concepts proposed by the social constructionism of Kenneth Gergen. It was found that, in this community the educators use dialogue as one of the main strategies to open communication channels, thereby allowing to build generative or positive relational processes. At the same time, coexistence allows sociocultural construction of dialogue to encourage processes of cognitive and personal development from constant group and self-reflection, as well from collaborative work, where the participation of each member remains essential to provide answers in conflict situations. This process is accompanied by the educators, whom guide allowing to explore diverse possibilities in the resolution of problems, comprising the individual dimension in its introspective character and the interrelational dimension of the social link. Within the qualitative perspective the hermeneutic/interpretative approach was chosen, that provides the tools to analyze the representations and meanings that social subjects build from their own actions, drawn from their narrations, to comprehend the way in which they get involved with other social actors, thus, the knowledge is produced from the perspective of the group in a constant symbiotic relationship between theory and praxis.

## Keywords

Dialogue, reflexivity, coexistence, conflict, education community.

## Introducción

El presente trabajo deriva de una tesis doctoral en que cual se plantea la interrogante ¿Cuál es el papel de las relaciones en la construcción de los aprendizajes, en un grupo de educación no formal, donde se trabaja con jóvenes que viven en condiciones de riesgo social? Uno de los principales resultados fue que el diálogo es una de las principales estrategias utilizadas por los educadores para abrir canales de comunicación que posibiliten establecer relaciones basadas en la confianza y el respeto, ya que estos valores también llamados núcleos socioafectivos son fundamentales en el proceso educativo de estos sujetos (Perales, Arias, & Bazdresch, 2014).

Para el análisis, se recogen conceptos de la educación formal y se asocian a la educación no formal, con el fin de entender factores vinculados al aprendizaje que han sido poco estudiados, como es el caso de las relaciones en los procesos educativos que sólo pueden ser observados en lo local, al interior de la comunidad educativa, lugar donde se construyen los vínculos más cercanos en los binomios maestro/alumno, alumno/alumno, maestro/maestro.

Los sujetos de estudio son jóvenes que han vivido en la precariedad, en colonias con alto grado de violencia; quienes han tenido que lidiar con situaciones de estigmatización, marginación y control social por parte de la comunidad, la escuela, la policía, y la propia familia; que por diversas razones se encuentran fuera del sistema educativo formal, algunos están involucrados en el consumo de alcohol y drogas ilegales, en delitos menores como el robo, y pandillerismo, por lo que existen experiencias de detención por parte de las autoridades.

El contexto del estudio es en Ciudad Juárez, Chih., donde buena parte de la juventud se encuentra en estas condiciones y es blanco de diferentes tipos de violencia que, incluso, puede llegar a significar la muerte. Lo anterior revela la problemática educativa producida por la ineficacia, la desigualdad e inequidad del sistema educativo, donde las escuelas no siempre cuenta con los modelos de enseñanza-aprendizaje adecuados para disminuir los riesgos. Más aún, dichos modelos tienen una base que incentiva la competitividad, el individualismo y la falta de solidaridad.

Sin embargo, cabe señalar que no se trata de un modelo privativo de las instituciones académicas, sino de una condición estructural que promueve el modelo capitalista, de tal manera que la exclusión social toca a diversos grupos de la sociedad y se incrementa con quienes pertenecen a esta juventud

en riesgo, que como menciona Silva (2015), ante un presente que no les ofrece nada, no tiene proyectos para mejorar su condición de vida.

En estas circunstancias, se ha integrado en Ciudad Juárez, una red de organizaciones de la sociedad civil que realiza trabajo de intervención con este grupo de población, se trata de programas dirigidos a impulsar el capital social, enseñar la resolución pacífica de conflictos centrados en la comunicación asertiva, la negociación y el fortalecimiento de los vínculos sociales por medio del desarrollo de habilidades, capacidades y competencias socioeducativas.

### **El método y sus peripecias**

El análisis se apoya en el método hermenéutico-interpretativo de la perspectiva cualitativa, en donde gracias a los testimonios y la observación se reconocen aspectos de la vida de los sujetos, tales como las relaciones, los significados de sus acciones, deseos, compromisos, frustraciones, miedos. Se trata de dar voz a los jóvenes y educadores para conocer lo que sucede al interior del centro y así, comprender las formas de comunicación y el papel del diálogo (Denzin & Lincoln, 1994; Gibbs, G., 2012).

Es fundamental que el investigador perciba la complejidad de la realidad social y lo que implica a los participantes construir sus relatos y reflexionar sobre sus prácticas tanto en la dimensión individual como grupal. Dicho ejercicio produce cuestionamientos auto-referenciados que no siempre es posible responder, más aún, las interrelaciones grupales posibilitan respuestas consensuadas, pero de la misma manera se observan tensiones y resistencias centradas en la heterogeneidad de los significados e interpretaciones de las experiencias compartidas (Creswell, 2002).

El análisis de los datos demuestra que los conflictos y sus narrativas en ocasiones tienen la función de “hacer olvidar” aquellas experiencias dolorosas o de sufrimiento. No obstante, cabe señalar que la complejidad de las representaciones y significados sociales no siempre son completamente comprensibles desde la estructura lógica del método.

### **El grupo “Va de Nuez”**

El grupo de estudio fueron 15 jóvenes de 12 a 18 años, 8 hombres y 7 mujeres que pertenecen al programa Va de Nuez del centro Kolping, de Casa Promoción Juvenil A.C. El objetivo de esta intervención es que los participantes concluyan su educación secundaria, para lo cual el educador a cargo se vincula con el Instituto Chihuahuense de Educación Abierta (ICHEA); este objetivo está sujeto de alguna forma, a otro aún más significativo, el de

transformar la autoimagen de los jóvenes que se hallan en condición de exclusión social, ya que la mayoría de ellos tienen una imagen muy pobre de sí mismos, la propuesta es que los jóvenes sean capaces de tomar sus propias decisiones y tener un propósito de vida (Almada, 2012).

Con ese propósito se llevan a cabo pláticas grupales reflexivas para introducir temas como la sexualidad, embarazos no deseados, métodos anticonceptivos, uso de drogas, y con ellos tratar de captar la atención de los participantes hacia el cuidado de su salud y las prácticas preventivas. Cualquier evento por desafortunado que parezca es propicio para construir aprendizaje.

### **Análisis y discusión de los resultados**

Uno no adquiere un profundo y durable “yo verdadero” sino un potencial para comunicarse y representarse como “yo en relación con los otros” Gergen (1996, p. 254). Este punto de vista permite comprender la importancia que los participantes de este grupo le dan a la convivencia en el proceso de construcción de aprendizajes, así como a las diferentes relaciones y las condiciones en que surgen.

En este sentido el diálogo es la estrategia por excelencia que permite a educadores y jóvenes abrir los canales de comunicación para construir lazos de amistad y solidaridad, para comprender que, aunque existan diferencias en cuanto a personalidades y formas de pensar, y el conflicto sea la constante, siempre hay forma de llegar a acuerdos por la vía pacífica, sin por ello tener que dejar de expresarse conforme a su “cultura de barrio”.

Si bien, la cordialidad social no es algo arraigado en la cultura de este grupo, por lo que es necesario que los educadores conozcan el lenguaje, el cual se caracteriza por ser áspero, cargado de bromas pesadas, doble sentido e insultos, sobre todo entre los hombres; lo cual podría ser intolerable para alguien ajeno a esta cultura, sin embargo, en este grupo es muestra de confianza y es poco amenazante.

Por ejemplo, cuando se piden algo, es común que se haga como una orden, algunas veces los mismos jóvenes se corrigen, diciendo -pídemelo por favor-. Existen palabras como “cabrón”, “pendejo”, “idiota” que son comunes y denotan confianza entre amigos, pero que al mismo tiempo pueden ser utilizadas para ofender en alguna riña. “Güey”, es otra palabra que se utiliza para sustituir el nombre, aunque no sean los mejores amigos, ésta palabra es utilizada indistintamente por hombres y mujeres, y en ningún modo denota insulto.

De acuerdo a lo anterior, Martínez (2009) resalta la importancia de los insultos en las relaciones al interior del contexto escolar, contrariamente a la

norma social esperada de “no agresión” al otro, se encontró que éstos son comunes entre los jóvenes, quienes esperan ser apreciados y aceptados. Incluso los educadores para ganarse su confianza también utilizan el mismo lenguaje si quieren ganarse su confianza.

Se trata entonces de un constante proceso relacional de aprendizaje por medio de la alteridad, ya que la presencia del otro, del educador, del compañero, del amigo, del rival, les permite enfrentarse a sí mismos, reconocerse, re-construirse, de manera que los aprendizajes surgen de la construcción interactiva de significados entre los miembros de una comunidad, como lo plantean Gergen (2007) y Silas (2015).

Los jóvenes de este grupo se encuentran en constante reconocimiento, hacia ellos mismos y hacia sus compañeros, en la búsqueda de una identidad acorde a su cultura; los educadores les acompañan y motivan a través de actividades individuales y colectivas donde se da la oportunidad de que se expresen, dialoguen, convivan, reflexionen, incluso discutan sus diferencias, sin temor a ser criticados. La intención es que aprendan a resolver sus conflictos, corregir sus errores y poco a poco aprendan que existen formas diferentes de comunicarse sin necesidad de ser violentos u ofensivos.

Tratando de encontrar un equilibrio los educadores promueven las relaciones cordiales. Es interesante cómo los jóvenes reconocen el sentido de las palabras, si tienen una carga ofensiva, de crítica, de doble sentido, de broma o de juego. En ocasiones el lenguaje ofensivo permite desahogar el enojo o la frustración, al mismo tiempo, se utiliza para expresar que se quiere ser parte del grupo, como un signo de identidad. Entre más pesadas las bromas entre amigos sugieren mayor confianza en la relación. En ocasiones las bromas pesadas ente un joven y una joven significan que existe atracción entre ellos, es decir, el deseo de estrechar vínculos, de ser amigos o algo más.

La principal razón por la que los jóvenes asisten al centro Kolping y participan en el grupo Va de Nuez es por el ambiente, aquí disfrutan de la compañía de sus pares, del “relajo” aunque la relación no es necesariamente cordial con todos, les gusta platicar con los educadores porque sienten que los entienden, los aconsejan y pueden confiar en ellos: “La gran mayoría, creo que vienen a ‘cotorrear’, a convivir, a vivir su vida de adolescentes” (EEHM). De tal manera que en el centro Kolping se descubren formas menos agresivas de convivir, se construyen vínculos de amistad y noviazgo, incluso algunas parejas se han llegado a casar y formado una familia. A pesar de que algunos son vecinos del mismo barrio o asistieron a la misma escuela, no se conocían hasta llegar al grupo, donde se han hecho amigos. Todo ello contribuye a la construcción de una identidad cultural no solo individual sino colectiva, ya

que los jóvenes requieren satisfacer la necesidad de pertenencia, de aceptación, formar parte de algo que les resulte significativo.

Como lo expresa Weiss (2012) la vida juvenil va más allá del aula, se da en todo tiempo y espacio, así la convivencia se puede observar en los convivios, en el juego, en los torneos deportivos, los paseos fuera del centro, durante las dinámicas grupales en el aula y en los talleres, así como en las pláticas de pasillo. En el grupo Va de Nuez esta afirmación toma sentido en todos los espacios donde los jóvenes conviven, hay un reconocimiento de que en el centro Kolping pueden expresarse libremente.

Cuando se les pidió a los participantes que definieran el tipo de relación que tenían al interior del grupo, estas fueron algunas de sus respuestas:

“Relación de amistad y confianza, todos platicábamos, a veces nos poníamos de acuerdo para hacer una comidilla, salíamos a jugar fútbol o ponernos de acuerdo para salir con el educador de arte, pintar una pared, hacer un mural” (EPHOs).

En esto se puede apreciar el Encanto del que habla Gergen (2009), es decir aquellos vínculos cargados de emociones que se reflejan en la conformación de pares, en la complicidad, en los detalles, en las diversas formas de comunicación, y que surgen de la participación de los jóvenes en las diferentes actividades colectivas como torneos deportivos, trabajo en grupo, fiestas o paseos.

El papel de los educadores es esencial como mediadores cuando aparecen en el grupo la Erosión desde el interior y las formas cristalizadas de relación Gegen (2009), las cuales tienen que ver con el choque que se da cuando nuevos integrantes tratan de ingresar al grupo, es un proceso de adaptación a la nueva cultura y disciplina establecidas, entonces surgen diferencias entre los participantes y se genera tensión, suelen darse actitudes de crítica o rechazo por parte de algunos compañeros, hacia la persona o forma de conducta del “nuevo”, pero al mismo tiempo, existen, muestran de apoyo y solidaridad por parte de los educadores y de otros compañeros, lo cual permite devolver el equilibrio a la unidad de relación que tenía antes. Puede ser que los nuevos participantes no coincidan con la cultura del nuevo grupo, y/o que se vengan arrastrando vínculos tan fuertes que provoquen parálisis e impidan la aceptación y adaptación.

En esta comunidad de aprendizaje, se aprenden a aceptar las diferencias culturales, a identificar aquello en lo que concuerdan con sus pares, se van adoptando y al mismo tiempo rechazando formas de ser, de hacer las cosas, así como formas de pensar y de relacionarse. Estas relaciones son herramientas de integración y socialización que más tarde les ayudaran

a construir o reconstruir relaciones más complejas fuera del centro, en el trabajo y en la familia (Danish, et al., 1996; Días et al., 2000 en Marques, Sousa, y Cruz, 2013).

La confianza y seguridad que adquieren también permite la reconstrucción del imaginario de sí mismos, al confrontarse con el otro, con el diferente, aprenden a reconocerse, aceptarse y a resignificarse como personas, como se dijo. Lo anterior se demuestra con el siguiente comentario de una joven:

“Pues antes casi era de esas como que no platicaba con nadie, pero empecé a hacer amistad con todos, empezaba hablarles a todos, pero porque ella (la educadora) me ayudaba, siempre he sido muy cerrada como que así muy solitaria...Me enseñaron a hacer amigos, cómo platicar, cómo sacar plática a los demás” (EPMJ).

Una de las formas de desapego relacional y erosión desde el interior de que habla Gergen (2009) es la fragmentación de las relaciones entre los jóvenes, provocada principalmente por no poder adaptarse y por lo tanto abandonar el grupo, ya sea por cuestiones personales, familiares, de trabajo, pero también porque no se adaptan a la cultura del centro, estos por lo general, son jóvenes que no han tenido experiencias de vida similares, como el caso de la violencia doméstica, el uso de drogas, incluso su lenguaje es diferente, no les gusta utilizar lenguaje ofensivo, como es costumbre de la mayoría de los jóvenes, especialmente cuando son recién llegados al grupo; quien no se adapta al grupo también parece tener más atención por parte de la familia.

El adaptarse al grupo también es cuestión de tiempo y voluntad tanto de los jóvenes como de los educadores, ya que ellos entienden cuando alguno no encaja y si decide irse no insisten en detenerlo.

## **Conclusiones**

Los jóvenes de este grupo le conceden especial importancia a la convivencia construida a partir de las relaciones que surge del diálogo con sus pares y educadores, a través de las cuales se propician aprendizajes significativos. Esta convivencia se percibe como una cultura alternativa, extensión del “barrio”, una especie de híbrido entre la cultura de los jóvenes y la propuesta por el centro Kolping, donde es fundamental para los educadores demostrar un genuino interés en orientar y ser amigos, acompañar y motivar constantemente, en la resolución de conflictos a través de un diálogo pacífico, de la negociación y la mediación, a través de las diversas actividades planeadas y no planeadas.

Las relaciones conflictuales disminuyen gracias a la convivencia donde

se establecen límites y parámetros que devuelven estabilidad al grupo, convirtiendo el conflicto latente o concreto en un proceso generativo. Se trata de un aprendizaje colectivo basado en el diálogo, la voluntad y en las adecuadas condiciones espacio-temporales.

Dado que no todos los jóvenes aprenden de la misma forma, es importante que los educadores aprendan a reconocer aquellas relaciones, condiciones, momentos y espacios donde surgen los aprendizajes para actuar oportunamente con el fin de generar sinergias en donde surja el diálogo y la reflexión, que conduzcan a la integración e identidad del grupo.

Así, en un proceso dialógico, aprender a resignificarse y a resignificar su visión del mundo, como lo afirma Flecha (1998).

### **Recomendaciones**

Los resultados obtenidos en la investigación que aquí se presenta sugieren continuar explorando temáticas vinculadas a la educación no formal, ya que se ha visto que existen prácticas que pueden ser aprovechadas por la escuela, dado que este contexto es más flexible y adecuado a este tipo de jóvenes, lo que no significa que no se pueda replicar en las escuelas.

Los modelos comunitarios de intervención socioeducativa podrían significar el inicio de un abordaje que integre los vínculos sociales con la dinámica del grupo de adscripción, de tal manera que se produzcan consensos por medio de estrategias colectivas e integradoras de las diversas perspectivas de los participantes.

Se sugiere relacionar este tema con la resiliencia, dadas las posibilidades que tiene el sujeto social para su reconfiguración, no sólo de las capacidades y habilidades individuales, sino de la propia estructura sociocultural que le define.

### **Referencias**

- Almada, M. (2012). *Casa: un modelo de desarrollo juvenil*. Ciudad Juárez, Chih., México.
- Creswell, J. (2002). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Sage.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, C.A.: Sage.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica*. (S. D. [comp.]Angela Ma. Estrada M., Trans.) Bogotá, Colombia: Uniandes, Departamento de Psicología - CESO.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós Básica.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Marques, M., Sousa, K., Cruz, J. (2013) Estrategias para la enseñanza de competencias de vida en jóvenes en riesgo de exclusion social. *Apunts. Educación física y deportes*, vol. 112, 2º semestre (abril-junio 2013), pp. 63-71.
- Martínez, J. L. (2009). El uso del vocativo como estrategia de cortesía entre jóvenes universitarios de Caracas: Una primera indagación. *Lingua Americana*, Año XIII (25), 100-120.
- Martínez, J. L. (2009, Ene-Jun). Los insultos y palabras tabúes en las interacciones juveniles: un estudio sociopragmatico funcional. *Boletín de linguística*, 21(31), pp. 59-85.
- Perales, C., Arias, E., & Bazdresch, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Guadalajara, Jal.: ITESO.
- Silas, J. (2015). *La comunidad escolar: 9 prácticas ejemplares en la vida cotidiana escolar*. Guadalajara, México.
- Silva, C. (2015). La UACJ en el contexto de la globalizacion educativa (1998-2013): efectos y reflexiones. In A. (. Acosta, *Historias paralelas: 15 años después. Políticas, cambios y continuidades en universidades públicas en México* (pp. 241-271). Ciudad Juárez, México: UACJ.
- Weiss, E. (coordinador, et.al 2012). *Los jóvenes y el bachillerato*. México, D.F.: ANUIES.

# Mujeres del Desierto rompiendo estereotipos en Ingeniería

---

## Desert's woman braking serotypes in engineering

Guadalupe Jiménez Hidalgo<sup>1</sup>

### Resumen

El acceso de las mujeres a la educación debe ser una realidad, no solo un aspecto jurídico; ellas pueden inscribirse en cualquier licenciatura; existen carreras mayoritariamente con presencia de hombres donde existe segregación, se generan estereotipos y permiten la reproducción de los modelos de poder. Es importante en la mirada de los estudios de género, la historia individual de aquellas que hacen referencia en la vida cotidiana, a sus características que, las constituyen como mujeres fuera del estándar, por rebasar los estereotipos impuestos, listas a disminuir la segregación con su lucha, impulsando una movilidad social, combatiendo para eliminar la brecha salarial, cuando se atreven a estudiar carreras con una matrícula predominantemente de hombres. Las mujeres que estudian Ingeniería Mecatrónica e Ingeniería Electromecánica son un claro ejemplo de ello. Observar a estas alumnas permite generar elementos de autoreflexión, cuando mencionan, "Yo puedo cursar esta carrera que dicen: esta difícil y es de hombres". Las manifestaciones de los estereotipos para las estudiantes de ingeniería, son un reto y un punto de inflexión para cambiar las concepciones pre establecidas por su comunidad. Se les ve como Hombre, que no son capaces de hacer lo que los hombres hacen, que son feas, desarregladas, nerds, marimachas; estas mujeres, por el contrario, se perciben unas a otras como mujeres que se maquillan, usan vestidos, tacones, van de fiesta, son inteligentes y son capaces de hacer lo que quieren como cualquier ser humano, sin importar el qué dirán, rompiendo en el desierto los estereotipos de las ingenierías.

---

<sup>1</sup> Guadalupe Jiménez Hidalgo. Profesora del TecNM: Instituto Tecnológico de Ciudad Jiménez, Chihuahua, México. Es Maestra en Administración y tiene publicaciones CICA 2016, CICA 2017, III Congreso Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua. Es integrante del cuerpo académico de Innovación Educativa y Matemáticas. Correo electrónico: [gpejimenezh@yahoo.com](mailto:gpejimenezh@yahoo.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-8257-3093>

### **Palabras clave**

Mujeres, estudios de género, estereotipos, ingeniería.

### **Abstract**

The access to education for women needs to be a reality, not just a law, finally women can enroll in any career, nevertheless there are still degrees domineered by the majority by man in which segregation still exist, and stereotypes arise letting the power models to spread. It is important in the perspective of gender studies, the individual history of those who make reference in everydayness to conform those who are outside the standard, breaking imposed stereotypes, ready to reduce segregation with their struggle, promoting social mobility, fighting to eliminate the wage gap, when they dare to study careers with an enrollment with a predominantly man. Women who study Mechatronics Engineering and Electromechanical Engineering are a clear example of this. Investigating these students allows us to generate elements of self-reflection, when they mention, "I can do it, I can study this career that they say is difficult and is for men". The manifestations of stereotypes for women engineering students are a goal and a turning point to change the conceptions pre-established by their community. They are seen as Man, they are not able to do what men do, are ugly, messy, nerds, male tendency; these women are visualized each other as women who put on makeup, wear dresses, heels, go to the party, they are smart and able of doing what they want like any human being, no matter what the others say, desert's woman braking serotypes in engineering

### **Keywords**

Women, study gender, stereotypes, engineering.

### **Introducción**

Uno de los componentes claves para el desarrollo de un país, es el nivel educativo de su población, la cual está integrada por mujeres y hombres; en las últimas décadas se observa que en el nivel universitario, existe un incremento en la matrícula de las mujeres en ciertas áreas. Existen carreras con presencia predominantemente de los hombres, así como carreras con predominancia de mujeres, aun cuando existe una apertura en la educación superior en una aparente igualdad de género. Existe una elección simbólica de profesiones por género; el desarrollo laboral que implican y la percepción de los estereotipos vinculados a las capacidades de cada género.

Los cambios sociales, incluida la discriminación que impedía la autonomía moral de las mujeres y el ejercicio de su libertad, han sido parte de la democratización en la actualidad y el compromiso del feminismo en la lucha por la igualdad. “Tras varios siglos de reivindicaciones de los movimientos feministas, la mayoría de los ordenamientos jurídicos de los Estados democráticos, recogen normas que establecen la igualdad formal de derechos entre todos los seres humanos. Pero a pesar de ese reconocimiento de la igualdad y de los derechos de las mujeres, lo cierto es que la lucha por la liberación femenina es una tarea inacabada: todavía perduran enormes diferencias entre los sexos tanto en el ámbito público como en el privado, las mujeres aún son discriminadas y en su vida cotidiana soportan numerosas desigualdades respecto de los hombres” Heras (2009).

Al consultar investigaciones de Martin Aurelia, 2006; Walsh Catherine, 2013; Miranda, 2007 y Davis Ángela, 2004; referidas al estudio de las mujeres, se identifican puntos esenciales que muestran, en primer lugar la desigualdad, enunciadas como: el segundo sexo; la segregación, los estereotipos, la violencia simbólica, la brecha salarial, la identidad. Las mujeres presentan desigualdad, aun entre distintas disparidades, como: las clases, las etnias, el color, el lenguaje, que coexisten a la par con los hombres. Uno de los caminos para disminuir la brecha de la desigualdad es la educación, no solo la formal, también la educación popular.

La experiencia y la ideología particular de las mujeres en la selección de sus estudios universitarios, que van ligados al desarrollo profesional, constituyen una fuente para comprender, desde otro ángulo, las razones de la limitada participación en la inserción de las mujeres a nivel licenciatura en las diversas carreras universitarias, con presencia predominantemente de hombres que ofertan instituciones de educación superior como lo es el Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez (ITCdJ).

El Tecnológico Nacional de México es un sistema que brinda servicios educativos a nivel superior en las áreas de ingeniería y tecnología, cuenta actualmente con 260 Institutos Tecnológicos en toda la República Mexicana de los cuales 126 son Federales y 134 son Descentralizados, que permiten a 521,105 estudiantes a nivel licenciatura y posgrado, estar insertos en sus aulas en forma presencial o en la modalidad de distancia.

El Instituto Tecnológico de Ciudad Jiménez está ubicado en el sur del estado de Chihuahua, en la actualidad cuenta con una matrícula estudiantil propia del municipio y de varios municipios rurales en su colindancia, tiene una presencia de 23 años dedicada a formar profesionistas, en su mayoría en las áreas de ingeniería, contando con una carrera adicional de Contador

Público. En el 2016, en el Tecnológico de Jiménez, el 40% de su inscripción, eran mujeres.

A pesar del incremento gradual de la presencia femenina en la educación superior, existen aún rezagos de la inserción de las mujeres a nivel universitario.

La explicación de este hecho, según Norma Blazquez Graf. (2008), involucra dos elementos. Por una parte, la discriminación que aún existe en el seno de las comunidades científicas y, por otra parte, un fenómeno de autoexclusión determinado por la incompatibilidad, entre la vida familiar y social determinada por la asignación de roles y las exigencias de las instituciones científicas que favorecen marcadamente a los hombres.

En México, es esencial la incorporación de la perspectiva de género, prioritariamente en las instituciones educativas, ya que en ellas se realizan actividades para contribuir a la solución de las necesidades nacionales, coadyuvando a eliminar las persistentes desigualdades entre hombres y mujeres en el acceso a su producción y gestión, que inicia con la elección de estudios universitarios.

La educación formal de las personas en México, reproduce los estereotipos de género que continúan perpetuando el sometimiento de las mujeres, en un patriarcado eterno. Las relaciones de poder son evidentes, son latentes y se reproducen casi en forma automática.

Es importante revalorizar el papel que tiene la educación como formadora de sujetos sociales y de buscar el equilibrio entre la participación y las diferencias de hombres y mujeres.

Miranda (2007) hace visible que los estudios feministas relativos a la educación, enfatizaban no solo el papel de la educación en la reproducción de las clases y grupos sociales, sino también en la perpetuación del patriarcado. Si bien, las mujeres han alcanzado ya el 50% en casi todos los niveles educativos, tanto en la formación técnica como en la enseñanza superior, siguen dirigiéndose prioritariamente a ciertas áreas con mayor tradición femenina. Este autor realiza una investigación con datos longitudinales estadísticos, información bibliográfica y puntualizaciones concretas que viven las mujeres en Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara. El autor concluye que las estudiantes de clase media han conquistado espacios de igualdad, aun cuando se presenten barreras como el techo de cristal. La elección de carrera de las mujeres se da en profesiones que implican estereotipos de género y estas son desvalorizadas, por lo que es más complejo acceder al mundo

laboral, desarrollarse en este y los salarios son bajos comparados con otras profesiones.

Una entrevista indagatoria de las mujeres en la educación superior, tanto a nivel licenciatura, posgrado e investigadoras científicas en el Ecuador, reconoce la existencia de una estructura androcéntrica en la ciencia y en las instituciones, en las entrevistas permea la percepción de que las mujeres luchan por la valoración de sus ideas, debido a que se adjudican el pensamiento abstracto a los hombres (Pessina, 2015).

La investigación emana de la observación de las composiciones de los grupos de asignaturas de las carreras universitarias donde se centran mujeres en ciertas licenciaturas y hombres en otras.

La perspectiva de género es el marco teórico en el que se basará el trabajo investigativo, ya que es un elemento con la potencialidad de reconstruir las concepciones históricas, sociales y filosóficas de la ciencia. Constituye un cambio significativo sobre el gran tema de la participación de las mujeres, como estudiantes de educación superior, pues permite explorar si en esta inclusión, intervienen elementos como los valores y esquemas socioculturales de género, y amplía el espectro de factores psicosociales y culturales que pueden contribuir a entender y redefinir los propósitos y metas de las mujeres en la educación superior, obteniendo así nuevos elementos de análisis y métodos diferentes para entender la realidad.

En un inicio de este estudio, se presentó la distribución de la matrícula en el Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, donde se muestra que las carreras con una presencia mayor de hombres es en Ingeniería Mecatrónica con un 92% e Ingeniería Electromecánica con un 89.4%. (Jiménez, 2016). En una segunda etapa se analizan las historias de vida de 14 mujeres universitarias, donde uno de los elementos centrales que se visualizan en este momento, es la percepción de estereotipos.

	2016 Enero - Junio	
	Hombres	Mujeres
Ingeniería Mecatrónica (IM)	93%	8%
Ingeniería Electromecánica (IE)	89%	11%
Ingeniería en Sistemas Computa	71%	29%
Ingeniería Industrial (II)	65%	35%
Ingeniería en Gestión Empresarial	44%	56%
Contador Público (CP)	38%	62%
Porcentaje de Participación	60%	40%

Tabla 1. Matrícula en porcentajes de Enero 2016, ITCdJ  
Elaboración propia.

Al centro de los cuestionamientos en esta investigación se ubica: ¿Qué características tienen las alumnas que optan por estudiar en carreras con presencia predominantemente de hombres en el Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez? Por lo que la percepción incide en la participación que cada una de ellas realice y permita reflejarse en sus modos de actuación.

### **Preguntas del avance de investigación**

- ¿En qué carreras tienden a situarse las mujeres en esta institución de educación superior tecnológica?
- ¿Consideran las mujeres que existen carreras exclusivas para los hombres?
- ¿Cuáles son los estereotipos de género que perciben las mujeres que estudian las carreras con presencia mayoritariamente de hombres en el ITCdJ?
- ¿Cómo se manifiestan los estereotipos de género en la alumnas que estudian las carreras con presencia predominantemente de hombres en el ITCdJ?

### **Objetivo general**

Describir, analizar y reflexionar sobre las características de la participación de las alumnas que ingresan a estudiar a las carreras con matrícula predominantemente de hombres, en el ITCdJ.

Se plantea un diseño metodológico con énfasis cualitativo, basado en un diseño narrativo donde se pretende analizar la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias de catorce mujeres universitarias quienes nos cuentan sus experiencias.

La fuente primaria de la investigación son las historias de vida, mediante la narrativa biográfica de catorce mujeres estudiantes a nivel licenciatura, del Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, que se utilizaron como recurso metodológico. Se utilizó el paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS), para realizar el análisis de conceptos asociados.

Se contactó a cada una de las mujeres que formaban parte de estas carreras, con el fin de realizar una entrevista a profundidad, uno de los segmentos importantes de estas entrevistas fue cuando se habló de los estereotipos que ellas perciben directamente o que se reflejan en sus relaciones personales, como un elemento relevante de la socialización que experimentan por su género.

El género, hace referencia a las diferencias socioculturales entre hombres y mujeres construidas sobre la base biológica. Es decir, mientras el término sexo se refiere a “las diferencias biológicas entre hombres y mujeres”, género alude a roles, expectativas, funciones, valores,... que cada sociedad adjudica a los sexos y que los seres humanos aprendemos y hacemos propios. Ruiz (2009).

Cada una de las estudiantes se presentó a su entrevista, antes o después de sus horarios de clases en el Tecnológico, robándole un tiempo al descanso, mostrando un compromiso con su tarea estudiantil.

En las entrevistas ellas coinciden en que no existen carreras exclusivas de algún sexo, es cierto que algunas carreras tienen una presencia mayoritaria de hombres o mujeres, este hecho no implica que sean exclusivas. En las carreras donde ellas interactúan perciben que las mujeres no se matriculan por un elemento referido a la autoconfianza de las mujeres, que es notoria por los comentarios en dos sentidos, uno de que es difícil y no pueden, el otro es el que dirán, dejándose influenciar por terceros. Las estudiantes de las carreras del ITCdJ reconocen la existencia de sus puntos débiles y de las fortalezas que las llevarán a lograr la meta de su titulación.

En los resultados del análisis de las entrevistas, algunos de los estereotipos que las estudiantes realizan son vinculados con la edad de las personas, una de ellas menciona:

“Cuando me preguntan que estás estudiando y les digo mecatrónica, me dicen: está muy difícil, es casi de hombres, esos comentarios son de personas ya más mayores, porque por ejemplo, empleados de la misma maquila donde trabaja mi mamá, les comenta que estoy estudiando eso, dicen: que padre pero son personas como que más jóvenes y con más mente abierta.”

Otras reflexionan en que se les percibe como hombres, por lo que se imaginan como feas, desarregladas, nerds, situando a sus compañeras de carrera en otra apreciación distinta como menciona una estudiante de mecatrónica:

“Si, existen estereotipos que son como mujeres que no son arregladas, mujeres que son así más varoniles, no sé cómo explicarle, eh visto memes, me acuerdo de memes de mujeres que las ponen con bigotes, y cosas así. Mis compañeras son como cualquier otra mujer que pueda estar estudiando administración o derecho, son arregladas, pues yo las he visto y son arregladas, les gusta maquillarse, se ponen tacones y vestidos.”

En las observaciones de su narrativa mencionan que no les importa el qué dirán, referente a lo que estudian, pues es lo que les gusta y quieren, a pesar de que otros digan que es difícil y de hombres, como menciona una estudiante:

“Ah dije bueno, de que entre, la hago, la hago”.

Al procesar su narrativa se detectaron un listado de palabras relacionadas con el concepto de estereotipo, se identificaron siete términos que conforman el diccionario de palabras que se presentan en la tabla No. 2.

Términos asociados a Estereotipos	Frecuencia	Porcentaje
Bato	2	7%
Hombre	9	32%
Varonil- Marimacha	2	7%
Feas	3	11%
Desarregladas	2	7%
Inteligentes (Nerds)	2	7%
No pueden hacer cosas como los hombres	8	29%
Total	28	100%

Tabla No. 2 Diccionario de conceptos asociados sobre Estereotipos.  
Elaboración propia

De acuerdo al diccionario de conceptos asociados, es posible observar que casi una tercera parte de las estudiantes asocia a los estereotipos únicamente con el termino Hombre, esto es, que se perciben como parte de la predominancia de los hombres; un poco más de una cuarta parte de las alumnas perciben que se les ve como que No pueden hacer cosas como los hombres.

Entre el término intermedio (de acuerdo al número de menciones) se identifican “Feas” como palabra que el 11% de las discentes de las carreras de electromecánica y mecatrónica asocian a los estereotipos que les son impuestos.

Como términos con menor número de menciones, podemos ubicar a la percepción de “Bato” con un 7%, que es una percepción de Hombre en forma despectiva, junto con que se les percibe como “Marimachas-Varonil”, con el mismo porcentaje se designa como “Desarregladas”, con este mismo puntaje con una connotación positiva el ser “Inteligentes” (Nerds) aunque para algunos se perciba como matadas en estudiar.

Para profundizar con el análisis de datos, se realizó una codificación de los términos que conforman el diccionario de palabras; se procedió a generar una clasificación binaria (presencia o ausencias significadas por 1 y 0 respectivamente) a partir de ello, se produce un dendrograma en el que

quedan representadas las etapas del proceso de fusión y las distancias existentes entre los elementos fundidos en cada etapa, como se muestra en la Figura No. 1. En los datos procesados dio por resultado de .78 la desviación estándar.

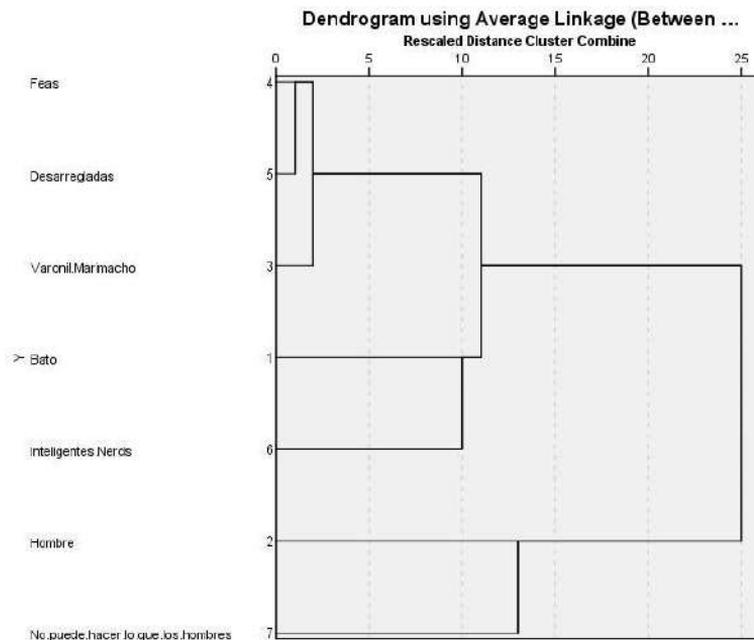


Figura No.1 Campos semánticos sobre los estereotipos.

Se puede observar como las estudiantes manifiestan que los estereotipos concebidos son que se les percibe como hombres, como un bato más, de forma varonil (marimacho).

Conocer los casos de éxito de las mujeres en las aulas universitarias, le puede brindar a otras mujeres la oportunidad de fortalecer sus decisiones escolares y lograr un título universitario que les permita una movilidad social esperada. La confianza en sí mismas les permite a las mujeres ir reflexionando sobre su contexto y cambiar sus prácticas, esto incluye la presencia y elección de carrera que determina para cimentar su vida laboral (Jiménez, 2016).

Las estudiantes de Ingeniería en Mecatrónica e Ingeniería Electromecánica, perciben que existen estereotipos que se manifiestan no solo en los comentarios de la familia, los compañeros, la sociedad, en algunos casos en el acceso de la utilización de herramientas por parte de algunos compañeros, lo que requiere la búsqueda de distintas fuentes para el aprendizaje de las habilidades requeridas en el uso de maquinaria y

herramienta, una estudiante comento, “tal vez no tenga la fuerza de un hombre, pero sé utilizar herramienta que me permite realizar las maniobras y lograr la practica requerida, con ello hacer un buen trabajo”. Están convencidas de que la carrera elegida para desempeñarse es lo que quieren y donde pueden utilizar sus habilidades y destrezas, son parte de un reto, ahora estudiando y después trabajando, conocedoras de que son capaces de conquistar la meta que se tracen, porque son capaces de romper con los estereotipos establecidos en este desierto del sur de Chihuahua.

## Referencias

- Davis, Angela. Y. (2004). *Mujeres, raza y clase* (Vol. 30). Ediciones Akal.
- Graf, N. B. (2008). El retorno de las brujas: incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Guevara, Patricia. G. (2002). Las carreras en ingeniería en el marco de la globalización: una perspectiva de género. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 32(3), 91-105.
- Jiménez Hidalgo, Guadalupe (2016) *Distribuciones de género en la matrícula de nivel superior de las carreras en el Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez 2015-2016.*
- Las Heras Aguilera, S. (2009). *Una aproximación a las teorías feministas.*
- Martín Casares, A. (2006). *Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales.* Feminismos. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Miranda Guerrero, R. (2007). *Mujeres, educación superior e igualdad de género.* CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (4).
- Papadópulos, J., & Radakovich, R. (2006). *Educación superior y género en América Latina y el Caribe.* Sitio en Internet) Disponible en <http://www.cse.cl>
- Salazar, José Miguel (2005) *Educación superior y género: Tendencias observadas.*
- Pessina Itriago, M. (2015). *Mujer, conocimiento y ciencia* (Master's thesis, Quito: FLACSO Sede Ecuador).
- Ruiz, E. E. (2009). Estereotipos de género. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (326), 17-21.
- Walsh, Catherine. E. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir.* Abya Yala.

# Estereotipos de género en las escuelas normales. Indicios de una pedagogía sexista

---

## Gender stereotypes in the normal schools. Clues of a sexist pedagogy

Sandra Vega Villarreal<sup>1</sup>

### Resumen

El presente estudio incursiona en las nociones símbolos, imágenes o ideas preconcebidas culturalmente que determinan formas de interacción social. Consiste en un diagnóstico estatal de corte cuantitativo realizado en las Escuelas Normales de Chihuahua. Se operacionalizó a través de una basada en escala Likert, con posibilidades descriptivas y correlacionales. Los estereotipos que están presentes en los estudiantes normalistas muestran la preexistencia de actitudes atribuidas a las mujeres como el ser conflictivas y problemáticas, de ahí que no se les encuentre idóneas para asumir puestos de importancia directiva. Los resultados muestran también que el liderazgo en la autoridad pedagógica se les adjudica a los varones para trabajar en grupos superiores, dada la fragilidad y poca capacidad de imponer la autoridad de las mujeres, quienes son consideradas en otras actividades escolares como el sexo débil. Al cuestionar las agresiones de género, la respuesta conduce a que es culpa de las mujeres por su forma de vestir y conducirse. Con respecto a los roles de género y la paternidad, el estudio muestra que el embarazo es un factor de riesgo académico pero sólo para las mujeres, a los hombres se les exenta, sin embargo, se les da el rol de proveedores. El análisis de los estereotipos que proyectan los estudiantes normalistas nos dan indicios sobre el tipo de pedagogía que se está incubando. Se evidencia la formación de una ciudadanía conservadora, proactiva del sexismo y la segregación de las mujeres, que contribuye a fortalecer la sociedad patriarcal y hegemónica.

---

<sup>1</sup> Sandra Vega Villarreal. Docente-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Chihuahua, México. Doctora en Educación por la Universidad de Tijuana. Socia del COMIE, REDMIE y REDIECH. Correo electrónico: [svegavillarreal@gmail.com](mailto:svegavillarreal@gmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-7638-1300>

### **Palabras clave**

Estereotipos, género, escuela, pedagogía.

### **Abstract**

This research studies the notions, images, and culturally preconceived ideas that affect the social interactions. It is a diagnosis to state to Chihuahua, realized in Normal schools. The research did based in a Likert scale, with descriptives and correlational possibilities. The gender stereotypes are into the students, and they reflected in attitudes by women and men, like problems and conflicts. There are others attitudes in order to management positions. The study shows how the leadership in schools is a property to the men. They can to work with older students, because they are strong. The women are considered the frágil sex. In the question about the causes to gender violence, the students said that the women are attacked because them inappropriate dress. About the gender roles, they identify a scholar risk only for the women with the pregnancy. The man are providers. In the analysis, the gender stereotypes show us a traditional pedagogy in which are legitimized sexism and patriarchal society.

### **Keywords**

Stereotypes, gender, school, pedagogy.

### **Introducción**

Las Escuelas Normales son instituciones donde se gestan procesos educativos que impactan directamente en la formación de ciudadanos de un determinado tipo de sociedad. Por tanto, estudiar diversos fenómenos que permean los procesos formativos en estas instituciones brinda elementos para develar procesos pedagógicos existentes y delinear modelos educativos más adecuados a la realidad que se vive. De ahí que, cuestionar cuáles son los estereotipos de género que atraviesan la percepción de los estudiantes normalistas sobre sí mismos, su formación y su desempeño como futuros educadores, proporciona pistas de la visión pedagógica que están construyendo y seguramente implementarán en su futura práctica educativa. Esto proporciona pautas a las Escuelas Normales para delinear una formación de maestros basada en una cultura a favor de la equidad como medio para alcanzar la igualdad de género.

Los estereotipos de género aluden a los imaginarios que gestan, dan forma y legitiman el desarrollo de determinadas prácticas, actitudes y obligaciones de los sujetos ante la vida cotidiana, pues implican el desarrollo

de actividades, la creación intelectual de los sujetos, así como el desarrollo afectivo, del lenguaje, las concepciones, los valores, las fantasías y los deseos que constituyen su identidad. Esto determina su capacidad para vivir, su posición social y las formas en que se relaciona con los otros.

Este estudio busca rescatar la presencia de los imaginarios presentes en la visión de los estudiantes sobre los procesos formativos que viven, sobre la relación pedagógica que establecen con los programas educativos que cursan y con las miradas que tienen sobre su futuro desempeño como maestro. El análisis de estos estereotipos de género puede aportar elementos para conocer cómo se están construyendo los procesos pedagógicos y delinear en qué medida, éstos legitiman o se distancian de prácticas sexistas, las cuales, generan una interacción nociva, caracterizada por la discriminación y la desigualdad de género, misma que podría cobrar forma en su futura práctica como maestros.

Para la proyección del diagnóstico, se acudió a indicadores relacionados con roles designados culturalmente a funciones específicas para hombre y mujer. Liderazgo legitimado que da a uno de los sexos la autoridad para participar en determinadas acciones. La función reproductiva en hombres y mujeres, así como el ejercicio de la sexualidad y normas de conducta generalizables de acuerdo a la edad y el sexo. Todo ello inmerso en la opinión que expresan los estudiantes sobre ellos mismos, su formación y su ideal de futuro maestro.

### **Estereotipos de género. Algunas consideraciones para su estudio**

La investigación se propuso realizar un diagnóstico sobre estereotipos de género en las Escuelas Normales del estado de Chihuahua. Se trata de un estudio descriptivo de corte cuantitativo, que dio cuenta del estado que guarda la equidad de género, representada en los estereotipos que reconocen los estudiantes normalistas en sus interacciones diarias.

El estudio buscó recuperar información a través de un instrumento de medición confiable, basado en escala Likert, que aportara un panorama sobre la desigualdad y discriminación de género que pudieran enfrentar los estudiantes, y delinear las pautas de acción en busca de la equidad. Por la dimensión del universo de estudio se determinó una muestra estadística estratificada proporcionalmente, cuyos resultados puedan ser generalizables a la población total.

Algunas nociones teóricas que vertebraron el análisis de la información se desprenden de una visión crítica de la división social que la sociedad patriarcal – capitalista se ha empeñado en preservar. De ahí que los estereotipos de género sean considerados como el rol de género se configura

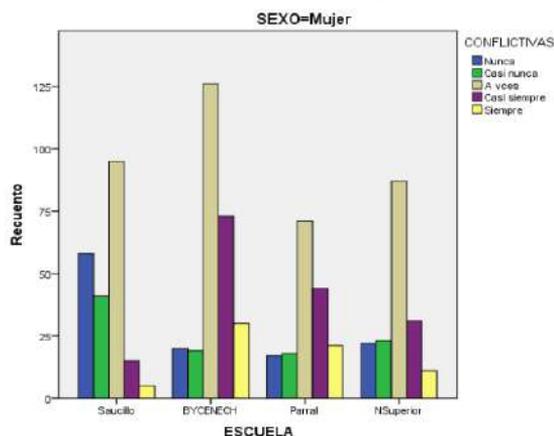
con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino, lo que lleva a la construcción de tipos ideales (Weber, 1984), que fomentan ciertos imaginarios en los grupos sociales, por lo que genera y legitima el desarrollo de determinadas prácticas, actitudes y obligaciones que se imponen de acuerdo a este imaginario a través de aparatos ideológicos de Estado que coadyuvan a la cohesión y mantenimiento del orden social.

Los estereotipos de género desde una perspectiva crítica, hace evidente la discriminación como un fenómeno inherente a los mismos, dado que al privilegiar los constructos culturales que responden al tipo ideal weberiano, legitiman la desigualdad de raza, género y clase social y naturalizan la opresión. De ahí que su principal móvil sea una pedagogía bancaria basada en un proceso transmisión y recepción pasiva de conocimientos, que frena todo proceso de actividad creativa, reflexiva y encamina hacia la adaptación de una sociedad ya establecida, centrada en intereses de clase, raza y género que desde el patriarcado se consideran superiores.

### Estereotipos en actitudes propias de hombres y mujeres

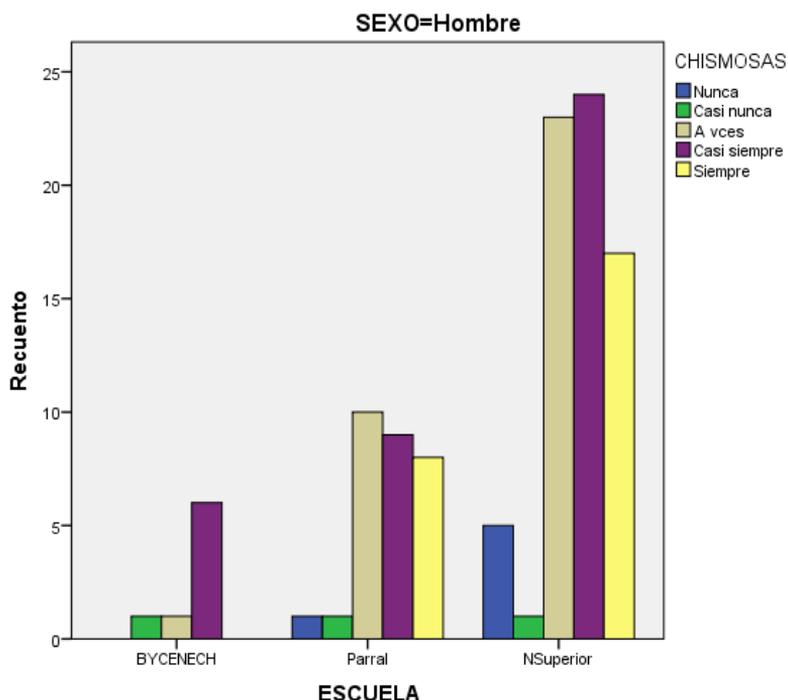
Dentro de los imaginarios de una sociedad que divide lo masculino y femenino se atribuyen rasgos de personalidad, formas de ser hombres y mujeres. Al cuestionar a los estudiantes sobre su opinión respecto a si quienes eran más conflictivos y chismosos, que desde argumentos segregacionistas, entorpece el desarrollo institucional. Su respuesta fue contundente

Gráfica No. 1  
Actitudes y rol de género



La gráfica anterior da cuenta de la gran tendencia de que actitudes como el generar conflictos en los espacios escolares es más un atributo de las mujeres que de los hombres. Esto se vio aún más marcado en los imaginarios de las estudiantes mujeres que en los varones. Habría que profundizar en esta percepción como parte de un imaginario social (Castoriadis, 1993) a partir del cual, las mujeres se perciben a sí mismas de forma peyorativa, como un ser menos calificado en la sociedad por características personales que se le han atribuido y ellas mismas la reproducen, tal como la característica de chismosas

Gráfica No. 2  
Actitudes según género



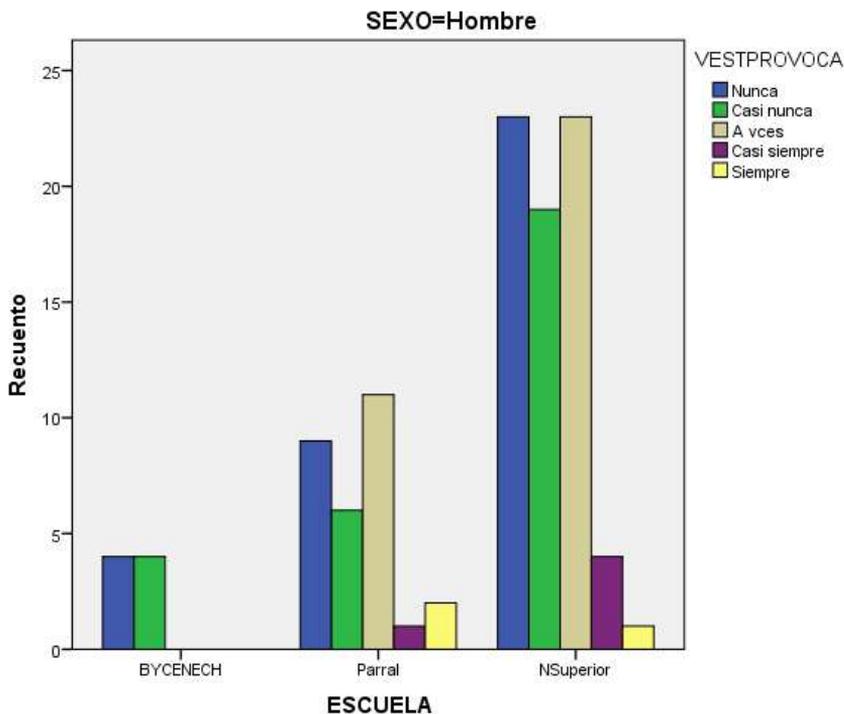
Entre los atributos peyorativos sobre la figura social de la mujer, se encuentra el hecho de comunicar en exceso o compartir sucesos que según la sociedad patriarcal debería permanecer en secreto. De ahí que históricamente, por comunicar, las mujeres hayan sido un blanco de la caza de brujas (Federici, 2004). Por tanto, cuando las creencias de los estudiantes normalistas avalan esta verdad, están legitimando la opresión de género ancestral. Como se puede ver en las siguientes gráficas esta creencia está más arraigada en las mujeres que en los hombres, pues aunque los varones de las escuelas Normal

Parral y Normal superior embonan con la percepción de las mujeres, los varones de la IBICENECH hacen la diferencia, pues solo algunos de ellos opinan que a veces sucede esto, pero los demás opinan que nunca y casi nunca, por lo que discrepan del estereotipo de que las mujeres son más chismosas que los hombres.

### Estereotipos y agresiones de género

Dentro de los efectos concretos de los estereotipos en la vida cotidiana se vive la re-victimización de las mujeres objeto de acoso sexual, siendo éste uno de los elementos centrales de las luchas feministas actuales. Al cuestionar a los estudiantes si consideraban el vestido de las mujeres como un factor que favorece el hecho de que les dirijan insinuaciones de carácter sexual, que les falten al respeto, las respuestas de los varones resultan preocupantes.

Gráfica No. 3 Provocaciones de mujeres



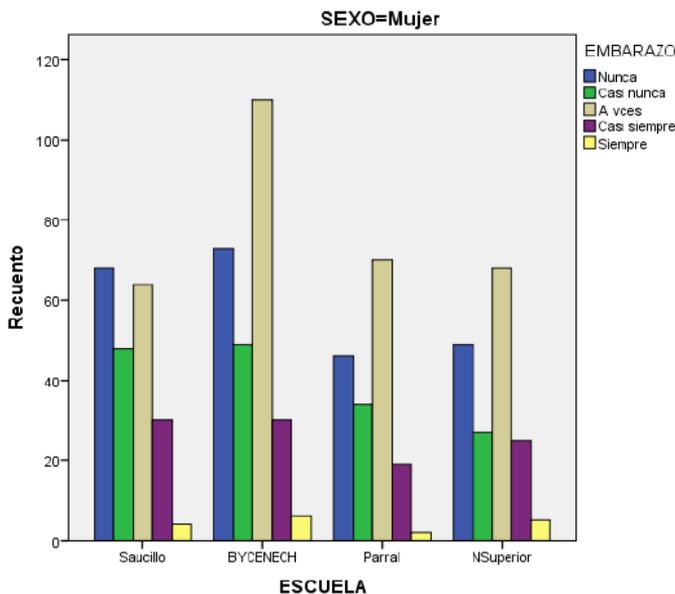
Es en estas expresiones donde podemos localizar uno de los indicios nodales del patriarcado arcaico, que no excluye a las mujeres, pero que analizando la respuesta desde los hombres es muy claro como los varones de IBYCENECH son contundentes en no considerar el vestido como una provocación a las agresiones de género. Sin embargo en Normal Parral y Normal Superior, aunque la mayoría niega esta premisa, se encuentra casi a la mitad de la población masculina legitima esa creencia machista y misógina, que revictimiza a las víctimas de la violencia de género (Lamas, 2013).

### El estereotipo de la maternidad y la actividad escolar

Como parte de uno de los derechos que se han conseguido con luchas feministas, es el ámbito reproductivo. No obstante fue necesario conocer cómo lo perciben los estudiantes normalistas desde su experiencia cotidiana, más como vivencia que como opinión.

La pregunta concreta hurgaba el asunto del embarazo como un factor obstructivo de los procesos educativos que viven los profesores en formación. Las respuestas entre hombres y mujeres fueron muy diferentes, en cierta forma determinados por cómo asumen este rol.

Gráfica No. 4 Género y embarazo



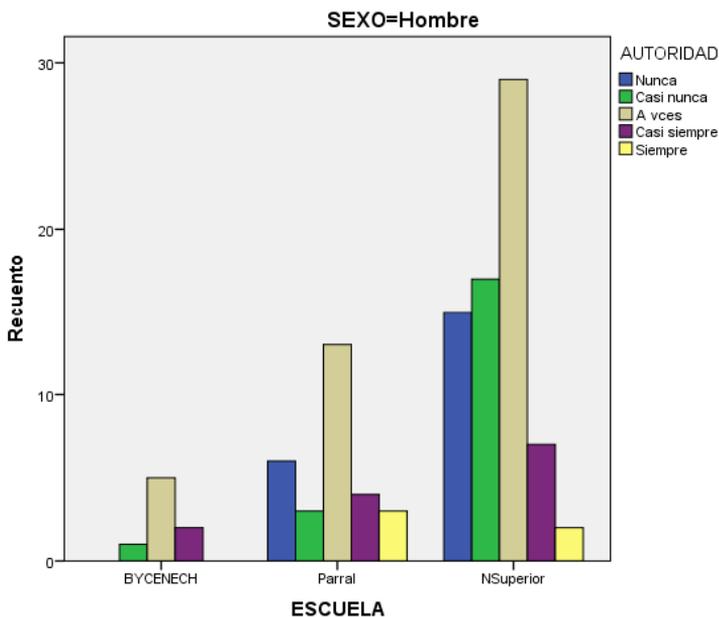
Desde la experiencia de las mujeres, la mayoría de ellas reconoce que las mujeres que estudian y se embarazan tienen más dificultades para transitar por la carrera, incluso este sector de la población expresa haber presenciado

la exclusión de estudiantes de actividades escolares por embarazo. Cabe destacar que un amplio sector dice que nunca o casi nunca sucede. Estas estudiantes son un sector minoritario. Para la mayoría de los varones encuestados, el embarazo no es considerado un factor de exclusión escolar. Esta respuesta se puede interpretar de diversas maneras, sobre todo reconociendo que aunque es partícipe de este proceso, no es quien lo vive directamente, por lo que sus visiones al respecto son opiniones, mismas que desde la perspectiva de género puede ser un deseo de legítima defensa hacia el derecho de las estudiantes a embarazarse sin ser excluidas o eliminadas del espacio escolar, aspecto que por lo menos en Chihuahua se está impulsando fuertemente desde los tres niveles de Gobierno y de diversas instancias educativas y sociales (LGAMVLV, 2007).

### Estereotipos en las figuras legítimas de autoridad pedagógica

Con la finalidad de identificar las creencias culturales de los estudiantes con respecto a las figuras de liderazgo en la realización de diversas tareas de su formación como docente, de acuerdo al género, se les cuestionó sobre a quienes con más autoridad para el trabajo con grupos superiores, se les propuso explícitamente si los hombres eran más idóneos. Por las características de sus respuestas véase ambas gráficas por género.

Gráfica No 5 Autoridad legítima

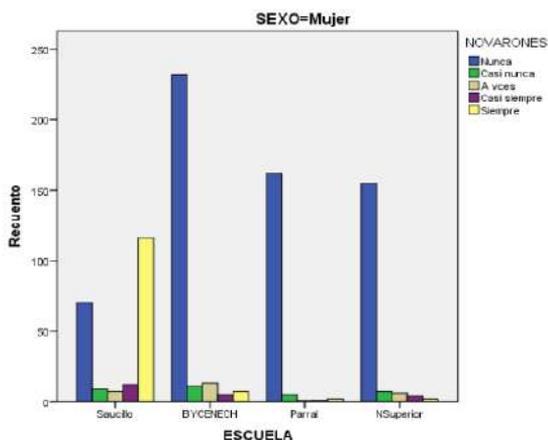


Al cuestionar sobre qué sexo se considera idóneo para el trabajo con grupos superiores, por aquello de la prelación que son los que requieren el ejercicio de la autoridad en una faceta más dura, exigente o estricta en términos de disciplina escolar o actividades donde se evidencie el poder del sujeto, la capacidad para vivir, posición social, jerarquías estatus, relación con otros.

Sin embargo, existe una marcada tendencia en los varones de considerarse como la figura ideal para ejercer el liderazgo pedagógico ante los estudiantes. Esto nos puede llevar a considerar dos aspectos importantes, El primero tiene que ver con una visión patriarcal donde el hombre pasa a ser el líder de la sociedad, con lo que además de fortalecer su poder, garantiza su hegemonía. Cuestión que surgió desde la constitución original de la familia patriarcal, la sociedad privada y el Estado (Engels, 2017). Pero también se legitima una visión pedagógica heteroestructuralista (Not, 1983) desde la cual, debe existir una jerarquía en la relación con los estudiantes, donde el líder o mejor dicho el profesor, establece un conjunto de normas de comportamiento coherentes y que garanticen que el currículo a enseñar deberá ser asimilado por los estudiantes. Para ello, este sector de la población estudiada, dibuja en sus imaginarios la figura de un hombre.

No obstante, se planeó en este mismo rubro una pregunta par, que diera más indicios sobre este estereotipo de género, pero con una lógica inversa en la visión sobre el liderazgo pedagógico de los hombres. Para ello se aludió a su desempeño como docente en un grupo de educación preescolar, es decir con estudiantes pequeños, que según el estructural funcionalismo y la distribución de roles sociales, corresponde a las mujeres por su instinto maternal (Parsons, 1985). Las respuestas fueron las siguientes.

Gráfica No 6 Género idóneo



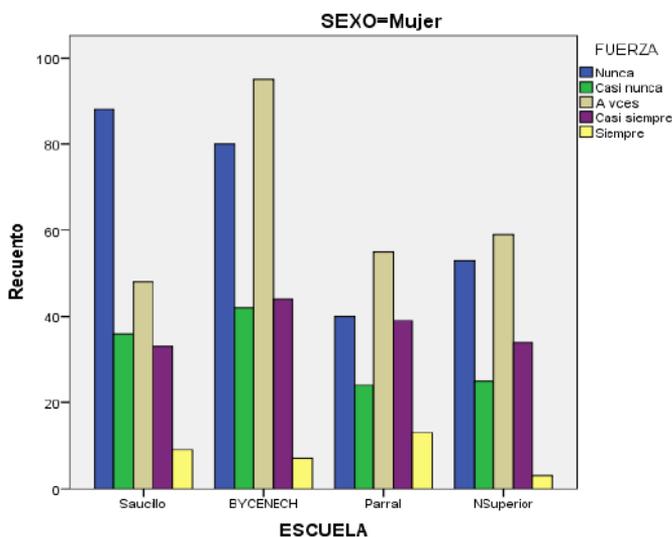
Como muestran las gráficas, hombres y mujeres consideran que no se ha discriminado a los varones negándoles el acceso a licenciaturas de nivel preescolar por creer que son especialmente para mujeres. Esto rompe con ese mito funcionalista de las mujeres. Se aprecia que los hombres no mantienen congruencia entre las dos respuestas. En las mujeres de Normal Saucillo cambian de opinión, se pudiera considerar que en su escuela no asisten los varones.

### Estereotipos sociales en la formación de los normalistas

Existen en nuestra sociedad una serie de aparatos ideológicos de Estado (Althusser, 1988) que coadyuvan a reproducir construcciones culturales predominantes, que responden generalmente a interés de la clase en el poder. En el ámbito de las concepciones de género implica las actividades y creaciones de los sujetos, el hacer en el mundo, la intelectualidad y la afectividad, el lenguaje, concepciones, valores, el imaginario, las fantasías, los deseos.

Tratando de profundizar en este aspecto, planteamos a los estudiantes dos cuestiones al respecto. La primera se les preguntó si consideraban que las actividades escolares que impliquen trabajo pesado deberían de asignarse a los hombres, dado que ellos deben realizar actividades de esta índole. Las respuestas en hombres y mujeres fueron muy similares, las ilustra la siguiente gráfica.

Gráfica No 7 Hombre fuerte



La ilustración muestra cómo de forma contundente los estudiantes apuestan a que los hombres son el sexo fuerte, por lo menos físicamente y ven como algo natural que a ellos les sean asignados trabajos y actividades que ameriten fuerza. Por tanto, avalan el estereotipo clásico del patriarcado, que bajo una lógica darwiniana establece la diferenciación de género que trasciende el ámbito biológico y justifica en gran manera la segregación política, cultural, social y económica de las mujeres en una sociedad capitalista como la nuestra (Federici, 2004).

En otros indicadores similares se cuestionó de forma directa si consideraban a las mujeres como el sexo débil, la respuesta fue una negación rotunda. La mayoría de los estudiantes dice que nunca y casi nunca sucede eso. Sin embargo, en todas las instituciones hubo una presencia considerable de alumnos que dicen que si es mejor el trabajo de los hombres.

Cuando los estereotipos de género que están presentes en nuestras opiniones se muestran de forma abierta, directa, no pueden más que negarse, pues implica reconocernos a nosotros mismos como instrumentos de opresión social y generadores de desigualdades de género, raza o clase social que impone la sociedad patriarcal a través de diversos aparatos y procesos de enculturación (Lamas, 2002).

## **Conclusiones**

Elaborar un diagnóstico sobre estereotipos de género en las Escuelas Normales de Chihuahua brinda elementos para impulsar desde la formación docente la construcción de una ciudadanía crítica para una sociedad libre de sexismo y discriminación de raza y género.

Los resultados del estudio proponen revisar la igualdad de género en el acceso a sus programas educativos, incidiendo en el análisis pedagógico de que, en primera instancia no debe existir una figura pedagógica que impone su autoridad, sino que existe un profesor capaz de generar diálogo y relaciones democráticas con sus estudiantes sin importar el sexo, las preferencias sexuales y los roles que desarrollan más allá del aula. Esto posibilitará la ruptura con estereotipos que simplifican las conductas, las condiciones personales y profesionales de los futuros docentes.

Este diagnóstico muestra que un pendiente en la agenda de las Escuelas Normales, la revisión exhaustiva de las implicaciones sociales que subyacen a los modelos pedagógicos que prevalecen en la visión de los estudiantes con respecto a los estereotipos de género., que al ser analizados desde una perspectiva crítica, hicieron patente los constructos culturales que responden al tipo ideal weberiano, los cuales, legitiman la desigualdad de raza, género y clase social y naturalizan la opresión.

Romper con la visión pedagógica funcionalista y sexista será posible, solamente a través de la generación de prácticas de denuncia, de construcción de resistencias, donde se busque la equidad como medio para la igualdad desde el acto pedagógico, pues no es posible concebir una pedagogía democrática, si no lucha por erradicar el sexismo y la desigualdad que impera en una sociedad patriarcal. Por tanto, si queremos cambiar la sociedad debemos construir una pedagogía no sexista, no discriminatoria, incluyente e igualitaria. De ahí que la formación docente sea el espacio ad hoc para ello.

### Referencias

- ALTHUSSER, L. (1988). Ideología y aparatos ideológicos de Estado, México: Siglo XXI Editores
- CASTORIADIS, C. (1993). La institución imaginaria de la sociedad, México: Editorial Tusquets.
- FEDERICI, S. (2004). Calibán y la bruja. Madrid: Creative Commons.
- Ley General de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia. (2007). Violencia de género en México. México: CEAMEG.
- LAMAS, M. (2002), La antropología feminista y la categoría género, en Cuerpo, Diferencia Sexual y Género. México: Taurus,
- LAMAS, M. (2013). El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: Porrúa.
- NOT, L. (1983), Las pedagogías del conocimiento, México, Fondo de Cultura Económica.
- PARSONS, T. (1985), La educación como asignadora de roles y factor de selección social, en María de Ibarrola (1985), Las dimensiones sociales de la educación, México: Ediciones El Caballito
- PICCINI, M., Nethol, A. M. (2000), Introducción a la pedagogía de la comunicación, México: Editorial Trillas.
- ENGELS, F. (2017). El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado. Archivo Marx-Engels de la Sección en Español del Marxists Internet Archive ([www.marxists.org](http://www.marxists.org)).
- WEBER, M. (1984): La acción social: Ensayos metodológicos. Barcelona: Península.

# Habilidades sociales en la práctica docente: una mirada desde los actores de la educación básica

## Social skills in teaching practice: a look from the actors of basic education

Laura Beatriz Fernández Delgado<sup>1</sup>

### Resumen

Hoy en día los principios de calidad que sustentan los planes de estudios en Educación Básica son la inclusión y la equidad, así mismo se enfatiza el manejo de situaciones para la convivencia, cultura de paz, valores, actitudes y comportamientos que prevengan la violencia y solucionen conflictos. Sin embargo, la complejidad de la práctica educativa es enorme y muchas veces la práctica del quehacer docente deja de lado el aspecto humano del mismo sin centrarse en su persona, por lo que es necesario indagar si posee las habilidades sociales necesarias para su rol como agente de cambio hacia nuevas formas de saber, hacer y ser. El objetivo del estudio es analizar desde la mirada de docentes, directores y practicantes el desarrollo de dos Habilidades Sociales: Asertividad e Inteligencia emocional, revelar roles de trabajo y determinar áreas de oportunidad. Se realizó en dos preescolares y tres primarias. La orientación metodológica es el estudio de caso, enfoque cualitativo y alcance descriptivo. Las técnicas utilizadas fueron guía de entrevista y notas de campo. Los datos se analizaron por medio de la triangulación de respuestas y las tendencias se muestran en gráficas. Se encontró que existe una gran necesidad de trabajar creencias pedagógicas de los docentes ya que persisten aspectos de modelos educativos tradicionales en el aula, los actores educativos demandan capacitación presencial o mixta y no solo virtual en lo que refiere a la sensibilidad humana para aplicar las habilidades sociales de acuerdo a las metas de las tendencias actuales en educación.

---

<sup>1</sup> Laura Beatriz Fernández Delgado. Académica de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Camargo, México. Es licenciada en Psicología y maestra en Psicología Aplicada a la Educación. Correo electrónico: [lfernandez@upnech.edu.mx](mailto:lfernandez@upnech.edu.mx)  
ID: <https://orcid.org/0000-0002-9842-3110>

### **Palabras clave**

Habilidades sociales, educación básica, profesores.

### **Abstract**

Nowadays, the quality principles that sustain basic education study plans are inclusion and equity, as well as handling of situations for coexistence, peace culture, values, attitudes and behaviors that prevent violence and solve conflicts are emphasized. However, the complexity of the educational practice is enormous and often, the practice of teaching leave aside the human aspect of it, without focusing on their person, so it is necessary to investigate If the teachers have the necessary social skills for their role as change agent toward new ways of knowing, doing and being. The study objective is analyze from teachers perspective, directors and practitioners the development of two social skills: assertiveness and emotional intelligence, to reveal work roles and determine opportunity areas. The investigation was realized in two preschools and three elementary school. The methodological orientation is the case study, with a qualitative approach and a descriptive scope. The techniques used are interview guide and field written notes. The data is analyzed through the triangulation of responses and the trends are shown by means of graphs. Wewerefoundthatthereis a great need to work pedagogical teachers beliefs, due to there are being traditional aspects of educational models persisting in the classroom, the educational aspects demand face-to-face or joint schooling and not only virtual trainingwith regard to human sensitivity and apply the social skills according to the goals of current trends in education.

### **Keywords**

Social skills, basic education, teachers.

### **Introducción**

Hoy en día los principios de calidad que sustentan los planes de estudios en Educación Básica (EB)son la inclusióny la equidad, por lo que una de las estrategias de la Secretaria de Educación Pública por medio del Plan de Estudios 2011 es promover las competencias para la vida quea su vez enfatizan el manejo de situaciones para la convivencia y para la vida en sociedad, entre otras.Por otro lado, el Nuevo Modelo Educativo propone los aprendizajes clave para la educación integral con los que busca conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante y

posibiliten que la persona desarrolle un proyecto de vida y disminuya el riesgo de que sea excluida socialmente (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Así mismo, la UNESCO en 1999 enfatizó construir juntos una *Cultura de la Paz*, por medio de una serie de valores, actitudes y comportamientos que previenen la violencia y los conflictos desde sus causas con diálogo entre las personas, los grupos y las naciones. Dos de sus ámbitos de acción son promover esta cultura por medio de la educación y promover la comprensión, la tolerancia y la solidaridad.

### **Planteamiento del problema**

Partiendo de la idea de la complejidad de la práctica educativa, vale la pena repensar que los planes y programas con enfoques por competencias que tienen su origen en propuestas de países de la OCDE, requieren una disposición y compromiso de los docentes para llegar a las metas establecidas. Bautista Martínez citado por Gimeno (2008) en el capítulo III de su obra *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, refiere a una de las competencias más importantes en la actualidad, las necesarias para la ciudadanía, menciona “El agente pedagógico que es el profesor, cuando ejerce como tal, es un ser humano que actúa y ese papel no puede entenderse al margen de la condición humana, por muy tecnificado que se quiera sea ese oficio” (p.103).

En este orden de ideas, las Habilidades Sociales HHSS con las que cuente el profesor serán esenciales, ya que sin ellas le será muy difícil promover la evolución hacia nuevas formas de saber, de hacer y de ser. Ante este panorama, uno de los mayores desafíos empieza con un gran esfuerzo para abrir caminos hacia el descubrimiento de necesidades o áreas de oportunidad donde se puedan generar nuevas formas de trabajar y transformar la práctica pedagógica. No es tarea fácil, toda vez que existe gran diversidad cultural, creencias, necesidades, intereses, personalidades y conductas de todos tipos. En este contexto, el desempeño docente tiene lugar cuando no solo es necesario contar con conocimiento, sino que es necesario poseer las HHSS, tener convicción y disposición para aplicarlas. Recordando a Delors en 1996 con su informe en la UNESCO donde nos dio a conocer los cuatro pilares de la educación, saber, hacer, ser y convivir, vale la pena reflexionar si estas bases teóricas han logrado su propósito en la experiencia real de los docentes en primera instancia.

Pensando en el docente como profesional en actitud de aprendizaje y en su rol como agente de cambio y transformación social, coincido con Garza y Leventhal (1998) que refieren que el proceso de aprendizaje no solamente

consiste en adquirir conocimiento sino también en el desarrollo de habilidades que influyan en la personalidad; en la autonomía, en la actitud positiva; en la autorregulación, en la responsabilidad de los propios resultados de aprendizaje y el actuar en concordancia con esto. En este sentido, la competencia social del profesor como actor en el escenario educativo es de importancia trascendente. Como autora del presente estudio concuerdo con López e Iriarte (2004) que mencionaron: “El concepto de competencia social en la educación engloba las perspectivas educativas más modernas relativas al ámbito de la integración social y prevención del fracaso personal y social”.

Por lo anterior expuesto, el presente trabajo tiene como objeto de estudio las HHSS del docente de EB como un primer escalón para una transformación con la intención de contribuir a un cambio que finalmente impacte en la práctica educativa. Se establece esta misma problemática a manera de pregunta de la siguiente manera: ¿Cómo inciden las HHSS del docente en la promoción de nuevas formas de saber, hacer y ser desde la visión de los actores de EB?

Se establece un diseño de investigación con estrategia de estudio de caso, enfoque cualitativo y de alcance descriptivo.

### **Justificación**

La importancia de realizar estudios como el presente radica principalmente en que no existe suficiente información científica relacionada. Por otra parte, cuando hablamos de los referentes involucrados en la calidad de la educación es necesario primeramente observar de qué manera se están involucrando estos conceptos teóricos en el quehacer pedagógico. Por lo anterior, se pretende observar la función de las HHSS en el trabajo de los docentes para describir su impacto en la experiencia educativa.

Los resultados de esta investigación beneficiarán a los docentes al brindarles evidencia de aspectos en su desempeño que probablemente no hayan observado y que les permitan retroalimentar su práctica y mejorar, en segunda instancia a los alumnos por contar con una instrucción más eficaz, y en general a la comunidad escolar al contar con más recursos para alcanzar la calidad educativa planteada en los planes y programas de estudio. Así mismo, al revelar algunos aspectos de la manera en que se aplican las bases teóricas de las HHSS en la práctica estaremos en posibilidad de diseñar e implementar programas de entrenamiento que faciliten el logro de metas planteadas por los organismos internacionales y nacionales en favor de los procesos de enseñanza aprendizaje. Finalmente, la

sociedad se beneficia indirectamente desde el punto de vista en que los egresados de EB cuenten con un perfil de egreso capaz de responder a demandas sociales propias de su entorno.

### **Objetivo general**

Analizar el desarrollo y construcción de dos habilidades sociales en un colectivo de docentes de Educación Básica, mediante un seguimiento a sus actividades cotidianas en el aula para indagar la manera en que se promueven y determinar áreas de oportunidad.

### **Objetivo específico**

Revelar las formas orales de trabajo que tienen docentes con referencia al uso y desarrollo de las dos Habilidades Sociales: Asertividad e Inteligencia Emocional.

### **Preguntas de investigación**

- ¿Qué roles de trabajo adoptan los docentes al aplicar las bases teóricas de las dos HHSS en los procesos de enseñanza aprendizaje?
- ¿Qué estrategias de trabajo se utilizan para promover el desarrollo de las dos HHSS?
- ¿Qué áreas de oportunidad existen para el diseño e implementación de programas de entrenamiento en posteriores estudios?

### **Fundamentos teóricos**

#### *Concepto de habilidades sociales*

Varios expertos afirman que es imposible desarrollar una definición consistente de competencia social puesto que ésta es parcialmente dependiente del contexto cambiante. Se considera que las habilidades sociales permiten a una persona funcionar en su contexto. Anaya, en el año 1991, manifiesta que la habilidad social es la capacidad de actuar coherentemente con el rol que los demás esperan de nosotros.

Caballo (1993) define las habilidades sociales como un conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Dos conceptos concretos son: "La capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social" y "La expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad".

### *Asertividad*

Es una habilidad social que implica a formarse a sí mismo, es comunicar nuestras creencias, sentimientos y opiniones de manera directa, honesta, adecuada, oportuna, considerada y respetuosa. Es la habilidad para emitir conductas que afirmen o ratifiquen la propia opinión, sin emplear conductas agresivas para los demás. Es un comportamiento de expresión directa de los propios sentimientos y de defensa de los derechos personales. Sirve para ser capaz de expresar sentimientos o deseos positivos y negativos de forma eficaz sin sentir vergüenza, discriminar entre la aserción, agresión y pasividad, defenderse sin agresión o pasividad frente a la conducta poco cooperadora o razonable de los demás, defender una postura personal frente a una situación o tema sin dejarse presionar para cambiarla.

### *Inteligencia emocional*

Daniel Goleman (1995) la define como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad propia de tener éxito al afrontar las demandas y presiones del medio ambiente y que implican emociones. Sus componentes son autoconocimiento emocional, autocontrol emocional o autorregulación, automotivación, reconocimiento de emociones ajenas o empatía, relaciones interpersonales o habilidades sociales, mantener buenas relaciones con los demás va a resultar fundamental en nuestras vidas, en cualquier contexto en el que nos desenvolvamos. Esto va a implicar saber cómo comportarse en diferentes situaciones. En palabras del mismo autor, una educación o alfabetización emocional posibilita a las personas controlar sus emociones.

### *Teoría de las representaciones sociales*

Materán (2008) menciona que no son simples opiniones, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; son maneras específicas de entender y comunicar la realidad. Su finalidad es la de transformar lo desconocido en algo familiar, son como conjuntos estructurados o imprecisos de nociones, creencias, imágenes, metáforas y actitudes con los que los actores definen las situaciones y llevan a cabo sus planes de acción. En el ámbito de la educación, el modo en que las representaciones sociales intervienen en las prácticas educativas constituye un objeto pertinente para la investigación, porque participan en la formación de los conocimientos escolares ya que no es un asunto meramente cognoscitivo.

### *Paradigma de las creencias pedagógicas*

Según Rojas (2014) este paradigma está representado por un cúmulo de investigaciones provenientes de la pedagogía, la psicología y también la etnografía que giran en torno a la importancia del actor docente en los procesos de interacción y socialización en el aula. Esta línea de estudios considera que existe un conocimiento propio de los docentes que se adquiere y se utiliza de forma activa en su práctica profesional. Este conocimiento se refiere a saberes, convicciones, creencias, actitudes, reflexiones, expectativas, opiniones, explicaciones, entre otras, que se movilizan en la práctica docente de forma automática o reflexiva. Las creencias son “un conjunto de potentes esquemas sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, a partir de las cuales los docentes toman decisiones conscientes y priorizadas”. También se las consigna como juicios personales que predicen formas de comportamiento y que guían los pensamientos de las personas. Estas se organizan en base a “las conexiones y relaciones con otras creencias u otras estructuras cognitivas o afectivas; cumplen una función adaptativa fundamental.

### **Método**

El estudio se realiza en los municipios de Camargo y Saucillo, del estado de Chihuahua, en dos escuelas preescolares, tres primarias una de ellas rural y un Centro de Atención Múltiple (CAM). La población del presente estudio está representada por docentes, directores y practicantes.

El diseño de investigación consiste en un estudio de caso, enfoque cualitativo, con alcance descriptivo. Las técnicas que se utilizan fueron guía para entrevista y notas de diarios de campo utilizados por los practicantes.

El procedimiento se inició con la inmersión en el campo compartiendo el recreo con algunos maestros y platicando a cerca de varias situaciones escolares propias del proceso de enseñanza aprendizaje, posteriormente la inmersión total consistió en abordar la manera en que trabajan las habilidades sociales en el aula, y abordando también a los directores y en tercera instancia a los practicantes en cada una de las escuelas. Se les aplicó una entrevista primero a los docentes luego a los directores y después a los practicantes, los docentes fueron entrevistados algunos en sus salones de clases y otros en los patios de sus escuelas, todas las entrevistas se realizaron en la hora del recreo o después de clases. Las notas de los diarios de campo fueron elaboradas por los practicantes en sus sesiones de prácticas por medio de la observación durante el trabajo en las aulas. El análisis de los datos inició con la captura de los mismos en tablas de

distribución de frecuencias para cada una de las preguntas en el programa de Excel versión 2016.

### Análisis de los datos

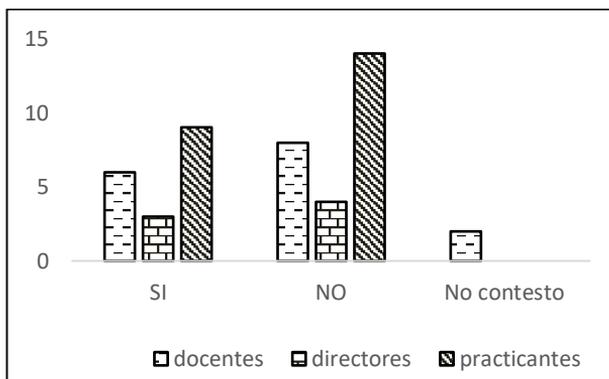
Pregunta 1. ¿Considera que los docentes cuentan suficientemente con las siguientes HHSS para formarlas en los alumnos conforme a los planes y programas para la EB?

- Inteligencia emocional
- Asertividad

Si \_\_\_no\_\_\_ ¿Porqué?

**Tabla 1**  
 Frecuencias de respuesta pregunta 1

Respuestas	docentes	directores	practicantes
SI	6	3	9
NO	8	4	14
No contesto	2		



*Figura 2.* Respuestas pregunta 1.

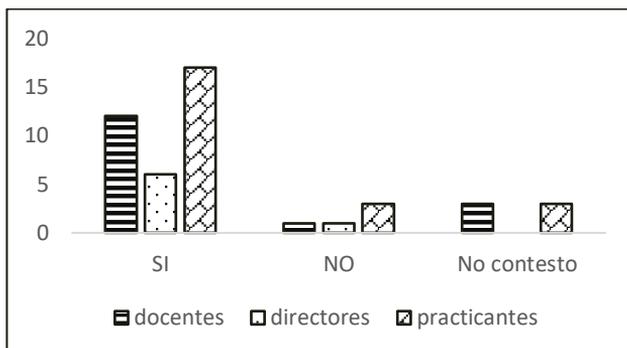
Más de la mitad (57%) de los participantes contestó que los docentes no cuentan con las HS suficientes, el (40 %) de los participantes contestó que sí.

Pregunta 2. ¿Considera que las creencias pedagógicas influyen en la manera de impartir las HS en el aula?

si\_\_\_ no\_\_\_ ¿Porque?

**Tabla 2**  
Frecuencia de respuestas pregunta 2

Respuestas	docentes	directores	practicantes
SI	12	6	17
NO	1	1	3
No contesto			
	3		3



*Figura 3. Respuestas pregunta 2*

La mayoría (76%) contesto que sí. Una minoría (11%), contesto que no.

Pregunta 3. ¿Qué recomienda para que los docentes desarrollen las HHSS ante esta problemática?

Una de las recomendaciones que más se repitió fue la capacitación presencial o mixta, otra de las respuestas más frecuentes fue la apertura, el estar abiertos al cambio y no tener miedo a cambiar las antiguas formas de trabajo, el dejar antiguos paradigmas y ser mas humanistas y con más sensibilidad, otras recomendaciones fueron conocer más de las HHSS para poder comprenderlas mejor y compartir estrategias con otros docentes para poder retroalimentarse mejor.

Pregunta 4. ¿Cree que ayudaría un taller para trabajar Creencias Pedagógicas?

**Tabla 3**  
Frecuencia de respuestas pregunta 4

Respuestas	docentes	directores	practicantes
SI	14	7	23
NO		0	0
No está seguro	2		

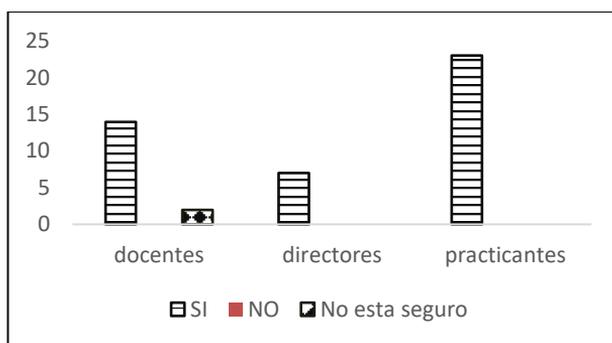


Figura 4. Respuestas figura 4

Casi el total de los participantes (96%) contesto que sí.

## Conclusión

De acuerdo a los resultados, existe una inquietud entre los docentes participantes respecto a que no cuentan con las HS suficientes, expresaron que falta más capacitación y que las actualizaciones que reciben no han cumplido sus expectativas ya que todas son virtuales y necesitan que sean presenciales o mixtas. Hablaron de un malestar docente que impide la tolerancia y la empatía con los niños, y no favorece la actitud asertiva.

Un grupo considerable de participantes refirieron que los docentes tienden a “casarse” con una teoría pedagógica y es muy difícil cambiarla, mencionan que influye la ideología, sus patrones pedagógicos aprendidos desde hace muchos años, la formación brindada por sus instituciones de procedencia, etc. Si bien se dejó establecido que los planes y programas se estudian, aun así, es difícil combinar las teorías pedagógicas pasadas con las de nuevos modelos, un hallazgo importante es que precisaron la necesidad de capacitación en cómo hacer esta transición, así mismo demandan entrenamiento en la apertura al cambio hacia nuevas formas de trabajo y dejar antiguos paradigmas.

Las debilidades en las dos HHSS estudiadas fueron evidenciadas ya que los participantes reconocen que, para alcanzar un dominio en ellas, es necesario ser más humanistas y para tener empatía se requiere más sensibilidad. En este punto solicitan apoyo para conocer más de las HHSS, para estar en posibilidad de comprenderlas mejor, cambiar paradigmas y cambio de patrones de creencias a cerca de la pedagogía con la que trabaja.

Sin duda el lograr que los profesores conozcan sus fortalezas o sus debilidades en cuanto sus propias HHSS es un reto muy grande, fue muy interesante escuchar las necesidades de capacitación que demandan los colectivos de docentes y su sentir respecto a la manera en que el sistema

educativo les está brindando los cursos en línea de actualización y como les está funcionando.

Uno de los principales hallazgos es la necesidad de trabajar las creencias pedagógicas de los docentes. Otro importante hallazgo es la demanda que existe por parte de los docentes de que se les capacite para combinar lo esencial de las teorías pedagógicas de los antiguos modelos educativos con las nuevas tendencias, toda vez que algunos participantes manifiestan no estar reacios al cambio, sino que necesitan aprender cómo hacerlo.

Se deja evidencia del interés de los actores de la comunidad escolar en cursos o talleres con estas temáticas para conocer mejor sus HHSS, comprenderlas y aplicarlas de mejor manera, así mismo refieren que para alcanzar el ideal del rol docente como educador social capaz de generar un cambio es necesario más sensibilización ante esta realidad social, talleres con esta última necesidad también son requeridos por directores y docentes, en virtud de que casi el total expresó que uno de los más grandes obstáculos para la correcta aplicación de las HHSS en el aula es la falta de apertura al cambio.

Es alentador ver la disposición hacia la actualización de los participantes, sin embargo, es necesario atender sus demandas, y en el caso de dos escuelas rurales se encontró que sus condiciones de infraestructura no facilitan el acceso a la actualización del sistema educativo en modalidad virtual.

La evidencia recogida por la presente investigación confirma los conceptos de creencias pedagógicas al estilo de Rojas en 2014 cuando se refiere al profesor con poderosos esquemas que dirigen sus decisiones educativas. El interés que despertó en los directores participantes la expectativa de un taller de creencias pedagógicas deja a la autora de este estudio con un compromiso aun más grande de seguir estudiando el caso de las HHSS y la forma del quehacer pedagógico en torno a ellas, sin perder de vista las nuevas tendencias de la reforma educativa vigente, así mismo se deja precedente para seguir investigando este hecho, aplicando más estrategias de investigación para un mayor y mejor acercamiento a la problemática planteada.

Con base en los hallazgos y por lo anterior expuesto, una importante recomendación es el diseño de un taller de creencias pedagógicas y las HHSS (asertividad e inteligencia emocional) elaborado por especialistas en la materia con reconocida experiencia y con amplios conocimientos en el humanismo y la pedagogía, dirigido a docentes e impartido en modalidad presencial. Es esencial que el enfoque humanista se aplique de manera

transversal, se realice un trabajo de sensibilización, así mismo que la inclusión, la equidad y la empatía permeen en todas las actividades que se incluyan. La tolerancia y el dialogo deberán también estar presentes y ser parte nodal de este taller para que llegue a un buen término y se alcancen los propósitos educativos de calidad del trabajo docente.

## Referencias

- Acosta, M. (2009). Acercamiento a los planteamientos de Donald Schön. Igualdad social. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-062/1964>
- Anaya, J. (1991). Recursos psicotécnicos y bibliográficos para equipos interdisciplinarios. Madrid: M.E.C., D.G.R.P. Recuperado de: <https://www.mipsicologovirtual.com/wp-content/uploads/2013/05/habilidades-sociales.doc>
- Caballo, V. (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Siglo XXI. España.
- Flick, U. (2007). Introducción a la Investigación Cualitativa. 2ª. Ed. Madrid. Ediciones Morata.
- García, A. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de educación social. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5352/b16450188.pdf?sequence=2>
- Garza, R.&Leventhal, S. (2000). Aprender cómo aprender. Mexico: Trillas. Recuperado de <http://www.ljemail.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1408346>
- Gimeno, J. (1998). Poderes inestables en educación. Madrid. Ediciones Morata.
- Gimeno, J., Pérez, A., Martínez, J., Torres, J., Angulo, F. y Álvarez, J. (2008). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid. Ediciones Morata.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. Nueva York: Bantam Books.
- González Quiñones César Augusto y Pinedo Valladares Fiorella. (s.f.). Habilidades sociales. Universidad Peruana de los Andes. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos96/las-habilidades-sociales/las-habilidades-sociales2.shtml#ixzz5C1BQZAaj>

- Hernández, S., Fernández. y Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill. México.
- López, N., Iriarte, C., González, M. (2004). Aproximación y revisión del concepto«competencia social». Universidad de navarra. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/866882.pdf>
- Materán, Angie Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa Geoenseñanza, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, 2008, pp. 243-248 Universidad de los Andes San Cristobal, Venezuela.
- Rojas, M. Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile. Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. Revista electrónica diálogos educativos issn: 0718-1310 N° 27 Vol. 14 - año 2014. Recuperado de:<http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n27/rojas>
- Secretaria de Educación Pública (2017). Aprendizajes Clave para la educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México. Recuperado de:<http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/>
- UNESCO. (1999). Declaración sobre una cultura de la paz. Recuperado de: [www.unesco.org](http://www.unesco.org)



# Experiencias de la profesión docente: la construcción de la identidad y vocación

---

## Teaching profession experience: identity and vocation construction

Moraima Rodríguez Granados<sup>1</sup>

Ana María González Ortiz<sup>2</sup>

María Araceli Gutiérrez Reyes<sup>3</sup>

### Resumen

Las políticas educativas que se han presentado en México desde la última década del siglo XX, han tenido el distintivo de la calidad en los procesos de gestión, formación docente y evaluación. Una de las líneas de la política actual, se orientó a regular los procesos de ingreso al Servicio Profesional a través de concursos de oposición, dando apertura a aspirantes con nivel de licenciatura de cualquier institución, no solo de educación normal. Esta situación ha develado la distancia que existe entre obtener resultados de un examen como idóneo y los significados de la práctica educativa. El trabajo que se presenta, contiene la recuperación de datos de la investigación: "Políticas públicas para la educación: sujetos, práctica educativa y procesos

---

<sup>1</sup> Moraima Rodríguez Granados. Profesora-investigadora del Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Perteneciente al Cuerpo Académico en consolidación, Política y gestión en educación. Correo electrónico: [moraima.rodriguez@cid.edu.mx](mailto:moraima.rodriguez@cid.edu.mx)

ID: <http://orcid.org/0000-0002-7241-3221>

<sup>2</sup> Ana María González Ortiz. Profesora-investigadora del Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Perteneciente al Cuerpo Académico en consolidación Política y gestión en educación. Correo electrónico: [ana.gonzalez@cid.edu.mx](mailto:ana.gonzalez@cid.edu.mx)

ID: <http://orcid.org/0000-0001-6124-5819>

<sup>3</sup> María Araceli Gutiérrez Reyes. Profesora-investigadora del Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Perteneciente al Cuerpo Académico en consolidación Política y gestión en educación. Correo electrónico: [araceli.gutierrez@cid.edu.mx](mailto:araceli.gutierrez@cid.edu.mx)

ID: <http://orcid.org/0000-0002-3992-8741>

de cambio”, realizada con el propósito de conocer el efecto de las políticas impulsadas por la SEP, en la dinámica de trabajo de los establecimientos de educación pública en Chihuahua. Para ello, se realizaron entrevistas a docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos de educación primaria. Del análisis realizado, se derivan aspectos relacionados con las vivencias de los profesores al incorporarse al servicio profesional y la trascendencia de esta fase inicial para la construcción de la identidad y vocación docentes. Valorar la forma de superar estos retos, es significativo pues los docentes noveles, tendrán que someterse a un proceso de evaluación para definir su permanencia en el sistema educativo.

### **Palabras clave**

Identidad profesional, práctica educativa, práctica docente, vocación.

### **Abstract**

Educational policies, that have been shown in Mexico since the twentieth century last decade, have had the distinctive quality in the management process, teacher training and evaluation. One of the lines in the current policy is oriented to rule the process of admission to Professional Service, through opposition contests, giving the opportunity to any undergraduate students from any program, not only from the Educational Programs (Normal). This situation has unveiled the distance getting the best results and be “suitable” and the meanings of the educational practice. The work that is presented contains the data of the research: “Public policies for education: subjects, educational practice and process of change”, its purpose is to get to know the effect of the policies set by the SEP, in the public education establishments’ workflow in Chihuahua. For this reason, they made interviews to different teachers, directors and technical-pedagogical advisors from elementary school. Of the analysis performed, we have different experiences that have been lived for teachers that got in the professional service and the relevance of this initial phase in their identity traits and teacher’s vocation. For new teachers, it is so important to value the way of going through these challenges because they will have to face the evaluation process to get their permanence in the education system.

### **Key words**

Identity traits, education practice, teaching practice, vocation.

## **Introducción**

El proceso reformador del actual sexenio, se ha caracterizado por el menosprecio a la educación pública utilizando los medios de comunicación y las redes sociales para denostar la profesión docente y los resultados educativos.

Una de las líneas de la política se orientó a regular los procesos de ingreso al Servicio Profesional a través de concursos de oposición, dando apertura a aspirantes con nivel de licenciatura de cualquier institución, no solo de educación normal. Esta situación ha develado algunas de las situaciones que se generan por el hecho de que quienes logran los mejores resultados en los exámenes como idóneos, en la práctica evidencian las carencias de la formación y la convicción de elegir una carrera profesional que se caracteriza por ser una práctica social, involucra conocimientos, sentimientos y actitudes, no solo dominio de contenidos. Estas acciones devienen en interrogantes respecto del significado de ser docente, por un lado desde quienes diseñan las políticas educativas, y por otra parte, desde los propios maestros que tienen trayectoria en la docencia. Es así como se plantea la guía para este trabajo: ¿Cómo se construye la profesión docente?

Para recuperar la visión que se tiene sobre estos procesos, se optó por hacer de la etnografía la forma de acercarse a los docentes y mediante observación, diario de campo y entrevistas a los informantes claves, en tanto se pretende “revelar los significados que sustentan las acciones e interacciones que constituyen la realidad social del grupo estudiado” (Alfonso, 2011, p. 82) y de esta manera aportar información sobre la cotidianidad escolar y educativa y ubicarla en el contexto socio-político actual. Para este trabajo se revisaron 13 entrevistas a docentes que laboran en primarias ubicadas en ciudad Juárez. El análisis de la información se realizó a través de la identificación de patrones para luego conjuntar en categorías de las cuales surgieron las razones para ser maestros y las vivencias al iniciar la labor docente, éstas como atributos que permiten identificar la construcción de la identidad y vocación docentes.

## **Resultados**

### *Razones para ser maestros*

En la lectura y análisis de las entrevistas, donde los docentes de educación primaria expresan sus razones para dedicarse a la docencia y los relatos de su experiencia inicial en el magisterio, es donde surgen algunas preguntas como: ¿porque decidieron ser docentes?; ¿es una elección por vocación?; ¿se identifican con la profesión docente?.

Etimológicamente la palabra vocación, proviene del latín “vocatio”, derivada a su vez de “vocare” que significa la acción de llamar o ser llamado, surge inicialmente en el ámbito religioso y posteriormente se extiende a profesiones que conllevan algún tipo de sacrificio, como médicos y maestros. Por su parte, la identidad desde el punto de vista de algunos autores como Larrain, es referirse a

proceso de construcción en la que los individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha interacción simbólica con otras personas...La identidad, por lo tanto, es la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto y en ese proceso ir construyendo una narrativa sobre sí mismo...Pero esta capacidad sólo se adquiere en un proceso de relaciones sociales mediadas por los símbolos. La identidad es un proyecto simbólico que el individuo va construyendo (2003, p. 32).

De este modo, en las expresiones de los docentes cuando se les pregunta porque decidieron ser maestros, se pueden visualizar dos tipos de respuestas, una encaminada a la “vocación” cuando dicen “... y siempre se me dio y me gusta apoyar, explicar y de niño era mi juego favorito el de la escolita, yo siendo el maestro” EBE\_ENT\_ATP.

Sin embargo, también está la otra postura que menciona su interés por estudiar otra carrera y por circunstancias ajenas, termina siendo maestro.

No fue mi primera opción estaba estudiando en la facultad...faltaban maestros y salió una convocatoria para personas con preparatoria terminada se ofrecieran para trabajar en la sierra y quisieran seguirse preparando, entonces entré como maestra plaza beca y estudié en el CAM Chihuahua. EBE\_ENT\_SUP.

De alguna manera, hay una identificación con la profesión, es decir ven esa forma de vida acorde a sus intereses personales. La identidad, como se menciona anteriormente, es una construcción que si bien es individual se da en relación al contacto con el contexto familiar: “mi mamá es maestra de primaria” EBE\_ENT\_ATP; “Mi papá es profesor, entonces yo también decidí ser maestra”. JESR\_ENT\_F.

De acuerdo con Valliant (2008, p.4), “se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja”.

También se construye durante la formación inicial: “una vez que ya estuve en la escuela normal me di cuenta que era lo que yo quería”. EBE\_ENT\_JS. En este sentido es importante considerar las motivaciones de los estudiantes en procesos de formación, “acceden a la docencia atraídos

por aspectos vocacionales y de satisfacción personal, aunque también encontramos los que están confusos y no saben a ciencia cierta cuál es el motivo para decidirse a ser docente” (Sánchez y Boix, 2008, p.4).

La identificación con las necesidades de los niños y las características del contexto, pueden ejercer una motivación suficiente para el gusto por la profesión: “(...) a partir de ahí me convencí y más cuando ya me fui a trabajar mi primer año a la sierra con tarahumaras, con mestizos, al conocer el contexto del magisterio cada vez me fue gustando más”. EBE\_ENT\_SUP.

Esto evidencia que algunos aspectos de la identidad docente, son asumidos desde los primeros años, a su vez, el contexto formativo tiene un papel importante en su conformación. Matus (2013) concluye: (...) “se reconoce a la construcción de una identidad docente como un camino necesario de recorrer. Influye por un lado, la formación inicial donde logran los futuros profesores apropiarse del capital cultural de su grupo y certifican su saber profesional” (p. 84).

#### *Vivencias al iniciar la labor docente*

La práctica cotidiana de la profesión, permite ir generando la conciencia que se tiene respecto a sí mismo. El inicio de ésta práctica, representa asumir múltiples experiencias que poco se difunden y menos se valoran por quienes evalúan el desempeño docente. Las experiencias de los primeros años de labor docente, ponen a prueba la voluntad, las habilidades y capacidades para enfrentar los retos no solo profesionales, sino en muchos de los casos de seguridad y sobrevivencia. Aceptar que la identidad se forma, y se transforma en la interacción con el medio y por consiguiente influye en el significado de un rol socialmente determinado, hace que cobre relevancia reconocer vivencias que marcan al docente en su inicio y le dan sentido e identidad en su práctica diaria.

Algunos de los retos que enfrentaron los docentes, se relacionan con aspectos pedagógicos y didácticos, con la vinculación teoría-práctica y con la dimensión personal de la docencia

el más significativo fue mi primer año cuando trabajé en la sierra, ahí me tocó trabajar con multigrado. Me tocó primero, segundo y tercer grado, entonces, ¡fue bien difícil al iniciar! no te enseñan lo mismo en la normal que lo que realmente debes de saber, cuando ya trabajas y, ¡fue complicado para mí. Los niños no sabían mucho, el contexto, no había luz, no tenían internet, nada más tenían los libros y era con lo que tenía que trabajar. JESR\_ENT\_F.

me voy a Carichí... nos daban un curso de inducción un mes, de cosas básicas como por ejemplo como se tenía que hervir el agua, el uso y tratado de letrinas; cosas de supervivencia. EBE\_ENT\_SUP.

pero a los nueve meses, ya estaba resignado a estar ahí, a pesar de que lloraba mucho, yo no tenía vehículo, el camión salía de la cabecera municipal un día sí y un día no, si yo quería salir el fin de semana tenía que faltar... era difícil salir en ese momento de la comunidad, me sentía aislado, sin luz, sin agua, sin nada, leía mucho era mi único entretenimiento. Así que todo ese tiempo yo estuve experimentando con los niños y con mucha voluntad pero no es suficiente, sin embargo te enfrentas en ese momento en el problema de ¿qué hago?, ¿cómo le hago?, y no hay nadie que te oriente. EBE\_ENT\_ATP.

Estas experiencias de los profesores entrevistados, revelan que las condiciones del contexto, son un reto para el desempeño docente, su práctica educativa no se da en aislado, es determinada en el quehacer cotidiano y en ese sentido, se modifica, es diferenciada. Sin embargo la experiencia inicial adquiere un significado relevante para el desempeño futuro.

Las primeras prácticas docentes en estos y muchos casos, se dan en circunstancias adversas, no solo en cuanto a la situación del espacio escolar y las condiciones de los alumnos para un mejor aprendizaje, sino lamentablemente el entorno en donde se encuentra el centro escolar, lo que implica en el caso del docente novel potenciar competencias y habilidades a fin de lograr condiciones mínimas aceptables para su permanencia, en un primer término y en forma subsiguiente para la labor docente.

A lo anterior se agrega el trabajo hacia la comunidad, lo cual se complejiza en las condiciones actuales en las que priva la inseguridad y la dedicación a tareas ilícitas. Sin embargo esta tarea de involucrar a las madres y padres de familia en los procesos de aprendizaje de los alumnos, como un medio para mejorar su desempeño escolar, es una actividad fundamental de los docentes y que poco se visibiliza o documenta.

Valorar la forma de superar ese tipo de retos iniciales es significativo y gratificante para los docentes noveles que tendrán que someterse a un proceso de evaluación para definir su permanencia en el sistema educativo, sobre todo porque las evidencias que le solicitan para definir su condición laboral, están orientadas a un deber ser que puede quedar en buenas intenciones porque requiere en su implantación, una valoración permanente del contexto, los saberes previos de los estudiantes, la

organización y funcionamiento del centro escolar, los apoyos de autoridades educativas, madres y padres de familia, características que no son estáticas, presentan variaciones de acuerdo a las circunstancias. “La identidad profesional docente, además del lado personal, es un efecto del contexto de trabajo, inscrita en un espacio social determinado con unas relaciones sociales específicas.” (Bolívar, 2005, p.5).

Las etapas que implica la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente de Educación Primaria, señaladas por la Coordinación Nacional del Servicio profesional Docente, se refieren a: un Informe de Responsabilidades Profesionales, el cual consiste en dos cuestionarios equivalentes que solicitan información acerca de sus fortalezas y aspectos por mejorar, uno lo responde el docente y el otro su autoridad inmediata superior; el Proyecto de Enseñanza, en la etapa 2. Se realiza un proyecto que consiste en elaborar una planeación didáctica, su puesta en marcha y la respuesta a tareas evaluativas diseñadas para llevar a cabo un proceso de reflexión con el apoyo de preguntas de andamiaje, y finalmente el Examen de Conocimientos Didácticos y Curriculares, que radica en presentar un examen donde se valorará el conocimiento curricular, disciplinar y el aprendizaje que deben poseer los docentes, así como sus habilidades para la organización e intervención didáctica.

Este proceso deja de lado el rescate y valoración de esa parte de la vida magisterial donde se construye la identidad docente.

Es en la práctica cotidiana donde los maestros acceden a dispositivos para su desarrollo profesional y les permiten hacer frente a variedad de situaciones que se presentan en su entorno, a su vez, les generan grandes satisfacciones, al parecer sólo personales, como anécdotas y poco valoradas por quienes evalúan su desempeño. Es la práctica concreta donde ésta se convierte en una actividad con sentido y se crea la identidad como docente. Como se enuncia, la identidad se reconstruye durante la trayectoria de vida profesional, es importante el reconocimiento que reciba por parte de los diferentes actores o instancias con quienes interactúa, incluyendo quien evalúa o supervisa su quehacer, a fin de que la percepción que tiene de sí mismo, sea acorde a su función socioeducativa que incluye las necesidades de los alumnos y sus aprendizajes en condiciones de equidad y justicia social.

### **Reflexiones finales**

Los escenarios sociales cambian, el rol docente y su significado también, como expresan Tedesco y Tenti (2002), los sistemas educativos asignan una función social del maestro que define su rol en cada momento histórico. Los

resultados obtenidos de este estudio ofrecen pautas para sustentar que la significatividad de la profesión docente es reconocerla como práctica humana, pues el docente se relaciona con los diversos actores de la comunidad educativa.

Desafortunadamente la función social del docente, vista como el compromiso con la transformación social y educativa, es poco valorada por la sociedad, situación que se ha acentuado en este último sexenio a través de la propaganda mediática utilizada para desvalorar la profesión docente y en concreto a través de la evaluación en la que los procesos y criterios, dan mayor énfasis a la misión de la enseñanza y el aprendizaje y al incremento en aspectos de burocratización, en detrimento de su labor social.

En el marco de la reforma educativa actual, el docente tiene la exigencia de responder a un perfil que desde la Ley del Servicio Profesional Docente, se concentra en cinco dimensiones con 17 parámetros y 67 indicadores, desde un deber ser que no evidencia las condiciones y dinámicas institucionales, la práctica educativa es social. Estos perfiles se concentran principalmente en su quehacer áulico de tal forma que la imagen que tiene de él mismo, se reconstruye mediante la práctica cotidiana y por ende, su identidad también se va modificando y centrando hacia ese ámbito acotado, de ahí que lo anterior lleva a plantear: ¿cómo se concibe la función docente desde la política de evaluación actual?; ¿qué prácticas en las condiciones de trabajo descritas, que le dan identidad a su función social, debieran ser adoptadas como parte del perfil profesional y de la evaluación?.

Estos cuestionamientos están dirigidos a situar la correspondencia entre el discurso expresado en los documentos oficiales que plantean la evaluación del desempeño para identificar necesidades de formación docente y la práctica de esta evaluación, que está enfocada primordialmente a la regulación de las condiciones laborales del magisterio y al manejo de los resultados para desacreditar ante la sociedad, la preparación profesional de los profesores. La formación docente y la evaluación del desempeño, son aspectos que conforman la identidad docente en el contexto actual.

## Referencias

Alfonso, G., M. R. (2011). *Dialéctica de la cantidad y de la cualidad, investigar sin ataduras*. Primera edición. Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO. México

- Bolívar, B. A., Fernández, C. M. y Molina, R. E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial© FQS Volumen 6, No. 1, Art. 12 <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- SEP (2018). Guía Académica del sustentante para la Evaluación del Desempeño del Personal Docente y Técnico Docente al término de su segundo año 2018. Educación Primaria. Educación Básica. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. Disponible en [servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2018/02\\_A\\_DOCEDUPRI\\_EB\\_2018-2019.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2018/02_A_DOCEDUPRI_EB_2018-2019.pdf)
- Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre nº 21, pág. 32.
- Matus, R. L. G. (2013). La construcción de una Identidad Docente, ¿Un Desafío para la Política Educativa? *Revista EXITUS*, volumen 03, número 01, enero- junio.
- Tedesco, J. C., Tenti, F. E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes (versión preliminar) Documento presentado en la Conferencia Regional "O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades. BID/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasilia.
- Sánchez, Asín, A., y Boix, J. (2008). Los futuros profesores de educación secundaria: inicio de su profesionalización y construcción de su identidad docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (2), 31-45. <http://www.redalyc.org/html/2170/217015203004/>
- Valliant, D. (2008). La identidad docente. La importancia del profesorado <http://denisevaillant.com/articulos/2008/IdenDocFRONTERA2008.pdf>



# Validez y consistencia de un cuestionario que mide: factores asociados a la salud, desempeño académico y profesional de los médicos residentes de México

---

## Validity and consistency of a questionnaire that measures: factors associated with health, academic and professional performance of medical residents of Mexico

Haydeé Parra Acosta<sup>1</sup>  
Jorge Alonso Garay Ortega<sup>2</sup>  
Erick David Aguilar Cisneros<sup>3</sup>

### Resumen

Aun cuando se tienen diversos medios para medir la calidad de un instrumento, existe escasa información de instrumentos validados que midan: factores asociados a la salud, el desempeño académico y profesional de los médicos residentes. El objetivo fue estimar la validez y confiabilidad de un instrumento que mida estos factores. Se diseñó un cuestionario con 109 ítems obtenidos de una revisión sistemática de diversos cuestionarios. La validez de contenido fue a través de Juicio de Expertos. Enviándose a 20 expertos con experiencia, siguiendo el procedimiento de Carrera (2003 en 2011). Asimismo, se aplicó a grupo piloto de 16 médicos residentes para medir la fiabilidad y consistencia utilizando Alpha de Cronbach (Hernández-

---

<sup>1</sup> Haydeé Parra Acosta. Docente de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Cuenta con perfil Prodep y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: [hparra05@hotmail.com](mailto:hparra05@hotmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0003-1720-7182>

<sup>2</sup> Jorge Alonso Garay Ortega. Médico de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Ha participado como ponente con trabajos en el área de la salud. Correo electrónico: [jorge.garay11@hotmail.com](mailto:jorge.garay11@hotmail.com)

<sup>3</sup> Erick David Aguilar Cisneros. Médico en la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Tiene diversas publicaciones en memorias electrónicas y artículos en tema relacionados con la salud. Correo electrónico: [david8682@msn.com](mailto:david8682@msn.com)

Sampieri et al., 2013). Los resultados del análisis de juicio de expertos mostró que 21 ítems tuvieron que ser modificados por presentar índices de univocidad y pertinencia de  $\leq .79$  y  $\geq .60$ . Un ítem fue eliminado por presentar valores de  $\leq .59$ . Con respecto a los resultados del análisis de consistencia, 64 ítems se modificaron por presentar valores de correlación ítems-total de  $< .30$ . Del mismo modo, se eliminaron seis ítems por presentar valores negativos. El Alfa de Cronbach fue 0.82. Por lo que fue necesario aplicarlo a una población más amplia de 212 médicos residentes, obteniendo una  $\alpha = 0.94$ . Conclusión: Se cuenta con un cuestionario válido con una buena consistencia interna que permite medir con objetividad los factores asociados a la salud que inciden en el desempeño académico y profesional de los médicos residentes.

### **Palabras clave**

Validez de contenido, consistencia interna, factores asociados a la salud, desempeño académico, médicos residentes.

### **Abstract**

Even when there are different means to measure the quality of an instrument, there is few information on validated instruments that measure: factors associated with health, academic and professional performance of resident physicians. The objective was to estimate the validity and reliability of an instrument that measures these factors. A questionnaire was designed with 109 items obtained from a systematic review of various questionnaires. Content validity was through Expert Judgment. Sending to 20 experienced experts, following the Career procedure (2003 in 2011). Likewise, it was applied to a pilot group of 16 resident physicians to measure reliability and consistency using Alpha de Cronbach (Hernández-Sampieri et al., 2013). The results of the expert judgment analysis showed that 21 items had to be modified because they presented indexes of univocity and relevance of  $\leq .79$  and  $\geq .60$ . One item was eliminated because it presented values of  $\leq .59$ . With respect to the results of the consistency analysis, 64 items were modified by presenting item-total correlation values of  $< .30$ . In the same way, six items were eliminated because they presented negative values. Cronbach's alpha was 0.82. Therefore, it was necessary to apply it to a larger population of 212 resident physicians, obtaining an  $\alpha = 0.94$ . Conclusion: There is a valid questionnaire, with a good internal consistency that allows objectively measuring the factors associated with

health that affect the academic and professional performance of resident physicians.

**Keywords:**

Content validity, internal consistency, factors associated with health, academic performance, resident doctors.

**Introducción**

El proceso formativo de los médicos residentes, se ve influido por diversos factores: personales (psicológicos), familiares (sociales) y políticos que inciden en su estado de salud y afectan su desempeño académico y profesional. De igual forma, las condiciones académicas y laborales afectan el estado de ánimo y la salud mental de los estudiantes. (Hernández, Flores, y Flores, 2007).

La “Calidad de vida profesional” (CDVP) es la “experiencia de bienestar derivada del equilibrio que percibe el individuo entre las demandas o carga de trabajo desafiante, intenso y complejo, y los recursos (psicológicos, organizacionales y relacionales) de que dispone para afrontar esas demandas” (García, 1993).

Estudios realizados reportan altas tasas de problemas salud mental, como depresión, estrés, desgaste profesional, y percepción de mala CDV en residentes de distintas especialidades médicas (Martínez-Lanz, 2005) (Cohen J, 2005). Para comprender y categorizar los factores estresantes a los que pueden verse sometidos los residentes durante las residencias médicas, se han propuesto distintas clasificaciones, que se pueden resumir como sigue: 1) Factores de estrés profesional determinado por el proceso de profesionalización habitualmente relacionada con una ausencia de docencia adecuada, 2) Factores de estrés situacional o físico determinado por las largas jornadas laborales, 3) Factores de estrés organizacional determinado por una inadecuada remuneración del trabajo realizado y 4) Factores de estrés personal determinado por las características sociodemográficas del residente médico (Nogueira, 1998) (Levey, 2001) (Richardson-López, 2006).

Los primeros reportes acerca de los determinantes sociales que afectan el estado emocional y el ambiente laboral, los realizó el Psicoanalista Freudbenger en 1975, quién fue el primero en hacer referencia al síndrome de *Burnout*, como un trastorno adaptativo crónico, asociado con el inadecuado afrontamiento de las demandas psicológicas del trabajo, que altera la calidad de vida de la persona que lo padece y produce un efecto

negativo en la calidad de la prestación de los servicios médicos asistenciales (Guevara, Henao y Herrera, 2004).

Este síndrome fue analizado y ampliado por Maslach en 1976, quien lo denominó: *Desgaste profesional* y propuso en 1981, un instrumento de evaluación: Maslach Burnout Inventory (MBI), el cual se mantiene vigente con algunas modificaciones; una de ellas realizada por Moreno y colaboradores denominado: Cuestionario Breve de Burnout (CBB) (Cáceres *et al.*, 2010).

Con frecuencia en la actividad laboral e investigativa de los distintos profesionales, se presenta el problema de elaborar y aplicar instrumentos escritos que midan determinados atributos personales de un grupo de individuos; en este caso de los residentes médicos y su estado de salud: Cómo se desenvuelve el residente en su área de trabajo, tomando en cuenta aquellos aspectos que pueden intervenir en su desempeño, lo que Cumplido-Hernández *et al.* (2016) citan como *facilitación social*: Diferenciación de la conducta de las personas, misma que cambia conforme a la pertenencia o no a un grupo; en la forma como se percibe esa pertenencia y al grado de adhesión que se logra.

De ahí la necesidad de contar con un instrumento válido y confiable que permita analizar estos factores asociados al desempeño de los médicos residentes en su contexto laboral. Instrumento que permita determinar la tendencia de la población en estudio respecto a los factores asociados a la salud, el desempeño académico y profesional.

La validez y fiabilidad (Confiabilidad) son los criterios de calidad que debe reunir todo instrumento de medición después de haber sido analizado en su contenido mediante la técnica de juicio de expertos que consiste, en solicitar a varias personas expertas en el tema su opinión respecto algo en concreto (Cabero y Llorente, 2013) como es la pertinencia y claridad de las preguntas de un cuestionario.

La validez es el grado en que un instrumento mide la variable que se busca medir. Por lo que la validez de contenido refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. (Hernández-Sampieri., Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2010). Se trata de determinar hasta dónde los ítems o reactivos de un instrumento son representativos del rasgo que se quiere medir.

Así mismo, la confiabilidad de un instrumento de medición se observa en el grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales. “La confiabilidad varía de acuerdo con el número de ítems que incluya el instrumento de medición. Cuantos más

ítems haya, mayor será ésta”. (Hernández-Sampieri., Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2010).

En la literatura se reportan diversos estadísticos y métodos para estimar la validez y confiabilidad de un instrumento. En el trabajo de revisión de Soler (2008) se discuten siete coeficientes que cuantifican la confiabilidad de diferentes maneras: Consistencia interna, estabilidad, equivalencia y precisión.

El coeficiente Alfa de Cronbach es uno de los estadísticos más utilizado para evaluar la consistencia interna de un instrumento. El trabajo donde se presenta este coeficiente (Publicado en 1951) fue citado alrededor de 131 veces anualmente durante el quinquenio 1995-2000. Aun cuando existe diversos medios para medir la calidad de un instrumento, existe escasa publicación de instrumentos que estén diseñados para medir factores de salud de médicos residentes. La gran mayoría se han realizado para otros países y grupos de personas usuarias de los servicios de salud de lugares y culturas distintas. Asimismo, no existe un instrumento confiable que mida de forma integrada los factores asociados a la salud que inciden en el desempeño académico y profesional de los médicos residentes.

La intención fue determinar la validez y fiabilidad de un instrumento escrito que mida los factores asociados a la salud, al desempeño académico y profesional de los médicos residentes en México, mediante el análisis de juicio de expertos y el análisis del coeficiente Alfa de Cronbach de acuerdo a la escala de George y Mallery (2003).

Con este instrumento se pretende realizar un estudio con médicos residentes en México, para analizar las circunstancias psicológicas, de salud y sociales en que se desarrolla el proceso formativo del médico residente y cómo incide en su intervención con el paciente y sus familias.

De acuerdo a ello, se planteó la siguiente interrogante de investigación:

¿Cuál es la validez y confiabilidad del cuestionario “Factores asociados a la salud que inciden el desempeño académico y profesional de los médicos residentes de la Facultad de medicina y ciencias biomédicas de la UACH”?

### **Método**

Estudio descriptivo transversal que se llevó a cabo para diseñar y analizar la validez de contenido y confiabilidad del cuestionario que se desarrolló mediante tres fases:

### *Fase 1- Revisión sistemática de diversos instrumentos*

Se analizaron diferentes instrumentos acerca de factores sociales asociados que afectan a la salud del residente médico, tales como: Factores de desarrollo profesional continuo, auto percepción académica, entorno físico y social. Sólo se tomaron en cuenta instrumentos en idioma español e inglés para la extracción de ítems relacionados. Se extrajeron todos los ítems de los instrumentos seleccionados y se revisaron para la elección del inventario total. El total de ítems seleccionados de diferentes instrumentos, previamente validados en la bibliografía que fue consultada, fue de 116 ítems.

### *Fase 2 – Inventario de ítems preliminar*

Se realizó un instrumento tipo cuestionario considerando los ítems de los diversos instrumentos revisados que de acuerdo a los antecedentes del marco teórico, evaluaban las tres dimensiones: Factores sociales relacionados a la salud, auto percepción académica y desarrollo profesional continuo.

### *Fase 3- Juicio de expertos*

En un primer momento el cuestionario se envió a 20 expertos que contaban con nivel de preparación de maestría, relacionados con evaluación, educación; que hubiesen sido residentes médicos en algún momento de su carrera, haber sido jefe de residencia o tener contacto laboral con médicos. No tenían que hablar inglés. Sólo se consideró a los participantes que cumplieran con los criterios mencionados.

Los jueces evaluaron los ítems del instrumento mediante un cuestionario de validación que contenía una escala conceptual, lo que les permitió valorar el nivel de univocidad (U) y el nivel de pertinencia (P) de cada ítem, procedimiento definido por Carrera (2003), y citado por Carrera, Vaquero y Balsells (2011). (Ver tablas, 1 y 2).

Tabla 1. Escala de estimación

<b>Niveles de univocidad</b>	<b>Significado</b>	<b>Valor asignado</b>
<b>Univocidad Óptima (UO)</b>	El ítem es susceptible de ser entendido o interpretado inequívocamente de una sola y única manera.	3

<b>Univocidad Elevada (UE)</b>	El ítem es susceptible de interpretación, pero puede ser entendido mayoritariamente o en general de una sola manera.	2
<b>Univocidad Baja (UB)</b>	El ítem es susceptible de ser entendido en sentidos diversos y se encuentra más cerca de la equivocidad.	1
<b>Univocidad Nula (UN)</b>	El ítem es susceptible de no ser entendido o de ser interpretado con sentidos muy diferentes, cayendo dentro de la equivocidad.	0

Fuente: (Carrera, Vaquero y Balsells, 2011).

Tabla 2. Pertinencia

<b>Niveles de pertinencia</b>	<b>Significado</b>	<b>Valor asignado</b>
<b>Pertinencia Óptima (PO)</b>	El ítem es susceptible de pertenecer inequívocamente a las personas al que va dirigido.	3
<b>Pertinencia Elevada (PE)</b>	El ítem es susceptible de pertenecer mayoritariamente a las personas al que va dirigido.	2
<b>Pertinencia Baja (PB)</b>	El ítem es susceptible de pertenecer a diferentes colectivos o es poco relevante para las personas al que va dirigido.	1
<b>Pertinencia Nula (PN)</b>	El ítem es susceptible de no pertenecer al colectivo y no es relevante a las personas al que va dirigido.	0

Fuente: (Carrera, Vaquero y Balsells, 2011).

El análisis de esta información se obtuvo aplicando las siguientes formulas:

$$i_U = \frac{(\sum n_{UO} \cdot V_{UO}) + (\sum n_{UE} \cdot V_{UE}) + (\sum n_{UB} \cdot V_{UB}) + (\sum n_{UN} \cdot V_{UN})}{\sum n_{TU} \cdot V_{MU}}$$

$$i_P = \frac{(\sum n_{PO} \cdot V_{PO}) + (\sum n_{PE} \cdot V_{PE}) + (\sum n_{PB} \cdot V_{PB}) + (\sum n_{PN} \cdot V_{PN})}{\sum n_{TP} \cdot V_{MP}}$$

Validez y consistencia de un cuestionario que mide: factores asociados...

Los criterios de selección fueron: Índice de univocidad  $>0.79$ , Índice de pertinencia  $>0.79$

#### *Fase 4. Análisis de Fiabilidad y Consistencia*

Una vez validado el instrumento a través de juicio de expertos, el cuestionario corregido se envió a un grupo piloto de 16 residentes médicos elegidos al azar debido a su disponibilidad y que cumplían con los siguientes criterios: Ser residente médico y estar de acuerdo con la aplicación del instrumento, para valorar su confiabilidad y consistencia.

El análisis y procesamiento de la información se realizó mediante la estadística descriptiva utilizando los estadísticos: *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS v.20) y *Statistica 64 v.10*.

### **Resultados**

En la validez de contenido mediante juicio de expertos, se observó que del total de 116 ítems, 21 ítems tuvieron que ser replanteados en la estructura de su pregunta por no cumplir con los criterios de univocidad (ítems 6, 7, 10, 15, 16, 17, 20, 21, 30, 35, 36, 37, 51 y 53) o pertinencia (ítems 9, 10, 11, 13 y 33). Solo se eliminó un ítem debido a que no cumplía con los criterios (ítem 12). Asimismo se tuvo la necesidad de formular siete ítems extras sugeridos por los expertos quedando un total de 122.

En los resultados del análisis de confiabilidad y consistencia de fiabilidad realizada con el cuestionario completo de 122 preguntas, 13 preguntas presentaron correlación total negativa por lo que tuvieron que ser eliminados (3, 12, 13, 23, 27, 30, 35, 37, 40, 42, 50, 75, 80), quedando un total de 109.

Asimismo 67 ítems (1,2,7,8,9, 10, 11, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 32, 33, 34, 36, 38, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104) presentaron valores inferiores a 0.30 que indican baja consistencia, es decir la correlación entre los ítems-total es baja., por lo que tuvieron que replantearse. Obteniéndose un Alfa de Cronbach de 0.8231 y un grado de consistencia interna buena, aunque no óptima.

Después de realizar correcciones, al instrumento se validó de nueva cuenta su confiabilidad con un grupo de 212 residentes de México, donde se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.94 a través del método Item Analysis del programa estadístico NCSS 2000. Lo cual indica una buena y óptima

consistencia interna por lo que sus resultados pueden generalizarse a la población objetivo.

### **Conclusiones y discusión**

Este estudio determinó la validez, confiabilidad y consistencia de un instrumento integrado con 109 ítems que miden con objetividad y precisión los factores asociados a la salud que inciden en el desempeño académico y profesional de los médicos residentes de México.

Demostrándose que la elaboración de un instrumento, refiere a un proceso sistemático y riguroso que integra al menos tres fases:

1. Diseño del instrumento derivado de una amplia revisión sistemática de instrumentos en donde sólo 15 fueron elegibles.
2. Validación de juicio de expertos, por personas con experiencia en el tema, para lo cual fue importante agregar al instrumento original, tres columnas: univocidad, pertinencia y observaciones que fueron valorados mediante una escala Likert de 1-4. Observándose consenso entre los 20 expertos, sobre los 13 ítems que habrían que eliminarse por no ser suficientemente claros ni pertinentes a lo que se pretendía medir. La principal limitación de un instrumento es que no responda a los planteamientos de la investigación. (Otol, 2006 en Carrera, 2011).
3. Confiabilidad y consistencia.- En esta última fase, fue importante medir la consistencia a través del Item-total, donde valores inferiores a 0.30 indican baja correlación que afecta la consistencia interna entre los ítems; por lo que hubo que modificar a 64 ítems de 109 ítems. Asimismo, el análisis de confiabilidad mediante el Alfa de Cronbach un coeficiente que toma valores entre 0 y 1. Precisó que entre más se aproximaran los valores al 1, mayor será la fiabilidad del instrumento subyacente. Obteniéndose en este estudio una fiabilidad inicial de 0, 8231, este resultado sugiere una buena consistencia. Por lo que fue importante volver a pilotear el instrumento con una muestra más grande 212 obteniéndose un Alpha de Cronbach de 0.94.

### **Relevancia y transferibilidad**

El presente artículo muestra el proceso de validación de un instrumento con la capacidad de identificar los factores asociados a la salud que afectan el desempeño académico y profesional de los residentes de México, a través de dos técnicas: juicio de experto y Alfa de Cronbach ambas reconocidas en el medio de la investigación. Por lo que contar con este instrumento representa la oportunidad de realizar estudios confiables que contribuyan a mejorar la formación de los médicos residentes en el lugar de práctica.

## Referencias

- Carrera, F. F., Vaquero, E. T., y Balsells, M. B. (2011). Instrumento de evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo social. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (35), 1-25.
- Faustina, M. (2007). Significado de las relaciones laborales-interpersonales en médicos residentes. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc*, 45(4), 361-369.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Gilbert JJ. (1997). *Guía Pedagógica*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Welch, S. & Comer, j. (1988). *Quantitative Methods for Public Administration: Techniques And Applications*. Editorial Books/Cole Publishing Co. ISBN 10:0534108881/ 13: 9780534108885. U.S.A.
- Williams RH, Zimmerman DW, Zumbo BD, Ross D. Charles (2003). Spearman: British Behavioral Scientist. *Human Nature Review* [Internet]. (3):114-18. Disponible en: <http://human-nature.com/nibbs/03/spearman.html>.

# El desarrollo de la personalidad creativa en el estudiante de la Licenciatura en Intervención Educativa

---

## The development of the creative personality in the student of the Degree in Educational Intervention

Hermelinda Bañuelas Bustillos<sup>1</sup>

### Resumen

El problema que se aborda en este trabajo es ¿Cómo desarrollar el pensamiento creativo en los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua Campus Camargo? los objetivos y las preguntas de indagación inquieran sobre: la historia personal y familiar de los estudiantes, los aspectos que determinan el desarrollo de la personalidad creativa, la posibilidad de su potenciación mediante estrategias específicas, el fundamento que se debe poseer, así como el ambiente que favorece el pensamiento creativo. El proyecto tiene actividades cognoscitivas, plásticas, lingüísticas y físicas para favorecer la imaginación, el ingenio, la inventiva, la generación de ideas y la fluidez, así como la flexibilidad de pensamiento. Los resultados revelan que los estudiantes, a pesar de que se mostraron abiertos y dispuestos al trabajo y tuvieron oportunidad de revisar detenidamente el conocimiento mínimo para entender el tema, no realizaron las actividades como se pretendía porque existía un clima grupal poco favorable y el tiempo dedicado no fue suficiente, por tanto, las sugerencias van en el sentido de otorgar más tiempo extendiendo los trabajos a un año y dar más tiempo a la duración de las actividades para lograr mejores resultados.

### Palabras clave

Creatividad, desarrollo, pensamiento, personalidad.

---

<sup>1</sup> Hermelinda Bañuelas Bustillos. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Camargo, México. Correo electrónico: [lidesi070301@yahoo.com.mx](mailto:lidesi070301@yahoo.com.mx)

ID: <http://orcid.org/0000-0002-7555-7327>

### Abstract

The problem addressed in this work is How to develop creative thinking in the sixth semester students of the Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Camargo? The objectives and the questions inquire about: the personal and family history of the students, the aspects that determine the development of the creative personality, the possibility of their empowerment through specific strategies, the foundation that must be possessed, as well as the environment that favors creative thinking. The project has cognitive, plastic, linguistic and physical activities to favor the imagination, the ingenuity, the inventiveness, the generation of ideas and fluency, as well as the flexibility of thought. The results reveal that the students, although they were open and willing to work and had the opportunity to carefully review the minimum knowledge to understand the topic, did not carry out the activities as intended because there was an unfavorable group climate and the time dedicated it was not enough, therefore, the suggestions go in the sense of granting more time extending the work to a year and giving more time to the duration of the activities to achieve better result.

### Keywords

Creativity, development, thought, personality.

### Introducción

Las habilidades de pensamiento crítico y creativo deberían considerarse como un punto central del currículum para fomentarse en el contexto de la enseñanza escolar, pues está demostrado en distintos estudios sobre el tema, que mediante actividades que impliquen retos cognitivos, plásticos, físicos, matemáticos, lingüísticos, de inventiva e imaginación, trabajarlas propicia mayor conexión neuronal que hace más inteligentes a las personas y se desarrollan habilidades para resolver problemas cotidianos, hay varios estudios que aportan experiencias en educación superior, unas favorables y otras, no tanto, por lo que con este trabajo se intenta dar cuenta de una experiencia más, obtenida luego de aplicar un programa que incluye actividades cognitivas, plásticas, lingüísticas y físicas.

### Estado del arte

Los trabajos del estado del arte en esta investigación son: 'La gimnasia cerebral como estrategia para desarrollo de la creatividad en los estudiantes' de Romero, Cueva y Barbosa (2014); 'Efectos de un programa

para desarrollar las habilidades creativas' de Larraz y Torres (2012); y 'Descubriendo la creatividad en estudiantes universitarios: preferencias y tendencias mediante la prueba DTC' de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Barcelona, España de Esquivias y De la Torre (2010).

### **Planteamiento del problema**

- ¿Qué actividades favorecen el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPENECH Campus Camargo?
- Preguntas de investigación
- ¿Cuáles son las experiencias personales, familiares y sociales que han determinado el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa?
- ¿Cómo incidir en la mejora de los aspectos cognitivos, afectivos y volitivos de la personalidad creativa en los estudiantes del grupo?
- ¿Qué condiciones se requieren para desarrollar y mejorar la creatividad de los estudiantes?

### **Objetivos**

- Conocer las experiencias personales y familiares que determinado el pensamiento creativo de los estudiantes del grupo de sexto semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa.
- Implementar actividades para potenciar el pensamiento creativo en los estudiantes del grupo estudiado a fin de mejorar su capacidad creadora.
- Crear las condiciones necesarias para el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes.
- Desarrollar los rasgos de la personalidad creativa en los estudiantes del grupo.

### **Referentes teórico-conceptuales**

Los referentes teóricos se encuentran en las aportaciones de Ludivina Sánchez (2009) y Lorenc Guilera (2011), la primera cita a neurólogos como Hans Berger (1929), James Papez, Paul Mc Lean y a estudiosos del tema como: Guilford (1951), De Bono (1970), Perkins (1985), Carlos de León (1999), Paredes (2000), Campirán (2001), Penagos, J.C. & Aluni (2000), entre otros. La creatividad refiere a la identificación, planteamiento y

solución de problemas; implica trabajar de forma precisa, constante e intensa, y considera alternativas nuevas. Es sinónimo de innovación, imaginación, originalidad, invención, visualización, intuición y descubrimiento; significa audacia para tomar nuevos caminos, re-crearse constantemente, administrar la vida propia, ser productivo, competitivo y autorrealizarse; significa planear, ajustar la vida de común acuerdo; producir el ambiente donde emerjan las individualidades y que cada quien logre la satisfacción de sus necesidades; significa crear los medios y el entorno propicio para el desarrollo del capital humano. Siguiendo a Rodríguez, M. (1990), se consideran los rasgos de la personalidad creativa, divididos en tres áreas: cognoscitiva, afectiva y volitiva.

### **Metodología y procedimientos**

El trabajo se realiza siguiendo el paradigma cualitativo, el método es la investigación-acción; las técnicas seguidas son la observación participante y la entrevista; los instrumentos utilizados fueron los guiones de observación y de entrevista. La recuperación de la información se hizo en 20 registros durante un semestre anotando en ellos aspectos como: realización de actividades, interés, disposición, actitudes frente a la actividad, al conocimiento y al grupo, solución de problemas, desempeño escolar y personal; características de las producciones (realización de ejercicios, número de ideas o conceptos generados, fluidez, tiempo de realización, dedicación, explicaciones ofrecidas, comentarios y expresiones manifestadas, novedad en los productos elaborados como colores, figuras etc.) El proceso de sistematización se realizó según las recomendaciones del paradigma de investigación reduciendo la información a datos, agrupándolos en categorías y patrones recurrentes que se integraron en un esquema para proceder al análisis e interpretación de la misma a la luz de la teoría.

El programa de actividades (ver cuadro 1) se trabajó durante un semestre, dedicándole un espacio de 15 a 30 minutos en las sesiones de clase de la materia: El desarrollo de habilidades de pensamiento en el periodo enero-junio de 2016; está conformado por diez ejercicios y actividades que retan a moverse distinto y por espacios diferentes a los conocidos (seguir rutas diferentes para ir a la escuela y al trabajo), recordar objetos existentes en determinados lugares, vestirse de manera diferente (combinando prendas), caminar para atrás y ejercitarse físicamente como se recomienda desde el pensamiento lateral; de manera simultánea, se plantearon diez ejercicios escritos, como inventar cuentos, adivinanzas y

palabras asociadas, acertijos y sudokus encontrados en páginas de internet especializadas y en obras sobre el tema.

Se trabajaron en cada sesión de clases un ejercicio físico externo y un ejercicio cognitivo, plástico o lingüístico en el salón de clase sumando un total de 40 ejercicios; se evaluó con ítems como: experiencia, visión de las cosas, respuestas diversas, percepción de los demás, consciencia de cambios en la forma de razonar etc.

El programa de actividades se integra en fichas para que estén a la mano y sea más fácil el trabajo, se agrupan en lingüísticas, plásticas, físicas y mentales para potenciar la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración de ideas.

### **Resultados y discusión**

El diagnóstico realizado revela que pocos estudiantes han tenido experiencias creativas importantes en su contexto familiar, reconocen la trascendencia en el éxito personal y los estudios: - Mi mamá me contaba y me leía cuentos por las tardes y decía ahora tú cuéntame un cuento a mí. - Me gustaba imaginar lo que me leían, se me hacía divertido, tres estudiantes refieren actividades realizadas en trabajos recientes. -Trabajé en una guardería, me ponían a hacer dibujos para decorar pasillos y salas. -Trabajé en una papelería envolviendo regalos de manera llamativa y fuera de lo común, hacíamos manualidades y cosas bonitas.

Algunos hacen referencia a las experiencias recientes sobre el desarrollo de la creatividad, en ellas dicen, han podido poner en juego su capacidad creadora ya que han tenido que generar ideas, pensar, procurar materiales, interactuar con ellos, diseñar y elaborar estructuras y formas; resaltan su experiencia en las bellas artes baile, actuación, diseño de escenarios diversos -Hemos arreglado carros alegóricos y escenografías de programas. Somos buenos para decorar y hacer cosas bonitas y baratas (DC: 26/05/16). Asesoras: - ¡Son muy creativos! (DC: 4/feb/16). Para el carro tuvimos que pensar y generar ideas ¡Ni te imaginas! ¡Rápido se armó el concepto! (EM2: 2/mar/16).

La información revela discordancias: para una parte del grupo, la experiencia es favorable -Una alumna platica su experiencia mirando y sonriendo a sus compañeros que la definen como creativa (DC: 16/feb/16); para otros no, no comentan ni argumentan, no muestran entusiasmo ni ganas de realizar las actividades y ante la pregunta contestan vagamente - yo no me acuerdo de haber hecho algo así (DC: 16/feb/16).

Para algunas asesoras el grupo está bien, pero les falta actitud creativa, -Son así porque en una buena parte de los cursos que han llevado

las maestras los ponían a exponer, hacen materiales bonitos, pero les falta reflexión (EM2: 2/mar/16).

Los resultados de la aplicación de las actividades revelan que al inicio del programa se presentan conflictos grupales entre estudiantes y la tutora responsable del proyecto y frecuentemente la directora tiene que mediar, se dialoga y acuerdan cosas, Yo así no puedo trabajar, plantéenlo con la directora y nos vemos hasta que ustedes digan otra cosa... Directora: están dispuestos a seguir, piden cambios en la metodología (DC: 4/may/16). Al cierre del curso las cosas mejoran, sorprenden estudiantes poco participativos -Una alumna se levanta y apoya a la compañera que está en el pizarrón intentando una explicación, ambas se muestran entusiastas y participan (DC: 17/may/16).

Con las actividades físicas se logra que los estudiantes reconozcan la importancia del ejercicio físico para favorecer el desarrollo de la creatividad, pero se presentan resistencias en la realización de las actividades: un poco por flojera, por rutina y porque había tensión y rechazo a aceptar el trabajo de la asesora responsable del proyecto: - ¡Mmmm se me olvidó! - ¡No se puede, sólo hay un camino! - ¡No pude porque me levanté tarde y todo lo hice muy rápido! - ¡Yo sólo rodeé el mercado! - ¿Nadie más hizo el ejercicio? Niegan moviendo la cabeza - ¡Se siente extraño! ¡Es difícil ¡Lo intenté, pero me desesperé! - ¡Se me olvidó!

Los ejercicios trabajados en clase resultan más interesantes y se batalla menos para que las lleven a cabo, se puede afirmar que estas hasta les emocionan pues se escuchan exclamaciones como: -¡Hey! ¡Qué no vamos a bailar! ¡Hay que bailar! - ¡Hay que estimular al cerebro maestra! (DC: 9/mar16), esto permite afirmar que el hecho de que algunos pertenecen a los equipos de tochito, vólibol y básquetbol o a grupos de baile, donde han desarrollado bastante corporeidad o consciencia de su cuerpo caracterizándoles el interés por las clases, la disposición para realizar las tareas y actividades escolares y una buena participación y desempeño. - Muchos de ustedes ya practican algún deporte o arte, han ejercitado bastante su cerebro, pero nunca está de más, así se puede ser más inteligente (7/feb/16). -Has un esfuerzo - ¡Sí! (DC: 16/mar).

En la generación y representación de ideas los estudiantes realizan las actividades y retos que se indicaban no para abstraer y resumir ideas de otros, sino para generarlas, en "las constelaciones" (media cartulina negra con puntos blancos), se encuentran tres subcategorías:

Primera, once presentan de diez a veinte figuras con color; ellos no batallan para estudiar y trabajar en clase, obtienen buenas notas, toman

apuntes, cumplen con tareas, la actitud es buena, muestran gusto, disfrute y entusiasmo - ¡Listo, ya está mi dibujo! - ¡Ya terminé! Mira el dibujo sonriendo ¿Qué te parece? (DC: 14/mar/16).

Segunda, seis constelaciones, figuras con menor sentido, de cinco a diez y usan un sólo color, se quejan al realizar el ejercicio -Esta cartulina no tenía tantos puntos ¡ya me dolió la cabeza! -Ya terminé (melancolía) (DC: 14/mar/16). Los estudiantes cuyas producciones quedan en esta categoría son medianamente dedicados y alcanzan calificaciones de ocho. -Antes yo era muy lista, sacaba diez, no sé qué me pasa (DC: 7/feb/16).

Tercera, once constelaciones, pocas figuras, poco sentido; llama la atención una figura humana a medias con una frase del principito, su autora movilizó todas las habilidades de pensamiento, usó sus experiencias y conocimientos previos, realizó inferencias, estableció relaciones, asoció ideas, es una estudiante regular, tiene capacidad, pero se resiste... al tiempo modifica su actitud. -Se pone de pie, señala palabras explica porque debería ir allí, ha estado muy participativa al igual que... ambas se mostraban poco participativas antes, hoy me han dado la sorpresa en el debate grupal (DC: 11/abr/16).

Otras de las producciones fue completar dibujos que sólo contenía un elemento y había que imaginar un escenario y dibujarlo, los resultados se mueven, se incrementa levemente, antes eran seis los productos que se agrupaban en ella, se mueven de dos a tres en cada categoría. En el ejercicio con líneas las producciones también se mejoran.

En los ejercicios lingüísticos reto de escribir parecía interesante ya que consistía en elaborar pequeños textos que incluían cuentos, poemas, adivinanzas, definiciones, generación de palabras, etc., su elaboración partía de alguna base específica, por ejemplo: las letras del abecedario, una imagen de la lotería, palabras base, objetos o dibujos, la consigna es en el menor tiempo posible.

Los alumnos procesan información y se esfuerzan, apoyan a los menos creativos: ¿Qué quieres poner? -¡No así no va! ¡Quita la i! ¡Va con minúscula! Los ejercicios exigen congruencia con la idea del otro; entre un cuento y otro, aparecen más ideas con mejor lógica el segundo, tuvo el ingrediente de que se pidió realizar en individual, después de un ejercicio físico y mental de elaboración de animales con frutas y plastilina, que requería atención, cortes finos, relacionar conocimientos, ideas y experiencias, lo que facilitó, Hacia los tres meses de la aplicación. El interés estuvo elevado en las frases y conceptos chuscos, en el cuento y las adivinanzas, estas provocaban risa a los estudiantes lo cual es comprensible como señalan Rodríguez y Marhyark (1992) en Guilera (2011) “la

creatividad genera alegría (...), la gente se comporta agradable, disfruta y usan su inventiva.

Los ejercicios mentales consistieron en completar figuras, llenar círculos con números que daban determinada suma, sumas desglosadas que sugerían diversos resultados pero que tenían una sola respuesta correcta, o sumas cuya resolución requería rapidez, aunque se equivocaran en el resultado. El interés se mide con la escala de la personalidad creadora: 16 contestan que les gustaron algo, cinco que mucho y seis bastante, el resultado es positivo como dice Guilera (2011): El mundo está lleno de personas con aptitudes creativas que no la utilizan porque falta la actitud necesaria.

Se elevó el nivel de complejidad a los retos, en series de figuras que tenía lógica y requirió tiempo -cinco estudiantes se mostraron desesperados: - ¡huy que feo está esto! - ¡No lo encuentro! - ¡ya me cansé! Pero en los ejercicios matemáticos y de memoria estuvieron entusiasmados: analizaban, concentrados ponían en juego sus habilidades de pensamiento, iban y veían de una figura a otra comparando, relacionando, encontrando semejanzas; motivados, reían, socializando y reflexionando: ¡Válgame cómo no lo vi cuando pasó! ¡Por qué yo no recuerdo eso! ¡Ajá! ¡yo si me la supe! ¡Si recordé!

En la mejora de la atmosfera se planearon actividades individuales y grupales con el fin de lograr el ambiente adecuado para realizar las producciones, cuidando la novedad, el valor social; se intentó poner en juego los componentes del potencial humano: creativo, cognoscitivo, afectivo, intelectual y volitivo para generar actitudes necesarias, “un maestro que no es creador no puede enseñar a sus alumnos a ser creadores” (Martínez 1960:6).

Al inicio, algunos se mostraban poco participativos, no lograban calificaciones altas, con ellos se tuvo especial cuidado, mostrando de manera permanente una actitud creativa, resaltando las posibilidades del éxito en el desarrollo de competencias y el mejoramiento del desempeño si se lo proponían. Ayudaron los test tanto de inteligencias múltiples como las de evaluación multifactorial de la creatividad (EMUC) de Sánchez (2006) y Escala de Personalidad Creadora (EPC) de Garaigordobil (2004) para verse e intentar mejorar.

Al cabo de un tiempo los estudiantes repetían las frases que la docente utilizaba, cuando algo salía bien o cuando había un reto o problema que resolver: ¡Bravo! ¡Bien! ¡Aplausos! ¡Estrellita! para otorgar reconocimiento al trabajo o la participación; y si en algún momento no lo

hacía, reclamaban: no dijo: ¡Bravo! ¡Aplausos! ¿Qué pasó? - ¡Vamos! ¡Pensamiento lateral! (DC: 14/abr/16).

Las consignas cumplieron su objetivo: plantear salidas, los estudiantes hicieron esfuerzos por salir adelante en algunas actividades, retos y dificultades grupales. Al completar un mapa mental les cuesta, pero ante la insistencia comienzan a leer y a estructurar las frases. ¿Qué idea falta? ¿Ya está todo en el mapa? - Puedo escribir que la persona pone en juego sus habilidades creativas cuando resuelve problemas - ¡Sí! es una buena idea. Según Guilera (2011: 169), hacer preguntas sobre la realidad es una de las maneras de generar o motivar el desarrollo del pensamiento creativo”.

En el aspecto académico mejoran los alumnos con dificultades, pues el alumno debe saber que de él se espera creatividad para que esté consciente de su propio aprendizaje y se esfuerce en mejorarlo (Landou1957: 112 en Guilera, 2011: 32)”.

## **Conclusiones**

Al concluir el programa los estudiantes son capaces de distinguir las características tanto de la personalidad creativa como de los procesos y los productos creativos, gracias a la revisión de los referentes teóricos; ahora reconocen que hay ejercicios que favorecen el hecho de ser más inteligentes si se trabaja para mejorar la creatividad; una buena parte de ellos, se enfocó y mejoró, aunque sea un poco, sus procesos creativos, modificó conductas y comportamientos favoreciendo la personalidad creativa.

A pesar de que los integrantes del grupo estudiado no realizaron las actividades físicas con tanto entusiasmo, dedicación y empeño al inicio de la aplicación, el trabajo logrado con los ejercicios que se realizaban en salón de clase tiene su mérito. Las producciones creativas que presentaban poca elaboración de ideas al principio, mejoran en la segunda; sin embargo, hay que seguir trabajando.

Si un programa de creatividad incluye actividades y materiales diversos y, además se le destina un mayor tiempo, pueden lograrse mejores resultados. Las actividades deben retar al pensamiento a generar ideas, relacionar palabras y conceptos, inventar cuentos o historias, resolver retos matemáticos, realizar ejercicios de retención y/o memorización y usar la contra-lógica así como realizar actividades físicas y plásticas.

Cuadro 1 Plan de intervención.

Cuadro que agrupa las actividades implementadas para desarrollar el pensamiento creativo en los estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa.

Actividades	Material	Tiempo	Evaluación
<u>LINGÜSTICAS</u> Objeto mágico. Tierra, mar y aire. Conexión de palabras. El telegrama. El acordeón. ABC. Adivinanzas personales. Cuento lotería. Bolso mágico. Mi concepto	Cualquier objeto. Papel. Lápiz.	15 a 20 minutos al inicio de la sesión de clase.	
<u>FÍSICAS</u> Caminando hacia atrás. Recorridos alternativos. Siguiendo rutas diferentes. El mural rasgado. Pequeños bailes. Manos tramposas. Manos contrarias. Estimulando el cerebro. Chuchuguagua.	Música. Reproductor. Papel. Pegamento.	Lo que ocupa su traslado a la universidad.  Los ejercicios en clase 10 a 15 minutos	Flexibilidad Originalidad Inventiva Rapidez

<p><u>MENTALES</u></p> <p>Líneas imaginarias. Cambiando letras. Relaciones forzosas. Las desventajas. Las alternativas. La combinación. Interpretamos. Acertijos. Sudokus.</p>	<p>Hojas con líneas. Sudokus. Acertijos.</p>	<p>10 a 15 minutos</p>	
<p><u>PLÁSTICAS</u></p> <p>Títeres. Deco-botes. Brainstorming. Pintura mágica. Pintura de sellos. Mi personaje favorito. Cre-in. Los inventos</p>	<p>Bolsas de papel. Papel. Clips. Ligas. Maderitas. Palillos. Tornillos. Clavos. Martillo. Botes.</p>	<p>20 a 30 minutos Cada sesión de clase</p>	

## Referencias

- DE BONO, Edward. (1998). Pensar Bien. Editorial SELECTOR. Décimo tercera reimpresión, México. 143 pp.
- DE SÁNCHEZ, Margarita. (2005). Desarrollo de habilidades de pensamiento. 23ra. Reimpresión. Editorial Trillas. México. 209 pp.
- ESQUIVIAS, Serrano María Teresa & Saturnino, De la Torre De la Torres. (2010). Descubriendo la creatividad en estudiantes universitarios: preferencias y tendencias mediante la prueba DTC. Revista Iberoamericana de Educación Número 54. Volumen 2, noviembre 2010. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1k235pn>
- GÓMEZ Cumpa José. (2005). Desarrollo de la creatividad. Módulo 4 Maestría en psicopedagogía cognitiva. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

- Fondo Editorial Universitario. Lambayeque  
[www.academia.edu/14539330/Desarrollo de la creatividad](http://www.academia.edu/14539330/Desarrollo_de_la_creatividad)
- GUILERA, Agüera Llorenc. (2011). Anatomía de la creatividad, FUNDIT Escola Superior de Disseny ESDY de la Universidad Ramón Llull. Talleres Gráficos Vigor S. A. España. 241 pp.
- LARRAZ, Rábanos Natalia y Allueva Torres Pedro. (2012). Efectos de un programa para desarrollar las habilidades creativas Electronic Journal of Research in Educational PsyChology. Vol.10, núm. 28. Universidad de Almería. España. 1139 -1158 pp.
- MARÍN García Teresa. (2010). Teoría sobre creatividad. 67 pp.  
[www.imaginar.org/taller/th/2\\_manuales/Teoría creatividad.pdf02/05/2016](http://www.imaginar.org/taller/th/2_manuales/Teoría_creatividad.pdf02/05/2016).
- NICKERSON, Raymond et.al. (1998). Enseñar a pensar: Aspectos de la actividad intelectual. Temas de Educación. Paidós. 3ra impresión. España. 398 pp.
- ROMERO, Rosario, Cueva, Henry & Barbosa, Luis, (2014) La gimnasia cerebral como estrategia para el desarrollo de la creatividad en los estudiantes. Omnia, Volumen 2, Número 3, 89 - 91.  
<http://www.redalyc.org/pdf/737/73737091006.pdf>
- SÁNCHEZ, Dorante Ludivina y Aguilar Castillos Gildardo. (2009). Taller de habilidades de pensamiento crítico y creativo. Universidad Veracruzana  
[www.uv.mx/personal/gcatana/files/2013/06/antologia-del-curso-de-hp.pdf](http://www.uv.mx/personal/gcatana/files/2013/06/antologia-del-curso-de-hp.pdf)
- SÁNCHEZ, Escobedo Pedro Antonio. et.al. (2009). Validez y confiabilidad de un instrumento para medir la creatividad en adolescentes. Revista Iberoamericana de Educación Núm. 50. Octubre.  
[www.redalyc.org/pdf/2831/283121721004.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121721004.pdf)
- VELÁZQUEZ, Burgos Bertha Marlen. et.al. (2010). La creatividad como práctica para el desarrollo del cerebro total. Revista Tábula Rasa Num.13. julio-diciembre. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Colombia. [www.revistatabularasa.org/numero-13/13Calle.pdf](http://www.revistatabularasa.org/numero-13/13Calle.pdf)

# Percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria

---

## Perception of violence in the last cycle of elementary school

Luisa Fernanda Sapién Zúñiga<sup>1</sup>  
Priscila Ledezma Rivas<sup>2</sup>  
José Guadalupe Ramos Trevizo<sup>3</sup>

### Resumen

El estudio presenta los resultados de la aplicación del Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE) que permite a través de una escala tipo Likert medir las percepciones que tienen los alumnos respecto a la violencia en las escuelas. Se eligieron como sujetos de la investigación a niños del último ciclo escolar de una escuela primaria periférica en la ciudad de Chihuahua cuyas edades oscilan entre los 10 y 13 años de edad y que por las condiciones de aplicación del instrumento permiten validar sus resultados. El instrumento arroja que la violencia verbal es una de las formas de violencia que mayormente se lleva a cabo entre los estudiantes que participaron de la investigación, a través de ello se comprueba que las formas de agresión no solamente apuntan hacia lastimar físicamente al otro, sino a otras maneras que también son sentidas por los alumnos. Se pretende que el insumo que

---

<sup>1</sup> Luisa Fernanda Sapién Zúñiga. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, México. Licenciatura en Educación Preescolar. Correo electrónico: [feysapien@gmail.com](mailto:feysapien@gmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0003-1600-4439>

<sup>2</sup> Priscila Ledezma Rivas. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, México. Licenciatura en Educación Primaria. Correo electrónico: [priscilaledezmarivas@gmail.com](mailto:priscilaledezmarivas@gmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0001-6949-8829>

<sup>3</sup> José Guadalupe Ramos Trevizo. Docente en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, México. Maestro en Historia por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: [j.ramos@ibycenech.edu.mx](mailto:j.ramos@ibycenech.edu.mx)  
ID: <http://orcid.org/0000-0003-2054-2061>

genera el estudio sirva para la toma de decisiones que permitan mejorar la convivencia dentro del centro escolar.

### **Palabras clave**

Violencia escolar, educación primaria, percepción, cuestionario.

### **Abstract**

The study presents the results of the questionnaire of school violence (CUVE) that allows through a scale Likert-type measure perceptions having students regarding violence in schools. Were chosen as subjects of research to children of the last school year from a peripheral elementary school in the city of Chihuahua, whose ages range from 10 to 13 years of age and that the conditions of application of the instrument allow to validate their results. The instrument shows that verbal violence is one of the forms of violence that mostly takes place among the students who participated in the research, through this checks to see that the forms of aggression not only point to hurt physically to the other, but to other ways that are also felt by students. It is intended that the input that generates the study will serve to make decisions that improve the coexistence within the school.

### **Keywords**

School violence, elementary school, perception, questionnaire.

### **Introducción**

En el informe de la Secretaría de Salud (SS) 2006 afirma que México se encuentra en el grupo de naciones más violentas del mundo, en relación con otros países latino americanos, México se encuentra en el sexto lugar, y como tal el ambiente en el país tiene impacto en los niños y niñas. La imposición de maltrato verbal o castigo físico, aunque puedan ser indefensos o menos visibles y menos dramáticos, implican dosis cotidianas de dolor que causan severos daños y disminuyen la posibilidad de una vida plena, sana y libre.

Pareciera que lo anterior permea hacia las aulas donde los niños y jóvenes llevan a cabo su vida académica toda vez que es posible identificar que los estudiantes tienen formas distintas de relacionarse y asuntos como el acoso escolar entre ellos, la violencia verbal y las agresiones físicas llegan incluso a ser noticia.

### **Origen del término violencia**

La palabra violencia procede de la unión del latín *vis-* (fuerza) con el sufijo *-lentus* (continuo), cuya conjunción '*violentia*' vendría a significar "*uso*

*continuado de la fuerza* “, y cuya forma verbal ‘*violare*’ explícitamente significaba “*agredir*”. Término recuperado del Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2017).

Desde tiempos antiguos, la violencia ha estado presente en todos los ámbitos de la sociedad, sus causas son muy diversas, es por eso que el término es catalogado como un fenómeno multicausal. El ser humano es desde su nacimiento una criatura agresiva es decir que posee un potencial innato, en el cual existe un sustrato psicológico que suscita sentimientos subjetivos de ira, así como cambios físicos que preparan al ser para la lucha (Cerezo, 2009).

### **Definición de la violencia**

La OMS (Organización Mundial de la Salud, 1996) define violencia como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

La definición que presenta la OMS es considerada como las de mayor uso, sin embargo, el término se presta a ser una cuestión de apreciación de quienes lo manejan. Muchas veces la propia cultura es la que determina aquellas conductas aceptables e inaceptables, y esto puede someterse a una continua modificación a medida que los valores y las normas sociales evolucionan.

### **Tipología de violencia**

La violencia puede presentar diversos tipos de manifestación, entre las que destacan se consideran las de tipo físico y verbal. En 1996, la Organización Mundial de la Salud declara la violencia como un importante problema de salud pública en todo el mundo, por lo tanto, evidenció la necesidad de elaborar una tipología de la violencia para caracterizar los diferentes tipos y los vínculos entre ellos.

La clasificación propuesta divide la violencia en 3 categorías generales, según las características del que comete el acto. Violencia Autoinfligida; violencia interpersonal y violencia colectiva (OMS, 2003, p. 19) (fig. 1) Estas tres categorías generales se subdividen a su vez para reflejar tipos de violencia más específicos.

### **Violencia autoinfligida**

La violencia autoinfligida comprende el comportamiento suicida y autolesiones. El primero incluye pensamientos suicidas, intentos de suicidio

también llamados parasuicidio. Por contraposición, las autolesiones incluyen actos como la automutilación (Krug et al, 2003, p. 26).

El suicidio representa la forma más extrema de la violencia autoinflingida, sabemos que es difícil que esta se presente en un niño de edad preescolar ya que comúnmente se da en adolescentes y adultos.

#### Violencia interpersonal

La violencia interpersonal se caracteriza por el comportamiento deliberado de la fuerza, esta puede llevar a sus miembros a causarse daños físicos o psicológicos cuando se dan amenazas u ofensas. La violencia interpersonal se divide en dos subcategorías:

- Violencia familiar o de pareja: Se produce sobre todo entre los miembros de la familia o en una relación sentimental, y que, por lo general, sucede en el hogar.
- Violencia comunitaria: Se produce entre personas que no guardan parentesco y que pueden conocerse o no, sucede por lo general fuera del hogar (Krug et al, 2003, pág. 26).

#### Violencia colectiva

Las subcategorías de la violencia colectiva indican los posibles motivos de la violencia cometida por grupos más grandes de individuos o por el Estado.

- La violencia social incluye, los actos delictivos de odio cometidos por grupos organizados, las acciones terroristas y la violencia de masas.
- La violencia cultural da cierta legitimidad al uso del arte, la religión, la ciencia, los derechos, las ideologías, los medios de comunicación.
- La violencia política incluye la guerra y otros conflictos violentos afines, la violencia del Estado y actos similares.
- La violencia económica comprende los ataques por parte de grupos más grandes motivados por el afán de lucro económico, como negar el acceso a servicios esenciales o crear división económica y fragmentación (Krug et al, 2003, pág.27).

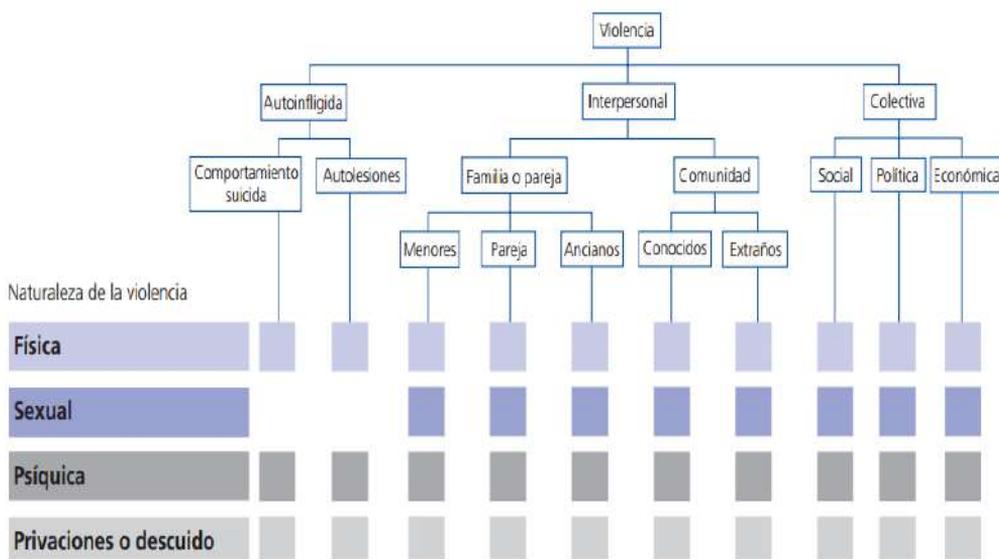


Figura 1. Clasificación de la violencia.

\*Fuente: Tomada del Informe mundial de violencia y de la salud 2003.

### Acoso escolar o *bullying*

La violencia escolar como término acuñado, aparece en la década de los cincuenta en Estados Unidos de América. Desde el inicio científico, las primeras referencias a estas situaciones se expresan como *mobbing*, entendido como la agresión de unos alumnos contra otros (Heinemann, 1969), siendo considerado por muchos autores como la antesala del *bullying*. Dicho término *mobbing*, tomado de Lorenz (1973).

El blog del arco atlántico (2005) se basa en la afirmación de Dan Olweus padre del término *bullying* para afirmar que:

El fenómeno del *bullying* ha existido desde hace mucho tiempo. Al comenzar su investigación se encontró con quienes argumentaban que la violencia era algo natural y, por tanto, necesario en la escuela, como una medida de preparación para la vida adulta. Esta concepción fue transformada y lo que se consideraba como natural pasó a ser un problema social.

Las agresiones que se manifiestan no necesariamente son físicas, también se encuentran las agresiones verbales las cuales son mucho más comunes, desde un insulto, una amenazas, rumores, apodos y especulaciones que tratan de afectar en su autoestima. Para que este acto se lleve a cabo es necesario que se presente un agresor y una víctima los cuales son los personajes protagonistas de la violencia.

En primera instancia tenemos a un agresor o *bullies* el cual suele actuar motivado por el deseo de poder, de intimidar, dominar, sentirse superior a sus semejantes, entre otras, aunque en ocasiones se reconoce que están motivados por simple diversión. Por consiguiente, se encuentra la víctima la cual es reconocida por ser una persona indefensa, con autoestima baja, sin posibilidad de respuesta ni apoyos. La mayoría de las víctimas se caracteriza por presentar sumisión y pasividad ante su agresor, es decir, por mostrar retraimiento ante la situación de violencia (Schwartz, Proctor y Chien, 2001).

Interesa por lo tanto saber que sucede en las instituciones de educación básica, principalmente en el tercer ciclo de educación primaria, es decir, en los grupos de quinto y sexto grado donde se concentra la mayor parte de alumnos que entran en la pre adolescencia o pubertad y donde la población permite el uso de un instrumento validado para medir la percepción de la violencia escolar, es decir el Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE).

### **Ruta metodológica**

El objetivo primordial de la investigación es conocer cuáles son los tipos de violencia que mayormente se presentan en grupos de quinto y sexto grado de una escuela primaria en la ciudad de Chihuahua. Además, se busca medir la percepción de violencia escolar en los alumnos y finalmente generar insumos de información para futuras investigaciones.

Se optó por utilizar un enfoque cuantitativo, inspirado en el positivismo.

Explica Monje (2011, p.11) que es utilizado en las ciencias sociales ya que, "su propósito es buscar explicación a los fenómenos estableciendo regularidades en los mismos" explicando el comportamiento social. Al elegir este enfoque, se establece un parámetro de evaluación, en los que los test aplicados cuentan con cierta numeración para facilitar la interpretación de datos.

Se utilizó el CUVE (Cuestionario de Violencia Escolar) que es una prueba que ayuda a comprobar cuáles son los grados de violencia dirigida en la escuela, ya sea infringida en el mismo alumno, siendo víctimas o victimarios. Esta corresponde a una serie de situaciones, las cuales evalúan cual es la percepción de violencia en el alumno.

Este instrumento mide la percepción de la violencia que tienen los estudiantes de acuerdo a la siguiente tipología: violencia física: directa e indirecta, violencia verbal, violencia social, disrupción en el aula, violencia a través de redes sociales y violencia de parte del profesor hacia el alumnado. Es importante mencionar que el test CUVE-3 no debe ser aplicado deliberadamente a cualquier edad, sino que debe de existir una adaptación

adecuada a la edad correspondiente. En específico se presentan dos tipos de CUVE-3: EP y CUVE-ESO; el primero de ellos se puede aplicar a estudiantes de entre 10 y 13 años, mientras que el segundo se recomienda la utilización en educación secundaria, bachilleres y alumnos que tengan entre 13 y 19 años.

La prueba contaba con solo 29 Ítems, representadas en oraciones o situaciones dentro del aula, sin embargo, se agregaron 13 oraciones nuevas, por los nuevos aspectos de violencia que se presentan dentro del ámbito escolar, como lo son los insultos o acosos en redes sociales, la exclusión social o discriminación y la interrupción en el aula.

La forma de contestar el CUVE-R está organizada por numeración que van del 1 al 5, siendo 1 "nunca" hasta llegar al 5 como "siempre", a través de una escala tipo Likert.

Participantes: Se eligieron alumnos de 5° y 6° grado de una escuela primaria del estado de Chihuahua en, siendo 87 alumnos en total los que contestaron el test CUVE-3.

Figura 2. Grupos y número de participantes encuestados.

Grupo	Participantes
5° "A"	18
5° "B"	21
6° "A"	24
6° "B"	24

Nota. Estudiantes que dieron respuesta a al test CUVE-R.

A cada alumno se le asignó un folio desde 5A1 hasta 6B87, para poder dar orden a las respuestas que los alumnos otorgaron. Se promedió los resultados de cada test resuelto, para obtener los datos de cada alumno, tomando como media 1.8709, siendo 53 % los que rebasaron la media, en cuestión a la percepción de la violencia que manifiestan.

## Análisis de datos

### *Análisis por grupo*

Se optó por realizar gráficos, en las que se manifestaron los atípicos, o bien aquellos que no se encontraban en la normalidad del alumnado, que variaban en su respuesta, para poder obtener un referente visual de la situación de cada grupo.

Figura 3. Grupo de 5° A.

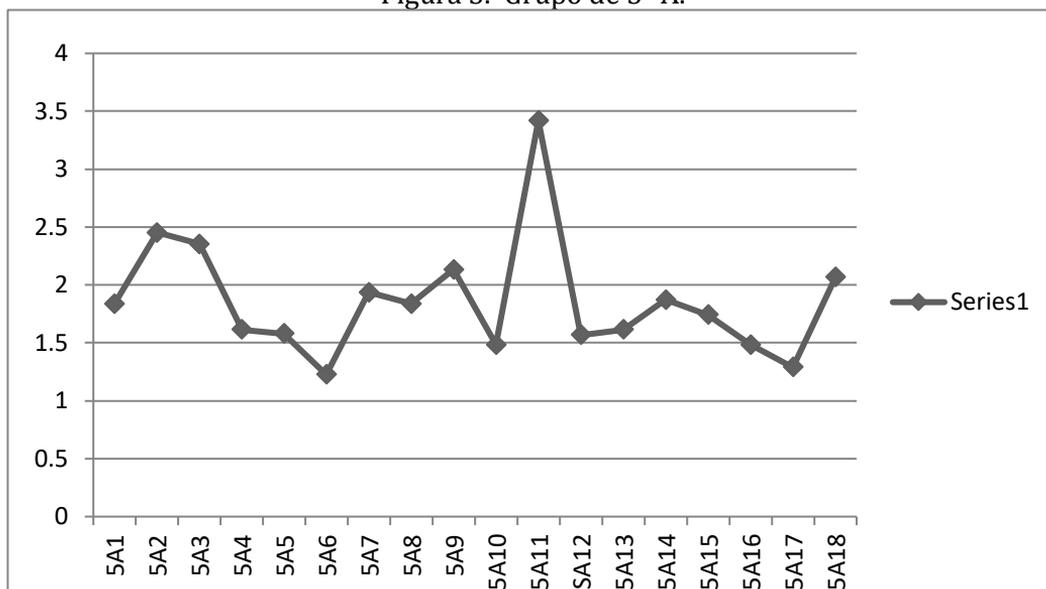


Figura 4. Grupo de 5° B.

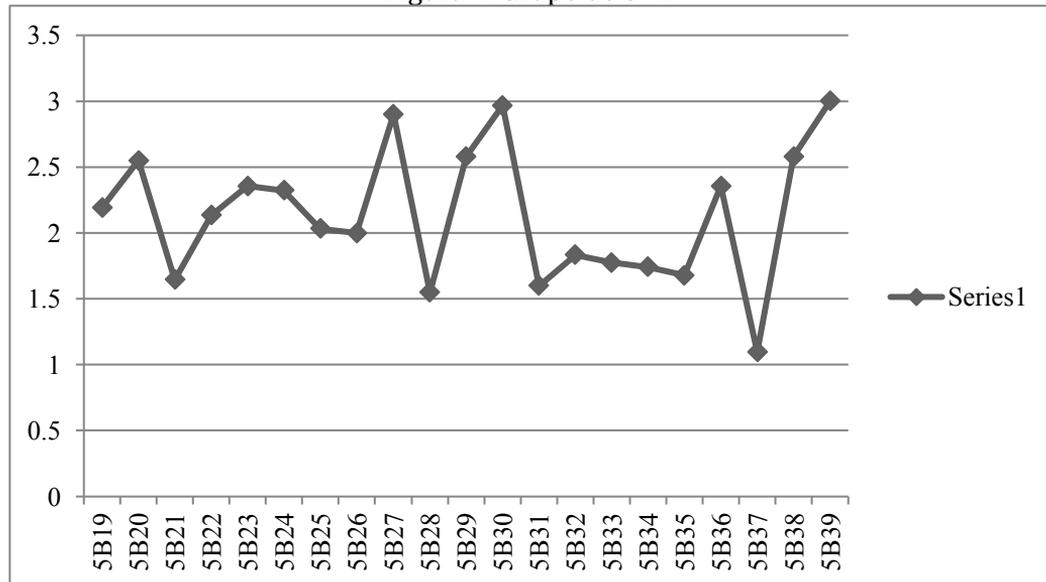


Figura 5. Grupo de 6°A.

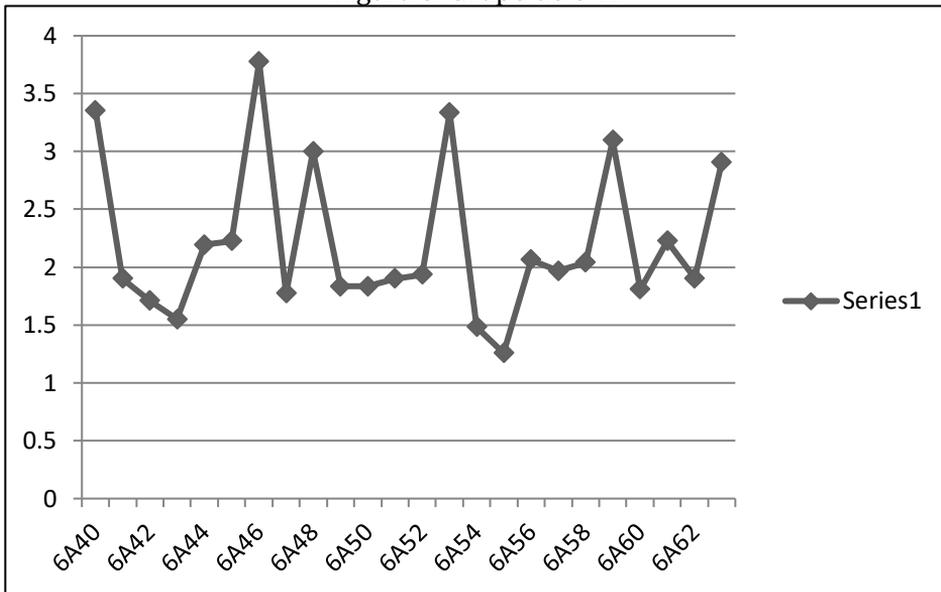
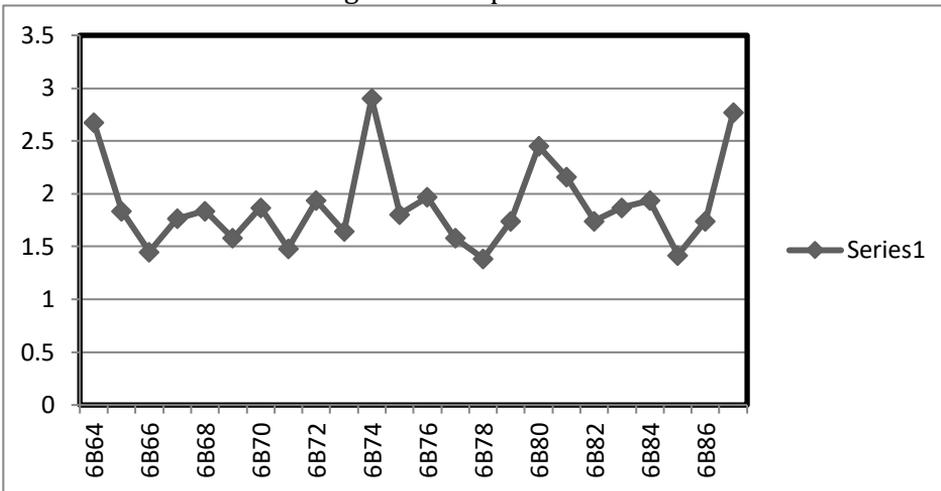


Figura 6. Grupo de 6°B”.



En general, los 4 grupos presentan de 1 hasta 6 variaciones importantes a analizar. Existen dos posibilidades latentes para aquellos alumnos que tienen niveles más bajos, en referencia al resto del grupo, siendo que no estén contestando con total honestidad, o bien que estén desinteresados de la problemática que se viva dentro de su aula. El grupo de 5°B y de 6°A son los grupos que perciben un nivel de violencia más detallado en su alumnado, siendo el grupo de 6°A quienes presentan 6 alumnos visualmente atípicos.

El grupo de 6° A presenta una característica especial a diferencia de los demás grupos, ya que se mantienen en niveles más altos, el grupo en general, siendo tanto víctimas como victimarios de los distintos tipos de violencia. El 25% de este grupo son aquellos que perciben más la violencia.

Pero aparte de reconocer que grupos está percibiendo más la violencia, es importante demostrar que tipo de violencia se presenta más, para ello, se debe considerar que cada ítem está enfocado en la distinta tipología de violencia presentada en el contexto escolar.

Item	1	2	3	4	5	Tipo de violencia
1	9	16	24	20	17	Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado
2	31	27	17	10	2	Violencia física indirecta por parte del alumnado
3	1	15	27	21	23	Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado
4	57	18	8	0	4	Exclusión social
5	55	17	8	2	3	Violencia de profesorado a alumnado
6	57	16	3	6	5	Violencia a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación
7	4	28	19	14	21	Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado
8	32	28	19	4	4	Exclusión social
9	66	10	7	3	0	Violencia del profesorado hacia el alumnado
10	46	23	15	0	3	Violencia verbal del alumno al profesorado
11	12	27	19	22	6	Disrupción en el aula
12	61	15	5	4	1	Violencia del profesorado hacia el alumnado
13	47	20	9	3	6	Violencia a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación
14	60	15	8	2	2	Violencia verbal del alumnado al profesorado
15	52	17	6	7	2	Violencia del profesorado hacia el alumnado
16	69	8	6	1	1	Violencia física indirecta por parte del alumnado
17	12	30	14	20	10	Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado
18	49	19	10	6	2	Violencia del profesorado hacia el alumnado
19	17	23	15	14	18	Violencia física directa y amenazas a estudiantes
20	76	7	2	0	1	Violencia a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación
21	27	34	11	9	6	Violencia física directa y amenazas entre estudiantes
22	9	28	24	11	15	Disrupción en el aula
23	72	4	1	1	2	Violencia de profesorado hacia alumnado

Figura 7. Frecuencia de ítems y tipo de violencia.

Nota. Se muestran la frecuencia de resultados por ítem, y el tipo de violencia al que corresponden. Construcción propia.

De color rojo se pueden encontrar los resultados que tuvieron una mayor frecuencia de resultados, de manera general los resultados están en rangos aceptables, ya que son 21 ítems de 31 los que se encuentran en niveles mínimos, siendo la respuesta de "nunca" la predominante. Sin embargo, "Algunas veces" y "Casi nunca" son respuestas que también se presentan.

De color amarillo, dentro de la misma tabla, se encuentran subrayados los tipos de violencia más recurrentes, según los resultados del alumnado, siendo estos: violencia verbal del alumnado hacia el alumnado y interrupción en el aula con más frecuencia, y con menos frecuencia, pero de igual manera resaltante, se encuentra la violencia física directa y amenazas en estudiantes, y violencia indirecta por parte del alumnado.

### **Conclusiones**

Al contrario de lo que se creía al iniciar la investigación, la violencia física aparece como una de las formas de agresión menos percibida en la escuela donde se realizó el estudio. Por otro lado, la violencia verbal entre los estudiantes está presente como la forma más frecuente de violencia según el CUVE. Es decir, hablar mal unos de otros, decir chismes, agredir con palabras altisonantes a los demás representa para los chicos del último ciclo escolar de educación primaria en la institución donde se realiza el estudio, una de las maneras más frecuentes de agresión.

La mayoría de los resultados se mantienen en niveles aceptables, es importante analizar que, aun así, hay alumnos que llegaron a contestar con el valor de "siempre", esto puede demostrar que, aunque la mayoría percibe poca violencia, existen alumnos que están manifestando estas situaciones, ya sea como víctimas o victimarios, percibiendo que la escuela no es exenta de la violencia.

Los tipos de violencia que se ven menos reflejados en la aplicación del CUVE-3 son la del profesorado al alumnado y la relacionada con las tecnologías de la información y comunicación, con esto se aprueban las relaciones que se mantienen del profesorado hacia los alumnos, en cuestión a trato justo y respetuoso.

La pretensión es pasar de la invisibilidad de algunos tipos de violencia para pasar a la acción en cuanto a generar insumos que permitan a los tomadores de decisiones generar espacios de convivencia armónicos y que potencien el desarrollo de las habilidades de todos y todas.

## Referencias

- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 383-394..
- Espín F., Valladares, A.; Abad, J, Clarivel. P., Gener, N. (2008). La violencia, un problema de salud. *Scielo*, 24, 1.
- Etienne G., Linda L. Dahlberg, J., Mercy, A., Zwi y Rafael Lozano. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. enero 2018, de OMS Sitio web:  
<http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/725/9275315884.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez Nashiki, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 693-718.
- Grupo ALBOR-COHS. (2012). CUVE3 Manual de Referencia. Bizkaia, España: COHS
- Monje, C.. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Colombia: Programa de comunicación social y periodismo.
- Olweus, D. (1996). Problemas de hostigamiento y de víctimas en la escuela. *Perspectivas*, vol. XXVI, 2, 357-389
- Organización Mundial de la Salud. (1999). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Ginebra: OMS.
- Real Academia Española. (2007). Diccionario de la lengua española (23.aed.). Madrid, España
- Schwartz, D., Proctor, L.J. y Chien, D.H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. En J. Juvonen y S. Graham (Eds), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147-174). New York: Guilford Press.

# Percepción de la violencia escolar en alumnos de jardín de niños

---

## Perception of school violence in kindergarten students

Méndez Espinoza Diana Melissa<sup>1</sup>  
Martinez González Lilian Yareth<sup>2</sup>  
Ramos Trevizo José Guadalupe<sup>3</sup>

### Resumen

El artículo presenta resultados parciales de un estudio realizado a 98 niños de cinco y seis 6 años de edad que cursan el nivel de educación preescolar en tercer grado en dos instituciones de contextos distintos. Se aplicó un instrumento que se adaptó desde el CUVE-ESO (Cuestionario sobre Violencia Escolar) que permite medir la percepción de violencia escolar que observan los alumnos. En dicho instrumento se consideran varios tipos de violencia como la violencia física, violencia verbal, violencia por exclusión y interrupción en el aula. En la adaptación que se realizó y después de pilotear el ejercicio en un grupo de tercer grado de preescolar con características parecidas a los que fueron sujetos de la investigación se realizó una adaptación a 16 ítems de los 31 que cuenta el instrumento original. La escala que se trabajó con los estudiantes se adaptó a sus particularidades y se realizó a través de una escala iconográfica. Se estableció un posicionamiento desde el paradigma positivista de enfoque cuantitativo, es

---

<sup>1</sup> Diana Melissa Méndez Espinoza. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, México. Correo electrónico: [melissa.mendezespinoza@hotmail.com](mailto:melissa.mendezespinoza@hotmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0001-8061-5002>

<sup>2</sup> Lilian Yareth Martínez González. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, México. Correo electrónico: [lili.martinez10@gmail.com](mailto:lili.martinez10@gmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0002-6840-1308>

<sup>3</sup> José Guadalupe Ramos Trevizo. Docente en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, México. Maestro en Historia por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: [j.ramos@ibycenech.edu.mx](mailto:j.ramos@ibycenech.edu.mx)  
ID: <http://orcid.org/0000-0003-2054-2061>

decir, interesa para el estudio cuál tipo de violencia es mayormente percibida por los niños de educación preescolar ya que se parte de la hipótesis de que la violencia física directa es la que más es percibida por los infantes sujetos del estudio. Los resultados encontrados hasta esta fase de la investigación arrojan que en los niños que cursan la educación preescolar y fueron partícipes de la indagación no es la violencia física la que predomina en su percepción.

### **Palabras clave**

Educación preescolar, convivencia, violencia escolar, percepción.

### **Abstract**

The paper presents partial results of a study 98 children of five and six 6 years old who are studying the level of preschool education in third grade at two institutions in different contexts. An instrument that was adapted from the CUVE - applied that allows to measure the perception of school violence observed students (questionnaire on school violence). In this instrument are considered various types of violence as physical violence, verbal violence, violence by exclusion and disruption in the classroom. Adaptation which was held and after pilot exercise in a group of third grade preschool features similar to those who were subjects of research was an adaptation to 16 items of the 31 which has the original instrument. A scale that worked with the students adapted to its special features and was carried out through an iconographic scale. Established a position from the positivist paradigm of quantitative approach, i.e. want to study what type of violence is mostly perceived by children of preschool education since it is part of the hypothesis of that physical violence direct is which is more perceived by subject infants in the study. Results obtained up to this phase of the research show that children who attend preschool education and were partakers of the inquiry is not physical violence that prevails in their perception.

### **Keywords**

Pre-school education, school violence, coexistence and perception.

### **Introducción**

El problema de la violencia parece afectar a todas las sociedades del mundo contemporáneo. En diferentes formas y acentos, se hace presente a través

de manifestaciones que van desde la violencia auto ejercida hasta el exterminio de masas por razones raciales, religiosas, económicas y políticas. Se adopta el término que la Organización Mundial de la Salud (OMS) propone que la violencia tiene que ver con un “uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte” (OMS, 2002). Bajo esta premisa es que se realiza el análisis de cómo perciben la violencia escolar en sus diferentes manifestaciones los niños de entre 5 y 6 años.

Recientemente el asunto de la violencia en nuestro país se ha convertido en un problema que afecta a gran parte de la población, mencionando que México es uno de los países con mayor porcentaje de violencia, de tal manera que se ha convertido en la principal preocupación para los mexicanos. Según cifras del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) más de la mitad de la población se siente insegura por la violencia que ocurre. Particularmente en entidades como Chihuahua, Nuevo León, Sinaloa y Tamaulipas la cifra alcanza a 7 de cada 10 habitantes que perciben la violencia como el principal problema en sus comunidades (Jacinto, M. y Aguirre, D., 2014).

La última década en el Estado de Chihuahua se ha caracterizado por una escalada en la violencia según el Informe de Incidencia Delictiva (2017) emitido por el Observatorio Ciudadano de la entidad. Esta circunstancia que obedece a múltiples factores que tienen que ver con el bajo desarrollo económico, la falta de oportunidades para jóvenes, la desigualdad de género, la pobreza extrema y por supuesto la delincuencia organizada, tiene una serie de consecuencias que ponen en el centro del debate qué hacer para combatir la violencia y qué mecanismos utilizar para paliar sus efectos en la sociedad.

Por otro lado, es importante observar cómo los efectos de la violencia van permeando hacia los centros escolares, es decir, en qué medida los hechos violentos que se perciben en la sociedad se ponen de manifiesto en la escuela y como son observados por los estudiantes permite en primera instancia hacerlos visibles en todas sus formas y tipos posibles y en un momento dado hacer propuestas de prevención o atención que posibilite el desarrollo armónico de los estudiantes.

### **Revisión bibliográfica**

El presente documento forma parte de una investigación de mayor alcance emprendida por estudiantes de la Institución Benemérita y Centenaria

Escuela Normal del Estado Profesor Luis Urías Belderráin. El trabajo pretende conocer la tipología de la violencia escolar que es percibida por parte de los estudiantes que cursan el jardín de niños y que tienen entre 5 y 6 años de edad, es decir, los niños que cursan el tercer año de preescolar.

Frecuentemente se confunde la violencia escolar con aquellos hechos que tienen que ver con las agresiones físicas que se producen entre los niños o bien de los maestros a los niños, sin embargo, es posible conocer que existen diferentes tipos de manifestaciones de estos hechos. Es por ello que se afirma que la violencia no es solamente la agresión física si no aquellos hechos que limitan o imposibilitan que las personas gocen de sus derechos humanos y de su desarrollo físico, social y emocional (Llaca, 2009).

Los tipos de violencia pueden adquirir formas muy distintas, todas con el mismo fin violentar a la víctima, es por eso que entre las que destacan son las de tipo físico y verbal. En ocasiones son presiones y juegos psicológicos que intentan coaccionar al más débil, otras son violencia personal entre compañeros, rechazo social de alguien o intimidación psicológica. Aunque también existen conductas más graves que tienen que ver con actos vandálicos. Comúnmente la violencia puede manifestarse en el niño afectando en varios ámbitos como su desarrollo personal y social así como también en su proceso cognitivo, conductual y emocional.

Para Monks (2003) se encontró que en los años preescolares los niños(as) utilizaban la agresión física, verbal y social directa (rechazo y exclusión cara a cara) pero no la agresión social indirecta. Por otro lado, Monclús (2004) y Serrano (2006), matizan esta clasificación y proponen una nueva clasificación sobre las diferentes tipos de agresión: Agresión encubierta: consiste en la ironía, celos, odio y gritos. Agresión instrumental: es utilizada como un medio para conseguir lo que la persona desee o se proponga. Agresión hostil: una persona enojada requiere de agresión para bajar ese sentimiento aunque cause dolor a alguien. Agresión reactiva: es tomar venganza no importa si es un acto intencional o accidental. Finalmente, la agresión intimidatoria: aplicada a un ataque contra un compañero o compañera sin alguna provocación previa.

Se plantea la idea de que los niños de preescolar perciben mayoritariamente la violencia física como el tipo de violencia que más frecuentemente se presenta en los jardines de niños que sirvieron de muestra para el estudio que se realiza.

### **Hipótesis de investigación (H<sub>inv</sub>)**

- La violencia física es la que significativamente más perciben los alumnos de tercer grado de preescolar.

### **Hipótesis nula (H<sub>0</sub>)**

- Existen diferentes tipos de violencia que de manera preponderante se presentan en los grupos de alumnos de objeto de estudio.

### **Objetivo General**

- Indagar el tipo de violencia escolar que mayormente se percibe entre los niños de preescolar que fueron sujetos de estudio.

### **Objetivos específicos**

- Identificar los diferentes tipos de violencia escolar que se presentan en grupos de tercer grado de preescolar.
- Medir la percepción de violencia escolar en los alumnos de jardín de niños.

### **Ruta Metodológica**

El estudio se realiza bajo el paradigma positivista con enfoque cuantitativo, para Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 4) “el enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías”.

Se utilizó una muestra no probabilística de tipo casual o incidental ya que se seleccionaron como sujetos de investigación los alumnos de tercer grado de educación preescolar de dos jardines de niños donde se realizaron prácticas de maestras en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar. La muestra consistió en los 98 alumnos que tienen entre 5 y 6 años de edad de las instituciones citadas en 4 grupos del último grado de preescolar.

Se realizó una adaptación al Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE) que originalmente cuenta con 31 ítems; se eligió este instrumento que sirve para medir la tipología de la violencia escolar en alumnos de 9 a 14 años de edad. Básicamente el cuestionario está formado por preguntas planteadas de violencia escolar categorizadas por violencia física, verbal, emocional, por exclusión social y violencia a través de las Tecnologías para la Información y la Comunicación. “Es un instrumento que permite analizar la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar, según el alumnado evaluado, protagonizada por los estudiantes o el profesorado de

su clase” (Álvarez, 2011, p. 8). El CUVE utiliza una escala tipo Likert que pretende especificar el nivel de acuerdo o desacuerdo con cada ítem.

Para realizar la adaptación se hizo un análisis de cada ítem y se adaptó de manera que los niños comprendieran de una manera más adecuada las preguntas que se plantearon, básicamente que cada ítem tuviera un lenguaje claro y sencillo para ellos. Para esta investigación se descartaron ítems que tenían que ver con la violencia cibernética a través de videos y fotos y esas preguntas no eran aptas para los pequeños ya que casi en su totalidad no cuentan con redes sociales que hicieran posible este tipo de violencia.

De esa manera se concluyó con 22 ítems solamente, y se hizo un pilotaje a 25 alumnos en un jardín de niños con características similares a los del objeto de estudio. Se mostró a los niños cada pregunta para que eligieran entre las posibles respuestas través de un icono o Emoji que se ajustaba a la valoración tipo Likert.

Después del pilotaje se eliminaron preguntas que rebasaron la posibilidad de contestar de los alumnos de preescolar, ya que se confundían o les sonaba repetidas pero con diferente vocabulario algunas de ellas, o bien aquellas de las cuales no se obtuvo respuesta que pudiese ser utilizada para la investigación. Se reformularon algunas de las preguntas según las anotaciones que se realizaron en el pilotaje, y al final el instrumento consto de 16 ítems, posteriormente se llevó a cabo la aplicación en los dos jardines de niños que fueron objeto de estudio.

## **Resultados**

El tipo de violencia con mayor frecuencia y aparición en estos grupos es: violencia por exclusión social ya que los niños ignoran a alguien o viceversa son ignorados por alguien o no los dejan participar en clase ni trabajar, estos ejemplos se observan en la praxis ya que ahí se muestran tal y como son es por eso que también se debe a que muchos de los alumnos son cohibidos, poco sociables y no se relacionan en la hora del recreo o en el salón de clases con sus pares.

Suelen ser rechazados y excluidos por parte de sus compañeros, aunque puede tener por otro lado un grupo de amigos con los que tiene una estrecha relación ya sea por tener cosas en común. (Ortega, 2008).

En segundo lugar aparece la violencia emocional donde los niños se ven afectados porque sienten que no son atendidos de manera individual por las maestras, porque que dicen que son a veces malas porque son castigados o sienten celos y que no los quieren de la misma forma que a

otros. etc. y eso le hace daño al niño en su desarrollo física, mental y cognitiva.

Para Juanita Ross Epp y Watkinson (1999) la violencia sistémica es cualquier práctica que produce un efecto adverso en los individuos o en los grupos al imponerles una carga psicológica, mental, o física. Aplicada a la educación, significa prácticas y procedimientos que imposibiliten el aprendizaje de los alumnos, causándoles así un daño.

Como educadores tenemos la tarea de investigar y conocer a nuestros alumnos, por lo que debemos preocuparnos por ellos, atenderlos, ayudarlos, saber sus necesidades principales, para apoyarlos en su desarrollo y fungir como mecanismos de mediación.

En tercer lugar se encuentra el tipo de violencia física que este es la agresión directa como pegar, presentar en los alumnos casos en lo que se encuentren peleando dentro o fuera del salón de clases, a lo mejor no de una manera por buscar luego pelas sino por que empiezan jugando, se molestan y que uno empieza a pegar y pues el otro niño no se deja, todo esto se observa en la praxis por eso es que este aparece. Respecto a lo que se mencionó con anterioridad en el caso de los niños en edades tempranas suele presentarse la agresividad de forma directa lo cual este acto violento puede ser físico como patadas, baches, pellizcos, nalgadas (Monks, 2003).

El tipo de violencia que aparece en cuarto y quinto lugar es violencia verbal y violencia verbal indirecta ambos con el mismo porcentaje, estos son porque ambos concuerdan si han dicho groserías a maestra o a sus propios compañeros, o sin han escuchado decirlos de un sujeto externo a ellos, durante la praxis si se manifestó esto en algunas ocasiones y solo por pocos niños a veces se escuchaba como malas palabras por parte de niños así como de niñas o también se decían apodosos o una que otra burla y bromas.

Y por último el tipo de violencia con menor frecuencia o aparición es agresión física indirecta que esta se debe a romper cosas; robar cosas; esconder cosas, la cual la mayoría coincide en que casi nunca se han llevado objetos que no les pertenece, incluso durante la práctica se puede dar cuenta de estos hechos porque ellos mismos dicen quien los agarra como por ejemplo los materiales o simplemente los piden prestados a la maestra de igual manera pasa con los objetos de la maestra, hasta eso son muy sinceros y siempre entre sus compañeros se prestan las cosas. Varios estudios indican que las formas de agresión indirecta se encuentran integradas en el repertorio de los niños de infantil (Monks, Smith y Swettenham, 2005).

Cabe destacar que se demuestra con el instrumento aplicado la cual permite analizar la frecuencia de aparición de los diferentes tipos de violencia escolar que se explicaron anteriormente.

### **A manera de conclusión**

Medir la violencia escolar en niños que se encuentran en la educación resulta un asunto que reclama atención toda vez que no hay instrumentos creados específicamente para evaluar las percepciones que los pequeños tienen respecto a este fenómeno social. Hacer un primer acercamiento a un instrumento adecuado a la edad de los niños tomando como base el CUVE ha permitido encontrar datos que pueden servir de insumo para la toma de decisiones respecto a la mejora de la convivencia en el aula.

Se ha pensado que la forma de violencia que más perciben los niños en el aula tiene que ver con las agresiones físicas como peleas, golpes, empujones y todo aquello que intencionalmente genere dolor a otros. Sin embargo el estudio demuestra que existen otras formas de violencia escolar que parecen haberse institucionalizado y normalizado y por lo tanto parecieran invisibles. La investigación pudo dar luz sobre la importancia que tiene el observar las conductas que excluyen a unos niños de otros en el aula y genera un espacio de reflexión en torno a la atención primaria que se puede otorgar para mejorar las relaciones entre los niños preescolares a fin de que todos se sientan incluidos en la dinámica del grupo.

Se pretende continuar con esta línea de investigación que ha generado reflexión y análisis por parte de estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Preescolar, así como maestros y maestras que fungen como tutores en las practicas docentes en las instituciones donde han realizado su última etapa de formación como maestras educadoras.

### **Referencias**

- Hernández, Fernández y Baptista. (2014). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Llaca, M. I. (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Monclús, A. (2004). *Bases para el análisis y diagnóstico de los conflictos escolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Monks, C. (2003). *Unjustified Aggression in Preschool*. *Aggressive Behavior*, 28, 458-476.
- Monks, C. P., Smith, P. K., y Swettenham, J. (2005). *The Psychological Correlates of Peer Victimization in Preschool: Social Cognitive Skills*,

- Executive Function and Attachment Profiles. Aggressive Behavior*, 31, 571-588.
- Observatorio Ciudadano. (2017, agosto). Julio 2017. Reporte de Incidencia Delictiva del estado de Chihuahua, 57, pp. 3-4.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Ministerio de educación, política social y deporte.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela: como detectar, prevenir y resolver el bullying*. Ariel: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.



# Análisis de las tendencias pedagógicas de la Licenciatura en Educación

---

## Analysis of the pedagogical tendencies of the degree in education

Manuel Martín Chávez Terrazas<sup>1</sup>

Ana María González Ortiz<sup>2</sup>

David Manuel Arzola Franco<sup>3</sup>

### Resumen

Para analizar las tendencias pedagógicas que prevalecen en la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) Cuauhtémoc, se implementó un proceso de investigación-Acción con los estudiantes de cuarto semestre de dicha carrera (2018). La actividad partió del análisis reflexivo en torno a los fines de la educación y la actividad que cotidianamente se desarrollan en el proceso educativo de la institución, por lo que se diseñaron estrategias para llevar a cabo un análisis del proceso educativo y determinar de que manera la práctica es afín al sustento teórico que prevalece. Posteriormente se realiza un proceso de evaluación en el que se describe la tendencia pedagógica que domina la práctica académica de la licenciatura. El ciclo de Investigación-acción se reinicia constantemente de manera que se ha generado una espiral para abordar desde diferentes ángulos el problema de estudio, localizándose actualmente en la etapa de interpretación de resultados. El análisis pretende llegar a determinar una alternativa pedagógica que al abrigo de la investigación-acción, permita un

---

<sup>1</sup> Manuel Martín Chávez Terrazas. Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Correo electrónico: [manuelmchavezt@hotmail.com](mailto:manuelmchavezt@hotmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0003-0054-7818>

<sup>2</sup> Ana María González Ortiz. Profesora-investigadora del Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Perteneciente al Cuerpo Académico en consolidación Política y gestión en educación. Correo electrónico: [ana.gonzalez@cid.edu.mx](mailto:ana.gonzalez@cid.edu.mx)  
ID: <http://orcid.org/0000-0001-6124-5819>

<sup>3</sup> David Manuel Arzola Franco. Profesor-investigador del Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Cuenta con perfil PRODEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Correo electrónico: [david.arzola@cid.edu.mx](mailto:david.arzola@cid.edu.mx)  
ID: <http://orcid.org/0000-0003-2285-099X>

mejor desempeño de la actividad académica en la Licenciatura en Educación.

### **Palabras clave**

Educación superior, tendencias educativas, investigación-acción, fines de la educación, filosofía de la educación.

### **Abstract.**

To analyze the pedagogical tendencies that prevail in the degree in education of the Autonomous University of Ciudad Juárez (UACJ) Cuauhtémoc, a process of investigation-action was implemented with the students of fourth semester of that career; The activity started from the reflective analysis around the aims of education and activity that are developed daily in the educational process of the institution, so strategies were designed to carry out an analysis of the educational process and determine How the practice is akin to the theoretical support that the descriptive letters contemplate; An evaluation process is then carried out describing the pedagogical trend that dominates the academic practice of the degree. The research-action cycle is constantly restarted so that a spiral has been generated to approach the study problem from different angles; Being located currently in the stage of interpretation of results. The analysis aims to determine a pedagogical alternative that in the shelter of the research-action, allow a better performance of the academic activity in the degree in education.

### **Keywords**

Higher education, educational trends, investigation-action, purposes of education, philosophy of education.

### **Introducción**

Ante la necesidad de replantear el modelo educativo para orientar el destino pedagógico de la universidad, el análisis de las tendencias pedagógicas de la Licenciatura en Educación permite comprender de una mejor manera el acontecer y generar información sobre lo que podemos esperar en los nuevos planes.

La pregunta que puede orientar la investigación es: ¿Cuál sería una opción a las tendencias pedagógicas que se manifiestan en la práctica educativa de la Licenciatura en Educación de la UACJ Cuauhtémoc?, que podemos responder al analizar de una manera cualitativa la orientación de

las actuales tendencias y describir una alternativa desde el contexto en el que se desenvuelve la práctica académica de la universidad.

### **La Investigación-acción**

Por el carácter cualitativo de la investigación y lo complejo que puede resultar la interpretación del entorno; es la Investigación-acción, la estrategia a seguir para el logro de los objetivos planteados, pues trata de relacionar la teoría y la práctica dentro de la investigación-acción como teoría pedagógica, la teoría de currículo y la teoría crítica, para atender las diferentes partes que confeccionan las tendencias pedagógicas que prevalecen en la UACJ (Carr W, *Becoming Critical hoy*, 2013).

La Investigación-acción como tendencia pedagógica es para Wlfred Carr y Sthephen Kemmis, una alternativa entre los extremos pedagógicos que son más evidentes en los procesos educativos de los últimos años, en gran parte de la cultura occidental que se desarrolla bajo las políticas neoliberales, sobre todo las que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), como lo menciona Díaz las tendencias pedagógicas se pueden ubicar dentro del filosófico idealista en un extremo y la científica técnica en el otro (Díaz, 1996).

La investigación-acción es una alternativa pedagógica que propone el desarrollo educativo en medio de un proceso donde los roles del maestro y estudiante se convierten en coinvestigadores, que trabajan en base a hipótesis o problemas a solucionar por la vía de la investigación, partiendo de la idea que la investigación genera conocimientos y los conocimientos aportan soluciones a los problemas (Carr W. , VII Jornadas de Estudio sobre la investigación en la Escuela, 1990).

A partir de los trabajos de Freire, Dewey, Giroux y otros, la perspectiva crítica resulta ser muy socorrida en los estudios de los docentes en formación, como respuesta a la necesidad que se tiene de enfrentar la realidad social y transformarla por medio de la praxis, condición que surge después de las preguntas fundamentales de los fines de la educación como: ¿Por qué educar? ¿A quién sirve lo que se aprende? ¿Para qué se lleva la educación a la población?... Lo que lleva a dar sentido al docente como investigador que puede encontrar respuestas y no simplemente tomarlas del adoctrinamiento, que suele presentarse sin considerar que no todos los estudiantes están dispuestos o tienen el interés para adoptar posiciones teóricas preconcebidas, de esta manera el proceso de investigación-acción permite tanto al docente como a los estudiantes el incorporarse a procesos activos desde diferentes ángulos, de acuerdo a las necesidades particulares de los procesos educativos concretos (Ceniceros y Cázares, 2003).

Por las características metodológicas el ciclo que propone la investigación acción parte de la reflexión sobre la práctica a transformar, que en este caso corresponde a las acciones que se desarrollan en las actividades académicas, y a partir de ahí se continúa con la planeación de la acción que pretende definir las tendencias pedagógicas que prevalecen, de manera que se pueda llegar a la aplicación y evaluación de las estrategias propuestas, de esta forma se puede cerrar el ciclo que se reinicia cuantas veces sea necesario, así se forma una espiral que constantemente pasa de la reflexión a la planeación, la aplicación y evaluación.

La investigación-acción ayuda a ser profesionistas autónomos y críticos, es uno de los principales medios para generar individuos más críticos y autónomos, ya que al momento de indagar la problemática se buscan respuestas por medio de la investigación, lectura y descubrimiento con base a la planeación previa y así poder solucionar lo que a diario se presenta en la vida de un docente.

Dicho método nos puede ayudar a la solución de problemas en el salón de clases de manera adecuada, al momento de plantearnos el problema y al tener que reflexionar de una manera crítica y autónoma, (Comentario de uno de los coinvestigadores) (E, 2018).

En el diario de campo investigativo, iniciamos con la deconstrucción de códigos marcados para definir las teorías sobre las que se ejerce la práctica pedagógica, ya sean políticas, pedagógicas, sociológicas, de comunicación social y filosóficas, por lo que el diario de campo abarca las áreas descriptivas, críticas e interpretativas.

Como última parte del ciclo de investigación acción surge la aplicación y evaluación, donde se genera el registro en el diario de campo, para identificar los indicadores subjetivos y objetivos que caracterizan la tendencia pedagógica que prevalece y las actividades para la detección de las grandes categorías.

### **Análisis de resultados**

La Licenciatura en Educación de la UACJ tiene por objetivos formar profesionales de la educación con una sólida preparación en el campo pedagógico en general, con las herramientas básicas para desempeñarse: en la docencia, en la investigación, en la extensión educativa y en los diferentes espacios de la educación formal, no formal e informal. Además, contribuir a elevar la calidad del proceso formativo en el ámbito de la construcción de valores, actitudes, hábitos positivos y a la promoción del desarrollo de habilidades intelectuales. También pretende revitalizar la práctica docente

mediante una mayor proximidad e interlocución entre profesores y estudiantes, para que a partir del conocimiento de problemas y expectativas de los alumnos, se generen alternativas de atención a incidir en la integridad de su formación profesional y humana (UACJ, 2002).

El programa de licenciatura en Educación tiene una visión amplia y objetiva sobre sus egresados, promueve la investigación para ampliar el campo laboral, espera formar estudiantes capaces y mas autónomos, donde los profesionales de la educación disfruten y amen su vocación, la licenciatura pretende mejorar la calidad educativa, sin embargo aún es necesario crecer y ofrecer mas oportunidades para desempeñarse adecuadamente en el campo laboral, lo que es una gran oportunidad para los jóvenes que quieren contribuir a esta profesión tan trascendente (Comentario de uno de los coinvestigadores) (E, 2018).

Para Aristóteles el fin supremo del hombre es la felicidad y este se logra en la virtud. El objetivo de la Educación como proceso continuo, formal e informal se da en el sujeto en gran medida como consecuencia de su entorno social, cuya finalidad inocente es adaptarse y desarrollarse adecuadamente en su sociedad, pero en los procesos formales o en procesos informales intervenidos, aparecen los objetivos que dan sentido a los procesos educativos, que en la mayoría de los casos obedecen a los intereses del grupo que opera dicho proceso, quedando claro cómo la educación se transforma en un instrumento de control social (Feito, 2002).

Debemos mantener como prioridad los intereses de los alumnos, así como también la forma en la que los estudiantes adquieren el aprendizaje. Es importante la preparación y actualización puesto que, el docente al hacerlo genera el respeto de sus estudiantes.

Para que la institución obtenga mejores resultados requiere emprender estrategias para fomentar la responsabilidad, creatividad, y participación crítica de los estudiantes (Comentario de uno de los coinvestigadores) (E, 2018).

Ferry en 1990 sostiene que la formación implica dos partes que la componen, por un lado la transmisión del saber como fuente de la reproducción de la cultura dominante, y el proceso de desarrollo de la persona que al madurar adquiere la posibilidad de aprendizajes, reencuentros y experiencias.

El maestro debe ser un mediador que permita y ayude a la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, porque de alguna manera todos tenemos un fin que es el de “sobrevivir” que se logra trabajando, pero haciendo lo que le hace feliz, para esto se debe tener

los conocimientos pertinentes para que el maestro pueda incidir adecuadamente en el estudiante (Comentario de uno de los coinvestigadores) (E, 2018).

Mediante un ejercicio congruente entre teoría y práctica educativa, todos los miembros del proceso educativo deben tener claro qué responder a preguntas como: ¿Qué es la educación? ¿Qué propósito tiene? ¿Qué debe enseñarse? ¿Por qué debe enseñarse a unos sujetos y a otros no? ¿Cómo debe enseñarse a los alumnos? ¿Cómo se debe controlar y disciplinar? ¿A quiénes debe educarse y como debe distribuirse las ventajas de la educación?, todas estas preguntas deben estar incluidas en la teoría, ya sea de manera implícita o de manera explícita, lo que si debe quedar claro es que toda práctica educativa implica forzosamente una teoría que define el tipo de educación que se desarrolla, por lo tanto, el interés de la filosofía de la educación tiene una función social vital para poder orientar todo proceso educativo hacia el fin que persigue (Moore, 1974).

La teoría del conflicto incluye las nuevas posturas sobre pensamientos de Weber, Marx y otros pensadores afines, que consideran las discordancias y todo tipo de desavenencias como parte de los procesos sociales, dando lugar a la aparición de intereses y conflictos que delimitan su identidad y determinan la lucha por el poder y reconocimiento (Barrón, 1996).

La teoría crítica permite desarrollar un pensamiento reflexivo pues será el necesario al momento de la toma de decisiones educativas pertinentes (Comentario de uno de los coinvestigadores) (E, 2018).

Las teorías generales de la educación (Teorías filosóficas) definen las condiciones para: el trabajo, el ser buen ciudadano y el ser democrático, estas son propias de la filosofía, no son parte de las ciencias sociales, son simples recomendaciones de lo que puede hacerse para confeccionar “la noción del hombre educado”. Estas teorías no se pueden mezclar con las teorías descriptivas ni con las científicas, ya que para la educación la teoría científica no basta, pues es necesario contrastarla y complementarla con justificaciones de juicios de valor (Moore, 1974).

La educación ha sido un tema muy debatido, puesto que la forma de educar sigue siendo muy conservadora usando la misma metodología, los grupos de poder son quienes definen lo que la escuela debe enseñar, no dejan la libertad de elegir, lo que se debe enseñar con base a las necesidades e intereses generales, se pretende educar de acuerdo a lo preestablecido, pero es necesario que se dé

una transformación a favor de la sociedad en general (Comentario de uno de los coinvestigadores) (E, 2018).

De acuerdo con Barron y colaboradores, la formación profesional se ha reducido a una preparación pragmática que adicionalmente cuenta con bases cognoscitivas para una actividad delimitada por las necesidades económicas, políticas y en general aquello que delimita el funcionalismo, por lo que la preparación universitaria no constituye una auténtica formación. La formación profesional se apoya básicamente en la racionalidad técnico-instrumental enmarcada en una visión positivista del conocimiento y la ciencia; que se traduce en una enseñanza técnica con aplicaciones prácticas, para lo que proponemos recuperar la formación humanista, que es más apropiado para abordar los problemas educativos y pedagógicos todo esto dentro de un contexto histórico y social (Barrón, 1996).

El aprendizaje es una construcción social de significados, a la enseñanza le ayuda el proceso planificado, sistematizado y sostenido que representa dicha realización. Ante esta situación es muy importante ofrecer un modelo que ayude a describir y comprender la organización de las diferentes partes que debe incluir la formación del docente universitario.

Es necesaria la reflexión y el libre pensamiento para que los estudiantes sientan la necesidad de indagar y buscar respuestas por medio del pensamiento crítico, donde la realidad se busque más allá de lo que simplemente se transmite, y se puedan generar nuevas opiniones (Comentario de uno de los coinvestigadores) (E, 2018).

Para Méndez y Dora, las universidades públicas están formando profesionistas en áreas estrechamente relacionadas con el sector productivo, que encajan en el modelo neoliberal. En diversas investigaciones Díaz indica que la licenciatura en pedagogía de la UNAM se mantiene entre dos tendencias pedagógicas, por un lado, la tendencia filosófico-idealista y por el otro la tendencia científico-técnica, con estas dos posturas se pone de manifiesto el debate que aún sigue vigente, donde se percibe la presencia de la sociología funcionalista en oposición a la teoría crítica, entre otras conclusiones el autor sugiere que ninguno de las dos tendencias es la mejor, dejando la posibilidad de proponer otra opción al respecto y a la vez afirma que existe una clara tendencia filosófico-idealista en el plan de estudios de pedagogía de la facultad de Filosofía y letras de la UNAM, la pedagogía científico-técnica carece de todo enfoque cultural por lo que es de esperar consecuencias indeseables en la formación de los profesionistas en educación (Díaz, 1996).

En la Lic. En Educación de la UACJ Cuauhtémoc, domina la tendencia pedagógica socio-humanista, con apoyo tecno-científico, pero se

corre el riesgo de enfocarse en esta última al optar con mas insistencia por la ciencia y la tecnología, donde se pierde el lado humano de la educación, por lo que es necesario tomar muy en cuenta que las personas son individuos que forman parte de la sociedad y todo lo que ello implica (Comentario de uno de los coinvestigadores) (E, 2018).

La estructura educativa no puede lograr ni una enajenación ni una liberación total de los individuos, ya que no podemos llegar a los extremos si hablamos de seres humanos y sus comunidades, pero es necesario luchar por construir una estructura educativa que permita el desarrollo de la humanidad, donde podamos disfrutar de nuestra individualidad y una sociedad que refleje una vida mejor (Dávila, 1996).

Partiendo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario que la educación se enfoque a la sociedad, para que los alumnos aprendan a desenvolverse en la misma de una manera satisfactoria y eficaz, hacer que los esudiantes comprendan más allá de lo planteado, generando dudas para que investiguen a profundidad, que le encuentren sentido y función social a lo que están aprendiendo (Comentario de uno de los coinvestigadores) (E, 2018).

## **Conclusiones**

Para este análisis se empleó el programa ATLAS Ti, esta herramienta nos permite describir técnicamente los textos recabados en el campo de investigación, por lo que el empleo de dicha aplicación arrojó que “es la trascendencia de la licenciatura, la que mediante un optimismo social y un excelente programa de estudios, será lo que pueda incidir en nuestra sociedad para lograr una transformación, mediante la formación de profesionistas de la educación: críticos y autónomos” (Muñoz, Atlas Ti Versión 3.03, 2005) (Muñoz, Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas/ti versión 2.4, 2003) (Muhr, June 2004).

La educación tiene una finalidad que está en función de los intereses que ostentan los patrocinadores del proceso, por lo que entendemos que existen muy diversas finalidades de la educación, lo que comúnmente se ofrece es el desarrollo de aptitudes y conocimientos que preparan al estudiante para hacer frente a los desafíos de la actividad económica, que le permitirá obtener los recursos necesarios para la satisfacción de sus necesidades materiales, este tipo de educación demanda complementos, pues el ser humano como tal además tiene una vida social en la que se requiere formación de la ciudadanía con la que confecciona la sociedad y es

también función de la educación dar la formación necesaria para que el ser social se desenvuelva con los elementos tanto: técnicos, sociológicos como filosóficos que se requieren para una sociedad que aspira a una convivencia sana y sustentable.

Es pertinente hacer la aclaración que este proceso de investigación sigue abierto, por lo que no podemos emitir conclusiones definitivas, pues por su misma naturaleza, pretende ser dinámico y de la misma manera sus resultados cambiarán según la dinámica que se siga en las tendencias pedagógicas de la licenciatura en educación.

### **Referencias.**

- Barrón, T.C., Rojas Moreno, I., y Sandoval (1996) Tendencias en la formación profesional Universitaria en Educación.
- Carr, W. (1990). VII Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela. Investigación en la Escuela No. 14, 1991. (M. A. Candela, y J. M. Toscano, Entrevistadores)
- Carr, W. (22 de febrero de 2013). Becoming Critical hoy. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 77, 35-43.
- Carr, W. y. (1988). Teoría crítica de la enseñanza (La investigación acción en la formación del profesorado). Barcelona, España: Martínez Roca.
- Ceniceros, y Cázares, D. I. (2003). El profesor como investigador una perspectiva crítica. 4-10.
- Dávila, A. F. (1996). Apuntes analíticos para la comprensión de la estructura educativa. En A. d. (Coordinadora), Teoría y educación en torno al carácter científico de la educación. (págs. 75-91). México, México: UNAM.
- Díaz, B. Á. (1996). Dos tendencias Pedagógicas. Aportaciones para el análisis de la licenciatura en pedagogía en la UNAM. En A. A. (Coordinadora), Teoría y educación en torno al carácter Científico de la educación (págs. 61-67). México, México: UNAM.
- E, C. (Enero-mayo de 2018). (I.-a. Entrevista Coinvestigador, Entrevistador), (Documentos del archivo del proyecto de investigación).
- Feito, R. (2002). Teorías sociológicas de la educación. Obtenido de pendiente de migración. UACM.
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. . México.: Paidós.
- Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

- Moore, T. (1974). Filosofía y filosofía de la educación. En T. Moore, Filosofía y filosofía de la educación
- Muhr, T. (June 2004). User's Manual for ATLAS.ti 5.0, 2nd Edition. Berlin: Research Talk Inc, Bohemia, Long Island, USA.
- Muñoz, J. J. (2003). Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas/ti Versión 2.4. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Muñoz, J. J. (2005). Atlas Ti Versión 3.03. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pedroza, F. R., & Villalobos, G. (2006). Entre la modernidad y la postmodernidad: Juventud y educación superior. *Educere*, 405-414.
- UACJ, (2002). Modelo educativo versión 2020.

### **Agradecimientos.**

Gracias a la Dra. Ana María González Ortiz, Dr. David Manuel Arzola Franco y Dr. Randú Rolando Rodríguez Chaparro, por su asesoría y a los estudiantes, maestros y directivos de la Licenciatura en Educación, de la UACJ División Multidisciplinaria Cuauhtémoc, por su destacada colaboración.

# Las normales rurales como semillero de conciencia social

---

## Teacher's college as a seed of social conscience

María de los Ángeles González Vega<sup>1</sup>

### Resumen

En los últimos años las Escuelas Normales Rurales se han situado como materia de debate educativo. Sus características particulares y su historia han generado distintos puntos de vista -algunos contradictorios- sobre la pertinencia de su continuidad. No obstante, la gran mayoría de las opiniones se sustentan en prejuicios o bien en perspectivas sesgadas. El presente documento reflexivo pretende coadyuvar en la construcción de una visión general, revelando la trascendencia de las Escuelas Normales Rurales mexicanas -y de sus egresados- en la transformación de prácticas pedagógicas y procesos sociales.

### Palabras clave

Normales rurales, organización estudiantil, lucha social, FECSM, movilizaciones.

### Abstract

In recent years, the Normales Rurales Schools have been placed as a matter of educational debate. Its particular characteristics and history have generated different points of view, some contradictory, on the continuity relevance. However, the vast majority of opinions are based on prejudices or biased perspectives. This reflexive document intends to contribute to the construction of a general vision, revealing the importance of the Mexican Rural Normal Schools - and their graduates - in the transformation of pedagogical practices and social processes.

---

<sup>1</sup> María de los Ángeles González Vega. Maestra frente a grupo dependiente de la Secretaría de Educación y Deporte, Chihuahua, México. Licenciada en educación primaria por la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón y Maestra en Pedagogía Crítica por el Instituto de Pedagogía Crítica (IPEC). Correo electrónico: [gely320@hotmail.com](mailto:gely320@hotmail.com)

ID: <https://orcid.org/0000-0001-7310-030X>

### **Keywords**

*Normales Rurales*, student organization, social fights, FECSM, mobilizations.

### **Introducción**

Las Escuelas Normales Rurales se distinguen de otras instituciones educativas del país principalmente por la participación activa de sus alumnos en movilizaciones y protestas encaminadas a mejorar sus condiciones de estudio, o simplemente por solidaridad con otras luchas sociales.

Giroux (1985) indica que la educación pública ofrece muchas posibilidades, ya que en la escuela conviven estudiantes de diversos contextos sociales que interactúan de diversas maneras. Si bien estas experiencias actualmente son cada vez más escasas, en los internados tienen un elemento afectivo y formativo muy especial, generado por la convivencia en el mismo espacio durante tiempo prolongado. Este factor explica el compromiso social que demuestran buena parte de sus egresados, el cual explicaré a continuación.

*Organización estudiantil que aglutina a las normales rurales y que fomenta el intercambio, la cooperación y la solidaridad entre normalistas*

Las situaciones de origen social y la formación políticas que experimentan los y las estudiantes antes y durante su estancia en la escuela normal, son la base para la movilización de una forma de conciencia de clase denominada “solidaridad” (García, 2015).

La Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSE) aglutina a todas las normales rurales del país. Se organiza clandestinamente para elegir a sus representantes nacionales, quienes se encargan de velar por los intereses de todas las instituciones agrupadas y para salvaguardar los estatutos que han conservado por varias décadas. Cuando alguna normal rural enfrenta problemáticas con las autoridades de su estado, la FECSM hace un llamado para apoyarla, dando peso político que impacta en los medios de comunicación.

La matrícula escolar de estas escuelas está conformada por jóvenes de origen humilde y algunos de ellos han pertenecido a organizaciones campesinas que los forman con ideales libertarios de corte marxista. Cuando ingresan a una normal rural, aportan sus experiencias para la formación de una cultura institucional que renueva las bases ideológicas del centro.

En las normales rurales se viven grandes experiencias de lucha estudiantil. El autogobierno de los alumnos se encarga de la toma de decisiones a través de las asambleas ordinarias, donde se informa y organiza la protección de la escuela. Existe un marcado interés por participar en la toma de decisiones a través de diversos comités que hacen efectiva una verdadera democracia estudiantil. En cada órgano se analizan cuestiones de desarrollo académico, cultural, productivo, deportivo y político marcadas en los estatutos. Estos aspectos forman la ideología propia de estas instituciones.

En las normales rurales las pláticas y discusiones son cotidianas. El ejercicio asambleario, la democracia de mayoría absoluta y la presentación de argumentos son característicos. García (2015) menciona que durante un día cotidiano hay debates que abarcan lo académico; el transporte para ir a una práctica o una presentación cultural o deportiva; el presupuesto de la ración, etc. Cada grupo tiene representantes de carteras que son los que avalan las propuestas de manera democrática, exponiendo argumentos y contraargumentos para la organización de cada actividad.

En las asambleas se llega a acuerdos democráticos propuestos por los alumnos. Las decisiones que se toman son respetadas por todos o -si es necesario- se modifican las propuestas del comité. Cada propuesta se somete a votación, argumentando cada quien su posicionamiento. En las asambleas ordinarias todos los grupos de primero a cuarto grado tienen derecho a participar y votar.

Algunos estudiantes normalistas han llevado sus estrategias de acción y movilización política hacia la creación de nuevas organizaciones y en favor de las demandas de su gremio (García, 2015).

Los alumnos se identifican con las teorías marxistas-leninistas que se revisan al interior del Comité de Orientación Política e Ideológica (COPI). En este espacio se recibe la preparación ideológica y se fomenta la disciplina y coherencia del discurso de los estudiantes.

El COPI es una cartera de peso en la estructura organizativa de las normales rurales. Allí se analiza la sociedad y los acontecimientos que ocurren en el ámbito mundial, nacional y municipal, predominando el punto de vista crítico, debido a que estos fenómenos de alguna forma impactan en el normalismo rural. Los temas son preparados por los mismos alumnos que revisan aspectos filosóficos, estudios de las revoluciones o de movimientos históricos que han dejado huella dialéctica en la humanidad. La sobrevivencia de las normales rurales se debe mucho a esta cartera de formación ideológica.

La larga tradición de lucha de las normales rurales procede de la herencia cardenista y la influencia de la FECSM constituye una de las pocas

organizaciones independientes donde se manifiesta la fuerza del movimiento estudiantil (Téllez, 2005).

Téllez (2005) reconoce que el mayor auge de estas instituciones fue durante el sexenio del presidente Lázaro Cárdenas, cuando fue oficializada la educación socialista. El mismo presidente de la República depositó la confianza en estos espacios educativos y en sus estudiantes para impulsar su proyecto de cambio social. La sólida formación ideológica ha permitido que las escuelas normales persistan a pesar de las adversidades que enfrentan hoy en día.

Los alumnos imprimen una dinámica especial a estos espacios educativos de formación docente, ya que son ellos la fuerza del movimiento. Sus convicciones hacia la institución y su disciplina permiten la conservación de su organización de origen, al igual que la que persiste en la FECSM. La permanencia de sus estatutos ayuda en la transmisión de una herencia formada durante varias generaciones.

#### *Organización estudiantil interna con autonomía de la administración escolar*

La ideología de los internados nació en un ambiente social donde prevalecían los ideales liberales y revolucionarios. Las organizaciones estudiantiles fueron formadas para la defensa de los internados (Aguayo, 2002).

La ideología revolucionaria, que se ve fortalecida en la dinámica cotidiana de los internados, y la interacción ideológica de todos los alumnos se lleva a la práctica por medio del debate y la disciplina. Esto evita que se caiga en contradicciones al momento de actuar.

Desde la fundación de estas escuelas es posible advertir el amor que los estudiantes tienen hacia su internado, dado que es el que permite desarrollar su ideología. En él se adquiere la formación política y la conciencia para tomar acuerdos y decisiones dentro de las asambleas.

Las escuelas son instituciones relativamente autónomas que no solo proporcionan espacios para comportamientos de oposición y para la enseñanza. Las escuelas no se rigen solo por la lógica del lugar de trabajo o de la sociedad dominante, sino que también son ámbitos políticos, culturales e ideológicos (Giroux, 1985).

Las normales rurales tienen su propia esencia y manejan su autonomía, manteniendo su organización alejada de las decisiones de los directivos de la escuela. Esta característica ayuda a que el comité estudiantil se encargue de velar por el bienestar de la base de manera libre.

### *Formación ideológica informal orientada al bienestar de los sectores más desfavorecidos de la sociedad*

Los normalistas rurales adoptaron el género de la “huelga” para demostrar sus inconformidades y hacer valer su derecho a becas dignas, mejores instalaciones, incidir en la conducta de los maestros y para ser tomados en cuenta en la designación de los directivos del plantel (García, 2015).

En estas escuelas, los alumnos son los que le dan la verdadera esencia. Gestionan el bienestar del plantel por medio del pliego petitorio anual que se construye con el debate entre alumnos y autoridades educativas. En ese documento se reafirma la petición de respeto a la organización estudiantil y la demanda de mejores condiciones en el internado.

García (2015) rescata algo muy importante en relación a la forma en que los mismos alumnos demuestran la autonomía en su forma de organizarse y de actuar. Si un profesor no cumple con los requisitos en su forma de enseñanza, el alumnado presenta la queja para que sea cambiado a otro espacio educativo, ya que en ocasiones algunos de ellos sólo perjudican a la institución y no cumplen profesionalmente con su función.

### *Una larga tradición de activismo político*

Las escuelas proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades para ocupar un lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos. Las escuelas son reproductoras en el sentido cultural (Giroux, 1985).

Guiroux (1985) describe que las escuelas están integradas por incomparables grupos sociales, donde cada alumno pertenece a un contexto diferente de la sociedad. Las escuelas logran una gran posición cultural al momento de agrupar a todos los alumnos con diferentes estatus, creando así nuevas perspectivas en las comunidades estudiantiles.

En las escuelas normales se inculca la ideología del internado desde que llegan los alumnos de nuevo ingreso –o la “nueva sangre”, como se les llama-; tratando de concientizarlos mediante la presentación de la realidad que se vive dentro del país y de la situación particular de la escuela normal rural a la cual pertenecen.

El COPI es el organismo encargado de dar clases de orientación política mediante círculos de estudio. En ellos se revisan temas como: reformas, esencia del normalismo rural y movilizaciones sociales ocurridas a lo largo de la historia de la humanidad. Son los mismos alumnos quienes enseñan a los nuevos elementos los aspectos de política, lo que representa una forma de educación paralela a la que se incluye en el currículo oficial.

El Estado no es meramente una expresión de lucha de clases, es -ante todo- una organización que defiende activamente a la sociedad capitalista, mediante medios represivos o ideológicos. El Estado limita y canaliza las respuestas que las escuelas puedan dar a la ideología, cultura y hacia las prácticas que caracterizan a la sociedad dominante (Giroux, 1985).

Las normales rurales, desde su creación, han encabezado grandes movimientos estudiantiles que marcaron la vida de la comunidad estudiantil. Las huelgas han fomentado una forma de lucha y conciencia social. Esto cobra sentido con la cita de Engels (2015) cuando dice que: “Sólo la manifestación de las relaciones de una lucha de clases que ya se está desarrollando, de un movimiento histórico que está sucediendo frente a nosotros” (p. 38).

Como se ha dicho en este documento, los estudiantes de las normales rurales se han dado a conocer por sus formas de lucha, donde su ideología está basada en el marxismo-leninismo. Sus movilizaciones históricas han dejado huella en la educación de México -particularmente normalista-, jugando un papel importante dentro del Estado y de la sociedad en general.

La lucha estudiantil de estas escuelas sigue vigente en la práctica educativa de sus egresados. La conciencia social se forma en sus experiencias como alumnos y se sigue desarrollando durante toda la vida. Las luchas estudiantiles han traspasado varias décadas y aún siguen vigentes.

Al egresar de las normales rurales, una gran cantidad de nuevos docentes llevan consigo la consigna de liberar al pueblo oprimido, creando conciencia por la liberación de la explotación. El perfil de egreso a que se aspira incluye la esperanza de regresar la imagen de aquel viejo profesor luchador social que velaba por los intereses del pueblo oprimido.

## **Conclusión**

Las Escuelas Normales Rurales son centros educativos de educación superior con particularidades propias que las hacen objeto de bastos estudios desde múltiples perspectivas. Son instituciones que forjan a un estudiantado crítico, involucrando activamente en la transformación de su contexto. Es sustancial tomar en cuenta que para comprender lo heterogéneo del sistema educativo nacional es necesario el analizar el normalismo rural desde un enfoque multidisciplinar. Así es como en el presente trabajo se aspiró a revisar uno de los múltiples campos temáticos: la formación de la conciencia social en la práctica pedagógica y la vida estudiantil.

## Referencias

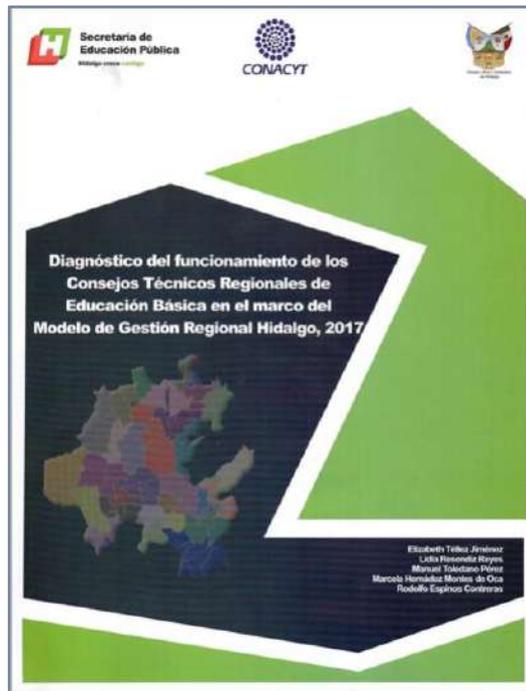
- Aguayo, J. L. (2002). *Escuela Normal Rural de Salaires formadora de maestros*. México: José Luis Aguayo.
- Engels, K. M. (2015). *Manifiesto Comunista*. México, DF: Grupo editorial Tomo.
- García, A. (2015). *La revolución que llegaría*. México, DF: Enrique Montes Hernández .
- Giroux, H. (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. México. D.F: Editorial ERA.
- Téllez, A. (2005). Un panorama histórico del normalismo rural. El caso de "El Mexe": el conflicto estudiantil y politpico de 2003-2005. México: Universidad Autónoma Metropolitana.



[Reseña de libro]

# Diagnóstico del funcionamiento de los Consejos Técnicos Regionales de Educación Básica en el marco de un Modelo de Gestión Regional, Hidalgo, 2017

---



Manuel Toledano Pérez<sup>1</sup>

El diagnóstico es resultado de una investigación educativa, que en su primera etapa estudia el funcionamiento de los Consejos Técnicos Regionales (CTR) de educación básica en el marco del Modelo de Gestión

---

<sup>1</sup> Manuel Toledano Pérez. Dirección de Investigación Educativa de la Dirección de Desarrollo Curricular, Secretaría de Educación Pública, Hidalgo, México. Ha realizado investigación educativa acerca de la formación y práctica profesional del docente de historia en educación secundaria. Correo electrónico: [manuel\\_t\\_p@yahoo.com.mx](mailto:manuel_t_p@yahoo.com.mx)

ID: <http://orcid.org/0000-0002-2172-7896>

Regional, Hidalgo (MGRH), que permitirá en la segunda etapa el diseño de una propuesta para fortalecer la función supervisora y gestión de los CTR. Esta investigación educativa estuvo financiada por el Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y además fortalece la estrategia de operación de los CTR, los Consejos Técnicos de Zona y los Consejos Técnicos de Escolares de Educación Básica y Educación Media Superior para el ciclo escolar 2017-2018.

La pregunta que orienta el proceso de indagación, es ¿Cómo ha sido el proceso de implementación de los CTR de educación básica en el marco del MGRH y su contribución al desempeño profesional del supervisor escolar y al logro eficaz de la gestión planteada por la reforma educativa vigente?

Construir un Diagnóstico confiable y objetivo, exigió contar con información de primera mano, es decir, directamente de los sujetos que conforman los CTR a fin de reconocer las fortalezas y áreas de oportunidad.

El texto está organizado en siete apartados, El Modelo de Gestión Regional Hidalgo, Proceso metodológico, Aspectos socioeconómicos del estado de Hidalgo, Infraestructura, Población, Estrategias de operación de los Consejos Técnicos Regionales, y Conclusiones.

Contar con el presente Diagnóstico de la implementación de los CTR en el marco del MGRH, 2017, es una gran oportunidad para acceder a información relevante y contextualizada sobre un sector importante en la escena educativa en el estado de Hidalgo, es decir, los supervisores escolares y la cultura colegiada que han venido instalando y desarrollando, con la convicción de que no es posible transitar a mejores escenarios sino se cuenta con un reconocimiento real de lo que ya existe.

### **El Modelo de Gestión Regional Hidalgo**

Este Modelo plantea una propuesta de transformación institucional del Sistema Educativo del Estado de Hidalgo, que para la elaboración de este Modelo implicó un reconocimiento de las formas y particularidades en las que se había venido ejerciendo la función supervisora en la entidad por los jefes de sector y los supervisores, son figuras directivas que representan la columna vertebral del sistema educativo nacional y estatal ya que a través de ellos circula la información, las reformas que direccionan a la educación y que por lo tanto requieren apoyos no sólo materiales sino también académicos para realizar sus diversas funciones.

### *Breve semblanza*

El MGRH se entiende como un sistema en el cual están organizados, articulados y coordinados sus distintos elementos: Componentes, postulados, estructuras y herramientas.

Establece cuatro postulados Territorio regional y escuela, Enfoque regional educativo para el desarrollo sustentable y la sustentabilidad, Democracia social y participativa y el Enfoque estratégico: Pensamiento holístico, Pensamiento sistémico, Pensamiento estratégico que son la base filosófica para organizar el trabajo educativo en la entidad, determinan la base de la estructura organizativa, basados planteados por la planeación estratégica, con una mirada centrada en las escuelas y en el trabajo el aula, la finalidad es fomentar el logro adecuado de los aprendizajes de los alumnos en un marco de calidad, acordes a las exigencias del sistema educativo nacional y a los estándares internacionales de educación básica.

El MGRH establece los principios de: Autonomía responsable, Flexibilidad en las prácticas, Trabajo colaborativo, Corresponsabilidad por los resultados, Rendición de cuentas y Planeación estratégica y flexible, que guían la actuación de los participantes en los CTR, es un determinado modo de concebir y de asumir el quehacer profesional, es un hacer con sentido.

### *Objetivo y estructura organizativa*

El MGRH se plantea como objetivo general: Contribuir, de manera eficiente, eficaz y pertinente, al mejoramiento continuo y sostenido de la calidad con equidad de los aprendizajes de todos los alumnos de educación básica, mediante el fortalecimiento de la gestión institucional en las 30 regiones educativas del estado de Hidalgo, impulsando estrategias diferenciadas en concordancia con las necesidades educativas y contextuales de cada uno de los centros educativos de la entidad (SEPH, 2014:60).

La estructura organizativa del Modelo de Gestión Regional Hidalgo, queda establecida a partir de los siguientes órganos colegiados: El Comité Técnico Estatal de Educación Básica, El Consejo Técnico Regional, El Consejo Técnico de Zona y El Consejo Técnico Escolar.

### *Los actores educativos*

Los equipos de supervisión son todo el personal de supervisión escolar (Jefes de sector, supervisores generales, supervisores de zona, jefes de enseñanza) estos equipos representan el principal actor del MGRH ya que se busca propiciar una vinculación real entre los niveles de educación básica y las modalidades educativas, atendiendo tanto las demandas educativas que son comunes de las zonas escolares como las particulares y específicas

de cada una de las escuelas que tienen a su cargo, teniendo como base, las problemáticas detectadas en las rutas de mejora de los consejos técnicos escolares, identificando y priorizando las que pueden solventar en la zona escolar y gestionando aquellas que requieren de los servicios de apoyo del CTR.

### **Proceso metodológico**

La mirada metodológica fue de corte cuantitativa para la construcción del Diagnóstico, que para su elaboración se apoyó de la información derivada de la “Encuesta sobre el funcionamiento de los CTR en Hidalgo 2017”, cuyo propósito fue identificar y reconocer el funcionamiento de los 30 consejos constituidos en el estado de Hidalgo. Para tal fin, resultó fundamental la obtención de datos primarios que “son aquellos generados por el investigador con el propósito específico de la investigación que se está realizando” (Arriaza, B. 2006:20).

Para obtener la información de cada uno de los componentes, el equipo de trabajo decidió diseñar tres cuestionarios: 1. Infraestructura de los CTR en Hidalgo 2017, 2. Población de los CTR en Hidalgo 2017 y 3. Estrategias de operación de los CTR en Hidalgo 2016; con una orientación cuantitativa sobre cada uno de los aspectos ya señalados, dando origen a la Encuesta sobre el funcionamiento de los CTR en Hidalgo, 2017.

La información obtenida con la aplicación de la Encuesta, se capturó en el programa informático de Excel, para lo cual se consideró construir una matriz de datos que se registró en columnas que representan las variables investigadas y en filas que representan la población estudiada.

### **Aspectos sociodemográficos y regiones educativas**

La conformación de los Consejos Técnicos Regionales se realiza en apego al postulado de territorialidad del MGRH, en reconocimiento a la diversidad socio demográfica y escolar, existente en el estado.

El estado de Hidalgo al asumir el enfoque regional en su MGRH ha dado pasos relevantes en la conformación de colegios en las que se abre la posibilidad de reunión de las figuras de supervisión que conforman cada una de las regiones, y con ello establecer una condición para que los supervisores puedan dialogar, a partir de problemáticas compartidas, y tejer alianzas para buscar soluciones y tomar decisiones que respondan a la particularidad de su región.

## **Infraestructura**

El diagnóstico sobre infraestructura en las que funcionan los CTR no son las más adecuadas, de modo que se funciona en espacios inadecuados y con insuficiencia en la conectividad con internet.

Los CTR requieren ampliar y modernizar su infraestructura básica, lograr niveles adecuados de cobertura tecnológica y satisfacer con eficacia las necesidades de servicios de infraestructura de los espacios donde se desarrollen las sesiones colegiadas.

La infraestructura es necesaria, es importante; se trata de un elemento estratégico que debe ser tratado y visto como tal, la infraestructura es clave, estratégica e indispensable para crear competitividad y continuidad operativa, es parte fundamental de su cadena de valor y su desatención puede traer un impacto negativo que se podrá prolongar hasta la desaparición de los colectivos estudiados.

## **Población**

Los indicadores que fueron utilizados para el estudio de la población son: datos generales, formación profesional, experiencia laboral, área de influencia, así como las funciones que desarrollan, edad, género, años de servicio, años de servicio en la función, pertenencia indígena, condiciones laborales y regionales, entre otros.

En los CTR existe un predominio del género masculino, con edades entre los 40 a más de 70 años, con una antigüedad en el servicio predominante de más de 31 años y una antigüedad en la función para poco más de la mitad de ellos de entre 1 a 10 años.

El nivel de escolaridad que predomina entre los supervisores es el de Maestría, seguido de licenciatura, con condiciones contractuales la gran mayoría de Base, tiempo completo. Las diferencias entre los CTR se establecen por el nivel de marginalidad de los municipios, por la cantidad de población que atienden, y por la presencia de docentes que hablan una lengua indígena además del español.

## **Estrategias de Operación de los CTR**

En el presente diagnóstico se han identificado las estrategias de operación considerando como referente en un primer momento los principios y postulados que plantea el MGRH, a partir de la sistematización y análisis de los datos derivados de la Encuesta se visualizan cuatro estrategias de operación que han hecho posible el funcionamiento de los CTR, ellas son: la colegialidad, Actualización del supervisor escolar, la cultura organizacional asociada a la lealtad y compromiso y la intervención estratégica.

## Conclusiones

Los CTR constituyen una estrategia para dar sentido al MGRH como instancia colegiada de supervisores y puente de comunicación entre la autoridad educativa estatal y la práctica de supervisión propiamente dicha, para promover la articulación básica y la atención de necesidades educativas en la región.

La población que conforma a los 30 CTR son: jefes de sector, supervisores generales, supervisores escolares y jefes de enseñanza, de los diferentes niveles y modalidades de Educación Básica en Hidalgo; 518 supervisores ofrecieron datos referenciales, el mayor predominio de supervisores son hombres (151 hombres por cada 100 mujeres), sus edades fluctúan entre 31 a más de 71 años. Los supervisores que se consideran indígenas son un 28.7% y de estos poco más del 50% habla náhuatl y el resto es hablante de HñãHñú.

La escolaridad de los supervisores se distribuye de la siguiente manera: 36.1% tiene estudios de maestría, un 31% de licenciatura, el 10.4% tiene alguna especialidad, el 2.2% doctorado y el 9.9% Normal con Licenciatura, 9.9% Normal Básica, y 0.5% preparatoria o bachillerato; siendo el campo predominante de formación la Pedagogía.

La mayor parte ostenta una plaza base y tiempo completo, sin embargo, también existe personal que realiza la función supervisora en calidad de comisionados o cubriendo un interinato. Respecto a la antigüedad en la función, el mayor porcentaje tienen más de 31 años de antigüedad en el servicio educativo.

Los CTR han hecho posible la colegiabilidad entre sus integrantes quienes se reúnen con sus pares de manera sistemática y con regularidad, lo anterior ha permitido la continuidad y diversos grados de posicionamiento regional de estos consejos, asistir a ellos para la mayoría tiene motivos intrínsecos relacionados con la mejora de su desempeño profesional.

Por último, el diagnóstico ha hecho patente que para la mayoría de los supervisores es necesario sostener los CTR pero con cambios, encontrando ventajas para su fortalecimiento profesional, así como la necesidad de romper con las inercias establecidas, y revitalizar aquellos equipos que lo requieran, se trata entonces de conservar las fortalezas y reorientar las debilidades detectadas.

## Referencias

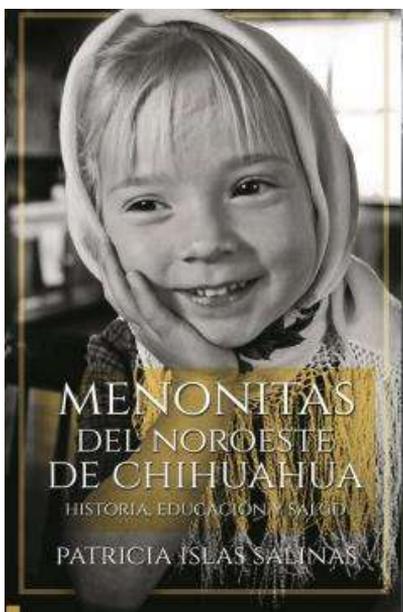
- Arriaza Balmón, M. (2006). Guía práctica de análisis de datos. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa - Instituto de Investigación y Formación Agraria y Pesquera.
- Hernández, R. (2010). Metodología de la investigación. México, McGraw-Hill.
- INEGI (2010). Índice de marginación municipal, Estado de Hidalgo. México: CONAPO e INEGI. Disponible en: <http://poblacion.hidalgo.gob.mx/?p=1409>
- Olivé, A. (2011). Orientaciones para fortalecer las competencias profesionales de los equipos de supervisión en las Escuelas de Tiempo Completo, México, Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.
- Periódico Oficial del Estado de Hidalgo, (2011). Tomo CXLIV, Núm. 51 BIS. Pachuca, Hidalgo, México. Gobierno del estado Libre y Soberano de Hidalgo.
- SEPH. (2014). Modelo de Gestión Regional Hidalgo, Secretaría de Educación Pública en el estado de Hidalgo- Hidalgo, México.
- SEPH. (2015). Proyecto de investigación: El modelo de gestión y la función de la supervisión escolar en los Consejos Técnicos Regionales de Educación Básica del Estado de Hidalgo. Propuesta que se presenta para participar en la Convocatoria de Investigación en Educación Básica SEP/SEB-CONACYT, 2015.



[Reseña de libro]

## Menonitas del noroeste de Chihuahua: historia, educación y salud

---



Claudia Teresa Domínguez Chavira<sup>1</sup>  
Patricia Islas Salinas<sup>2</sup>

Menonitas del noroeste de Chihuahua. Historia, educación y salud, es un texto que aborda desde una perspectiva etnográfica el fenómeno de la interculturalidad, haciendo referencia específica al Noroeste del estado de

---

<sup>1</sup> Claudia Teresa Domínguez Chavira. Profesora-investigadora de Tiempo Completo (PTC-1) de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Correo electrónico: [claudiadominguezch@gmail.com](mailto:claudiadominguezch@gmail.com)  
ID: <http://orcid.org/0000-0001-5080-6318>

<sup>2</sup> Patricia Islas Salinas. Profesora investigadora en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, División Cuauhtémoc, Chihuahua, México. Es Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1. Correo electrónico: [patricia.islas@uacj.mx](mailto:patricia.islas@uacj.mx)  
ID: <http://orcid.org/0000-0003-0695-4799>

Chihuahua, en especial a la región de Cuauhtémoc; territorio que remonta invariablemente a la presencia de la comunidad menonita, entidad forjada en base a la herencia de sus creencias religiosas y costumbres establecidas en una vida comunal, el valor del trabajo y la conservación de los lazos familiares. Una identidad labrada en una historia colmada de peregrinaciones hechas por sus antepasados, iniciando en Alemania y Holanda, atravesando Prusia, Rusia y Canadá, hasta su llegada finalmente en México entre 1922 y 1926. Llegando a convertirse en uno de los grupos de mayor influencia económica de la región. Asunto polémico, sí, pero preponderante el peso que la comunidad menonita posee nivel local y estatal; llegando a ser considerado, inclusive, uno de los emblemas culturales más representativos del estado de Chihuahua, gracias a su peculiar estilo de vida.

El aporte de la comunidad menonita al acervo multicultural ha despertado el interés no solo de propios y extraños, sino, además, logró penetrar los límites de la comunidad científica. Así, dos instituciones, consideradas ambas como las máximas representantes del conocimiento académico del estado, se unen por medio de la Doctora Patricia Islas Salinas en un texto literario, producto de un proyecto de investigación para la obtención del grado del Programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Libro ganador de una convocatoria del año 2016 para editar textos universitarios por dicha casa de estudios.

Titulado como: Menonitas del Noroeste de Chihuahua, el libro aborda bajo una perspectiva descriptiva e interpretativa la historia de esta singular sociedad. Ahonda en temas de interés ligados a la líneas de generación y aplicación del conocimiento donde la autora se especializa: educación y salud, abordado siempre, desde un enfoque transcultural; hecho que le otorga un valor teórico argumentativo, avalado, además, por las propias autoridades de dicha comunidad; ya que el texto fue leído, revisado y corroborado por destacados miembros de la comunidad menonita, en pro de validar al libro como un referente para el estudio de la historia de sus próximas generaciones.

Menonitas del Noroeste de Chihuahua es un libro que narra en los primeros dos capítulos quienes son los miembros de este grupo religioso, su cosmovisión, su historia y los cambios, divisiones y aspectos sociales que han llevado a los menonitas a su actual y peculiar forma de ser. El tercer capítulo, narra de manera expositiva y argumentativa uno de los fenómenos más impactantes de la humanidad: Las Diásporas.

Posteriormente, utiliza los capítulos 4 y 5 para resaltar a la salud y la educación como dos de los elementos que tanto la comunidad menonita como la mestiza, deben atender de manera interdisciplinaria, por ser estos, quienes observan, desde su perspectiva la vulnerabilidad del grupo. Es así que el texto señala la urgencia de conjuntar acciones en pro de la comunidad menonita, para proponer acciones que le permitan, sobre todo a las mujeres menonitas mantener, así como restablecer la salud con una mayor calidad y eficacia en el respeto de sus derechos. Ella, da voz a las mujeres menonitas que calladamente y en privado solicitan al sector salud, mayor respeto a su condición, creencias y costumbres.

En el capítulo 4, se resalta la importancia de la educación para la salud, se describen las creencias y costumbres, así como los temas tabú como educación sexual y de género. De igual manera, la autora aborda la educación dentro del seno familiar, basada en los preceptos religiosos. Otro aspecto que la Dra. Islas Salinas acertadamente señala es la cuestión de la educación, afiliándose a la postura de Karl Marx cuando cita que los seres humanos hacen su propia historia, aunque bajo circunstancias influidas por el pasado. Ella dirige la atención al fenómeno evolutivo de la educación menonita, donde las nuevas generaciones demandan nuevos paradigmas y las generaciones anteriores preponderan el temor hacia una pérdida paulatina de su singular cultura.

La importancia de esta obra en el campo de la educación, radica en describir como ha sido el sistema educativo de los menonitas durante siglos y los cambios que algunos de los miembros de la fracción liberal han ido introduciendo de acuerdo a las necesidades de las nuevas generaciones.

Es importante comprender las bases culturales y religiosas que hacen que la mayoría de las escuelas menonitas tradicionales funcionen como instituciones particulares ante la Secretaría de Educación Pública (SEP) para conservar la esencia de su cosmovisión, y , debido a esto, sufren un retraso importante en el nivel educativo de sus estudiantes; por otro lado, el estudio y descripción del sistema que llevan las 3 escuelas incorporadas a la SEP y sus 11 anexas permite identificar fortalezas y debilidades, adecuaciones curriculares, enseñanza de diferentes idiomas a partir de la emulación de sistemas educativos de otros países como Estados Unidos, Canadá y Alemania, basados en programas religiosos cristianos para complementar los planes y programas que reciben del Sistema Educativo Nacional Mexicano.

En el capítulo 5, este estudio de carácter etnográfico muestra como los diferentes grupos existentes en la comunidad menonita forman un tejido social complejo en donde la educación de tipo informal hace su aparición,

representada por diferentes asociaciones civiles preocupadas por llevar a los niños y adolescentes contenidos que no son parte de su sistema educativo, un ejemplo son los temas de ciencias, nutrición e higiene que se producen de manera simple, presentados en folletos y revistas diseñadas en Cuauhtémoc por personas no especialistas que buscan información para elaborarlos y luego se mandan imprimir en la ciudad de Chihuahua para enviarlos a las escuelas tradicionales y a otras latitudes donde viven menonitas de la fracción conservadora.

Resulta muy interesante que la autora descubre como en estos materiales se contextualizan los contenidos a la vida cotidiana, creencias y costumbres de la cultura menonita, tal es el caso de la comparación que se hace del cuerpo humano y sus sistemas con una máquina de coser para las niñas y con una maquina trilladora para los niños. Los asuntos de la educación a partir de los roles de género son impactantes.

Finalmente, es importante resaltar que este libro ha tenido un gran impacto en la comunidad menonita, ha sido leído y avalado por importantes miembros de esta comunidad, esto le asigna un valor agregado a este trabajo que seguramente servirá de base para futuras investigaciones y de referencia para las nuevas generaciones de menonitas y mestizos.

## **Referencias**

Islas Salinas, P. (2017). Menonitas del Noroeste de Chihuahua, historia, educación y salud. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua / Sindicato del Personal Académico de la UACH.

[Reseña de congreso]  
Reseña del IV Congreso Internacional de Investigación  
Educativa en Chihuahua

---



María de Lourdes González Peña<sup>1</sup>

Del 11 al 13 de octubre de 2018 se realizó en las instalaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, el IV Congreso Internacional de Investigación Educativa, organizado por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH). El evento se centró en los logros y desafíos de la investigación educativa como herramienta para la transformación social (Trujillo, 2018). En esta reseña parece oportuno hacer un balance de las principales actividades desarrolladas durante los tres días del evento.

La conferencia inaugural es digna de comentar porque se enfocó en ofrecer –tanto a investigadores como a asistentes– soluciones para lograr mayor impacto en las prácticas pedagógicas. La disertación tuvo por título "Enseñar o el oficio de aprender. Docentes para el siglo XXI", a cargo del distinguido investigador español, Dr. Miguel Ángel Santos Guerra, quien propuso 7 puntos para impactar en los aprendizajes de los estudiantes. En primer término, sugirió partir de la incertidumbre y centrarse menos en la

---

<sup>1</sup> María de Lourdes González Peña. Investigadora independiente, Cuernavaca, México. Sus líneas de investigación son: diseño y validación de instrumentos de evaluación, proyectos formativos y desarrollo de competencias y análisis y validación de estrategias didácticas. Correo electrónico: [lugmx77@gmail.com](mailto:lugmx77@gmail.com)  
ID: <https://orcid.org/0000-0003-2431-4090>

certeza, enfatizando los riesgos de usar el lenguaje como medio de dominio y poder. En este sentido hizo alusión a la hermenéutica de Heidegger y Gadamer y a la Hermenéutica crítica de Habermas (Herrera, 2003; Santos, 2003 y 2014).

El segundo punto propuesto fue transitar de la simplicidad a la complejidad, señalando que las estrategias e instrumentos de evaluación pueden utilizarse como recursos para que los estudiantes revisen su desempeño y valoren el logro de las metas que se proponen (Morin, 2004; Santos, 2014).

El tercer punto se refirió a los beneficios de la colegialidad y las dificultades de actuar con individualismo, acentuando que parte de los compromisos que tiene el profesorado es mejorar las condiciones de vida de los estudiantes (Santos, 2015 y 2017). El cuarto punto lo enfocó en su propuesta para saltar de la neutralidad al compromiso, señalando que esto no obedece a una simple moda porque innovar o ajustar las acciones es un requisito indispensable para encontrar soluciones viables a los retos que se presentan en diferentes contextos (González, 2015; Santos, 2015).

En el quinto punto, Santos Guerra propuso pasar de la homogeneidad a la diversidad, dado que no todos los estudiantes poseen la misma información y por ello sugiere analizar los instrumentos de evaluación que se aplican para que la escuela no sea participe del fracaso de los jóvenes (Santos, 2014 y 2015). En el sexto punto señaló la importancia de pasar de la queja a la transformación, pues aunque puede haber motivos para el descontento por parte de los académicos (por relaciones verticales asfixiantes en el interior de la institución donde se presta el servicio, por tratos injustos o por las excesivas tareas administrativas con poco impacto en el desempeño de los estudiantes), aun así hay algunos docentes que realizan sus labores pensando que la decisión de mejorar está en sus propias manos (Santos, 2017).

Finalmente, en el séptimo punto el conferencista invitó a pasar de la frialdad a la emoción, pues son muchas las ventajas de procurar mejores condiciones de vida para uno mismo, aprendiendo a ser felices con lo que hacemos, pues de lo contrario la insatisfacción es una desgracia para quien la vive y es una crueldad para los estudiantes y demás personas que nos rodean (Santos y Beltrán, 2003; Santos, 2017).

Otra actividad digna de comentar del primer día de actividades es el panel conformado por los doctores Hugo Casanova Cardiel, Manuel Gil Antón y Jesús Adolfo Trujillo Holguín; destacados investigadores mexicanos expertos en educación. La exposición tuvo por título "La política educativa

de cara al nuevo sexenio. ¿Qué reformar de la reforma constitucional de 2013?”, donde abordaron el rumor de la posible desaparición del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), dada la falta de claridad para justificar la utilidad e impacto de las evaluaciones aplicadas a los docentes y debido a la ausencia de una oferta de formación continua que sirva a los maestros para mejorar sus prácticas (Casanova, 2018). Se abordó también el tema de las pruebas estandarizadas y las estrategias aplicadas en algunos planteles educativos para obtener resultados más altos; además de la preocupación sobre el sustento teórico del Nuevo Modelo Educativo al señalar que no existe alguna referencia bibliográfica en dichos documentos que provenga de investigadores educativos afiliados al Consejo Mexicano de Investigación Educativa o de autores mexicanos de reconocida trayectoria investigativa (SEP, 2017a y 2017b). Los tres expertos enfatizaron que no solo hay que centrarse en el problema educativo, sino en las propuestas de mejora.

No menos importante y emotivo fue que durante el Congreso se realizó un homenaje al Dr. Eduardo Flores Kastanis. Los asistentes, colegas y quienes tuvieron la oportunidad de conocerlo rindieron un merecido tributo a quien dedicó su vida a la investigación educativa y que además gozó de un notable aprecio. Fue así que el día continuó entre ponencias, presentaciones de libros y otras actividades.

En el segundo día se ofreció una conferencia a cargo del investigador colombiano Sergio Tobón, titulada “La nueva reforma educativa y la importancia de los enfoques pedagógicos desde la investigación latinoamericana”. La discusión se centró en proponer la estrategia de los proyectos con enfoque socioformativo como solución ante el problema de la evaluación en los aprendizajes de los estudiantes (Tobón, González, Nambo y Vázquez, 2015). También señaló que es necesario mejorar las taxonomías que se proponen para enunciar los aprendizajes esperados porque regularmente usan como máximo nivel de logro la explicación, aunque lo deseable sería evaluar la implementación y la mejora continua (SEP, 2017b).

Tobón señaló tres momentos que caracterizan a los proyectos: a) la planeación flexible, b) la ejecución adaptable y c) la autocrítica para la mejora. Particularmente subraya que los proyectos se componen de: a) sensibilización y motivación; b) resolución de problemas de contexto; c) formación del proyecto ético para mejorar las condiciones de vida, el cuidado del medio ambiente, la prevención del racismo, entre otros; d) la evaluación socioformativa, referida a una valoración continua mediante clases modelo, socializar ejemplos; y e) dar evidencia de mejoras hasta lograr los aprendizajes esperados (Tobón, Cardona, Vélez y López, 2015).

Por su parte, el Dr. Hugo Casanova Cardiel –destacado investigador, catedrático de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y especialista en políticas educativas- cerró el segundo día con la conferencia titulada “La educación y los retos del nuevo sexenio”, donde compartió con el público reflexiones en torno a las demandas de infraestructura que prevalecen en las instituciones educativas, sobre la necesidad de pasar del discurso a la mejora de la realidad educativa y en relación a los cambios superficiales en la política educativa.

En el tema de la cobertura, Hugo Casanova resaltó las necesidades de los adolescentes que son madres o padres de familia y que se les dificulta la asistencia a las aulas regulares; por lo que precisan de mejores oportunidades de acceso y permanencia. En términos generales fue una conferencia que acaparó la atención de los participantes y muestra de ello fueron la cantidad de preguntas realizadas, donde el doctor Casanova contestó con mesura, de forma sencilla y -a la vez- tomando nota de los tópicos que ofrecían como tema de discusión.

El tercer y último día de Congreso culminó con el panel “La investigación basada en los procesos de productos artísticos” a cargo de los doctores Robert L. Ransom Cartey -director de la Facultad de Artes- Adán Sáenz Díaz e Iván Sparrow Ayub. Cada uno ejemplificó la forma en que se puede motivar a los estudiantes para articular la música, pintura, teatro y arte en las clases. Señalaron también que los principales problemas en el área son pasar del individualismo a la colaboración y traducir en números la evaluación realizada a la producción artística.

El Congreso cumplió con los objetivos planteados por la calidad y profesionalismo de sus ponentes, conferencistas y panelistas. Los temas abordados resultaron relevantes por su cercanía a la realidad del maestro y a la situación cotidiana de la escuela.

## Referencias

- Casanova, H. (2018). La educación y los retos de 2018: una visión académica. México: UNAM.
- González, J. (2015). Modificación de neutralidad y crisis de las ciencias europeas: sobre la posibilidad de una vida de la razón. *Investigaciones fenomenológicas*, (5), 143-157.
- Herrera, D. (2003). *Fenomenología y hermenéutica*. México: UPN.
- Morin, E. (2004). *La epistemología de la complejidad*. España: Pedro Gómez.
- Santos, M. (2003). *Trampas en la educación: el discurso sobre la calidad*. España: Libros Arco la muralla.

- Santos, M. (2014). La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana. España: Narcea.
- Santos, M. (2015). Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar. España: Grao.
- Santos, M. (2017). Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica. España: Homo Sapiens.
- Santos, M. y Beltrán, R. (2003). Conocimiento, ética y esperanza. España: Universidad de Málaga.
- SEP. (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017a). Modelo educativo para la educación obligatoria. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017b). Aprendizajes clave para la educación integral. México: Secretaría de Educación Pública.
- Trujillo, J.A. (2018). Indicios de consolidación de la investigación educativa en Chihuahua. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 9(17), pp. 4-8.
- Tobón, S., Cardona, S., Vélez, J.B., y López, J. (2015). Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento. Acción pedagógica, 24(1), pp. 20-31.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J., y Vázquez, J. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. Paradigma, 36(1), pp. 7-29.



# Guía para autores

---

## DEFINICIÓN

RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa es una publicación anual especializada en tema educativos que recibe propuestas exclusivamente por convocatoria. Difunde avances y productos finales de investigaciones educativas, reflexiones teórico-metodológicas y reseñas de libros en formato corto. Organiza los trabajos en torno a ejes temáticos, con el propósito de abarcar el fenómeno educativo desde una perspectiva amplia. Es editada por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC y se basa en una política de acceso abierto.

## TIPOS DE PROPUESTAS

### Artículos

#### *Características*

- a) Reportes de resultados parciales o totales de investigación que constituyan una aportación relevante para el campo educativo. Se distinguen por los siguientes elementos clave:
  - I. Constituyen una aportación al desarrollo del conocimiento del campo educativo en alguna de las temáticas generales de la revista.
  - II. Incluyen el problema de estudio, preguntas y objetivos; la metodología empleada y una discusión de los resultados.
  - III. Precisan los referentes teóricos o empíricos.
  - IV. Incluyen las referencias citadas en el trabajo.
  
- b) Aportaciones teóricas que discutan categorías analíticas utilizadas en el campo de la investigación educativa. Se distinguen por los siguientes elementos clave:
  - I. Describen de manera clara y concisa el tema u objeto de reflexión, así como las tradiciones teóricas asumidas o revisadas.
  - II. Analizan las categorías o formulaciones teóricas, así como la revisión o reconstrucción de formulaciones previas.
  - III. Presentan los hallazgos de la investigación teórica en relación con los propósitos de la misma y con el campo en el cual se inscriben.
  - IV. Reflexionan sobre la relevancia científica y social del conocimiento generado.

V. Incluyen las referencias citadas en el trabajo.

*Estructura*

- a) Título.
- b) Resumen, no mayor de 250 palabras.
- c) Abstract, traducción del resumen al idioma inglés.
- d) Palabras clave: máximo cinco y seleccionadas del vocabulario controlado Iresie sexta edición (2015) disponible en <http://www.iisue.unam.mx/iisue/documentos/actividades/vocabulario-controlado.pdf>
- e) Keywords, palabras clave en el idioma inglés.
- f) Temática general para la cual se propone
- g) Texto completo con extensión promedio de 3,000 palabras sin incluir las referencias, figuras y tablas.
- h) Referencias ajustadas a los lineamientos del estilo APA (6ª edición).
- i) Anexos

**Reseñas de libros**

*Características*

Análisis crítico de títulos relacionados con temas sobre educación que cuenten con registro ISBN y cuya publicación se realice durante los dos años previos a la publicación de la convocatoria para recepción de propuestas.

*Estructura*

- a) Título del texto.
- b) Análisis y valoración crítica del libro donde se destaque su contribución al campo de la educación (máximo 2,000 palabras).
- c) Referencias ajustadas a los lineamientos del estilo APA (6ª edición).

**FORMATO**

- a) Espacio interlineado sencillo.
- b) Tipo de letra Times New Roman de 12 puntos.
- c) Alineación justificada, sin espaciado entre párrafos y con sangría.
- d) Utilizar procesador de textos Microsoft® Word® o compatible.

## ENVÍOS

El registro de las propuestas de participación se realiza a través de la página electrónica de la revista (<http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie>), de la siguiente manera:

- a) Acceder a la opción “Registro” y proporcionar la información solicitada.
- b) En el nombre de usuario verificar que contenga únicamente minúsculas, guiones o números; por ejemplo: estefania\_dominguez, ricardo86, etcétera.
- c) Seguir las instrucciones que le proporcione el sistema para registrar la propuesta. Si tiene alguna dificultad, puede escribir al correo electrónico [recie@rediech.org](mailto:recie@rediech.org)

## PROCESO DE DICTAMINACIÓN

El proceso será coordinado por el Comité Científico editorial y la dictaminación de propuestas estará a cargo de académicos especializados en el área temática que corresponda. El mecanismo es a través del procedimiento doble ciego.

- a) Si las propuestas incumplen con las características de formato y contenido establecidas en esta guía, serán descartadas para continuar con el proceso de dictaminación.
- b) El resultado de la dictaminación se dará a conocer en las fechas establecidas en la calendarización que señala la convocatoria y será inapelable.

## DEFINICIÓN DE TEMÁTICAS GENERALES

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

En esta temática se aceptan propuestas de investigaciones sobre genealogía, constitución de la educación como campo de conocimiento y debates teóricos del objeto educación. Se incluye la relación entre teoría-teorías educativas en los planos ontológico y epistemológico desde una perspectiva compleja y multirreferencial.

Comprende otros acercamientos de investigación relacionados con las perspectivas filosóficas sobre la formación moral y ciudadana, la política educativa y el estudio de autores clásicos y contemporáneos de la educación. Así como investigaciones sobre la Historia e Historiografía de la educación. También se reciben contribuciones que sean reflexiones o investigaciones teóricas, estudios documentales e investigaciones empíricas

cuyo objeto de estudio es la investigación de la investigación educativa, la formación de sus investigadores, comunidades y redes.

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

Se aceptan contribuciones resultado de investigaciones educativas sobre problemas y alternativas en la educación intercultural, educación inclusiva, la educación ambiental, la sustentabilidad, los movimientos sociales, la educación indígena, los estudios de género, la educación sexual y trabajos sobre procesos educativos con adultos, jóvenes, personas de la tercera edad, grupos vulnerables, con poblaciones migrantes, sobre bilingüismo en la educación y educación de personas con discapacidad y/o altas capacidades, además de estudios de multiculturalismo en educación. Al tiempo que podrán presentarse trabajos que analicen la relación de los procesos educativos y el medio ambiente, desde múltiples perspectivas teóricas y metodológicas, las cuales pueden estar articuladas a temas como la conservación ecológica, el cambio climático, el desarrollo comunitario, la equidad social, la formación y profesionalización ambiental, el arte, el consumo, la legislación, entre otros, y dirigidos a diversos actores sociales: adultos, indígenas, escolares, docentes, sectores urbanos, peri-urbanos y rurales, mujeres, organizaciones de la sociedad civil, etc.

Se consideran productos de investigaciones, análisis conceptuales y, así como debates transversales y tensiones entre lo global y lo local.

## **C) Políticas y gestión en la educación**

Se aceptan contribuciones que, desde diversas perspectivas teórico-metodológicas, se enfoquen al estudio y análisis de las distintas áreas en las políticas educativas: calidad, evaluación, acreditación, cobertura, equidad, internacionalización, formación y actualización docente, cambio generacional y financiamiento, entre las más relevantes; en los distintos tipos y niveles educativos.

Asimismo, serán considerados los trabajos cuyo objeto de investigación sean las políticas de ciencia, tecnología e innovación. Se tomarán en cuenta, además, las contribuciones que tengan como objeto de análisis la gestión y el gobierno tanto del sistema educativo como de las instituciones que lo integran.

De igual forma, interesan los trabajos que aborden las conexiones entre la educación y el mundo del trabajo, los estudios de seguimiento de

egresados, trayectorias laborales, formación profesional, las relaciones entre la escolaridad y el empleo.

Los trabajos pueden tener una orientación internacional, nacional, regional, local o institucional.

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

Se aceptan contribuciones sobre la articulación de investigaciones relacionadas tanto con el campo del currículum, como con los conocimientos disciplinares y las prácticas educativas; en ambos casos, las contribuciones pueden referirse a cualquier nivel y modalidad educativa.

Se considerarán estudios de corte conceptual, sobre las políticas curriculares, las experiencias y vivencias de los estudiantes en su calidad de protagonistas e intérpretes principales del currículo, sobre la diversidad de modelos innovadores (currículo por competencias, flexibilidad curricular, currículo centrado en el aprendizaje del alumno, transversalidad curricular, formación profesional, entre otros), así como, la evaluación y acreditación de programas.

Respecto a los conocimientos y las prácticas disciplinares, se aceptarán las contribuciones sobre investigaciones cuyo objeto de estudio tenga como eje el contenido disciplinar de las matemáticas, las lenguas, las ciencias experimentales, las ciencias histórico-sociales y otras disciplinas. Los estudios pueden referirse al análisis epistemológico de la disciplina y su enseñanza; al análisis cognitivo de la adquisición y desarrollo de conocimientos disciplinares; al desarrollo de la acción e innovación educativa y la evaluación, considerando también las implicaciones sociales y éticas de la inclusión de aspectos disciplinares como contenidos para la formación docente y la enseñanza.

Se admiten indagaciones sobre prácticas educativas promovidas por los agentes sociales en diversos asuntos, aspectos, dimensiones y procesos de lo que acontece a partir de los proyectos institucionales o de las relaciones que suceden en el ámbito escolar, estudiados desde diferentes perspectivas teórico-metodológicas del campo de las ciencias sociales.

Se trata de reflexiones de prácticas vinculadas a tradiciones, movimientos y tendencias en el ámbito de la pedagogía; de estudio de la interacción educativa, de la identidad en los sujetos promovida por el fenómeno de la escolarización; de las trayectorias académicas y su vinculación con las prácticas educativas.

### **E) Procesos de formación y actores de la educación**

Esta temática incluye dos líneas de investigación: La línea de procesos de formación integra dos grupos de trabajos de naturaleza diferenciada. Por un lado, las producciones destinadas exclusivamente a la elucidación teórica sobre la formación y, específicamente, a la formación del hombre, del sujeto, cuyos fundamentos pueden descansar en principios o postulados de corte filosófico (ontológicos, axiológicos, teleológicos), de corte psicoanalítico, psicológico, pedagógico, entre otros.

Por otro lado, se incluyen todas las investigaciones empíricas que refieran a procesos formativos, sea de profesores, académicos, de profesionales de las diversas disciplinas, de alumnos en cualquier espacio y nivel del sistema educativo. Igualmente se recogen las aportaciones que, dando centralidad a la formación, se vinculen con: políticas y programas sobre formación inicial, actualización y capacitación; currículum, competencias, evaluación y certificación de los aprendizajes; identidad profesional, vida institucional de las escuelas normales y de las universidades; trayectorias del profesorado; prácticas educativas; tutoría y las tendencias en la formación.

En la línea que aborda los actores de la educación, académicos, investigadores, profesores y estudiantes, se aceptan estudios que tomen como unidad de análisis la constitución e interacción de sujetos individuales o colectivos, que estén enfocados a analizar las condiciones institucionales en que se encuentran inmersos, sus condiciones de vida, experiencias educativas, perspectivas e identidades como actores de la educación, procesos de socialización, así como la génesis, evolución y reproducción de grupos e instituciones en que participan. Se trata de aquellos análisis que consideran las problemáticas que viven día a día los actores de la educación en los distintos niveles y modalidades educativas. En este sentido se incluyen las producciones que abordan: características socioeconómicas, familiares y laborales de los estudiantes, los alumnos ante el aprendizaje, el conocimiento y el desempeño escolar, los múltiples sentidos sobre la escuela en estudiantes de los diversos niveles educativos; las experiencias, significados e identidades de los estudiantes; el estudio de las trayectorias escolares; y las representaciones, cultura política y movimientos estudiantiles. También concierne el trabajo docente; la identidad de los maestros; aspectos históricos de la profesión académica; carrera académica; la dimensión subjetiva de los académicos; trabajo académico.

### **F) Tecnologías de la información y la comunicación en educación**

Se aceptan contribuciones sobre aspectos de la instrumentación y el desarrollo de tecnología educativa, para la equidad, pertinencia, calidad, cobertura, inclusión y contribución social en y para el aprendizaje, en los diferentes niveles y modalidades escolares. Resultan de interés trabajos que aborden el estudio y uso de los recursos tecnológicos que contribuyen a la aplicación y transmisión del conocimiento y sus implicaciones en el desarrollo de competencias para la alfabetización digital, desarrollo de habilidades para el manejo de la información, de los medios y del comportamiento social en internet, de las TIC en la formación de estudiantes y docentes.

### **G) valores, convivencia, disciplina y violencia en la educación**

Se aceptan contribuciones de investigaciones que se ocupan de la dimensión ético-política de los sujetos, instituciones, procesos, prácticas y discursos filosóficos en el campo educativo. También de aquellas que tienen como objeto la formación en valores, el desarrollo moral, la equidad de género, la formación cívica, los valores científicos, profesionales, artísticos y de la corporeidad, así como la ética profesional. Se tomarán en cuenta diversas perspectivas teóricas y epistemológicas, análisis críticos, modelos y elaboraciones conceptuales.

Por otra parte, se admiten contribuciones que abran perspectivas sobre los procesos y prácticas de convivencia o de disciplina en las escuelas, o que aborden los problemas y consecuencias que se producen a partir del ejercicio de la violencia en cualquiera de sus formas, por parte de alumnos, de docentes, de directivos, de familiares u otros miembros de la comunidad escolar. Asimismo, contribuciones que estudien los procesos que culminan en el consumo de sustancias nocivas para la salud por parte de los miembros de las comunidades escolares, sobre todo cuando alteran la convivencia o se vinculan con hechos violentos.





# RECIE

## Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa

