

! !
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área Académica de Ciencias de la Educación

MEMORIA

CONGRESO INTERNACIONAL
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:
AVANCES, RETOS Y PERSPECTIVAS

Pachuca, Hidalgo,
3, 4 y 5 de octubre de 2011

DIRECTORIO

Humberto Veras Godoy
Rector

Adolfo Pontigo Loyola
Secretario General

Edmundo Hernández Hernández
Director del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

María Cruz Chong Barreiro
Jefa Área Académica de Ciencias de la Educación

Todas las ponencias pasaron por un proceso de dictaminación. En la memoria sólo se incluyen las ponencias cuyo dictamen fue favorable.

© Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo Abasolo 600, Centro, Pachuca, Hidalgo, México. CP 42000 Correo electrónico: espeduc@uaeh.edu.mx

ISBN: 978-607-482-190-1

Prohibida la reproducción parcial o total de esta obra sin el consentimiento escrito de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

CURRÍCULO, INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN.....	7
LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS PROFESORES CON GRADO DE DOCTOR DEL INSTITUTO DE CIENCIAS BÁSICAS E INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO, DESDE LAS REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES.....	8
EL ASESORAMIENTO EN LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA.....	16
LAS COMPETENCIAS DOCENTES Y LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL AULA REGULAR.....	24
EL JUEGO: UNA PERSPECTIVA DE ENSEÑANZA MATEMÁTICA PARA EL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA.....	31
LA NUEVA TENDENCIA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, UNA MIRADA REFLEXIVA DESDE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS, LA FILOSOFÍA PARA TODOS.....	37
LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LA IGUALDAD DE TRATO EN EL AULA.....	44
DIAGNÓSTICO RESILIENTE EN LA DIVERSIDAD SOCIAL Y ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE PACHUCA (UPP).....	56
APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE HABILIDADES EN LA PRÁCTICA ESCOLAR, EN EL ÁREA ACADÉMICA DE TRABAJO SOCIAL.....	63
IMPLICACIONES DEL CURRÍCULUM EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	73
PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE EN PRIMER GRADO DE SECUNDARIA.....	78
IDENTIDAD DE LA DIDÁCTICA.....	91
IDENTIDAD DE LA DIDÁCTICA.....	99
REPORTE DE INVESTIGACIÓN SOBRE INFRAESTRUCTURA TECNOLÓGICA Y APROPIACIÓN DE LAS TIC EN LA UAEM. ESTUDIO DE CASO.....	105
PROGRAMA DE TUTORÍA ACADÉMICA DEL INSTITUTO UNIVERSITARIO CARL ROGERS.....	113
LA PRÁCTICA REFLEXIVA COMO COMPETENCIA PROFESIONAL TRANSVERSAL EN ESTUDIANTES DE NIVEL LICENCIATURA.....	123
LA UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA QUE FACILITEN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN 5TO. Y 6TO. DE PRIMARIA.....	134
LAS MENTES DEL FUTURO DE HOWARD GARDNER: UN ENSAYO REFLEXIVO SOBRE LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS MODAS.....	141
IMPACTO DEL BULLYING DOCENTE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE 2º GRADO DE PRIMARIA.....	152
¿POR QUÉ ES IMPORTANTE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN NIVEL BÁSICO PRIMARIA?.....	162
MÉXICO RICO EN CULTURA Y POBRE EN LA ENSEÑANZA DEL ARTE.....	169
REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL ORIENTADOR EDUCATIVO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA ESCUELA SUPERIOR ACTOPAN GENERACIÓN 2011-2015.....	176
ANDRAGOGÍA COMO HERRAMIENTA PARA LA IMPARTICIÓN DE TALLERES A MUJERES DE ZONAS RURALES DEL ESTADO DE HIDALGO.....	188
LA APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE JÓVENES Y ADULTOS DEL INSTITUTO HIDALGUENSE PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS (IHEA).....	194
LA IMPORTANCIA DE LA PERCEPCIÓN AUDITIVA EN LOS NIÑOS AUTISTAS PARA LA MEJORA DE LA ATENCIÓN EN EL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE NO. 1.....	201
LA TUTORÍA COMO APOYO A ESTUDIANTES CON BAJO RENDIMIENTO.....	212
LA PRÁCTICA DEL PROFESORADO EN LA TRANSVERSALIDAD DE LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN SEXTO GRADO DE PRIMARIA.....	220
IMPACTO DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS ALUMNOS DEL INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES DE LA	

MEMORIA Congreso Internacional Investigación Educativa: Avances, Retos y Perspectivas

<u>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO.....</u>	<u>226</u>
<u>EL USO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA BASADO EN EL MODELO DE COMPETENCIAS EN QUINTO GRADO DE PRIMARIA.....</u>	<u>234</u>
<u>ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, PARA LA COMPRESIÓN DEL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA DE MUJERES DE COMUNIDADES RURALES QUE NO SABEN LEER Y ESCRIBIR EN EL PERÍODO MAYO- DICIEMBRE 2011.....</u>	<u>242</u>
<u>IMPACTO DEL TEATRO EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DE BACHILLERATO DE LA UAEH.....</u>	<u>247</u>
<u>LA INFLUENCIA DE LA CULTURA TECNOLÓGICA DE LOS DOCENTES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL AULA.....</u>	<u>255</u>
<u>LOS VIDEOJUEGOS COMO MEDIO DE APRENDIZAJE.....</u>	<u>264</u>
<u>DIAGNÓSTICO, EVALUACIÓN Y PLANEACIÓN EDUCATIVA.....</u>	<u>307</u>
<u>IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN EN EL PROFESORADO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.....</u>	<u>308</u>
<u>ANALIZAR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE QUINTO AÑO DE PRIMARIA EN EL COLEGIO VALLADOLID PLANTEL PACHUCA PARA FAVORECER EL RENDIMIENTO DEL ALUMNADO EN LA ESCUELA.....</u>	<u>314</u>
<u>SISTEMA INTEGRAL DE TRAYECTORIAS ESCOLARES: UNA HERRAMIENTA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO.....</u>	<u>323</u>
<u>INFLUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA UTILIZADAS PARA ABORDAR LA EDUCACIÓN AMBIENTAL, EN EL PROCESO DE CONCIENTIZACIÓN DE LOS ALUMNOS DE SEXTO GRADO, EN LA ASIGNATURA DE CIENCIAS NATURALES. EL CASO DEL COLEGIO PARTICULAR, INSTITUTO SEA VANCOUVER DE LA CIUDAD DE PACHUCA, HIDALGO.....</u>	<u>332</u>
<u>ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA LA TOMA DE DECISIONES. ELECCIÓN DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.....</u>	<u>344</u>
<u>LAS CONCEPCIONES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN Y SU CORRESPONDENCIA CON LA PRÁCTICA DOCENTE DE PROFESORES DE NIVEL SECUNDARIA EN LA MATERIA DE MATEMÁTICAS.....</u>	<u>353</u>
<u>LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR Y EL EMPODERAMIENTO FEMENINO.....</u>	<u>360</u>
<u>HISTORIA DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS EN LA UAEH DE 1980 A 2005.....</u>	<u>369</u>
<u>UNA MIRADA A LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS SUJETOS EN SITUACIÓN DE DESVENTAJA FÍSICA.....</u>	<u>385</u>
<u>LA COLEGIALIDAD Y EVALUACIÓN EN EL CAMBIO EDUCATIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....</u>	<u>394</u>
<u>ESTUDIO SOBRE EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.....</u>	<u>403</u>
<u>LA SOBREPOBLACIÓN ÁULICA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....</u>	<u>412</u>
<u>FACTORES QUE OBSTACULIZAN LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CON SÍNDROME DE ASPERGER EN NIVEL PRIMARIA, EN ESCUELAS PARTICULARES.....</u>	<u>424</u>
<u>ACTITUD DE LOS DOCENTES DE LA CIUDAD DE MÉXICO ANTE EL PROCESO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR.....</u>	<u>433</u>
<u>EL IMPACTO DEL TRASTORNO DE ANSIEDAD EN EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR DE NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA.....</u>	<u>443</u>
<u>LA EVALUACIÓN.....</u>	<u>452</u>
<u>MEJORA DE LA CALIDAD EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LA UAEH, UN LOGRO BASADO EN EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL..</u>	<u>459</u>
<u>PERSPECTIVA Y PROSPECTIVA DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LAS LICENCIATURAS DEL INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO.....</u>	<u>468</u>
<u>EL EXAMEN GENERAL PARA EL EGRESO DE LA LICENCIATURA EN LA UAEH: INFORME PARCIAL DEL COMPORTAMIENTO DE LOS RESULTADOS ALCANZADOS POR LOS EGRESADOS EN EL AÑO 2010.....</u>	<u>478</u>

MEMORIA Congreso Internacional Investigación Educativa: Avances, Retos y Perspectivas

<u>DIAGNÓSTICO SOBRE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA SUPERIOR ABIERTA Y A DISTANCIA DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ESAD-SEP).....</u>	<u>487</u>
<u>TEMAS Y NIVELES DE ESCOLARIDAD RECURRENTES EN TESIS DE MAESTRÍA Y DOCTORADO DEL ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN....</u>	<u>493</u>
<u>TOMAR DECISIONES EN INVESTIGACIÓN...ALGO MÁS QUE PREFERENCIAS.....</u>	<u>503</u>
<u>EVALUACIÓN DOCENTE DE LA UAEH: ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE EL PERIODO 2003-2010 Y LA TRANSICIÓN METODOLÓGICA DEL PROCESO.</u>	<u>514</u>
<u>ESTUDIOS SOCIALES Y CULTURALES EN EDUCACIÓN.....</u>	<u>525</u>
<u>EL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL DESARROLLO DEL ESTADO DE HIDALGO.....</u>	<u>526</u>
<u>EXPERIENCIA DE ESTANCIA DE INVESTIGACIÓN EN MÜNSTER ALEMANIA.....</u>	<u>535</u>
<u>INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES.....</u>	<u>541</u>
<u>LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA DE LA LEGALIDAD EN LA EDUCACIÓN: ESTUDIO DEL IMPACTO DE LA ASIGNATURA DE CULTURA DE LA LEGALIDAD EN LOS ADOLESCENTES.....</u>	<u>550</u>
<u>LA INTEGRACIÓN-INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DEL ESTADO DE HIDALGO.....</u>	<u>562</u>
<u>ESTUDIANTES MIGRANTES DE RETORNO EN LAS ESTADÍSTICAS ESCOLARES.....</u>	<u>572</u>
<u>FORMACIÓN INTEGRAL Y CALIDAD DE VIDA: EXPECTATIVAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....</u>	<u>579</u>
<u>EL USO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA LA DIFUSIÓN DEL TRABAJO CIENTÍFICO DEL PROFESOR- INVESTIGADOR.....</u>	<u>595</u>
<u>FACTIBILIDAD EN LA IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO DE ORIENTACIÓN SEXUAL PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LOS PROGRAMAS DE HUMANIDADES DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA.....</u>	<u>599</u>
<u>EL CONTEXTO DE LA INSERCIÓN LABORAL EN MÉXICO.....</u>	<u>612</u>
<u>IMÁGENES SOCIALES SOBRE EL PRESTIGIO DE LA ESCUELA SECUNDARIA.....</u>	<u>631</u>
<u>LAS REFORMAS QUE SE GESTAN EN SECUNDARIA QUE PERMEAN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA NOCIÓN DE CIUDADANO.....</u>	<u>640</u>
<u>LAS CONSECUENCIAS QUE TIENE EL BULLYING EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.....</u>	<u>654</u>
<u>EDUCACIÓN PARA LA TOLERANCIA: UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE VALORES DENTRO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO.....</u>	<u>665</u>
<u>LA FLEXIBILIDAD EDUCATIVA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN.....</u>	<u>670</u>
<u>POLÍTICA EDUCATIVA, SUJETOS SOCIALES, GESTIÓN Y DESARROLLO INSTITUCIONAL.....</u>	<u>687</u>
<u>ANÁLISIS DE POLÍTICA PÚBLICA PARA ELEVAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. LOS INCENTIVOS SALARIALES.....</u>	<u>688</u>
<u>INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO, EL CONTEXTO MEXICANO.....</u>	<u>699</u>
<u>MÉXICO: AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD DE LA EDUCACIÓN ANTE UN ESTADO UNINACIONAL Y HOMOGENEIZANTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDAD DEMOCRÁTICA PARA INDÍGENAS EN EL SIGLO XXI.....</u>	<u>704</u>
<u>SUJETOS Y PRÁCTICAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.....</u>	<u>715</u>
<u>ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS) EN HIDALGO.....</u>	<u>722</u>
<u>ESTUDIO COMPARADO DE PLANES DE ESTUDIO DE LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL EL CASO DE ESPAÑA, ARGENTINA Y MÉXICO.....</u>	<u>737</u>
<u>PARTICIPANTES EN LA ORGANIZACIÓN DEL CONGRESO.....</u>	<u>750</u>
<u>PROGRAMA DEL CONGRESO.....</u>	<u>755</u>

I PONENCIAS

Currículo, innovación pedagógica y formación

La práctica docente de los profesores con grado de doctor del Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, desde las representaciones de los estudiantes

Tolentino Ruiz Alfredo¹

Gustavo Bravo Vargas²

Introducción

En este trabajo, se presenta una propuesta de investigación para realizarse del dentro del programa de la Maestría en Ciencias de la Educación que se imparte en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAEH, y que se presentará como trabajo de tesis del autor principal.

Se aborda la problemática que ocurre en los académicos de las diversas disciplinas que se imparten en el Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería de la UAEH, y que ostentan el grado de doctor, y que por alguna razón se dedican a la docencia. Se parte del supuesto de concebir a los profesores de las ciencias básicas como profesionistas altamente preparados en alguna rama del saber científico, y que se dedican a la actividad docente sin haber sido preparados profesionalmente sobre conocimientos didáctico - pedagógicos que les propiciara el ejercicio de la docencia.

Ante esto, se plantea la propuesta de interpretar la práctica docente que estos profesores ejercen desde las representaciones sociales de los estudiantes, pues en ellos recaen las actividades educativas.

Los referentes teóricos desde los que se interpretará la información, corresponde a la teoría de las representaciones sociales iniciada por Sergé Moscovici (1961), y desarrollada por otros autores, como Jodelet, Abric y Banchs entre otros.

Las técnicas para la recolección de la información son la encuesta y la entrevista semiestructurada, mismas que se diseñarán de acuerdo a cuatro categorías nombradas de acercamiento para la clasificación de datos, y

¹ Autor principal, estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo electrónico. atruiz@uaeh.edu.mx

² Doctor en Pedagogía por la UNAM, asesor técnico pedagógico en la Dirección de Educación superior de la UAEH. Correo electrónico. pumita68@yahoo.com.mx

que corresponden a las funciones y características de la práctica docente, y son: planeación, conducción del proceso enseñanza aprendizaje, evaluación y relaciones humanas.

REFERENTES TEÓRICOS

Los profesores han sido el centro de atención de numerosos investigadores y analistas educativos, unos esperan que el docente desempeñe numerosas tareas y que cumpla eficientemente las metas institucionales como: elevar el prestigio institucional, realizar cambios curriculares didácticos, orientar el futuro de la juventud, cumplir con el programa de la materia, realizar innovaciones educativas, alcanzar el vínculo entre teoría-práctica y docencia-investigación entre otros.

Pérez (1994) señala que en los últimos años se ha difundido un nuevo lenguaje con nuevos conceptos que se espera cumplan los profesores: comprensión reflexiva, nuevo perfil profesional, competencias profesionales.

Para Torres (1998), el docente es una persona polivalente, agente de cambio, profesor investigador de su propia práctica, intelectual crítico, transformador y comprometido, competente en el dominio de los conocimientos de su especialidad, colaborador en actividades grupales, entre otras.

Se ha observado en algunos de los docentes, que al realizar la actividad educativa concreta con sus alumnos, enfrenta un gran problema al intentar comprender que es un “buen docente” o bien cómo se imparte una buena enseñanza. Los conceptos de “buena enseñanza” y “buen maestro” se relacionan y pareciera ser que uno implica al otro, sin embargo, por lo general ellos parten de sus experiencias cotidianas y de sus referentes obtenidos de sus historias de vida para guiar su actividad.

Para definir esto encontramos que en muchos casos el buen maestro sólo se define por imágenes que de él se tienen y que son poco fundamentadas, tomadas del sentido común, teniendo que el modelo docente que se forman los alumnos, los padres de familia y los propios profesores suele ser el resultado de juicios subjetivos en donde el medio social juega un papel importante.

Considerar lo anterior es importante, porque nos permite reflexionar sobre el origen de las expectativas de los alumnos con relación a la función que el docente deba desarrollar, pues todo indica que la imagen del deber ser de sus actividades y actitudes, proviene del sentido común abstracto y subjetivo.

Por todo lo anterior, podemos decir que las expectativas de la práctica docente difieren de acuerdo a los niveles e idiosincrasia de quien las expresa y cuando se refieren a “buenos docentes” o “malos docentes”, por lo

general se hace referencia a cualificaciones abstractas como “inteligente”, “bueno”, “amable”, eficaz etc. sin que se exprese alguna fundamentación de lo que significan tales conceptos. En ocasiones se considera al “buen docente” utilizando sólo como referencia la experiencia personal que se ha tenido como alumno, repitiendo los modelos que más nos impactaron en nuestra vida escolar.

La noción de “buen docente” es relativa corresponde a la experiencia; a la cultura y a los valores aceptados por el grupo social quien la define; por el momento histórico por el que se atraviesa; a las ideas pedagógicas en curso; a la naturaleza de la disciplina, etc. por tanto el buen docente será el que concuerde con los lineamientos teóricos de quien lo define.

Ahora bien, si bien es cierto que no existe una definición concreta sobre cuáles son las actividades y funciones que deba tener o realizar el buen docente. Sí queda claro que existen toda una serie de actividades sociales encomendadas al profesor y que son necesario realizar, y éstas las podemos enmarcar como actividades de la docencia, que es donde se manifiesta en concreto la práctica docente que es objeto de este trabajo.

Como se puede observar en todo lo planteado, hacer frente a toda esta problemática, requiere contar con conocimientos teóricos sobre pedagogía y didáctica que permitan al docente apoyar su trabajo académico, pues se considera que esta actividad no solo requiere un buen dominio de la disciplina que se imparte, y habrá que indagar como es la práctica educativa de los doctores del ICBI.

En lo referente al carácter funcional operativo de la labor docente, el término docencia hace referencia a las siguientes situaciones educativas:

- Se realiza un proceso enseñanza aprendizaje.
- Se efectúa un proceso de interacción entre profesores y estudiantes, los cuales genera un grupo con todas las características que le son propias.
- La acción educativa es estructurada a través de una tecnología para la obtención de los resultados buscados.

Sin embargo, dentro de todas las actividades que realiza el profesor, el propósito esencial del hacer docente, es el propiciar aprendizajes en sus alumnos “la actividad docente, tiene sentido sólo en la medida en que busca y procura que el aprendizaje se produzca. La docencia puede caracterizarse por su intención y propósito, el aprendizaje” (Arredondo, 1989).

La docencia implica la intencionalidad explícita de que se logren determinados aprendizajes, sin embargo, no existe la certeza ni la seguridad de lograrlos por el sólo propósito de pretenderlos, pues no existe una relación

causa efecto entre la enseñanza y el aprendizaje en forma mecánica, pues el aprendizaje, y en concreto su contenido, no sólo depende de la intención de los profesores depende también de factores y elementos ajenos a las intenciones de la docencia.

La docencia puede caracterizarse como una actividad intencionada que pretende resultados, o sea aprendizajes. Estos resultados se pretenden desde las perspectivas de diversos actores como son la sociedad, la institución, el docente y los alumnos.

En este trabajo se consideran a los estudiantes como los actores principales de la educación superior universitaria, inmersos en la problemática de la realidad social y en específico de la realidad del currículum. Ellos de manera directa viven el proyecto curricular en el ámbito de la cotidianidad escolar, lo que posibilita que vayan construyendo determinada realidad, un tipo de pensamiento, actitudes, posición y formas de actuar ante el proyecto curricular, la formación y las prácticas educativas que de éste se derivan.

En esta línea, Jodelet (2000), se argumenta que la aproximación a las representaciones sociales permite aprehender las formas y los contenidos de la construcción colectiva de la realidad social. Considera desde la perspectiva de Moscovici, como sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales. De esta forma, las representaciones sociales expresan las relaciones que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros, por lo que se configuran en la interacción social y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público. Están inscritas en el lenguaje y las prácticas, y funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida.

Jodelet señala que las representaciones sociales tienen una naturaleza social, porque son creadas y compartidas por un grupo, por el contexto situacional de estos grupos, por los procesos de comunicación que se establecen entre ellos, por el acervo cultural que poseen y les proporciona cuadros de aprehensión, así por la pertenencia social específica que les procura códigos, valores e ideologías.

Con base en esa perspectiva, se entenderán a las representaciones sociales como significados, construcciones sociales que expresan, a través de diversos lenguajes, las relaciones que los individuos y los grupos mantienen con el mundo que les rodea y los otros. De esta manera, se constituyen, se reproducen y/o se transforman en las prácticas generadas en los procesos de interacción social y en la interrelación del sujeto con los discursos que circulan en el espacio que habita.

A partir de los aportes de Serge Moscovici, la representación social nos

permite aproximarnos al conocimiento del sentido común desde su producción en los planos: social e intelectual, y como construcción social de la realidad. Al conocimiento del pensamiento, de la visión de mundo y realidad que los estudiantes como actores de la educación construyen y son construidos, en donde el conocimiento del sentido común es el que emplean para actuar o tomar posición ante determinada realidad u objeto social, en este caso ante la práctica de sus profesores.

A través de la teoría de las representaciones sociales trataremos de identificar, analizar e interpretar las representaciones que los estudiantes tienen de las prácticas educativas de sus profesores. Si consideramos que en la construcción de la realidad cotidiana se encuentra inmersa en la construcción de formas de pensamiento, significaciones, opiniones y actitudes que tienen los estudiantes respecto a esa práctica, veremos que estas se van construyendo a partir de las interacciones sociales con sus docentes, de su trayectoria escolar y de la información que incorporan a través de lo que leen y escuchan, o de otros medios de comunicación.

Resulta interesante abordar las "representaciones sociales", para así, desde el marco de la construcción social de la realidad y de la influencia social, analizar el mundo cotidiano, entendido este como "un nivel de realidad social" articulado a las determinaciones que socialmente le dan origen, recuperando el pensamiento de los actores de la educación y dar cuenta de la percepción social que tienen de la realidad que los alumnos están viviendo.

Serge Moscovici (1979) fue quien propuso el concepto de representaciones sociales en 1961, en su libro "El psicoanálisis su imagen y su público". Para este autor, "La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en grupo o en una relación cotidiana de intercambios. Las representaciones individuales sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser" (Moscovici, S. 1979: 39).

Las representaciones son sinónimo de lo vivido, interpretan la vivencia, la práctica, lo que permite articular para fines de interpretación, lo vivido y lo concebido. Expresa que cada universo tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación o la imagen.

De acuerdo con Abric (1994), Las representaciones sociales se asientan sobre tres dimensiones que son: 1) la información, 2) el campo de representación o imagen y 3) la actitud.

Información: se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social a partir de la información que haya adquirido.

Campo de representación o imagen: nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación. El campo engloba la imagen, la acción y la práctica.

Actitud: hace referencia a la toma de posiciones directas de las personas (favorable o desfavorable). Especifica que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada. (S. Moscovici 1979: 45-49). La actitud la identificamos a partir de las conductas que manifiestan los actores de la educación, es lo que da sentido a las conductas de los individuos y formas de entender la realidad.

Con base a esas categorías, es como se procurará lograr un acercamiento a las representaciones sociales de los alumnos acerca de la práctica docente.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La investigación que aquí presentamos aborda las representaciones sociales que tienen los estudiantes del Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería de la UAEH, para lo cual nos planteamos las siguientes interrogantes:

¿Qué representa para los estudiantes la práctica docente de sus docentes que ostentan el grado de doctor?

¿Cómo la viven en la realidad de la vida cotidiana?,

¿Qué posición toman ante ésta?

OBJETIVOS

Mediante el estudio de las representaciones sociales de los estudiantes del Instituto de Ciencias Básica e Ingeniería de la UAEH, caracterizar la práctica docente que realizan los profesores con grado de doctor, así como la relación maestro-alumno que subsiste.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La investigación que se pretende realizar es de característica cualitativa, en donde se aplicarán dos técnicas para la recolección de la información, y son: la encuesta mediante la aplicación de un cuestionario y la entrevista semiestructurada.

El motivo por el cual se utilizará el cuestionario, es porque permite considerar un número mayor de participantes de la muestra, lo que nos permite conocer con mayor magnitud los alcances de las representaciones sociales

en un grupo determinado, que en este caso, es la práctica docente de sus profesores. Para su elaboración se ha considerado estructurar las preguntas agrupadas en las siguientes cuatro categorías, que cumplirán la función de ser propuestas de acercamiento para la obtención de la información, y son: 1). la planeación educativa, 2). la conducción del proceso enseñanza aprendizaje, 3). la evaluación y 4). las características de las relaciones humanas.

Se tiene contemplado elaborar preguntas cerradas y abiertas. Éstas últimas tienen el fin de indagar sobre las razones por las cuales los participantes expresan algunas de sus respuestas.

En el caso de la entrevista semiestructurada, ésta se aplicará a una muestra menor y el fin será obtener información de primera mano tratando de indagar sobre las particularidades de la construcción de las representaciones sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC.J.C. Prácticas Sociales y representaciones. Ediciones Coyoacán, México, 2000, pp. 53-74

Arredondo, Martiniano y Angel Díaz Barriga (1989), Formación Pedagógica de profesores universitarios, UNAM/ANUIES, México

Banchs, Maria A., (2000), "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales", en Papers on Social Representations. Textessur les representations sociales, vol. 9, pp. 3.1-3.15. Peer Reviewed on line Journal , ISSN1021-5573

DE GARAY, A. Los actores desconocidos. ANUIES. México. 2001

Durkheim, Emile (1991), Educación y Sociología, México, colofón

JODELET, D. y A. GUERRERO. Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales. Facultad en Psicología. UNAM. México. 2000, 225 pp

JODELET, Denisse (1986), "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Serge Moscovici, Psicología Social II, pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales, Barcelona, Paidós, pp. 469-494

Moscovici, Serge (1979), El psicoanálisis, su imagen y su público, Buenos aires, Buenos Aires, Huemul.

Pérez, Serrano Gloria (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid: La Muralla.

Piña, Juan Manuel (1999), La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas, CESU-UNAM/Plaza y Valdés Editores.

Porlán, Rafael (1995). El diario del profesor. España: Diada.

Torres, Rosa María (1998) Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. México: Biblioteca del Normalista.

Ucmas, Lázaro. (2008). "En torno al análisis de la práctica docente". En La práctica educativa, Reflexiones sobre la experiencia docente. México: Escuela Normal Oficial de Guanajuato.

El asesoramiento en la formación docente continua

Claudia García Rivera

Resumen:

El presente trabajo comprende un análisis de la importancia de la asesoría que se imparte en la formación docente continua, al contrastar dicha formación con la orientación debido a que el asesoramiento se deriva de la psicología y la orientación vocacional, con el propósito de perfeccionar al trabajador mediante una capacitación, pero en muchas ocasiones se distorsiona este proceso y se limita a una perspectiva técnica.

Es a partir de continuos cambios que actualizarse o formarse, deja de ser sólo un requisito o aspecto básico en el sistema educativo y la formación docente ha tomado como base la estrategia de la Formación Docente Continua, que implica la capacitación (la etapa donde se le proporcionan herramientas), formación (entorno a valores y dominio de contenidos); actualización (estar a la vanguardia de los desafíos sociales) y perfeccionamiento (que todos los elementos que integran la formación permanente se proyecten en la práctica educativa optimizando resultados) de los docentes y/o profesionales directa o indirectamente vinculados con la educación.

Es por eso que emplear el término de Asesores Técnicos Pedagógicos como figuras que acompañan en la formación continua a los docentes, implica comprender que su función es el asesoramiento y esta conceptualización tiene sus raíces en el campo empresarial-industrial

En dicho análisis se abordan elementos indispensables que debe integrar la personalidad del Asesor, el papel motivador que debe poseer enfatizado por algunos autores como Rodríguez Moreno, Rodríguez Espinar, Bisquerra, Monereo que vinculan el asesoramiento no sólo pedagógico, al relacionar una visión holística de modelos que optimizaran el trabajo que durante años se pretende establecer como pieza clave a los Asesores Técnicos Pedagógicos para optimizar el trabajo educativo que llevan a cabo los profesores en el aula. Finalmente se contrasta algunos elementos del asesoramiento psicopedagógico que se propone en el modelo de consulta que permite entender que el papel del Asesor será el de un orientador.

En la actualidad el sistema de educación, está expuesto a las turbulencias e inquietudes por la influencia neoliberal así como por las nuevas exigencias sociales, cuestión que permite entender la mejora de la institución escolar como una cuestión de vital importancia, la cual dará pauta a cambios al

proporcionar elementos que permitan responder a las demandas de los diversos contextos en los que se desenvuelve el individuo.

Es por eso que en los niveles de educación se acompañan de una orientación, entendida como plantea Álvarez y Bisquerra (1998:9), como proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida; cuestión que se encuentra inmersa en el Programa de Educación Preescolar (2004:21) , cuyo propósito principal de este nivel debe contribuir a la formación integral, pero asume que para lograr este propósito el Jardín de Niños debe garantizar a los pequeños, su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas las cuales se trabajan en seis campos formativos, pero sobre todo hacen énfasis en el campo formativo de Desarrollo personal y social; así como en Desarrollo Físico y Salud con una función preventiva y de desarrollo.

Para alcanzar este objetivo el docente es una figura indispensable, que debe construir sus competencias profesionales de tal forma que permitan establecer estrategias para fomentar un aprendizaje significativo, lo cual es una situación compleja para los docentes no se puede asumir que las escuelas son iguales y menos los agentes escolares que laboran en ellas, debido a que cada una tiene necesidades diferentes, Perrenoud (2004), en su texto de las Diez nuevas competencias para enseñar; si no se pone al día, la escuela se descalificará, la escuela no puede pasar por alto lo que sucede en el mundo; a partir de esto se identifica que la mejora no puede solamente enfocarse a nivel macro, es necesario contextualizarla a partir del quehacer cotidiano, considerando la función que desempeña el docente como principal participe de este proceso, pero sin perder de vista a los alumnos, padres de familia, comunidad y la propia administración educativa.

Sin embargo para que el docente no se sienta sólo en este largo recorrer de acciones que implementa en su profesión, se han constituido iniciativas de apoyo para proporcionar una formación continua y de actualización a los profesores, en donde se le proporcione una perspectiva holística de los procesos de enseñanza- aprendizaje, y desde este parámetro técnico de intervención plantea Domingo (2004:8) se han retomado iniciativas provenientes del campo de la psicología y la orientación, con una perspectiva más personalista o puramente curricular desde áreas específicas.

Es entonces que plantear el término de Asesores Técnicos Pedagógicos como figuras que acompañan en la formación continua a los docentes, implica analizar que su función es el asesoramiento y esta conceptualización tiene sus raíces en el campo empresarial-industrial, la cual data de la década de los años cincuenta (Gupta y Coxhead, 1993), en donde se identificaba en aquel entonces como un servicio profesional para la

asistencia práctica a la resolución de problemas en cuestiones relativas a la política de la organización y a los procedimientos, con objeto de perfeccionar el ejercicio profesional.

Situación que se ejemplifica con la función que desempeñan los Asesores a partir de la necesidad que refleja el sistema educativo, su papel se constituye debido a que aún en la práctica se percibía deficiencias que exigían una formación continua y permanente de los docentes donde se proporcione herramientas para que enfrente los desafíos actuales que demanda su trabajo, situación que llevo a constituir el acompañamiento del Asesor Técnico Pedagógico en el trabajo cotidiano del docente, de ahí la articulación con la orientación enfocada al área laboral, que permitiría perfeccionar al individuo en su trabajo.

Sin embargo es necesario entender la orientación y por eso se considera a Rodríguez (1994:11) en donde explica que orientar sería en esencia, guiar, producir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que los rodea; que en esencia tendría que ser el objetivo a perseguir en el acompañamiento pedagógico de los docentes el que adquieran autonomía, seguridad y responsabilidad para proyectarlo en su desempeño profesional; al comprender como orientación e intervención pedagógica al proceso de ayuda continuo a todas las personas.

Lo anterior permite retomar lo que menciona Comellas citado en Bisquera (1998:261), que el sistema educativo tiene como finalidad la acción formativa de sus ciudadanos quienes deberán ser gestores de las decisiones que la perpetúan y la transforman, por consiguiente se debe llevar a cabo mirando al futuro y no al pasado, y es sin duda un camino viable la orientación desde la perspectiva escolar más generalista y este tipo de orientación se centra en el maestro como principal protagonista y figura dinamizadora, al ser el orientador y el curriculum escolar el intermedio.

Es por eso que se relaciona la tarea de los asesores pedagógicos con el modelo que propone Rodríguez (1994: 55) al plantear el modelo de orientación dirigida a los tutores, en el cual se menciona el éxito de este modelo de orientación dirigida a los tutores aplicado a los alumnos de bachillerato o de formación profesional cuya función esencial es la asesoría y tutela, el cual es una de las tareas del asesor técnico pedagógico el cual funge una tutoría hacia el docente para apoyarlo en los problemas escolares a los que se enfrenta su trabajo cotidiano, proporcionando estrategias que se articulan con el concepto de orientación como proceso de toma de decisiones, al entender que incluye al individuo en un proceso decisorio y de interés por las sociedades democráticas ya que la elección enfrenta a las personas y en ella se basa el desarrollo personal.

Por consiguiente la capacitación que se proporciona a los docentes en el Sistema Educativo Mexicano se da en cascada como única estrategia de formación y a pesar de que el objetivo es brindar al docente elementos

para atender las reformas curriculares en la realidad no trasciende por que no existe un adecuado acompañamiento porque los Asesores Técnicos Pedagógicos no tienen un perfil adecuado que exige asumir esta responsabilidad.

Por su lado debería comprenderse en el ámbito educativo el asesoramiento no sólo pedagógico, sino psicológico que este asesoramiento que se proporciona a los docentes abarque el nivel cognitivo y nivel emocional, Monereo y Solé (1996) proponen tres tendencias a considerar en el asesoramiento psicopedagógico. La primera, concibe el asesoramiento pedagógico como un medio al servicio de la individualización de la enseñanza para ofrecer respuestas educativas susceptibles de adecuarse a las condiciones y características de sus destinatarios. Una segunda tendencia sostiene que se realiza en un contexto concreto, la institución educativa y el cual desprenden algunas implicaciones, una de ellas plantea que el atender el contexto supone la necesidad de elaborar y disponer de conocimiento específico al igual que los instrumentos que permitan intervenirlo; otra, plantea que el centro educativo trasciende su carácter de "lugar físico", interviniendo así el psicopedagogo en diversos subsistemas y en el sistema globalmente entendido. De ahí que el asesoramiento psicopedagógico se constituya como realidad compleja y multiforme.

Finalmente, la tendencia que considera el asesoramiento pedagógico como un recurso útil a la institución para enfrentar sus cometidos de forma coherente con las finalidades educativas.

Esto permite considerar el asesoramiento psicopedagógico como un servicio profesional para la asistencia práctica-teórica a la resolución de conflictos, prevención, detección, y tratamiento de problemas en cuestiones relativas al campo del aprendizaje en primera instancia y de la enseñanza en segunda y para valorar y potenciar al ser humano en la dinámica del saber conocer, del saber hacer, del saber ser y del saber convivir (los cuatro pilares de la educación). Pero es importante reconocer que no se debe limitar a un solo modelo, sino adecuar los que se consideren necesarios para alcanzar los objetivos establecidos, Monereo y Solé (1994) plantean que no hay un único modo de asesorar desde la perspectiva psicopedagógica, pero sería peligroso deducir que entonces todo es igualmente válido.

El modelo educativo prevaleciente con enfoque constructivista exige un cambio radical en las prácticas educativas, en las orientaciones didácticas, en los estilos docentes. No podía ser de otra forma, el impacto tenía que llegar al asesoramiento, marcando a éste con un carácter preventivo y optimizador. Sin duda alguna el asesoramiento psicopedagógico eficaz debe, asegurar situaciones que se lleven a cabo en las mejores condiciones posibles que permitan potencializar el buen funcionamiento de los mecanismos de las instituciones educativas en sus distintos niveles de gestión y coordinación de equipos, de organización de espacios, horarios y recursos, de tutorías, de desarrollo y programación curricular, de relaciones con los

padres, fortalecer y habilitar a los equipos de profesores en un trabajo en conjunto para conseguir las finalidades educativas que plantea el constructivismo de la reforma curricular.

Para optimizar resultados un aspecto a fortalecer son las vías de comunicación y coordinación entre todos los agentes educativos de la comunidad educativa escolar. En definitiva, es la misión del asesoramiento o asesor conseguir que el contexto educativo desarrolle al máximo sus potencialidades para optimizar y efectivizar el aprendizaje individual, colectivo e institucional.

A lo largo de la práctica cotidiana, el educador deberá tomar una serie de decisiones de diversa índole que configurarán una forma particular de intervención didáctica, a esta toma de decisiones nos encontramos con que cada docente parte de un concepto de niño y de su propio papel como agente educativo, dependiendo de cómo perciba al alumno, de las posibilidades que les estime y de los logros que en él prevea, el docente orientará la actividad en un sentido o en otro, intervendrá en mayor o menor grado, concederá más o menos autonomía a los alumnos, etc.

Es importante no dejar de lado, que el Sistema Educativo Formal en nuestro país, tiene como característica transmisión de contenidos e información, una dirección vertical de arriba hacia abajo, identificando que el proceso de formación y actualización se encuentra lleno de buenas intenciones, pero todo se da en cascada y los docentes lo reciben por simple requisito perdiéndose el sentido teórico-metodológico.

Lo anterior permite considerar que lo que se presenta es un proceso de formación, en la que se encuentra inmersa la inculcación de contenidos, que difiere la forma de apropiación de cada docente, sin considerar las estrategias didácticas que implementan para identificar el alcance de objetivos que fundamentan el Programa de Asesores Técnicos Pedagógicos; Fernández Enguita (1990) citado en Santos Guerra (1994) dice que todo el proceso de transmisión de saberes, conocimientos e información en la escuela es, a la vez, un proceso de inculcación (para que los escolares interioricen e interpreten la realidad previamente determinada), selección (la escuela no imparte la cultura en general sino una cultura) y omisión (excluye lo que considera que no es digno de ser enseñado), este procedimiento da cuenta de la realidad educativa a la que nos enfrentamos y que muchas de estas acciones de enseñanza no responden a las necesidades sociales.

De acuerdo con Schmelkes (2011), la cual menciona en su investigación que tiene México capacitación docente ineficaz, debido a que existe baja eficacia de la capacitación de los docentes y esto se da a partir de que la Secretaría de educación Pública planea el entrenamiento de los maestros a través de cursos homogéneos para todo el país, los cuales se basan en los resultados de exámenes estandarizados.

La formación continua y actualización de docentes, requiere de un modelo de intervención que responda a las necesidades de los profesores y no solamente un indicador más de política educativa, un modelo que considero pertinente es el de consulta como plantea Álvarez y Bisquerra, es entendido como una relación entre dos profesionales generalmente de diferentes campos: un consultor (orientador, psicopedagogo) y un consultante (profesor o tutor); la consulta tiene dos metas básicas: aumentar la competencia en sus relaciones con un cliente (alumnos, padres), el cliente puede ser una persona, grupo o una organización. Así como desarrollar habilidades del consultante para que sea capaz de resolver por sí mismo problemas similares en el futuro. La naturaleza triádica de la consulta (consultor, consultante y cliente) es una característica inherente a este modelo, es una forma de intervención indirecta. Se dan las herramientas necesarias al consultante para que el resultado se refleje en el cliente, es un trabajo en equipo y se relaciona con el “deber ser” del acompañamiento no sólo pedagógico sino psicológico que debe integrar el trabajo docente con la participación de todos los agentes, en (Rodríguez, 1994:57) se asume que la orientación en la perspectiva escolar debe el docente o tutor apropiarse de competencias y estrategias didácticas, que en el aula genere un clima de aceptación y apertura que permitan funciones de guía, el profesorado irá adaptando el curriculum a las necesidades del alumnado en los dominios afectivo y cognoscitivo, que sin duda tendría que ser la función de asesoramiento que se da en los centros escolares.

Así el papel del asesor debe retomar características del orientador en las actitudes que proponen superar experiencias y lo menciona Santana Vega citado en **CIDE** (2009: 101) las actitudes a proyectar son: “aceptación (el asesorado es una persona independiente y digna de confianza y ha de ser aceptada tal cual es), comprensión (ponerse en el lugar del otro a través de la empatía) y la sinceridad (presentarse el otro en forma auténtica)”. Sin olvidar que el funge una orientación, que se refleja en el acompañamiento y apoyo a los docentes, pero no sólo a darle información sino transformar esa información en la implementación de las prácticas docentes como menciona Miranda (2007:), no sólo se trata de poseer mayor conocimiento o información, sino de saber usarlo con un perspectiva que vaya de la mano con el desarrollo humano, mediante una nueva conciencia crítica, para reflexionar en el mundo en sus múltiples relaciones y repercusiones.

Es por ello que la formación del maestro lejos de ser una mera capacitación en técnicas educativas, ha de orientarse hacia la adquisición de una metodología de trabajo científico que, estableciendo una adecuada relación entre conocimientos teóricos y prácticos le habilite para el desempeño de su función, la formación ha de entenderse como un proceso continuo y permanente. Es por eso que el asesoramiento técnico pedagógico que se imparte en la formación y capacitación docente debería comprender el aspecto psicológico, entendiendo un asesoramiento

no solamente pedagógico sino psicológico en el cual se oriente y apoye al docente en su trabajo didáctico, porque los problemas que reflejan los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen que ver con el análisis y comprensión de conductas y factores de los estudiantes que obstaculizan su aprendizaje, no solamente escolar sino personal, para fomentar una educación integral que se proyecte a lo largo de la vida del individuo con una educación permanente.

Al considerar la importancia de las prácticas pedagógicas que realizan los Asesores Técnicos Pedagógicos, al desempeñar un papel fundamental no sólo en las supervisiones, sino en el Sistema Educativo Mexicano lo cual genera una atención de tareas diversificadas, debido a su intervención en el trabajo con los docentes, al tener como responsabilidad acciones relacionadas no sólo con el aspecto pedagógico de diversos programas en los centros educativos sino administrativo al brindar apoyo y atención a docentes en servicio dentro y fuera de la escuela.

Referencias bibliográficas

Álvarez González, M. y Bisquerra Alzinar, R. (1997). *Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, en AIDIPE. Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, Sevilla, Universidad de Sevilla.

Bisquerra, Alzina, Rafael. (1998). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ed. Praxis universidad, pp. 9- 22

Cide (2009) *Orientación Educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Consultar en: Centro de Aprendizaje del ICShu: www.icshu.net/lcshu

Domingo, Segovia J. (2004). *Asesoramiento al centro educativo, México, D.F.* Editorial octaedro México. ISBN:968-5853-02-9

Gupta, R-Coxhead, P, (1993). *Asesoramiento y Apoyo Psicopedagógico*, Madrid, España. Narcea Ediciones.

Miranda, López (2008). *Educación internacional y análisis comparado*. México, Editorial Praxis pp. 265. Koontz, H. y Weihrich, H. (1998). *Administración: una perspectiva global* (11ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana

Monereo, C. Solé, (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, Madrid, España. Alianza Editorial.

Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.

Rodríguez, Moreno, Ma. Luisa. (1994). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ediciones cea ac, pp. 11- 20.

Santos, Guerra (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar* Ediciones Aljibe. pp. 354 ISBN: 848776729

Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*, México, D. F. ISBN 970-767-023-1

Schmelkes, Silvia (2011). Tiene México Capacitación Docente Ineficaz. En Educación a Debate consultado el 09/08/2011 <http://educacionadebate.org/2011/08/04/91021/>

Las competencias docentes y la discapacidad intelectual en el aula regular

Carolina Valero Olmedo

Las competencias docentes y la discapacidad intelectual en el aula regular

En los últimos años, la educación en México ha dado paso a la Integración Educativa, lo que implica un proceso de cambio en las formas de enseñanza y la búsqueda de brindar atención de calidad a un grupo vulnerable de la sociedad, como lo son los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad física, intelectual o aptitudes sobresalientes; promoviendo así el cumplimiento a sus derechos de recibir educación en igualdad de condiciones y oportunidades.

Dicho lo anterior, esta integración educativa consiste en que los niños y jóvenes en edad de cursar la educación básica y que presenten algún tipo de discapacidad, ingresen a las aulas regulares, evitando la tipificación o exclusión y promoviendo en ellos el desarrollo de competencias que le permitan transformar su realidad, partiendo de la idea fundamental de desarrollar todas sus potencialidades como ser humano más allá de sus limitaciones.

En este sentido, se encuentra que la función del docente del aula regular requiere de reconocer la diversidad que exista en el grupo de alumnos que dirige hacia el aprendizaje, ya que como bien comentan Coll y Miras (2001), los alumnos difieren entre sí en una gran variedad de aspectos, como la inteligencia, las destrezas cognitivas, esquemas de conocimiento, estrategias de aprendizaje, intereses, expectativas, motivaciones, enfoques ante el estudio y el aprendizaje, entre otras, lo que tiene gran incidencia sobre los procesos y resultados de aprendizaje (p. 331).

Estas diferencias, tienden a verse más reflejadas a razón de que por décadas se ha dado una clasificación de los alumnos de acuerdo a sus capacidades intelectuales, siendo señalados como aptos o no para ser educados a razón de la aplicación de diversas pruebas que determinan si un niño se encuentra dentro de un parámetro de inteligencia y dependerá de sus resultados que sea integrado al aula regular o ubicado en grupos especiales.

Dicho lo anterior, los alumnos con algún tipo de discapacidad intelectual³, presentan dificultad en aprender al mismo ritmo que los demás niños, sin embargo, no es imposible que logren un buen desempeño en su vida diaria,

³ Se hace referencia a la discapacidad intelectual como la función que se encuentra significativamente por debajo del promedio y que coexiste con limitaciones de las áreas de habilidades adaptativas, como lo son: la comunicación, el auto cuidado y autonomía, habilidades de convivencia y participación familiar y social, mantenimiento de la salud y seguridad, educabilidad y trabajo (SSA, 2009).

simplemente requerirá de más tiempo y dedicación a las tareas, lo que exige la reconceptualización de la enseñanza por parte del docente para involucrarse en el proceso de su aprendizaje, prestándoles mayor atención y realizando las adecuaciones curriculares que la necesidad del niño requiera, con el fin último de que la escuela ya no sea solo integradora, sino inclusiva, lo que representa que el acceso de alumnos con discapacidad intelectual deje de ser solamente un acto caritativo o una mera política educativa; requiere de formación continua del profesorado y de un convencimiento, compromiso personal y conocimiento basto que le permita lograr la innovación que esto le exige (Casanova, 2009).

Dado este contexto, se encuentra relevante que los docentes desarrollen competencias (actitudes, conocimientos y destrezas) necesarias que le permitan actuar en la búsqueda del desarrollo integral de los niños con discapacidad intelectual a partir de las características y necesidades individuales de aprendizaje, contemplando los tres ámbitos que según Snow (Coll, 2001) influyen en el logro de aprendizajes: el ámbito cognitivo que incluye el conocimiento declarativo y procedimental (destrezas intelectuales); el ámbito afectivo que implica el temperamento y emociones hacia el aprendizaje y el ámbito conativo que implica autoconcepto y estilos de aprendizaje.

Sin embargo, es menester recalcar que la formación de los docentes de aulas regulares no estaba encaminada a la profesionalización en el área de Educación Especial (Guajardo, 2010), es solamente en las escuelas especializadas, en donde los docentes son formados también para asesorar y apoyar a los docentes de aulas regulares o centros de atención múltiple⁴.

De la misma forma, se encuentra relevante mencionar que entre los años 1990 y 2001 se llevaron a cabo algunas investigaciones sobre la integración educativa, en donde se destaca que dicho movimiento no consideró proveer de recursos adicionales y capacitación docente de las aulas regulares para el momento en que se da paso a dicha integración; para el año 2002, según el Programa de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa, se contemplaba el diseño de una estrategia de actualización que promoviera que el personal docente, tanto de educación especial como de educación regular, tuviera acceso a los contenidos que le permitan atender de manera adecuada a los alumnos y las alumnas con Necesidades Educativas Especiales⁵, particularmente a los que presentan discapacidad (SEP, 2002); por tanto, hablar de competencias docentes implica lograr un desempeño eficiente y eficaz, que se denote ante la

⁴ Los Centros de Atención Múltiple (CAM) agrupan a niños con diferentes tipos de discapacidad, ya sea física o intelectual por edades, en donde se busca que los alumnos con dichas características cursen el nivel primaria de la educación básica.

⁵ Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) existen cuando alguna de las características personales del alumno afectan su aprendizaje, de manera que requiere de medios extraordinarios de acceso al currículo y/o adaptación de las condiciones de aprendizaje y por ende, de las formas de enseñanza, que den atención precisa a las necesidades detectadas de manera adecuada (García, 1998).

actuación de una demanda específica (García y Cols., 2008) , que en este caso será lograr que el alumno con discapacidad intelectual que se integra al aula regular desarrolle las competencias básicas y estratégicas⁶ que le permitan desenvolverse en la vida; ser un docente competente, entonces, es sinónimo de experto en un campo determinado, en donde se realizan tareas específicas y reflexiona sobre su hacer, se es crítico y se analiza y ajusta el desempeño de acuerdo con la situación que se presente (García y Cols., 2008).

En este sentido, es importante cuestionar si la integración educativa cumple realmente su cometido en las aulas que integran a los alumnos con discapacidad intelectual a razón de la acción docente en ella, por lo que resulta importante responder a cuestionamientos como ¿Cuáles son las competencias que el docente requiere para incluir a alumnos con discapacidad intelectual en el aula regular?, ¿Qué debe saber el docente sobre la discapacidad intelectual? Y ¿Qué papel desempeña el docente ante la integración de alumnos con discapacidad intelectual?

Dadas estas interrogantes, se contempla que si el docente cuenta con conocimientos básicos sobre inteligencia y discapacidad intelectual tendrá la posibilidad de *actuar como mediador* del aprendizaje y promoverá, a través de los métodos y técnicas educativas que aplica, la *inclusión educativa* de alumnos con discapacidad intelectual que se integran al aula regular.

Bajo este supuesto, diversos referentes teóricos dan pauta fundamentar el qué hacer docente desde diversos autores partiendo desde la reflexión de su práctica diaria y la formación continua, pretendiendo dar respuesta a los cuestionamientos marcados previamente.

Definiendo la Inteligencia

Durante varias décadas la idea de tener un acercamiento a la comprensión de la inteligencia ha dado pauta a que se desarrollen diversas teorías y formas de medirla, por lo que se ha dado pauta a la clasificación de las competencias cognitivas a razón de evaluaciones que se han diseñado pensando en la estandarización de los individuos y su nivel de inteligencia.

⁶ Laura Frade (2011), retoma la conceptualización de la educación basada en competencias, en donde la idea fundamental, en cualquier nivel educativo, es que la educación enseñe a desempeñarse eficientemente en la vida, haciendo uso de los propios recursos cognitivos, afectivos, físicos, utilizados de manera concreta para hacer algo; define una competencia como una *capacidad adaptativa, trasladable, cognitiva, emocional y conductual específica, que se despliega para responder o resolver una demanda que se produce en un entorno determinado en un contexto sociohistórico y cultural*. Identifica dos tipos de competencia a desarrollar en alumnos con discapacidad, las *básicas* que marca el currículum como las habilidades de pensamiento básicas, la autonomía y el desarrollo personal, la comunicación, la ética y la posibilidad de vivir en armonía, el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación; y las competencias *estratégicas*, que le permitan lograr capacidades potenciales de adaptación y sustitución a través de recursos internos y externos que le permitan transformar su necesidad, capacidades cognitivas, afectivas y conductuales para vivir y convivir.

Dicho nivel requiere determinarse con puntuaciones o porcentajes, considerando que los individuos no presentan diferencias significativas entre sí, lo que ha llevado a determinar que la inteligencia es una y es cuantificable.

Comenzando por la prueba desarrollada por Binet y Simon (Santrock, 2002) denominada Escala 1905, que consiste en dar respuesta a 30 reactivos y que comprende desde la habilidad de tocarse una oreja hasta realizar dibujos de memoria y definir conceptos abstractos, dicha prueba le permitió medir el nivel de desarrollo mental de un individuo en contraste con el de los demás, posteriormente Stern crea el concepto de Coeficiente Intelectual (CI), referido a la edad mental de un individuo dividida entre su edad cronológica multiplicada por 100 (p. 141).

Otro tipo de pruebas son los Test de de Wechler (WAIS-R para adultos, WISC-R para niños y adolescentes y la WPPSI-R para niños preescolares), que al ser aplicado el conjunto de pruebas que lo integran (y que están relacionadas entre sí), a un grupo selecto de individuos, se encuentra que existe una tendencia a desempeñarse bajo un mismo rango, es decir, el nivel de inteligencia de las personas tiene una misma línea de desempeño, por lo que Spearman (Deary, 2004) describe que existe un factor general de inteligencia humana, el denominado factor "g". Estas pruebas, según Wechler (Vallejo, 2006), pretenden medir la capacidad de un individuo de comprender el mundo que le rodea y los recursos de que dispone para enfrentarse a sus exigencias.

En este mismo sentido, Carroll (Deary, 2004) retomando la propuesta anterior, hace una reclasificación de la inteligencia partiendo del denominado factor "g", dando dos niveles jerárquicos, la inteligencia general y las diversas capacidades mentales que se requieren para ser considerado inteligente.

Dicho lo anterior, podemos citar a Santrock (2002), que refiere que a diferencia del peso, la altura o la edad, la inteligencia no se mide en forma directa, y son los actos de las personas los que denoten o no cierta inteligencia; lo que implica reconocer la individualidad del ser humano y sus diferencias. Sin embargo, esta concepción del factor "g" como una inteligencia general, da pauta a la calcificación y exclusión social y educativa de los individuos, al ser utilizadas como referente para determinar si las personas son viables de ser educados.

Sin embargo, existen otras perspectivas como la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, quien postula que la competencia cognitiva de los seres humanos se describe más adecuadamente en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, los cuales denomina como inteligencias; para identificar dichas inteligencias se apoya en informaciones sobre el conocimiento del desarrollo normal, en individuos sobredotados y el deterioro en las capacidades cognitivas, y el estudio de estas informaciones, Gardner (2005) refiere que se necesita una mejor

clasificación, por lo que encuentra que para denominar una inteligencia, la competencia intelectual debe dominar habilidades para la solución de problemas, crearlos o encontrarlos y los prerrequisitos son una manera de asegurar que una inteligencia humana debe ser genuinamente útil e importante.

Los aportes de Gardner, dan un referente a que las personas cuentan con diferentes tipos de inteligencia, y que pueden ser desarrolladas todas en mayor o menor grado, por lo que denota la aceptación clara de las diferencias individuales, por lo que la enseñanza debe encaminarse a potencializar las capacidades con las que el alumno cuenta, más allá de tener o no algún tipo de discapacidad intelectual.

Las competencias docentes ante la inclusión educativa

Referirse a integración e inclusión educativa, necesariamente requiere hacer referencia a las competencias que el docente debe desarrollar para dar atención, en primera instancia a la diversidad que ya de por sí se encuentra en el aula y a los alumnos que ingresan a ella con algún tipo de discapacidad intelectual.

La inclusión educativa asume que todos los estudiantes participen de actividades de aprendizaje en un salón de clases, sin embargo requiere de una transformación de todo el sistema educativo y principalmente del profesor que se encuentra a cargo del grupo integrador.

En este sentido, Marcelo (Casanova, 2009), las características del profesor en la escuela inclusiva se encuentran las del conocimiento de los diversos contextos educativos para realizar adecuaciones curriculares y del conocimiento profundo de la asignatura que se enseña; sin embargo estos nuevos escenarios sociales que dan paso a la integración requieren que desde su formación tengan mayor énfasis en dar atención a la diversidad, a trabajar de manera cooperativa, a identificar Necesidades Educativas Especiales y a la educación individualizada, por lo que Rodríguez Espinar (Casanova, 2009) plantea algunas de las nuevas competencias, que en este aspecto, debe lograr el desarrollar el docente y que se enlistan a continuación:

- Diseña, planifica y gestiona el conocimiento
- Innova su práctica a través de la reflexión e investigación educativa para una mejora continua.
- Trabaja y apoya a la generación del conocimiento en diferentes entornos de aprendizaje
- Trabaja colaborativamente
- Favorece un clima de motivación hacia el aprendizaje
- Posee habilidades comunicativas

- Es sensible a las demandas, necesidades y expectativas tanto de sus alumnos como de la sociedad.

A manera de cierre, la integración educativa de alumnos con discapacidad intelectual se convierte, a razón de la puesta en práctica de diversas competencias docentes, en una base que determina en gran medida el desarrollo integral de estos alumnos. Para que se logre este enfoque holístico se debe dejar de ver a los alumnos con discapacidad como un objeto más del aula y dejar de hacer una etiquetación a razón de un número que determina si se es inteligente o no, para con esto, dar pauta a la concepción del individuo con habilidades y capacidades que se pueden potencializar, partiendo de la idea de que todos los alumnos son diferentes, que cada uno requerirá de satisfacer una necesidad educativa especial independientemente de que tenga o no discapacidad intelectual.

El papel del docente es fundamental en el sentido de que a mayor preparación, mejor formación para con sus alumnos, y que las nuevas exigencias que la sociedad marca solo se verán satisfechas en la medida en que se logre la reflexión sobre la propia práctica, la convicción por mejorar día con día y de que se logre un cambio en la forma de concebir a la discapacidad intelectual.

Referencias

Casanova, M. (2011) *5º Congreso internacional de inclusión educativa, Un horizonte de posibilidades*. México

Casanova, M., Rodríguez, H. (2009) *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. España: Editorial La Muralla, S.A.

Coll, C., Onrubia, J. (2001) *Desarrollo psicológico y educación*. España: Alianza Editorial.

Deary, I. (2004) *Una brevísima introducción a la inteligencia* 1ª Ed. México: Editorial Océano

Frade, L. (2011). *Competencias en educación especial y en la inclusión educativa*. México: Inteligencia educativa

Galaz, J. (2009). El tema de la enseñanza. Una aproximación a la didáctica. *Diversia* No. 1. Pp. 129-155

García, J., González, D. (1998). *Evaluación e informe psicopedagógico. Una perspectiva curricular Vol. I*. España: Editorial EOS

García, J., González, D. (1998). *Evaluación e informe psicopedagógico. Una perspectiva curricular Vol. I*. España: Editorial EOS

Guajardo, E. (2010) *La desprofesionalización docente en educación*

especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* Vol. 4 No. 1 (Pp. 105-126)

Sánchez, P. (2003) Aprendizaje y desarrollo. *Colección: La investigación educativa en México 1992-2002* Vol. 4. México: COMIE

Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. México: McGraw Hill.

SEP (2002) *Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEP

SSA. (2009) *Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012*. México: SSA

Vallejo, J. (2006). *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría* 6ª Ed. España: Masson S.A.

El juego: una perspectiva de enseñanza matemática para el nivel de educación primaria y secundaria

Roberto Marcos Castillo Reyes⁷

Resumen

El juego como un recurso didáctico en matemáticas establece en los alumnos interés, ya que para ellos la sola idea de saber que tendrán que enfrentarse a un problema matemático, les provoca pánico y les infunde desasosiego. Y el juego posibilita el desarrollo biológico, psicológico, social y espiritual del hombre.

Introducción

Uno de los objetivos principales de la educación pública es propiciar el desarrollo armónico e integral de los estudiantes, haciendo imprescindible ofrecer a los estudiantes los elementos necesarios para el desarrollo de habilidades y destrezas que permitan una educación integral entre la parte teórica y práctica.

La eficacia del aprendizaje de los alumnos está condicionada por el clima escolar y la efectividad de la labor docente de un profesor quien debe estar consciente de que los cambios culturales son procesos lentos que se deben estimular, con el apoyo de un plan sistemático de vocación humanista, considerando que se trabaja con personas, entre personas y para las personas.

Esto permitirá a mi perspectiva, una mejorara progresivamente la calidad educativa en desafíos en oportunidades, si se dispone de un marco de referencia amplio, sólido y eficaz, cuya visión será la de construir un futuro mejor en la educación.

⁷ Investigador Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México. piloto256_renaultserial@ hotmail.com.

Enfoque

En este sentido hablar del proceso de enseñanza y aprendizaje es muy complejo principalmente cuando nos enfrentamos a asignaturas como matemáticas, física, etc. Donde la principal problemática del docente es ¿qué enseñar? Y ¿cómo enseñar? Para que el estudiante cuente con las bases que contribuyan al desarrollo de aptitudes y actitudes; así como la adquisición de conocimientos y nuevos valores que permitan una educación de calidad.

Sin embargo, considero desde mi perspectiva docente en el área de las matemáticas; que existe un alto grado de reprobación en esta asignatura y que este problema no es exclusivo en un solo nivel, si no que en todos los niveles de educación, los factores tal vez sean muchos y muy variados.

En el presente instrumento tratare de mencionar solo algunos factores que he observado respecto a mi práctica docente y experiencia, que creo son los más comunes; entre ellos están:

- Como lo menciona valiente B. (1990): La matematófobia: que no es más que un enorme temor a las matemáticas, fundada desde el seno familiar e incluso social por abolengo.
- La falta de estrategia de aprendizaje: por parte del docente al mantener un modelo educativo tradicional ya obsoleto.
- Recursos didácticos: la falta de estos por parte del docente, incluso la no utilización de ellos.
- Conocimientos previos: otro problema son la falta de conocimientos por parte de los alumnos, que no se preocupan o no cuentan con ellos.
- Grupos saturados: esto cada vez es más común en instituciones educativas, públicas o privadas, y que se presenta en todos los niveles educativos.
- Instrumentos de evaluación con estrategias de contingencia: principalmente cuando no existe la homogenización de conocimientos en determinado tema.
- Instrucciones no adecuadas: están determinadas por la falta de espacios, la resonancia acústica, el tipo de mobiliario, etc.
- Improvisación de personal docente especializado: esto es muy común en la educación pública, al querer cubrir solo los espacios académicos con personal sin perfil educativo.

Claro estos problemas son solo algunos, considero que esta lista presenta los más comunes, sin embargo aun existen muchos más.

En el presente instrumento sólo tratare de dar una propuesta rápida e inmediata a uno solo, por lo extenso que resultaría atender todos y porque se perdería el objeto esencial de este instrumento.

Fundamentación técnica

A pesar de la gran cantidad y variedad de perspectivas teóricas de la educación, De acuerdo a lo establecido por Brunner (1970, cit. en una visión docente, 2010) yo elegí los planteamientos de Brunner, por que se apega de manera pertinente a mi práctica docente dentro del área de las matemáticas, bajo la teoría constructivista del conocimiento.

Para poder desarrollar este instrumento de técnicas de enseñanza matemática, me baso en los planteamientos pedagógicos de Brunner "aprendizaje por descubrimiento" que es una expresión básica en esta teoría, que denota la importancia que atribuye a la acción en los aprendizajes.

La resolución de problemas dependerá de cómo se presentan estos en una situación concreta, ya que han de suponer un reto, un desafío, que incite a su resolución y propicie la transferencia del aprendizaje.

Lo más importante en la enseñanza de conceptos básicos, es que se ayude a los estudiantes a pasar progresivamente de un pensamiento concreto a un estudio de representación conceptual y simbólica más adecuada al pensamiento.

Es importante como docentes y adultos comprender que es posible enseñar cualquier cosa a un niño siempre que se haga en su propio lenguaje.

Por otra parte, refiriéndonos a materiales y técnicas para el aprendizaje, Brunner propone la estimulación cognitivamente mediante materiales que entrenen las operaciones lógicas básicas.

El descubrimiento favorece el desarrollo mental, "consiste en transformar o de reorganizar la evidencia de manera que pueda ver más allá de ella".

Sobre el proceso de enseñanza:

- Captar la atención del sujeto.
- Analizar y presentar la estructura del material de forma adecuada.
- Importante que el alumno describa por si mismo lo que es relevante para la resolución de un problema.
- Elaboración de una secuencia efectiva.
- Provisión de refuerzos y retroalimentación que surge del éxito del problema resuelto.

Es así que desde mi punto de vista, considero, que el juego como un recurso

didáctico en matemáticas establece en los alumnos interés, ya que para ellos la sola idea de saber que tendrán que enfrentarse a un problema matemático, les provoca pánico y les infunde desasosiego.

Sin embargo cuando se disfraza y presenta como un juego al contrario de provocarles rechazo, los atrae y fascina, de tal manera que admiten el reto de descubrir el resultado aun cuando estén presentes por ejemplo, las propiedades de los números naturales, de lógica o de geometría.

“El juego es un caso típico de conducta desperdiciada por la escuela tradicional, por parecer desprovisto de significado funcional” (Jean Piaget, 2003, p.28).

Es así que por medio del juego el niño, el joven y el adulto van a manifestar su fuerza intelectual y en un afán de reto se propone resolver, investigar juegos y actividades lúdicas que le vanaglorian, satisfaciendo una buena parte de su inquietud espiritual, llenando gran parte de su tiempo no destinado a otras actividades.

Con ello la recompensa que ofrece un juego matemático y que radica en la satisfacción de su resolución y este, es en efecto, un pago bastante importante para nuestra autoestima; ya que debemos demostrarnos que somos buenos para algo y el juego es un buen campo de entrenamiento.

“Es trascendental considerar que cada persona aprende conforme a su propio ritmo, intereses, habilidades, aptitudes, y que lo más conveniente, en el juego, o en el estudio de las matemáticas es estimular sus avances, pero no reprobamos sus fallas o faltas” (Makarenko, 2003, p.76)

Es así que considero que el juego posibilita el desarrollo biológico, psicológico, social y espiritual del hombre, lo cual nos lleva al concepto actual de la nueva educación donde el juego y la educación deben ser correlativos, porque la educación proviene del latín educare, que implica moverse, fluir, salir de, es decir desembocaran las potencialidades físicas, psicológicas, sociales y espirituales desde el interior de la persona que se educa, para que se de esta situación se requiere de tiempo, el cambio se da como un salto dialéctico de lo cuantitativo a lo cualitativo.

En este escenario, los planes y los programas persiguen los propósitos de desarrollar habilidades, promover actividades positivas y adquirir conocimientos matemáticos los cuales se consolidan con el juego.

En la siguiente cita y en las anteriores nos demuestran que el juego en la matemática está apoyado en planteamientos profundos de educación.

“uno de los principios fundamentales de la pedagogía científica debe ser la libertad de los alumnos, libertad que permita el desarrollo de las manifestaciones espontáneas del alumno” (María Montessori, 2003, p.134).

Es decir a través del juego se permite el descubrimiento por parte de los estudiantes y a ellos como sujetos evaluadores les permite darse cuenta de que jugando resuelven problemas.

La presente propuesta didáctica, propone prácticas por medio del juego y el pensamiento “pensar más hacer” presentadas de la siguiente manera:

**BASTA NUMÉRICO, BASTA ALGEBRAICO, MULTIPLICACIÓN INDÚ,
MULTIPLICACIONES CLICK, LECTURA Y ESCRITURA DE NÚMEROS NATURALES.**

Conclusiones

Como se ha visto en el presente trabajo, se realizó una propuesta de trabajo, que permitiera la reflexión, sobre la didáctica más adecuada en la enseñanza y aprendizaje de algunos ejercicios matemáticos, que permitan un desarrollo más propicio por parte de los estudiantes y un recurso didáctico mas para el docente.

Sin olvidar que el descubrimiento favorece el desarrollo mental, y “consiste en transformar o de reorganizar la evidencia de manera que pueda ver más allá de ella”.

El juego como un recurso didáctico en matemáticas establece en los alumnos interés, ya que para ellos la sola idea de saber que tendrán que enfrentarse a un problema matemático, les provoca pánico y les infunde desasosiego.

Es con ello que la presente propuesta didáctica, propone prácticas por medio del juego y el pensamiento “pensar más hacer” cuyo objetivo es el hacer uso de los recursos didáctico que inciten, motiven, retroalimenten, entretengan, desahoguen y estimulen el desarrollo de una clase y mejoren la práctica docente.

Como lo menciona Bachelard (2007):“lo real no es necesariamente lo que uno cree, lo que uno cree no es necesariamente la verdad”.

Bibliografía

Pérez, G., (2010). UNA VISIÓN DOCENTE DE PARADIGMAS. (Primera ed.) México: Ediciones del Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.

Manual del APA, recuperado el 18 de diciembre de 2010, de http://ponce.inter.edu/cai/manuales/Redac_trab_Manual_Estilo2_files/frame.htm

Bachelart, G. (2007). FORMACIÓN DEL ESPÍRITU CIENTÍFICO. (Vigésimo sexta

ed.). España: Editorial Siglo XXI. Editores S. A. de C.V.

Calero, M. (2003). **EDUCAR JUGANDO**. (Primera Ed.). España: Editorial Alfa omega.

Valiente, S., **CURIOSIDADES MATEMATICAS COMO APOYO A LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN**. (1990) Revista de 6 a 10, época I, volumen I, año I, numero I, septiembre – octubre.

La nueva tendencia del Aprendizaje Significativo, una mirada reflexiva desde la filosofía para niños, la filosofía para todos

Naxhiely Cristina Marroquín Gutiérrez⁸

Introducción

La filosofía es de vida, de actitud, de mirada firme, segura, precisa. De certidumbre y coherencia para la vida y en la vida. De conexiones y relaciones humanas buscando concordancias y diferencias para avanzar y aprender más, siempre más. Es decir, la filosofía no se va inventando día a día, es por ende en la vida del hombre, es porque siempre se va preguntando y contestando a sus interrogantes y se vuelve a hacer nuevas cuestiones. El filósofo pues, extiende su pensamiento y abarca su análisis desde lo más simple hasta lo mayormente complejo; no complejo en tanto que nadie entienda sino en tanto que búsqueda de nuevas herramientas, ramificaciones y observaciones ante cualquier circunstancia. La relevancia de los conceptos filosóficos debe recaer en la experiencia de vida y la interacción social en todos los ámbitos cotidianos. Pero la filosofía, debe ir siempre en trabajo conjunto con la pedagogía, como ciencia que recoge los fenómenos educacionales técnico-creativos que preparan al hombre para la vida. Y para que esto se lleve a cabo, "La adquisición de las herramientas necesarias para un razonamiento apropiado debe fomentarse desde que los niños son muy pequeños."⁹

La filosofía, definitivamente, no comienza en los adultos, llenos de prejuicios y circunstancias mil. Comienza en la niñez que de manera hábil se cuestiona y se dirige ante lo sorprendente de la naturaleza como si ya desde antes la conociera, se enfrenta con su cara firme y afirma querer saber más. Pregunta sin titubear. Se pregunta en el momento en que realmente se requiere de una respuesta clara y sólo eso. Sabemos ya que "la pregunta es el medio a través del cual se debe educar"¹⁰ porque una vez que se pregunta se reflexiona en espera de una respuesta y en tanto que uno mismo se responde por segunda vez, hay una sorpresa al encontrarnos con una respuesta quizá inesperada, quizá ya esperada de por sí. Los niños pues, se sorprenden ante las respuestas recibidas y es en este sorprenderse que los

⁸ cristina.marroquin@uabc.edu.mx

⁹ Echeverría, E. (2004). Filosofía para niños. México: Ed. Aula Nueva, sm. Pág.13

¹⁰ Ibidem, Pág. 25

adultos ya no nos detenemos.

Las respuestas recibidas se ponen en acción en la vida cotidiana y más aún cuando tiene un significado persistente; un aprendizaje es significativo cuando la nueva información adquirida se torna, para el que aprende, en significados que anclan los conceptos, las ideas, las proposiciones que ya se tienen en su propio conocimiento y permite continuar hacia un nuevo posible significado, es decir, un nuevo aprendizaje.

Ahora bien, si a cada una de las experiencias adquiridas les encontramos sentido y sorpresa, nuestro pensar se tornará claro, porque hemos de haber reconstruido y reformado nuestro conocimiento previamente adquirido; "a la inteligencia crítica [...] le interesa el enriquecimiento de la experiencia humana y el alivio de las tribulaciones de la humanidad"¹¹ por lo tanto, el filósofo debe involucrarse activamente en los asuntos del mundo y no guardar sólo para sí un cúmulo de conocimientos, pues no tendrá relevancia en la vida, es tanto como si nunca hubiera hecho nada. Está comprometido a dar un significado y un por qué y un para qué del paso del ser humano en la vida.

Si establecimos en lo anterior que es la filosofía, ahora es momento de establecer lo que es el aprendizaje, la educación. Ésta, es una necesidad inquebrantable del ser humano, pues cada día requiere de nuevas herramientas dando evidencia ante la propensión de capacitación permanente para contar con las armas necesarias para su desempeño laboral, profesional es decir, su realización como individuo.

Las habilidades, herramientas, competencias y valores que adquiere el hombre al mantenerse en constante aprendizaje, son los elementos que le permiten desenvolverse eficientemente en el entorno social, es decir, es como logra obtener lo que lo ha motivado a desarrollar una actividad. Este motor (de aprendizaje) es intrínseco al ser humano, así como lo muestra Maslow cuando habla de las jerarquías de las necesidades del mismo y expone que después de las necesidades fisiológicas, se requiere de la satisfacción de las necesidades concernientes a la protección y a la seguridad. Después, se busca la pertenencia para lograr relaciones interpersonales que permiten la integración social con relaciones armónicas. Así, finalmente, al estar satisfechas estas necesidades, viene la búsqueda de la competencia y de la realización personal.

Desarrollo

La razón y el pensamiento (objetividad y subjetividad) se suman para conformar una fusión creativa y constructiva, para estar acorde con los acontecimientos de la enseñanza actual, donde a través del arte la función de la filosofía cumple su cometido en este momento preciso.

¹¹ Ibidem, Pág. 29

He aquí un nuevo concepto, el arte. Concepto en el que su base principal es la creatividad, que es principal motor para las ciencias y las artes que en la actividad profesional o académica evita caer la monotonía, en la repetición de las mismas acciones cuando se carece de ésta. Es así que, la competencia de la creatividad, es primordial que se desarrolle pues permite acción al pensamiento que a su vez, permite generar nuevas propuestas, para afrontar la realidad a través de un nuevo paradigma o paradigmas distintos.

Cuando se desarrolla la creatividad, el autoestima de las personas se eleva, es decir, una baja autoestima priva de la creatividad al ser humano. Al ser creativo, se es consciente, se es innovador, se vive sin miedo. Así que, ofrecer al alumno oportunidades para alimentar la creatividad, es un reto también para el docente pues debe saber ofrecer espacios y desarrollar metodologías que permitan concebir nuevas soluciones a los problemas que se le han de presentar, soluciones que se encuentran con el desarrollo de la educación.

La educación es un continuo proceso, con entradas y salidas en un sistema que funciona con una serie de interrelaciones entre todos los individuos de la comunidad social y educativa. Una intervención en cualquier nivel del sistema, implica el reacomodo de las restantes piezas del sistema. Así como el hombre no puede ser completamente autónomo, la educación no puede carecer de una visión de hombre y de la sociedad. Esta relación queda en evidencia cuando observamos que en cada periodo de la historia social, la educación ha sido un reflejo de la sociedad. La sociedad que se cuestiona, que busca, que requiere de respuestas.

La impartición de clases de diversas materias sea cual sea el contexto, si se hacen reflexionar desde la filosofía, llevarán intrínseco el verdadero sentido humano y propositivo. Es así como el acercamiento a los niños, jóvenes y adultos a los que se pretenda enseñar, se logra de manera sencilla y agradable. Entonces, aprenden ellos y aprende el maestro porque "aquel que enseña, aprende dos veces" según palabras de Joseph Joubert. Es en la meta cognición "saber" donde se da el conocimiento y la comprensión de los procesos y productos cognitivos donde implica una actividad reflexiva de lo que ya se sabe, de lo que ya se tiene aprendido.

Así es, que dentro del constructivismo, el niño dejará de ser sólo el elemento pasivo para convertirse en sujeto dinámico que actuará en conjunto al maestro y de este modo, será mayormente alcanzado el que cada niño sea capaz de expresar sus ideas mediante la guía del maestro pues "[...] todos somos capaces de avanzar más en nuestro desempeño y desarrollo intelectual con la mediación de otros"¹² Estos otros serán también, incluso, los demás compañeros de clase. Aunado a esto, si lo que se ha de aprender tiene relación con la vida y experiencia de cada estudiante, la educación entrará y se quedará en su memoria, estará cumpliendo su función de

¹² Ibidem, Pág. 34

preparar para la vida desde la vida misma. Por ende, "El aprendizaje significativo parte de lo que el niño sabe para lograr que lo que se le presenta como contenido a estudiar tenga el grado de dificultad apropiado; ni muy fácil, ni tan difícil que rebase su capacidad" nos dice David P. Ausubel¹³.

Para aclarar esto último, se debe mencionar dónde es que encaja esto del aprendizaje significativo en el entorno actual del área educativa. Es precisamente, en el campo del constructivismo, nacido o devenido desde la educación tradicional que ha pasado por el proceso meramente cognitivo y se posa, ahora, en el último concepto mencionado. Pero, ¿Cómo ocurre el aprendizaje en el constructivismo?

El constructivismo, se considera una rama del cognitivismo (ambas teorías conciben el aprendizaje como una actividad mental) pero se diferencia de las teorías cognitivas tradicionales en varias formas. Primero, la mayoría de los psicólogos cognitivos suponen que la mente es una herramienta de referencia para el mundo real; los constructivistas creen que la mente filtra lo que nos llega del mundo para producir su propia y única realidad, nos dice el teórico Jonassen en 1991. Así como los racionalistas de la época de Platón, en la actualidad se considera a la mente como la fuente de todo significado, sin embargo, tal como con los empiristas, se considera que las experiencias individuales y directas con el medio ambiente son críticas. Los constructivistas cruzan ambas categorías enfatizando la interacción entre estas dos variables. Así es que Ausubel presenta tres tipos de Aprendizaje Significativo¹⁴: a) Por Representaciones, b) Por Conceptos, c) Por Proposiciones.

Las Representaciones muestran el significado de los diversos símbolos, Los Conceptos se adquieren por formación o asimilación, por una experiencia directa y la Proposiciones permiten comprender lo que significan las ideas que se expresan en forma de proposición, enunciado, declaración.

Los humanos son capaces de crear significados, éstos no son adquiridos pues de cualquier experiencia se derivan varios significados posibles, claro que estos significados pueden ser correctos o no pero, sin ese juicio de por medio, no dejan de ser significados. De igual manera, los estudiantes no transfieren el conocimiento del mundo externo hacia su memoria; sino construyen interpretaciones del mundo desde su propia persona basados en las experiencias e interacciones individuales. En consecuencia, las representaciones internas están constantemente abiertas al cambio y de este modo, el conocimiento, el verdadero conocimiento, surge sólo en contextos que le son significativos. Por lo tanto, para comprender el aprendizaje que ha tenido lugar en un individuo debe examinarse la experiencia en su totalidad.

¹³ Ibidem, Pág. 42

¹⁴ PENDIENTE DEL LIBRO DE FRIDA

En seguimiento a este modo de aprender desde la comunidad de diálogo, así como le llama a la Filosofía para Niños, Eugenio Echeverría devela ante nosotros que en el paradigma estándar de la enseñanza aprendizaje donde el maestro pregunta a los alumnos y en el paradigma reflexivo, maestros y alumnos se cuestionan entre sí, será importante pues, poner manos a la obra en este cambio de actitudes una vez que nos encontramos en el aula ante la mirada de nuestros alumnos que, lo único que realmente esperan es escuchar palabras verdaderamente sorprendentes. Pero ahora, en nuestro marco constructivista, más que sorprendentes deben ser palabras llenas de significado de la vida misma, real, cotidiana.

Si el objetivo, el fin de la Filosofía para Niños, desde el campo pedagógico es “formar personas críticas con conciencia social [...] capaces de emitir juicios dentro del pensamiento de orden superior” Lipman¹⁵, este objetivo es logrado en tanto que se consigue desarrollar en cada individuo el pensamiento crítico y valorativo, en tanto que el primero provoca evaluar y analizar, mientras que el segundo da una dirección al pensamiento en la dimensión ético-valorativa de cada alumno. Entonces, el objetivo del aprendizaje significativo, recae en la importancia de la relación de los conocimientos adquiridos con el vivir día a día. De este modo se alcanza una perspectiva de pensamiento y acción constructiva y propositiva. Esto será mayormente alcanzado siendo el maestro no el que tenga el poder sino el que guíe todo lo que acontezca en el salón de clases. Y para cumplir con en este objetivo de la Filosofía para alcanzar una mejor calidad de vida, dice Echeverría¹⁶,

“Más que saber filosofía, es importante que el docente sea sensible hacia la dimensión filosófica de los niños con los que trabaja [...] El docente no habla de lo que plantearon Kant o Descartes, pero sí puede discutir sobre si debemos pensar que pasaría si todo el mundo actuara como nosotros o si existe un mundo objetivo, independientemente de que yo lo piense o no.”

Esta cita es sólo la visión última, que no la única en el universo de la pedagogía, que enmarca la importancia de la relación ético-social de la ciencia de la filosofía y la ciencia de la pedagogía que trabajan entramadas y con visiones similares y precisas.

Conclusiones

Dice Pablo Freire en su libro *Hacia una pedagogía de la pregunta*, que es importante ver la relación que existe entre asombro y pregunta, (porque el hombre en la sociedad ha crecido y se ha desarrollado a partir de las cuestiones que nacen de la necesidad de saber) al igual que del riesgo y la existencia; “la existencia humana implica asombro, transformación. La

¹⁵ Echeverría, E. (2004). *Filosofía para niños*. México: Ed. Aula Nueva, sm. Pág. 67

¹⁶ *Ibidem*, Pág.145

burocratización implica la adaptación [...] la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad". Sin embargo el hombre vive y crece de y con su imaginación.

La educación ha ido dotando a los educandos de las herramientas necesarias para desenvolverse en la comunidad y como esta es clara, la educación se ha ido aclarando también, sin embargo, tiene sus fallas. Estas fallas nacen en el afán de poder, se deja a un lado la real necesidad del por qué o del para qué educar, "Si das pescado a un hombre hambriento lo nutres durante una jornada. Si le enseñas a pescar, le nutrirás toda la vida" Lao Tse, pero asimismo, dentro de la educación se ha debido asumir la responsabilidad de mantener la integridad en la formación de las personas, pues no basta con capacitarla con herramientas, es preciso que conozca su rol social y asuma el compromiso de vivir en comunidad para que contribuya al desarrollo armónico de la sociedad.

Con la educación, se persigue una mejor calidad de vida, una visión mayormente clara de la misma, las relaciones sociales se hacen estrechas y profundas porque se ve el fondo de los hechos y de las situaciones cotidianas. Si la educación se ha visto envuelta en lazos de poder, en situaciones de rivalidad en tanto que lo actualmente llamado "Educación de Calidad", se debe entonces observar con detenimiento que la educación, la buena educación no sólo es lograda por el hecho de llenar requisitos sino porque realmente aporte, permita el cambio, genera sociedades comprometidas, que para nuestra actualidad, nuestro momento, nos podemos sino construir escenarios diversos en conjunto con las distintas disciplinas humanísticas, esto permitirá alcanzar el aprendizaje integral, significativo y socialmente necesario.

Otra parte importante por mencionar, a manera de concluir este trabajo es la estructuración razonada de lo que debe ser la práctica docente debiéndose reconsiderar desde la relación entre la actitud crítica y la generación de conocimiento. Primero, la actitud crítica, tratándose del curso de la disciplina de la Filosofía, no es dependiente de las condiciones epistémicas del presente, sino que es la búsqueda del quebrantamiento de estas. Segundo, la generación de conocimiento, aunque jamás podría falsificarse concibiéndola como un recuerdo, tampoco es puramente una generación efectuada desde un presente sin condicionamiento histórico, y por lo tanto no es una generación tal cual. La generación del conocimiento en la activación conjunta entre planeación racional de un curso y las problemáticas de la propia Filosofía crean expresiones de conocimiento propiamente individuales en los alumnos, pero también propiamente históricas en la medida en que se logra interpretar y comunicar este último elemento de autoconocimiento a los alumnos.

Esta sería la propuesta de interpretar el logro de un aprendizaje multiestructural, es decir, un aprendizaje significativo entre los alumnos, relación docente-alumno, alumno-alumno y la generación de pensamiento

crítico que permite la propia filosofía.

La percepción de estudiantes de educación primaria sobre la igualdad de trato en el aula

Carlos Rafael Rodríguez Solera

Xochitl Hernández Leyva

Introducción

El tema de la equidad educativa puede estudiarse desde distintas perspectivas. Por una parte están los estudios centrados en la influencia que tiene el contexto social, económico y cultural del que proviene un alumno sobre su desempeño. Un trabajo pionero sobre este tema fue el informe Coleman, a partir del cual se han desarrollado innumerables estudios que intentan medir que tanto la educación puede servir para romper los mecanismos de la herencia social y por lo tanto contribuir a la creación de una sociedad más equitativa. Otro conjunto de trabajos se han enfocado en las consecuencias sociales de la educación. Tal es el caso de los que estudian si la educación es un mecanismo de movilidad social o los trabajos de economía de la educación que tratan de identificar los rendimientos que reciben los individuos que han podido acumular capital humano. Una tercera línea de investigación, en la cual se enmarca el presente trabajo, se concentra en estudiar las desigualdades internas del proceso educativo.

Son varias las desigualdades que se pueden producir al impartir educación en una sociedad. Por ejemplo, las distintas clases sociales pueden tener acceso a distinta calidad educativa o pueden existir grupos étnicos que sean segregados del sistema educativo al no ser cubiertos por el mismo o al ser tratados en forma diferente, recibiendo menos educación o una enseñanza de menor calidad. En México existen estudios que muestran las grandes disparidades en el rendimiento académico de los niños que asisten a escuelas indígenas, públicas y particulares (Backhoff, 2007).

Este trabajo se enfoca a un tema que consideramos poco estudiado: las desigualdades que se pueden producir al interior de una escuela a la que asisten alumnas y alumnos que, a pesar de provenir de un mismo sector social, tienen diferente origen cultural. La investigación se realizó en una escuela primaria ubicada en un barrio popular de la ciudad de Pachuca en la que niñas y niños mestizos conviven con niños que pertenecen a familias indígenas provenientes del interior del estado. El objetivo del trabajo fue conocer las percepciones que los alumnos tienen sobre el trato que reciben en la escuela y en particular si consideran que las niñas y niños de origen indígena son tratados de la misma forma que el resto de los estudiantes o si existía alguna forma de trato discriminatorio hacia estos alumnos.

Igualdad de trato en contextos de diversidad cultural

Las escuelas son escenarios compartidos por una gran cantidad de sujetos con trayectorias plurales y con distintas condiciones de educabilidad que se agrupan en el espacio escolar con el objetivo de acceder a la educación. El papel del maestro frente a la diversidad cultural es generar oportunidades de contacto social favorables, sin asperezas entre los miembros del grupo, en este sentido el maestro puede propiciar un clima de aprendizaje positivo a partir de la multiculturalidad que atiende, reconocer las diferencias culturales y con ello enriquecer los contenidos.

Para que exista un trato equitativo al interior del aula, en la impartición de las clases el docente debe otorgar una calidad y cantidad de educación similar, sin discriminar a ningún estudiante. De ahí que los diferentes orígenes culturales, la posición económica o social de las familias de donde provienen los alumnos o las habilidades cognitivas de éstos, no deben incidir en la práctica educativa. El papel del docente al dar clases lo compromete a otorgar un trato uniforme, es decir, la equidad que interesa es la que coloca a los sujetos en diferentes niveles por su esfuerzo en aprender y tiene su base en la igualdad en trato (EGRESS: 2003, 67).

Es importante recordar que debido al carácter multicultural de nuestro país, la política educativa en México propone transitar hacia la interculturalidad como una propuesta educativa y social, a través de programas que abanderan la atención a la diversidad, por lo que es oportuno saber si este objetivo de la política pública se traduce en las aulas en una verdadera aceptación de los alumnos pertenecientes a grupos indígenas.

Este tema toma relevancia debido a que las migraciones tienen impacto en el micro-contexto educativo, los migrantes llevan consigo historias sobre quienes eran y sobre quienes son en la actualidad y negocian formas de ser y relacionarse con los otros. En los escenarios escolares reconfiguran, construyen y autoconstruyen con base a las experiencias que tienen y generan nuevas formas de ser y permanecer en un lugar.

Las políticas de promoción del interculturalismo suponen una relación de igualdad entre grupos de culturas diferentes y promueven una comunicación e intercambio cultural diverso. Por ello el aula escolar debe nutrirse de la diversidad, de la relación de comprensión y respeto entre sus miembros, además de brindar las mismas oportunidades a todo alumno con independencia de sus condiciones de origen.

La interculturalidad asume una comunicación e intercambio cultural diverso, en este sentido enfatiza que la diversidad enriquece, la diferencia se considera como virtuosa, debido a que existe una relación de comprensión y respeto entre los miembros (Schmelkes, 2007). Es así como la interculturalidad supone relaciones de igualdad entre diferentes grupos sociales. No se trata sólo de tolerar al otro, si no de establecer una relación donde todos aprendan, desarrollen habilidades sociales y mejoren su

formación humanista.

Por tanto la educación intercultural cobra fuerza debido al reconocimiento en la formación para convivir entre lo diverso, la diversidad es el punto central de referencia, sin punto de comparación con ningún grupo en particular (Chapela, 2005: 173), en este sentido no se puede privilegiar a ningún grupo, pues todos los marcos referentes con los cuales se opera son igualmente válidos, no basta con el reconocimiento entre diversas culturas, sino también se requiere de una serie de relaciones entre los sujetos de distintas culturas dadas en espacios próximos o compartidos, la escuela es sin duda uno de los espacios más importantes donde se presenta dicha coexistencia (Schmelkes, 2004: 12), donde las diferencias por ningún motivo deben crear conflictos.

La educación en este sentido puede favorecer las relaciones interculturales, en la medida en que favorece que los niños tengan conciencia de sí mismos, que sean capaces de narrar lo suyo, de expresar lo que piensan y de escuchar a los otros, considerando también lo que el otro dice (Chapela, 2005: 170). En un aula con un ambiente de respeto, los niños pueden ser capaces de intercambiar puntos de vista, de percibir que la diversidad enriquece desde su propio marco referencial, del cual se construye el conocimiento, los puntos de vista diferentes no pueden obstruir ni excluir a nadie, pues todos deben tener el mismo trato, frente al proceso de escolarización.

Un grupo es dinámico, crece a partir de la diferencia, este transitar en el aula debe experimentarse con respeto a lo diferente y con una valorización de sí mismo, en función de la diversidad. En este sentido los encargados de enseñar, los maestros en su labor educativa deben promover el mutuo respeto entre iguales y no deben reproducir desigualdades asociadas a cuestiones culturales, sociales, económicas o por habilidades cognitivas, convirtiendo la práctica educativa en asimétrica (Schmelkes, 2007: 3), por tanto el papel del docente es brindar a los alumnos la oportunidad de asumir los roles de los otros (Schmelkes: 2007, 6).

En la relación maestro – alumno, el docente debe ofertar un nivel de respeto y de convivencia, así como ser capaz de evitar juicios que segreguen al grupo (por ejemplo calificar a unos como “inteligentes” y a otros como “burros”) ya que estas adjudicaciones pueden perjudicar el aprendizaje de los niños y las niñas. El asignar juicios equivocados o dar calificaciones injustas genera en los alumnos percepciones sobre inequidad al interior de la escuela y puede afectar la autoestima de los alumnos que son calificados como incapaces.

El maestro en su práctica docente no únicamente es un técnico que transmite conocimientos, sino que tiene que tener la habilidad de reconocer las situaciones cuando la escuela trabaja en contextos multiculturales y favorecer el respeto mutuo entre alumnos de diferentes culturas, así como entre los que provienen de distintas condiciones sociales y económicas. De

aquí que no sea sólo un ejecutor, sino que se encuentra en el punto de inflexión donde existen elementos institucionales y sociales que se enmarcan en la práctica docente y que son diseminados en el aula. El docente debe implementar estrategias pedagógicas incluyentes, independientemente de las condiciones sociales y culturales de los niños.

El docente como mediador o guía del aprendizaje tiene el papel de brindar una educación igual ante el desafío de la heterogeneidad cultural de los alumnos, que tiene su base en la migración de familias completas a las ciudades. En su práctica educativa el profesor deberá favorecer la comunicación entre pares, la integración del grupo, fomentar la participación de opiniones y evitar calificar a los estudiantes con estereotipos como "inteligente" y "flojo", así como despertar el interés de todos los alumnos por aprender.

En las relaciones entre pares con demasiada frecuencia se utilizan las características culturales como etiquetas con las que se clasifican y se seleccionan a los alumnos (Aguado, 2003: 2). Las diferentes habilidades cognitivas de los niños no pueden causar vergüenza o burla de compañeros y menos aun del docente; el niño tiene el derecho de preguntar y opinar, sin distinción o favoritismos, ya que lo injusto impacta la convivencia en el aula.

Dado que el docente debe tratar a todos sus alumnos con igualdad, nos pareció importante preguntarnos si esta situación ideal se presenta en realidad en el trato cotidiano que los maestros tienen con sus estudiantes; en particular tratamos de responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo se da la práctica educativa en contextos de diversidad cultural?, ¿El docente logra establecer una relación de respeto y tolerancia hacia sus alumnos, a pesar de la diversidad cultural?, ¿El maestro es equitativo (propicia que todos los alumnos participen) en la clase o por el contrario genera injusticias (a partir de segregar por condición socio-económica, cultural o por habilidades cognitivas)? Y, finalmente ¿Cómo perciben los niños la equidad de la práctica docente?, es decir si los menores consideran que el maestro trata a todos por igual o si por el contrario tiene consentidos y excluye a algunos alumnos. Si piensan que las calificaciones que otorga el docente corresponden al rendimiento académico y al esfuerzo de cada alumno o a las preferencias y opiniones subjetivas del educador y por último, si los alumnos opinan que cuando la maestra o maestro "pone orden" en el aula, reprende o castiga a todos los que tienen mala conducta o si por el contrario ejerce una justicia a discreción y basada en preferencias o prejuicios. En síntesis, el eje central del presente trabajo fue analizar cómo perciben los niños el trato de los docentes y si consideran que éstos los tratan con equidad, sin considerar el origen o el desempeño de los alumnos.

Metodología

El estudio tuvo como universo a un total de 110 alumnos de sexto grado de la escuela Libertadores de América, primaria pública ubicada en la colonia "la Raza" en la ciudad de Pachuca, México.

Por la complejidad de asir nuestro objeto de estudio y la dificultad de su análisis fue necesario analizar las relaciones del aula, la relación maestro–alumno y la relación entre pares, bajo el haz del discurso, pues éste fue el medio para que expresaran sus vivencias y la propia manera de ver la realidad, también se realizó un contraste de la información a partir de la observación no participante.

Para alcanzar los objetivos del proyecto, se consideró adecuado el método de reconstruir los Esquemas Conceptuales Referenciales y Operacionales (ECROs) de los alumnos, para lo cual se aplicó un cuestionario que ya había sido piloteado. Posteriormente se realizaron observaciones no participantes con los alumnos y finalmente se hicieron grupos de discusión, los cuales permitieron dilucidar la percepción de equidad sobre la práctica docente que tenían los estudiantes.

El enfoque metodológico elegido en esta investigación fue el cualitativo, debido a se trabajó con pequeñas muestras no representativas estadísticamente, además de que se buscó comprender las interacciones sociales que se establecen en el aula entre el profesor y los alumnos, así como los significados que otorgan los sujetos a las relaciones que se establecen entre pares.

La información se recogió mediante varias técnicas, con la finalidad de contar con diversas perspectivas que se complementarían. La información proveniente de esas fuentes se trianguló para contrastar los datos obtenidos. Primero se realizó un censo con la finalidad de conocer las características de toda la población objeto de estudio: los niños de sexto grado de la escuela Libertadores de América; luego se llevaron a cabo observaciones no participantes con el propósito de describir y analizar los hechos observados, sin embargo, para no quedarnos en la simple descripción de los hechos, se consideró importante contrastar el discurso de los niños respecto a la igualdad de trato y para ello se organizaron grupos de discusión (también conocidos como grupos de enfoque o focus group) y por este medio se buscó comprender los significados de los sujetos implicados en el proceso de educación. Se trató de profundizar en las subjetividades y los sentimientos y establecer cómo viven y perciben los niños la igualdad de trato, pues es de vital importancia conocer cuál es el sentir de los niños a quienes se les brinda la escolarización.

El grupo de discusión es una técnica metodológica que pone énfasis en el análisis del discurso, visto como un proceso de producción que se hace en un contexto determinado. El grupo de discusión es una técnica abierta debido a que el investigador interviene en el proceso de investigación como sujeto en proceso, situación que le permite registrar la impresión de nuevos datos (Ibáñez: 1979, 263). En esta técnica, cada uno de los miembros que aportan tiene una versión sobre lo que acontece, en este sentido la percepción y la vivencia es única de acuerdo a sus referentes culturales (Aguado: 2003, 18).

En la discusión en grupo primero se seleccionó la población y después se realizó un esquema o repertorio de cuestiones a poner en juego en la mesa, éstas fueron elásticas y con una determinada secuencia y finalmente se elaboró una interpretación y análisis del discurso. El criterio para integrar el grupo de discusión fue que se tratara de un grupo heterogéneo, es decir se buscó tener la máxima diversidad cultural posible.

En la actividad cada sujeto describió, lo que sentía y percibía desde su propia experiencia, la discusión se grabó y se transcribió generando un material que permitió realizar un análisis de lo que el sujeto dice y de cómo describe a los sujetos con los que interactúa. Sólo se podía trabajar con grupos completos, por lo que se organizaron tres grupos a los que se les denominó "A", "B" y "C". El tamaño de cada grupo fue de 35, 37 y 38 alumnos respectivamente.

El análisis cualitativo se llevó a cabo a través de la aplicación de la hermenéutica a fin de interpretar las construcciones tanto psicológicas como socioculturales de la población objeto de estudio, en tanto los datos cuantitativos se tabularon estimando razones y proporciones simples; al final se elaboró un análisis cruzado de los anteriores resultados.

Hallazgos

Un 82% de los niños estudiados pertenecía a familias indígena que habían migrado a la ciudad de Pachuca, considerando como a tales aquellas familias en las que el padre o la madre son hablantes de lengua indígena. Los migrantes indígenas provienen de poblaciones rurales del estado de Hidalgo y de otras entidades del país, por lo que es importante establecer la forma en que la experiencia migratoria pudo haber influido en estos infantes, dado que las niñas y niños no sólo se enfrentan al movimiento espacial, sino también a los cambios que se presentan en la reestructuración de sus esquemas de percepción, relacionados íntimamente con el factor tiempo.

El conocimiento que tenemos del mundo se forma a partir de las interrelaciones sociales que se dan en la socialización primaria, en especial al interior de la familia; en los primeros años de vida se forman los Esquemas Conceptuales, Referenciales y Operacionales (ECROs). Desde que nace un niño, existe una relación estrecha con padres y hermanos que genera un sentimiento de pertenencia y reconocimiento, debido a la interacción que se da entre los miembros de la familia (Ramírez, 1993: 7). En este sentido el comportamiento cotidiano, la forma de sentir y de pensar es fruto de un largo proceso en el que los individuos han aprendido a perfeccionar sus gestos y sus gustos.

Los ECROs se producen a partir de las interacciones sociales que se dan día a día en los grupos de los cuales formamos parte (grupos primarios y secundarios) y al mismo tiempo son transmitidos por la socialización primaria.

Sin embargo los ECROs tienen la cualidad de ser cambiantes, pues no se establecen de una sola vez y para siempre. Al trasladarse a vivir a otro lugar, los migrantes interactúan con personas y grupos culturalmente diferentes, lo que los lleva a cambiar estos esquemas conceptuales que se habían formado en sus pueblos de origen.

Los ECROs ayudan a dar cuenta sobre las prácticas cotidianas, es así que cuando un niño ingresa a la educación básica es portador de una formación previa, la cual habitualmente está en manos de la familia, esta formación se basa en la transmisión de pautas culturales que se dan con el paso del tiempo (López: 2005, 84).

En la percepción de equidad sobre la práctica docente, tienen una gran influencia los mencionados esquemas referenciales, contruidos a partir de la propia experiencia, vivida por los sujetos en las acciones que se hacen presentes en el día a día.

Conocer estas percepciones de los alumnos puede ser de gran importancia, ya que los juicios que tenemos sobre otros sujetos o sobre nosotros mismos tienden a convertirse en realidad, pues lo que hablamos en muchas ocasiones es afirmado con la acción, lo que da origen al fenómeno conocido como la profecía autocumplida.

Debido que la familia es una base sobre la cual los niños tejen las relaciones sociales y sus percepciones, en un principio se partió de la hipótesis de que los esquemas que se incorporan a temprana edad, los llamados ECROs otorgan formas de aprensión de la realidad que influyen en la percepción sobre la equidad de trato. Al inicio de la investigación pensábamos encontrar que los niños difieren respecto a la visualización de la práctica docente, apreciándola como equitativas o inequitativas dependiendo de las pautas culturales donde se habían desarrollado. Sin embargo este planteamiento fue descartado, ya que encontramos que la percepción de la práctica docente respecto a la equidad está estrechamente relacionada con los procesos de socialización secundaria que se establecen en el espacio del aula; este espacio de convivencia construye percepciones compartidas sobre la práctica docente.

Se analizaron las diferencias y similitudes entre los Esquemas Conceptuales Referenciales y Operacionales en relación con la percepción de equidad de la práctica docente de los niños de distintos orígenes culturales y concluimos que existen más similitudes que diferencias respecto a la percepción que niños indígenas y mestizos tienen sobre qué tan equitativo es el trato que reciben de sus maestros.

A partir de la convivencia cotidiana los niños comienzan a influenciarse socialmente, por lo que comparten visualizaciones de justicia e injusticia, a pesar de haber adquirido pautas culturales a temprana edad, éstas se ven mediadas por la interacción con el otro, el otro es el medio para la construcción de valores de lo justo y lo injusto, la toma de moral, el diseño de

costumbres socialmente compartidas, lo cual concuerda con lo que plantean Berger y Luckmann en el sentido de que las personas producen juntas un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socio-culturales y psicológicas (2001: 72).

La percepción de la equidad de la práctica docente de los niños está vinculada al proceso de socialización que se establece entre pares, por lo tanto no pesa mucho la cultura como en un principio se pensó, ya que existe un proceso de socialización secundaria que influye en el sujeto, a partir de la convivencia diaria se comparten esquemas de equidad/inequidad o justicia/injusticia sobre lo que acontece en el aula. En este sentido se comprueba que los esquemas referenciales y operacionales son dinámicos y plásticos en el sentido que hay que atreverse a rectificarlos o ratificarlos en cada momento (Pichon Riviere, 2002: 65), por tanto los sujetos toman de su entorno elementos para confirmarlos o transformarlos mediante sus acciones y sus relaciones (Uriz, 1994: 4).

Lo anterior permite comprender por qué la mayoría de los niños señalaron que no se trataba a todos por igual, por lo que, desde su punto de vista, perciben que no hay igualdad de trato por parte de los docentes.

No obstante, el principal motivo de discriminación que se señala no se relaciona con el origen cultural de los alumnos, como lo preveíamos al inicio de la investigación, cuando suponíamos por ejemplo que se podría dar un trato distinto a los niños mestizos y a los indígenas que forman parte de familias de inmigrantes. Cuando se consultó sobre este tema, los estudiantes no manifestaron que existiera ningún trato diferencial por el origen étnico, ni los niños indígenas manifestaron sentirse discriminados.

Los principales motivos por los que manifiestan que no hay igualdad en el trato se vinculan principalmente a las habilidades cognitivas de los alumnos, es decir, perciben que hay diferencias en la forma en que los maestros tratan a las niñas y niños, dependiendo de lo que el docente juzga sobre la capacidad de cada estudiante. Los niños excluidos son aquellos que no tienen habilidades cognitivas, al no ser tomados en cuenta, generando una disparidad en la educación recibida.

Esta apreciación de los estudiantes se trianguló con observaciones en aula donde se pudo apreciar que la práctica docente influye directamente en esta estigmatización de los alumnos, la cual a su vez determina la forma en que los estudiantes se tratan entre sí, pues cuando los docentes nombran a los alumnos con menores habilidades cognitivas como “los flojos” , “los burros” o “los que se la pasan jugando”; es de igual forma como los otros niños los nombran y los tratan; es más los niños se autoconstruyen y actúan de esa forma.

Mientras los niños con mayores habilidades cognitivas son nombrados por los compañeros y por el docente como “los que sacan 10”, “el consentido del maestro” o “los superdotados”. El sujeto está conformado por el

reconocimiento del otro, lo que hace que exista como lo que se es, es decir, hay un proceso dialéctico de auto-identificación e identificación del otro, entre lo que se atribuye desde afuera y lo que deviene de adentro, lo que nosotros nos auto-construimos (Berger y Luckmann: 2001, 167).

En síntesis, los juicios de la maestra o maestro afectan la auto-percepción del alumno sobre su propia capacidad y sobre su potencial de logro educativo. Mediante la observación no participante se detectó que el docente en su práctica educativa emite determinados juicios y apreciaciones sobre algunos alumnos, mientras los niños por imitación retoman esos juicios y tratan al otro como capaces o incapaces y se adjudican a sí mismos atributos en función de lo que dice el maestro. Asumen un rol y lo llevan a la práctica o mejor dicho "lo actúan", en función de lo que se espera de ellos.

Se otorga una educación de distinta calidad al ser sacado de clase, al no ser tomado en cuenta, al no recibir apoyo para acceder al mínimo de contenidos que se establece en el currículo. La educación es selectiva en el sentido de que no todas las personas tienen las mismas oportunidades de recibir el mínimo de educación básica (número de horas recibidas), por lo tanto la desigualdad abre brechas respecto a los resultados entre los alumnos, por haber recibido una cantidad distinta de educación, aun cuando hayan asistido a la misma escuela. Es así como, sin importar que todos atiendan las actividades, el maestro sigue dando los contenidos, los niños con mayor habilidad cognitiva se les otorga la palabra, mientras que los "latosos" son segregados, al solicitar que participen siempre los mismos niños.

Es posible que algunos niños con dificultades de aprendizaje, sean a su vez parte de familias donde los padres tienen bajo nivel educativo, vivan en condiciones de pobreza o pertenezcan a grupos indígenas. Por ello, al hacer afirmaciones discriminatorias, el docente en muchas ocasiones reproduce desigualdades externas al aula (culturales, sociales, económicas, etc.) convirtiendo la práctica educativa en asimétrica (Schmelkes, 2007: 3).

Bajo estos enfoques se puede trabajar la indagación entre el interjuego en la relación maestro-alumno, las relaciones sociales que se gestan entre ambos actores más allá de la simple tarea educativa, lo que se dice en el curriculum. Así mismo encaminar trabajos sobre el proceso de incorporación de esquemas interculturales para promover un cambio hacia una sociedad más justa, donde existan vínculos más igualitarios, lo que implica modificar actitudes, pensamientos, sentimientos y promover acciones para aceptar al diferente.

Conclusión

La tendencia a medir el rendimiento académico a partir de pruebas estandarizadas como ENLACE, podría estar enmascarando muchos

problemas de inequidad que ocurren al interior de las aulas. La publicación de promedios por grupo o por escuela puede ser engañosa, porque el buen desempeño que en apariencia tiene un establecimiento puede originarse en unos pocos estudiantes “superdotados” en cuyo buen rendimiento académico influyan no sólo su capacidad personal y el contexto socio-cultural del que provienen, sino también un trato preferencial de sus maestros. Concentrar la atención en los “buenos alumnos” y relegar a los que tienen más problemas de aprovechamiento es sin duda una forma de inequidad educativa que se presenta en las escuelas, incluso cuando atienden a estudiantes que provienen de un mismo contexto socioeconómico.

En el caso estudiado no se encontraron evidencias de que se discriminara a los niños migrantes de origen indígena a partir de su condición étnica, al menos las niñas y niños entrevistados no lo perciben así. No obstante, sí se encontró un fuerte sentimiento de los alumnos de ser tratados en forma muy distinta a partir de sus habilidades cognitivas, e incluso los estudiantes con mayores problemas se sienten abiertamente estigmatizados como “burros” o incapaces y sienten que los maestros no les prestan atención.

Esta situación es posible que se presente también en otras escuelas donde no existe tanta diversidad cultural, pero en el caso estudiado el problema de la discriminación por motivos de supuesta “incapacidad intelectual” puede estar ocultando también otros problemas más profundos. Las niñas y niños que pertenecen a familias indígenas recién emigradas a la ciudad de Pachuca provienen de poblaciones rurales donde prevalecen servicios educativos muy precarios. Sus padres tienen un bajo nivel de escolaridad y su idioma natal no es el castellano. Todos estos factores hacen que tengan más problemas de aprovechamiento escolar que los niños mestizos nacidos en familias hispano-hablantes. Por ello, las dificultades educativas propias de los menores de edad que provienen de distintos contextos culturales y sociales pueden ser interpretadas como un problema de poca capacidad para aprender. De ahí que aunque no se discrimine a los niños indígenas por su origen étnico, sí se los discrimine por considerarlos “tontos” o “flojos”, una forma menos evidente pero igualmente cruel de desatender la diversidad cultural en el aula.

Por último es importante recordar que para cursar la educación básica no se requieren dotes intelectuales excepcionales. Es de sobra conocido que todas las niñas y niños (excepto quizá los que padezcan un retraso mental profundo) tienen la capacidad de desarrollar las competencias que busca transmitir la educación básica. Algunos quizá tienen dificultades para aprender a la misma velocidad que lo hacen los otros, pero si se les atiende de manera adecuada es un problema que no es insuperable. Por ello una educación equitativa es aquella donde todos los alumnos aprenden y no la que se enfoca a enseñar a los más “inteligentes” o disciplinados. De ahí que la promoción de una verdadera igualdad de trato en nuestras escuelas públicas es sin duda uno de los retos más importantes para alcanzar la

equidad educativa a la que todos aspiramos en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Barcelona: Mc Graw Hill.

Backhoff, E., Bouzas, A., Hernández, E., & Pacheco., M. G. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México*. México D.F.: INEE.

Berger, P., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorroutu.

Cook, T. D., & Reichardt, C. H. S. (1997). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. In *Para comprender la subjetividad*. México D.F.: COLMEX.

Farias, M. (2005). *El efecto pigmalión y su formulación a través de la escalera de inferencias*. Santiago de Chile: Universitaria.

Grisay, A. (2003). *Equity of the European Educational Systems*. Belgica: Departement of Theorical and Experimental Education.

López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: UNESCO.

Mardones, J. M., & Ursua, N. (2003). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México D.F.: Coyoacán.

Ramírez, M. (1993). Cultura e interculturalidad y dimensión política del a interculturalidad. Retrieved 12 de marzo de 2009, from http://eib.sep.gob.mx/files/cultura_interculturalidad_y_dimension_politica.doc

Riviere, P. (2002). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Schmelkes, S. (1999). La Educación Básica. In *Un siglo de Educación en México*. México D.F.: CONACULTA.

Schmelkes, S. (2004). La Educación Intercultural: Un campo en proceso de consolidación. *Educación*, 9.

Schmelkes, S. (2007). *Educación Intercultural*. México D.F.: SEP.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad* (E. Tabasco & L. Toharia, Trans.). México D.F.

Tedesco, & López, N. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO.

Uriz, J. (1994). *La subjetividad de la organización. El poder más allá de las*

estructuras. México D.F.: Siglo XXI.

Diagnóstico resiliente en la diversidad social y académica de la Universidad Politécnica de Pachuca (UPP)

Lilia Benítez Corona¹⁷

Resumen

Se presenta la primera fase de la investigación: Factores protectores y de riesgo en la integración universitaria de los estudiantes de Ingeniería Mecatrónica en la UPP para el desarrollo de competencias resilientes. Las referencias teóricas que la fundamentan son parte de las disertaciones de autores como: Cyrulnik, Vanistendael, Melillo y Suárez. Ellos coinciden en señalar que la resiliencia es un proceso dinámico donde los seres humanos muestran su capacidad para enfrentar situaciones problemáticas, oponer resistencia a éstas, y salir fortalecidos, su desarrollo depende de la influencia positiva de una relación estrecha con una persona significativa.

Se eligió el contexto de la UPP por las características de su población, modelo educativo y sus periodos cuatrimestrales que le dan el carácter de intensivo.

Palabras clave: Resiliencia, Diversidad social, Diversidad académica, Ingeniería Mecatrónica, Modelo Educativo Politécnicas.

Introducción

Los contextos sociales actuales muestran multiplicidad de adversidades a las que se enfrenta el ser humano en su proceso de construcción y desarrollo. Entre estas, se evidencian ejemplos como: casos de familias disfuncionales, pobreza, violencia, inseguridad, enfermedades, estrés. Escenarios que la mayor parte de la población padece. Sin embargo, un sector de la población ante estos ambientes ha logrado sobreponerse y continuar su plan de vida, ha logrado desarrollar su capacidad para devenir resiliente y poder afrontar ese bombardeo cotidiano de eventos negativos. Suárez (2004).

Al respecto Vanistendael (2004), señala que la resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, es decir, la capacidad de proteger la propia integridad, bajo presión y, por otra parte, más allá de

¹⁷ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Doctorado en Ciencias de la Educación. ybeco@yahoo.com

la resistencia, la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a las circunstancias difíciles

Ambos, determinan que la resiliencia es una capacidad, la cual se desarrolla ante situaciones problemáticas, donde el sujeto se ve expuesto, decide enfrentarse a la dificultad y aprender de la experiencia.

De manera que la evolución del ser humano se desarrolla en diferentes contextos, uno de ellos es la escuela donde, se interrelaciona, experimenta, aprende, imagina, y crea.

En México a inicios de este siglo las políticas educativas contemplaron a la educación superior como un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social, las ciencias y las tecnologías para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento y bajo este mismo enfoque el programa nacional de Educación Superior 2007-2012 enmarco dos metas importantes: 1) Incrementar los espacios educativos al menos en un 30%, en los niveles de Técnico Superior Universitario, Normal y Licenciatura. 2) Como muestra de equidad, ninguna entidad en el país estará por debajo del 20% de sus jóvenes entre 19 y 23 años, sin oportunidad de participar en estudios superiores.

Lo anterior dio apertura a nuevas instituciones de educación superior entre ellas la creación del Subsistema de Universidades Politécnicas en el 2001, actualmente con presencia en 23 estados con 40 planteles y ofertando 38 carreras.

La ampliación de servicios educativos ha permitido el acceso a más estudiantes, por lo mismo la educación superior se ha masificado y se observa una mayor diversidad social y académica. En las aulas encontramos padres de familia, trabajadores, mujeres embarazadas, personas con capacidades diferentes, personas de zonas rurales y además al estudiante tradicional de la zona urbana. Así como con perfiles académicos de diferentes modelos de bachillerato.

Al respecto en América Latina la población estudiantil enfrenta serios problemas de adaptación al ingresar y durante su primer año de estudios en la universidad, lo que impide el desarrollo de las sociedades en la región, además de que en ese periodo se registran índices elevados de "fallas" escolares: deserción, repetición de cursos o bajos niveles de aprendizaje, De Garay Sánchez (Notimex mayo 2009)

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000: 45, 2008:57) en México menciona que de cada 100 estudiantes que ingresan a la educación superior, 60 egresan y sólo 20 se titulan y que para el ciclo 2006-2007, de cada 23 estudiantes que ingresan sólo 15 logran concluir sus estudios.

Esta problemática se ve reflejada en la carrera de Mecatrónica en la UPP ya

que sólo un 34% de su población logra concluir sus estudios.

Por lo que se realizó en esta primera etapa un estudio exploratorio para diagnosticar a través de la diversidad social y académica rasgos resilientes en la población.

Marco Teórico

La vida de los seres humanos algunas veces se asemeja al promontorio que permanece invencible ante el ímpetu de mar porque los individuos pueden desarrollar resiliencia y ésta ser una fortaleza que les permita enfrentar adversidades y al mismo tiempo impulsarlos a alcanzar metas aunque tengan experiencias peligrosas, tristes, confusas, que los llenen de emociones negativas. La resiliencia como fuerza interior los hace sumergirse en la profundidad para después emerger y acompañarse de los otros para mantenerse a flote.

Los desafíos que se enfrentan diariamente van formando parte de la historia del individuo, mantienen la esperanza de cada día y son el toque mágico que los invita a soñar.

Parte de los sueños se edifican en la vida universitaria donde el estudiante se enfrenta a una población social y académica diferente que puede ayudarlo a construir resiliencia y fortalecer su integración a un contexto completamente diferente a las etapas escolares anteriores.

Resiliencia; proviene etimológicamente del latín *salire* que significa saltar hacia atrás, rebotar, surgir, con el prefijo "re", que indica repetición, reanudación. Resiliar, es rebotar, reanimarse, ir hacia adelante, después de haber padecido un golpe o vivido una situación traumática. (Poilpot, 2004:12)

En las ciencias sociales se ha investigado en grupos y comunidades en situaciones adversas, que han logrado superar, resistir, mantenerse y proyectarse a nuevas oportunidades, lo que provoca en los individuos poder integrarse socialmente, mientras que otros se detienen quedándose en la adversidad y sin contemplar otras alternativas de solución. En la educación se identifican diferentes investigaciones que van desde los niveles iniciales hasta la educación superior, en ésta última se han considerado aspectos socioculturales, de educabilidad, en los procesos de construcción del autoconcepto académico de alto rendimiento, en el pensamiento crítico entre otros. Por lo anterior, los estudios de resiliencia en diversos niveles educativos constatan que la resiliencia provee información valiosa sobre el actor principal de la educación: el estudiante

Cyrulnik (2006), la define como un proceso de un conjunto de fenómenos

armonizados en los que el sujeto se encuentra en un contexto social, afectivo y cultural. La aborda desde un enfoque psicoanalítico, considerándolo como un eje de análisis para explicarla. Señala la importancia de la comprensión que tienen las personas al identificar los mapas mentales de sí mismos y de otros.

El descubrir su propio mundo, su propia realidad, el darse cuenta de lo valioso que es podría decirse que es el inicio del desarrollo la capacidad resiliente; en este sentido Vanistendael, (2005), infiere que hay una serie de matices que desarrollan resiliencia en el individuo, entre los que se encuentran: capacidad para sobreponerse a las dificultades, ésta se apoya que en una serie de elementos positivos como la amistad, el proyecto de vida, la espiritualidad; que permitan la construcción o la reconstrucción de vida.

Parte de este proyecto se realiza en la universidad una vez que el estudiante concluye el bachillerato e inicia una transición a un contexto y ambiente totalmente diferente.

En la UPP la población universitaria está integrada por un 64% de estudiantes provenientes de zonas urbanas y con un 36% de zonas rurales. En cuanto a su procedencia académica se tiene registrado que el 33% posee un perfil técnico y el 67 % restante egreso de los COBAEH, tele bachilleratos, preparatorias universitarias y escuelas particulares. Por lo que al ingresar al nivel superior se enfrentan a situaciones heterogéneas, ya que deben adaptarse a nuevos escenarios de trabajo escolar, como: el modelo educativo, tutorías, investigación, prácticas en laboratorio, trabajo en equipo, elaboración de apuntes, exposiciones en el salón de clase, asistir a congresos y conferencias, prácticas deportivas y culturales; así como, convivir con diversidad de culturas, saberes, costumbres, estatus sociales y niveles económicos.

Ante esta diversidad se generan ambientes complejos donde en ocasiones los estudiantes se ven expuestos a enfrentar situaciones de violencia, discriminación y falta de respeto entre sus pares.

Otro punto importante de señalar son los periodos cuatrimestrales que le da un carácter intensivo al modelo educativo, y en el caso de la Ingeniería en Mecatrónica poseer las bases académicas requeridas en las ciencias básicas.

Lo anterior ha provocado alta deserción en la carrera sin embargo, algunos estudiantes han desarrollado diferentes capacidades para enfrentar este contexto adverso, se mantienen en la carrera y logran concluirla, probablemente sea porque han desarrollado capacidades resilientes. Melillo y Suarez (2004:19) sostienen que los estudiantes en ocasiones se protegen a través de su buen humor, capacidad de relacionarse, de su iniciativa y de su creatividad que son factores protectores que en determinado momento lo apoyan para que continúe su etapa universitaria.

Preguntas de investigación en esta etapa

1. Ante la diversidad social y académica existente ¿Cómo enfrentan la adversidad los estudiantes de Ingeniería en Mecatrónica de la UPP?
2. ¿En que situaciones se identifican rasgos resilientes?

Metodología

Se manejó una metodología exploratoria. En este sentido, Babbie (2000) señala que este tipo de estudios permiten probar la viabilidad de una investigación a mayor profundidad, así como, desarrollar los métodos que se utilizarán en etapas subsecuentes.

A través del análisis de un cuestionario de 20 preguntas abiertas y cerradas, se identificaron las características para enfrentar adversidades que presentan los estudiantes de Ingeniería en Mecatrónica desde el enfoque de la resiliencia a través de 2 categorías: Diversidad Social; que se relaciona con aspectos como: identificación y solución de problemas, capacidad de relacionarse e interactuar con los demás a través de la comunicación y la adaptación al medio. Y Diversidad académica que se refiere a la misión personal, visión personal y hábitos de estudio

El cuestionario se diseño con 3 preguntas cerradas y 17 abiertas, las primeras fueron de tipo socio-demográfico. En cuanto a las abiertas 9 se dirigieron a la diversidad social y 8 preguntas a la diversidad académica. La muestra fue aleatoria y se constituyo por 25 estudiantes, de tercero y quinto cuatrimestre.

Resultados

I. Información socio-demográfica

Sexo

Se identifico que un 32% son mujeres y el 68 % hombres. Por lo que se observa una fuerte presencia de este género en las ingenierías.

Edad

El 36% de la muestra presenta una edad superior a los 20 años, el 64% se ubica entre 17 y 19 años.

Situación socioeconómica

La flexibilidad del modelo académico de la UPP permite que los estudiantes trabajen, en este sentido el 20 % de la población trabaja y estudia y el 80% son dependientes de sus padres.

II. Diversidad social

Se consideraron características resilientes: la capacidad de relacionarse tomando a la comunicación y la adaptación como indicadores. En este sentido, en las costumbres y modos de vida de los estudiantes de Ingeniería en Mecatrónica se identificó que la "comunicación entre pares", el 80% de los estudiantes perciben como unión en su grupo ponerse sobrenombres, el 15% ya se adaptó a su uso, y el 5% aún le cuesta. En cuanto al indicador "trabajo en grupo", el 70 % ve normal el copiar las tareas, existe una fuerte tendencia a esforzarse solo lo necesario. El 20% menciona que los cursos son intensivos y cortos por lo mismo tienden a realizar las tareas en conjunto y un 10% visualiza en el profesor una actitud de prepotencia y humillación, lo que hace que no se relacionen con él.

Otro punto a considerar es el apoyo que la familia y amigos le dan al individuo. Los resultados obtenidos fueron: el 15% siente un apoyo incondicional por su familia y amigos, el 25% refirió obtener apoyo únicamente de su familia, el 30% obtienen apoyo solo de amigos y 30% se mantuvo indiferente.

III. Diversidad académica

Uno de los hallazgos más importantes fue encontrar que 28% de los estudiantes identifican como problema sus hábitos de estudio, el 20% ha resuelto el problema a través de la organización de su tiempo, el 80% no sabe cómo hacerlo. El 30 % se automotiva al alcanzar sus objetivos, al 70% no le interesa. El 36% considera problema vivir en una pensión alejado de su familia, el 24% asume su falta de responsabilidad para sus cuidados personales y estudios, 12% identifica como riesgo la organización de su tiempo.

El 20% reconoce no tener hábitos de estudio, por lo mismo busca apoyo de su grupo.

Conclusiones

Al analizar desde el enfoque de resiliencia la diversidad social y académica, los resultados obtenidos muestran evidencia de características resilientes, tales como: la identificación y solución de problemas, reconocimiento, sentido de vida, y capacidad de relacionarse con los demás. La primera enmarca lo que refiere Vanistendael (2004), cuando menciona que la resiliencia tiene elementos positivos, uno de ellos es identificar y enfrentar el problema, en este sentido se observa que aunque en menor porcentaje la población presenta esta característica.

Melillo (2006), señala como uno de los pilares de la resiliencia es la capacidad de relacionarse. Por lo que este aspecto se refleja en los resultados al identificar evidencia de la comunicación que existe entre pares, aunque podría verse como una adversidad el hecho de no llamarse por su nombre, en el contexto universitario de la UPP, es común. Por lo mismo refleja su forma de adaptarse es agresiva y violenta, ávida de respeto, sin embargo,

con base a las investigaciones revisadas en el estado del arte, Suárez (2004) señala que un riesgo puede convertirse en protección, en este sentido se infiere que podría ser una característica resilientes su forma de comunicación la cual les ayuda a adaptarse al sistema.

Referencias bibliográficas

ANUIES (2000). La educación superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo,

Consultado: enero de 2010, en: www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/index.html.

ANUIES (2008). Estadísticas de la Educación Superior. Dirección de información estadística de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México. Consultado mayo 2010, en: http://www.anuies.mx/servicios/e_educacion/index2.php .Babbie (2000).

Fundamentos de la investigación social. Thompson, Paraninfo. S.A, México. Cap. 4. El diseño de la investigación.

Cyrułnik (2006). Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida. Argentina: Gedisa

De Garay, A. (2009). El universal 22 de mayo de 2009. Obtenido en julio 2010 de <http://www.eluniversal.com.mx/notas/599699.html>

Melillo et al (2006). Resiliencia y subjetividad. Argentina: Paidós

Poillpot, M. (2004). *La resiliencia: el realismo de la esperanza*. En Cyrułnik, Tomkiewicz, y otros. (Eds.) *El realismo de la esperanza*. (pp. 12). Barcelona: Gedisa

Programa Nacional de Educación 2007-2012 (PRONAE)

Suárez (2004). Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Vanistendael & Lecomte (2004). La felicidad es posible. Despertar en los niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia. España: Gedisa

Vanistendael, S. (2005). La resiliencia: desde una inspiración hacia cambios prácticos. 2º Congreso internacional de los trastornos del comportamiento en niños y adolescentes. Madrid, España

Aprendizaje y desarrollo de habilidades en la práctica escolar, en el área académica de trabajo social

María Guadalupe Fosado Álvarez¹⁸

Claudia Sandoval Cervantes¹⁹

Introducción

Los sucesos sociales que se han generado, en los ámbitos internacional y nacional a raíz del proceso de globalización como portadora de fuerzas de cambios fundamentales a nivel de actores, de espacios y de criterios normativos, inciden en los niveles político, empresarial, social, ecológico, ideológico, cultural y educativo. Atender estos sucesos es una tarea imperante que el gobierno federal se ha propuesto a través de proyectos específicos, uno de ellos está en torno a la Educación Superior, como un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación, contribuyendo con ello al aumento de competitividad y empleo.

En el espacio educativo, el aprendizaje escolar es un tipo de aprendizaje peculiar, por producirse dentro de una institución con una clara función social, donde los contenidos del currículo se convierten en el fin específico de la vida, y las relaciones entre los individuos que conforman el grupo social. (Sacristán 1997:136)

En éste sentido, el presente trabajo expone lo concerniente a la licenciatura en Trabajo Social que proporciona al estudiante los aprendizajes y habilidades que le permiten acceder a una variedad de campos de acción²⁰ (de la salud, educación, asistencia, penitenciario, comunitario, etc.). Para ello, existe un espacio determinante en la formación del alumno, que corresponde a la Práctica Escolar como un sustento teórico-metodológico, constituyendo uno de los ejes vertebrales para la formación profesional, propicia la relación entre la teoría y la práctica, y permite potenciar acciones con las que el alumno aprende. (Reyes, Ramírez 1987).

La relevancia de la Práctica Escolar, coincide en facilitar la integración de

¹⁸ fosadoalvarez@yahoo.com.mx

¹⁹ sacc7@hotmail.com

²⁰ Campo de acción, relacionado con las características del quehacer profesional. A partir de la intervención del profesionista en trabajo social, se identifica de manera clara y precisa en diversas áreas de la realidad social en las que el profesionista actúa (Galeana de la O, "Campos de acción del trabajo social", en: Sánchez Rosado, coordinador, Manual de Trabajo Social, ed. Plaza y Valdez 2004:139)

los aprendizajes adquiridos a través del programa educativo, en una realidad social concreta. Lo que conlleva a deducir que, es un espacio facilitador para la construcción de aprendizajes efectivos y duraderos, para el desarrollo de habilidades características de la profesión, de capacidades, de destrezas, de actitudes, de valores, en los estudiantes que cursan la licenciatura en Trabajo Social.

El aprendizaje del alumno, a partir de la práctica, propicia de acuerdo a Reyes Ramírez (1986), la relación teórico-metodológica que se enfatiza en aspectos instrumentales de investigación, diagnóstico, planeación, ejecución, evaluación y sistematización de las acciones realizadas, enriqueciendo con esto la teoría del Trabajo Social.

Representa un desafío permanente para los profesores de la asignatura, encontrar formas de organizar y conducir el conocimiento de los estudiantes en el aula y en la comunidad que concilien dos objetivos: maximizar el aprendizaje mediante el desarrollo de habilidades, y educar personas capaces de cooperar y de establecer buenas relaciones humanas.

El aprendizaje y su contribución al desarrollo de habilidades

Los procesos para la construcción de aprendizajes que el individuo va logrando a lo largo de su vida se encuentran en diferentes contextos sociales, uno de ellos es el de la escuela, considerada como un organismo socializador que apoyada en la figura del profesor busca asegurar la transmisión de su cultura.

La concepción constructivista del aprendizaje, según Coll, C. (1995), se sustenta en el supuesto de que la escuela hace accesible a sus alumnos, considerando el aspecto cultural fundamental para el desarrollo personal, no sólo en el ámbito cognitivo. La educación, es el motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices.

Como promotora de actividades de socialización para los aprendizajes y para el desarrollo de los estudiantes, la escuela tiene una intención específicamente educativa con formas planificadas y de control, promueve la orientación y asimilación para que el estudiante aprenda, lo que conduce a una intervención sistemática basada en un proyecto social. Su responsabilidad es grande por la intencionalidad de incidir en la formación de los estudiantes y porque han sido creadas para responder a las necesidades de la sociedad, por lo tanto, lo que sucede en ella está implícitamente relacionado con el aula como un entorno muy particular, en la que existe una intimidad social que no tendrá equivalente en ningún espacio de la vida escolar.

Pérez, Gómez (1997), refiere que lo que sucede al interior del aula no es meramente individual, se generan aprendizajes como producto de la socialización de los participantes que tienen intereses, necesidades y exigencias particulares, contribuyendo a la configuración de una cultura.

Edwards y Mercer (1988) coinciden en describir el aula como un contexto de comunicación, un espacio de conocimiento compartido y de comprensión común, enriquecida constantemente con las aportaciones de los participantes.

En éste escenario tan peculiar del aula, la figura del profesor es un agente que promueve el aprendizaje, no es un técnico que aplica instrucciones, sino un constructivista que procesa información, toma decisiones, genera rutinas y conocimiento práctico, y posee concepciones que influyen en su actividad profesional.

Es un “mediador”, puede ser alguien a quien se le pregunte algo de un tema, una fuente de consulta, pero nunca la única. Interviene directamente cuando observa que se pone en peligro el trabajo del grupo, algún estudiante se “atora” y no pueden seguir construyendo su aprendizaje.

Según Tlacott Parsons, Schmuck y Schmuck, (2001) los profesores son los facilitadores de la interdependencia entre los estudiantes, los que conceden valor a la cohesión del grupo, ofrecen apoyo, y promueven clases productivas donde ocurren intercambios afectivos positivos, atienden y respetan la diversidad entre los estudiantes, conduciendo discusiones abiertas acerca de los temas establecidos en el currículo y del grupo mismo.

Tiene la misión de apoyar al estudiante a crecer como persona y a ubicarlo como actor crítico de su entorno. Lo conduce a desarrollar el interés, la asimilación, la reflexión y el razonamiento, mediante su participación responsable en el propio proceso de aprendizaje, vinculando los conocimientos previos y los nuevos, con actividades o tareas específicas.

Considerar las funciones que el profesor realiza como mediador ligadas a actividades de observar el trabajo, contribuye a la autonomía del aprendizaje, y del desarrollo de habilidades implícitas en la Práctica Escolar.

En éste escenario, el estudiante con la orientación, el apoyo y la guía del profesor se pone en contacto con los productos más elaborados de la ciencia, con la finalidad de incorporarlos como instrumentos valiosos para el análisis y solución de problemas, (Pérez Gómez, 1997).

Como resultado de la interacción entre escuela, aula, docente y alumno, se propician condicionantes motivacionales personales para aprender. Como establecen Ausubel, Novak y Hanesian (1983), lo más importante para el aprendizaje es averiguar lo que el estudiante sabe y en función de esas ideas —acertadas, incompletas y erróneas—, conectar los nuevos contenidos. No existe un verdadero aprendizaje significativo si no se produce una relación

sustantiva y no arbitraria entre lo que el estudiante ya sabe y lo que se pretende que aprenda. Esta situación demanda una atención individualizada para el aprendizaje puesto que los niveles de partida y las experiencias difieren considerablemente entre todos los estudiantes (Perinat, 2004).

A partir de lo expuesto, las habilidades se constituyen como uno de los resultados en la dinámica educativa. Weinstein y Mayer (1986) la definen como conductas o pensamientos activados por el alumno para facilitar el proceso de ordenamiento de la información, de modo que se pueda mejorar la integración y recuperación del conocimiento en un contexto determinado.

Se considera que las habilidades son un conjunto de capacidades de actuación aprendidas que se manifiestan en situaciones de interacción social considerando los factores intrínsecos del estudiante y los factores extrínsecos o ambientales en los que se desarrolla, mediante la reflexión-participativa de éste en el contexto donde se desempeña y que supone una construcción de lo que está aprendiendo.

Para el desarrollo de habilidades, la estimulación que tenga el estudiante y el contexto en donde se desenvuelva, resultan factores significativos para que éste desarrolle conductas socialmente habilidosas, entendida de acuerdo a Caballo, V (1999) a ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

El estudiante de trabajo social, irá consolidando sus potencialidades y las exigencias socio-culturales para atender problemas y necesidades sociales perfiladas en el currículo profesional, para identificar, conceptualizar, proponer soluciones creativas y operativas con el afán de atender los problemas sociales, mediante la aplicación de los conocimientos y desarrollo de la capacidad de razonamiento, análisis, abstracción y destreza para el diseño, ejecución y evaluación de programas; así como, principios de responsabilidad y ética profesional, que le permita cumplir sus funciones sociales.

El mismo Plan de estudios de la licenciatura, establece las habilidades que el estudiante debe desarrollar para un óptimo desempeño profesional, mismas que a continuación se presentan:

- Analizar las causas que originan los problemas y necesidades sociales.
- Sistematizar el conocimiento adquirido en la práctica profesional.

- Diseñar y desarrollar procesos de investigación social.
- Identificar y plantear teóricamente problemas de la realidad social.
- Valorar las posibilidades de intervención profesional frente a los diversos problemas sociales.
- Seleccionar modelos y procesos para incidir en la solución de la problemática social.
- Manejar recursos humanos, materiales, financieros e institucionales, en los diversos centros de trabajo, para su optimización en beneficio del bienestar social.
- Organizar, coordinar, ejecutar, supervisar, asesorar y evaluar diferentes programas y proyectos sociales.
- Trabajar en grupos y participar en equipos multi e interdisciplinarios.
- Conjugar esfuerzos de la población y de las institucionales para proponer alternativas de solución.
- Tomar decisiones y delegar funciones.
- Organizar y coordinar acciones tendientes al manejo, tratamiento, canalización y rehabilitación de pacientes con conflictos sociales.
- Construir modelos de intervención profesional.
- Orientar a las comunidades hacia un desarrollo sustentable.
- Promover acciones socioculturales como una estrategia de desarrollo y bienestar social.

Se puede observar que la evolución puede partir desde grados mínimos hasta grados cada vez mayores; por lo tanto, es posible plantear que el desarrollo de habilidades hace referencia a un proceso cuya finalidad es precisamente facilitar que determinado tipo de habilidades alcance mayor nivel de evolución en un estudiante. Desde esta perspectiva, cuando una habilidad evoluciona alcanzando diversos grados en su tendencia hacia lo óptimo, puede hablarse de que la evidencia de su desarrollo es el logro de niveles de competencia cada vez mayores, hasta llegar, en el mejor de los casos, al nivel de destreza²¹, entendida no como mera actuación aceptable de carácter técnico.

La motivación y el aprendizaje

²¹ Aquellas habilidades que la persona ha desarrollado con un alto nivel de eficiencia, lo que remitirá en trabajos posteriores a la necesidad de contestar a la pregunta de cómo establecer niveles de eficiencia en un desempeño.

De igual manera, un factor importante que interviene en el aprendizaje es la motivación, —querer aprender—, para que una persona realice un determinado aprendizaje es necesario que movilice y se dirija en una dirección determinada, que genere la energía para que las neuronas realicen nuevas conexiones entre ellas.

La motivación se define como *un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento* Woolfolk, A., (2006). En el aprendizaje escolar, hablar de motivación remite a la comprensión de aquello que actúa, como incentivo para que el alumno aprenda, estos primordialmente, están implícitos en las relaciones que se establecen entre el alumnado y su profesorado alrededor de las tareas y contenidos de enseñanza, y en el contexto de aprendizaje que constituye el aula, no existe ninguna duda acerca de que los alumnos y alumnas que no están motivados no aprenden; sin embargo, hay que tener en cuenta también que muchos de ellos no están motivados porque no aprenden, Pozo (1998) señala que los motivos del estudiante para aprender deben ser lo suficiente poderosos como para superar la apatía de no aprender, que resulta más comfortable, menos esforzado y cuestionadora.

El aprendizaje tiene un costo cognoscitivo y emocional para el alumno que implica recuperar, contrastar, cuestionar y modificar los esquemas de conocimiento, en un proceso lleno de dificultades y que requiere dedicación y esfuerzo, por lo tanto para aprender es imprescindible poder hacerlo, contar con capacidades, conocimientos, destrezas, habilidades, estrategias, pero además es imprescindible querer hacerlo; es decir, tener la disposición, la intención y la motivación para aprender.

Influyen múltiples factores personales (personalidad, fuerza de voluntad...), familiares, sociales y del contexto en el que se realiza el estudio (métodos de enseñanza, profesorado...) y la implicación de los estudiantes en los aprendizajes para definir sus objetivos formativos, organizar sus actividades de aprendizaje y evaluar sus resultados de aprendizaje; se apasionan más por resolver problemas (transfieren el conocimiento de manera creativa) y en comprender y avanzar autónomamente en los aprendizajes durante toda la vida.

En ocasiones los estudiantes no aprenden porque no están motivados y por ello no estudian, pero otras veces no están motivados precisamente porque no aprenden, ya que utilizan estrategias de aprendizaje inadecuadas que les permiten experimentar la sensación de “saber qué se sabe aprender” (de gran poder desmotivador). Hay algunos que aún utilizan estrategias de memorización, de repetición, de conceptos, de modelos o algoritmos, en vez de intentar llegar a la comprensión de la información para construir el conocimiento. Pero muchas de estas situaciones no son imputables sólo a los estudiantes, ¿Cuál ha sido y es el papel que ha jugado el profesor en este proceso, de guiar al estudiante para que sea capaz de establecer relaciones

entre la nueva información y sus conocimientos anteriores, y luego prepararlos para su aplicación a situaciones prácticas?

Ante cualquiera de estas características motivacionales, la actitud del estudiante deberá ser favorable para que el aprendizaje se realice, puesto que la actitud es una intención dada a conductas y la forma de dirigirla, complementada con las expectativas que el estudiante tiene ante el aprendizaje.

CONCLUSIONES

La forma de conceptualizar al Trabajo Social ha ido evolucionando en el transcurso del tiempo hasta llegar a considerarla como una profesión con numerosas definiciones. La más reciente es la adoptada en la reunión general de trabajadores sociales, celebrada en Montreal, en julio del 2000, por la Federación Internacional de Trabajo Social y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (IASSW) "La profesión del trabajo social promueve el cambio social, la solución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la liberación de las personas para incrementar el bienestar. Mediante la utilización de teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales, el trabajo social interviene en los puntos en los que las personas interactúan con su entorno. Los principios de los derechos humanos y la justicia social son fundamentales para el trabajo social."

Esta postura, se hace patente de manera muy particular en la Práctica Escolar, conceptualizada por Reyes, Ramírez *et.al.* (1987: 20) "*como resultante de la práctica social, porque permite conocer y analizar la problemática. La práctica aborda el estudio de las necesidades y carencias de una población, un grupo o un individuo, y capacita al alumno para el desarrollo de habilidades, actitudes y destrezas que le preparen para el ejercicio profesional*". Esta práctica propicia la relación teórico-práctica y la sistematización de las acciones realizadas, enriqueciéndose con esto la teoría del Trabajo Social.

La Práctica escolar considerada como una parte medular de la profesión no sólo en México, sino también en América Latina contribuye a la construcción de aprendizajes y al desarrollo de habilidades, desde las funciones de orden social y pedagógico Valero, Ch. (2003). En su función social, la Práctica escolar apoya profesionalmente a los sectores sociales, en los niveles de intervención de caso, grupo y comunidad, basada especialmente en la permanencia y la observación en instituciones u organizaciones, donde se inserta el estudiante de trabajo social. En su función pedagógica²²: se

²² Según el pensador de la educación Bernstein, la Práctica pedagógica se considera como un contexto social fundamental a través del cual se realiza la reproducción y la producción culturales.

Se asume la Práctica Pedagógica como una categoría metodológica, es decir, como un objeto conceptual y también como una noción estratégica en tanto práctica de saber que articula cuatro elementos

caracteriza por atender los problemas y necesidades de la población, involucrando a los estudiantes en los programas sociales que implementan las instituciones, vinculados a la teoría y los conocimientos propios de la disciplina, generando con esto, cambios sistemáticos y graduales para prepararlos en el desempeño profesional.

Desde esta perspectiva, la Práctica deja ver la estrecha relación con la teoría como un binomio inseparable que conlleva indiscutiblemente al logro de aprendizajes mediante un proceso educativo desarrollado en un contexto particular de enseñanza, en donde se promueve el desarrollo de conocimientos y las habilidades características de la profesión.

En la medida que las características de la Práctica escolar se atiendan progresivamente, se estima que se estará cumpliendo con objetivos de la institución formadora, el que corresponde al modelo educativo que establece: "la formación de profesionistas capaces de analizar y explicar la realidad del individuo en la sociedad, a través de una sólida fundamentación metodológica para llevar a la práctica procesos de investigación, planeación, ejecución y desarrollo de las políticas de bienestar, tendientes al mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad. Asimismo, desarrollar actitudes de compromiso y capacidad para la gestión, organización y coordinación de programas en los diversos sectores productivos para elevar las condiciones de vida de la población, mediante el diseño de modelos de intervención en sus diferentes niveles (Caso, Grupo y Comunidad), que contribuyan a promover el desarrollo de la sociedad humana".

Se ha hecho hincapié en la trascendencia de la Práctica escolar como un espacio educativo formal en la que intervienen: el estudiante, el maestro y el cuerpo de conocimientos, actuando en un espacio determinado es más fácil comprender la importancia de estas asignaturas en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de los estudiantes que las cursan, puesto que en ella, se incorporan la aplicación, la articulación y la actuación directa de los estudiantes con una identidad cultural definida en el proceso educativo.

Esta conexión teoría y práctica no ha de darse en abstracto, sino que debe estar encaminada en las peculiaridades de los contenidos a impartir. En el currículo de la Licenciatura de Trabajo Social en la Universidad Autónoma

metodológicos fundamentales: primero, los estudiantes -elemento principal del proceso que constituye el centro de acción educativa, el que puede aprender-; segundo, los docentes -sujeto soporte de esa práctica-; tercero, un saber -el saber pedagógico-, entendido como el conjunto de conocimiento; y cuarto, la institución -la Universidad- donde acontece el acto de enseñar y aprender, es un espacio abierto para la educación superior

La práctica pedagógica se construye en una práctica de saber en donde se producen reflexiones sobre diversos objetos y de este modo las relaciones entre los elementos que la conforman se recomponen permanentemente superando la imagen de algo estático y perfectamente definido. La práctica pedagógica es el proceso colectivo de producción de conocimientos que se multiplican para reflexionar el mundo educativo, para proyectarse culturalmente.

del Estado de Hidalgo.

Bibliografía

Alonso, T. J., *Motivación y estrategias de aprendizaje*. Principios para su mejora en alumnos universitarios, en García, Valcarcel, Ana, *Didáctica Universitaria.*, ed. La Muralla, Madrid, 2000

Ausubel, D. P. Novak, J. D y Hanesian, H. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Ed Trillas, 1983

Biggs, J.B. *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn,Victoria:

Calvo de Mora M. J., *Tendencias en el estudio de la enseñanza*, en OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) 1999

Caballo, V. *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*, Siglo XXI, Madrid. 1999

Castello, M., *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. En Monerero, C. (Comp.) *Situación de las estrategias de aprendizaje en el seno del Diseño Curricular para la enseñanza obligatoria*, Ed. Graó, España, 2004

Castellanos, S. D. *Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 2002.

Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación escolar*, Ed. Alianza, Madrid, 2001

Coll, C.; y Martín, E. *El Constructivismo en el aula*. 4ta. Ed. Graó. Barcelona, España 1995. Consultado en enero del 2008 <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>

Domjan, M. *Principios de aprendizaje y conducta*, 5ª Ed., Tomos, Madrid, 2003

Edwards, D. y Mercer, N. *El conocimiento compartido*, Ed. Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid. 1988

Entwistle, N.J., *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona, Ed. Paidós, 1988.

Evangelista, E., *Historia del Trabajo Social en México*, Ed. Plaza y Valdez, México 1998

Gimeno, S. J. *Comprender y transformar la enseñanza*, Ed. Morata, Madrid, 1997

Knowles, M. S., Holton, E. F., y Swanson, R., *El aprendizaje de los adultos*, Ed. Oxford, México, 2001

Pozo, J. *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*, Ed. Morata, Madrid 1998

Reyes, R. et all, *La Práctica Escolar en la formación del Trabajador Social*, Revista de Trabajo Social, Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM, ENTS, México 1987

Robles, R., *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, N° 4, Febrero de 2005

Rodrigo, M. J. y Arnay, J. *La construcción del conocimiento escolar*, Ed. Paidós, Barcelona, 1997.

Implicaciones del currículum en la práctica pedagógica

María Angélica García Miranda

INTRODUCCIÓN

Se presentan a continuación una serie de conceptos que se requiere sean tomados en cuenta para la organización tanto de los contenidos educativos como de la estructuración de las actividades que se deben realizar para poder lograr el éxito del currículum así como el cumplimiento de los objetivos educativos y de la institución.

Se retoman también algunas aportaciones teóricas de los principales autores que abordan el tema del currículo y que son de importancia para el desarrollo del mismo y para el logro de la calidad de la educación mediante el desarrollo del programa educativo y del cumplimiento de los objetivos establecidos.

IMPLICACIONES DEL CURRÍCULUM EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Mucho se habla en la escuela acerca del currículum, de cómo se debe conformar, la manera en la que ha de llevarse a la práctica y la forma en que se ha de evaluar a los alumnos, pero en realidad todo ello es solo un aparte de las múltiples características que deberían tomarse en cuenta en el momento que se pretende realizar un diseño curricular pues de ello depende el éxito de la aplicación del mismo así como el logro de los objetivos establecidos en los planes curriculares cuyo fin son que los alumnos obtengan un aprendizaje significativo como lo propone la nueva concepción de la escuela constructivista.

Principalmente debe tomarse en cuenta que el currículum debe responder a las necesidades que demanda la sociedad dando respuesta a los cuestionamientos siguientes: ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Para qué? Ya que sobre dichas preguntas se sentaran las bases para poder realizar cualquier tipo de modificación en el proceso de desarrollo, planeación y práctica curricular y práctica docente.

De ahí que se concibe que toda aquella práctica pedagógica que se suscita durante el Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA) en torno al currículum pues el docente es quien propicia los procesos de enseñanza que se producen dentro del aula y que son la guía para la formación del conocimiento de los alumnos pero realmente ¿Qué sentido tiene la labor docente? Dentro del PEA.

El docente se enfrenta dentro del aula a grandes complicaciones para poner en práctica las exigencias del currículum pues debido a que la mayoría de las ocasiones el currículo se diseña detrás de un escritorio y no se tiene el contacto con la realidad de los hechos y fenómenos educativos por lo que resulta prácticamente imposible conocer las problemáticas a las que se enfrenta el docente en el momento que se requiere poner en práctica el plan curricular establecido.

Algunas de las teorías referentes al currículum proponen características que deben tomarse en cuenta al momento de diseñar un currículo tal es el caso de Gimeno Sacristán quien propone se debe hacer una selección cultural de los contenidos así como tomar en cuenta la política de la institución educativa con el objetivo de que se cumplan las metas tanto de la institución educativa como las que se plantean en los programas de estudio.

Por otro lado mencionan Taba y Tyler que el docente debe hacer el diseño de objetivos a cumplir al momento de la aplicación del programa así como el diseño de las necesidades que se requieren cubrir con dicho plan educativo tomando en cuenta que las necesidades de cada uno de los estudiantes son totalmente diferentes y que interactúan en un contexto multicultural y que se deben diseñar estrategias que cubran las necesidades que cada uno necesita para que puedan tener un proceso de aprendizaje que les sea motivador.

Como se mencionaba anteriormente es de gran importancia tomar en cuenta las políticas institucionales conocidas de igual manera como códigos o formatos del currículum en primer lugar se debe considerar el código de especialización del currículo dentro de los cuales Berstein considera tomar en cuenta la relación entre los contenidos del currículo así como la organización basada en contenidos y materias de igual manera la estructuración en base a las áreas de conocimiento.

Se considera también tomar en cuenta el aspecto organizativo basado en las propuestas de Tyler considerando de igual manera las experiencias de los alumnos y la creación de materiales de apoyo. Otro de los aspectos a considerar es la separación de funciones en el cual se enfoca al diseño de la práctica y la división de las funciones de los profesores aunque muchas veces resulta un poco disfuncional e incompetente delegar funciones a los docentes debido a las ocupaciones que cada uno de ellos tiene.

El último pero no menos importante de los códigos metodológicos debido a que dentro de él se considera al aprendizaje, el desarrollo de éste la educación, los métodos que el docente emplea para la enseñanza la cual debe ser culturizadora así como los códigos pedagógicos; todos estos aspectos en conjunto conforman la esencia del currículum y deben ser tomados en cuenta para que se tenga un desarrollo factible y funcional del desarrollo curricular tomando en cuenta que tanto el docente como el alumno son componentes esenciales e imprescindibles del currículum.

Un aspecto que se da dentro de la práctica del currículum el cual “se dirige hacia la comprensión subjetiva, alcanzando su realización en el ejercicio sin trabas de la comunicación. Los participantes negocian mediante interpretaciones recíprocas, una definición común de la situación; es más, solo pueden tener validez las normas aceptadas por todos los defensores del discurso práctico. Es evidente que dichas acciones constituyen elementos importantes en la organización de la teoría y práctica curricular” (Mateo: 2002,110).

Con todo lo anterior y el diseño correcto del currículum y la puesta en práctica de la acciones descritas anteriormente se debe lograr la transformación de la realidad haciendo uso del conocimiento previo y de la experiencia que ya se tiene en ciertas situaciones ya que ello permitirá no volver a cometer los mismos errores de tal forma que sea posible guiar la actividad, y el conocimiento que guía la actividad y el conocimiento de la realidad que es modificado de alguna manera ya que el sujeto interpreta su propia realidad el conocer, el actuar así como de su experiencia anterior y posterior en el mundo físico y social que lo rodea.

Sin embargo actualmente los docentes aún se encuentran enfrentándose al miedo del cambio aunque se supone que nos encontramos en la concepción de la escuela crítica por lo que se produce un choque en lo que gran parte de los autores dicen ya que si el docente no está dispuesto a cambiar el currículum no será puesto en práctica con eficacia.

Cada uno de los aspectos que se tomen en cuenta para el diseño y modificación de los planes y programas de estudio haciendo uso también de la didáctica que “como teoría de la enseñanza y aspecto particular de la pedagogía, es una de las urgencias que reclaman los millares de maestros que reclaman por adquirir los conocimientos para elevar el nivel de su trabajo en las escuelas. Reclaman también las metodologías escolares del programa, con el fin de conducir eficazmente la formación de los alumnos conforme a su misión de educadores. (Villareal: 1983,7).

Pero esta tarea no es solo de los docentes pues el trabajar en singular no produce ningún resultado por que se necesita para empezar del apoyo de la institución educativa para poder ejercer su libertad de cátedra así como el apoyo y disposición de los alumnos en quienes se aplicarán los cambios hechos en el currículum de igual manera se requiere del apoyo de los padres de familia en el caso de la escuela básica pues son ellos la primera escuela de los niños y de quienes aprenden en primera instancia y son los padres quienes ponen los cimientos de la educación de los alumnos.

Se pretende que la educación alcance altos niveles de calidad pero ello no será posible si no se trabaja en conjunto principalmente en la triangulación de la educación de: docente, alumnos y padres de familia pues de ese trabajo en equipo depende el éxito de los cambios que se realizan al currículum pues no sirve de nada que se pretenda la cobertura de las necesidades sociales si no será posible la aplicación de dichas

modificaciones en beneficio primeramente de los alumnos y posteriormente del docente y de la institución educativa.

Tradicionalmente se creía que a través de la aplicación al pie de la letra de los programas de estudio se lograría el éxito del Sistema Educativo Mexicano (SEM) y de los programas educativos pero no se tenía en cuenta que los contextos en los que ha de aplicarse el currículum son diferentes por lo que se requiere hacer adecuaciones de tal manera que se permita el avance del logro de los objetivos educativos que fueron establecidos.

Aunque cada uno de los docentes establece su propia metodología didáctica todos tienen en común el logro del aprendizaje de los alumnos; un método didáctico "es la manera de escoger, ordenar y exponer la materia de enseñanza, que en su época se tuvo como más completa y que en la actualidad ya no satisface, pues al través de explicaba el exponer dicha materia, se advierte el predominio de la actividad oral" (Villarreal: 1983,89).

La metodología que cada uno de los docentes establece depende de las características del contexto en el que se encuentran junto con sus alumnos y aunque el objetivo de los planes educativos sean los mismos no será posible conseguirlos de la misma manera aunque muchas veces no importa el medio si no el fin pero sin duda las condiciones educativas de una escuela rural multigrado son muy diferentes a las de una escuela urbana pública por lo que los medios para lograr el fin establecido no serán los mismos.

Es cierto que como se ha venido mencionando se requiere de la comunicación, no solo de la cátedra del docente sino del proceso bidireccional del aprendizaje en el cual el docente solo funge como una guía de la práctica para que el alumno no se quede solo y sin saber qué hacer ni hacia donde ir pues gran parte de los alumnos no están acostumbrados a ser autodidactas lo cual no significa que no lo puedan hacer pero se necesita de una guía que acompañe el proceso que se pretende llevar a cabo.

En la conferencia magistral impartida el pasado jueves 3 de marzo de 2011 por el secretario de Educación Pública Alonso Lujambio la cual se tituló "La importancia de la educación pública en México" dio a conocer que la calidad del SEM depende de la evaluación que se hace tanto a los docentes como a los alumnos y a las instituciones educativas como tales pues de ello depende que se logree la estabilidad y crecimiento no solo den la economía sino de la satisfacción personal de los individuos ya que como mencionó un hombre educado es un hombre feliz ya que desde mi punto de vista es la base del crecimiento holístico del ser.

Para poder realizar la evaluación del currículum se debe tener en cuenta que ya ha pasado por un diseño y ejecución y que la evaluación es un complemento del proceso educativo; de igual manera se debe considerar quién hace la evaluación qué tipo de evaluación se realiza, para qué se realiza y cuándo, se debe dejar en claro también los métodos que se han de

utilizar para poder llevar a cabo el proceso de evaluación.

No se debe dejar de lado que es una tarea sumamente compleja tomar en cuenta cada uno de los aspectos del trabajo curricular pero son necesarios pues de ello depende que las acciones que se realizan para llevar a cabo el currículo sea exitosas y se logre la eficiencia del currículo teniendo en cuenta que la colaboración de todos los implicados en el proceso es sumamente necesaria ya que de la actuación de dichos protagonistas depende el éxito no solo del programa educativo sino también del propio docente, de los alumnos y de la institución educativa.

CONCLUSIÓN

Se requiere que los cambios que se hacen en el currículum sean continuos pues debido a que el contexto cambia constantemente pues no se puede quedar estático debido a que el currículum es un proceso que se debe estar cambiando o modificando continuamente pues las necesidades que surgen día a día son diferentes a las de ayer por lo que no se puede aplicar un currículum anterior para lo que se requiere satisfacer en la actualidad.

Finalmente es necesaria la participación de los implicados en el proceso de aprendizaje pues también de la disposición de ellos y de la interacción de los mismos depende el cambio, el logro del aprendizaje así como el cumplimiento de los objetivos educativos y de las metas o fines de la educación que son aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender aprender por lo que se habla de una educación holística de la educación.

Bibliografía

- MATEO, Andrés Juan, Et al, "Manual de la educación" España, 2002: Editorial Océano.
- VILLARREAL Canseco Tomás, "Didáctica general" México, 1983: ediciones oasis.
- GIMENO Sacristán (2002) "El currículum: Una reflexión sobre la práctica": ediciones Morata. S. L

Prácticas sociales del lenguaje en primer grado de secundaria

Carla Berenice Camacho Sariñana

Introducción

En este informe se muestran los resultados obtenidos de la evaluación curricular hecha en la Secundaria General No. 2 se encuentra ubicada sobre la Avenida Juárez en el Fraccionamiento Constitución.

Esta es una escuela bastante grande, sus instalaciones parecen a simple vista viejas pero a pesar de eso se mantienen en buen estado. Cuenta con sala de cómputo, (aunque solamente tiene 3 o 4 computadoras en su interior), suficientes baños para toda la población estudiantil, biblioteca, cafetería-dulcería, canchas deportivas, laboratorios de física, química y biología y oficinas administrativas (dirección, oficinas donde se encuentran las secretarías, prefectura, sala de maestros, etc).

Con lo mencionado anteriormente podemos decir que es una escuela que tiene mucho tiempo y que fue de las primeras que se fundaron en la ciudad de Pachuca, suponemos que es una escuela que tiene mucha demanda por parte de la población.

En general se puede inferir que esta escuela tiene un buen desarrollo en cuanto a la educación que les brinda a los estudiantes, aunque esto sólo es por observación, da una buena impresión cuando se ingresa al plantel.

El propósito de realizar esta evaluación es observar como se desarrolla la interpretación y producción de textos orales y escritos a través de las técnicas de observación, encuesta y entrevista, para mejorar la intervención docente en la asignatura de español de primer grado de secundaria.

Como se dijo anteriormente los instrumentos que se utilizaron para realizar la evaluación curricular fueron: la observación, la entrevista al profesor y la encuesta a un porcentaje de la población estudiantil del grupo.

La evaluación curricular es un proceso de suma importancia para la renovación y la mejora de la situación educativa en nuestro país. (Maya y Navales, 2008).

La evaluación curricular, según Maya y Navales (2008), tiene tres grandes fases o etapas: evaluación interna, evaluación externa, resultante general. Díaz Barriga A. (1989 y 1995) Arnaz (1984) y Stufflebean (1987).

La evaluación curricular nos permite saber los resultados del desarrollo de un currículum y la eficacia de los medios e instrumentos utilizados para este fin. Con la evaluación curricular, vamos a emitir juicios de valor propios (resultados de observación entrevista y encuesta), que tendrán que ser totalmente objetivos (Maya y Navales, 2008).

La importancia de esta evaluación es que también podremos inferir cuáles son los factores socioeconómicos que conforman el contexto del currículum a evaluar y así poder hacer una mejor conclusión al final del proyecto.

La evaluación curricular requiere de todos los implicados en el proceso educativo (discentes, docentes y padres de familia), utilizando así la coevaluación y la autoevaluación. Esto nos ayudará a tener un proceso de evaluación más objetivo.

Interpretación

Profesor

El programa de estudios señala que los alumnos deben realizar lecturas en silencio e individualmente. Respecto a la observación, el profesor encomienda tareas en clase de lectura individual para después discutirlos en grupo y sacar las ideas principales del texto leído, a los alumnos aún les cuesta trabajo entender lo que leen pero el profesor es realmente paciente con ellos y les hace explicaciones acerca de la lectura.

Se pudo observar que la lectura no es de agrado para los alumnos ya que cuando intentan leer están distraídos y esa es una de las razones por las que no entienden la lectura, hay mucho desinterés de parte de los alumnos. Aunque en la encuesta se hizo una pregunta con relación a cuántos libros leen los alumnos en el ciclo escolar aparte de los encomendados en clase y el 60% dijo leer de 3 a 4 libros en casa. El desempeño laboral del profesor es ineficiente, ya que aunque el objetivo está bien planeado —leer individualmente, exponer lo leído en el grupo y sugerir lecturas adicionales a los alumnos—, el grupo no muestra interés ni tiene motivación para realizar la actividad y no hay un progreso en él. Aquí influye mucho la apatía grupal.

De acuerdo al plan de estudios, el profesor debe constantemente revisar la ortografía de los textos producidos o interpretados por los alumnos. Pues, el estudio de la puntuación y la organización gráfica de los textos y de los aspectos sintácticos y semánticos requiere, en

cambio, trabajo sistemático. Para ello es necesario que los estudiantes aprendan a detectar los problemas en sus textos y buscar soluciones con el apoyo del maestro; deben aprender a consultar gramáticas, diccionarios y manuales de edición u ortografía, y a utilizar ese conocimiento en la solución de los problemas de redacción. En las sesiones observadas, el profesor está constantemente revisando en los textos producidos por los alumnos haciéndoles hincapié en las faltas de ortografía, los alumnos tienen mucho problema con esto ya que por lo que comentaba el profesor no tienen ningún antecedente de haber sido cuestionados acerca de esto en años escolares anteriores, se ve la gran tarea que realiza el profesor en esta cuestión. Se observó que el profesor tiene mucho interés en que sepan escribir correctamente y les dice que el buen uso de la ortografía les podrá facilitar la producción e interpretación de textos. Por otro lado, en la entrevista, se le hizo una pregunta al profesor referente al uso correcto de la ortografía en las prácticas sociales del aprendizaje al responder el profesor dijo que efectivamente la ortografía es parte de estas prácticas e hizo mención de ejemplos que ponía en clase, por último en la encuesta el 70% de los alumnos encuestados respondió que el profesor constantemente aplica ejercicios para mejorar su ortografía. Por lo anterior se puede inferir que la práctica docente que hace el profesor en este ámbito es excelente.

Según el programa las prácticas sociales del lenguaje constituyen el eje central en la definición de los contenidos del programa, permiten preservar las funciones y el valor que el lenguaje oral y escrito tiene fuera de la escuela. En la entrevista el profesor comentó que sí constituyen el eje central de la definición de los contenidos del programa, para que estos sean funcionales y comunicativos tanto en el lenguaje oral como en el lenguaje escrito. Con lo anterior se dice que el desempeño del docente en referencia a las prácticas sociales del lenguaje es muy bueno.

El programa de español considera inapropiado el uso del dictado en clase. Sin embargo, en la encuesta se arrojaron resultados afirmando que el profesor dicta en clase; el 40% de los encuestados mencionó que el profesor siempre hace esa práctica y el resto dijo que muchas veces hacía uso del dictado haciendo alusión a que esto es una práctica habitual. En este caso, se puede inferir que la práctica docente en este ámbito es ineficiente.

El programa de español dice que actualmente el uso de los medios electrónicos está modificando las prácticas del lenguaje escrito. El sistema de correo electrónico está cambiando la forma de la expresión escrita. Del mismo modo, la disponibilidad de múltiples inventarios tipográficos y recursos para transformar gráficamente los textos ha brindado la posibilidad de realizar parte del trabajo que antes estaba en manos de editores e impresores. Los tres instrumentos

arrojan como resultado el hecho de que aunque el maestro a veces encomienda tareas con el uso de internet no es habitual realizarlas ya que ni la escuela ni los alumnos tienen los recursos necesarios para llevarlos a cabo. La práctica no es buena ya que no se cuentan con los instrumentos necesarios.

La participación ciudadana comprende también el desarrollo de una actitud crítica ante la información que se recibe de los medios de comunicación; en su labor formadora de ciudadanos responsables y reflexivos, la escuela no puede ignorar el impacto que ejercen. El periódico, la televisión, la radio e Internet forman parte del contexto histórico de los estudiantes y constituyen una vía crucial en la comprensión del mundo y la formación de identidades socioculturales. A los alumnos encuestados se les preguntó si su profesor les deja leer el periódico para realizar alguna tarea en casa, a lo que todos dijeron que sí. La práctica docente, en este caso, es buena, pues el profesor familiariza a los estudiantes con los medios de comunicación, haciendo que los alumnos tengan una formación crítica y analítica.

Como dato adicional en la entrevista el profesor señaló que existen tres ámbitos dentro de las prácticas sociales del lenguaje, el literario, el de estudio y el de la participación ciudadana, dejando así entrever que está actualizado con respecto a estas prácticas

Alumno

El programa de estudios señala que los alumnos deben producir o interpretar textos escritos. Respecto a la observación, durante la lectura encomendada, los alumnos están constantemente tratando de entender lo que leen y el profesor los incita a escribir sus ideas como forma de producción de textos. Los alumnos realizaron un escrito con lo que ellos entendieron de la lectura realizada en esa sesión y el profesor revisa la ortografía de los escritos producidos (Se realizaron 2 textos producidos por los alumnos). Debido a esto se puede marcar como muy buena la práctica docente en este aspecto.

En el programa de español se menciona que los alumnos deben realizar lecturas en voz alta, porque esto constituye un modo de interacción que los guía hacia un forma de socialización. Después de haber leído individualmente la lectura el profesor realiza con los alumnos una lectura grupal para el mejor entendimiento del texto, se observó que los alumnos no leen de corrido, es decir, realizan muchas pausas cuando leen y sólo leen por leer, el profesor hace que repitan la oración y que entiendan lo que leen. El profesor les sugiere que en casa lean con sus papás o hermanos mayores para así despertar ese interés, pero se ve la apatía de los alumnos y casi se puede adivinar que no lo hacen por la forma en la que leen en el salón de clases. Se puede inferir con lo anterior que el docente tiene un buen desempeño sobre lo antes mencionado. Para complementar, en la entrevista, el

profesor asevera que cuando los alumnos llegan de la primaria a la secundaria no están completamente conscientes de lo que leen, es decir, ni saben leer ni comprender lo que leen; así es que en la secundaria para los docentes resulta una ardua tarea, una ardua actividad, aunque dice que no es imposible.

Como modos de interacción, el programa propone que los alumnos preparen y expongan algún tema para la clase. En la segunda sesión un equipo de 4 alumnos expuso brevemente un tema a sus compañeros, se observa que no tienen una buena expresión oral, se ponen nerviosos y no saben cómo explicar algunos términos pero el profesor siempre está como guía y los ayuda en todo momento para la mejor comprensión de todo el grupo sobre el tema expuesto. El profesor tiene una planeación de exposiciones de temas de menor dificultad, esto con la intención de que los alumnos tengan facilidad de palabra y que puedan entender el contenido del tema. Además en la encuesta se realizó una pregunta con respecto a cuántas veces el profesor les deja exponer algún tema en clase a lo que el 90% de los alumnos dijeron que muchas veces. Con esto se ve claramente que el profesor tiene un buen desempeño en esta práctica social del lenguaje.

Dentro del programa se señala que la comunicación es un factor importante dentro de las prácticas sociales del lenguaje, en la entrevista, se le preguntó al profesor si es que sus alumnos tienen la facilidad de comunicarse con él y entre ellos mismos, a lo que el profesor respondió: que más facilidad tienen una gran confianza para comunicarse con él y con sus propios compañeros ya que se procura entre todos tener un ambiente de confianza y seguridad dentro del aula y fuera de ella. Con lo anterior se observa que el profesor tiene un buen ejercicio sobre esta práctica social del lenguaje.

El trabajo por equipo resulta ser también una práctica de interacción (según el programa de español de 1º), en la encuesta se realizó una pregunta que abarca este aspecto, siendo como respuesta que el 90% de los alumnos dijo que muy seguido realizan trabajos por equipo e interactúan entre ellos (sus compañeros). La práctica docente en este ámbito resulta muy buena.

Conclusiones

La evaluación curricular es un proceso de mejora y renovación del currículum y nos permite conocer los resultados del desarrollo del mismo.

Enseguida las conclusiones:

- ✓ La realización de lecturas en silencio e interpretación de las mismas se

cumplen de manera ineficiente según el programa de Español de 1° año.

- ✓ El profesor debe constantemente revisar la ortografía de los textos producidos o interpretados por los alumnos. Lo anterior se cumple de una manera excelente por parte del profesor.
- ✓ Según el programa las prácticas sociales del lenguaje constituyen el eje central en la definición de los contenidos del programa, el profesor conoce exactamente a que se refiere lo anterior, así que se infiere un buen manejo de las prácticas sociales del lenguaje.
- ✓ El programa de español considera inapropiado el uso del dictado en clase, la práctica docente del profesor en este ámbito es ineficiente ya que no cumple con lo establecido en el programa.
- ✓ En lo relativo a el "uso de los medios electrónicos está modificando las prácticas del lenguaje escrito", se puede decir que es ineficiente la práctica del profesor.
- ✓ El programa de español vigente de primer año de educación secundaria sugiere una actitud crítica ante la información que se recibe de los medios de comunicación, la práctica docente en este ámbito se considera buena por parte del profesor, ya que forma a sus alumnos a ser críticos y analíticos.
- ✓ El profesor cuenta con un amplio conocimiento de las prácticas sociales del lenguaje y los ámbitos que la conforman, teniendo una muy buena práctica docente.
- ✓ El programa de estudios señala que los alumnos deben producir o interpretar textos escritos, se puede decir que hay un muy buen manejo en la producción y/o interpretación de textos
- ✓ El programa de español sugiere lecturas en voz alta como una actividad socializadora de los alumnos, se infiere un muy buen manejo de esta práctica social del lenguaje dentro del salón de clase.
- ✓ La exposición de temas en la asignatura de español es muy eficiente ya que se cumple con la planeación de dicha actividad.
- ✓ El programa de español establece la comunicación como un factor importante dentro de las prácticas sociales del lenguaje, en este caso la interacción del profesor con sus alumnos es excelente.
- ✓ El programa de español sugiere el trabajo de los alumnos por equipos, se puede decir que esta práctica social de lenguaje es bastante satisfactoria

Anexos

Guía de observación

Guía de observación	Descripción
1.- Los alumnos producen o interpretan textos escritos.	
2.- Los alumnos realizan lecturas en silencio e individualmente.	
3.- Los alumnos realizan lecturas en voz alta.	
4.- El profesor encomienda leer el periódico o noticias en radio y televisión.	
5.- El profesor constantemente revisa la ortografía de los textos producidos o interpretados por los alumnos.	
6.- Hacen uso de los medios electrónicos como apoyo dentro de la clase.	
7.- El profesor pide a los alumnos que busquen información en internet para luego discutirla en clase.	
8.- Los alumnos preparan y exponen algún tema para la clase.	
9.- los alumnos identifican las diferentes corrientes literarias.	
10.- Los alumnos gracias a la lectura tienen conocimiento sobre otros pueblos o culturas.	
11.- Hacen alguna representación teatral de algún tema visto en clase.	
12.- Los alumnos tienen conocimiento sobre los distintos	

medios de comunicación.	
-------------------------	--

Guía de entrevista

Buenas tardes (días), mi nombre es Carla Camacho, primero le doy las gracias por brindarme este espacio. Esto será una entrevista que le haré sobre las prácticas sociales del lenguaje. Toda la información brindada será confidencial y sólo para uso académico.

1. ¿Cuántos años lleva usted ejerciendo como docente?
2. ¿Cuál es su formación docente?
3. ¿Puede usted decirme cuáles o en qué consisten las prácticas sociales del lenguaje?
4. ¿Cuáles son las maneras que usted utiliza en el aula para interactuar con sus alumnos?
5. ¿Sus alumnos tienen facilidad al comunicarse con usted y entre ellos mismos?
6. ¿Sabía usted que el uso correcto de la ortografía al escribir forma parte de las prácticas sociales del aprendizaje?
7. Según su visión, ¿los alumnos tienen un buen antecedente en referencia a la lectura, bien, saben realmente lo que es leer y comprender textos?
8. ¿Qué tantas veces o con qué frecuencia usted encomienda tareas en casa con el uso del internet? ¿Con qué fin?
9. ¿Piensa usted que los alumnos hacen mal uso del internet (buscadores) para hacer las tareas escolares?
10. Finalmente, ¿cree usted que las prácticas sociales del aprendizaje constituyen un eje central en el programa de español de 1º?

Muchas gracias por su colaboración, le reitero que toda la información dada en esta entrevista es confidencial y sólo para uso de la asignatura del proyecto especificado.

Encuesta

INSTRUCCIONES: SUBRAYA LA OPCIÓN QUE VAYA DE ACUERDO A TUS

RESPUESTAS, ESPERAMOS QUE TUS RESPUESTAS SEAN LO MÁS HONESTAS POSIBLES.

1.- ¿Qué tan agradable es para ti la asignatura de español?

a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

2.- Además de lo que lees en la clase de español, ¿cuántos libros lees en casa en el ciclo escolar?

a) No lees b) 1 a 2 c) 3 a 4 d) 5 o más

3.- ¿Tu profesor hace dictados en clase?

a) Nunca b) Pocas veces c) Muchas veces d) Siempre

4.- ¿Tu profesor les aplica ejercicios para mejorar su ortografía?

a) Nunca b) Pocas veces c) Muchas veces d) Siempre

5.- ¿Tu profesor les deja hacer tareas en casa usando el internet?

a) Nunca b) Pocas veces c) Muchas veces d) Siempre

6.- ¿Qué tan seguido dialogan entre compañeros alguna lectura que se leyó en clase?

a) Nunca b) Pocas veces c) Muchas veces d) Siempre

7.- ¿Tu profesor te deja leer el periódico para realizar alguna tarea en casa?

- a) Nunca b) Pocas veces c) Muchas veces d) Siempre

8.- ¿Te relacionas con tus compañeros de clase para hacer trabajos en equipo?

- a) Nunca b) Pocas veces c) Muchas veces d) Siempre

9.- ¿Qué tan seguido tú y tus compañeros realizan exposiciones sobre algún tema en clase?

- a) Nunca b) Pocas veces c) Muchas veces d) Siempre

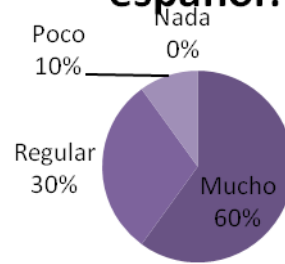
10.- ¿Qué tanto sabes sobre la cultura de otros pueblos?

- a) Mucho b) Lo suficiente c) Poco d) Nada

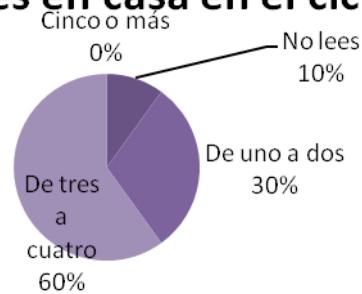
¡Muchas gracias por tu ayuda!

Gráficas sobre las encuestas

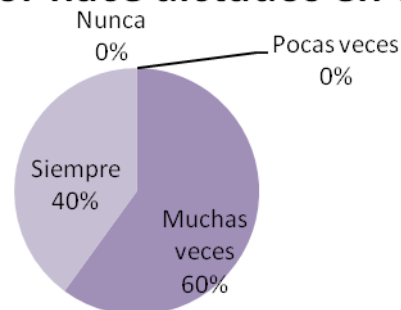
1 ¿Qué tan agradable es para ti la asignatura de español?



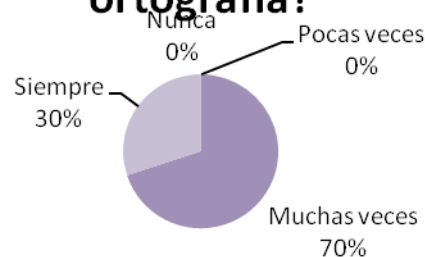
2 Además de lo que lees en la clase de español, ¿cuántos libros lees en casa en el ciclo escolar?



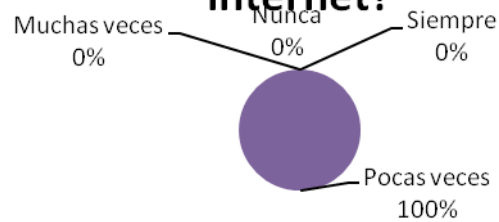
3 ¿Tu profesor hace dictados en clase?



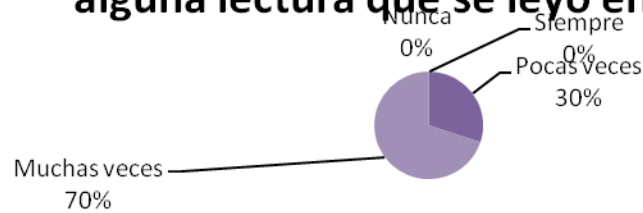
4 ¿Tu profesor les aplica ejercicios para mejorar su ortografía?



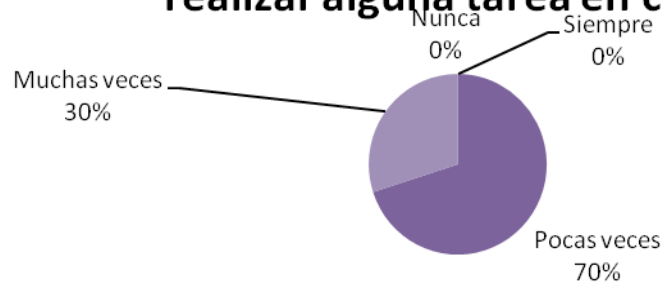
5 ¿Tu profesor les deja hacer tarea usando el internet?



6 ¿Qué tan seguido dialogan entre compañeros alguna lectura que se leyó en clase?



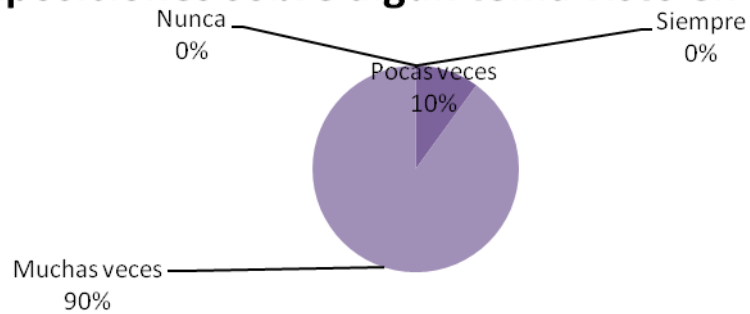
7 ¿Tu profesor te deja leer el periódico para realizar alguna tarea en casa?



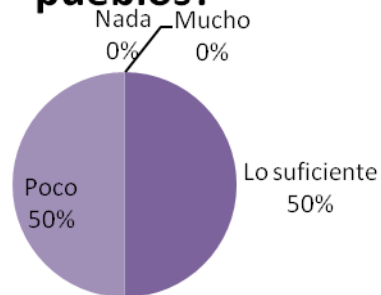
8 ¿Te relacionas con tus compañeros de clase para hacer trabajos por equipo?



9 ¿Qué tan seguido tú y tus compañeros realizan exposiciones sobre algún tema visto en clase?



10 ¿Qué tanto sabes sobre la cultura de otros pueblos?



Bibliografía

Pérez Maya, C., & Navales Coll, M. d. (2008). La evaluación educativa. Una propuesta de estrategia de evaluación curricular. UAEH.

Plan de estudios de 1º año de secundaria, 2006 "Las prácticas sociales del lenguaje".

Identidad de la didáctica

Ana Luz Ponce Castillo

Joselyn Sánchez García

RESUMEN

Durante la Licenciatura de Ciencias de la Educación es frecuente encontrar como alumno la confusión conceptual entre la pedagogía y la didáctica; dicho dilema surge de la búsqueda de una realización óptima de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por eso es importante tener presente que la pedagogía es la ciencia que estudia al fenómeno educativo de manera general y la didáctica se particulariza en un proceso formativo formal del ser humano.

Para comprender la funcionalidad de dichas ciencias es necesario establecer desde sus conceptos las características esenciales que las diferencian a partir de los supuestos históricos y epistemológicos.

A partir de lo anterior se produce una inquietud de encontrar la verdadera identidad de la didáctica, en la cual la mayoría de las veces está implícita pero siempre la encontraremos presente.

Por último, cabe señalar que la relevancia de la didáctica se origina en la praxis educativa que lleva a cabo el docente como generador de condiciones para el aprendizaje del educando cumpliendo su objetivo que es darle un sentido funcional y significativo.

DESARROLLO

Desde el surgimiento de la Didáctica como una disciplina descendiente de la Pedagogía, han surgido ciertas confusiones con su significado, encaminadas al *¿Para qué sirve?*, es decir, encontrar su verdadera función, su utilidad.

Incluso, surge la interrogante de que si la podremos utilizar en la vida cotidiana, o simplemente en el ámbito escolar, en el aula.

En la actualidad es fundamental rescatar la importancia, la funcionalidad e identidad de la Didáctica representándose como una labor a la que la educación se debe enfrentar; para que en

situaciones particulares, esta ciencia tenga un propósito de ser.

En pocas palabras, no hay claridad en *¿Cuál es la identidad de la Didáctica?*, ante dicha problemática surge la inquietud de desarrollar el presente trabajo.

Pero la duda es frecuente; *¿qué tan importante es constituir o atribuirle una personalidad a la Didáctica?*, *¿qué utilidad le brinda al docente en su práctica?*, contestar dichas preguntas parece todo un reto y un desafío para el estudiante en Ciencias de la Educación.

Al tratar de hablar de la práctica docente se establecen múltiples confusiones entre los conceptos de Didáctica y Pedagogía, y para poder enfocarnos en descubrir la Identidad de la Didáctica, es importante conocer la trascendencia de la misma, sus concepciones y su finalidad.

Por eso a través del siguiente ensayo se pretende señalar las diferencias e interrelación entre dichas ciencias (*Didáctica y Pedagogía*), se intenta delimitar cada una de éstas y definir su objeto de estudio.

Veremos el por qué se desarrolla la pedagogía junto con la didáctica, ya que ésta primera, es aquella ciencia y técnica de orientación para poder lograr y saber vivir bien; mientras que la Didáctica es el artificio universal de enseñar todo a todos. (Comenius)

Es necesario verificar que la identidad es aquel proceso en el cual nos identificamos, es decir, nos encontramos con nosotros mismos, y nos conformamos en algo único, y que al haber encontrado nuestra originalidad interactuamos con otros individuos. En este caso, como hablamos de *la Didáctica*, tenemos que tener bien claro su concepto, y con ello, hacernos las preguntas más evidentes como: *¿Qué es la Didáctica?*, *¿Cómo funciona?* y, *¿Para qué se realiza?*, para que de ésta manera podamos entender por qué se relaciona tanto con otras ciencias, como lo hace con la pedagogía.

En primer lugar, resulta necesario identificar a que se refiere la pedagogía. La pedagogía es una ciencia y técnica de la educación, la cual representa un esfuerzo de reflexión sobre el aspecto teórico y real de un mismo proceso humano y se preocupa por el *qué enseñar*. La educación al ser un fenómeno social tan grande es necesario que la pedagogía busque instrumentos para que dicho proceso formativo para que en situaciones particulares sea atendido y el aprendizaje a los educandos adquiera la condición de significativo. Es por eso que recurre a la Didáctica ya que es el *cómo enseñar*.

Su origen etimológico viene del verbo griego *didasko* que significa *enseñar, instruir, exponer claramente y demostrar*. (Villalobos Pérez-Cortes, 2002).

Un rasgo importante de la *Didáctica*, es que es considerada *ciencia, arte y técnica*. Ciencia teórico-práctica, porque utiliza un método científico; técnico porque tiene normas de cómo debe ser aplicada; y arte, porque va encaminada a meditar todo tipo de conocimientos para desarrollar la creatividad y la imaginación tomando en cuenta las diferencias individuales. Estas tres características nos ayudarán a un pleno y buen desarrollo de su objeto de estudio, que es el proceso de enseñanza y aprendizaje (PEA); y en conjunto con la instrucción y la comunicación se constituye su campo semántico.

En nuestros días nos ofrece los medios para que el educando, con la libertad responsable, quiera ser capaz de conducir y desarrollar su aprendizaje y formación; y por parte del docente, guiar el PEA y materializar los contenidos.

Para empezar a hablar de la identidad de esta ciencia, se deben analizar dos dimensiones, una histórica que nos otorgará la evolución y desarrollo en los siglos anteriores y una dimensión epistemológica que hace referencia a un conjunto de elementos que permiten concederle el adjetivo de ciencia.

La Didáctica se ha constituido desde las primeras civilizaciones de manera inconsciente y espontánea sin una metodología específica o sistemática. Es hasta la Edad Media donde Comenius (1592-1670), considerado como el padre, la define como: *El artificio universal para enseñar todo a todos los hombres* en su obra más importante la *Didáctica Magna*; donde esta ciencia tiene un carácter estrictamente técnico, rígido, inflexible, tradicionalista, elitista y dogmático. En este libro se hace referencia a las reglas del cómo enseñar.

En la época moderna al darse una emancipación del conocimiento de la fe, se realizan nuevos planteamientos en los que se busca un desarrollo integral del hombre al generar innovaciones en métodos y técnicas de enseñanza dando valor a la personalidad del alumno a través de las corrientes humanistas. J. Dewey representó este enfoque integrador al referirse a la Didáctica como *bisagra* o articulación entre los postulados de la pedagogía y la práctica docente.

En Alemania se *reinventa* como ciencia humana y comienza una unidad entre aspectos sociales, culturales e históricos que permiten una nueva abstracción de la teoría y la práctica en donde la didáctica es considerada entonces una aplicación de la pedagogía.

Por otra parte, en la epistemología se le otorga cierta cientificidad desde un corte positivista como una ciencia aplicada con carácter técnico e instrumental por regirse con una metodología, y asimismo lo que se propone es la objetividad.

En el concepto de ciencia moderna trata de comprender los hechos, tiene un carácter flexible, analiza los puntos de referencia y se realiza cuestionamientos constantes del proceso de enseñanza y aprendizaje y aquí se pueden ver las múltiples facetas de la Didáctica como ciencia, arte y/o técnica.

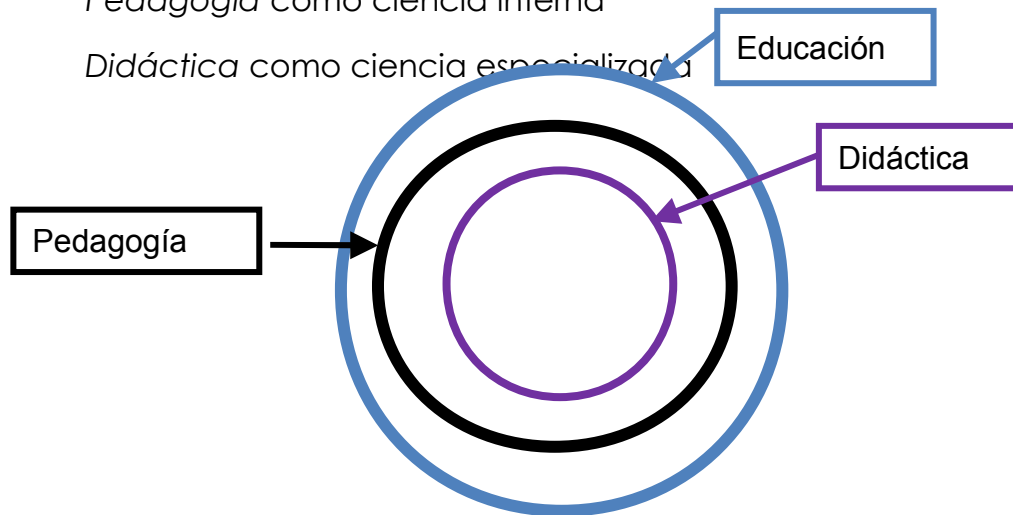
La pedagogía busca los principios que ayuden a la formación humana dentro del campo de la educación en un ámbito teórico-formal para desarrollar modelos educativos que permite la interactividad de la didáctica y hace referencia a la materialización de un aprendizaje significativo.

Las diferencias se hacen evidentes en cuanto a la Epistemología en:

Educación como ciencia general

Pedagogía como ciencia interna

Didáctica como ciencia especializada



- Diagrama a partir del análisis de Larrosa, J. (1996): *El trabajo epistemológico en Pedagogía*. Labor. Madrid.

Dentro de los campos del conocimiento de la pedagogía se encuentra el *mesológico* que se refiere al *hacer* y es aquí donde permea la Didáctica como ciencia.

Los profesores buscan en la Didáctica la solución de los problemas que están cotidianamente en las aulas, problemas relativos al manejo y selección de los contenidos que se abordan en la práctica docente. También en otras situaciones, la institución escolar ejerce presión en el profesor para que innove su forma de trabajo, acorde con las actualizaciones que la escuela pretende, y asimismo configura

cambios en los planes de estudio lo que crea dificultades al docente.

Otra buena razón por la que un profesor acude a la Didáctica es para reflexionar y analizar su propia práctica, el reconocimiento del nivel empírico de la misma, lo orientan hacia la indagación y exploración de una fundamentación con sustento teórico.

La ubicación de un problema permite al profesor una mayor conciencia de los límites y posibilidades de su acción a la que está expuesta su práctica. En el proceso de enseñanza-aprendizaje se pueden hablar sobre conflictos de finalidad, autoridad, interacción y currículo, por mencionar algunos. Éstos se encuentran enfocados para su explicación, descripción y procedimiento desde diversas posiciones teóricas de la Didáctica.

Cuando un docente identifica los problemas escolares enfoca con mayor precisión su conocimiento, habilidad y práctica de forma integral; toma en cuenta, entonces, elementos que determinan al acto didáctico apegado a la realidad con la finalidad de una práctica más comprometida con la transformación social.

Cabe señalar que la acción de la Didáctica no se reduce únicamente a un campo de educación formal, sino también tiene aplicaciones en lo informal, es decir, en la vida cotidiana; pero surge de una manera inconsciente al indagar sobre las técnicas más adecuadas para realizar una actividad específica.

Después de haber visto las distintas concepciones que se tienen de la Didáctica, su objeto de estudio y su finalidad, pro seguiremos a revisar que es una ciencia muy compleja, y nos es de gran importancia, identificar cuál es su identidad, a través de la distinción de sus relaciones con otras ciencias, especialmente con la *pedagogía*, puesto que tiene muchas similitudes, y en ocasiones, no se distingue la diferencia de ambas, y pareciera que van encaminadas con la misma finalidad de estudio en el ámbito educativo.

Pero al analizar su aspecto histórico y epistemológico, nos damos cuenta que no es lo mismo, que son cuestiones diferentes; que el campo de la pedagogía es muy grande,. Pudiera ser que al principio se consideraran muy parecidas, pero más bien son ciencias que van de la mano.

La Didáctica está ayudada por ciencias que pueden elaborar teorías tanto descriptivas como explicativas. Pero el problema epistemológico, surge con la pedagogía, debido a que la Didáctica nace de la pedagogía, nos atrevemos a decir que es algo así como su hija, ya que ésta última es la ciencia que se preocupa por *qué se enseña y aprende*, en cambio, la *Didáctica*, respondería a la interrogante cómo se enseña y aprende.

A pesar de que se tiene claro en teoría qué es la Didáctica y para qué la utilizamos; en la práctica no es tan sencillo de inferir; he ahí, en donde podíamos encontrar su verdadera identidad, no obstante A. Camilloni nos dice, que la Didáctica, aún está en búsqueda de su identidad; esto se debe, según, nos explica, a su relación con las demás ciencias puesto que se pueden confundir sus conceptos con los de otras ciencias.

Pero no es tan complicado de entender, es decir, después de que *la Didáctica* encontrará que es una ciencia, técnica y arte, que su objeto de estudio es el PEA, y que su finalidad es instruir, formar y crear cultura; ha encontrado su originalidad, su esencia, y por lo tanto empieza a interactuar, pero como no es muy sociable, sólo interactúa y se identifica con la *pedagogía*. Pero a la vez como la pedagogía también interactúa con la *educación*, la Didáctica para no quedar mal, lleva una buena relación con ambas, pero su mejor amiga con la que comparte casi todo es la pedagogía.

Para finalizar, el concepto de educación encuentra su soporte en la pedagogía, y si la Didáctica es el medio para la realización de la educación como proceso, por lo tanto, la retoma en el campo de la pedagogía, en el marco de sus fines y del ámbito ontológico o real en que se desarrolla el proceso didáctico, es decir, la ubicación de la realidad, así como la necesidad social.

Después de analizar la epistemología de la Didáctica, se podría decir, que no busca una identidad propia, sino más bien, ya la tiene, pero comparte ciertas características, o como se dijera coloquialmente, hace química con algunas ciencias, pero sobre todo con la pedagogía, y actúa como si fueran muy amigas que tienen mucho en común, y por lo tanto se identifica demasiado con ella, como si compartiera ciertas similitudes, los mismos gustos, entre otras cosas.

En un inicio, sabíamos que la identidad de la de la Didáctica estaba presente, pero no la habíamos encontrado de una forma precisa y clara. Pero al ir revisando poco a poco su concepto, se fue identificando y ya no la vimos como una ciencia igual a la pedagogía, puesto que encontramos que la primera busca el cómo enseñar y "su mejor amiga" (la pedagogía) el qué enseñar; por lo tanto, ambas tienen una relación estrecha con la educación, pero son diferentes.

Podríamos finalizar diciendo, que la Didáctica encuentra su identidad al ser un instrumento de ayuda para el docente al ejecutar el PEA, en el aula, con la única finalidad de instruir, formar y crear cultura a través de la adquisición de conocimientos haciendo que la persona aprenda completa y de la mejor manera, permitiendo a los discentes vivir en un mundo de conocimiento, como nos lo mencionaba el padre de esta ciencia, que es Comenius.

Encontramos también, que la Didáctica se encuentra en un segundo nivel: antes que el aprendizaje y después de la educación; debido a que la educación le va a pedir la pedagogía que enseñe, tomando a la didáctica como un instrumento para que dé resultado a un aprendizaje realmente significativo.

Y como se educa para la vida, la didáctica no sólo tiene su desarrollo en el aula, sino, en la sociedad en general.

Nos dimos cuenta que la pedagogía, toma como medio a la Didáctica para la reflexión y técnica de la educación.

Bibliografía

- “Ensayos Epistemología de la didáctica: Una lectura en la didáctica de la Matemática *Temas de Ciencia y Tecnología*. Vol, 4. Número 12. Septiembre-Diciembre 2000. p.p. 27-29
- PANSZA, Margarita. (2007). “Fundamentación de la Didáctica”. 16va Edición. Editorial Gernika. p.p. 69-136.
- VILLALOBOS Pérez-Cortes, Elvia Marveya. (2002). “Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje”. Editorial Trillas. p.p. 5, 6, 9-63.

Identidad de la didáctica

Anel Licon Estevez

Eloísa Alejandra Chávez Tavera

Resumen

Al igual que todos los seres humanos, las ciencias necesitan encontrar su identidad. En consecuencia la didáctica también necesita una identidad. Desde comienzos de la historia existe la didáctica, pero en las últimas décadas se ha forjado la didáctica de una identidad.

Diversos autores que han realizado investigaciones en campos educativos, para que la didáctica pueda ser considerada como una ciencia. Ellos han buscado sustentar a la didáctica pero es necesario diferenciara la educación, la pedagogía y la didáctica, donde cada una de estas tiene algo en relación, pero con objeto de estudio y finalidades diferentes.

Palabras clave

Identidad didáctica, currículo, pedagogía, proceso de enseñanza-aprendizaje.

"Tan solo por la educación, puede el hombre llegar a ser hombre. El hombre no es más que lo que la educación hace de él". Immanuel Kant.

Si bien es cierto, la educación es una de las facultades más importantes dentro de la vida del ser humano. Así pues Kant afirma *"tan solo por la educación el hombre puede llegar a ser hombre"*, la educación se cultiva no solo en los contenidos de un currículo, sino también a partir de las experiencias y las razones adquiridas a lo largo de nuestra vida.

Trasladándonos dentro de los conocimientos que se manejan dentro del aula, el docente de alguna forma obligado a contribuir al desarrollo del discente; apoyándose de la pedagogía considerándose la misma con un carácter psicosocial, con el objeto de conocer y

perfeccionar la educación. Al mismo tiempo el profesor debe de implementar nuevas estrategias y conocimientos didácticos para la mejora, no solo del currículo, sino también de la creación de aprendizajes significativos de sus alumnos. Pero, ¿Nos queda claro, cual es la identidad que caracteriza a esta didáctica?

En el siguiente apartado se dará pauta a la identidad de la didáctica, hablando así de su evolución en distintas escuelas o corrientes (tradicional, tecnocrática, nueva, crítica) en las que esta ha tenido una gran relevancia definiendo su identidad.

En primera estancia se mencionara lo que es identidad. Para mencionar la definición de identidad se debe responder a las siguientes preguntas ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Hacia dónde voy?, pues traslademos estas cuestiones a la didáctica. Preguntas antes planteadas por pensadores existencialistas en el a posteriori, en el siglo XX.²³

Así pues se debe considerar que el docente debe o debería tener una gama amplia de todas estas cuestiones para implementar así una didáctica en el aula.²⁴

Pero entonces ¿Qué es la didáctica? Una disciplina práctica de intervención y transformación de la realidad, donde su objeto de estudio siempre será el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero ¿siempre se ha considerado así? ¿En verdad el docente es el encargado del desarrollo de los objetivos curriculares que la didáctica demanda? Y ¿en qué corrientes la didáctica tubo presencia para contribuir en el PEA (Proceso de Enseñanza Aprendizaje)? A continuación se tratara de responder a cada una de estas preguntas dando pauta a una identidad más construida de la didáctica.

Desarrollo

Identidad es un concepto que proviene del latín *identitas*, así que la identidad es un conjunto de rasgos que caracterizan a una persona, comunidad o ciencia delante de los demás.²⁵ Esto conlleva a que la didáctica posee un conjunto de rasgos que la caracterizan y la diferencian ante otras ciencias o disciplinas.

Anteriormente se tenía la concepción de que didáctica, pedagogía y educación eran lo mismo. Debido a que estas se centran en la formación humana de la persona, desde una dimensión macro

²³ [Belaval, Yvon](#) (Dir.) (1981). *La filosofía del siglo XX*. v. 10.

²⁴ Villalobos, Pérez-Cortes, E. M. (2002). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje* (1ra. ed.). México: TRILLAS, (pp. 9-10)

²⁵ Recuperado el 12 de Septiembre de 2011 de: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=identidad. Diccionario de la Real Academia Española

pasando por algo meso y llegando hasta una dimensión micro.

La educación es un concepto amplio y polisémico, se aprecia cuando el individuo tiene un cambio de conducta, también es un proceso de formación en el hombre; presentándose en diferentes espacios: formal, no formal e informal. Esto último, es una pauta para marcar la diferencia entre pedagogía y educación, pues a diferencia de la educación la pedagogía solo conduce o se encarga de una educación formal.

Por tanto, la pedagogía es saber educar en el aula, respondiendo a la pregunta de ¿cómo educar?, debido a que es un proceso intencional. Considerado como un fenómeno humano y social, centrado en la escuela.

Es necesario recalcar que ninguno de estos conceptos es igual. La palabra didáctica proviene del griego *didasko*, que significa enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar. Haciendo referencia que la didáctica es el arte de enseñar guiando y desarrollando los conocimientos en un ámbito formal, presentándose en el aula específicamente.²⁶

Comenius es designado con (1592-1670) el título del padre de la didáctica, donde definió a esta misma como "*El arte universal para; técnica y práctica*". La primera trata de adquirir y aumentar el conocimiento sobre el PEA y en la segunda regula y dirige el mismo, es decir, ¿cómo lo hago y en qué momento lo pongo en práctica?

¿Desde dónde surge la implicación de la didáctica en la enseñanza? Respondiendo esta pregunta; se considera que siempre ha surgido una implicación de la didáctica en la enseñanza, pero antes no se tenía una concepción de esta como tal. En Roma se designaba a un sirviente para que instruyera a los niños, este era entonces el pedagogo que se encargaría de desarrollar el PEA.

¿Qué estudia la didáctica? Como sea ha venido mencionando, la educación está organizada por diferentes corrientes. Cada una de ellas se analizara de manera general y la influencia que estas han tenido en el desarrollo y la construcción del PEA.

En la corriente tradicional existe una tendencia donde se diferencia al profesor del alumno, el primero solo enseña siendo la autoridad y el segundo aprende, pero el aprendizaje solo es a corto plazo, es decir, el conocimiento solo se reduce a lo que se vea en el aula, aprendiendo solo de forma memorística. El docente es activo, ya que no permite ningún cuestionamiento o conocimiento que rebase lo que él sabe, pero por el contrario, él si puede lanzar cuestionamientos a sus

²⁶Villalobos, Pérez-Cortes, E. M. (2002). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje* (1ra. ed.). México: TRILLAS, (pp. 45-46)

alumnos. En contraposición el alumno es totalmente pasivo al no adquirir conocimientos más allá de lo que el profesor le enseña.

Durante los años 50's se desarrolló la escuela tecnocrática, donde se encuentra inmersa la tecnología y lo único que se busca es formar hombres capaces de manejar una máquina, realizando cualquier actividad de manera sistemática a través de un manual o instructivo, se manejan los mismos aspectos que en la escuela tradicional, implementando únicamente la tecnología.

Para el siglo XX, la educación cambiaría radicalmente dando pauta a la corriente o escuela Nueva, donde el profesor y el alumno podrán desarrollar su personalidad tratando de buscar un conocimiento más amplio, fortaleciendo así sus canales de comunicación, por lo cual, los dos son importantes en la educación.

Para mediados del siglo XX surge la corriente crítica; el profesor y alumno no solo buscan desarrollar su personalidad, sino también surge un cuestionamiento constante sobre las formas de enseñar, creando un valor afectivo entre ambos agentes. El alumno es activo y el profesor también, pero el último solo será un ingeniero conceptual, un orientador y un guía ante las dudas del alumno, ambos aprenden, dependiendo de unos de otros.²⁷

Una vez mencionado esto ¿en qué ciencia se sustenta la didáctica? En la epistemología. Ya que esta es la ciencia del estudio del conocimiento, se encarga de estudiar y perfeccionar el conocimiento adquirido a través del PEA tanto en el discente como el docente y así el currículo tendrá una mayor eficacia en cuanto al trabajo que deberá desarrollar, el tipo de estructura que necesita la didáctica lo manejará la epistemología al dar sustento al aula (Larrosa, 1996). Es decir, en la epistemología se sustentará el cómo de la didáctica, seleccionando los fines y los medios que guían los contenidos previstos en el currículo.

Un carácter normativo; basándose en principios, prescriptivo; atenuando a las necesidades de la educación, y aplicativo, para mejora del currículo, donde su eje principal será el entorno; ya que de este dependerán las necesidades y el clima que se desarrolle en el aula (clima del aula).

Pues bien ahora la didáctica, en desarrollo de esta nueva personalidad, se encargará de que el profesor y el alumno trabajen en conjunto. El primero tratará de dar ejemplos en relación con el tema y su experiencia, y el alumno tratará de recabar toda esta información en un trabajo ya escrito o plasmado. Podremos centrarnos solo en el

²⁷ Panza, Gonzales, M. (2003). Fundamentación de la didáctica (13 ° ed.). México: GERNIKA, (pp. 48-39.)

ámbito escolar, pero ¿es aquí donde la didáctica puede ser plasmada, o acaso existen diferentes escenarios donde puede observar el PEA?

El ser humano está en constante aprendizaje, por lo tanto, es posible que su aprendizaje se encuentre inmerso en diferentes escenarios donde tenga la posibilidad de aprender; en múltiples medios y/o circunstancias o lugares.²⁸

Edith Litwin dice: “entendemos a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza” la didáctica deberá ser concebida como una ciencia teórico- práctica, es decir, aplicarse de manera que los conceptos teóricos puedan ser implementados de una manera práctica, donde el docente visualizara las perspectivas y el alcance que los contenidos pueden tener.²⁹

A través de todo esto queda claro que la identidad de la didáctica – en la actualidad- debe ser clara y concisa, tanto en su implementación (a través de los objetivos curriculares) como en su teoría.

Conclusión

La didáctica en pleno 2011, cuenta ya con una amplia gama de conceptos alrededor de ella, considerándose la siguiente definición: “*disciplina practica de intervención y transformación en la realidad*”, donde el aparato ideológico en el que deberán basarse la instituciones educativas, deberá estar constituido por; el currículo teniendo como finalidad la interacción del binomio discente-docente.

Es inconcebible que en pleno siglo XXI, existan ideologías donde se marque a la didáctica semejante de la pedagogía, ya que cada una como ciencia disciplinaria podrá desarrollarse de manera individualizada en la aplicación del currículo; pero ambas preocupadas por la formación del individuo. La primera tiene como objetivo principal el que enseñar y la segunda el cómo enseñar.

Por lo cual, la pedagogía es la ciencia que estudia la educación, mientras que a didáctica es la ciencia o conjunto de técnicas que facilitan la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.³⁰

Es válido decir que ambas pueden y deben ayudar a la construcción de aprendizajes significativos, pero recalcando que cada una debe

²⁸Arredondo, Galván, V., Pérez, Riviera, G., Aguirre, Lora, M. (2005). Didáctica general, “manual introductorio”. México: LIMUSA, (pp. 23-55)

²⁹Litwin, E., (2004). Corrientes didácticas contemporáneas (6ta. Ed.). México: PAIDOS (pp.91-93)

³⁰Recuperado el 12 de Septiembre de: Curso de pedagogía. Pedagoga: Cruz Perla.

ser considerada individualmente para un mejor desarrollo curricular, el cumplimiento de objetivos marcados por este mismo y desarrollado por la didáctica (claro está).

¿Puede la didáctica contribuir en la mejora de un currículo? Por supuesto que sí, ya que de esto depende que los alumnos tengan una mejor comprensión del aprendizaje y que al profesor sea verdaderamente capaz de lograr lo propuesto por la asignatura, el

currículo y obviamente por la didáctica, el docente está obligado a conocer esta ciencia, pero debería de estar aún más obligado aquel docente que es de distinta profesión y no tienen los conocimientos amplios de una didáctica general, es decir, no puede llamarse docente aquel que no tenga una implicación didáctica, teniendo en claro su identidad como disciplina teórico-práctica.

Reporte de investigación sobre infraestructura tecnológica y apropiación de las tic en la UAEM. Estudio de caso

Serafín Ángel Torres Velandia

Teresa Alarcón López

Introducción

El reconocer la importancia de contar con sociedades del conocimiento se ha potencializado con la dinámica evolución de las TIC, desde fines del siglo pasado, las relaciones entre los distintos agentes sociales se ha acrecentado por la ampliación de las capacidades técnicas en los avances tecnológicos; éstos han propiciado interdependencias cada vez más complejas entre distintos países e instituciones. La revolución de las redes telemáticas impactan a nivel global y local a la educación en general y a la universidad en particular, prioritariamente en los campos de la docencia, la investigación y la difusión de la información.

Diferentes organismos insisten en el potencial de oportunidades que ofrecen las TIC, así en la Conferencia Regional de la Educación Superior (CRES-UNESCO) refieren que:

...las TIC ofrecen la oportunidad a la educación superior de ser más efectiva en su compromiso en reducir la disparidad entre países industrializados y los países en desarrollo, particularmente favoreciendo el progreso y la democratización. Mediante las TIC se ofrece una gran oportunidad para el perfeccionamiento de los profesores; la facilidad que tiene el estudiante de acceder a la información hace que ahora necesite al profesor para establecer un diálogo que le permita transformar la información en conocimiento y comprensión (CRES-UNESCO, 2008: 272).

De ahí que sea importante llevar a cabo estudios de percepción social, actitudes y uso de las TIC que permitan contar con indicadores básicos del desarrollo de una sociedad de la información en una cultura determinada (Piscitelli, 2006),

En las sociedades de la información y las sociedades del conocimiento es indispensable conocer cuánto han avanzado las universidades públicas estatales en el cumplimiento de las metas de adopción de tecnologías avanzadas y cuáles son las variables más adecuadas para identificar sus resultados. Apoyarse en los resultados de investigaciones permite mejorar la calidad educativa que se persigue (Torres et al., 2010).

Los nuevos roles que desempeñan las TIC en la transformación de las universidades constituyen un punto nodal en los procesos de integración de estas herramientas en los planes y programas de estudio de pregrado y posgrado así como en la formación del profesorado.

Problema de estudio

La UAEM como institución, y su personal académico como formadores, no pueden relegar a un segundo plano la reflexión en torno a los patrones tecnológicos y a los cambios en los modos de uso.

La UAEM en su Plan Institucional de Desarrollo Educativo (PIDE) 2007-2013 considera las TIC como medio de divulgación del saber, propone que la práctica docente en el aula utilice las tecnologías educativas disponibles, sin pretender que éstas suplan la interacción y relación personal entre maestro y estudiante (UAEM, 2007).

De acuerdo al artículo "Infraestructura tecnológica y apropiación de las TIC en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos" (Torres et al., 2010), se plantearon las siguientes tres interrogantes a las cuales se da respuesta con este estudio para enfrentar el reto de las sociedades de la información y del conocimiento: ¿de qué acervo y equipamiento tecnológico dispone actualmente la UAEM?, ¿cuáles son los modos de apropiación de las tecnologías más comunes entre los profesores de tiempo completo?, ¿qué tipo de percepciones poseen estos profesores en torno al desarrollo de las tecnologías en la UAEM? (Torres et al., 2010)

Y en la ponencia "Nivel de Implantación de las TIC en las Universidades Públicas Mexicanas". *Estudio de caso-exploratorio: UAEM, Estado de Morelos* (Torres et al., 2008) se plantearon dos interrogantes: ¿En qué medida las TIC van a ser protagonistas de este proceso y van a facilitar esa transformación? ¿Cómo son vistas estas herramientas tecnológicas por los profesores y las autoridades universitarias?

Objetivos

Este reporte de investigación responde al análisis de dos documentos, por un lado el artículo "Infraestructura tecnológica y apropiación de las TIC en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos" (Torres et al., 2010), el cual tuvo como objetivo identificar y sistematizar el grado de disponibilidad, acceso, uso y apropiación de las tecnologías digitales en el contexto del sistema educativo de la UAEM, así como las opiniones, actitudes y perspectivas de sus profesores de tiempo completo (PTC) respecto a su empleo en las actividades de docencia, investigación y difusión de la información.

Y por otro lado la ponencia: Nivel de Implantación de las TIC en las Universidades Públicas Mexicanas. *Estudio de caso-exploratorio: UAEM, Estado de Morelos* (Torres et al., 2008), en la cual el objetivo fue identificar y describir la infraestructura y el equipamiento digital que integra el acervo tecnológico instalado en el campus Chamilpa, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEMor).

Metodología

En el análisis de los resultados de las dos fases contempladas en el proyecto de investigación PROMEP, con base en las categorías propuestas por la UNESCO, se consideraron las categorías infraestructura tecnológica y cuerpo docente y auxiliares.

Para efectos del proyecto de investigación PROMEP se realizaron las modificaciones y adecuaciones pertinentes que permitieron adecuar dicha propuesta a las necesidades y requerimientos de la inserción de las TIC en las universidades públicas estatales y en particular en la UAEM.

Se hizo uso del método de estudio de caso como procedimiento metodológico de investigación (Bernal, 2006) y se estructuró bajo dos fases:

En la primera fase de investigación se recabó el estado de los patrones de disponibilidad de la infraestructura tecnológica, el equipamiento informático y los recursos económicos asignados al equipo de procesamiento de datos. Para ello fue preciso llevar a cabo una búsqueda documental a partir de múltiples fuentes, lo que permitió la creación de la base de datos del proyecto. Entre otras fuentes, se consultaron las siguientes:

- α) bases de datos del Departamento de Resguardo Patrimonial de la Universidad; b) documentos de la Unidad de Información y Transparencia; c) documentos de la Dirección General de Teleinformática; d) documentos de la Dirección General de Planeación; e) diversas fuentes de información en la página web institucional; f) informes de labores y programas institucionales de desarrollo educativo (UAEM-PIDE, 2001, 2007) correspondientes a la anterior y a la actual administración, respectivamente.

En la segunda fase de la investigación se utilizó como técnica el diseño y aplicación de una encuesta electrónica³¹ que pretendía estimar la apropiación y uso de las TIC en las prácticas de docencia y de

³¹ El periodo de aplicación en red de la encuesta para los profesores de tiempo completo de la UAEM sobre la apropiación

y uso pedagógico de las TIC en la docencia e investigación fue del 3 al 30 de octubre de 2008 y se obtuvieron

90 respuestas, correspondiente a 29.70 por ciento del universo de los profesores de tiempo completo.

investigación. La selección de la población de informantes se hizo mediante un muestreo censal a 303 profesores de tiempo completo que han acreditado el perfil deseable de PROMEP y están ubicados en las diferentes áreas de conocimiento de la Universidad.

La encuesta electrónica se estructuró en cinco categorías: 1) aspectos socio-demográficos de los informantes; 2) recursos tecnológicos disponibles en las unidades académicas; 3) uso y apropiación de las TIC en la docencia por parte de los profesores, tanto en su fase de integración como de re-orientación; 4) uso y apropiación de las TIC en la investigación; y 5) fase de opinión abierta que facilitó la expresión libre y cualitativa de los informantes. El cuestionario incluye 47 preguntas, con 219 posibles respuestas, unas de escala tipo Likert, y preguntas abiertas.

El análisis de datos se realizó con apoyo del Statistical Package for Social Sciences (SPSS versión 15). En una primera instancia se aplicó el análisis de variables independientes —univariado— dejando para un reporte final global el análisis correlacional (multivariado).

Discusión de resultados

Los datos reportados se obtuvieron con información documental registrada en la primera fase del estudio y la mayoría, a partir de la base de datos estructurada con la información aportada por la encuesta electrónica, producto de la segunda fase de la investigación.

En esta investigación sólo se han abordado aquellos elementos vinculados directamente con la infraestructura tecnológica, el equipamiento informático y la apropiación y el uso de las TIC por parte de los profesores de tiempo completo de la UAEM.

Resultados de la primera fase

Entre los resultados más relevantes obtenidos en la primera fase del proyecto de investigación se destaca que la UAEM cuenta con una cantidad significativa de computadoras: 2051 de las cuales 1721 son de escritorio y el resto (330) portátiles (Gráfica 1). Por cada PC de escritorio solamente existen: 0.3 impresoras, 0.2 no break y 0.07 scanner. De modo similar por cada 2 monitores de TV (46) existe 0.8 videocaseteras y 1 reproductor de DVD. También es importante mencionar que según la base de datos del proyecto sobre las computadoras destinadas a alumnos y profesores, se evidencia una cierta distribución de 13.3 alumnos y 3.4 profesores por PC.

La UAEM dispone de 29 dependencias con enlaces ópticos, 24 centros de cómputo, ocho laboratorios de investigación con enlace a la red y una central de telefonía analógica y digital. La interconexión inter-campus en un 70 por ciento se da vía microondas.

Resultados de la segunda fase

Aspectos académicos

El componente de aspectos socio-demográficos del instrumento aplicado en esta segunda fase a una muestra de 90 profesores de tiempo completo adscritos a las diferentes DES de la UAEM, indica que la media de edad de los informantes es de 46.20 años, existiendo una equivalencia en la distribución por sexo: 51.11 por ciento mujeres y 48.88 por ciento hombres, El 40 por ciento de los docentes tiene una edad entre los 40 y 49 años. La frecuencia mayor de profesores se da en Ciencias exactas e Ingeniería así como en Educación y humanidades; respecto a la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), más de 50 por ciento tienen esta distinción, ocupando la mayor frecuencia el nivel I con 30. Respecto a la antigüedad, la mitad de los informantes tiene menos de 10 años de laborar en la UAEM (Tabla 2).

Dominio de la computadora y uso de las TIC

El 17.77 por ciento de los de los docentes encuestados considera tener una capacitación básica para el manejo de la computadora y el 53.33 por ciento consideraron tener una capacitación regular ubicándose este porcentaje como el más alto (Gráfico 2), esto se refleja en el componente competencias en TIC (Gráfico 3) donde la mayoría de los docentes reporta utilizar las TIC para la realización de tareas de ofimática, destacando el uso del procesador de textos con 88.89 % y la elaboración de diapositivas con 82.22%. Estos porcentajes relacionados con la edad de los encuestados nos revela lo que Piscitelli (2006), llama inmigrantes digitales, refiriéndose a las personas que están abordando las nuevas tecnologías como algo nuevo, no propio de su tiempo, a diferencia de los jóvenes y niños para quienes prácticamente nacieron y han crecido con ellas.

Función de las TIC en el aula

Respecto a la función de las TIC en el aula, la mayoría de los docentes coloca su respuesta en la opción “de acuerdo” para todas las afirmaciones de este componente que incluyen aspectos como: El rendimiento académico del alumnado mejora con el uso de las TIC en el aula (63.33%), Las TIC fomentan la capacidad creativa del alumnado (58.89%) y El alumnado muestra más interés y motivación con el uso de las TIC (57.78%), entre otras (gráfico 4); lo cual refleja la actitud positiva del profesorado hacia el uso de las TIC en el aula, al considerarlas favorables para el proceso enseñanza – aprendizaje.

Recursos tecnológicos utilizados

Entre los recursos tecnológicos más utilizados por los PTC está en primer lugar el correo electrónico con 77.80%, seguido de revistas especializadas en línea con 68.90%, páginas web generales con 53.30%, bases de datos con 50%, elaboración de material didáctico digital con 45.60% y el recurso menos utilizado por los docentes son los portales institucionales con 44.40% (gráfico 5).

Obstáculos en el uso de las TIC

Los principales obstáculos que enfrentan los docentes en el uso de TIC para actividades de docencia son la carencia de recursos tecnológicos en la unidad académica (52.22%), la carencia de personal especializado en el centro de cómputo (50%), así mismo se evidencian dos obstáculos importantes uno mencionado con anterioridad en el componente capacitación en TIC y es el bajo nivel de formación en TIC del profesorado (48.89%). Además se menciona con un porcentaje considerable (43.33%) la falta de tiempo para dedicar a las TIC (Gráfico 6).

Recursos tecnológicos en la investigación

En lo que respecta al componente uso de recursos tecnológicos para actividades de investigación los docentes reportan el uso constante de revistas especializadas en línea (42.22%) y laboratorios virtuales para intercambiar experiencias (33.33%).

Dentro de este componente los recursos tecnológicos que la mayoría de los docentes reportó "Nunca" utilizar para sus actividades de investigación están: laboratorios virtuales (48.78%), suscripción a listas de correo (37.78%), participación en congresos virtuales (62.22%) y realización de libros en versión electrónica (57.78%) (Gráfico 7). Lo cual evidencia que la falta de formación en TIC de los docentes está repercutiendo en la subutilización de recursos tecnológicos para la investigación.

Guevara (2009), citando a Ertmer (1999) indica que aunque el docente muestre interés por las tecnologías, se topa con una serie de barreras, identificando como externas a la integración de la tecnología a los maestros y la falta de acceso a computadoras y software; el tiempo suficiente para planificar la instrucción; y la falta de apoyo técnico y administrativo. Por otra parte identifica como barreras internas a las creencias sobre la enseñanza y las computadoras, las prácticas establecidas en el aula, y la falta de voluntad para cambiar.

Según cifras reportadas en el Iberoamerican Ranking SIR 2011 donde se muestra un perfil detallado de la actividad de investigación de instituciones de educación superior Iberoamericanas que incluye 1.369 instituciones que han publicado al menos un artículo científico en el

período 2005-2009 (indexado en la base de datos Scopus), en México menos del 10% de las IES (23) producen más del 85% de su comunicación científica, en instituciones de educación superior.

Una de las funciones principales de los docentes investigadores, es la difusión de la información producto de proyectos de investigación a los que están asignados, de acuerdo a las respuestas vertidas respecto al uso de internet para la difusión de la información, constatamos que el internet no figura como primera opción para cumplir con esta función y que por ende se está subutilizando este recurso tan poderoso para hacer llegar a miles de personas, el trabajo realizado.

Obstáculos en el uso de internet

En el componente obstáculos para el uso de internet se evidencia nuevamente la falta de formación en TIC por parte de los docentes, pues la mayoría reporta como principal obstáculo que existen páginas que exigen registrarse previamente (57.77%), así mismo se evidencian dos problemas importantes que son la restricción de acceso a sitios web (47.77%) y la velocidad de la red para abrir páginas (38.88%) (Gráfico 8).

Estos dos últimos problemas aunados con lo reportado en categorías anteriores acerca de la falta de tiempo y formación en TIC explican la poca actividad de difusión con que cuenta la UAEM.

Fuentes consultadas

Bernal, C. (2006), *Metodología de la investigación*, México, Pearson Prentice Hall.

CRES-UNESCO (2008), *Conferencia Regional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, Carlos Tünnermann (edit.), del 3 al 6 de junio de 2008, Cartagena de Indias, CRES-UNESCO.

Guevara , H. (2009), *Integración tecnológica del profesor universitario desde la teoría social de Pierre Bourdieu*, Apertura, Vol. 10, Universidad de Guadalajara, México. Recuperado el 14 de marzo de 2011 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68813176006>

Iberoamerican Ranking SIR 2011. Recuperado el 17 de agosto 2011 en http://www.scimagoir.com/pdf/ranking_iberamericano_2011.pdf

Piscitelli, A. (2006), *Nativos e Inmigrantes Digitales, ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún?*, RMIE Vol. 11, Num. 28, pp. 179 – 185, recuperado el 22 de septiembre de 2010 en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00009&critero=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n28/pdf/rmiev11n28scB04n01es.pdf>

UAEM-PIDE (2001), *Programa Institucional de Desarrollo Educativo*, Documento final, Cuernavaca.

UAEM-PIDE (2007), *Programa Institucional de Desarrollo Educativo*, Documento final, Cuernavaca.

UAEM, IL-Rectoría 2007-2013, *Primer Informe de Labores*, 14 de marzo de 2008, Recuperado el 23 de mayo de 2008 en

<http://www.uaem.mx>

UAEM (2007), *Gestión Rectoría 2001/2007*, 2º. Informe de Actividades y Gestión Rectoría 2001/2007, 3º. Informe de labores, 7 de marzo de 2003, Cuernavaca.

Torres, S., Barona, C., García, O., (2008), Nivel de Implantación de las TIC en las Universidades Públicas Mexicanas. estudio de caso-exploratorio: UAEM, estado de Morelos. Ponencia presentada en el IX Encuentro Virtual Educa Zaragoza 2008. Recuperado el 20 de agosto de 2011 en

http://www.google.com.mx/search?sourceid=navclient&hl=es&ie=UTF-8&rlz=1T4ACAW_esMX390MX395&q=NIVEL+DE+IMPLANTACI%C3%93N+DE+LAS+TIC+EN+LAS+UNIVERSIDADES+P%C3%9aBLICAS+MEXICANAS.+Estudio+de+caso-exploratorio%3a+UAEM%2c+Estado+de+Morelos.

Torres, S., Barona, C., García, O., (2010), Infraestructura tecnológica y apropiación de las TIC en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Estudio de caso, *Perfiles educativos*, Vol. XXXII, num. 127, IISUE-UNAM, recuperado el 29 de enero de 2011 en

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13211845006>

Programa de tutoría académica del Instituto Universitario Carl Rogers

Sandra Saraí Dimas Márquez³²

Emma Leticia Canales Rodríguez³³

Resumen

Las tutorías académicas surgen de la necesidad de mejorar los procesos de formación integral en los alumnos, tratando de impactar en el área personal, profesional y académica, así mismo responden a los retos que enfrentan hoy en día las instituciones educativas, en este trabajo se presenta, particularmente, el caso de las instituciones de educación al incorporar un programa en un espacio destinado para la tutoría con la finalidad de ofrecer al alumno herramientas que le permitan insertarse en el modelo humanista de la institución, potenciando sus habilidades para lograr su óptimo desarrollo profesional y personal a través de la reflexión sobre el sentido de ser universitario, la familiarización de estrategias de aprendizaje y el desarrollo de competencias para la vida. De tal forma que se ofrece un programa que ofrece un panorama general sobre las principales implicaciones que todo estudiante atraviesa en su formación académica, reuniendo elementos que permiten su atención y sobre todo la orientación y el acompañamiento coadyuvando a su formación integral, está estructurado en cuatro apartados, la orientación universitaria, la orientación académica, plan de vida y proyección a futuro y, finalmente balance de logros.

Programa de Tutoría Académica

Instituto Universitario Carl Rogers

³² Diseñadora Curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación Modalidad Virtual SUV-UAEH; Coordinadora Académica y docente del Instituto Universitario Carl Rogers. Contacto: glumdalclitch._@hotmail.com

³³ Profesor investigador de tiempo completo Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Contacto: canalese@uaeh.edu.mx

“La vida, en su óptima expresión, es un proceso dinámico y cambiante, en el que nada está congelado... cuando me veo como parte del proceso, advierto que no puede haber un sistema cerrado de creencias ni un conjunto de principios inamovibles a los cuales atenerse. La vida es orientada por una comprensión e interpretación de mi experiencia constantemente cambiante. Siempre se encuentra en un proceso de llegar a ser “

Carl Rogers

INTRODUCCIÓN

La tutoría ha sido una actividad llevada a cabo desde que el hombre ha estado en su constante búsqueda de *llegar a ser*, por ello que una de sus principales metas es acompañar al individuo en esta indagación consigo mismo través de la reflexión y la toma de decisiones acerca de su proyecto de vida; de tal forma que uno construye en la convivencia con los otros, por medio de experiencias que le permiten socializar conocimientos que conforman ese ser. (Canales, E; 2010).

En el ámbito de la educación, la tutoría funge como una estrategia que permite alcanzar y mejorar la calidad de los procesos educativos; de tal manera que centra su atención en los procesos de aprendizaje, situando al alumno como el principal protagonista. La tutoría plantea como propósitos: acompañar a los alumnos en las acciones que favorezcan su inserción en la dinámica de la escuela y en los diferentes momentos de su estancia en la misma; contribuir al reconocimiento de las necesidades de los alumnos en su proceso académico, además de coadyuvar en la concreción de su proyecto de vida.

De ahí que la tutoría pretenda estimular en el alumno el conocimiento y aceptación de sí mismo, la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos que favorezcan su trabajo escolar y su formación integral; a través del desarrollo de una metodología de estudio y trabajo apropiada para las exigencias de la carrera, y el fomento de actitudes participativas y habilidades sociales que faciliten su integración a su entorno escolar y sociocultural.

JUSTIFICACIÓN

Algunos de los retos que enfrenta la educación superior en México tienen que ver con la necesidad de ampliar la cobertura y mejorar la calidad de sus servicios; lo anterior en virtud de su papel en la

sociedad del conocimiento y de la exigencia actual por brindar servicios educativos de calidad que permitan proporcionar una formación que integre elementos humanistas, culturales y científicos, que propicie la inserción de los estudiantes en el proceso de desarrollo del país, y que al mismo tiempo permita abatir los problemas de deserción, reprobación y de baja titulación.

Por esta razón se ha propuesto, como una estrategia, el establecimiento de programas institucionales de tutoría académica en las instituciones de educación superior, para disminuir las tasas de abandono de los estudios, mejorar la eficiencia terminal tratar y prevenir estos problemas al facilitar la adaptación del estudiante al ambiente escolar y mejorar sus habilidades de estudio y trabajo, aumentando la probabilidad del éxito en sus estudios abatiendo los índices de reprobación y rezago escolar. (ANUIES; 2000)

El Instituto Universitario Carl Rogers, es una institución que pretende formar profesionales con calidad académica, ética, científica y humanista en las áreas de la Psicología y la Pedagogía, asimismo propone contribuir a la construcción de una nación con valores personales y comunitarios donde la educación sea un vínculo de autotransformación y aprendizaje con el propósito esencial del desarrollo integral del alumno.

De ahí que surge la necesidad de incorporar en algunos cuatrimestres de las licenciaturas una estrategia que permita dicho propósito, de tal forma que se crea este programa que ofrece un panorama general sobre las principales implicaciones que todo estudiante atraviesa en su formación académica, reuniendo elementos que permiten su atención y sobre todo la orientación y el acompañamiento coadyuvando a su formación integral, el cual está estructurado en cuatro apartados, el primero inserta al alumno en la vida universitaria identificando compromisos y beneficios de pertenecer a una comunidad estudiantil universitaria; el segundo apartado aporta herramientas y estrategias para apoyar los procesos de aprendizaje del alumno; en el tercer rubro se invita al estudiante a hacer un ejercicio de autorreflexión sobre sus aspiraciones, metas y compromisos a nivel profesional y personal; finalmente el apartado cuatro realiza un balance de lo aprendido a lo largo del ciclo escolar identificando la importancia de ser parte de una comunidad de aprendizaje.

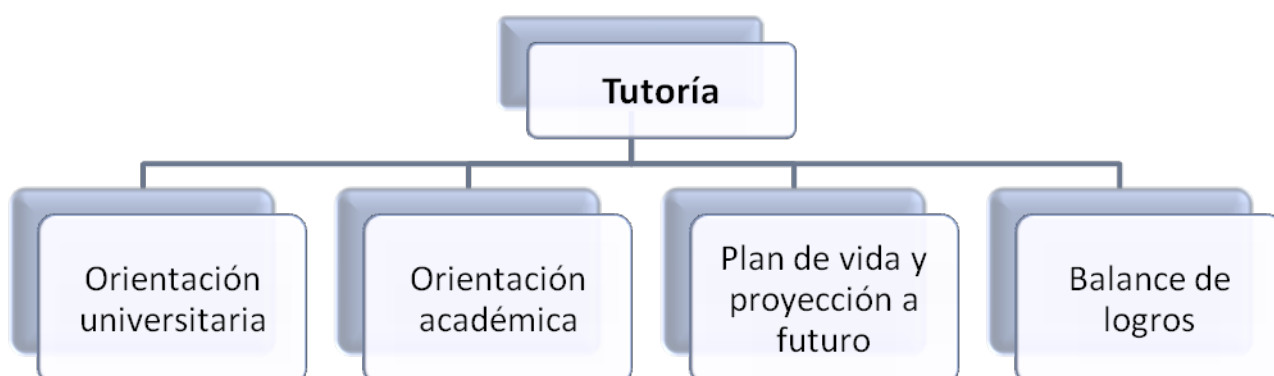
OBJETIVO GENERAL

Ofrecer al alumno herramientas que le permitan insertarse en el modelo humanista de la institución, potenciando sus habilidades para lograr su óptimo desarrollo profesional y personal a través de la reflexión sobre el sentido de ser universitario, la familiarización de estrategias de aprendizaje y el desarrollo de competencias para la vida.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- α. Promover la reflexión sobre el sentido de ser universitario y su rol en su contexto nacional e internacional.
- β. Contribuir a la familiarización de estrategias de aprendizaje y desarrollo de competencias para la vida universitaria.
- χ. Proporcionar información y recursos didácticos al alumnado en diferentes momentos de su trayectoria académica.
- δ. Desarrollar programas de carácter preventivo, de seguimiento y remedial dirigidos a los alumnos.
- ε. Investigar sobre aspectos que den sentido a la vida universitaria del estudiantado.
- φ. Asesorar en la solución de problemas específicos que se detecten a través de las tutorías académicas.
- γ. Colaborar en la formación integral del estudiantado del Instituto Universitario Carl Rogers Pachuca

CONTENIDOS



ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

OBJETIVO

Favorecer la integración del estudiante a la vida universitaria mediante la orientación en aspectos relacionados a lineamientos institucionales, servicios y programas de apoyo; además de las implicaciones, retos y compromisos de ser un estudiante de educación superior.

1.1 ¿Qué significa ser universitario?

1.1.1 Vida universitaria
1.1.2 Responsabilidades y compromisos
1.1.2.1 En la sociedad
1.1.2.2 En la familia
1.1.2.3 En la escuela
1.1.3 Exigencias de la universidad
1.1.4 Beneficios de la universidad
1.2 Identidad Carl Rogers
1.2.1 Modelo educativo
1.2.2 Ideario institucional
1.2.3 Reglamento
1.2.4 Servicios y programas de apoyo
1.2.4.1 Becas
1.2.4.2 Sesiones de terapia de control
1.3 Jóvenes universitarios
1.3.1 Sentimientos
1.3.2 Emociones
1.3.3 Expectativas, aspiraciones
1.3.4 Problemas que enfrentan los jóvenes
1.3.5 La importancia de una formación profesional

ORIENTACIÓN ACADÉMICA
OBJETIVO
Ofrecerle al estudiante herramientas para el desarrollo de habilidades, actitudes, conocimientos y valores que le permitan mejorar su rendimiento académico a lo largo de su trayectoria estudiantil.
2.1 Estilos de aprendizaje

2.1.1 Beneficios
2.1.2 Retos
2.2 Hábitos de estudio
2.2.1 Distribución de tiempo y espacio
2.2.2 Factores externos e internos
2.2.3 Compromisos
2.2.4 Estrategias de estudio
2.3 Estrategias de aprendizaje
2.3.1 Aprender a aprender
2.3.1.1 Elaboración de esquemas, diagramas mapas, redes semánticas, etc.
2.3.1.2 Aprender a dialogar con los textos
2.3.1.3 Aprender para dialogar, pensar y aprender
2.3.1.4 Aprender por cuenta propia
2.3.1.5 Aprender a buscar y citar información
2.4 Trabajo en equipo
2.4.1 ¿Qué significa trabajar en equipo?
2.4.2 Ventajas, desventajas
2.4.3 Compromisos
2.4.4 Habilidades para el trabajo en equipo
2.5 Conoce tu carrera
2.5.1 Mapa curricular
2.5.2 Plan de estudios
2.5.3 Impacto social y campo laboral
2.5.4 Deontología profesional
2.5.5 Oferta educativa posgrados
2.5.6 Opciones de titulación

PLAN DE VIDA Y PROYECCIÓN A FUTURO
OBJETIVO Invitar la estudiante a realizar un recorrido a partir de sus intereses personales y profesionales de tal manera que identifique las herramientas con las que cuenta y los elementos que necesita para realizar su proyecto de vida.
3.1 Mirar en prospectiva
3.1.1 Beneficios 3.1.2 Yo soy, yo tengo y yo puedo
3.2 Proyecto de vida. Personal y profesional
3.2.1 Corto plazo 3.2.2 Mediano Plazo 3.2.3 Largo plazo 3.2.4 Retos y compromisos
3.3 Acciones para lograrlo
3.3.1 Identificando factores motivadores 3.3.2 Medios y herramientas con las que cuento 3.3.3 Medios y herramientas que requiero 3.3.4 Establecimiento de metas corto, mediano y largo plazo 3.3.5 Mi carta compromiso

BALANCE DE LOGROS
OBJETIVO Permitir al estudiante que realice una valoración de lo aprendido a lo largo de su ciclo escolar, identificando fortalezas, áreas de oportunidad, retos y compromisos para seguir adelante en su camino académico, profesional y personal.

4.1 Qué aprendí
4.1.1 Cómo he cambiado
4.1.2 Qué he incorporado
4.2 Semblanza de mi grupo
4.2.1 Importancia de formar parte de un grupo
4.2.2 Descripción de mi grupo
4.3 Valorando mi formación universitaria
4.3.1 Campo laboral
4.3.2 En la sociedad
4.3.3 En la familia
4.3.4 En lo académico
4.3.5 En lo personal
4.4 Avances en mis compromisos
4.4.1 Lo cumplido
4.4.2 Lo pendiente
4.5 Nuevos retos y compromisos
4.5.1 En que quiero mejorar
4.5.2 Qué quiero aprender
4.5.3 ¿Cómo lo voy a lograr?

METODOLOGÍA O PROCESOS DIDÁCTICOS

ACTIVIDADES DE PREVENCIÓN, SEGUIMIENTO Y ATENCIÓN

- Realizar actividades que permita hacer un acercamiento de igual a igual
- Realizar un informe diagnóstico situacional a nivel grupal e individual

- Realizar ejercicios de integración y manejo de emociones
- Establecer un buzón de sugerencias, retos y experiencias de vida
- Realizar actividades de reflexión respecto a los resultados obtenidos en calificaciones
- Atender y canalizar, a través de la asesoría las dificultades detectadas en el aprendizaje de contenidos
- Atender y canalizar problemas emocionales y de integración detectados a nivel individual.

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE

- Se sugiere el trabajo cooperativo, grupal e individual

RECURSOS DIDÁCTICOS

- Documentos y textos impresos
- Películas
- Videos
- Artículos de internet
- Presentaciones power point
- Blogs

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Amaya, J. (2002) Estrategias de aprendizaje para universitarios. Trillas. México
- Canales, E (2010) Las tutorías Académicas, un asunto para la reflexión. UAEH.
- Díaz F; Hernández G. (2010) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc. Graw Hill
- Díaz F. Hernández G. (2007) Aprender a Aprender. Ángeles Editores. México
- Duran R. T. (2001). "El constructo Locus de Control en la toma de decisiones educativas" en: *Revista Paradagogium México, Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C.* Año 1, núm 3 ene-feb
- Grothberg, H. E (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades.* Barcelona, Gedisa.

- Pimienta P. (2005) Constructivismo, estrategias para aprender a aprender. Pearson Prentice Hall

WEBGRAFÍA

- <http://icshu.net/>
- <http://www.tutoriasacademicasits.blogspot.com/>
- <http://ampo.org.mx/orienta/>

OTROS

- Película, Descubriendo a Forester, (2000) [Gus Van Sant](#). Columbia Pictures / Fountainbridge Films. EUA

CONCLUSION

Una de las críticas que enfrenta la educación superior en México es su baja eficiencia terminal resultado de problemas de deserción, reprobación y de baja titulación; de acuerdo con la ANUIES (2000) en promedio, de 100 alumnos que se incorporan a la licenciatura, entre 50 y 60 concluyen sus estudios y sólo 20 obtienen su título en los dos años siguientes al egreso.

La problemática no termina ahí ya que de los egresados ya sea titulado o no, el porcentaje de inserción laboral se encuentra en números alarmantes, menos de la mitad consigue trabajo y de éstos un mínimo porcentaje labora en el campo en el que se preparó.

Es por eso que se incorpora en este programa a la tutoría académica como una alternativa para tratar y prevenir estos problemas al facilitar la adaptación del estudiante al ambiente escolar y mejorar sus habilidades de estudio y trabajo, aumentando la probabilidad del éxito en sus estudios, de la inserción en el campo laboral y sobre todo de su conformación en una sociedad como un ciudadano responsable.

La práctica reflexiva como competencia profesional transversal en estudiantes de nivel licenciatura

Juan Manuel Avila López

Maritza Cáceres Mesa

“Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, J. 1999, 25).

INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea exige de un profesional de nuevo tipo, donde se integren los saberes a partir de la comprensión de los significados socioculturales, lo cual condiciona la apropiación de procesos asociados al campo del conocimiento y de la realidad, ello implica que la producción de conocimientos rebase los límites de una institución y su construcción requiera del proceso de confrontación con la "realidad". Desde estos referentes surge la expresión de profesionales reflexivos como desafío de la modernidad, lo cual nos posiciona ante una planeación didáctica orientada a la valoración analítico-reflexiva de los problemas de la vida y/o profesión, como estrategia que promueve la significatividad del saber y trasciende la organización de estrategias de enseñanza y aprendizaje con esta intencionalidad. En tal sentido, los procesos de reflexión condicionan un aprendizaje profundo ya que promueven la construcción individual-colaborativa del saber, a través de la solución creativa e innovadora de los problemas vinculados a la práctica de la vida y/o profesión, hecho que nos remite a la generación de un pensamiento investigativo como parte sustantiva de la formación.

DESARROLLO

Se presenta el análisis de las características de la práctica reflexiva como una competencia profesional transversal y la influencia de la práctica docente reflexiva como facilitadora de la reflexividad en los estudiantes de nivel licenciatura, así como los beneficios de adquirir el hábito de la reflexividad, todo lo cual condiciona la calidad del aprendizaje ante los desafíos de la sociedad contemporánea. La transversalidad curricular se presenta como un vehículo que conecta

el aprendizaje de los contenidos curriculares con una familia de situaciones cotidianas y profesionales, es decir, con sus prácticas sociales en los diferentes escenarios de su vida, lo cual condiciona motivos e intereses de los estudiantes por el aprendizaje como ser biopsicosocial, donde su posición ante los diferentes desafíos de cada día, se erigen a partir de la comprensión del pasado, su valoración en el presente y su proyección hacia el futuro.

Derivado de la declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI presentada por la UNESCO y aprobada el 9 de octubre de 1998, que en su artículo 9 “Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad” menciona que en un mundo en rápido cambio se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior centrado en el aprendizaje del estudiante, con una renovación en los procesos cognitivos por activar, en las competencias a promover y desarrollar, en la actualización y contextualización de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber³⁴, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y la sociedad, en que las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de identificar y analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales, con un sentido ético como persona y/o profesional. Ante estos grandes retos se hace necesario diseñar y/o rediseñar el currículo, donde la organización y estructura curricular de los planes de estudio promuevan utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el dominio cognitivo de las disciplinas, además, se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos socioculturales, pedagógicos y didácticos y fomentarlos a partir de la generación de ambientes de aprendizajes; de aula, real y virtual, que en su integración permitan propiciar la comprensión e integración del saber en coherencia con el análisis crítico, creativo y la reflexión independiente y colaborativa en equipo; en contextos multiculturales, en los que se exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia, en función de trascender en la solución de problemas sociales, vinculados a la vida. En nuestro país, algunas Instituciones de Educación Superior (IES), tomando en consideración las necesidades planteadas, han adoptado los modelos de educación basada en las competencias; donde se definen competencias genéricas y profesionales y de esa

³⁴ Donde los grandes desafíos están orientados a la profesionalización del docente, en cuanto al cambio metodológico que le permita trascender en cómo enseñar a aprender; todo lo cual condiciona la integración de estrategias didácticas orientadas a; la solución innovadora y creativa de problemas, a través de métodos como: el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyecto entre otros; que en su integración condicional la comprensión del objeto de estudio desde la valoración reflexiva individual y colaborativa.

manera, pretenden cubrir las necesidades y expectativas que la sociedad demanda³⁵.

Dicho de otro modo, engloba desde la necesidad de adquirir destrezas y habilidades concretas (microenseñanza), a la de desarrollar unas competencias amplias, generales, flexibles y capaces de adaptarse a cada situación particular. Sin lugar a dudas, las tendencias más actuales, en cuanto que son más reflexivas, críticas y autónomas, se inclinan hacia una formación del profesorado, en el sentido más amplio de la palabra, que confía más en las competencias básicas y generales, desde una visión comprensiva y no reduccionista, que en la especialización³⁶.

Distintos organismos, especialistas y políticos se han pronunciado al respecto a nivel internacional y el Comité para la Educación de América Latina, de la UNESCO, refiere que el eje integrador lo constituye la relación Educación–Conocimiento y prioriza:

- *Asegurar el acceso universal a los códigos culturales de la modernidad; esto es, formar competencias para participar en la vida pública, para desenvolverse productivamente en la vida moderna y en la construcción de las bases de la educación permanente.*
- *Impulsar la innovación mediante la adopción de medidas para establecer relaciones entre la enseñanza, la ciencia y la tecnología, y para incentivar la innovación en las prácticas de trabajo.*

Desde estas referencias cada institución debe efectuar sus revisiones curriculares para efectuar un replanteamiento de las metodologías de enseñanza y aprendizaje orientadas a las competencias que deben desarrollar los alumnos frente a estructuras centradas en la adquisición de conocimientos específicos. En estos cambios, puede tomarse en consideración la práctica reflexiva como una competencia transversal a potenciar en el crecimiento y formación de los estudiantes, además de la implementación de estrategias que fomenten un aprendizaje reflexivo por parte de los profesores. Hablar de competencias es referirse a la capacidad del sujeto para movilizar los recursos que ha adquirido, es decir, los conocimientos, las habilidades y las actitudes, para afrontar y resolver una situación problemática. Existe amplia variedad de definiciones de competencia, una aproximación puede ser “la habilidad para satisfacer exigencias complejas de manera

³⁵ Es oportuno señalar que según Perrenoud, P (2008), en su obra “Construir competencias desde la Escuela” señala que la misión social de la Educación a lo largo de los años no ha cambiado; que lo que ha cambiado son los escenarios sociales donde se desarrollan nuestros jóvenes; y enfatiza en la necesidad de “*promover una educación orientada a desarrollar capacidades en los estudiantes que les permita movilizar un conjunto de recursos cognitivos, para solucionar con pertinencia y eficacia una serie de situaciones*”.

³⁶ Para mayor detalle, consúltese la [Enciclopedia General de la Educación](#), tomo 1, Océano Grupo Editorial, Barcelona, 2000, p. 40.

satisfactoria o para llevar a cabo una tarea o una actividad”, esta definición autorizada por la UNESCO se complementa con una comprensión de las competencias como “estructuras mentales internas de habilidades, capacidades y disposiciones insertas en el individuo”, cada competencia definida desde esta perspectiva corresponde a “una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivaciones, valores y ética, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que pueden movilizarse conjuntamente para una acción eficaz en un contexto particular”. Las competencias transversales están relacionadas con la formación de un estudiante universitario que se reconocerá en la vida y en el mundo laboral cuando se enfrente a una situación como profesional o investigador, en otras palabras, una competencia transversal es un atributo de una persona que entra en juego cuando responde a una petición del entorno organizativo y que se considera fundamental en el ámbito laboral para transformar un [conocimiento](#) en [comportamiento](#), como lo define la Universidad Autónoma de Barcelona.

Orientado a la práctica reflexiva, es conveniente que en sus primeros ciclos de formación escolar en el contexto de sus estudios de nivel superior en su carrera profesional, los estudiantes adquieran interés genuino por su profesión y conforme a los requerimientos de las nuevas propuestas educativas, en los que paulatina y permanentemente deban desarrollar e internalizar competencias promovidas por cada una de las asignaturas. Las carreras profesionales tienen objetivos, tienen un perfil de egreso, en ocasiones, los estudiantes pueden tener la intención de alcanzarlos pero no son guiados adecuadamente, los profesores juegan un papel importante, pues deben orientarlos para que poco a poco adquieran ese interés por su profesión, pero a la par, deben promover la competencia transversal de la práctica reflexiva, que conlleva al pensamiento complejo y que necesita de la habilidad narrativa a través de la escritura por medio de la competencia que promueva el discurso escrito.

En el análisis realizado durante el presente estudio, sobre el tema de la *práctica reflexiva*, sobresalen autores como; Dewey, Schön, Fullan, Zabalza, Perrenoud y Zeichner; los cuales enfatizan en cómo la reflexión constituye la piedra angular para comprender, modificar y/o transformar de forma innovadora la práctica, y refieren como este proceso promueve en los sujetos que la practican; una mente abierta a la escucha de puntos de vista divergentes, a las alternativas, puntos fuertes y limitaciones; donde la práctica reflexiva en el ámbito de la formación de los estudiantes universitarios contemporáneos, debe convertirse en una acción permanente suscrita sobre la acción de manera analítica y crítica de la teoría en acción.

En el contexto del presente estudio, se ha valorado el tema de la

práctica reflexiva, a partir de diversas opiniones y definiciones aportadas por estudiosos del tema. De acuerdo con Ponce (2005), la práctica reflexiva no se puede denominar paradigma, puesto que al interior del movimiento se mueven diversas conceptualizaciones, lo que significa que se puede encontrar amplia diversidad de definiciones, ya que precisa la generación del saber en una adecuada articulación con la investigación y su aplicación práctica. Para Chacón, citado por San Martín (2008), "Reflexionar implica un acto de pensamiento que permite abstraernos para observar, debatir consigo mismo y tratar de explicar nuestras acciones, es mirar críticamente lo que se hace, justificar cada una de las decisiones tomadas y profundizar desde el cuestionamiento propio que nos permita rectificar o tomar decisiones que pretendan, en todo caso, mejorar nuestras prácticas". Para Badia y Monereo citados por San Martín (2008) "La capacidad reflexiva constituye una habilidad y competencia central en la promoción de una enseñanza estratégica basada en el principio de la construcción conjunta de significados y en la cesión progresiva del control en los procesos de enseñanza". Para Serrano, quien cita expresamente las palabras de Dewey (1981), "Cuando decimos que una persona es reflexiva no sólo queremos decir que se trata de una persona que se complace con los pensamientos. Ser de verdad reflexivo es ser lógico. Las personas reflexivas son cautelosas, no impulsivas; miran a su alrededor; son circunspectas, no se atropellan a tontas y locas. Sopesan, ponderan, deliberan". Para Pettit (2008), la práctica reflexiva es un término utilizado para describir una inspección en las actitudes personales, creencias, valores y comportamientos, de tal manera que éstas son habilidades vitales para los facilitadores de cambio, así como una forma de ser más conscientes en nuestro propio actuar, poder y eficiencia. Por último, es conveniente citar a Schön (1998), para quien la práctica reflexiva es una disciplina enfocada a motivar la actuación en una variedad de situaciones profesionales que reconoce la riqueza que encierran las prácticas al hacer aquello que en lo que el estudiante busca formarse.

La reflexión procura revelar la relación integradora de la teoría-práctica-investigación en función del ejercicio de la profesión, por lo que la reflexión es un proceso de comprensión valorativo en condiciones de incertidumbre, expresado en la toma de decisiones diversas, alineadas al saber hacer en la transferencia de lo aprendido a situaciones reales y complejas.

Schön (1992)³⁷ es un referente importante para el análisis de la práctica reflexiva, promueve el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción, la reflexión sobre la acción y la reflexión desde la acción.

³⁷ Schön Donald. *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, Barcelona. 1992. p.21.

Conocer en la acción trata de los tipos de conocimientos que las personas revelan en sus acciones inteligentes, tales acciones pueden ser observables al exterior, o pueden ser acciones internas. Por ejemplo, un médico puede ser capaz de reconocer determinada enfermedad en el momento de ver por primera vez a un paciente, el reconocimiento puede ser de inmediato, aunque después de la serie de procedimientos, técnicas y exámenes médicos hechos al paciente, descubra la serie de razones para su diagnóstico. Es posible que el médico no pueda explicar con precisión cuales fueron los elementos de juicio para dar su diagnóstico inmediato, simplemente lo supo, otro ejemplo se puede citar con un basquetbolista, quien en un salto giratorio y antes de caer a la cancha, instantáneamente puede determinar la velocidad y el ángulo de lanzamiento de una pelota para efectuar una anotación y lo ejecuta sin haber hecho algún cálculo matemático. En estos ejemplos, el conocimiento está en la acción. Las personas revelan este conocer en la acción a través de la ejecución espontánea y hábil, pero en muchas ocasiones se enfrentan a la incapacidad de poder explicarlo, sin embargo, esto puede ser posible, se puede explicar si se hace la observación y reflexión sobre tales acciones, tener la intención, querer hacerlo, realizar una descripción del conocimiento táctico que está implícito en ellas. Estas descripciones del conocimiento en la acción son construcciones, son intentos de describir un tipo de inteligencia que comienza siendo táctica y espontánea, son conjeturas que deben ser puestas a prueba ante las actividades reales, pues las actividades físicas son dinámicas y la descripción y su escritura es estática. La actividad de conocer sugiere la cualidad dinámica del conocer en la acción (saber cómo hacer algo) y cuando alguien la describe, se convierte en conocimiento en la acción (saber que se sabe cómo hacer algo). Cuando las personas han aprendido cómo hacer algo, es decir, tienen el conocimiento en la acción, pueden realizar secuencias fáciles de actividad, reconocimiento, decisión y ajuste sin tener que pensar sobre ello, pero suele suceder que se presente alguna situación inesperada, en la que se tiene que actuar de manera distinta, entonces pueden suceder dos eventos, se puede dar respuesta a la situación inesperada pero sin tomarla en consideración a los síntomas que la produjeron, o se puede responder a ella mediante la reflexión, la cual se puede dar de dos maneras: a través de la reflexión sobre la acción o a través de la reflexión en la acción. Se puede reflexionar sobre la acción, pensando sobre lo que se ha hecho para descubrir cómo el pensamiento en la acción puede contribuir a solucionar la situación inesperada, esto puede suceder una vez que el evento se ha hecho, o se puede hacer una pausa en la actividad para pararse a pensar sobre lo que se está realizando. En los dos casos, la reflexión se hace después de la ejecución de la acción. También se puede reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla, entonces la reflexión se hará en la acción presente, esta acción de pensar sirve para

reorganizar lo que se está haciendo mientras se está haciendo, así, se está reflexionando en la acción. El hecho de volver a pensar sobre alguna parte del conocimiento en la acción, conduce a la experimentación y a pensar más allá, y esto puede afectar lo que se hace tanto de manera inmediata como en situaciones posteriores. La reflexión desde la acción, en palabras de Schön, "es un proceso extraordinario". Cuando las personas actúan en acciones propias de la vida diaria, con frecuencia no pueden describir lo que hacen. Su conocimiento es táctico, es decir, se encuentra internalizado en sus patrones de actuación. Esto es similar a la vida cotidiana del profesional, depende del conocimiento táctico en la acción. Todos los profesionales competentes pueden identificar fenómenos de los que no pueden dar una descripción completa. En su práctica diaria, hacen innumerables juicios y exhiben habilidades de las que no pueden fijar las reglas y procedimientos. Con frecuencia reflexionan sobre lo que hacen, algunas veces mientras lo están haciendo, es la reflexión desde la acción, proceso que resulta central para el arte de reflexionar, mediante el cual los profesionistas reaccionan de forma rápida y adecuada ante situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores. Para Schön, la acción experta con frecuencia revela un saber más de lo que se puede decir, para este tipo de conocimiento del dominio de la práctica existen diferentes nombres. Existe una expresión de "saber táctico" ideado por Michael Polanyi, se trata de un proceso esencial para la adquisición de una habilidad donde las sensaciones son internalizadas en el saber táctico, que en palabras de Schön (1998), tiene las siguientes propiedades: *"Hay acciones, reconocimientos y juicios que una persona sabe cómo llevar a cabo espontáneamente, no se tiene que pensar sobre ello previamente o durante su ejecución. A menudo, las personas no son conscientes de haber aprendido a hacer estas cosas; simplemente se encuentran haciéndolas"*. Otro concepto ligado íntimamente a la práctica reflexiva es la reflexión sobre la práctica, se refiere a la actuación en una variedad de situaciones profesionales, también puede referirse a la preparación para la ejecución, es el aprender haciendo. La práctica profesional puede incluir un elemento de repetición y sistematización del saber, ante la complejidad de los problemas a resolver. Un profesional puede ser un especialista que debe tomar en cuenta diferentes tipos de situaciones una y otra vez, en el lenguaje del profesional, se llama "caso", se trata de una unidad con las que se constituye una práctica y entre muchos casos puede haber parecido. Por ejemplo, un médico puede encontrarse con muchos y diferentes casos de sarampión. Si un profesional se enfrenta a una gran diversidad de un pequeño número de tipos de casos, es capaz de sistematizar la actividad cognoscitiva a través de su práctica, entonces, va construyendo un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas, aprende a buscar de forma autónoma e independiente y responder a lo que se enfrenta. Su saber desde la

práctica tiende a hacerse cada vez más táctico, espontáneo y automático, convirtiéndose un especialista en el que sus clientes depositan su confianza por los beneficios de la especialización. Por medio de la reflexión, un profesional puede mostrar las comprensiones tácticas que han madurado a través de las experiencias repetitivas de una práctica especializada, entonces, podrá dar sentido a las situaciones nuevas que pueda experimentar. Los profesionales reflexionan sobre su saber desde la práctica a través de análisis de resultados o en situaciones que han experimentado, para prepararse para casos futuros.

Acompañado de la práctica reflexiva, se encuentra el pensamiento complejo, tomando en consideración al autor López (2002), sugiere que es necesario ejercitar habilidades de razonamiento que guíen a una persona a un pensamiento creativo, a un pensamiento crítico y a un pensamiento complejo. Se trata de apropiarse de un pensamiento que conduce a la excelencia cognitiva. Para Lipman (1998), "el pensamiento complejo es el pensamiento que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. El pensamiento complejo examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y punto de vista propios. El pensamiento complejo está preparado para identificar los factores que llevan a la parcialidad, a los prejuicios y al autoengaño. Conlleva pensar sobre los propios procedimientos de la misma forma que implica pensar sobre la materia objeto de examen". El pensamiento complejo incluye un pensamiento nutrido en recursos, metacognitivo, autocorrectivo y todas aquellas modalidades de pensamiento que conllevan reflexión sobre la propia metodología y sobre el contenido que tratan. Un pensamiento complejo es un pensamiento de orden superior, es un pensamiento de calidad. Para el autor Lipman, de acuerdo a resultados de sus investigaciones, existen problemas de la escuela que surgen de los escasos conocimientos que los alumnos adquieren, además de que los estudiantes reflexionan escasamente sobre ellos, y en caso de hacerlo, sus reflexiones son poco creativas, existe un profundo abismo entre el pensamiento producido en las escuelas y el pensamiento necesario para tomar decisiones en el mundo real. Sugiere que los docentes deben reexaminar lo que hacen, reflexionar sobre la práctica, lo que conducirá a poder inventar prácticas mejores, que inviten a una mayor reflexión, características del pensamiento de orden superior, fomentar la reflexión sobre la práctica, lo que conduce a mayores reflexiones. El pensamiento de orden superior es un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio, es un pensamiento potente, flexible y con recursos, que puede aprehender elementos conceptuales. El pensamiento de orden superior tiene riqueza, coherencia e indagatividad. Estas son metas a las que este tipo de pensamiento tiende a alcanzar, pero no son metas

de las que nunca se desvía. El pensamiento de orden superior es una fusión entre el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, ambos se apoyan y refuerzan mutuamente, pues son simétricos y complementarios. El pensamiento de orden superior es un pensamiento ingenioso y flexible, con la capacidad de desplegar estos recursos para poder maximizar su efectividad. Para Stenberg, citado por Lipman (1998), se define al pensamiento crítico como "aquellos procesos, estrategias y representaciones mentales que la gente utiliza para resolver, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos", en otra definición, para Ennis, en cita efectuada por Lipman (1998), el pensamiento crítico es "aquel pensamiento razonable y reflexivo que se focaliza en decidir lo que hemos de creer y hacer". Para López (2002) el pensamiento crítico es "el pensamiento ordenado y claro que lleva al conocimiento de la realidad, por medio de la afirmación de juicios de verdad", el resultado de pensar críticamente es la afirmación de un juicio de verdad. Se complementa con el pensamiento creativo, de Lipman (1998), que promueve que el pensamiento creativo es "aquel pensamiento que conduce al juicio, orientado por el contexto, autotrascendental, y sensible a criterios". El pensamiento creativo es sensible al criterio de verdad, pero está regido por el contexto de la investigación que se da lugar. El pensamiento creativo es sensible al modo en que la cualidad pervasiva se encarna de valores y significados y se haya asimismo asido a esquemas potentes que buscan orientar su pensamiento en una dirección u otra. El pensamiento creativo tiene dos ejes, implica la interpenetración y la interconexión de dos formas distintas de conducta mental, que se caracterizan como racionalidad y creatividad. Cada modo de conducta, tanto la racional como la creativa, son tipos de investigación; su interacción no produce adición, sino multiplicación. Al explorar la relación entre lo racional y lo creativo, se puede visualizar como ejes que buscan una intersección coordinada, por un lado, la racionalidad máxima con la mínima creatividad, y por el otro, la intensificación de la creatividad y la disminución de la racionalidad, situándose en medio un equilibrio, denominado la racionalidad creativa.

Se han mencionado distintas conceptualizaciones de la práctica reflexiva, muchos autores sustentan sus conceptos en lo expuesto por Schön, que se ha considerado como referente base en este trabajo, del cual se han extraído los conceptos de reflexión en la acción, sobre la acción y desde la acción. Se ha relacionado la práctica reflexiva con el pensamiento complejo y se ha mencionado que la práctica reflexiva debe potenciarse en el currículum del alumnado pero también en la práctica docente, la competencia transversal de la práctica reflexiva, conlleva al pensamiento complejo y a la habilidad narrativa a través de la escritura por medio de la competencia que promueva el discurso escrito, ya que la falta de competencias en el

desarrollo de escritos académicos, puede convertirse en un límite para la potenciación de la reflexividad en el ámbito de la consolidación del pensamiento investigativo.

CONCLUSIONES

Los retos inmediatos y futuros que imponen e impondrán a la sociedad los productos del desarrollo científico-tecnológico, que por su impacto sobre ésta, van a cambiar y de hecho están cambiando la vida de las personas y de la sociedad en su conjunto, hace necesario que las instituciones escolares desde el nivel primario formen los futuros hombres y mujeres capaces de asimilar y adaptarse a los profundos cambios que el mencionado desarrollo impondrá a la humanidad, donde los procesos de valoración reflexiva en los diferentes escenarios de aprendizaje condicionan nuevas formas de pensar y tomar decisiones éticas ante los problemas analizados; a partir de los cuales se erige un pensamiento estratégico, futurista e innovador. En tal sentido a las instituciones escolares les corresponderá jugar un papel protagónico en dicha formación, de modo que desde el propio diseño curricular se debe potenciar la ejecución, la planificación y la evaluación del proceso desde la perspectiva de una didáctica desarrolladora que prepare verdaderamente a los estudiantes del futuro para la vida.

En tal sentido la esencia de la educación universitaria reside en dos pilares: El reconocimiento de lo primordial para la sociedad, que se enmarca en una tradición académica sustentada en la argumentación, la reflexión y la crítica como procesos que sustentan la comprensión integradora del saber. El segundo contempla la necesidad de reevaluar los conocimientos adquiridos para tomar decisiones en cuanto a la solución de los problemas sociales contemporáneos que suscitan en el diario acontecer. Estos dos puntos constituyen, a su vez, la tradición y la transformación constantes entre las que se mueve la universidad, concebida ésta como un organismo en el que la búsqueda de lo fundamental es el camino para la formación integral de las nuevas generaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Competencias transversales, [en línea]. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://www.uab.es/servlet/Satellite/bolonia/profesorado/competencias-transversales-1231747994766.html> [2011, 23 de agosto].

Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción (1998, 9 de octubre), [en línea]. UNESCO. Disponible en:

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#deklaracion [2011, 25 de agosto].

Lipman, M. (1998). Pensamiento crítico y educación. Madrid: Ediciones de la Torre.

López, M. (2002). Pensamiento crítico y creatividad en el aula. México: Editorial Trillas.

Nanzhao, Z. (Sin fecha). Las competencias en el desarrollo curricular, [en línea]. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencias/Further_Reading/CompetCurDev_esp.pdf [2011, 24 de agosto].

Pettit, J. (2008). Aprendiendo en la práctica: experiencias de un innovador programa de másteres, [en línea]. Reino Unido: Instituto de estudios para el desarrollo. Universidad de Sussex, Reino Unido. Disponible en: www.cuadernos.tpdh.org/file_upload/07_11_jethro_pettit.pdf [2011, 18 de mayo].

Ponce, V. (2005). Un estado del arte de la reflexividad de la práctica educativa, [en línea]. Disponible en: http://meipe.org/doctos/investigacion/estado_del_arte.pdf [2011, 4 de Abril].

San Martín, C., Jorquera, V. y Boneti, J. (2008). La reflexividad como competencia transversal en los estudio de psicología: límites y posibilidades en los entornos virtuales, [en línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/16/espagnol/Art_16_293.pdf [2011, 2 de abril].

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (2002). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

Serrano, J. (Sin fecha). Una vuelta a los orígenes de la práctica reflexiva en educación, [en línea]. México: Consejo mexicano de investigación educativa. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at14/PRE1178859915.pdf> [2011, 18 de mayo].

La utilización de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje de las matemáticas en 5to. Y 6to. de primaria

Emily María Spence Sosa

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, las Matemáticas son una asignatura que se vuelve complicada en cuanto al aprendizaje y enseñanza dentro de la Educación; en el aprendizaje porque los niños no logran comprender y razonar muchas cuestiones tanto conceptuales como procedimentales en esta área del conocimiento. En el ámbito de la enseñanza, porque el docente sigue utilizando los métodos y estrategias que se vienen usando desde los años 70's para impartir esta materia, no se realizan innovaciones para que el alumno logre comprender de una mejor manera los contenidos que se marcan en el currículum.

Debemos aclarar que no es culpa del profesor, existen muchos factores que hacen que esto ocurra.

JUSTIFICACIÓN

A partir de la década de los 70 se comienza a tomar conciencia de que las relaciones con los iguales dentro de las clases contribuyen al desarrollo cognitivo y social y ayuda a lograr la socialización. Se comienza a realizar una batalla contra los métodos tradicionales de enseñanza que únicamente se centraban en el aprendizaje del alumno por medio de la memorización, y que el profesor debía de ser imponente y estricto; se comenzaron a llevar a cabo ciertas relaciones entre iguales en situaciones de enseñanza/aprendizaje, y se comenzaron a considerar útiles las habilidades necesarias para interaccionar con esos iguales de forma efectiva. De esta situación surge el Aprendizaje Cooperativo³⁸ como estrategia que facilite la enseñanza de las matemáticas para que el alumno aprenda de una forma adecuada es la utilización de Métodos de Aprendizaje Cooperativo. Existe tres formas de relación intra-aula³⁹, que son la cooperación, competición e individualización. Dewey decía que el ser humano debía de experimentar de forma directa la escuela, de forma Cooperativa.

³⁸ Serrano González-Tejero, José M. et al. "Aprendizaje Cooperativo en Matemáticas. Un método de aprendizaje cooperativo-individualizado para la enseñanza de las matemáticas".

³⁹ Serrano González-Tejero José M. et al. (2008). "Aprendizaje Cooperativo en Matemáticas. Diseño de actividades en Educación Infantil, Primaria y Secundaria".

DELIMITACIÓN ESPACIAL

La matemática es una ciencia que debe de ser enseñada básicamente en la vida de todos los seres humanos; por este motivo se considera que es de gran importancia que, en los niños de nivel primaria se les inculque el agrado por esta asignatura por medio de problemáticas que se basen en la vida diaria de los niños, poniendo ejemplos prácticos que no sean tediosos ni aburridos; que se les introduzca desde muy chicos una serie de problemas matemáticos que los ayuden a desarrollar el razonamiento lógico-matemático y los ayuden a desarrollar sus competencias, sobre todo su capacidad y habilidad para utilizar números y sus operaciones básicas, su razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones, y resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral, estas 3 características están planteadas en el libro “Competencias matemáticas desde una perspectiva curricular⁴⁰”.

Con base en estas características se realizará este proyecto de investigación en el nivel Básico, específicamente en el nivel de Primaria. Se han elegido los grados de 5to. Y 6to. Porque es en estos grados en los que los alumnos, de entre 10 y 12 años de edad, cuando ya han tomado clases de matemáticas con anterioridad basados en un enfoque distinto al que se plantea en el proyecto, puesto que en el proyecto se menciona el aprendizaje significativo y el aprendizaje cooperativo, en el que el rol del profesor ya no es tradicionalista, si no que éste es un elemento dentro de la enseñanza que guía al alumno a elaborar su propio aprendizaje y lo orienta para lograr aprendizajes significativos empleando como estrategia el aprendizaje cooperativo, que consiste en realizar trabajos en equipo para, de esta forma, construir su conocimiento en grupo y obtener ventajas que normalmente no adquirirían si los alumnos trabajaran de una forma individualizada y tradicionalista.

De esta forma se podrá observar si el profesor está desempeñando una adecuada labor docente con respecto a si sus alumnos están logrando obtener las competencias que requieren al momento de egresar de la Primaria, además de que se podrá observar si el desempeño de los alumnos es mejor que antes, refiriéndose a este desempeño académico de forma cuantitativa; o si su desempeño se mantiene de una misma manera sin importar que se implementen estrategias innovadoras para cumplir con los objetivos del programa; o en el peor de los casos si su desempeño resulta

⁴⁰ Rico Romero, Luis y Lupiáñez Gómez, José L. (2008). “Competencias matemáticas desde una perspectiva curricular”

peor que antes de implementar estas estrategias.

Esta investigación se llevará a cabo en la Escuela Primaria General “Prof. Gaudencio Morales Hernández” de turno matutino. Ubicada en el municipio de Pachuca de Soto, Hidalgo, Colonia Parque de Poblamiento, Calle Solidaridad.

Se eligió esta escuela puesto que se encuentra en el municipio de Pachuca, Hidalgo y se ha observado, gracias a la prueba ENLACE⁴¹, que los alumnos de 5to. Y 6to. De primaria tienen un nivel elemental (en 5to. El 45% y en 6to. El 42.19%) en cuanto a Matemáticas se refiere, pudiendo tener un nivel bueno o excelente.

MATEMÁTICAS QUINTO GRADO				MATEMÁTICAS SEXTO GRADO			
INSUF.	ELEM.	BUENO	EXCEL.	INSUF.	ELEM.	BUENO	EXCEL.
13.33	45	35	6.67	4.69	42.19	37.5	15.63

DELIMITACIÓN TEMPORAL

En cuanto a información se refiere, dentro de la Delimitación Temporal de este proyecto nos remitimos a la Reforma de 1993⁴², en la que el profesor debía de tener nuevos roles, nuevos compromisos y nuevas concepciones acerca de las matemáticas, su aprendizaje y su enseñanza. Se buscaba que el profesor transmitiera los conceptos para luego dedicar tiempo a su aplicación. Las características principales de la Reforma era que los alumnos eran el personaje principal de la educación, deben de participar más; los roles que el profesor deben de adoptar son que debe de diseñar situaciones que construyan un reto, y debe de transferir a sus alumnos la responsabilidad de crear su propio aprendizaje.

Posteriormente a esta Reforma de 1993, se realizó una nueva Reforma del 2009 al 2010⁴³ en el nivel Primaria exclusivamente, donde se plantean nuevos

⁴¹ Secretaría de Educación Pública (2010). Prueba ENLACE.

⁴² “La reforma realizada. La resolución de problemas como vía de aprendizaje en nuestras escuelas”. Ávila Alicia. Pp. 25-42.

⁴³ Santillana (2009). “abc de la Reforma Integral de la Educación Básica Nivel Primaria. Juntos en la

programas y planes de estudio basados en la educación por competencias, poniendo énfasis en el desarrollo de competencias para la vida.

En este programa de la reforma se pretende que los estudiantes desarrollen:

- Una forma de pensamiento que les permita expresar matemáticamente situaciones que se presentan en diversos entornos socioculturales.
- Técnicas adecuadas para reconocer, plantear y resolver problemas.
- Una actitud positiva hacia el estudio de esta disciplina y de colaboración y crítica, tanto en el ámbito social y cultural en que se desempeñan, como en otros diferentes.

Para lograr sus propósitos, la escuela deberá propiciar en los alumnos el planteamiento de preguntas, la utilización de procedimientos propios para resolver problemas, adquirir herramientas y conocimientos matemáticos socialmente establecidos, validar y estimar sus resultados, así como comunicar e interpretar sus procedimientos de resolución.

Este proyecto de Investigación se va a enfocar en el corte Cualitativo, esto se debe a que el propósito de la Investigación es retomar las diferentes estrategias que puede emplear el docente en la asignatura de Matemáticas a nivel Primaria, ya sea el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje Significativo, o el Aprendizaje Cooperativo, para de ahí observar el progreso que obtienen los alumnos en cuanto a comprensión del área lógico-matemática, y observar si la práctica docente mejora y se logran perfeccionar los métodos empleados para impartir la clase de Matemáticas a nivel primaria, sin necesidad de recurrir a la memorización y más estrategias derivadas de la enseñanza tradicionalista.

Por este motivo, en cuanto al uso de la observación, y a la subjetividad que predomina en este proyecto, se obtendrán los resultados de tomar en cuenta el contexto áulico dentro del Proceso Enseñanza-Aprendizaje (PEA), y el proceso de aprendizaje de los alumnos.

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN:

- Analizar las posibles estrategias, como aprendizaje significativo y

aprendizaje cooperativo, que el docente de matemáticas puede poner en práctica para mejorar y perfeccionar su práctica laboral, en 5to. Y 6to. De Primaria.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

- ¿Cuáles son las ventajas que se van a obtener de que el profesor(a) lléve a la práctica diferentes estrategias que faciliten la enseñanza de las matemáticas dentro del aula?

HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN:

- Existen muchas estrategias de enseñanza que el profesor puede retomar para impartir su clase y obtener mejores resultados en cuanto al aprendizaje y razonamiento de sus alumnos.

FACTIBILIDAD DEL ESTUDIO:

Recursos Financieros:

Dentro de este proyecto se pretende utilizar la cantidad total de \$2,500.00 mensuales, aproximadamente.

Esta cantidad se debe a que se necesitará tanto de los viáticos, ya sean comida, o transporte de las 44 semanas que se invertirán en este curso escolar; como de los recursos materiales que se requieran para la aplicación de las estrategias.

- Pasajes: \$250.00 semanales
- Comida: \$250.00 semanales
- Papelería: \$500.00 mensuales

Recursos Materiales:

Dentro de este apartado se tomará en consideración las comidas y pasajes, además de otros gastos vinculados con la realización del proyecto, como pueden ser hojas, marcadores, lapiceros, lápices, copias de las diferentes actividades que se pidan realizar, hojas de colores, y rotafolios para los grupos de 5to. Y 6to. De Primaria.

Recursos Humanos:

En este apartado se considerará al personal de apoyo con el que se contará para poder llevar a cabo esta investigación.

En primera instancia se deberá de contar con el apoyo de los Directivos de la Institución, llamada Escuela Primaria General "Prof. Gaudencio Morales Hernández" de turno matutino. Los directivos serán los encargados de brindar apoyo en cuanto a los permisos que se requieran para tener acceso a la institución.

Los docentes de Matemáticas son los actores más importantes dentro de esta investigación, debido a que todo el proyecto se enfoca en sus resultados después de implementar las estrategias dentro del aula. Éstos deben de poner tanto interés como agrado por la implementación de nuevas estrategias que emplearán durante todo un curso escolar y deberán de poner de su parte para que se pueda lograr de forma verídica.

Los alumnos son actores importantes puesto que ellos serán los actores de los que se obtendrán resultados, ya sean buenos o malos, y en ellos se podrá observar si se obtienen ventajas después de la implementación del proyecto.

CONCLUSIÓN

El autor Juan Espinoza⁴⁴ hace referencia a que es necesario cambiar de métodos de enseñanza para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes y obtener mejores resultados académicos. Como consecuencia de nuestro sistema educativo, los estudiantes no poseen buenas bases algebraicas, ni un razonamiento lógico adecuado a su escolarización, ni una

⁴⁴ Juan Espinoza. <http://www.ciencia-ahora.cl/Revista24/11ESTRATEGIAS.pdf>

formación adecuada de hábitos de estudio. Por medio de resolución de problemas contextualizados en la vida de los estudiantes, se pretende que los alumnos tengan una mayor motivación y mayor comprensión de los conceptos matemáticos, esto permitirá mejorar el rendimiento académico.

El aprendizaje cooperativo⁴⁵ surge para lograr una mayor comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje que permita una unicidad de todo el proceso educativo, una educación para todos. Las características más importantes que debe de tener dicho aprendizaje son “igualdad”, vista como el grado de simetría entre los roles desempeñados por los alumnos en una actividad de aprendizaje grupal; y “mutualidad”, vista como el grado de conexión, profundidad y direccionalidad de las transacciones comunicativas entre los alumnos.

Esto demuestra que hay otras estrategias y métodos que el docente puede poner en práctica, para esto se necesitará la cooperación tanto del docente como de los alumnos para implementar estas estrategias y observar los resultados que arroje la investigación.

⁴⁵ Serrano González-Tejero, José M. et al. “Aprendizaje Cooperativo en Matemáticas. Un método de aprendizaje cooperativo-individualizado para la enseñanza de las matemáticas”.

Las mentes del futuro de Howard Gardner: un ensayo reflexivo sobre la integración curricular de las modas

Darío Torres Durán

1. INTRODUCCIÓN

“Los currículos o planes de estudio en las escuelas de todo el mundo puede que converjan y la retórica de los educadores está plagada de términos de moda, pero la educación formal, tal como hoy la conocemos, sigue preparando a los estudiantes para el mundo del pasado y no para los mundos posibles del futuro”.

(Gardner, 2005: 35)

Howard Gardner es un psicólogo estadounidense que en el presente año recibió el premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales por su trabajo sobre la cognición. Destaca en este reconocimiento que es el primer galardón otorgado a la educación en lo que va de las 31 ediciones para el área de Ciencias Sociales. En 2005 y nuevamente en 2008 fue elegido por la Política exterior y revistas de *Prospect* como uno de los cien intelectuales más influyentes en el mundo. La aportación más importante de Gardner a la educación proviene de su interés en cuestionar las pre-nociones que en su momento tenía el autor sobre la inteligencia y someterlas a un análisis crítico a partir del estado actual del conocimiento sobre el problema.

Howard Gardner rompió el viejo paradigma de que la inteligencia era una cualidad medible e innata y abrió una perspectiva diferente para considerar los diferentes usos de la mente en la vida cotidiana. A este trabajo lo reconocemos mundialmente con el concepto de *Inteligencias Múltiples*, que se diferencia radicalmente del concepto lineal de inteligencia, definida hasta 1983 como la capacidad para resolver problemas. En este viejo paradigma se inscribía la psicometría como único acceso al concepto y por lo tanto, inteligencia era lo que las pruebas decían que era, de tal manera que en la escuela se viene evaluando a los alumnos bajo el esquema numérico de la inteligencia.

Este antecedente coloca a Gardner como un pensador muy influyente sobre la forma en que la mente puede ser educada para resolver los problemas de un futuro que ya está presente.

El libro que nos ocupa en este trabajo, el de *Las mentes del futuro*, contiene una respuesta parcial de Gardner al problema que el nuevo orden

mundial le plantea a la educación, específicamente en torno al currículum. Por lo que se ha dividido este ensayo en tres partes. Primero, se hace una reflexión sobre el paradigma tradicional de la pedagogía y su propósito de incorporar innovaciones para mantener el control total del orden social. Luego se plantea a la modernidad como meta-relato que mantenía el orden social; para finalmente fijar la postura de que la propuesta de Gardner sobre las mentes más valoradas en el presente y necesarias en el futuro puede ser una respuesta parcial, pero no por ello menos válida.

Este ensayo es una reflexión que consideramos necesaria ante la posibilidad de que la propuesta de Gardner sea incorporada al diseño curricular en calidad de moda. Pues las modas son incorporadas por el discurso pedagógico para responder a la crisis de identidad en la que ha colocado a la pedagogía ese nuevo orden mundial que reconocemos como globalización (Bauman, 2007: 11).

2. DESARROLLO

El libro *Five Minds for the Future* publicado por Harvard Business School Press es editado en 2005 por Paidós Barcelona bajo el título *Las mentes del futuro*. Se trata de una obra que recoge las ideas de Howard Gardner sobre los diversos usos que tiene la mente para enfrentar la problemática que se vive en diversos ámbitos sociales en la actualidad. El autor nos dice que nunca pensó en tener una incidencia curricular con su trabajo (el antecedente más remoto que tenemos sobre sus ideas en la educación es cuando un grupo de maestros de Indianápolis se acercó con él y le pidieron ayuda para crear una escuela de Inteligencias Múltiples), sin embargo, la postura de Gardner es más bien tímida en relación a que sus hallazgos operen como reguladores del currículum. Se limita a fungir como asesor porque insiste en que los principales educadores son los maestros. Quizá por eso sus ideas han logrado traspasar la barrera que toda reforma educativa quisiera atravesar: la de los profesores, pues son los que finalmente tienen el papel central al momento de implementar innovaciones curriculares (Escudero, 1999). En este caso, las ideas de Gardner han sido bien recibidas tanto por profesores como por especialistas en educación y es un antecedente muy importante para que retomemos su propuesta como parte de una reflexión sobre el currículum escolar y el cambio que necesita para responder al nuevo orden mundial.

¿Pero de qué nuevo orden mundial hablamos? ¿A qué tipo de cambio necesario nos referimos? Los hallazgos de Gardner sobre la cognición corren el riesgo de quedarse al nivel de un cambio discursivo que pretenda incorporar sus hallazgos como innovación curricular si no reflexionamos el tema con claridad, por lo tanto, es necesario preguntar ¿qué nos asegura que la pedagogía ha cambiado para estar en condiciones de incorporar

una innovación curricular como la que significarían las mentes del futuro?

Si nos detenemos a mirar con cierta sospecha, tal vez lleguemos a desenmascarar los verdaderos motivos que llevan a los profesores a incorporar cambios en sus prácticas y por lo tanto en el currículum. Tal vez lleguemos a la conclusión de que no es una actitud de cambio, sino de búsqueda de permanencia del *status quo*. Que quizá no se adoptan conceptos o ideas nuevas para responder al futuro, sino para seguir manteniendo vigente el pasado. Para elaborar, o no, tales conclusiones, es necesario que hagamos un recorrido por las características del viejo paradigma tradicional de la pedagogía.

EL PARADIGMA TRADICIONAL DE LA PEDAGOGÍA

El paradigma tradicional de la pedagogía es oficial desde mediados del S. XVII cuando Comenius redactara la Didáctica Magna. Dicho paradigma ha fungido como un meta-relato de la educación porque legitima las prácticas pedagógicas imperantes desde hace tres siglos en el mundo occidental. Su capacidad de síntesis de la ideología sociopolítica, le da el valor para mantener la escolarización controlada por el Estado a partir de dos utopías (Narodowski, 1999):

- a. Enseñar todo a todos y
- b. Controlarlo todo.

Con los consiguientes problemas que se derivan de esta tradición: el profesor como centro del saber, discriminación de alumnos por creer que todos aprenden al mismo ritmo, entre otros. Todos los paradigmas subsecuentes al tradicional, desde la nueva escuela hasta el más actual, las nuevas Tecnologías de la Información y la comunicación (Tic), son un intento por superar los problemas que representan las utopías del paradigma tradicional (Iglesias, 1998).

A los problemas educativos generados por el paradigma pedagógico tradicional se suma el del nuevo orden mundial. En el primer semestre del año 2011 “se han presentado en el mundo acontecimientos imprevisibles con inusitada rapidez” (Camacho Solís, 2011, en: El Universal, 2011). Entre ellos, las revoluciones en Túnez, Egipto, Siria y Libia; las nuevas tensiones en Europa, Estados Unidos y la economía mundial; las protestas en Europa y las consecuencias del Wikileaks. Temas tratados en la agenda del New York Forum. El foro parece a primera vista solo de interés para los líderes empresariales mundiales y para algunos periodistas reconocidos. Pero si lo observamos con mayor detenimiento, nos percatamos de que estos acontecimientos y sus temas representan en gran parte la principal característica del nuevo orden mundial: la incertidumbre.

La pedagogía como paradigma puede mantenerse inamovible, petrificada ante estos movimientos que son parte de un futuro que ya está presente, puede responder moviéndose hacia los cambios que le representan estos movimientos o bien, puede incorporar los conceptos de moda que le proponen estos cambios para resolver la crisis. Pero con esa postura solo seguirá preparando alumnos para el pasado y no para el futuro. En palabras de Gardner:

“Los currículos o planes de estudio en las escuelas de todo el mundo puede que converjan y la retórica de los educadores está plagada de términos de moda, pero la educación formal, tal como hoy la conocemos, sigue preparando a los estudiantes para el mundo del pasado y no para los mundos posibles del futuro”, (Gardner, 2005: 35).

Si consideramos por un momento que el paradigma tradicional de la pedagogía quiere mantener el control de lo incontrolable, entonces tiene sentido la idea de que incorpora en su discurso conceptos de moda (sociedad del conocimiento, contenidos transversales del currículum, educación en valores) que aparecen con los movimientos sociales del nuevo orden mundial. Pero en acuerdo con Bauman (2007), sin un cambio de fondo el currículum solo presenta en su escaparate viejas verdades como si fueran novedades como un intento de responder eficazmente –pero sin eficacia- a la crisis que significa la pérdida de control para poder educar.

Hoy día, asistimos como espectadores en las redes sociales digitales a videos y notas que muestran alumnos pegándole a sus profesores, que aprenden sin necesidad de los docentes y que saben más que los profesores. Con lo que nos damos cuenta que la imagen del profesor está deteriorada. Razón de más para incorporar en sus prácticas todos aquellos términos que los mantengan vigentes en su calidad de pedagogos. Cómo lo enunciara Narodowski (1999):

“El pedagogo de la condición posmoderna de la cultura opta por ciertos posicionamientos con tal de conservar su identidad, o lo que queda de ella. La utopía pedagógica moderna se posiciona como monopólica, exclusiva, y por lo tanto en constante lucha contra los discursos que pretenden ocupar ese lugar. Lucha a muerte por el control de la meta a la que la sociedad quiere llegar”.

(Narodowski, 1999: 28)

Para controlar lo que se ha vuelto incontrolable, la pedagogía adopta las ideas de vanguardia y las incorpora en su imagen en nombre de su misión

de *portadora del progreso*, concepto arraigado en las instituciones mexicanas a partir del discurso de la modernidad desde finales del siglo XIX (Zea, 1968).

Pero de esta manera, la pedagogía no cambia, no cambia por adoptar temas de moda, ni siquiera si emanan del nuevo orden social. Porque al pensar en estrategias que le ayuden a la pedagogía a mantener su status social, no cambia de fondo, no innova, no educa el perfil de persona que se requiere para el tiempo nuevo. Porque su método de control externo de la conducta mediante el probado recurso de *vigilar y castigar*, solo produce seres que se acostumbran a regular su conducta por factores externos. El fin último de la educación entonces sigue siendo la utopía de mantener el control total. Parece que para ganar, la pedagogía sabe que debe perder. Necesita ceder el poder que encarnó en la figura del profesor ante la necesidad de repensar su papel en el nuevo orden mundial. Necesita un currículum flexible para incorporar innovaciones (Hargreaves, 2001). Pero flexibilizar el currículum no es más que una estrategia de mercado si no hay cambio de fondo. Aparentemente, la pedagogía se vuelve de vanguardia al adoptar términos de moda, pero su práctica sigue siendo la misma: la búsqueda de control. Y está muy lejos de promover la autorregulación del comportamiento mediante un sentido ético de vida. Característica principal de la persona que necesitamos para los retos del nuevo orden social (Gardner, 2005).

Ahora plantearemos las características generales de este llevado y traído concepto de nuevo orden social, al que identificamos como globalización.

GLOBALIZACIÓN: UN NUEVO METARRELATO EN LA EDUCACIÓN

En este apartado intentaremos poner en perspectiva la influencia de la globalización como nuevo orden mundial en la educación, específicamente en el currículum. Para tener claridad sobre un punto central: ¿son *las mentes del futuro* la innovación curricular necesaria para controlar lo que se ha vuelto incontrolable por la pedagogía?

Hemos de seguir la reflexión guiándonos por dos preguntas básicas: una, ¿qué es la globalización? Y dos, ¿es un meta-relato que sustituye al de la modernidad? El camino que significa esta reflexión nos conduce a pensar finalmente ¿qué implicaciones tiene para la educación este nuevo meta-relato?

Los meta-relatos se caracterizan por legitimar las prácticas sociales, son convicciones sobre la mejor forma de vivir en sociedad y se expresan en las ideologías dominantes (Roa, 2001). Han estado presentes en las grandes épocas de la historia del hombre. El meta-relato medieval era la vida

regulada por el mito Órfico. El hombre se ocupaba de librar al alma de la cárcel del cuerpo en su vida terrenal, para asegurar una vida eterna en el cielo.

Después, el gran relato fue la modernidad, que de acuerdo con Armando Roa (2001) tiene las siguientes características:

- a) La creencia absoluta en la razón para conocer la verdad.
- b) La traducción de las verdades a códigos físico-matemáticos para lograr objetividad, desechando todo lo subjetivo por ser ajeno a lo real.
- c) Lo real es accesible solo a través de la matemática y los experimentos rigurosos.
- d) La libertad como postulado para regir el destino de los hombres.
- e) La creencia de que el oscurantismo de la razón imposibilita el gozo de la libertad y la configuración autónoma del propio destino.
- f) La creencia de la superioridad absoluta del hombre sobre todos los otros seres del mundo.
- g) El pensamiento de que la democracia es la mejor forma de constituir una sociedad para el hombre.

Con la modernidad, se legitimó la institucionalización de ideas, como que la ciencia y el desarrollo tecnológico serían la base de la libertad y la felicidad del hombre. Con lo que las disciplinas (biología, astronomía, química, matemáticas, física) que buscan verdades en la realidad se diversificaron.

El concepto de hombre moderno funcionó para diferenciarse del hombre antiguo. El hombre moderno ya no necesitaba a Dios para resolver sus problemas, tenía a la ciencia y se tenía a sí mismo. Sin embargo el encanto le duró sólo unos siglos. Los meta-relatos se fueron disolviendo por causa de la misma lógica que les dio vida. La ciencia no resolvió todos los problemas del hombre para que fuera feliz y mucho menos lo hizo más libre. El meta-relato que funcionaba como un gran dique que contenía las esperanzas de una vida mejor se rompió y surgió un nuevo orden social. Al principio se le nombró *posmodernidad* e incluso fue fechado en 1970, después de finalizado el movimiento estudiantil de París en 1968 (Roa, 2001:p. 39). Pero la posmodernidad sólo es una consecuencia de la vida moderna, a la que incluso no se le ve fin pues en el sentido etimológico de moderno nos encontramos con que es estar siempre a la moda, el hombre moderno es aquel que siempre está a la espera de las novedades, a asimilar lo nuevo para no quedar obsoleto.

Por otro lado, Zygmunt Bauman (2007) identifica al nuevo orden social como *modernidad líquida*, que a diferencia de la posmodernidad, donde persiste un desencanto de la modernidad, las verdades se diluyen y no es

posible aferrarse a ningún conocimiento para construir un proyecto de vida por la rapidez con la que cambian las cosas.

En medio de este debate, lo cierto es que el nuevo orden mundial está marcado por un movimiento social que siempre ha existido como tal, pero que se ha visto acelerado en las últimas décadas: la globalización.

La globalización es un gran movimiento de base económica que se caracteriza por conectar componentes de todas partes mundo y constituir las en una gran red en la que interactúan en tiempo real a pesar de las grandes distancias.

Otra característica es que ningún país, por muy poderoso que sea, podrá resolver los problemas del mundo por sí mismo, así que la cooperación internacional es sumamente necesaria en la globalización.

Si al ocaso de la edad media surgió una ruptura epistemológica con la diversificación de las disciplinas que explican la realidad con sus distintas verdades, en la globalización se propone una integración de estas disciplinas diversificadas en una comunión de saberes sobre el mundo para la educación de la sociedad. Una muestra de ésta lógica se encuentra en *Los siete saberes para la Educación del Futuro* de Edgar Morín (1999).

Esto es la globalización sintetizada en tres grandes características:

- a) La diseminación de las dimensiones tiempo y espacio
- b) La reestructuración de las relaciones de poder y
- c) La integración epistemológica de los saberes diversificados.

Aspectos que desde luego, regulan las prácticas sociales de las nuevas sociedades, por lo que podemos decir que nos encontramos ante un nuevo meta-relato llamado globalización. Este es el nuevo orden mundial que obliga a la pedagogía a realizar innovaciones, pues con la modernidad *“no se da suficiente importancia al mundo orgánico compuesto por los valores, el aprendizaje emocional, la moral y la experiencia social”* (Hargreaves, 2001: 19)

LAS MENTES DEL FUTURO: LAS FUNCIONES COGNITIVAS NECESARIAS EN EL CURRÍCULUM PARA LA GLOBALIZACIÓN

Con la globalización surgen nuevas problemáticas sociales que la educación debe reflexionar. De acuerdo con Howard Gardner (2005) existen dos poderosas razones para cambiar la forma en que educamos en las escuelas:

1. Las prácticas actuales en la educación formal no son operativas

2. Los cambios vertiginosos actuales

Los argumentos de Gardner sobre la necesidad de un cambio de currículum están basados en la dominancia del paradigma tradicional de la pedagogía en la enseñanza y en las condiciones sociales de la modernidad. Así que nos sentencia que en el nuevo orden mundial la mente más valorada hoy y mañana será la que responda a las siguientes imágenes del futuro: a) la revolución genética, b) la realidad virtual como "second life", c) las máquinas que piensan y hacen el trabajo humano d) las grandes urbes y e) el flujo de la economía las 24 horas todos los días del año.

Ante lo que nos presenta las mentes necesarias para estos cambios:

1. La mente disciplinada: la disciplina en este concepto tiene tres acepciones: a) El saber que nuestros abuelos poseían. Entendido como la sabiduría popular. b) El dominio de las principales formas de pensar. Ciencia, arte, historia, etcétera. Gardner hace una distinción entre disciplina y objeto de conocimiento. La primera es una lógica de pensamiento y el segundo es un cúmulo de información. c) La pericia en un campo del conocimiento. Es importante porque de ella dependerá un empleo bien remunerado.

La sobrevivencia parece el objetivo en los tres momentos del desarrollo de la mente disciplinada: uno, las enseñanzas de casa para protegernos; dos, las diversas formas de pensamiento que ha habido (recordemos que la filosofía hace preguntas sobre realidades con las que ya no es posible vivir); tres, mantenerse auto-educando para un trabajo que nos procure el sustento.

2. La mente sintética: es la elección de un método con el cual miraremos el resto del mundo. Una forma de organizar la información a la que accedemos.

La síntesis tiene que ser trasmisible a otros. Es en cierta forma un aparato crítico con el cual determinar el valor práctico de la información.

3. La mente creativa es hacer preguntas para respuestas desgastadas o que ya no alcanzan a responder. La creatividad es más un asunto de personalidad que de inteligencia. Es una actitud de persistencia. Para Gardner *"es más fácil prevenir la creatividad que enseñarla"* porque es una cualidad natural del ser humano, su prevención consistiría en no ofrecer respuestas a los alumnos, castigando las que sean "incorrectas". En este sentido, la postura curricular es crítica, porque coincide con Paulo Freire cuando decía que *"los maestros dan respuestas a preguntas que los alumnos no han hecho"*.

4. La mente respetuosa es el reconocimiento de que en el mundo vivimos personas con diferentes modos de pensar, con diversas creencias y con sistemas de valores diferentes. Concluye esta parte diciendo que el respeto crea una atmósfera que se respira apenas se entra en un lugar. Pero tampoco peca de ambigüedad. Aclara que la falta de respeto se manifiesta

de muchas formas en las interacciones, por ejemplo a través de chistes malos a costa de otros.

5. La mente ética implica un alto nivel de abstracción. En términos del rol que desempeña cada sujeto, Gardner dice que la mente ética es la que comprende su papel en el mundo, *“no en términos de cuáles son mis derechos sino cuáles mis obligaciones”*. Esta idea es relevante porque contrarresta a la posmodernidad en la que se ensalzan los derechos por encima de las obligaciones (Roa, 2001). Sin embargo, nos aclara que la abstracción de nuestro deber no es suficiente para desarrollar una mente ética, hará falta el componente de la responsabilidad. Esto significa que la mente ética comprende que es lo que debe de hacer en determinado momento pero sus acciones son vigiladas por su conciencia social.

De las cinco mentes, las dos más urgentes son las que generan confianza en las relaciones sociales. La mente ética y la respetuosa ayudarían a que la persona construyera un *“trabajo significativo y una vida con sentido”*. Ya que Gardner apunta a la descomposición del tejido social debido a la falta de confianza en las personas. Hace alusión a la meritocracia de los sistemas educativos, aquellos que privilegian el logro en base a la competencia, fomentando el egoísmo y que las personas pasen *“por encima”* de los demás para conseguir lo que se proponen, con tal de tener éxito. También hace una propuesta para superar el problema de la pedagogía tradicional: las cosas que no se pueden controlar mediante la evaluación objetiva, nos dice, son las más importantes para construir una sociedad donde valga la pena vivir.

La obra de Gardner es una sistematización de la vida cotidiana y ante este panorama la pregunta ya no es *¿cómo será el futuro?* Porque el futuro ya está presente, sino *¿cómo estamos haciendo para desarrollar en las aulas la personalidad que se necesita de acuerdo a la tendencia mundial del cambio vertiginoso?* El futuro ya no espera por nosotros, *¿pero cómo hemos de diseñar un currículum que nos ayude a construir las cinco mentes del futuro?* Gardner nos dice en qué consisten estas mentes, pero no propone cómo pueden lograrse, él mismo no lo sabe. Con lo que no nos ofrece sino una respuesta parcial a la pregunta. Sin embargo, nos alcanza a aclarar que en la historia de la humanidad se encuentran muchos ejemplos de personajes que han usado su mente con las funciones descritas. Nos toca a nosotros, a los pensadores de la educación y a los practicantes de la enseñanza (cuya línea definitoria no debería ser clara) trabajar para diseñar e implementar un currículum que nos ponga de cara al futuro que ya está presente.

3. CONCLUSIONES

Algunas conclusiones derivadas de la reflexión anteriormente expuesta:

1. El diseño/implementación de un currículum innovador no cambia las cosas por sí mismo. No tiene un valor intrínseco para enfrentar el cambio presente, pero la personalidad tiene un componente histórico-cultural que se refleja en la trayectoria de formación de la persona. Si logramos inscribir en las aulas un concepto de inteligencia más amplio que el actual, las prácticas pedagógicas derivadas quedarán inscritas en la historicidad de los estudiantes. Y, a pesar de que no lográsemos cambiar a la par del cambio, si podremos ubicar la construcción social de la personalidad en un paradigma multidisciplinario para la reflexión y práctica social.

2. Si las prácticas pedagógicas de los profesores pretenden ser cambios curriculares a partir de la incorporación de conceptos de moda, entonces la pedagogía no abandona su enfoque moderno de mantener el control sociopolítico de la sociedad y no son dichas prácticas el cambio necesario. *Las mentes del futuro* son hallazgos científicos que ha tenido Howard Garden sobre el funcionamiento cognitivo de la mente y es una respuesta al tipo de cambio curricular que necesitamos en la educación.

3. Gardner nos deja muy clara la necesidad de un nuevo currículum a fin de formar la personalidad necesaria en el S. XXI, pero no nos dice precisamente cómo se lograrían desarrollar *las mentes del futuro* en un diseño curricular. Aunque vale decir que nos muestra cómo en la historia de la humanidad han existido siempre estas mentes. Por lo tanto queda la tarea pendiente de definir las condiciones curriculares en las que sería posible dicha formación de la humanidad.

4. Las dos mentes más valoradas en la actualidad y en el futuro serán aquellas que tienen que ver con la construcción de confianza, un aspecto urgente en las relaciones sociales. Así como la función cognitiva que sea capaz de darle sentido a la actividad laboral, pues cada día somos testigos de cómo el sentido de trascendencia es menos practicado y cada vez más necesario en el mundo.

Fuentes

Bauman, Z. (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Gedisa: España

Bauman, Z. (2009). Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre. Segunda edición. Tusquets: México

Escudero Muñoz, J. M. (1999). Del currículum diseñado y diseminado al currículum en la práctica: profesores y reformas", en: Escudero Muñoz, J.M. (Editor). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Ed. Síntesis: Madrid. pp. 267-289

Gardner, H. (2005). Las cinco mentes del futuro. Paidós: España

Hargreaves, A. Earl, L. et. al. (2001). Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles. Editorial Octaedro: España, pp. 15-123

Iglesias León M. (1998): La autopreparación de los estudiantes universitarios, tesis doctoral.

Morin, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Santillana: UNESCO

Narodowski, M. (1999) Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Ed. Novedades Educativas. Argentina

Roa, A. (2001). Modernidad y Posmodernidad. Coincidencias y diferencias fundamentales. Segunda Edición. Andrés Bello: México

Zea, L. (1968). El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia. FCE: México

Periódico El Universal. Edición del 22 de agosto de 2011

Impacto del bullying docente en el rendimiento académico en alumnos de 2º grado de primaria

Beatriz Ramírez Domínguez

INTRODUCCIÓN

La primer referencia que se tiene acerca del maltrato infantil es a partir de la aparición del síndrome del niño maltratado lo cual tuvo lugar en la década de los sesentas, originando con esto un gran interés por el maltrato infantil y por lo tanto llevando a muchos investigadores a indagar sobre este fenómeno, por lo que en la actualidad se pueden encontrar una gran cantidad de trabajos acerca del tema.

El *bullying* docente es un fenómeno que se da en las aulas, dicho problema se puede originar desde diversas causas, como el ambiente áulico, la salud mental o las condiciones de trabajo del docente, provocando un estrés hasta llegar a casos extremos como tales como el *burnout* o también conocido como el síndrome del profesor quemado.

El siguiente proyecto de investigación tiene como objetivo principal conocer los efectos que causan el *bullying* docente en el rendimiento académico de los alumnos víctimas. Los alumnos objeto de esta investigación se encuentran en segundo grado de primaria, por lo que esta edad es primordial para el desarrollo del alumno y depende de esta etapa que se dé un desarrollo saludable o afectado por traumas, lo que puede implicar efectos tanto en el desarrollo personal y laboral del alumno, en el futuro.

Posteriormente la investigación retoma el origen del bullying docente y de la violencia escolar en general. En seguida se habla sobre la práctica docente, donde se explica la importancia y gran función que implica ser maestro dentro del aula. Se retoma una explicación acerca del rendimiento académico acerca de cuál es su diferencia respecto al aprovechamiento escolar. La investigación se ve reforzada con una serie de artículos de diferentes marcos normativos, tales como la Constitución Política de los Estados Unidos de América, así como la Declaración de los Derechos de los Niños, la Declaración de los derechos Humanos, entre otros, con la finalidad de entender cuáles son los derechos de los niños así como las obligaciones de los maestros ante sus alumnos.

JUSTIFICACIÓN

El estudio del impacto en el rendimiento escolar en alumnos víctimas del maltrato emocional, es muy importante en el campo de la educación, pues una vez que se tenga un resultado y se llegue a demostrar el impacto de este tipo de violencia escolar en el alumno, posteriormente se podrán tomar medidas ya sea para prevenir o bien para solucionar el problema, ya que los alumnos tal como lo dice Feroso (2005) el alumno para que adquiera conocimientos y desarrolle aprendizajes significativos, es necesario que cuente con las condiciones de educabilidad necesarias, tales como un ambiente agradable tanto en la infraestructura como la humana.

De acuerdo a Vygotsky el ser humano es eminentemente social, por lo tanto tiene la necesidad de interactuar con diferentes sujetos, los cuales a su vez, influyen en su desarrollo tanto personal como académico, gracias a esto el sujeto va adquiriendo modelos a imitar. (Woolfolk, 2010).

Con el desarrollo de esta investigación la sociedad podrá contar con el beneficio de demostrar las repercusiones que trae consigo el maltrato emocional en los alumnos, lo cual será una base ya sea para proponer alguna solución a este problema o bien para hacer presión a las autoridades y exigir que se vigile con mayor cautela la formación así como la salud mental de los docentes.

De acuerdo a lo que se observa en los paradigmas educativos, el ser humano, necesita de esquemas para seguir, ya que después poco a poco toma el modelo con el que más se identifique. Por lo que considero que los individuos al estar en constante interacción con cierto modelo terminan aceptándolo no tanto porque no les guste, sino porque se han acostumbrado de tal manera a él que no tienen más de donde escoger.

Por tal motivo, la constante agresión va dejando en las personas ciertas marcas de conducta o patrones de angustia que se ven reflejados tanto en su ambiente escolar como personal, el cual se puede instalar desde muy temprana edad y que no se sabe manejar, lo que puede repercutir en su rendimiento escolar.

También porque el desarrollo de un sujeto se da en un contexto sociocultural donde interviene la familia, los amigos, compañeros, maestros, etc, así pues

la interacción se realiza de manera continua, directa y recíproca, es por eso que si el sujeto, en este caso el alumno si es agredido emocionalmente por su profesor, presentará irregularidades en la interacción con el contexto donde se ha desarrollado produciendo a su vez problemáticas, ya que como se menciona anteriormente la interacción es recíproca, por lo que los demás se verán afectados.

Por otro lado, es importante tener conciencia acerca de la práctica educativa de los docentes y todo lo que esto implica, pues los maestros como parte de la sociedad se encuentran inmersos en actividades violentas, y a veces también contribuyen a preservarlas, los docentes no siempre saben que hacer ante situaciones difíciles, donde sienten que todos los esfuerzos por tener una educación de mayor calidad son inútiles.

El profesor al desarrollar su práctica docente se encuentra con una gran variedad de experiencia y en ocasiones le cuesta trabajo encontrar la manera para solucionarlas de la forma más óptima tanto para la institución, para él mismo y para los alumnos, pero eso puede llegar a caer en desaliento, frustración o hasta en actitudes de indiferencia.

El docente finalmente es un ser humano, el cual ha recibido una preparación, pero difícilmente aprende en teoría a afrontar problemáticas que se suscitan dentro del aula, tales como tener control en el grupo, cuando éste se comporta rebelde o bien, idear la manera para que no se presente apatía, pongan atención a clases y cumplan con todas las tareas. Es por esta razón que el maestro puede terminar expresando conductas agresivas y hasta violentas hacia sus alumnos, por aquel sentimiento de impotencia al no poder afrontar de la manera mas adecuada la situación a la que se enfrenta.

Encuestas que realiza el IFE cada tres años, observadas desde el año 2000 hasta el año 2009, coinciden en que los estudiantes de educación básica exigen que el personal docente sea mas receptivo y modifique su trato ante los alumnos, pues el 36 por ciento de estudiantes entre primer y tercer grado pidieron tener maestros que escuchen de manera atenta y traten mejor al alumnado. (IFE 2006 y 2009).

Diversos artículos periodísticos, noticieros televisivos y otros medios de comunicación masiva, narran día a día las inconformidades de padres de familia y alumnos, por ser víctimas del *bullying* docente. Por lo que éste

problema ha tomado mucha fuerza entre la población mexicana. De tal modo que la gente pone más atención a la relación profesor – alumno.

Encuestas que se presentan año con año, demuestran un aumento en el porcentaje de casos denunciados ante las autoridades, por niños que han sido víctima de maltrato por parte de su profesor.

Cabe mencionar que el Instituto de la Mujer, en su encuesta que realizó con el objetivo de tener una idea sobre el trato que recibe la población infantil tanto en su casa como en la escuela. Donde el 28 por ciento de niños de 7 a 9 años percibe violencia y abuso de autoridad, situación que alcanzó un 36 por ciento en el ámbito escolar.

La Unicef (2009) por su parte considera que la violencia en todos sus tipos ejerce un efecto negativo en el desarrollo de los niños. Por lo tanto, cuando los niños asumen miedos producidos por la violencia, tiene mayores dificultades en la escuela. (Unicef, 2009)

A razón de estas encuestas e investigaciones realizadas por organismos nacionales e internacionales, se puede observar la presencia de la violencia escolar, específicamente del maltrato que el profesor dirige a los alumnos. Por lo tanto es muy importante realizar una investigación referida al impacto que se puede presentar en alumnos víctimas del *bullying* docente. El propósito de esta investigación será describir el en qué consiste en *bullying* docente, así como dar a conocer a la población hidalguense las causas y consecuencias de dicho fenómeno. Así como la esperanza de que las autoridades correspondientes tomen cartas en el asunto, ante el conocimiento de esta investigación. Pues específicamente en el estado de Hidalgo se encuentran un gran número de casos respecto al maltrato de profesor hacia el alumno.

En cuanto a la relevancia social de la investigación, se puede decir que el acoso escolar es un tema que en los últimos años ha tomado fuerza entre autoridades, ya que investigaciones como de la Unicef (2009) declaran que “una reducida proporción de violencia que sufren los niños provoca su muerte, pero la mayoría no suele dejar marcas el cual es uno de los problemas más grave que afecta hoy en día a la infancia. Entendiendo por esto el maltrato psicológico o emocional que se le puede dar a un individuo.

La siguiente investigación pretende beneficiar a la sociedad ya que el producto de esta investigación será capaz de ayudar a alumnos, maestros, directivos y padres de familia a conocer la influencia que tiene el *bullying* docente en el rendimiento académico. Lo cual servirá como herramienta para motivar a padres, directivos y demás profesores a vigilar con más atención las prácticas educativas de los maestros.

OBJETIVO GENERAL

Conocer la influencia del *bullying* docente en el rendimiento académico de los alumnos de 2º grado de la primaria Fuentes y Bravo.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. Conocer los tipos de agresiones que se presentan en la interacción profesor - alumno.
2. Identificar los motivos por los que aparece el *bullying* docente dentro del aula.
3. Describir las características que posee un profesor agresor.
4. Conocer si los directivos tienen conocimiento acerca del *bullying* docente en sus escuelas, y saber lo que hacen al respecto
5. Identificar las consecuencias en alumnos que son víctimas del *Bullying* Docente.

SUPUESTOS HIPOTÉTICOS

El *bullying* docente causa en los alumnos bajo rendimiento académico.

DESCRIPCIÓN

El enfoque que se utilizará para llevar a cabo la investigación acerca de las consecuencias en el rendimiento escolar de alumnos que son víctimas del

bullying docentes, será de corte cualitativo.

El enfoque cualitativo se centrará principalmente en la observación de los siguientes aspectos; la interacción profesor – alumno, el ambiente áulico, conducta de alumnos y del maestro, en una interpretación de los datos recabados en la observación, en la realización de una hipótesis. El maltrato infantil específicamente el emocional, por naturaleza es un fenómeno en el cual se deben tomar en cuenta todos los factores que se encuentran a su alrededor, ya que para realizar una investigación no solo se contemplan estadísticas (número de personas agredidas, lugares con mayor número de violencia, etc.), también se debe tomar muy en cuenta todos aquellos factores tanto internos como externos, los cuales intervienen para que se desarrolle una problemática. Entre estos factores se puede contemplar el espacio en el que se desarrolla la problemática, pues ésta puede variar dependiendo el contexto, ya sea rural o urbano, pues aquí intervienen factores secundarios como la formación que han tenido los padres de familia, lo cual podría intervenir en el desarrollo del alumno.

Otro de los factores es la formación que han llevado los profesores, su autoestima, el dominio de los contenidos, la relación con su entorno, la salud mental. Todo esto influye para que se forme el ambiente de la problemática a estudiar.

Una vez teniendo en cuenta el espacio, a los padres de familia y al profesor como factores que ayudan a que sea específica una problemática, es también importante todas aquellos agentes que se pueda encontrarse en los alumnos, los cuales serán objeto de estudio.

Asimismo este enfoque considera a la realidad desde una perspectiva holística, entendiendo este término por la Real Academia de la Lengua Española como la concepción de cada realidad como un todo distinto de la suma de sus partes.

La investigación tendrá un alcance descriptivo, pues al considerar el fenómeno de estudio, se buscará especificar las propiedades, características, rasgos importantes. Por tal motivo únicamente se pretende recoger información de manera conjunta sobre los conceptos a los que se refiere.

AVANCES

Hasta el momento la investigación se encuentra en un nivel teórico, donde se fundamenta a través de investigaciones, y teóricos que hablan sobre el origen, causas y consecuencias del bullying docente en el aula, así como su relación con el rendimiento escolar.

Se han propuesto supuestos hipotéticos, objetivos, preguntas de investigación, planteamiento del problema, justificación y un desarrollo del marco teórico.

CONCLUSIONES

A continuación se enlista una serie de conclusiones, las cuales han surgido gracias a la revisión del estado de la cuestión, de la propuesta de teóricos que hablan sobre el maltrato en las aulas, y la observación del fenómeno en el contexto real.

En primer lugar, El maestro está sometido a diversas presiones cuando se encuentra frente al grupo lo cual lleva a que se presenten alteraciones tanto en su conducta como en la interacción diaria con el alumno.

La buena interacción entre profesor – alumno, ayudan a mantener un clima escolar agradable.

Los niños que sufren el maltrato emocional se vuelven hiper alertas a las emociones que los rodean, lo equivalente a una vigilancia postraumática que señala una amenaza. Por lo cual, las víctimas de este tipo de maltrato sufren de inseguridad, irresponsabilidad, conducta agresiva. Y por si fuera poco se muestran dificultades en el funcionamiento del aula por inseguridad, temor o autoestima bajo, trastornos en el plano cognitivo por bloqueo emocional, fracaso escolar, sensación de tristeza y depresión, aislamiento social, temores y síntomas físicos, dificultad de transmitir sentimientos, así como no valorar el uso de la palabra, también se presenta el sentimiento de culpa y vergüenza, dificultad para relacionarse con personas del mismo género que el agresor, miedo, sueño, intranquilidad, depresión, problemas

psicomáticos, lesiones físicas, trastorno en control de esfínteres y problemas de conducta.

Referencias bibliográficas

Abramovay, Miriam y María Das Gracias Rua (2002), *Violences in School*, Brasilia, UNESCO–Brasil Editions.

Arenas, V. (2006) *Manejo de conductas agresivas, autocontrol y habilidades sociales en niños preescolares*. Tesis de maestría, Pachuca, Lic. En Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional – Pachuca.

Bringiotti, M. I. (2000) *La escuela ante los niños maltratados*, México, Editorial Paidós, pp 14.

Cabezas, C. (2008), *Violencia escolar: El acoso del profesor hacia el alumno*. Madrid: CERSA, 2008. ISBN: 978-84-92539-19-2

Fermoso, P. (2005) *Teorías de la Educación*. Editorial Trillas. México.

Furlán, Alfredo (2003), "Introducción", en Alfredo Furlán, Juan Manuel Piña y Lya Sañudo (coords.), *Acciones, actores y prácticas educativas*, vol. 2, col. *La investigación educativa en México 1992–2002*, México, COMIE.

Gómez Nashiki, Antonio (2005), *Violencia e institución educativa*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 693–718

Gudy C. Angel (1999) *Las nociones de psicopedagogía y educación infantil que subyacen en los egresados de la carrera de pedagogía de la ENEP Aragón*; México: Universidad Pedagógica Nacional – Pachuca.

Harris Interactive y GLSEN (2005), *From Teasing to Torment: School climate in America. A survey of students and teachers*, Nueva York, Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN)

Hernández, R. S., Fernandes, C. C., Baptista, P. (2010) Metodología de la Investigación. Quinta Edición. Edit. Mc Graw Hill. Pp. 9, 80.

Hill, Catherine y Elena Silva (2005), Drawing the Line: Sexual Harassment on Campus, Washington, AAUW Educational Foundation.

Instituto Federal Electoral (IFE) (2000), Consulta Infantil y Juvenil 2000, México, IFE

Instituto Federal Electoral (IFE) (2003), Consulta Infantil y Juvenil 2003. Presentación de resultados finales, México, IFE

Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) (2007), Maltrato de niñas, niños y adolescentes en el seno familiar, México, INMUJERES

López, M. R. (2006) Maltrato infantil de los niños de 5º grado y su relación con la práctica docente. Tesis e licenciatura. México, Lic. En Ciencias de la Educación. Pachuca. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Martínez, G. (2000) El manejo de la disciplina en la escuela primaria. Tesis de licenciatura. México, Lic en Educación Primaria, Universidad Pedagógica Nacional – Pachuca.

Mendrano, L. (2010) El bullying en el alumno de 6to grado y la participación del docente. Proyecto terminal de Especialidad en Docencia. Especialidad en Docencia. UAEH. Pachuca, Hgo.

Ortega, R, R. (2006) Alumnos implicados en situaciones de violencia. Cuadernos de pedagogía. Revista "Pensamiento crítico" (Vol. XII, núm 32) ISBN:144524 Extraído de[www.revistapensamientocritico.org/rosort110.45.htm]

Pérez, J. (2004) El niño maltratado en edad escolar y las consecuencias en el

desarrollo de la personalidad en la escuela primaria Emiliano Zapata, turno vespertino ubicado en la Col Felipe Angeles de la Cd. De Pachuca, Hgo. Tesis de licenciatura. México, Lic. En ciencias de la educación, UAEH

Picardo, J. O., Escobar, J. y Balmove, R. (2005) Diccionario enciclopédico en Ciencias de la Educación. Edit. Centro de Investigación Educativa. México.

Pinheiro, Paulo Sérgio (2006b), Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas, en: http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1porciento281porciento29.pdf

UNICEF (2009) La violencia cotidiana en las escuelas ¿Indicios de bullying?. Informe nacional de género en la educación básica en México. Pp. 98 a 101.

Velázquez, Luz María (2005), "Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela", Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 10, núm. 26, pp. 739-764

Woolfolk, A. (2010). Psicología Educativa. Editorial Pearson. México.

Zurita, J. (2002) Psicoterapia y formación. Revista electrónica de psicología. Extraído de [<http://www.psicoterapiaformación y conducta.org.net>]

¿Por qué es importante la educación emocional en nivel básico primaria?

Karla Piña De Lucio

La educación emocional es un tema que ha tomado mayor importancia en los últimos días a través de la introducción del concepto de Goleman sobre la Inteligencia Emocional. Sin embargo la educación emocional no es un termino de moda, debe considerarse su importancia por su impacto tanto personal y social.

La escuela como la segunda institución, y en ocasiones la más importante, en la sociedad que ejerce una influencia en los individuos, debe preocuparse por incluir en sus planes y programas, contenidos encaminados al desarrollo de la inteligencia emocional esto implica incluir programas de educación emocional para el desarrollo de las competencias sociales necesarias para el formación integral de sus alumnos.

Una educación integral parte de los contenidos curriculares necesarios y promueve el desarrollo de habilidades que permitan al alumno saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios desde si y para la sociedad en relación con los valores universales y con los de las mismas materias y disciplinas

Al formar al alumno en el aula se pretende que aprenda las diferentes habilidades o competencias que le permitan desarrollarse en los siguientes niveles de su educación, así como en los diferentes roles que asumirá durante el resto de de su formación académica y en su desarrollo social.

La Educación Emocional, como un programa curricular o una serie de intenciones implícitas en el currículo oculto, deben ir en caminados a generar en los alumnos, las competencias sociales necesarias para resolver problemas, identificar y controlar las propias emociones y actuar de manera consciente, empática y responsable en su interacción social y sus diferentes roles.

Actualmente se ha llevado a cabo la Reforma Integral a la Educación Básica que comenzó en 2004, al reformar el currículo de la educación básica Preescolar esto se sustenta en la necesidad de tomar en cuenta los aportes recientes de la investigación sobre el desarrollo y aprendizaje infantiles, de modo que en la escuela los niños pequeños tengan oportunidades para continuar desarrollando las capacidades que ya poseen (de pensamiento, lenguaje, relaciones interpersonales, entre otras).

Dentro del nivel primaria el propósito central de la reforma curricular ha sido la transformación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, orientándolas a favorecer en los niños el desarrollo de competencias; ello implica cambios en las concepciones que por mucho tiempo han predominado acerca de los niños pequeños, sus procesos de desarrollo y aprendizaje y, en consecuencia, acerca de lo que corresponde a la escuela hacer para favorecer aprendizajes.

Las competencias que se proponen desarrollarse en los alumnos a través de la reforma y articulación del currículo de educación básica son las siguientes:

- Competencias para el aprendizaje permanente.
- Competencias para el manejo de la información.
- Competencias para el manejo de situaciones.
- Competencias para la vida en sociedad.

Además de que contempla el logro de un solo perfil de egreso al concluir los tres niveles de educación básica, a través de los siguientes ejes de formación:

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración del mundo natural y social
- Desarrollo personal y para la convivencia

Para el desarrollo de competencias para la vida en sociedad tomando en cuenta el desarrollo personal para la convivencia, el currículo del nivel primaria contempla solamente las materias de Educación Artística y Formación Cívica y Ética. Sin embargo no se observa un programa específico para el desarrollo de competencias sociales o educación emocional.

A este cambio curricular y de estructuras requiere de nuevas tendencias de formación que sean acordes a las exigencias del contexto, en 1995 Daniel Goleman presenta una propuesta innovadora con el término de Alfabetización Emocional, retomado de Gleen Rockefeller Growlad, esta idea desarrolla en su libro *La Inteligencia Emocional* (1995) da respuesta a preguntas como: ¿Por qué algunas personas parecen dotadas de un don especial que les permite vivir bien, aunque no sean las que más se destacan por su inteligencia? ¿Por qué no siempre el alumno más inteligente termina siendo el más exitoso? ¿Por qué unos son más capaces que otros para enfrentar contratiempos, superar obstáculos y ver las dificultades bajo una óptica distinta?, Goleman demuestra cómo la inteligencia emocional puede ser fomentada y fortalecida en todos nosotros, y cómo la falta de la misma puede influir en el intelecto o arruinar una carrera.

La inteligencia emocional nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soportamos en el trabajo, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social, que nos brindará mayores posibilidades de desarrollo personal.

Actualmente el concepto de inteligencia emocional se integra a los contenidos curriculares como programas de Alfabetización Emocional o Educación Emocional. Estos conceptos durante mucho tiempo no eran considerados relevantes en la vida escolar, debido a que se pensaba que la función de la escuela se limitaba a transmitir a los alumnos los conocimientos seculares necesarios de acuerdo a los programas establecidos.

La educación emocional, como el eje de una formación integral es “un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como un complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo los dos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad” (Bisquerra Alzina, 2001, pág. 194)

Entre las habilidades que se deben desarrollar en el aula se encuentran las competencias sociales, que son aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo que permita afrontar eficazmente los retos de la vida diaria. Son comportamientos o tipos de pensamientos que llevan a resolver una situación de una manera afectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en el que se encuentra. El término habilidad o competencias nos indica que no se trata de un rasgo

de personalidad, de algo más o menos innato, sino más bien de un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos. Estos comportamientos (competencias sociales) se adquieren de manera directa o indirecta en el ambiente áulico a través de programas de Educación Emocional o Alfabetización Emocional.

Los programas de educación emocional pretenden potenciar habilidades como lo son: el autocontrol, la autorregulación emocional, el reforzamiento social y las habilidades de resolución de problemas, con el fin de permitir al niño hacer frente con éxito las demandas de la vida diaria.

Por lo tanto la educación emocional tiene el fin de capacitar al individuo para enfrentar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Y así aumentar el bienestar emocional y social

La importancia de educar las emociones radica en dos aspectos:

Primeramente que actualmente la sociedad ha vuelto su mirada hacia la escuela "dado que cada vez más niños no reciben en la vida familiar un apoyo seguro para transitar por la vida, las escuelas pasan a ser el único lugar hacia donde pueden volverse las comunidades en busca de correctivos para las deficiencias de los niños en la aptitud social y emocional" (Goleman, 1995, pág. 321)

Debido a estas carencias, la escuela se ha vuelto la institución que puede rescatar de la crisis en la que se encuentra la sociedad a partir de programas de educación emocional, eficaces en la formación de competencias que garanticen una armónica convivencia social. Además del reconocimiento de la importancia de la educación emocional, ya que está del todo comprobado que un altísimo coeficiente intelectual no es una garantía de éxito personal y social; y tampoco de satisfacción y felicidad.

Y segundo que esto implica entender la educación emocional como prevención, en el sentido de prever problemas como consecuencia de disfunciones emocionales, la falta de control emocional puede conducir en ciertas ocasiones a consecuencias negativas como el consumo de drogas, conducción imprudente, desordenes alimenticios, comportamientos sexuales de riesgo, violencia, estrés, depresión entre otros. La educación emocional debe estar encaminada a prevenir y erradicar paulatinamente estas acciones así como a lograr el desarrollo humano en el aspecto social y personal, es decir el desarrollo de la personalidad integral del individuo.

Durante el proceso de educación emocional el alumno significa y las re significa lo que sabe para la resolución de situaciones actuales, y como anticipación para el abordaje de implicaciones futuras "El desarrollo emocional no es un proceso aislado, al igual que la educación formal intervienen en ella elementos del contexto del individuo que van conformando el capital emocional que le permite desarrollarse durante su vida y enfrentar cada una de las situaciones que se le presentan en los roles

que desempeña". (Berch, 2006, pág. 19)

El desarrollo emocional del niño y la expresión primaria de su vida emocional comienza desde su nacimiento la madre es la primera transmisora de sentimientos. "la escuela se convierte en un espacio transicional entre tanto es una zona intermedia entre el niño y el mundo, que debe adecuarse a sus niveles

de maduración, podrá ir transmitiendo contenidos que el niño irá incorporando, desplegando recursos internos, integrando lo nuevo a lo propio, permitiéndole ese proceso el acceso a distintos niveles del mundo cultural" (Berch, 2006, pág. 22)

El desarrollo de la personalidad y la conducta no son elementos aislados, o que desarrollemos de manera autónoma y solitaria, "es en el calor de las emociones, de las amistades íntimas y en el tumulto del juego que el niño perfecciona las habilidades sociales y emocionales que aplicará en sus relaciones futuras. Los niños que quedan excluidos de este aspecto del aprendizaje quedan inevitablemente en desventaja". (Goleman, 1995, pág. 322.) Si bien la familia es la primera institución en la que nos desarrollamos, necesitamos de otras experiencias para fortalecer nuestros valores, autoconcepto y practicar la interacción social.

Los programas de Alfabetización Emocional pueden ser de carácter formal plasmados en los planes y programas de estudio o informales de manera intencional desarrollados a lo largo del currículo oculto, sin embargo sea cual sea la perspectiva de implementación, el papel del maestro como modelo de conducta es irremplazable, más allá de la preparación de los maestros, la alfabetización emocional amplía la visión que tenemos de la tarea que debe cumplir la escuela, convirtiéndola en un agente más concreto de la sociedad para asegurarse que los niños aprendan las lecciones esenciales para la vida, lo que significa un retorno a la función clásica de la educación.

Esto cambia la misión que se le asigna a la escuela a la luz del desarrollo de las emociones, que se inicia desde los primeros años de la vida, es evidente que la educación emocional debe iniciarse desde la educación infantil y prolongarse hasta los años superiores, los primeros cursos son un momento ideal puesto que coinciden con el surgimiento de las primeras emociones fuertes

El maestro como parte clave de la práctica educativa "va a jugar un rol importante en la vida del niño, que tiene como objetivo transmitir saberes y a la vez contener a

sus alumnos efectivamente" (Berch, 2006, pág. 24) , manejando las situaciones que surgen en el aula y que pueden ser experiencias de aprendizaje emocional y decisivas. "es el maestro, el que va a facilitar un espacio común entre él y el mundo del alumno donde se conjugaran

aspectos más internos de la personalidad de ambos y aspectos de la realidad” (Bisquerra Alzina, 2001, pág. 247)

De igual manera al hablar de alfabetización emocional como termino que entiende la educación del afecto es necesario determinar qué es lo que se desea enseñar “Los contenidos de la educación emocional giran en torno al conocimiento de las propias emociones, el manejo y control emocional y manejo de las emociones de los demás, la utilización de las emociones como factor para auto motivarse; la prevención de los efectos perjudiciales de las emociones negativas, potenciar emociones positivas, y la aplicación de esto en las relaciones interpersonales, en el trabajo, en la vida social, en los momentos de conflicto etc.” (Bisquerra Alzina, 2001)

Existen centros escolares que han desarrollado programas de Alfabetización Emocional, como alternativas de solución a problemas de conducta y para garantizar el desarrollo integral de los alumnos, al brindar los elementos necesarios para enfrentarse a las condiciones que demanda la sociedad actual, al reforzar valores básicos y fomentar habilidades de empatía, responsabilidad y solución efectiva de problemas.

Como ejemplos de Programas de Educación Emocional podemos citar:

- Programa la Ciencia del Yo: Karen Stone McCown, aplicado en Nueva York, EUA, como programa piloto para niños con problemas sociales. (Goleman, 1995, pág. 245)
- Proyecto de desarrollo infantil: Aprendizaje Social y Emocional. Eric Schamps, Escuela de Carolina del Norte EUA (Goleman, 1995, pág. 270)
- Educación emocional y bienestar, Propuesta curricular Bisquerra Barcelona. (Bisquerra Alzina, 2001)

De las anteriores propuestas destaco la de Bisquerra, como una guía para el desarrollo de propuestas similares, quien asume que “la implementación de los programas de educación emocional en un centro educativo no es tarea fácil. En función de las características del centro y de la disponibilidad del profesorado primero se tendrá que ir añadiendo en la medida de las posibilidades” (Bisquerra Alzina, 2001, pág. 251) y propone las siguientes ideas de intervención para integrar la educación emocional a la práctica educativa:

- Orientación ocasional: se trata de que el personal docente aproveche la ocasión del momento para impartir contenidos relacionados con la educación emocional. En este caso se trata de un programa propiamente dicho, pero puede ser la semilla de lo que con el tiempo se puede convertir en él.

- Programas paralelos: se trata de acciones que se realizan al margen de diversas materias curriculares en tiempo extra escolar lo que impide una asistencia mayoritaria.
- Asignaturas optativas: los centros educativos pueden ofertar asignaturas optativas sobre temas relacionados con la educación emocional.
- Asignaturas de síntesis: se realizan durante un breve periodo de tiempo y se trata de integrar los conocimientos de diversas materias
- Acción tutorial: dentro de las sesiones de tutoría tiene cabida todos los contenidos de la educación emocional.
- Integración curricular: se trata de la “infusión” o “integración” en el currículo académico de contenidos que van mas allá de lo estrictamente instructivo
- Integración curricular interdisciplinaria: es el siguiente paso de la integración curricular se requiere de la integración del profesorado para exponer los contenidos que se sincronizan con otros
- Sistema de programas integrados: se trata de interrelacionar la educación emocional con programas diversos plasmados en el currículo

Esta propuesta retoma las ideas de Goleman (1995) y plantea que si existe una solución a las problemáticas sociales, a partir del desarrollo de competencias sociales “esta en la forma en que preparamos a nuestros jóvenes para la vida. En la actualidad dejamos librada la educación emocional de nuestros hijos, con resultados cada vez más desastrosos. Una solución consiste en tener una nueva visión de lo que las escuelas pueden hacer para educar al alumno como un todo, reuniendo mente y corazón en el aula” (Goleman, 1995, pág. 18)

Bibliografía

Berch, L. (2006). *Las emociones puerta del aprendizaje*. Montevideo: Psicolibros.

Bisquerra Alzina, R. (2001). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. México: Vergara Editores.

México rico en cultura y pobre en la enseñanza del arte

Rita Padilla Cedeño

INTRODUCCION.

Hablar de educación artística infantil y pedagogía a finales de siglo XX y comienzo del siglo XXI se esperaba que fuera el comienzo para el ser humano de “sentir y de “actuar” en el cual no resultara raro educar en y por el arte, no solo para prepararse en una carrera de artes plásticas, sino como formación básica para el propio desarrollo personal de cada individuo.

Desde tiempos remotos las artes han estado presentes en la historia mexicana tanto en el aspecto social y religioso de nuestras culturas madres, donde hoy en día podemos saber cómo era su organización social, sus principales creencias y ciertas características ya que en el arte de la arquitectura, escultura y pintura reflejaban sus rasgos físicos y su manera de vivir.

Por lo cual al hablar de una educación artística podemos pensar en el desarrollo de la personalidad que se convertirá en un medio enriquecedor con el entorno físico y social del individuo en formación.

Provocando así que los individuos desarrollen su capacidad de creatividad y el arte le ayudara al individuo a: construir sus propios pensamiento, ve en el arte un método de expresión y le da el interés y la capacidad de apreciar este lenguaje.¹

En base a lo anterior el alumno de educación básica aprenderá el concepto de que el arte es una manera de expresar sentimientos, emociones o pensamiento pero ¿Dónde queda que el ser en formación de nuestro país conozca la cultura artística de México?

Siendo que en la mayoría de las escuelas de nuestro país solo se enmarca en que el alumno conozca el concepto de arte y las diferentes épocas del arte a nivel general y no le dé importancia al arte mexicano que es enriquecido y que de tal manera es desconocido por la mayoría de los mexicanos, provocando así esa deterioración al arte mexicano, admirando las obras literarias, musicales, arquitectónicas o esculturales que son extranjera.

Por lo cual en este ensayo se hablara sobre la importancia de la educación artística dentro del nivel básico y cuál es la enseñanza que se da a los alumnos a cerca del arte dentro de un contexto basado en el modelo por competencias y la educación artística en la educación básica se puede ver desde una contextualización política-social y la globalización.

ARTE, CREATIVIDAD Y COMUNICACIÓN.

Partiremos del concepto general en cual se tiene la enseñanza de las artes.

DIDIER ANZIEU, define la creatividad como “un conjunto de predisposiciones de carácter y del espíritu que pueden cultivarse”. A su vez este autor considera a la creación como la acción de inventar o componer una obra artística o científica cuya originalidad nunca antes vista le hace nueva, en los dos aspectos el autor se refiere al hecho de trascender del ser humano a través de reflejar lo que siente, piensa, lo que hay en su interior.

Con la creatividad de un niño plasmada en un dibujo podemos conocer los sentimientos provocados en el niño y que es lo que provoca estos sentimientos y hacia quien.⁴⁶

La Educación Artística en educación primaria tiene la finalidad de brindar a los alumnos referentes que les permitan desarrollar el pensamiento artístico, que se entiende como el proceso de interpretación y representación de ideas, sentimientos y emociones que proporcionan los lenguajes artísticos, al estimular la sensibilidad, la percepción y la creatividad, utilizando como medio la experiencia estética. Por lo que es importante proporcionarles elementos para comprender y apreciar las manifestaciones artísticas y culturales, tanto del entorno como de otros contextos, que coadyuven a la construcción y el fortalecimiento de su identidad personal, así como la valoración del patrimonio cultural como un bien colectivo.

Con la enseñanza del arte se pretende que el alumno se acerque a la comprensión del entorno que lo rodea, para ello es indispensable que primero se descubra a él mismo, a partir de reconocerse como un ser único, con potenciales y características propias, capaz de expresar ideas, sentimientos y emociones, de compartir sus inquietudes, y después de ello reconocer el mundo que lo acompaña, valorándolo y respetándolo, para el encuentro de la riqueza de la diversidad.

LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES BASADO EN EL SISTEMA POR COMPETENCIAS.

De acuerdo al programa y planes de estudios de la secretaria de educación publica y al modelo basado en competencias el trabajo con los contenidos de la asignatura de Educación Artística pretende desarrollar específicamente la competencia cultural y artística, cuyos indicadores se encuentran alineados a las cinco competencias para la vida (para el aprendizaje permanente, manejo de la información, manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad) y a los rasgos del perfil de egreso de educación básica.

La competencia cultural y artística es la capacidad de comprender y valorar

⁴⁶ Monroy Solís María Regina, arte, creatividad y aprendizaje. La imaginación como vehículo de la movilidad interior, UNAM, revista Redalyc,2009

críticamente las manifestaciones culturales y artísticas propias y de los otros en respuesta a las demandas que se producen en el entorno.

Esta competencia se manifiesta cuando el alumno:

- Aprecia y comprende las formas de representación (lenguajes) de las manifestaciones artísticas.
- Emplea y disfruta el arte como lenguaje para comunicar sus pensamientos y emociones.
- Valora la riqueza de las manifestaciones artísticas y culturales propias y de los otros, y contribuye a su preservación.
- Participa activa y plenamente en el mundo del arte y la cultura como creador y espectador.

La educación artística brinda la posibilidad de expresar y comunicar emociones, ideas y conceptos de diferente manera, reconocer el mundo y sus diferentes manifestaciones, ofrecer respuestas creativas a situaciones y problemáticas diversas; asimismo, promueve el reconocimiento de las manifestaciones culturales que permiten percibir y comprender la transformación de la vida de los seres humanos y sus pueblos. El tratamiento pedagógico de la educación artística requiere dar respuesta a la proyección unitaria de la persona, al brindar educación con calidad, pertinencia y equidad a cada uno de los alumnos.

Este programa concibe a las artes como una unidad, en la cual el conjunto de sus elementos permite ver a la educación artística desde una perspectiva integral.

La educación artística presenta posibilidades de trabajo diversas según las características del grupo. La flexibilidad de este programa permite que una clase se pueda diseñar tomando en cuenta conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los diferentes lenguajes artísticos.⁴⁷

LA REALIDAD DE LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN MEXICO.

Es en este punto del ensayo es donde quiero hacer un énfasis a que México es rico en cultura y pobre en la enseñanza de la educación artística, pero quiero hacer una contextualización política-social y global que considero que son las principales causas de una pobre enseñanza cultural en México.

- CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL.

⁴⁷ SEP, programa de estudios 2009

Dentro del contexto social podemos percatarnos que nuestro país ocupa unos de los primeros lugares en pobreza y desigualdad social¹ por lo cual esto nos conlleva que en México hay mas zonas rurales y marginadas que zonas urbanas o grandes ciudades.

En las zonas rurales donde existe una gran desigualdad social que se puede ver desde los altos mandos ya que al emitir nuevas reformas educativas para ser un país en vías de desarrollo van dirigidas a que México se debe enfocar en una educación que impulse el desarrollo tecnológico.

Otra situación que se vive en estas escuelas que están inmersos en una sociedad de desigualdad y marginadas es que los pocos profesores que aceptan trabajar en estas escuelas no implementan el programa o plan de estudios como debe ser y solo educan por educar.

La mayoría de estas escuelas de educación básica no tienen una asignatura educación artística como tal, esta asignatura puesta por la secretaria de educación publica es evaluada por parte de los docentes a través de un dibujo o de la calidad con que los alumnos elaboren una maqueta de geografía o algún otro trabajo similar provocando así que la evaluación sea subjetiva y que sea nula la educación artística en estos alumnos.

¹ http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/business/newsid_7881000/7881924.stm

Por el contrario en las zonas urbanas o en las ciudades de nuestro país las primarias y secundarias si implementan una asignatura que sea como tal y la enseñanza por parte de los docentes es de alguna manera mas apegada a lo establecido en el programa y plan de estudio de esta materia.

En las zonas rurales que es donde se centra la mayor cantidad de población y como ya analizamos la educación artística es muy ambigua podemos deducir que en México hay una educación pobre debido al factor político-social.

- CONTEXTO GLOBAL.

Dentro de esta contextualización quiero hacer referente a que gracias a la globalización que ha sido mal empleada o mal aprovechada en nuestro país porque desde mi perspectiva veo a México dentro de esta globalización como un país imitador y no como un país innovador y aportador, por lo cual la población ha perdido el interés por la cultura mexicana prefiriendo adoptar otras cultura, lenguaje y tradiciones de países potencialitas porque esto significaría ser un país actualizado.

Con esto no quiero decir que la globalización sea mala, solo que México no ha sabido aprovechar esta área para dar a conocer lo enriquecedor que es en su cultura.

La globalización abre nuevas oportunidades para el crecimiento tecnológico, científico, social y económico mundial, particularmente en los países en desarrollo.

La globalización promueve una fertilización cruzada de ideales, valores culturales y aspiraciones.¹

¹ Patricia Morales, Pueblos indígenas, Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas e interdependencia Global, siglo XXI, Pág. 5.

Gracias a la globalización se lleva a cabo el fenómeno de aculturación o transculturación es el fenómeno de cambio o transformación de una cultura por su contacto con otra.

La globalización ha incrementado tendencias negativas que dañan sustancialmente la calidad de educación artística en México y la educación artística mexicana.

Por ejemplo un niño de 8 años prefiere pasar su tarde jugando videojuegos con la última versión del "wii" que aprender música clásica o a tocar un instrumento.

Un adolescente prefiere estar navegando en la red chateando o actualizando sus redes sociales que ir a ver un espectáculo musical donde se narre la historia de México desde la prehistoria hasta el México moderno.

Y por último la mayoría de los niños y adolescentes prefieren estudiar un idioma extranjera que aprender hablar una lengua indígena mexicana.

La educación artística mexicana se toma como algo a la ligera por cada uno de nosotros sin saber que tenemos una gran riqueza cultural y que si sabemos aprovechar cada aspecto cultural podemos llegar a innovar o aportar grandes cosas a la globalización para que otros países puedan admirar México y ver a nuestro país con otra visión y no verlo como hoy por hoy se ve como un país vulnerable, líder en pobreza y violento.

CONCLUSIÓN

En México una tiene un aspecto débil en cuanto a la enseñanza del arte a nivel básico la cual es la mala implementación del programa de la asignatura de educación artística principalmente en las zonas rurales que

son las zonas mayoritarias de nuestro país.

Si a lo anterior le añadimos que hoy en día gracias a la globalización la mayoría de los niños y jóvenes prefieren tener la última versión de videojuegos o pasar las hora en el internet que ir al teatro o leer un libro mínimo al mes, por lo cual tenemos como resultado una pobre enseñanza artística que es un aspecto que de entre los tantos aspectos que nos coloca en el último lugar en lectura y peor aun México el último lugar en la educación.

La educación artística en nivel básico es un aspecto que hemos descuidado. Podemos hablar de un aspecto de fortaleza o de oportunidad para la enseñanza de esta asignatura, la cual, es que vivimos en un país muy rico en cultural y que tenemos mucho que enseñar en las escuelas para fomentar la admiración por la cultura y la cultura mexicana y aprovechar y apoyar el arte mexicano.

Por último quiero compartir estas tres frases:

"Donde hay emoción hay arte, Donde hay arte hay vida, Donde hay vida hay esperanza, Donde hay esperanza hay metas alcanzables". Luis A. Ferre

"La cultura engendra progreso y sin ella no cabe exigir de los pueblos ninguna conducta moral." José Vasconcelos.

"La cultura es la buena educación del entendimiento." J. Benavente.

FUENTES CONSULTADAS.

- Monroy Solís María Regina, arte, creatividad y aprendizaje. La imaginación como vehículo de la movilidad interior, UNAM, revista Redalyc,2009
- MERODIA Isabel, Educación Artística y Arte infantil, editorial fundamentos, caracas, primera edición, 2000,349 pág.
- Patricia Morales, Pueblos indígenas, Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas e interdependencia Global, siglo XML, Pág. 5.

PAGINAS WEP RECUPERADO EL DIA 10 DE SEPTIEMBRE

- SEP, programa de estudios 2009
- http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/business/newsid_7881000/7881924.stm

Representación social del orientador educativo en estudiantes de psicología de la escuela superior Actopan Generación 2011-2015

Jorge Armando Moctezuma Plata

Planteamiento del problema

La acción del orientador educativo hoy enfrenta grandes retos de transformación y recuperación de espacio perdidos en las instituciones académicas donde el rol del orientador es restringido de forma espacial y temporal, a una aula como parte de la carga académica a cursar por los alumnos o a la designación de maestros-tutores con la función de evaluar, detectar y buscar alternativas de solución a las dificultades de formación académica de un educando, esto sin dejar de lado las actividades docentes y administrativas a cumplir en los planteles educativos, promoviendo que la acción del orientador sea superficial y en ocasiones desconocida por los estudiantes.

Preguntas de investigación

¿Cuál será la representación social del orientador educativo en alumnos que cursan el primer semestre de la licenciatura en psicología en la Escuela Superior Actopan?

Objetivo General

Identificar la representación social del orientador educativo en estudiantes de psicología de la escuela superior Actopan Generación 2011-2015

Objetivos específicos

1. Analizar la concepción que los estudiantes de psicología de la escuela superior Actopan Generación 2011-2015, tienen acerca de las funciones que realiza un orientador educativo.
2. Evaluar el porcentaje de estudiantes de psicología de la escuela superior Actopan Generación 2011-2015, que han tenido contacto con un orientador a lo largo de su formación.
3. Describir el concepto que los estudiantes de psicología de la escuela superior Actopan Generación 2011-2015, tienen de lo que es un orientador.
4. Construir la definición semántica que los estudiantes de psicología de la escuela superior Actopan Generación 2011-2015, tiene del orientador educativo

Sustento teórico

La orientación y los orientadores ¿Qué son?, ¿Qué hacen? Y ¿Para qué lo hacen?

La práctica de la orientación nace fuera del ámbito educativo a finales del siglo XIX de la mano de la práctica profesional y laboral, motivada por el desarrollo de la psicología experimental, la preocupación por solucionar problemas de ajuste profesional, creados por la industrialización, y la búsqueda de mano de obra especializada para el manejo de herramientas y máquinas cada vez más complejas (Benayent citado por CIDE 2009), entre otras.

Surgiendo en Europa el concepto de orientación profesional y en Estados Unidos el de orientación vocacional, la primera encaminada a desarrollar estrategias para ubicar a las personas en las labores que pudieran desarrollar eficientemente, y la segunda con el fin de intervenir en los ámbitos educativos para evitar los fracasos escolares, para fines analíticos utilizaremos la definición de Vélaz de Medrano (1998:47) que habla de la orientación educativa como un *“conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales”*.

Las funciones básicas de la orientación según Morril, Oetting y Hurst (1974) inician con ubicar a los destinatarios de la intervención que son individuos, grupos primarios, grupos asociados, comunidades o instituciones. Su finalidad es realizar acciones terapéuticas, preventivas, encaminadas al desarrollo integral del destinatario. El método utilizado es la intervención directa y la indirecta que se realiza por medio de consultas y la utilización de medios tecnológicos.

En este sentido, la Orientación educativa como una práctica educativa y pedagógica debe de promover acciones que no solo pretendan lograr los fines institucionales programados si no buscar desarrollar aspectos educativos, personales, sociales, institucionales, familiares y económicos motivadores del desarrollo del potencial humano, mismos que requiere un abordaje diferenciado pero a su vez integral, considerando que la acción orientadora asume en su hacer la formación holística del estudiante (Gutiérrez y Castro, 2004), permitiéndole al individuo definir su proyecto de vida profesional y personal.

En esta tarea de encontrar las formas de encausar el crecimiento de los estudiantes el papel de orientador puede y debe de jugar un rol central en la intervención como mediador entre la condición actual del sujeto orientado y lo que podría llegar a ser, convirtiéndose es un profesional que desde su formación le permite coadyuvar al desarrollo personal, académico

y profesional del estudiante (Gutiérrez y Castro, 2004), aspecto que se debe de cuidar al momento de designar o imponer a una persona como responsable del servicio de de Orientación Educativa en el sentido de que juega un papel definitivo en el desarrollo del potencial integral del estudiante en prácticamente todos los niveles educativos formales.

La existencia del orientador, dentro del ámbito institucional, responde a varias demandas oscilantes entre el cumplimiento de requisitos institucionales y la posibilidad de transformar la realidad de los participantes en el acto educativo, Sánchez y Valdés (citado en, López, 2005) mencionan que el orientador es un profesional que está especialmente preparado para evaluar las habilidades de una persona, sus aspiraciones, preferencias y necesidades, así como los factores ambientales que influyen o son importantes para una decisión.

El orientador sustenta su práctica según Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro (2009) en los siguiente principios fundamentales. Principio de prevención su objetivo es eliminar obstáculos futuros que puedan interferir en el desarrollo pleno del orientado, el principio de desarrollo evoca las acciones en caminadas primero a generar y desarrollar habilidades para enfrentar las demandas de la vida y segundo promover situaciones de aprendizaje para poner en marcha los saberes de los orientados, el principio de intervención social centra su acción en las condiciones ambientales del agente y por último el principio de empoderamiento o fortalecimiento personal busca el generar actitudes y aptitudes motivadoras proactivas e impulsar mediante la participación activa y consciente a los agentes, sabedores de su potencial, a transformar su realidad en pro de la mejora continua.

Zarzar (cit. en Meneses 2002, tomado de López, 2005) comenta que el orientador realiza su práctica en cuatro nivel de conciencia, el de sentido común, uno técnico, teórico y el de conciencia política.

El primer nivel se refiere a los orientadores que llegan a la práctica sin experiencia y basado su conocimiento y acción en el sentido común, en lo que han aprehendido a lo largo de sus recorridos vitales y les ha funcionado para resolver sus existencias. El segundo nivel es la técnica donde el orientador se basa en herramientas diagnosticas para tipificar a los orientados, optando por el psicologismo y biologismo como marcos referenciales fomentando en ciertos casos el pesimismo pedagógico y el paternalismo. Nivel teórico es cuando el orientador inicia un proceso de preparación y reflexión sobres su práctica y busca la fundamentación de quehacer en la documentación y revisión bibliográfica. El cuarto nivel de conciencia es el de conciencia política busca generar conciencia crítica "tener conciencia política es asumir una actitud hacia la vida y frente a la escuela, que permite a los maestros y a los alumnos reconocer que ambos son capaces de aprender y crecer al mismo tiempo" (López, 2005).

Hasta este momento tenemos definido el quehacer del orientador, los

principios bajo los cuales ejerce su práctica y los niveles de conciencia bajo los cuales puede el orientador guiar su práctica, solo nos falta hablar del modelo bajo el cual se realiza la intervención. Parras et. Al (2009) documenta como los principales modelos de orientación los siguientes:

- El modelo de counseling o consejo su objetivo es atender a las necesidades que el individuo tiene por medio del cambio conductual, comprensión del yo y conocimiento de la propia personalidad por medio de una relación cara a cara.
- Modelo de consulta se caracteriza por el hecho de que realiza una relación triádica consultor-consultante-cliente, con el objetivo de promover cambios en el cliente por medio del consultante, siendo el papel de consultor de guía y capacitador del consultante quien será el encargado de trabajar con el cliente.
- El modelo de programas se refiere a una logística realizada con la finalidad de impactar a toda la población escolar, mediante actividades y a desarrollar por orientadores y orientados con la finalidad de cubrir con los objetivos de la planeación.
- Modelos de servicios este se basa en la ayuda terapéutica su objetivo es satisfacer las necesidades de carácter personal y educativo, su instrumento de intervención es la entrevista encaminada generalmente a un carácter clínico.
- El enfoque tecnológico hace referencia al uso de las nuevas tecnologías en la difusión y puesta en marcha de los proyectos de orientación en sí mismas no tendría en carácter de modelo si no de auxiliar en la práctica del orientador.

Como conclusión para este apartado podemos mencionar que la orientación educativa está encaminada como un soporte de ayuda a los alumnos en situaciones que requieren de tomar decisiones que favorezcan su crecimiento personal, profesional y laboral, por lo cual es necesario que el proceso de enseñanza aprendizaje sea clave para construir al educando con bases sólidas, mediante modelos de orientación que sean adecuados y contextualizados a cada sujeto, Cesar Coll (2001) habla de la educación como un acto de cambio, en donde intervienen las políticas, los contextos, los planes, programas, los participantes encargados, unos de guiar y otros ocupados en ser guiados, esto hace indispensable la presencia del orientador como un agente activo en la consolidación del desarrollo integral del ser humano.

Las representaciones sociales, ¿Qué son? Y ¿Para qué sirven?

El conocimiento de la realidad es un proceso complejo en que se ven involucrados, los sujetos, los objetos y, como productos del conocer, las imágenes generadas en los sujetos de los objetos, estas imágenes pueden ser cercanas y su vez lejanas de lo real por una imposibilidad del hombre de

poder tener contacto con la otredad sin dejar de juzgarla a partir de las miradas de la cultura o sistema bajo el cual fue construido.

Por lo cual Álvarez-Gayou (2010) menciona la necesidad de la humanidad de poseer marcos de referencia a partir de los cuales se pueda explicar e interpretar la realidad, los cuales indican la dirección de nuestros actos y pensamientos dando paso al pensamiento social y por medio de la construcción de marcos basados en construcciones teóricas poder desarrollar el conocimiento científico, donde la investigación cualitativa pretende tener acceso a las subjetividad individual y colectiva con la finalidad de tener la posibilidad de comprender las interacciones y los significados subjetivos de los sujetos y los grupos (Álvarez-Gayou 2010).

Uno de estos marcos de interpretación teórica bajo los cuales se puede comprender e interpretar la realidad social es la propuesta hecha por Moscovici en 1961 sobre las representaciones sociales definida, por este autor, como *“una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos”* (Moscovici 1979) siendo un manera en la cual las personas hacen comprensible su realidad ideal y formal consolidada en el intercambio y las relaciones de la vida cotidiana.

Araya (2002) considera que las representaciones sociales son explicaciones que las personas obtienen por medio de su participación en el proceso de comunicación y del pensamiento social, dando la posibilidad de sintetizar estas explicaciones y dar paso a un tipo de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana. *“Constituyendo un sistema cognitivo en el que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa...orientadoras de las prácticas... en que hombres y mujeres actúan en el mundo”* (Araya 2002:11)

Comprender la representaciones sociales que un colectivo tiene sobre un evento determinado nos permite elucidar la forma en la cual sus interacción sociales han influido e influirán en sus prácticas a interactuar con el evento, en este caso se pretende conocer como un grupo de estudiantes conciben el quehacer del orientador a partir de sus experiencias anteriores para conocer el estado actual de la orientación educativo en las prácticas educativas.

Método

Diseño de investigación:

La investigación es cualitativa con un diseño sistemático el cual consiste según Corbin y Straus (2007, citados en Hernández 2010) en la recolección de los datos, para pasar a una codificación abierta de estos, con la finalidad de encontrar de que manera las respuestas dadas por los sujetos se van agrupando en categorías a las cuales se les tendrá que asignar un nombre y pasar a la codificación selectiva y posteriormente estas se tendrán que

vincular con la teoría.

Muestras

Es una muestra por oportunidad ya que en el grupo en el cual se realizó el estudio tienen por característica que provienen de diversas partes del estado y cursaron el bachillerato en diversas instituciones lo cual es óptimo para evaluar la representación social del orientador a partir de las experiencias donde se viera involucrada la imagen del orientador en la diversidad de instituciones de procedencia. Estos sujetos se reúnen por estar inscritos en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Escuela Superior Actopan cursando el primer semestre de la licenciatura en psicología en la generación 2011-2015 del grupo 2.

Sujetos

La muestra se integró por 34 sujetos, que participaron de manera voluntaria y que están inscritos en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Escuela Superior Actopan que cursan el primer semestre de la licenciatura en psicología de la generación 2011-2015 del grupo 2, con lo que se cubre el requisito mínimo para este tipo de investigaciones en las cuales Hernández (2010) menciona que debe de ser de 30 sujetos mínimamente.

De los 34 sujetos que integraron la muestra 6 correspondiente al 17.6% de la muestra cuentan con 17 años de edad, 18 integrantes igual al 41.1% de la muestra tienen 18 años de edad, 8 sujetos correspondiente al 23.5% de la muestra cuentan con 19 años y 6 sujetos correspondiente al 17.6% de la muestra tiene 20 años, siendo la media de la edad de este grupo de 18.4 años de edad. (Ver anexo 1)

El grupo se integra por 3 (8.8%) hombre y 30 (88.2%) de mujeres (ver anexo 2)

El lugar de residencia de los integrantes del grupo se distribuye de la siguiente manera 7 (20.5%) sujetos son del municipio de Actopan Hidalgo, 4 (11.7%) de comunidades de San Salvador Hidalgo, 4 (11.7%) de Pachuca Hidalgo, 3 (8.8%) de Francisco I. Madero Hidalgo, 3 (8.8%) de Ixmiquilpan Hidalgo, 2 (5.8%) de Meztlán Hidalgo, 2 (5.8%) de Tulancingo Hidalgo, 1 (2.9%) del Arenal Hidalgo, 1 (2.9%) del estado de México, 1 (2.9%) de Jacala Hidalgo, 1 (2.9%) de Progreso Hidalgo, 1 (2.9%) de Chapulhuacán Hidalgo, 1 (2.9%) de San Agustín Tlaxiaca Hidalgo y 1 (2.9%) de Zimapan Hidalgo (Ver anexo 3).

Instrumentos

Se utilizaron dos tipos de instrumentos para realización de esta investigación, un cuestionario (ver anexo 4) y redes semánticas (ver anexo 5).

El cuestionario estuvo integrado por una ficha técnica con la finalidad de obtener las características principales de los integrantes del grupo. Y tres preguntas que pretenden dar respuesta a los siguientes objetivos

Ítem	Objetivo al que
-------------	------------------------

	responde
1.- ¿Para ti que es un (a) orientador (a)?	Objetivo 3
2.- ¿En algún momento de tu vida has tenido contacto con un (a) orientador (a)?	Objetivo 2
2b.- ¿Puedes escribir en donde fue y en qué consistió la relación que entablo contigo?	Objetivos 1,2
3.- ¿Cuál crees tú qué son las actividades que realiza un (a) orientador (a)?	Objetivos 1,3

Rede semántica es una técnica de recolección de datos híbrida que combina lo cualitativo y cuantitativo, su finalidad es aproximarse al significado que las personas tienen sobre los eventos u objetos con los que interacciona, dichos significados tienen efectos directos sobre el comportamiento de los individuos Álvarez-Gayou (2010), se utiliza para alcanzar el objetivo cuatro de esta investigación y poder realizar una triangulación de datos para dar confiabilidad y validez a este trabajo.

Procedimiento

La investigación se inicia con la construcción teórica, posteriormente se construye y aplican los instrumentos que nos permiten conocer la representación social de esta práctica en alumnos de la escuela superior Actopan, el análisis de los resultados se realiza primero de forma descriptiva y posteriormente por medio del análisis del contenido se obtienen categorías explicativas del objeto de estudio. El programa que se utilizó es EXEL y WORD.

Análisis de resultados

Lugar de procedencia de los integrantes del grupo

Los estudiantes que integran el grupo de investigación cursaron su bachillerato en los siguientes municipios del estado: 9 en Actopan, 5 en Ixmiquilpan, 5 en Pachuca, 4 en Francisco I. Madero, 2 en Meztlán, 2 en Tulancingo, 1 En San Salvador, 1 San Felipe Orizatlán, 1 en Tasquillo, 1 en tepetitlán, 1 en Zimanpan y Uno en el Estado de México (ver anexo 6), destacando que el 35.2% correspondiente a 12 estudiantes no cursaron su bachillerato en u localidad de origen, mientras que el 64.7% equivalente a 22 integrantes del grupo si cursaron el bachillerato en su lugar de origen (ver anexo 7).

Institución de procedencia

Las instituciones de procedencia de los integrantes del grupo son COBAEH 7 sujetos, CBTis (67,179, 222,83) 5 sujetos, CECYTEH 3 sujetos, Bachilleratos del Estado de Hidalgo, CBTA 67, Preparatoria Jesús Ángeles Contreras con 2 sujetos cada institución, y con 1 sujeto Preparatoria Justo Sierra, Preparatoria David Alfaro Siqueiros, Preparatoria Guadalupe Victoria, Preparatoria Ignacio Ramírez, Preparatoria Benito Juárez, Prepa No. 2, Prepa No. 3, Prepa No. 4, Preparatoria Oficial No. 22, Preparatoria Miguel Hidalgo, y Preparatoria Ricardo Flores Magon, (ver anexo 8). Estas instituciones se clasificaron en tres categorías Públicas, Privadas e Incorporadas a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, obteniendo como resultado que el 61.7% igual a 21 estudiantes provienen de escuelas públicas, 20.5% equivalente a siete sujetos estudiaron en escuelas privadas y el 17.6% equivalente a seis integrantes del grupo cursaron en escuelas incorporadas a la UAEH (ver anexo 9).

Alumnos que han tenido contacto con un orientador

De lo anterior el 55.8% correspondiente a 19 integrantes del grupo reportan no haber tenido contacto con algún orientador en su formación, y el 44.1% equivalente a 15 alumnos mencionan que si tuvieron contacto con un (a) orientador (a) (ver anexo 10), esto se agrupo bajo la categoría de modalidad del bachillerato de procedencias de la siguiente manera:

Los que provienen de escuelas públicas 11 sujetos reportan no haber tenido contacto con un orientador y 10 dicen que si tuvieron contacto con un orientador, de las escuelas privadas tres sujetos dicen que no y tres que si tuvieron contacto con un orientador, de las escuelas incorporadas a la UAEH cinco sujetos dicen que no y 2 que si tuvieron contacto con un orientador (ver anexo 11), en los anexos 12, 13 y 14 se presenta el desglose de las instituciones por categorías y contacto o no contacto con un orientador reportado por los sujetos.

En qué consistió la relación que entablaste con tu profesor

El análisis del contenido para la pregunta 2b (¿Puedes escribir en donde fue y en qué consistió la relación que entablo contigo?) Que se integro por las respuestas de los 15 sujetos que mencionan haber tenido contacto con un orientador dio como resultado la detección de dos categorías organizadoras de las contestaciones emitidas, la primera es la categoría de acompañamiento en la cual se agrupan 5 sujetos mencionando que **la relación que existió para estos alumnos con los (a) orientadores (a) partió de la vinculación alumno-docente, brindado apoyo y confianza por medio de un ambiente de comunicación, de igual forma se expreso que el (la) orientador (a) hacia un seguimiento para evaluar la práctica docente, que por medio de los alumnos se indagaba si los maestros preparaban y asistieran a sus clases** (ver anexo 15), la segunda categoría es la categoría elección de carrera en la cual se incluyen a 10 sujetos del grupo que el análisis del contenido de sus respuestas mostro que su **relación con la (él) Orientadora (o) fue dentro de la dinámica docente-alumno prestando ayuda para resolver dudas sobre las carreras universitarias, con la finalidad de que**

los estudiantes se dieran cuenta de cuál profesión pudieran elegir a partir de la aplicación de pruebas de inteligencia, aptitudes y habilidades (ver anexo 16).

Los sujetos del grupo de 15 personas que mencionan haber tenido contacto con un orientador se agrupan de la siguiente manera: 5 se ubican en la categoría que hace mención a que su relación con el orientador fue un acompañamiento escolar mientras que los otros 10 se ubican en elección de carrera (ver anexo 17).

¿Para ti que es un orientador?

El análisis del contenido para la pregunta ¿Para ti que es un (a) orientador (a)?, mostro que las respuestas de los 34 integrantes del grupo se agrupan en cuatro categorías, es un consejero, un auxiliar en la toma de decisiones, un asesor académico y un asesor vocacional (ver anexo 18).

Para la categoría consejero hay una frecuencia de 13 sujetos correspondientes al 38.2% del total de grupo sus respuestas dieron por conclusión el siguiente análisis **el (la) orientador (a) es una persona a la que le puedes platicar tus problemas, que se caracteriza por ser confiable, capacitada y con la habilidad de transmitirle apoyo a otra persona en situaciones de la vida donde hay mucha ambigüedad, decidía o duda, da consejos, opciones o puntos de vista para resolver problemas y para actuar adecuadamente y con responsabilidad ante situaciones difíciles de la vida, proporcionando alternativas para buscar soluciones a partir de entrevista para entablar la relación con aquella persona que va a orientar** (ver anexo 19).

En la categoría el orientador como un auxiliar en la toma de decisiones se agruparon 11 sujetos equivalente al 32.3% de la totalidad del grupo sus respuestas dan origen al siguiente análisis, el orientador **es una persona que a partir de la escucha brinda apoyo para el autoconocimiento y la aclaración de dudas que tengamos, te apoya a tener una noción de lo que puedes hacer en un futuro, en base a esto, sin que decida por ti, da sugerencias para que tomes una decisión, en la vida académica o personal.**

La agrupación de 6 sujetos equivalente al 17.6% de la población dieron origen a la categoría asesor académico de las respuestas emitidas se deriva el siguiente análisis dónde el orientador se conceptualiza como **una persona que funge como asesor académico, puede ser psicólogo o un trabajador social, que brinda su ayuda en el bienestar de los orientados atendiendo a problemáticas relacionadas al funcionamiento del plantel educativo, con la relación existente entre maestros-alumnos y alumno-alumno, resolviendo dudas acerca temas referentes a las materias que se cursan** (ver anexo 21).

La última categoría que se agrupó a partir de las respuestas de 4 sujetos correspondiente al 11.7% del total del grupo, fue el orientador como un asesor vocacional del análisis de lo expresado se obtuvo lo siguiente el

orientador **es una persona que posee habilidades, conocimientos y estrategias que le permiten guiarnos para elegir la Universidad y carrera que más nos convenga** (ver anexo 22).

¿Actividades que realiza un orientador?

El análisis a la pregunta ¿Cuál crees tú qué son las actividades que realiza un (a) orientador (a)? dio como resultado la agrupación de las respuestas emitidas por los sujetos en cuatro categorías, que son actividades encaminadas a la consejería y atención personalizada, actividades dirigidas a promover la toma de decisiones, acciones para el desempeño académico y por último, actividades para asesorar la elección de carrera (ver anexo 23).

En la categoría consejería y atención personalizada se aglutinaron las respuestas de 17 personas, correspondiente al 50% de los integrantes del grupo, dando por resultado que para ellos las actividades del un orientador consisten en **Aplicar pruebas, Aconsejar, Apoyo para la resolución de dudas, Escucha, Prevenir dificultades** (ver anexo 24).

La categoría toma de decisiones se construyó a partir de las respuestas de 8 integrantes equivalentes al 23.5% del grupo de estudio, las actividades con las que se relaciona al orientador en esta clasificación son **Buscar la forma de tener comunicación con los orientados, Proporcionar información y Promover la toma de decisiones** (ver anexo 25).

La siguiente categoría vincula las actividades del orientador con la mejora del desempeño académico, se construyó a partir de las respuestas de 5 participantes que es igual al 23.5% del grupo y las actividades en esta categoría son Analizar el desempeño de los alumnos, **Apoyo en materias que estés mal, Explicar contenidos, Aplicación de dinámicas, Trabajo en grupo y Aplicación test** (ver anexo 26).

La última categoría incluye las actividades encaminadas a la asesoría para la elección de carrera, construida a partir de las contestaciones de 4 sujetos equivalentes al 11.4% del grupo total, las actividades ligadas a esta clasificación son **Resolver dudas acerca de carreras Universitarias, Asesoría vocacional, Motivar a los alumnos a estudiar una carrera universitaria y Investigar las mejores opciones para los alumnos** (ver anexo 27).

Red semántica análisis

El análisis de la red semántica arrojó que para definir las características que mejor definen a un (a) Orientador (a) el grupo recurrió a un total de 117 palabras definitorias las cuales después del análisis realizado se obtuvo el conjunto SAM que es el conjunto de las 15 palabras definitorias que obtuvieron los mayores valores totales y que *“constituyen un indicador de las palabras definitorias que conforman el núcleo central de la red, ya que es el centro del mismo significado que tiene un concepto”* (Álvarez-Gayyou, 2010), estas palabras que conforman la representación social del orientador son: **Escucha, inteligente, responsable, comprensivo, orientan, ayuda,**

aconseja, analiza, apoya, dirigente, informan, honesto, motivador, respetuoso y observador, lo que nos arroja una representación positiva del orientador (ver anexo 28 y 29).

Conclusiones

La representación social del orientador, en este grupo, se articula con la conceptualización de cuatro tipos de orientadores, que son el consejero, el auxiliar en la toma de decisiones, un asesor académico y un asesor vocacional.

La categoría de consejero se puede vincular con lo que Parra et. al (2009) menciona como el principio de desarrollo que consiste en un acompañamiento que se realiza en las diferentes etapas de evolución y que se relaciona con el modelo de atención de counseling, donde se pretende tener un contacto cara a cara con el orientado, y que en las respuestas de los encuestados se menciona en los siguientes términos *“Es el que te orienta, que te da consejos, que te escucha y trata de aconsejarte”*, siendo esta concepción la predominante dentro del grupo.

La imagen del orientador como un auxiliar en la toma de decisiones, no muestra que los sujetos conciben al orientador como *“Una persona que nos ayuda de alguna manera a conocernos, para que ella nos conozca y nos ayuda a guiarnos a tomar decisiones para la vida”* concepción que se puede vincular con lo expuesto por Valdés (citado en, López, 2005) quien menciona como una de las funciones del orientador el poder conocer los factores ambientales que influyen o son importantes para una decisión, correspondiente con el principio de acción del empoderamiento consistente en la capacidad de desarrollar capacidades para tomar el control de la propia vida sin afectar a otros.

El orientador como asesor académico en visto como *“Alguien que te ayuda a entender las cosas que no entiendes o a resolver alguna duda, que se tenga sobre algún tema, orientan en los temas”*, se asocia con el modelo de programas entendido como la logística que se lleva dentro de las instituciones académicas para cubrir los objetivos de los planes de estudio, buscando formas de facilitar el aprendizaje de los contenidos curriculares, nuevamente existe una vinculación con el principio de desarrollo mencionado anteriormente.

La categoría que menos incidencia tubo en el grupo, fue la del orientador como asesor académico, el cual se menciona como *“Una persona que posee habilidades y cierta sabiduría para orientarnos a elegir la carrera. Es alguien con quien podemos ir a consultar dudas de las universidades y nos tendrá paciencia en elegir la mejor para nosotros”*, se identifica como principios de esta categoría el de empoderamiento y como modelo de acción el counseling y de programas ya mencionados.

Por último hacemos mención que el resultado de la red semántica nos

muestra una concepción positiva del orientador, definiéndolo como, una persona que escucha, inteligente, responsable, comprensivo, con la capacidad de orientar y ofrecer ayuda, que aconseja, analiza, apoya, y es dirigente como principales conceptos definitorios del orientador.

Bibliografía

- Álvarez-Gayuó J (2010). Como hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología. México. Paidós Educador.
- Araya S (2002). Las representaciones sociales ejes teóricas para su discusión. Costa Rica. FLASCO.
- Bisquerra, Alzina, Rafael. (1998). Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Ed. Praxis universidad, pp. 9- 22
- Gutiérrez Gómez, Rubén y Ana María Castro Medrano (2004). Propuesta Teórico-Metodológica desde un Enfoque Tutorial. **La Orientación Educativa en la UAEM Frente a los Retos de la Globalización**. Revista Mexicana de Orientación Educativa N° 1, Noviembre 2003-Febrero 2004.
- López, M. **La práctica del orientador educativo y la motivación de logro en los alumnos**. Revista Mexicana de Orientación Educativa REMO. N° 6. Julio-Octubre de 2005. Recuperado el 28 de enero de 2011 <http://www.remo.ws/>
- MOSCOVICI. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su Público. Buenos Aires Argentina. Huemul.
- Parra Laguna A. Madrigal Martínez, Rendondo Duarte, Vale Vasconcelos y Navarro Asencio. (2009) **Orientación educativa: Fundamentos Teóricos. Modelos institucionales y nuevas perspectiva**. España. CIDE
- Vélaz de Medrano. (1998). Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación. Málaga: Aljibe

Andragogía como herramienta para la impartición de talleres a mujeres de zonas rurales del Estado de Hidalgo

Imelda Lobato Trejo

Introducción

Es necesario brindar a los profesionistas herramientas didácticas y pedagógicas, que faciliten el aprendizaje de personas adultas y que estos conocimientos los puedan aplicar en su vida personal y social. Los fundamentos científicos que sustentan la Educación de Adultos, los factores relevantes que definen la adultez, los métodos, técnicas y estrategias que deben aplicarse, en ambientes adecuados, a través de todo el proceso de relacionar al estudiante adulto con los conocimientos; son de importancia trascendente tanto para el teórico como para quien se desempeñe como Educador de Adultos.

El presente trabajo tiene la intención, de dar a conocer la propuesta de investigación que se desarrollará en el transcurso del presente año. Como primer punto, se mencionará el referente sobre los antecedentes y el contexto, que le dan origen al interés por investigar el tema; se continuará con los objetivos, las preguntas de investigación, el marco teórico y el estado de la cuestión.

A lo largo de la experiencia personal y profesional se ha trabajado con personas adultas (entre 25 y 60 años) en los Estados de Hidalgo y Guerrero; principalmente en zonas rurales, impartiendo talleres sobre: Derechos Humanos, Violencia de género en el Instituto Hidalguense de las Mujeres (IHM), Programa Estratégico para la Seguridad Alimentaria (PESA-Guerrero); con esta me he dado cuenta que la manera en cómo aprenden las personas adultas, es diferente a niños y adolescentes. Los talleres que se trabajan con estas personas son impartidos por Licenciadas (os) e Ingenieros, cuya formación profesional carece de herramientas didácticas y pedagógicas que les permita a estos profesionistas transmitir los conocimientos de manera adecuada; por lo que en diversas ocasiones dejan de lado aspectos que facilitarían la transmisión y construcción del aprendizaje en dichos talleres.

Desarrollo:

La educación de adultos se constituyó, como uno de los ideales educativos post revolucionarios, sin embargo un primer intento del Estado por controlar la educación y darle un carácter popular, haciéndola obligatoria y gratuita, lo encontramos en los principios del liberalismo, de 1833 a 1834 durante la

administración de Valentín Gómez Farías y la inspiración de José Ma. Luis Mora; se propicia la libre enseñanza, se promueve la educación cívica y política y de las mayorías y se crea la Dirección General de Instrucción Pública; la Ley del 23 de octubre de 1833 establecía que la Instrucción primaria fuera tanto para los niños como para adultos.

Es en el Primer Congreso de Instrucción Pública celebrado en 1889-1990 cuando en el tema cuarto se aborda por primera vez la educación de adultos especificando que: "Es indispensable proveer, por medio de escuelas de adultos, a la enseñanza elemental de los que no hayan podido instruirse en la edad escolar".⁴⁸

Hoy en día se considera a la andragogía como la disciplina que se ocupa de la educación y el aprendizaje del adulto, a diferencia de la Pedagogía que se aplicó a la educación del niño.

En la década de los sesenta es cuando se aplica el concepto con cierta frecuencia, tanto en Europa como en América del Norte, para referirse específicamente a los métodos, técnicas, fines y en general, a todo el currículum diseñado para llevar a cabo la educación integral en la población adulta. El enfoque de la andragogía obtuvo fuerte impulso mediante el denominado Grupo andragógico de Nottingham en los años ochenta. Bajo el interés por el proceso de la formación y de la educación permanente de hombres y mujeres adultas, de manera diferencial a la formación del niño, la UNESCO retomó el concepto en sustitución de la expresión de Pedagogía para adultos.

Actualmente ante el crecimiento desmedido de la matrícula educativa, debido principalmente a la fuerte [presión](#) social y económica existente por obtener un título que permita el acceso a mejores oportunidades y, específicamente, en el caso de miles de personas adultas que deciden regresar al ámbito académico, la andragogía se ha convertido en un tema actual y de suma importancia para la [educación](#).

Con ello implica hablar de la educación no formal, la cual es atendida por organizaciones en dos niveles: aquellas cuyo propósito básico es el cambio social a través de acciones de alimentación, producción o salud y aquellas otras cuyo propósito básico es eminentemente educativo, pero que conforman un abanico de posibilidades y prácticas concretas que hace difícil de generalizar características básicas a su alrededor. La [pedagogía](#) del ocio, educación del tiempo libre, [pedagogía](#) del entorno, museo

⁴⁸ Solana, Cardiel y Bolaños (1980) Historia de la Educación Pública en México. SEP, Fondo de Cultura Económica. Pág. 66

[pedagogía](#), educación permanente, educación comunitaria, educación popular, educación de adultos, desarrollo comunitario, capacitación para el trabajo, alfabetización, animación cultural, divulgación científica, educación ambiental son prácticas educativas que en algún momento u otro tocan los niveles de la educación no formal.

Por tanto, andragogía: se refiere a la disciplina educativa que trata de comprender al adulto(a), desde todos los componentes humanos, es decir como un ente psicológico, biológico y social. Se auxilia de otras disciplinas para su desarrollo. En esencia, es un estilo de vida, sustentado a partir de unas concepciones de comunicación, respeto, y ética, a la vez de un alto nivel de conciencia y compromiso social.

La V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas de Hamburgo en 1997 (CONFINTEA V), sin duda marcó un hito en este campo educativo, no sólo porque introdujo la noción de aprendizaje a lo largo de toda la vida, sino porque presentó una visión ampliada de la educación de personas jóvenes y adultas que involucra una diversidad de temas y una diversidad de actores que enriquecen, sin duda, dicho campo.

Los principales retos que plantea el desarrollo en México, es mejorar la equidad y calidad de vida de amplios sectores de la población, para ello, se concibe a la educación como instrumento para disminuir las desigualdades sociales y promover el desarrollo del país. En este sentido, la calidad de la educación implica necesariamente el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y valores. Se parte de un reconocimiento tanto de las desigualdades sociales como de las educativas.

Dentro de la conferencia mundial habla sobre el Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres, es un programa creado por el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJER) que tiene por objetivos la promoción, protección y difusión de los derechos de las mujeres y niñas mexicanas, tanto constitucionales, como los establecidos en los tratados internacionales ratificados por México y la promoción de la cultura de la no violencia y no discriminación contra las mujeres para fortalecer la equidad de género en la democracia. Así mismo, Se encuentra el Programa Nacional contra la Violencia Doméstica que también es organizado por INMUJER y, como su nombre lo indica, se dirige centralmente hacia la prevención y atención de la violencia familiar.

A.S.M. Hely (1989) dice, "las necesidades y los intereses educativos de los jóvenes y de los adultos son totalmente distintos y no deben confundirse. El adulto pertenece al mundo social que genera las pautas y los modelos del aprender y del saber. Su ignorancia o su no saber lo marginan, en el fondo,

de sí mismo. El adulto ha ido desarrollando una serie de estrategias de aprendizaje para resolver las situaciones problemáticas.

El adulto aprende desde un proyecto vital individual e inserto en proyectos ideológicos sociales (normas y valores) más o menos explícitos. En el adulto, el deseo de saber, de aprender, está siempre diferenciado y fuertemente condicionado por su historia individual y social. La educación es la formación o desarrollo del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente y por un estímulo que suscita en el ser una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley.

En la obra "La Educación Permanente de Adultos", publicada por el Ministerio de Educación en 1973, puede leerse, en la página 14, lo siguiente:

1. A una Educación que empiece realmente en el nivel en que se halle cada uno y siga su ritmo de aprendizaje.
2. A una adaptación del calendario y horario a las circunstancias laborales.
3. A recibir las enseñanzas y, en su caso, a disfrutar de las ayudas y beneficios que la legislación vigente dispone.
4. A la elección del Centro Docente más adecuado a los intereses y circunstancias socio-culturales de cada adulto.
5. A una auténtica orientación educativa profesional y humana a lo largo de su período de aprendizaje.

Dentro de los Procesos Mentales en el Aprendizaje del Adulto se encuentran los siguientes:

- En el proceso educativo de la persona adulta, la actividad psíquica tiene una respuesta independiente del nivel de desarrollo cognitivo, característica que le permite asimilar los conocimientos de una manera razonada. El Participante Adulto tiene la capacidad de analizar lo que aprende en función de una realidad concreta para concluir de manera creativa con la elaboración de una [síntesis](#).
- El Participante Adulto puede diseñar una [escala](#) de [valores](#) aplicable a sus situaciones de aprendizaje tal que le permita establecer la trascendencia e importancia de ciertos conocimientos, de suficientes niveles de significación y relevancia, que puedan incidir en el [cambio](#) de su [comportamiento](#) en el [ambiente](#) donde interacciona.
- En el hecho andragógico los contenidos programáticos tienen importancia sólo cuando son útiles para lograr los objetivos en cuya formulación interviene el Participante; no los preestablecidos por el Facilitador. El adulto no memoriza ni aprende los conocimientos no significativos.

- Lo fundamental en el Modelo Andragógico, consiste en precisar cómo aprender, en determinar cómo identificar las [fuentes](#) de información, en cómo aplicar lo aprendido, en cómo el nuevo conocimiento incide en la vida presente del adulto y cómo la experiencia recién adquirida afectará su conducta posterior.

Para Paulo Freire (1975). La Educación de Adultos debe ser una educación problematizadora para la cual los educandos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos cognoscitivos, se transformen ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador. Éste importante teórico, nació el 19 de septiembre de 1921, en Recife y murió el 2 de mayo de 1997.

De acuerdo con la anterior idea de Paulo Freire, se pretende trabajar con el enfoque crítico-reflexivo que él propone. Como lo señala Freire en la Pedagogía del Oprimido “no existen ignorantes absolutos ni sabios absolutos” de tal manera que en unión docentes-asesores y alumnos encuentren los puntos de apoyo para su desarrollo e integralidad. Establecer una práctica educativa problematizadora en donde a través de la reflexión y la praxis el hombre pueda transformarse y transformar la realidad. Por lo tanto es necesario dotar de herramientas a los profesionistas al momento de trabajar con adultos para fomentar la participación a través de la sensibilización y experiencias de la vida diaria.

Pablo Latapí (1992) Sarre señala: “Estructuralmente no hay nada que presione a las autoridades a apresurar soluciones adecuadas para resolver los problemas más graves de la educación. Sólo podría exigirles mejor y más pronto cumplimiento la presión de la sociedad civil organizada; pero esto implica procesos que están aún en lenta maduración”. Los talleres que se brindan por parte del Instituto tienen como finalidad erradicar la violencia de género en todas sus modalidades (pública y privada), pero es de suma importancia contar con gente capacitada, que conozca cómo aprenden las personas adultas para facilitar el objetivo del mismo.

El aprendizaje más importante es aprender a aprender: la mayoría de las personas adultas no han aprendido estrategias de aprendizaje porque nadie se las ha enseñado, de tal forma que [cuando](#) se enfrenten ante una problemática, el método que utilicen no sea tradicional ni intuitivo, que actúen con inteligencia y que siga aprendiendo, investigando, reformando conceptos y enriqueciendo su vida personal y social.

Es importante señalar que en el proceso E-A: “*La intervención es un aspecto importante del aprendizaje producido por la instrucción, y el objetivo de la investigación psicológica sobre la enseñanza y el aprendizaje en el aula es comprender la naturaleza y adecuación psicológica de esa intervención*”.⁴⁹ Por lo tanto no puede existir intervención sin comunicación; las personas adultas se nutren con la experiencia de sus compañeros.

⁴⁹ Shuell (1996, p.731)

Según Coll para sentir interés es necesario saber que se pretende y sentir que con ello se cubre una necesidad, puesto que si no conoce el propósito de una tarea dentro y fuera del aula, no lo podrá relacionar con la comprensión de lo que la tarea implica y con sus propias necesidades y muy difícilmente podrá realizar un estudio en profundidad.

La visión de las instituciones educativas es formar seres responsables comprometidos con su entorno para la existencia del desarrollo sustentable en diversas áreas, pero eso queda en duda si en plena actualidad ocurre un sinnúmero de delitos y violencia anónima.

CONCLUSIÓN:

La incorporación de los diferentes [objetivos](#) que contempla la andragogía da una buena idea del porqué de la incorporación de ésta en cualquier [programa](#) de educación para adultos. Aprender a reaccionar ante las causas, no los síntomas ni la [conducta](#): las [soluciones](#) de los problemas se encuentran en sus causas no en sus síntomas.

Adquirir las habilidades necesarias para desarrollar su potencial [personal](#), cada [individuo](#) tiene capacidades que, si se descubren, contribuirán a su bienestar y al de la [sociedad](#). Adquirirlas requiere habilidades de muchos tipos vocacionales, sociales, recreativos, cívicos, artísticos, etc.-. Una meta de la educación debería ser proporcionar a cada individuo estas habilidades para que haga un uso total de sus capacidades. Entender [los valores](#) esenciales de la experiencia humana: familiarizarse con el conocimiento humano, las grandes ideas, las grandes tradiciones del mundo en el que viven, entendiendo y respetando los [valores](#) que conservan juntos a los hombres. Comprender a su sociedad y dirigir el cambio social: saber suficiente sobre su gobierno, [economía](#), [política](#) internacional y otros aspectos de orden social para tomar parte en ellos inteligentemente.

La aplicación de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de jóvenes y adultos del Instituto Hidalguense para la Educación de Adultos (IHEA)

Claudia Hernández Soto

Resumen

Distintas son las tareas que el asesor voluntario del programa del IHEA tiene que realizar, una de ellas y con gran énfasis no sólo de acuerdo con el modelo curricular del MEVyT (Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo), sino también con distinto material bibliográfico, de los últimos años en el ámbito educativo.

Actividad que gran parte de su instrumentación aunque en teoría se observe y se presente como una herramienta favorable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se hace el cuestionamiento de qué es lo que en verdad está ocurriendo en la práctica, a lo que surge la reflexión de la necesidad de contribuir a esclarecer dificultades sobre su aplicación.

Para lo cual una alternativa viable sería recoger evidencias sobre la aplicación de la evaluación formativa, describirlas, interpretarlas y contrastarlas con lo que se dice que tiene que ser la evaluación formativa. Lo que supone identificar las condiciones que se requieren para llevar a cabo la evaluación formativa de forma efectiva y así contribuir al desarrollo de las competencias necesarias para la certificación de jóvenes y adultos, que permita su inserción en el mundo actual, así como obtener mejores resultados en cuanto a su formación.

Así como obtener elementos que permitan la intervención con planes y estrategias pertinentes, en pro de una mejora continua sobre la ejecución o aplicación de la evaluación formativa.

Introducción

El presente trabajo se refiere a la reflexión de la práctica de la evaluación formativa de acuerdo con el programa del Instituto Hidalguense para la Educación de Adultos (IHEA). Programa que siguiendo a Colom (2001) se ubica dentro del formato de educación no formal, ya que desde la década de los 70 y de acuerdo con la terminología que propició la UNESCO, el universo educativo se divide en tres formatos, utilizando los términos: educación formal, educación no formal y educación informal.

Refiriéndose a la educación no formal, a todo género de actividades educativas que se realizan fuera de los cánones académicos y administrativos establecidos para la enseñanza que se imparte dentro del sistema formal.

Del mismo modo, el IHEA es un organismo descentralizado de la administración pública estatal, cuya cabeza de sector es la SEPH. Ya que el Instituto Nacional para la Educación de los adultos (INEA), creado en 1981, con anterioridad se organizaba en delegaciones federales ubicadas en todas las entidades federativas para su funcionamiento. Cuya principal labor es la de brindar los servicios de educación básica (primaria y secundaria), a todas aquellas personas que siendo mayores de 15 años no hayan podido iniciar a y/o concluir sus estudios.

Así mismo, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje quien guía tal proceso, se denomina asesor voluntario, quien al decidir acompañar a un joven o adulto en su proceso de aprendizaje, realiza distintas tareas. Una de ellas con gran relevancia, la evaluación formativa, ya que de aquí dependerán los resultados de la prueba final, la cual determinará si el adulto es capaz de continuar con un siguiente módulo o para obtener la certificación, así como su efectiva inserción en su contexto y el mundo actual. El desarrollo integral con conocimientos, valores, habilidades y actitudes necesarias.

La aplicación de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de jóvenes y adultos del IHEA.

La atención educativa de adultos se practicó en las Misiones Culturales desde 1929 y después en los centros de Educación Básica (CEBA) en 1965, según Bandera Cañal Araceli, Boca Prieto Imelda, Huacuja Reynolds Dorothy y Zamora Patiño Martha Patricia. (1999). En su obra, Tendencias educativas oficiales en México (1976-1988).

La educación para adultos fue cobrando importancia, y hoy en día existen programas destinados al grupo de población a alfabetizar, pues a partir de 1977, diferentes organizaciones internacionales como la CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe), CEEAL (Consejo de Educación de Adultos en América Latina), la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), entre otros, dieron inicio a diferentes reuniones para analizar y mejorar el planteamiento de personas jóvenes y adultas, requiriendo que esta educación se dé con calidad y eficacia, para la inclusión de ellas en la sociedad, con políticas educativas, donde se superen los simples programas de alfabetización, buscando que esta educación vinculada al trabajo sea permanente y continua.

En agosto de 1981 surge el INEA, como la institución responsable para la Educación de Adultos y sobre la misma línea, se han creado diferentes programas o proyectos de acuerdo con diferentes instituciones educativas y no educativas como el DIF (Desarrollo Integral para la Familia), el IMSS (Instituto Mexicano para el Seguro Social), la SEDENA (Secretaría de la Defensa Nacional), entre otros.

Tal preocupación en cuanto a la educación para adultos y en pro de abatir el rezago educativo, se puntualiza singular acento en miras hacia alternativas pedagógicas, donde destaca el papel o rol del asesor voluntario, propiciar el autoaprendizaje, utilizar estrategias adecuadas y variadas, como atender la motivación. Preocupación, que también apoya Schmelkes (2008), con su obra *La educación de adultos y las cuestiones sociales*. Donde destaca la relevancia de la capacitación como principal recurso en el proceso de transformación y de fortalecimiento de la educación de jóvenes y adultos.

Por esto, cabe destacar que de acuerdo con el programa del IHEA en torno a la construcción del aprendizaje de jóvenes y adultos no se encuentra un docente, sino un asesor que se convierte en un orientador o guía, quien acompaña a un joven o adulto de más de 15 años en su proceso de aprendizaje y certificación de educación básica.

Para esto, Pérez en el libro del asesor (2006), señala algunas tareas que el asesor voluntario necesita realizar, como incorporar personas al programa, acompañarlas en su proceso de aprendizaje, preparar asesorías, favorecer un ambiente adecuado y evaluar el aprendizaje.

Por lo que para efectos de este trabajo se retoma la evaluación, aspecto que ha tomado gran importancia en el ámbito educativo y a la que así mismo, el IHEA instala gran peso.

Prestando atención específicamente a la Evaluación Formativa, la cual se ejecuta cuando la persona ya está integrada al programa o en atención dentro de un círculo de estudios. Y que deriva en una serie de cuestiones como la observación, seguimiento, retroalimentación o reforzamiento en habilidades, competencias, conocimientos, entre otras, proceso en el que recae gran parte del compromiso de la formación de los jóvenes y adultos, pues de esto derivarán los resultados de la evaluación final, la cual, es diseñada y aplicada por el Instituto, sin intervención del asesor.

El énfasis de la práctica de la evaluación formativa, se ve marcada en talleres, cursos de capacitación y formación, seminarios, lineamientos, entre otros, y pareciera que al difundirse y atribuyéndole gran importancia, todo marcha a la perfección, pero en verdad ¿Qué es lo que está ocurriendo en la práctica?

La realidad es que aún existen cuestionamientos sobre qué es la evaluación formativa en sí, cómo se realiza o qué instrumentos o herramientas deben

utilizarse, se observan en variadas ocasiones deficiencias en su aplicación, reduciéndose a instrumentos de medición de conocimientos, información o contenidos; que se obtienen por medio de pruebas escritas objetivas, donde se tienen que registrar respuestas sobre fechas, definiciones, nombres, cifras, procedimientos, emitiendo solo un juicio de valor, dejando de lado el mecanismo de mejora continua y algunas veces derivando en sólo rellenar libros.

Derivado a esto se observa la necesidad de contribuir a esclarecer algunas de las interrogantes sobre la evaluación formativa.

Ya que el propósito de tal evaluación no es comprobar, sino mejorar, lo cual le confiere un carácter mediador (no finalista), con un carácter procesal. Tal modalidad es orientadora. Siguiendo a (Tenbrick, 2008) señala que Scriven (1967) es el primero que utiliza el término evaluación formativa para referirse a una concepción de la evaluación orientada a la toma de las decisiones oportunas para la mejora del proceso de enseñanza. Una visión totalmente diferente de aquella que se orientaba a la calificación y a la emisión de una nota. Esto quiere decir que se debe observar como una herramienta para la mejora y no un elemento sancionador.

La palabra clave es retroalimentación, la cual tendrá como principal función informar acerca de la evolución o desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así pues, se puede decir que esta modalidad de evaluación no está encaminada a asignar un valor específico, sino que es una herramienta para verificar la adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades, competencias, para el perfeccionamiento constante de dichos procesos y para el establecimiento de nuevas rutas de aprendizaje, identificando aquellos que requieran un mayor tratamiento o un abordaje distinto, lo cual, permitirá al educando y al asesor constatar su desempeño en el acto educativo.

Pérez (2006) señala que ésta es permanente, capaz de ir vigilando a lo largo del proceso, y así mismo presenta los siguientes propósitos:

- Realimentar a las personas sobre su proceso educativo.
- Fortalecer el desarrollo de competencias.
- Favorecer el desarrollo de estrategias complementarias de aprendizaje en los círculos de estudio.
- Dar a las personas y al asesor o asesora elementos para decidir el mejor momento para realizar la evaluación final.
- Propiciar una cultura de autoformación y autoevaluación.

De esta forma, retomando la necesidad de contribuir a esclarecer algunas de las interrogantes sobre la evaluación formativa, la investigación ocupa un lugar relevante para el proceso de transición entre lo que es y lo que debe ser la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de jóvenes y adultos. Pues ocupa un lugar imprescindible para su formación y certificación.

Para lo cual una alternativa viable sería recoger evidencias sobre la aplicación de la evaluación formativa, describirlas, interpretarlas y contrastarlas con las propuestas del MEVyT y algunos autores.

Esto para identificar las condiciones que se requieren para llevar a cabo la evaluación formativa de forma efectiva y así contribuir al desarrollo de las competencias necesarias para la certificación de jóvenes y adultos, que permita su inserción en el mundo actual, dar un verdadero seguimiento, retroalimentar, reforzar el aprendizaje de jóvenes y adultos, que organice, de coherencia, otorgando tiempo y dedicación para obtener mejores resultados.

El análisis, reflexión y comprensión de lo que se está haciendo en la práctica sobre la evaluación formativa, y su contrastación con lo que se debe hacer permitirá contribuir a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del formato no formal del IHEA, así como obtener mejores resultados en cuanto a la formación de jóvenes y adultos. Así como obtener los elementos necesarios que permitan la intervención con planes y estrategias pertinentes que vallan en busca de una mejora continua sobre la ejecución o aplicación de la evaluación formativa.

Conclusión

Si bien es cierto que la evaluación al día de hoy se encuentra y se difunde de forma rápida y variada en las diferentes Instituciones, así mismo su integración la mayoría de las veces, deja mucho que decir, dejando de lado la importancia de su uso como apoyo para alcanzar los objetivos del modelo curricular, así como el desarrollo integral de los estudiantes.

Por esto es necesario trabajar en su aplicación, observando qué es lo que está sucediendo en la práctica, contrastarlo con revisión bibliográfica para así retomar, modificar y aplicar lo que en cuanto a necesidades de todos lo

que se encuentran inmersos y de acuerdo el contexto, se requiera. Donde un factor importante para tal proceso de mejora, es el papel del docente, así que su formación y preparación en cuanto a evaluación formativa se refiere es esencial.

Se debe atender de forma efectiva la tarea sobre lo que debe ser la evaluación formativa, subsanando la discrepancia que se encuentra entre lo que se hace y lo que se debería hacer, que deriva en la desorientación en cuanto a los objetivos y los resultados, con falta de retroalimentación, lo cual ocasiona pérdida en ese seguimiento, y pérdida del control del grupo, lo que su vez provoca ausentismo o el mismo abandono al programa, por falta de ese seguimiento.

Se deben buscar las estrategias pertinentes para llevarla a cabo, además de preguntar ¿Qué aprendiste? o ¿Cómo vas? o preguntas que llevan a la memorización de contenidos. Emplear una simple nota o un juicio muy general de bien, regular o comentarios breves, la ausencia de una información de retorno que permita al educando dar cuenta con precisión, dónde está bien, mal o dónde se necesita mejorar y cómo lo puede hacer.

El análisis y reflexión de la aplicación de la evaluación formativa se presenta con la intención de crear ese espacio para la intervención con las estrategias pertinentes, para encontrar sus bondades y su efectiva operatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Material de Referencia

Bandera A., Boca Prieto I., Huacuja D. y Zamora M. P. (1999). Tendencias educativas oficiales en México (1976-1988). México, D.F.: Universidad Iberoamericana.

Colom, A. (2001). Teoría de la educación. Madrid: Síntesis Educación.

Pérez, P. (2006). Como mejorar mi asesoría. México, D.F.: Impresora y encuadernadora Progreso.

Pérez, P. (2006). Libro del Asesor D.R. INEA. México, D.F.: Impresora y encuadernadora Progreso.

Schmelkes, S. (2008). La educación de adultos y las cuestiones sociales. Antología, México: CREFAL.

Tenbrink, T. D. 2006. Evaluación. Guía práctica para profesores (8ª. Ed). España: Narcea, S.A. de Ediciones.

La importancia de la percepción auditiva en los niños autistas para la mejora de la atención en el Centro de Atención Múltiple no. 1

Maricela Hernández Pliego

Introducción

La Organización Mundial de la Salud estima a la población mundial con diversos trastornos de 0.7 y 21.1 por 10 000 niños. Dentro de este rango de trastornos, los niños con Autismo se calculan de 1 a 6 niños por 1000.

En México el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reporta a 289 512 individuos con discapacidad mental. La Secretaria de Educación Pública (SEP) en Pachuca, de Soto Hidalgo, en el área de educación especial, reporta un total de 98 niños autistas. Sin embargo, por falta de conocimiento del problema y de los recursos existentes para su atención, un número inestimado de padres, comunidad educativa, etc. han omitido aprovechar para los menores autistas, la atención que ofrece la SEP. La atención brindada por esta institución, se limita a una educación para la vida, la cual, solo desarrolla habilidades básicas para el diario vivir y omite, el desarrollo de habilidades cognitivas, que se podrían lograr con el uso de la educación musical.

Por otra parte, diversas investigaciones realizadas en los últimos 50 años, mencionan la importancia de la percepción auditiva, específicamente la música del periodo clásico, representada por Wolfgang Amadeus Mozart, para el tratamiento, intervención y ayuda en diversos trastornos y problemas.

Por ello se pretende en este trabajo describir y analizar como la percepción auditiva y su repercusión en el analizador auditivo estimula el desarrollo cognitivo de los niños autistas, así como presentar estrategias de intervención educativa que repercutirán en su desempeño académico.

Desarrollo

Antecedentes

Jauset Berrocal (2008) menciona que Pitágoras, Platón y Aristóteles aseguraron que gran parte de los procesos humanos como aprender o pensar era mucho más fácil de realizar gracias a la utilización de la música. Por ello estos mismos propusieron la implementación de la música en aspectos como la educación.

Sin embargo es hasta el siglo XVIII con los médicos ingleses Richard Brocklesby y Richard Brown⁵⁰, cuando se empezó a utilizar con fines científicos.

Baker (1982), afirmó que la musicoterapia ayuda a romper el patrón de aislamiento que presentan los autistas, Bruscia⁵¹ (1982) señaló que estas terapias ayudan a reducir la ecolalia⁵².

Thaut⁵³ (1984) concluyó que las técnicas de la terapia musical pueden ayudar a que los individuos con autismo sean más espontáneos en la comunicación.

Reid, Hill, Rowers y Montegar (1975) señalaron que la musicoterapia ayudaba a la socialización del individuo autista y, a la vez puede facilitar el mejoramiento de niños que antes estaban en un completo aislamiento. Litchman (1976) aseguró que la terapia musical ayudaba que estas personas comprendan más el lenguaje.

Gordon Shaw y Frances Raucher (1993), realizaron un experimento con un grupo de estudiantes jóvenes y con música de Mozart, específicamente el primer movimiento de la Sonata para dos pianos en Re mayor K448, determinando que la música del compositor mejoraba las habilidades de razonamiento espacio-temporal y fortalecía la conexión de neuronas en el cerebro.

Vaillancourt G. (1998), expresó que el niño es un ser creativo y musical, esto se debe a que lleva consigo desde el nacimiento su propia música, esto ayuda y facilita el aprendizaje del individuo.

⁵⁰ Médicos ingleses que realizaron una obra titulada "medicina musical" 1797.

⁵¹ Este autor, es citado en el libro de Alejandro Reisin, llamado *Psicomusica*, escrito en 1994.

⁵² Término utilizado medicamente y definido por el diccionario médico como la reiteración relativamente automática de las palabras o frases.

⁵³ Autor citado por Patricia Sabattella en 1999, en su libro *música y salud: introducción a la musicoterapia II*. Pp.

El doctor Shaw y Marc Bodner (1999) realizaron estudios⁵⁴ donde utilizaron diversos estilos de música, entre las que se encontraba la música de Mozart, donde concluyeron que solo la música de este compositor activaban ciertas áreas con del cerebro con la coordinación motora fina, la visión y otros procesos superiores.

España y Alemania, están a la vanguardia en el estudio de la percepción auditiva en diversos trastornos y problemas. Tanto así, que en hospitales públicos utilizan la musicoterapia en el tratamiento de diversas enfermedades. En México, se han realizado diversas investigaciones con pacientes esquizofrénicos, que dan como resultado, la eficacia de la musicoterapia.

En Hidalgo, no se han encontrado investigaciones sobre percepción auditiva, pero el estado cuenta con una asociación civil llamada Asociación Integral de Asistencia a los Trastornos del Espectro Autista, donde imparten terapias especializadas, para la atención de los niños autistas.

Lorna Wing⁵⁵ (1996) muestra que alrededor de un tercio de los niños con autismo tiene dificultades para el aprendizaje, las que son de graves a moderada.

A la inversa, el 50 al 60% de todos los niños con dificultades de aprendizaje grave o profundo tienen también la triada de deficiencias. Asegurando que los trastornos autistas influyen negativamente en la capacidad para aprender.

Por esta razón, Riviere⁵⁶ (1998) menciona: *-“la educación es en la actualidad el tratamiento fundamental y más efectivo del autismo, considerando que la educación no solo compete al niño en sí mismo, sino que también a su familia, educadores, profesionales y la comunidad en general”*.

Referentes teóricos

Lora Wing y Judith Gould (1979), señalan que el Trastorno del Espectro Autista, se caracteriza principalmente por: 1) trastorno de la comunicación verbal y no verbal, 2) trastorno de las relaciones sociales y 3) centro de intereses restringidos y conductas estereotipadas. Este problema se

⁵⁴ El efecto Mozart, música para bebés. Consultado 22/04/2010. Disponible en:

<http://www.bebesymas.com/desarrollo/el-efecto-mozart-musica-para-bebes>

⁵⁵ Lorna Wing. (1996). *“el autismo en niños y adultos, una guía para la familia”*. Barcelona. Editorial paidós. Pp. 60.

⁵⁶ Este autor es citado en el artículo de Manuela Crespo Cuadrado, llamado Autismo y educación. Utilizado en el III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”.

Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Pp. 2

encuentra ubicado en el lóbulo frontal derecho, el cual tiene como funciones, el control de los impulsos, el juicio, la producción del lenguaje, la memoria funcional, socialización, espontaneidad, ciertas funciones motoras, etc.

Este problema, según el centro de atención al niño autista ubicado en Perú, se origina desde la gestación del niño relacionándose diversos factores entre los cuales aparecen: la carencia o deficiencia de ciertos nutrientes, exceso de nutrientes, el aporte de ciertas toxinas.

El músico español Alfonso García de la Torre (2001) en su trabajo "*La percepción auditiva*" la define como el proceso en el que las ondas sonoras viajan a través de sólidos, líquidos y gases. En música los sonidos se califican en categorías como: largos y cortos, fuertes y débiles, agudos y graves, agradables y desagradables, y siempre ha estado siempre presente en la vida cotidiana del hombre.

El sonido tiene cuatro cualidades básicas que son: la altura, la duración, el timbre o color y la intensidad, fuerza o potencia.

Estas cualidades son percibidas por el aparato auditivo, mediante el oído externo y, pasan al oído medio, donde son transmitidas al oído interno, el cual, transmite impulsos nerviosos al cerebro, el cual nos hace percibir el sonido. Investigaciones señalan que cuando escuchamos algo que nos agrada, tenemos la sensación de sentirnos bien.

Roland Omar Benenson (1981) señaló que la musicoterapia es la técnica de comunicación que utiliza la música y los sonidos para producir fenómenos regresivos y abrir canales de comunicación a través de los cuales se puede comenzar el proceso de recuperación y rehabilitación de un paciente. Por lo tanto, la educación musical y la musicoterapia, suelen brindar una conexión entre el niño autista y el exterior.

Jill Lawton, del departamento de psicología de la Universidad Valderbilt, menciona que Alfred Tomatis, otorrinolaringólogo, psicólogo e investigador, sostuvo que la percepción auditiva, ayuda a cambiar ciertas conductas. De igual manera, señaló que ayuda al desarrollo cognitivo. A esto se le llamo el método Tomatis.

Este método se basa en la percepción de sonidos agudos, medios y graves, los cuales modificados electrónicamente ayudan en el tratamiento, intervención y desarrollo de ciertas habilidades.

Tomatis, (1969), sostiene que los sonidos agudos, ayudan al incremento de la atención. Este, tenía cierta predilección por la música del compositor Wolfgang Amadeus Mozart.

Estrategia metodológica

La Secretaria de Educación Pública (2001), cuenta con Centros de Atención Múltiple (CAM), donde da tratamiento y atención educativa a diversos trastornos, entre los cuales se encuentra el autismo. Estos centros de atención múltiple nacen en 1981, ante la necesidad educativa de igualdad. Posteriormente y como apoyo a estos, la SEP crea las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER), esto con la finalidad de promover la integración e inclusión educativa. Actualmente en toda la República Mexicana se cuenta con 1, 316 CAM, dentro de los cuales 809 cuentan con la modalidad de educación inicial. En Hidalgo se cuenta con 48 CAM, dentro de los cuales 4 se encuentran en la capital, siendo el CAM no. 1 el que cuenta con 9 niños autistas, dentro de los cuales 3 tienen entre 8 y 10 años.

En el artículo de María Teresa de los Ángeles Muñoz Quezada escrito el 15 de abril del 2005 llamado Educación del Niño con Autismo, señala que es preciso que el currículo de estos niños debe estar adecuadamente realizado para resolver a las diferencias que estos poseen.

Tanto profesores como familiares y educadores deben contar con un conocimiento exhaustivo del tema, al igual que herramientas específicas para lograr que estos niños aprendan, además de orientarlos de manera responsable para el eficaz desarrollo de los mismos.

Como se ha mencionado, a estos niños no se les imparte la educación musical ni terapias específicas. Es por ello, que en este trabajo, la estrategia metodológica a utilizar es el método Tomatis, con música de Mozart, específicamente el concierto 3 y 4 de violín y orquesta. Esta, tendrá un enfoque cualitativo, alcanzando un nivel descriptivo. Igualmente, se ocuparán

Entrevistas a padres y personal educativo, para que obtener información del contexto del niño y como tratar a estos. Es importante señalar, que tanto

padres como contexto educativo, participaran en la propuesta educativa y servirán como ayuda en la estrategia educativa propuesta.

Los sujetos que participaran en la investigación, serán niños de entre 8 y 10 años de edad, diagnosticados con 2ª nivel de autismo, a los cuales se les pondrán los conciertos 3 y 4 para violín y orquesta de Mozart con el método Tomatis, para el desarrollo cognitivo en los niños autistas. Este trabajo, servirá para la comunidad educativa y los familiares del niño autista, puesto que será una manera de intervención y ayuda para ambos.

Conclusiones

Podemos concluir que, al usar la percepción auditiva, como estrategia didáctica, en el tratamiento del autismo, se incrementa el desarrollo cognitivo de estos niños.

Al tener en cuenta que no toda la música, sino que solo algunas ondas pueden ayudar, podemos comprender y mejorar la calidad de vida de estos individuos y así, mejorar la práctica educativa.

Bibliografía

Berrocal Jauset, Jordi A. (2008). *"Música y Neurociencia: la musicoterapia"*. Barcelona. 1 edición. Editorial UOC.

Bruscia Kenneth. (1997) *"definiendo Musicoterapia"*. Madrid. 1 edición. Editorial Amaru.

Galimberti, Umberto.(2002). *"Diccionario de Psicología"*. México. Ed. Primera, editorial siglo XXI,S.A. de .C.V. (pp. 132-134, 260,272-274)

Garanto Alos Jesus.(1984). *"biblioteca de psicología, El Autismo"*. Barcelona. Editorial Heder.

Garanto Alos Jesús.(1990) *"biblioteca de psicología 124, El Autismo."*Barcelona.Editorial Herder. Pp. 88-93.

Gladys Brites de Vila y Ligia Almoño de Jenichen. (2000) *"Inteligencias Múltiples"*. Madrid. Editorial Bonum. Pp. 64.

Gobierno Federal.(2000) *"Anuario Estadístico Hidalgo"*. Tomo I edición completa. Pp. 256.

Juliette Alvin. (1967) "*Musicoterapia*". Barcelona. Editorial Paidós Educador. 4 Edición.

Hape, Francesca. (1998). "Introducción al autismo". Madrid. Editorial Alianza.

Hirnas R. Carolina, Blanco Rosa. (2008) "*Educación y Diversidad Cultural*". Chile. Editorial Pehuén editores.

Jerome S. Stumphauzer. (2004). "*terapia conductual*". México. Trillas.

Poch Blasco, Serafina (2000). "*Musicoterapia para niños autistas*". Madrid Editorial Mc. Graw Hill.

K. Swanwick. (2000) "*música, pensamiento y educación*". Madrid. Editorial Morata. S.L. 2 edición.

La Jornada en la ciencia. Publicación 4-04-2007. Escrito por Javier Flores.

Lorna Wing.(1996). " *El autismo en niños y adultos, una guía para la familia*". Barcelona. Editorial paidós.

Manual de Estadísticas sanitarias mundiales. 2010.

Manual de las Características de las personas con discapacidad mental. Cobertura temporal 2000. Edición 2004.

Moreno García, Inmaculada.(2002). "*terapia de conducta en la infancia*". Madrid.Editorial Pirámide. Pp. 17 – 58.

M. Sigman. L. Capps. (1920). "*Niños y Niñas Autistas*". Madrid. Editorial Morata.

S. L. Pp.67-88, 134 -152.

Mendoza Lara Elvira. "*trastornó específico del lenguaje (TEC)*". Ediciones pirámide. Pp.230-250.

Papalia, Diane E., Wendkos Olds, Sally, Duskin Feldman Ruth.(2001). "*Psicología del Desarrollo*". Colombia. Editorial Maz Graw Hill. Edición 8. Pp. 227-266, 392-399.

Remedios Gonzales Barrón. (1998). "*psicopatología del niños y del adolescente*". Madrid. Editorial Pirámide. Pp. 275-314.

Reisin Alejandro. (1994). "*Psicomusica*". Madrid. Editorial Bonum.

Ronaldo O. Benzon. (2000). "*Libro Musicoterapia de la Teoría a la práctica*". Barcelona. Editorial Pirámide.

Secretaria de Educación Pública. (2002) "*Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*". México.

Sabattella Patricia. (1999). "*música y salud: introducción a la musicoterapia*". España. Editorial pirámide.

Vaillancourt G. (1994) "*Música y musicoterapia su importancia en el desarrollo infantil*". Madrid.

Werner Wolff. (1950) "*introducción a la psicopatología*". Traducción. Federico pascual. México. Editorial. FCE. N.Y. pp.103 -172.

Bibliografía Virtual

García de la Torre Alfonso. (2001). "Percepción auditiva". Consultado el 09/09/2011. Rescatado de:

<http://www.espacioluke.com/Diciembre2001/alfonso.html>

El efecto Mozart, música para bebés. Consultado 22/04/2010. Rescatado de:

<http://www.bebesymas.com/desarrollo/el-efecto-mozart-musica-para-bebes>

Lawton Jill. "The Tomatis Method". Consultado el 09/09/2011. Rescatado de:

http://www.vanderbilt.edu/ans/psychology/health_psychology/TOMATIS.html

Rivière Ángel. "Desarrollo normal y autismo". Universidad Autónoma de Madrid. 1997. Rescatado de:

<http://es.scribd.com/doc/10014578/Desarrollo-Normal-y-Autismo-Segunda-parte-Angel-Riviere>.

Elstein Liliana. "Bleuler: un pionero".

Rescatado de:

<http://www.intercanvis.es/pdf/07/07-05.pdf>

Rivière Ángel. "Desarrollo normal y autismo. Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo". Universidad Autónoma de Madrid. Curso de desarrollo normal y autismo. España 1997.

Rescatado de:

<http://www.slideshare.net/anrococo/riviere-autismo-1>

Banús Ll. Sergi. "IDEA. (Inventario espectro autista) Ángel Riviere". Psicología clínica infantil y juvenil. España 2011.

Rescatado de:

209Página

<http://www.psicodiagnosis.es/areaespecializada/instrumentosdeevaluacion/i-deainventarioespectroautistaangelriviere/index.php>

Sandoval de Ecurdia Juan Martin. *“La salud mental en México”*. Servicio de investigación y análisis. División de política social. México.

Rescatado de:

<http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/documentos/SaludMentalMexico.pdf>

Gold C, Wigram T, Elefant C .(2008) *“Musicoterapia para el trastorno del espectro autista”*. Reproducción de una revisión Cochrane, traducida y publicada en *La Biblioteca Cochrane Plus*, Número 2.

Rescatada de:

<http://www.update-software.com/pdf/CD004381.pdf>

Moreno Lacarcel Josefa. (1995). *“musicoterapia en educación especial”*. Universidad de Murcia, España.

Rescatado de:

http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=JRso_pdkOU0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=musicoterapia+y+autismo&ots=1o4kGi6LWX&sig=Mvt98PY2CWUBXnTn0XzCsuw_bSM#v=onepage&q=musicoterapia%20y%20autismo&f=false

Segundas Jornadas Colombianas de Musicoterapia. (2009) *“El sonido y la música en los diferentes modelos terapéuticos y sus aplicaciones preventivas, educativas y clínicas”*. Rescatado de: <http://www.facartes.unal.edu.co/musicoterapia/menu.html>

Ivanova Iotova Anelia. *“El desarrollo Psíquico del niño y el papel de la educación musical”*. Departamento de Expresión Musical y Corporal, facultad de educación, Universidad Complutense de Madrid. Rescatado de: http://www.docenotas.com/pdf/desarrollo_psicologicodelnino.pdf

Organización Mundial de la Salud. Comité consultivo mundial sobre seguridad de las vacunas. (2003) *“SPR y Autismo”*. Rescatado de: http://www.who.int/vaccine_safety/topics/mmr/mmr_autism/es/index.html

Scripp Larry. (1994) *"Introducing Multiple Representations of Music into the Elementary School Curriculum"*. Rescatado de:

<http://music-in-education.org/articles/1-F.pdf>

Trallero Flix Coxa. *"El recurso educativo de la musicoterapia en educación especial"*. Universidad de Barcelona. Departamento de didáctica de la expresión musical y corporal. Rescatado de:

<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11514/1/el%20recurso%20educativo%20de%20la%20MT%20en%20EE.pdf>

EATAPI. *"Musicoterapia y autismo"*. XII congreso. Rescatado de:

http://www.aetapi.org/congresos/canarias_04/panel_17.pdf

Díaz Atienza Joaquín. *"la epidemia del autismo y expectativas en los próximos 15 años"*. Programa de trastornos del desarrollo. Unidad de salud mental infanto-juvenil. Almería. Rescatado de:

<http://paidopsiquiatria.com/documentos/epidemiologiaautismo.pdf>

Consejo Nacional para las personas con discapacidades. (2010) *"tercer congreso mundial de autismo"*. México. Gobierno Federal. Rescatado de:

http://www.conadis.salud.gob.mx/interior/sala_de_prensa/anteriores/074-101107-congreso-autismo.html

Secretaría de Educación Pública. (2001). *"Centros de Atención Múltiple"*. México. Rescatado de:

<http://dgpp.sep.gob.mx/Estadi/downloads/Estadisticas/pubbasF00/cam.htm>

Lawton Jill. *"The Tomatis Method"*. Rescatado de:

http://www.vanderbilt.edu/ans/psychology/health_psychology/TOMATIS.html

La tutoría como apoyo a estudiantes con bajo rendimiento

Margarita González Cano

ANTECEDENTES

En la última década del siglo XX, la educación superior pasaba por un momento de crisis ya que distintos organismos como son ANUIES, CIDE, OCDE, SEP, llevaron a cabo estudios e investigaciones sobre la baja eficiencia terminal que imperaba y coinciden en señalar, que se debía a una deserción aproximada del 50%, la excesiva reprobación, el rezago académico y el bajo índice de titulación (50%).

Ante tal situación se trató de atacar los problemas por diferentes frentes como son:

- Personal docente (en cuanto a su formación y actualización)
- Planes de estudio (flexibilidad, actualización y mayor oferta)
- Equipamiento e infraestructura como por ejemplo laboratorios, equipos de cómputo, bibliotecas, mobiliario en aulas
- Selección de aspirantes a través de instancias externas como CENEVAL.
- Y en cuanto al alumno se propone la tutoría como aquella estrategia que considera la heterogeneidad existente en la población estudiantil, por tanto un programa institucional de tutoría podría tener un efecto positivo en la resolución de los problemas antes indicados, en la elevación de la eficiencia terminal y, sobre todo, en la formación integral del estudiante.

La United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO), declara de manera explícita que la labor de tutoría es parte de la función docente y por tanto, el profesor deberá brindar apoyo y consejo a los estudiantes para mejorar su rendimiento académico." (Vázquez Torres, et al., 2007)

A partir del año 2000 es cuando tiene empieza el auge la propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en cuanto a implementar la tutoría de una manera formal y estructurada y utilizarla como estrategia viable para promover el mejoramiento de la calidad de la educación superior, de apoyo a sus estudiantes de licenciatura con la finalidad de resolver problemas que tienen relación con la deserción, abandono de los estudios, rezago y baja

eficiencia terminal principalmente.

Desde el año 1992, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) otorgaba tutoría principalmente a nivel bachillerato, y es en el año 2002 cuando surge el Programa Institucional de Tutoría (PIT), es decir el servicio se extiende en todos sus niveles y programas de estudio. (PIT de la UAEH : 2007). El objetivo del PIT es contribuir a la formación integral del estudiante y propiciar su mejor desempeño escolar atendiéndole de manera personalizada para disminuir los índices de reprobación y deserción, fortaleciendo los niveles de eficiencia terminal.

El Instituto de Ciencias Económico Administrativas (ICEA) fue pionero en tutoría a nivel licenciatura, contaba con un tutor general cuya principal labor era brindar apoyo a los alumnos de bajo rendimiento canalizándolos a un maestro asesor.

En 2002, ICEA reestructura la manera de apoyar a sus estudiantes para hacerlo ahora de acuerdo al Programa Institucional de Tutoría (PIT). Entre uno de los pasos que dio fue establecer la misión y objetivo tanto general como específicos que persigue el programa. Además como el PIT responde a lo dispuesto en el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP) que en sus parámetros de evaluación establece que los profesores con perfil PROMEP dentro de sus actividades deben desempeñar el tutelaje de alumnos, es que surgen tutores individuales para alumnos que estuvieran becados.

En 2006, propiciado por el aumento de licenciaturas, surge en ICEA la Coordinación de Servicios a Estudiantes que brinda atención y apoyo a los estudiantes a través de diversos programas como son: Tutorías, Asesorías, Inducción, Vinculación familia-escuela, Estímulos y reconocimientos, Becas, Entrevistas a estudiantes, y los que se deriven en relación y atención a los alumnos.

Y es a partir de esa fecha, cuando la tutoría de tipo individual que desempeñan los profesores de tiempo completo con perfil PROMEP, no solamente atienden a los alumnos que gozan de becas Pronabes, sino a los que están en riesgo de baja y a los estudiantes que fueron turnados a Consejo Técnico.

MARCO TEÓRICO:

Rendimiento Académico.

El rendimiento académico es conceptualizado como una valoración que realiza el profesor sobre lo que le fue enseñado. Es decir el rendimiento académico se expresa a través de una calificación (ANUIES:2000) .

Sin embargo, el bajo o el buen rendimiento que el estudiante demuestre no es imputable solamente a él, sino que se puede deber a la conjugación de diversas causas como son: Condiciones económicas desfavorables, el deficiente nivel cultural de la familia a la que pertenece, las expectativas del estudiante respecto de la importancia de la educación, la incompatibilidad del tiempo dedicado al trabajo y a los estudios, la responsabilidad que implica el matrimonio, las características personales del estudiante, por, ejemplo, la falta de actitud de logro, el poco interés por los estudios en general, por la carrera y por la institución. (ANUIES: 2000).

Aunado a eso, se debe considerar también aspectos previos en torno a cómo ingresó el estudiante a la institución, Beltrán (2000), citado por ANUIES (2000) menciona que las características académicas previas del estudiante, como los bajos promedios obtenidos en la educación media superior que reflejan la insuficiencia de los conocimientos y habilidades con que egresan los estudiantes, con relación a los requeridos para mantener las exigencias académicas del nivel superior, la deficiente orientación vocacional recibida antes de ingresar a la licenciatura, que provoca que los estudiantes se inscriban en las carreras profesionales sin sustentar su decisión en una sólida información sobre la misma son también factores que explican el rendimiento obtenido.

Cáceres y Cordera (1992) citado por Cruz (2006), ellos mencionan que el rendimiento escolar va más allá del conocimiento abarcando aspectos como: habilidades, destrezas, actitudes y valores; es decir, el rendimiento ya no sólo se limita a evaluar el conocimiento, sin embargo como señala Cruz (2006), coincidiendo con el pensamiento de otros autores, el rendimiento académico debe incluir los factores que le afectan como son las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo y la propia escuela.

Robles (2005) comenta que el rendimiento académico puede integrarse en dos grupos, uno de ellos es el grupo "ideal" se refiere a estudiantes exitosos o con buenas calificaciones y el otro grupo lo denomina "el problemático" que se manifiesta como reprobación y termina como fracaso escolar en el alumno y a la institución educativa le impacta en rezago, deserción y eficiencia terminal.

Elevar el rendimiento académico es un tema que preocupa a las instituciones, ya que evidencia el aprendizaje logrado de los alumnos, sin embargo no es posible resolver con una sola estrategia porque como ya mencionó, involucra una serie de factores a considerar y que son externas al

estudiante como es la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, las actividades que realice el estudiante, sus hábitos de estudio, la motivación, etc.

La Tutoría.

ANUIES (2000) comenta que las diversas estrategias desarrolladas hasta el momento para abatir los problemas de deserción y rezago en educación superior no han brindado buenos resultados porque consideran que han sido de carácter general, es decir, concebidas para poblaciones estudiantiles homogéneas, proponiendo entonces el programa institucional de tutoría como un recurso que permita resolver los problemas mencionados, elevar la eficiencia terminal y contribuir en la formación integral del estudiante.

Para ANUIES, la tutoría es una de las estrategias fundamentales, correspondiente con la nueva visión de la educación superior, en tanto instrumento que puede potenciar la formación integral del alumno con una visión humanista y responsable frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo de México. Menciona también que pretende facilitar la adaptación del estudiante al ambiente escolar, mejorar sus habilidades de estudio y trabajo, y de esa manera coadyuvar a abatir los índices de reprobación y rezago escolar, disminuir las tasas de abandono de los estudios y mejorar la eficiencia terminal al atender puntualmente los problemas específicos de las trayectorias escolares en cada una de las dependencias académicas.

PROBLEMÁTICA.

Cada semestre en el Instituto de Ciencias Económico Administrativas (ICEA) existen casos de alumnos que son dados de baja por bajo rendimiento según lo estipulado en el art.91 del reglamento de Control Escolar y esto se debe a:

- Registrar 3 veces una misma asignatura sin aprobarla;
- Reprobar en 3 ocasiones la misma asignatura;
- Reprobar un total de 10 exámenes del programa educativo correspondiente;
- No acreditar las asignaturas motivo de su irregularidad, en el plazo máximo de dos periodos escolares subsecuentes; o
- Agotar la oportunidad que otorga el Consejo Técnico y nuevamente causar baja.

Para evitar la baja definitiva, los alumnos pueden recurrir a lo que marca el reglamento de control escolar en su artículo 96, que en términos generales indica soliciten al Consejo Técnico de la institución, una oportunidad para ser nuevamente matriculados

El instituto detectó en el período del 2000 al 2005 que semestre a semestre, el número de casos que analizaba el Consejo Técnico eran numerosos, se llegaron a discutir cerca de 100 expedientes en un semestre que por una parte se debía a que eran más licenciaturas pero además de ello, se observó que los alumnos que resultaban favorecidos por el Consejo Técnico para volver a adquirir la condición de alumno, lamentablemente al poco tiempo volvían a causar baja.

Es por ello, que a partir del 2006, se determinó que los alumnos que hubieran obtenido un dictamen positivo del Consejo Técnico, debían contar con un tutor individual a fin de evitar en lo posible la baja definitiva del alumno.

Asimismo, se procedió a incentivar la tutoría grupal con el fin de detectar a los alumnos que tuvieran problemas con alguna materia y canalizarlos a asesoría oportunamente y así evitar que hubiera mayor número de casos, lo cual se vio reflejado en la disminución paulatina de expedientes en Consejo Técnico, sin embargo, el índice de alumnos que pasaron a Consejo Técnico y que nuevamente causan baja, sigue siendo alto a pesar de la tutoría individual.

JUSTIFICACIÓN:

Ante esta situación, de por qué los alumnos a pesar de contar con tutores individuales, no todos logran permanecer y muchos menos egresar de su carrera ya que nuevamente causan baja, se pretende realizar una

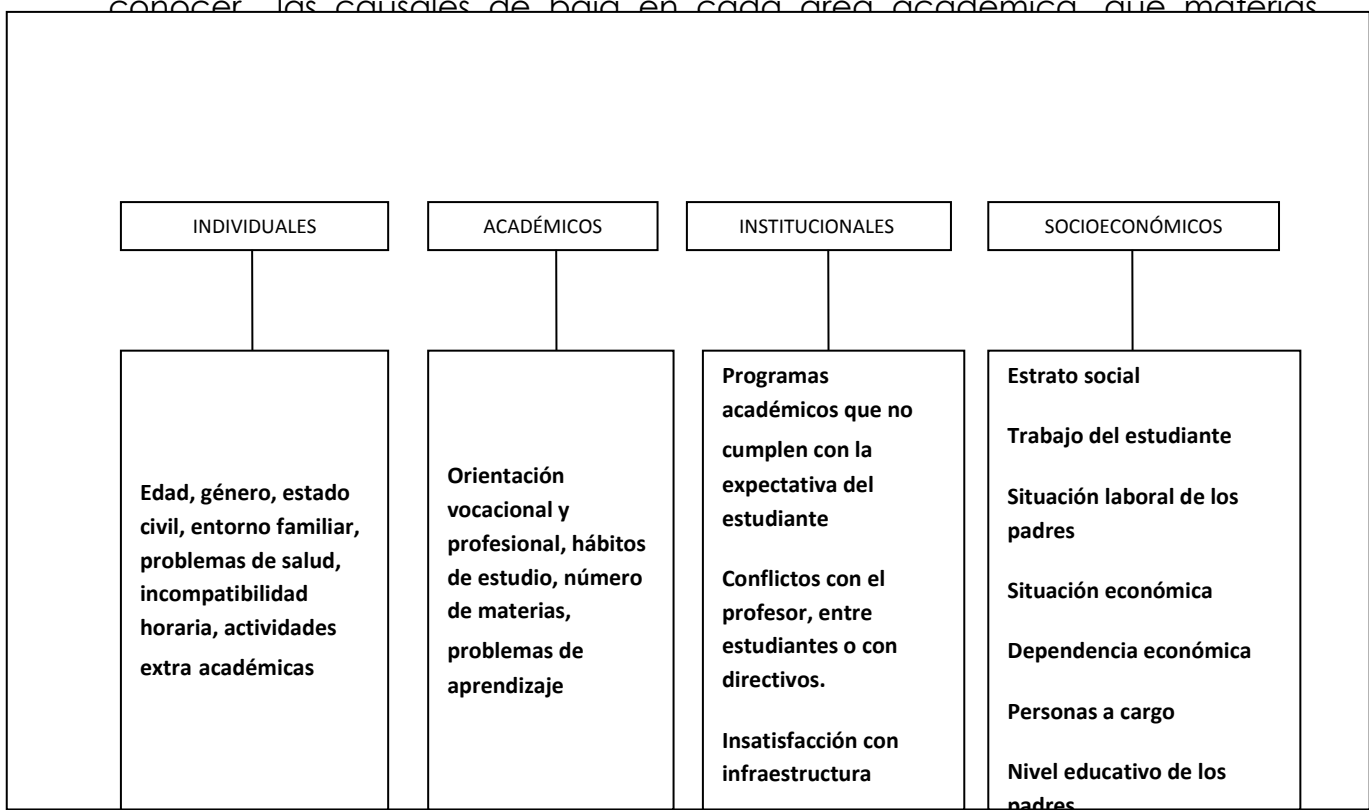
investigación cuyo objetivo es identificar las causas que afectan el rendimiento académico en el estudiante de Consejo Técnico para que la tutoría pueda ser diseñada acorde a esos factores y se convierta en una verdadera estrategia de apoyo. Para ello se piensa realizar un seguimiento de alumnos cuyos casos han sido turnados al Consejo Técnico y favorecidos con su dictamen de los años 2009 al 2011, conociendo en específico por cada área académica del ICEA , las causales de su baja, las materias con mayor reprobación en estos alumnos, y si todos acudían a tutoría, para de esa manera cubrir los siguientes objetivos específicos:

- a) Identificar cuáles son los factores más significativos que afectan el rendimiento académico de los alumnos de Consejo Técnico.
- b) Conocer de qué manera la tutoría apoyó a los alumnos de Consejo Técnico
- c) Determinar de qué otras maneras la tutoría podrá apoyar a los alumnos de Consejo Técnico.

METODOLOGÍA:

La manera como se piensa desarrollar la investigación es determinando una muestra de alumnos de consejo técnico de los períodos 2009-2011 de cada área académica, y a esa muestra aplicarles una encuesta que proporcione datos cuantitativos y cualitativos que conduzca a inferir la manera en que la tutoría es una estrategia de apoyo para alumnos de bajo rendimiento en el ICEA. Así también otra fuente de información serían los reportes que semestralmente proporcionan los tutores individuales.

La captura de datos serían en Excel o en SPSS, de tal manera que permita conocer las causales de baja en cada área académica, qué materias



CONCLUSIONES:

Aunque dentro de los objetivos de la tutoría esté el contribuir en el abatimiento de índices de reprobación, deserción y mejora de eficiencia terminal, utilizando diversas estrategias, no se debe olvidar que el trabajo desarrollado por el tutor no es aislado y por tanto no se puede responsabilizar solamente a esta figura el logro de estos objetivos.

Tal es el caso en los alumnos de Consejo Técnico, donde es muy importante para el tutor, conocer a profundidad las causas que llevaron a incurrir en baja al estudiante, porque en el nivel superior no siempre son atribuibles a cuestiones de falta de conocimiento. El tutor una vez que conoce lo anterior, podrá establecer un plan de acción apropiado a cada caso, a cada tutorado, y será desarrollado en la medida en que el tutorado también asuma su compromiso y realice las actividades diseñadas para él.

La tutoría es una acción de ida y de regreso, no es de carácter obligatorio y su éxito depende no solo del tutor sino de otras instancias y de la disposición que muestre el tutorado para ser guiado y orientado.

BIBLIOGRAFÍA.

ANUIES. (2000). Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior. ANUIES, México. Libros en línea Consultado en enero 2011

Cruz V. Sara (2006) . El rendimiento académico desde la práctica de la orientación educativa. Revista Mexicana de Orientación Educativa. No. 9, Julio-Octubre de 2006. Documento consultado el 31 de marzo 2011 en <http://www.remo.ws/revista/n9/n9-cruz.htm>

Programa Institucional de Tutorías de la UAEH . 2005

Programa Institucional de Tutorías de la UAEH. 2007.

Programa de Tutorías del ICEA (2007)

Robles R. Rosalinda (2005). Orientación Educativa y Rendimiento Académico. Revista Mexicana de Orientación Educativa. No.4 Noviembre 2004-Febrero 2005. Consultado en <http://www.remo.ws/revista/n4/n4-robles.htm> el 31 marzo 2011

Vázquez Torres, F.; Gómez Miranda y Zarco Istiga (2007). El Programa de Tutorías (PIT) como elemento de apoyo en la formación de tutores. México. IPN. Consultado en octubre 2010 <http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/66-FVT.pdf>

La práctica del profesorado en la transversalidad de la asignatura de Formación Cívica y ética en sexto grado de primaria

Andrea Bárbara García Rivera

Resumen

En cuestión del estudio en el campo curricular surgen diversos debates entre los teóricos y actores que integran el ámbito educativo. Esto implica considerar y analizar conceptualmente el currículum así como las estrategias de intervención que se llevan a cabo para desarrollarlo con eficacia y pertinencia.

Al entender a la educación como vía de progreso para cualquier país es importante considerar que una de las problemáticas que acontece a este objeto polisémico es su desarrollo e implementación, al integrar como eje fundamental la práctica docente.

Es la asignatura de formación cívica y ética donde se analiza el papel que toma el profesor como parte del currículum porque nadie puede enseñar de lo que carece, por lo tanto los valores son imprescindibles para moverse en sociedad, ahora que se demanda contar con ciudadanos capaces de establecer interacciones a través del trabajo colaborativo a favor del bien social.

Es un momento crucial para la educación como fenómeno social quien en su quehacer cotidiano se va construyendo de la puesta en marcha que considera: habilidades, destrezas, actitudes y valores con los que el individuo debe enfrentarse en su medio social.

Las demandas actuales consideran retos a considerar desde la planificación, organización y puesta en marcha de estrategias que el docente lleve a cabo en el aula de tal forma sea proyectada a su contexto.

Es necesario enfatizar en el docente como elemento para alcanzar una educación eficiente, quien esta encargado de fungir como guía de acuerdo al nuevo rol que se le denomina, de manera que su intervención requiere puntos específicos como la planificación de las actividades escolares, el diseño de estrategias didácticas con base a las características individuales de los estudiantes, la organización y distribución de tareas encomendadas para alcanzar objetivos, la evaluación en sus momentos y distintos tipos, el trabajo colaborativo que incluye la participación de padres de familia y alumnos, propiciar un ambiente de trabajo donde los valores como el respeto, la solidaridad, tolerancia, paciencia, cooperación y otros más beneficien el autoestima de los estudiantes para que su desenvolvimiento responda al mundo fuera de la escuela.

La importancia de explicar los aspectos que desde la teoría plasman un proceso enseñanza – aprendizaje idóneo para la educación se muestran a distancia de lo que en realidad acontece en el quehacer cotidiano del aula bajo la participación de alumnos – profesores. Esta idea permite hacer una contrastación con lo que propone (Giméno:2002) el currículum en la acción es la última expresión de su valor, pues en definitiva es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención se hace realidad de una forma u otra.

Lo cual no determina que estos aspectos puedan o no alcanzarse sin embargo lo que ocurre en el salón de clases depende de la disposición con la que asuma su papel el educador quien desde su perspectiva lleva a cabo dicha labor tan complejizada por todo lo que recupera esta profesión.

La situación actual por la que transitamos a diario resalta la globalización como la red a través de la cual el capitalismo establece relaciones económicas, sociales y culturales, lo cual demanda individuos capaces de enfrentarse en determinado momento a un mundo laboral diverso donde este sea hábil para trasladarse en el mundo tan cambiante.

Es en este sistema globalizado donde la profesionalización docente considera pertinente realizar modificaciones para que el profesor cumpla con una reorientación que le permita adaptarse a los nuevos tiempos por los que atravesamos en este momento social.

El currículum de la práctica es lo que los profesores hacen, de ahí la importancia de capacitarlos dotarlos de condiciones y entornos propicios para alcanzar el éxito (Fullan en escudero:1991), este punto acerca de la formación y profesionalización docente se rescata a partir del rol que lleva a cabo el maestro, quien además de trabajar con aprendices, él asume este mismo término desde la profesionalización que lo lleva a interactuar con sus colegas al facilitar el trabajo colaborativo del que se rescataran concepciones propias del profesor.

Se llega al momento de esclarecer la reflexión y crítica hacía el desenvolvimiento de su práctica educativa porque es una gran ventaja que el profesor realice una reflexión sistemática mediante registros acerca de su trabajo para realizar mejoras en dicho proceso.

El profesor en su proceso debe innovar ante la realidad que se vive, a los estudiantes se les debe despertar la motivación para involucrarse en la construcción de su propio aprendizaje. Pues los alumnos reconocen dos mundos el de la escuela y el de su vida diaria, de tal manera que la educación esta sujeta a cambios sociales y de paradigmas donde se debe dar pauta a que el docente tome conciencia que el aprendizaje de los alumnos se da a diferentes ritmos y estilos.

Por eso el currículum escolar trasciende más allá de considerar solo aspectos superficiales en la asignatura, dando paso al individualismo de los alumnos al

rescatar los intereses, experiencias y características que distinguen a cada miembro en su grupo.

El conocimiento se debe socializar y la mejor forma de hacerlo es que el docente oferte nuevas oportunidades en su clase para que los niños dialoguen, reflexionen y apliquen juicios críticos a los dilemas morales que se plantean en la signatura de Formación cívica y ética.

Es la asignatura de Formación cívica y ética en la educación primaria que en su planteamiento dentro de la RIEB (Reforma Integral para la Educación Básica) toma un papel fundamental puesto que se trabaja el modelo por competencias que pretende desarrollar habilidades, destrezas, procedimientos, valores y actitudes para ser hábil en el tratamiento de la información sobre el conocimiento.

Por lo tanto se resalta la característica primordial en dicha asignatura: la transversalidad que consiste según (José Palos en Martínez:2005) como temas determinados por situaciones problemáticas o de relevancia social, generados por el modelo de desarrollo actual, que atraviesan y globalizan el análisis de la sociedad y del currículo en el ambiente educativo, en toda su complejidad conceptual y desde una dimensión y reinterpretación ética.

Es un buen momento para considerar la transversalidad de la asignatura FCyE que permite ahorrar tiempos y distribuir las actividades de manera eficaz, esto depende de la creatividad del docente al diseñar estrategias que se integren al trabajo por proyectos retomando los contenidos actitudinales de los niños.

En realidad esta asignatura se moviliza como eje central del proceso al involucrar otras asignaturas como el español, matemáticas. exploración de la naturaleza y la sociedad, educación física y educación artística.

En el año del 2009 se establece la Reforma Integral de Educación Básica donde la dinámica consiste en formar al niño de manera integral, de acuerdo con (Perrenoud, 1999). la manifestación de una competencia revela la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, por esta razón se utiliza el concepto "movilizar conocimientos" Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central. Es la nueva postura que toma la asignatura de formación cívica y ética para favorecer alumnos reflexivos.

El currículum escolar es un objeto dinámico que a través de sus elementos busca alcanzar su fin para responder a las necesidades sociales por eso involucra factores determinantes como las políticas y reformas en la educación, los planes y programas de estudio, las características de los alumnos, las instituciones educativas y autoridades que intervienen en el proceso educativo enseñanza- aprendizaje al igual que la interacción entre

docente – alumno, del cual enfocaremos dicho trabajo a la práctica que lleva a cabo el profesor.

En cuestión del texto de (Nava: 2001) del educador en el papel que juega durante el proceso enseñanza – aprendizaje de los alumnos a través del currículum oculto según sus aptitudes y actitudes cotidianas, con una situación implícita a su personalidad, misma que puede proyectar de manera consciente e inconsciente.

Así surge la necesidad que el docente se enfrente a una continúa preparación que le permita ir a la par de los cambios en el medio social. El profesor debe poner en práctica ciertas habilidades como la crítica y la reflexión en cuento a las actitudes demostradas a los niños para favorecer ambientes propicios donde intervengan los valores y su puesta en marcha.

La necesidad de intervenir desde la propia visión que permite al docente moverse en su propia realidad educativa, si bien la exactitud de contar con un currículum que considere los intereses del niño que aunado a sus necesidades priorice en su formación y proyecte la relevancia de irse forjando como ciudadano de la época actual.

La principal clave de progreso sin duda es la educación, en nuestro país es un tema de gran relevancia porque es uno de los pilares elementales en el trayecto del ser humano, por lo que considero que los actores educativos tengan una educación docente acorde a las necesidades reales de nuestra sociedad con una visión de fortalecer la integración del individuo e impulsarlo a lograr un crecimiento personal.

Es dicha asignatura de Formación Cívica y ética que a sufrido una serie de reformas curriculares como la vigente denominada RIEB (Reforma Integral para la Educación Básica) que considera al docente como innovador pues implica que su práctica considere factores, medios, agentes y procesos para favorecer en los alumnos competencias que le permitan desenvolverse en su contexto.

Si el docente se enfrenta ante cambios trascendentes desde el papel que desempeña cotidianamente en el aula es imprescindible que cuente con la innovación como proceso la cual implica hechos que se dan previos a la planificación y reflexión que también involucra a personas e instituciones; este ciclo escolar se ha designado un espacio especial a las Habilidades digitales para todos que pretende inmiscuir las NTIC como herramienta para el trabajo escolar.

Según (Popkewits en Zietler:1994) sobre el papel de las reformas educativas contemporáneas como tecnologías de autorregulación y autogobierno de los sujetos, esto lo dice por el aspecto de gubernamentalidad donde cuenta con una serie de tecnologías que hacen posible una nueva relación entre las prácticas del gobierno del estado y comportamientos y decisiones individuales.

Es a partir de la década de los setentas que se entiende el papel de los profesores no era el de simple ejecutor cobrando fuerza como procesador y transformador del aprendizaje esta consideración no solo como intermediario sino como artífice y constructor para conferirle más poder. Bajo estas premisas el profesor es parte de la problematización y a la vez de la solución a las reformas en el plano educativo porque es el encargado de establecer el diálogo correcto al llevar a cabo las interacciones necesarias para que el estudiante a través del ejemplo que como profesionalista debe mostrar a sus alumnos y comunidad en general, encuentre la motivación que lo lleve a indagar en la movilización de saberes y la puesta en práctica de valores.

Para potenciar la mediación docente se retoman tres criterios que plantea (Escudero:1999) el primero enfocado al papel del docente como constructor, el segundo las condiciones sociales para su ejercicio y el tercero el contexto profesional y su ejercicio laboral.

Por lo que respecta en (Ávila y Muñoz en Meuly: 2003) al porqué de la asignatura de Formación Cívica y Ética, porque el individuo debe pasar mediante el proceso que permita desarrollar habilidades y aptitudes a partir de la educación, en cuestión cívica dictamina la preocupación por el país en el cual vivimos, lo que se espera como ciudadano y lo ético acerca de las normas de conducta para participar en el bienestar colectivo.

El hecho que el profesor mantenga una posición en cuanto a las concepciones en la Formación Cívica y Ética, implican que parta de lo teórico y así organice la metodología donde las estrategias a utilizar sean diseñadas con detenimiento al considerar características individuales que se fusionen con las interacciones mediante la socialización del conocimiento.

Lo que respecta al conflicto por el cual atraviesa el docente es la normatividad a la cual debe sujetarse porque así está determinado el sistema. Que desde lo administrativo invade el tiempo real del trabajo.

Es por eso (Giméno:2002) que se concibe al currículum como una tarea compleja, muchos agentes participan en él unos diseñan, otros hacen posible que el currículum preelaborado llegue a profesores y alumnos, otros determinan condiciones del desarrollo de la práctica, otros evalúan y otros piensan en alternativas para su innovación, todos coordinados para servir a una finalidad coherente.

Por el tipo de asignatura a desarrollar el profesor debe interactuar con diversos actores educativos, autoridades e instituciones que le permitan enriquecer su trabajo al involucrar a padres de familia y compañeros docentes.

Para concluir esta temática llego a la reflexión sobre la práctica del profesorado en la asignatura de Formación Cívica y Ética que implica las concepciones, perspectivas, formación, actualización y desarrollo de su

labor docente para ofrecer un servicio de calidad a los estudiantes.

El currículum desde su finalidad como objeto integrador considera al educador como el principal agente en la interacción del proceso educativo al asumir lo teórico desde su realidad y así adquirir el compromiso que lo lleva a revalorizar su labor, rescata su formación y permea los medios óptimos para seguir con su profesionalización de tal forma que le atribuya un sentido cívico y ético desde su propia actitud.

Bibliografía:

Escudero, M. (1999) Del currículum diseñado y diseminado al currículum en la práctica: profesores y reformas. En diseño, desarrollo e innovación del currículum. Pp.267-299.

Giméno, S. (2002) Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de profesores. En Comprender y Transformar la Enseñanza. Editorial Morata. Pp.224-264

Giméno, S. (2002) El currículum en la acción. La arquitectura de la práctica, en: el currículum una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata, Madrid España. pp. 240 - 338

Meuly, R. R. (2003) Evaluación del diseño curricular del Programa de Formación Cívica y Ética que se aplica en la escuela secundaria, desde el ciclo escolar 1999-2000.

Nava, C. (2001) la influencia del currículum oculta en la formación de valores. Secretaría de Educación Pública. Universidad Pedagógica Nacional. Pp.27

Vaillant, D. (2006) Profesión docente: al rescate del currículum escolar. Ginebra, Suiza. UNESCO. Oficina Internacional de Educación. Pp.28

***Impacto de la acción tutorial en la formación académica de los alumnos del
instituto de ciencias sociales y humanidades de la Universidad
Autónoma del Estado de Hidalgo***

Alberta Enciso Islas

PRESENTACIÓN

La atención personalizada del estudiante constituye un recurso de gran valor, para abatir los índices de reprobación y rezago escolar, así como para disminuir las tasas de abandono de los estudios y mejorar la eficiencia terminal.

Lo anterior se concreta en un Programa Institucional de Tutorías como una estrategia integradora que le permite a la comunidad universitaria unificar los esfuerzos para la permanencia armónica del alumno en la universidad.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en su documento "Programas Institucionales de Tutoría, una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior", publicado en el año 2000 establece que la educación superior como subsistema social tiene el reto de responder a nuevos desafíos y proponer nuevas formas de educación. La deserción, el rezago de alumnos y los bajos índices de eficiencia terminal son los problemas más complejos y frecuentes que enfrentan las Instituciones de la Educación Superior.

La acción tutorial como elemento inherente a la actividad docente intenta orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes sobre aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Por ello en este proyecto se aborda la acción tutorial desde la formación académica de los alumnos en la cual se busca fomentar su capacidad crítica y creadora para obtener un buen rendimiento académico.

LA TUTORÍA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

En sus orígenes la universidad medieval buscaba la transmisión del conocimiento o saber absoluto, el respeto a la verdad y el desarrollo del espíritu; en donde el papel del docente era guiar, orientar, autorizar la conducta moral, social, intelectual de sus alumnos, en la búsqueda del conocimiento como vía para el crecimiento personal en un marco de relación estrecha (Rodríguez, 2004).

En Inglaterra se denomina tutoring o supervising a la atención personalizada –cara a cara- que reciben los estudiantes. En el Reino Unido, Australia y Estados Unidos se puede decir que la actividad central del sistema tutorial era el mantener informado al alumno, así como cuidar la disciplina.

En Estados Unidos, Canadá y en algunos países de Europa surgen los centros de orientación, desde la década de los 30, los cuales eran integrados por especialistas en pedagogía y psicopedagogía, éstos tenían una estrecha relación con el profesorado para coordinar las actividades del asesoramiento académico con la atención especializada a ciertas necesidades personales, sociales y académicas, a través de diferentes cursos acerca de orientación sobre cómo estudiar e higiene mental.

En 1997 la Universidad Nacional del Rosario, Argentina desarrolló la modalidad de tutoría a distancia (telefónicas y presenciales) para generar encuentros entre los ingresantes a la carrera y los coordinadores del curso, con el fin de aclarar dudas referentes a una actividad, un trámite o una inquietud (Torres y Luchéis, citado en Serna y Cruces s.f.).

Otro antecedente sobre la tutoría académica es el de la Universidad de Oxford, donde el estudiante tiene un encuentro semanal con el tutor que le fue asignado; en donde el alumno prepara un ensayo cada semana, para discutirlo con su tutor

El modelo español de enseñanza superior a distancia en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), considera la tutor como un orientador del aprendizaje y a la acción tutorial como un factor indispensable para mejorar la calidad educativa, en donde se convierte en un derecho del alumno y una obligación de los centros.

Por otro lado, la Universidad Complutense de Madrid establece para los alumnos el asesoramiento entre iguales, esta modalidad considera que el docente asesor no debe intervenir en todas las necesidades de los alumnos, ya que pueden ser atendidas por estudiantes de niveles posteriores, comprometidos en apoyar a sus compañeros. (ANUIES, 1998). Posteriormente establece como un derecho de los alumnos el ser asistido y orientado individualmente en la adquisición del conocimiento a través de la tutoría.

A inicio en la década de los cuarenta, se inicia la tutoría en el posgrado de la Facultad de Química en la Universidad Autónoma de México (UNAM), con la participación de un tutor para cada estudiante, logrando excelentes resultados. Por lo anterior la acción tutorial quedó establecida en los planes de estudio desde 1970 en 4 programas de maestría y doctorado.

La acción tutorial en licenciatura como apoyo al estudiante, surge en la UNAM dentro del Sistema de Universidad Abierta (SUA), en dos modalidades distintas: individual y grupal. En la primera se atienden las dudas surgidas en el proceso de estudio particular del alumno y en la grupal se favorece la

interacción de los estudiantes con el tutor para la solución de problemas de aprendizaje o para la construcción de conocimientos, con la finalidad de resolver problemas que tienen relación con la deserción (abandono de los estudios), el rezago (retraso en la inscripción a las asignaturas subsecuentes del plan de estudios) y con la baja eficiencia terminal (proporción de alumnos que ingresan a un determinado programa, el cual no concluyen en el plazo establecido en el plan de estudios). Como puede advertirse, la tutoría ha sido una constante que adquiere matices específicos acordes al modelo educativo de la institución, al contexto y la época.

Con base en lo anterior, la ANUIES emitió dos propuestas para impulsar el desarrollo de auténticos Programas Institucionales de Tutoría en las IES en México, la primera de ellas fue mejorar la calidad del proceso educativo en el nivel universitario, analizando las principales causas del rezago o abandono de los estudios, el cual se encuentra plasmado en su documento "La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo". En este se promueve la formación integral de los estudiantes a través del programa institucional de tutoría.

En la segunda propuesta, la ANUIES convocó a un destacado grupo de académicos de instituciones vinculadas con la educación superior (Centro Nacional para la Evaluación de la Educación, Planeación de la Educación Superior, Evaluación de la Educación Superior y la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES) y universidades (Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de Guadalajara, Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, Universidad de Colima y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo e Instituto Hidalguense de Educación Media Superior y Superior) a reflexionar y a proponer estrategias para potenciar la formación integral del alumno, el resultado del trabajo de este grupo interinstitucional fue una propuesta para la organización e implantación de programas de atención personalizada a los estudiantes de las instituciones de educación superior (IES).

Hace dos años se realizó un estudio en donde se encuestaron a 500 estudiantes de diferentes universidades; con la finalidad de conocer las expectativas e interés de los tutorados sobre la acción tutorial para la construcción de un modelo de tutoría. Se tomaron 5 ámbitos de atención de la tutoría: Integración y permanencia, vocacional, escolar, personal y académica (Desarrollar habilidades de estudio y competencias para ejercer su práctica), siendo esta última, tema central de este trabajo. Es lo más reciente desde la opinión de los alumnos en México (ANUIES, 2010).

El Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, tiene su origen en el año 1992, con la integración de un anteproyecto de tutoría para bachillerato y escuelas de Nivel Medio Superior y terminal como enfermería y trabajo social.

En 1996 de manera institucional se implementó el Programa de Tutorías a nivel Bachillerato con la asignación de un tutor para cada preparatoria de la

UAEH. En 2002 se amplía a los niveles de licenciatura y posgrado, considerando un tutor en cada uno de los grupos de primer semestre, por lo que fue necesario incorporar a maestros por horas, logrando así ampliar el número de alumnos tutorados.

En el año 2007 la Dirección de Servicios a Estudiantes conocedora de la problemática y carencias que presentaban los servicios de tutorías conviene con los coordinadores de las Áreas de Extensión Académica Multidisciplinaria asignar un coordinador tutor que regulara las funciones en el desarrollo del programa y que fuera el vínculo con la Dirección de Servicios a Estudiantes, sin embargo esto no es suficiente por lo que en la UAEH se realizó un estudio macro llamado “Mejoramiento de la calidad educativa y la formación integral de los estudiantes para incidir en el mejoramiento académico”, en lo relacionado con la opinión sobre las tutorías, los alumnos solicitan tener más tutorías, consideran adecuado que todos los alumnos tengan un tutor y no sólo los que tienen becas y contra las opiniones negativas, una minoría considera que la tutoría es mala, no sirven de nada y que los tutores no hacen bien su trabajo.

Por su parte la Coordinación de Tutorías del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu) realizó un estudio exploratorio en el 2009 con la finalidad de contribuir a la mejora del programa institucional de tutoría. A través de esta encuesta se realizó un diagnóstico para conocer la situación del programa de tutorías en el ICSHu. Entre los Hallazgos se encontró que el 42 % de las respuestas refieren que la acción tutorial está orientada al cumplimiento de mandatos institucionales orientados a brindar atención a determinados estudiantes: becas PRONABES, consejo técnico y alumnos de primer semestre. El 33% plantea a la tutoría como un proceso necesario pero con deficiencias. En este aspecto se afirma que la tutoría es vista como un medio para la obtención de puntos para participar en el estímulo académico y PROMEP. Solamente un 25% refiere que la tutoría se realizada como un apoyo académico al alumno.

En la UAEH, la acción tutorial es desarrollada por profesores de tiempo completo que cuentan con perfil PROMEP y entre sus tareas está cumplir con actividades de tutelaje, pero también por docentes de asignatura que aceptan cumplir y desarrollar funciones de tutor de manera “voluntaria” ya que para algunos de ellos desempeñar dicha actividad les representa poder participar en los estímulos al personal docente.

Desde la fecha que se implementó el Programa Institucional de Tutorías sólo se han proporcionado datos sobre la cobertura que se tiene, sobre todo a partir del año 2004.

Por lo cual la pregunta que orienta el Proyecto es: ¿Qué impacto ha tenido

la acción tutorial en la formación académica de los alumnos de 2, 5 y 9 semestres en las 9 Licenciaturas del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo?

OBJETIVO GENERAL

Analizar el impacto de la acción tutorial, en la formación académica de los estudiantes de 2, 5 y 9 semestres en las 9 licenciaturas en el periodo enero - junio 2012, en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, para contribuir en la mejora del Programa Institucional de tutoría.

Objetivos específicos

- Explorar las concepciones que los estudiantes y los profesores tutores tienen sobre la acción tutorial en la formación académica.
- Conocer las necesidades académicas de los estudiantes para analizar de qué manera la acción tutorial las atiende.
- Conocer los beneficios de carácter académico que los estudiantes han tenido de la acción tutorial.

Los objetivos que guían este anteproyecto de investigación, obedecen a las siguientes preguntas de investigación.

- ¿Qué significa para los alumnos y profesores tutores la acción tutorial en la formación académica?
- ¿Cuáles son las necesidades de carácter académico que los estudiantes enfrentan a lo largo de su carrera y de qué manera la acción tutorial las atiende?
- ¿Cuáles son los beneficios de carácter académico que los alumnos atribuyen a la acción tutorial?

SUPUESTO

Siendo el objeto de investigación el impacto de la acción tutorial ésta constituirá un factor mediador en la formación académica de los estudiantes al atender sus necesidades académicas a lo largo de su proceso formativo.

JUSTIFICACIÓN

En la Educación Superior, la acción tutorial tiene como fin brindar orientación al estudiante a lo largo del proceso formativo; desarrollar una gran capacidad para enriquecer la práctica educativa y estimular las potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional de los estudiantes. La formación de nivel superior debe permitir enfrentar exitosamente las necesidades y aprovechar las oportunidades.

El Programa de Mejoramiento del Profesorado considera que “para atender

cabalmente el propósito educativo de las Instituciones de Educación Superior, es necesario completar la formación de los estudiantes, asegurar su adecuada inserción en el medio académico y propiciar su progreso satisfactorio en los estudios; por ello los profesores de tiempo completo tienen la función de apoyar individual y grupalmente a los estudiantes, a fin de que desarrollen conocimientos, valores, y actitudes, que la sociedad demanda como profesionales” (Universidad Autónoma de Nayarit, s. f.).

La tutoría en este contexto, no es una solución, sino una estrategia para apoyar el proceso formativo integral de los estudiantes, para que a partir del conocimiento de sus problemas y expectativas escolares, se propongan alternativas de atención personalizada y pertinente para un óptimo aprovechamiento escolar.

De la fundamentación y operatividad de las tutorías académicas, se ha escrito mucho, pero desafortunadamente traducidas a la práctica se dan tutorías mal orientadas, lo cual es un condicionante grave en el desempeño de los estudiantes, así como en su rendimiento académico; por ello se dice que la tutoría podría resultar un ensayo peligroso si se basa en una realidad ficticia (Acuña, citado en Serna y Cruces, s.f.).

METODOLOGÍA

Cabe mencionar que es un estudio de caso múltiple que integra elementos de corte cuantitativo y cualitativo dado que es necesario analizar la acción tutorial en el periodo enero - junio 2012 en las 9 Licenciaturas del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Es una investigación evaluativa, la cual es definida por Escudero (s.f) como un tipo de investigación aplicada que incide sobre objetos sociales, programas, centros, agentes, etc., en donde se analiza y juzga su calidad; con la finalidad de sugerir alternativas de mejora. Por lo anterior, la investigación se enmarca dentro de la metodología orientada a la toma de decisiones, en donde se aplica como técnicas de investigación la entrevista semiestructurada a estudiantes y tutores, y el cuestionario a los alumnos. Se realizará un muestreo teórico de los estudiantes becarios, y no becarios, con alto y bajo rendimiento académico.

Se fundamenta el estudio en el modelo evaluación que tiene entre los componentes básicos de un programa: Contexto/necesidades, Entradas/diseño, Procesos y productos (Stufflebeam, 2002).

1.- Los elementos del contexto son los que permiten identificar las características del entorno donde se va a ó se está realizando el programa y las necesidades que debe intentar resolver. Los elementos hacen referencia a las características de los centros, los agentes educativos y sus características además a las funciones sociales asignadas al tutor.

2.- Los elementos de Entrada/ Diseño permiten describir el programa

implantado, los recursos empleados para su puesta en marcha.

3.- Elementos del proceso aportan información sobre cómo se está llevando a cabo el programa en la práctica diaria. Permite conocer que partes del programa se han llevado a cabo, qué discrepancias se detectan entre lo planificado y lo realizado y servir de control parcial del progreso de los alumnos hacia el cumplimiento de los objetivos del programa. Para hacer una descripción pormenorizada del desarrollo del programa, detectar los problemas que se producen en su implantación, ya sea para adoptar medidas correctivas de manera inmediata (evaluación formativa) o bien para evitarlas en futuras aplicaciones (evaluación sumativa).

4.- Elementos de producto, resultados obtenidos de acuerdo a las necesidades de los tutorados.

CONCLUSIONES

A la acción tutorial se le ha dado diferentes nombres a lo largo de la historia, siempre ha estado presente para facilitar cualquier proceso, en este caso, la integración del estudiante en la vida universitaria, promover competencias académicas contempladas en los perfiles de egreso y mejorar hábitos de estudio para evitar el fracaso académico.

Como ha sido referido en el desarrollo del presente trabajo, no basta con contar con un Programa Institucional de Tutorías si no llevar a buen término las actividades orientadas a la acción tutorial, la aplicación sistematizada de acciones que de manera organizada apoyen al tutor su desarrollo, evaluación y realimentación.

Realizar investigaciones de este tipo permite identificar problemas puntuales, por ello es fundamental conocer la visión de alumno ya que ellos son los involucrados principalmente. La evaluación ha adquirido tal importancia en las organizaciones, porque permite verificar si se está avanzando en el cumplimiento de las metas establecidas o bien conocer qué problemas existen para proponer acciones de mejora.

BIBLIOGRAFÍA

ANUIES (2010). "La percepción del estudiante sobre la acción tutorial: Modelo para su evaluación". En: www.uv.mx/tutoriacuartonacional/

ANUIES (2000) PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE TUTORIA. Una propuesta de la AUNIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. Serie de Investigaciones, 2a. edición corregida.

ANUIES (1998). Programa Institucional de Tutoría. En: <http://www.anuies.mx/anuies/libros98/lib42/o.htm> Recuperado: 22 de Marzo, 2009

Escudero E., Tomas (s.f). Claves identificativas de la investigación evaluativa: análisis desde la práctica. Universidad de Zaragoza. En: <http://www.unirioja.es/servicios/sp/ej/contextos/infos/2091397.pdf> Consultado el 18 de mayo de 2011.

Rodríguez Espinar, Sebastián (2004). "Manual de Tutoría Universitaria". Editorial OCTAEDRO, Primera Edición, Pag. 19.

Serna Rodríguez, Armandina y Cruces (s.f.) La tutoría académica desde la perspectiva de los alumnos. Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali.

Stufflebeam D. (2002). "Evaluación Sistémica: Guía teórica y práctica". Ed. Pidos Iberica,S.A. En: <http://www.cop.es/delegaci/palmas/biblio/person/person30.pdf> Consultado el 9 de julio de 2011.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), Programa Institucional de Tutorías.

El uso de estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje de la Historia basado en el modelo de competencias en quinto grado de primaria

Liliana Leticia Díaz Ordoñez

Introducción

En el presente trabajo se abordará el tema “El uso de estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje de la Historia basado en el modelo de competencias en quinto grado de Primaria”, luego entonces en primera instancia se describe los antecedentes de la enseñanza de la Historia en México, así como también se plantea la problemática de la enseñanza de la Historia en el nivel básico para poder problematizar y hacer énfasis en el uso de estrategias de enseñanza.

Se pretende profundizar en la importancia de la Historia en la sociedad actual ya que por medio de ella se sensibiliza al alumno sobre su presente para ser un individuo activo dentro de la misma.

Es una pequeña síntesis del anteproyecto por lo tanto es solo un avance por ello aun falta información; dejando en claro que es un trabajo en construcción y abierto a cualquier sugerencia.

Desarrollo

Actualmente se vive en mundo globalizado, en la llamada sociedad del conocimiento donde el poder radica en la persona que analiza, interpreta, cuestiona e investiga todo aspecto de vivir en sociedad. En el ámbito educativo la necesidad de que niños y jóvenes adquieran elementos para comprender el mundo social actual y actuar en él, es imprescindible; expresión de ello, es que dicha prioridad educativa se encuentra contemplada dentro de las necesidades básicas de aprendizaje planteadas en Jomtiem hace más de 15 años. Este argumento es reforzado por autoras como Schmelkes (2000) quien plantea la importancia de asignaturas como la Historia y la Geografía para contar con elementos para entender al otro o a los otros, a partir de la comprensión de distintos grupos sociales en el tiempo y en el espacio, como parte de las necesidades sociales a las que pretende responder la educación actual.

La importancia del estudio de la Historia radica en que el alumno debe comprender su pasado pero con la finalidad de interpretar e intervenir activamente en su presente. La enseñanza de la Historia en México en el nivel primaria se inicio, según el autor J. de Jesús Nieto (1992:13) hace más de

un siglo. José Díaz Covarrubias, en su libro *La Instrucción Pública en México*, aseguraba que hacia 1875 la materia de Elementos de Historia General y de México, ya formaban parte del plan de estudios de las escuelas primarias de la Ciudad de México y de las capitales de los estados de la República.

Actualmente la historia en el nivel básico específicamente en primaria se aborda desde el primer y segundo grado bajo el título de la materia "exploración de la naturaleza" estudiando la historia personal, familiar, del lugar donde vive el niño y de su escuela (SEP 2009). En tercer grado, en la asignatura *Estudio de la entidad donde vivo* se busca del desarrollo de competencias geográficas e históricas, adquieran conocimientos, desarrollen habilidades y fortalezcan actitudes para estudiar su entidad desde la perspectiva histórica y geográfica. En cuarto grado, se inicia el aprendizaje de la Historia de manera específica. En este grado se pretende que los alumnos profundicen en el estudio de la historia de México desde el Poblamiento de América hasta la Consumación de la Independencia. El curso de quinto grado está enfocado al estudio del México independiente hasta los albores del siglo XXI. En sexto grado, el curso de Historia está centrado en el estudio de la vida del ser humano desde la prehistoria hasta los inicios del siglo XVI, es decir desde su aparición hasta el encuentro de América y Europa. La materia de Historia en educación básica se aborda de acuerdo a las capacidades de los alumnos para la comprensión de los hechos históricos.

Después de haber hecho una contextualización de la Historia en primaria se hará énfasis a las estrategias didácticas, la forma de impartir la materia y a las consecuencias de esto. El arte de enseñar es una tarea difícil para el docente y sobre todo tratándose de conocimientos de Historia. El factor esencial en la enseñanza de la Historia, reside particularmente en la forma de impartir la materia, ya que no se realiza mediante una adecuada planeación, contextualización, sino que el docente varias veces utiliza la misma estrategia de exposición.

El problema fundamental que sigue prevaleciendo en la educación básica es la práctica tradicionalista, donde el docente realiza la clase en forma expositiva, generando un alumno pasivo, apático y receptor de la información, así mismo se vuelve memorístico, repetitivo y sin reflexión en la adquisición del conocimiento; en este tipo de enseñanza la relación maestro alumno es casi nula, en cuanto que la disciplina está fundada en el castigo o sanción y la evaluación está sustentada en un examen cuantitativo por lo que la escuela es informativa, no formativa.

En palabras de Miralles (2008) Los estudiantes han destacado en las clases de Historia la acción de explicar, seguida de lejos por otras formas de desarrollo como dictar y copiar o leer el contenido, para terminar con otras

formas de acción en las que se da algún tipo de intervención por parte de los alumnos, como debates o exposición de trabajos. La principal interacción que se da en las aulas de Historia es la explicación del profesor. Y el principal recurso didáctico que se emplea para explicar, después y a mucha distancia del libro de texto, es la pizarra.

Las clases de Historia la mayoría de las veces solo se basan en el libro de texto, en memorizar más no en comprender el hecho histórico; para esto Mattozzi (1999) hace referencia a la relación entre enseñante y alumno la cual se centra en el texto de Historia. Sin embargo, el texto no se percibe como un elemento decisivo del problema de la didáctica de la historia. El texto escolar se considera como la inevitable realización de la historia por enseñar. Lo que se puede analizar y criticar es su estructura lingüística, las tendencias ideológicas y la cantidad y selección de los contenidos. Pero su estructura profunda, establecida desde hace un siglo, se califica de tan necesaria como un elemento de la naturaleza.

En su gran mayoría las clases de historia son tradicionales para esto Martínez, Souto y Beltrán (2006) mencionan las características de una clase tradicional de historia y son: Poco compromiso intelectual del profesor en la búsqueda de la racionalidad histórica, predominando la exposición narrativa cronológica, dominio de la clase por parte del profesor como un conjunto de saberes enciclopédicos, mucho apoyo en el libro de texto, que se convierte en la herramienta fundamental de enseñanza, una escasa utilización de la metodología de resolución de problemas, trabajo individual y muy poco en equipo, algunas actividades prácticas en proyecciones de películas o vídeos, menor consideración de los estudios sociales frente a los de matemáticas, ciencias, etc.

Por lo tanto se deben de implementar nuevas estrategias para estimular al alumno de forma participativa, hacerlo responsable de su conocimiento y aprendizaje, él se interesará por descubrir e indagar más acerca del mismo. El alumno en la materia de Historia ha desarrollado como estrategia de supervivencia escolar la memorización; esto perjudica en su proceso de aprendizaje porque al paso del tiempo ya olvido los conceptos y pierde los referentes para aprender un tema más complejo debido a que fue memorizado el anterior. El alumno no aprende ni le gusta la Historia porque sólo se le pone a leer, hacer resúmenes o mapas conceptuales los cuales no puede realizar bien porque copian textualmente párrafos.

Bonilla y Arista (2010) mencionan que los maestros deben entender y manejar el enfoque de la asignatura de historia, para evitar actividades de enseñanza centradas eminentemente en la exposición oral, la lectura de

textos sin orientación didáctica, el copiado o resumen y en la evaluación ubicada en la memorización.

El tradicional descuido de las prácticas educativas en México tiene en el aspecto docente uno de sus flancos más críticos. Uno de los aspectos centrales de la problemática de la enseñanza de la historia en primaria, está relacionado al deterioro que ha venido experimentando la condición laboral y profesional de los maestros en la últimas décadas, lo cual ha propiciado que el maestro busque otras fuentes de empleo y no preste la atención necesaria en su práctica y en su formación.

En este sentido se puede proponer una alternativa de innovación con la finalidad de elevar la calidad educativa, debido a que por medio de la modernidad se han establecido nuevos modelos de estudio que van desde el auto didactismo hasta el asesoramiento directo en grupos pequeños básicamente en talleres, para actualizar los conocimientos y habilidades; una educación de calidad requiere acceso a materiales y tecnología educativa en cantidad y variedad suficiente; y un maestro competente capaz de usar y aprovechar bien esa calidad en la interacción de su proceso de formación con el alumno.

Aranguren (2003) menciona que cuando el alumno conoce hechos históricos por la vía de conceptos, categoriza y valoriza a la vez ese conocimiento, ejerciendo condiciones de conocer que lo acercan cada vez más a los conceptos superiores

“Cualquier iniciativa que intente otro tipo de enseñanza tiene que reconocer que la historia no es una mera colección de nombres, fechas y batallas, sino un esfuerzo intelectual desplegado por los historiadores que implica habilidades y capacidades cognitivas; por tanto la enseñanza tiene que exigir por parte del alumno actividades de razonamiento – acordes con su nivel cognitivo- que lo acerquen poco a poco toda la complejidad explicativa de la historia y a ir madurando las habilidades de razonamiento crítico, inferencia, juicios de valor, etc.” (Salazar, 1999, p. 28)

la importancia de planear estrategias de enseñanza que lleven a la alumna y al alumno a construir su conocimiento, a desarrollar habilidades de investigación, reflexión, comunicación y de pensamiento crítico, esto aunado a la formación de valores humanos que dan como resultado un sujeto integral, capaz de descubrir, crear y transformar su medio social.

Y es precisamente la historia, una de las asignatura, que cumple esta función formativa en los educandos en cuanto a su desarrollo cultural que favorece la organización de otros conocimientos, formación de valores éticos personales y de convivencia social, así como afirmación de su identidad nacional pues pretende que desarrollen todas sus potencialidades para

tener bases firmes para comprender el pasado, entender su presente y transformar su futuro para un mundo mejor.

Desafortunadamente son limitadas y tradicionales las prácticas habituales en la enseñanza de la historia; a lo que llamamos historia narrativa donde hay una simple transmisión de cuerpos de conocimiento y de datos ya establecidos; la clave, la memorización, la cual consiste en un gran almacén de datos, ideas y trozos de la "realidad" lo cual se trabaja mediante resúmenes, cuestionarios y ejercicios de repetición.

Por otra parte, en su mayoría, a los maestros les disgusta enseñar la historia por diversas razones que pueden ser por la poca importancia que se le da en comparación con otras asignaturas como el español y las matemáticas; porque no dominan los contenidos o bien por su propia formación como docente; esto hace que lo manifiesten de forma pasiva en su trabajo en el aula y lo transmitan de la misma manera a sus alumnos.

El poco interés que los alumnos y maestros presentan al enseñar y aprender historia es motivo de preocupación ya que se pierde entre otras cosas la habilidad de indagación sobre sucesos ocurridos antes, después y durante la vida cotidiana dentro y fuera de la escuela. La presente investigación tiene como finalidad rescatar el enfoque formativo de la historia mediante un enfoque de comprensión de hechos brindando un panorama general de cómo se puede enseñar historia de manera significativa destacando la estrecha relación que existe entre el pasado y la vida cotidiana.

Para que el proceso enseñanza-aprendizaje cumpla con los objetivos que se pretenden lograr es importante que no se base solo en la memorización, dejar atrás la memorización de datos que carecen de interés y significado para la alumna y el alumno. El conocimiento histórico debe ligarse con la vida actual de los sujetos que la enseñan y la estudian, de tal forma que les permitan comprender los problemas que se les presentan en la sociedad que les rodea de la cual forman parte.

Los alumnos deben vincular el pasado con el presente, valorar que los hechos de la historia son la base de su presente y futuro. Es por ello que mi investigación estará enfocada a mejorar la enseñanza de la historia y en consecuencia todo el proceso de enseñanza aprendizaje o por lo menos que esta me ayude a mejorar mi enseñanza en la materia de historia.

Es por ello que el uso de estrategias de enseñanza Son todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. A saber, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos. El énfasis se encuentra en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía verbal o escrita.

Los autores (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991) definen a

las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos

“La acción educativa también implica al docente y la enseñanza aunque de manera distinta a la tradicional, actualmente se define a la enseñanza como un conjunto de ayudas que el docente brinda al niño para que éste realice su proceso personal de construcción de conocimientos. Las ayudas que proporcione el docente van a crear las condiciones necesarias para optimizar y enriquecer el aprendizaje de los niños.”(Cormack, 2004)

Dichas estrategias estarán enfocadas al curso de quinto grado está enfocado al estudio del México independiente hasta finales del siglo XX y los albores del siglo XXI. En este grado se pretende que los alumnos ubiquen temporal y espacialmente los principales procesos de la época de estudio, utilicen fuentes para explicar los cambios y continuidades y valoren los principios que han permitido a nuestro país construir una sociedad democrática.

En este grado, los alumnos deben fortalecer el trabajo con la aplicación de los términos año, década y siglo, la identificación de cambios y permanencias, de procesos simultáneos, de causas y consecuencias de los principales procesos de estudio. Es conveniente favorecer el trabajo con el uso de líneas del tiempo, la ubicación de los acontecimientos y procesos en mapas, hacer uso de testimonios que les permitan responder algunas interrogantes sobre el pasado nacional. Propiciar que a través de experiencias de aprendizaje los alumnos puedan comunicar en forma gráfica, oral o escrita sucesos y procesos del acontecer nacional. El trabajo en el aula debe llevar a que los alumnos puedan reconocer algunos problemas nacionales y señalen algunas posibles soluciones, así como valorar el legado que han dejado las sociedades pasadas en nuestro presente.

Vinculado con el programa educativo actual, la educación basada en competencias, lejos de ser una educación atomizada, de corte conductual y fragmentada, tiene ventajas que inciden significativamente en diferentes áreas del proceso educativo, abriendo perspectivas más dinámicas, integrales y críticas.

La educación basada en competencias se centra en la necesidad, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas y habilidades señaladas desde el campo laboral. En otras palabras, una competencia en la educación, es un

conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente una profesión.

Conclusión

Por lo tanto se puede concluir que la enseñanza de la historia es un aspecto primordial para la educación del alumno dentro de la sociedad, es por medio de ella que se dan a conocer los hechos del pasado para utilizarlos en pro del futuro.

La historia tiene como gran obstáculo qué se le considera una materia tediosa y aburrida es por ello que se debe implementar el uso de nuevos métodos, estrategias y recursos para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de la misma. La historia es fundamental para que el alumno entienda su entorno social, al igual que su papel como individuo dentro de una sociedad.

En la actualidad existe un gran reto para la educación con el nuevo Programa de estudios 2009 basado en competencias, el cual exige trabajo colaborativo de todos los implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje y un cambio radical en la forma en que se ha venido impartiendo las clases de Historia

Es por ello que el presente trabajo es el resultado de investigaciones acordes al tema, todo lo aquí plasmado está sujeto a revisión y cambios si así fuese necesario.

Bibliografía

Bisquerra R. (1989) *"Métodos de investigación educativa"*. Editorial Ceac, España.

Chesnaux J. (1991) *¿Hacemos tabla rasa del pasado?*. A propósito de la historia y los historiadores, traducción de Aurelio Garzón Del Camino, 12ª edición, México, Siglo XXI Editores. .

Cormack M. (2004) *"Estrategias de aprendizaje y de enseñanza en la educación del menor de 6 años"*, Acción Pedagógica vol. 13 No. 2

Dirección General de Desarrollo Curricular: Plan de estudios 2009 SEP Educación Básica Primaria quinto grado (2º ed.) (2009). México D.F., Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Dirección General de Desarrollo Curricular: Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Cuarto grado. México, 1994.

Ferro M. (1990) *“Como se cuenta la historia a los niños en el mundo entero”*. México, fondo de cultura Económica, 1990.

García Ma. (2003) *“Estrategias didácticas para la enseñanza aprendizaje de la Historia”*, UPN Unidad 092 México D.F.

Martínez M. (1998) *Investigación cualitativa etnográfica en la educación*. Editorial Trillas.

Mazario I. *Estrategias didácticas para enseñar a aprender*, Centro de Estudio y Desarrollo educacional UMCC

Prieto Ma. (2001) *Lo social como campo de conocimiento escolar en Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia*. UPN. México.2001.

Salazar R. (2001) *La enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia en la escuela primaria* en *Entre Maestr@s* . UPN. Vol. 2, núm. 3, diciembre 2001

Salazar J. (1999). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia: ¿... y los maestros que enseñamos por historia?*. México: Ediciones Educación

Estrategias de enseñanza, para la comprensión del ejercicio de la ciudadanía de mujeres de comunidades rurales que no saben leer y escribir en el período mayo- diciembre 2011

Evelia Bautista Jiménez

En la actualidad están pasando una serie de hechos que están impactando en nuestra sociedad, pues es de ver como el mundo de la globalización ha dejado huella en el hacer cotidiano de las personas, pues la incursión de tecnología, los procesos sociales y económicos que acontecen en la actualidad están siendo determinantes en las sociedades modernas.

La incursión de las Tecnologías de la Información y el mundo acelerado de la misma, está dejando brechas de desigualdad y de exclusión en sectores específicos de la población, principalmente las conocidas como vulnerables en las que se encuentran: las mujeres, la población migrante, los adultos mayores y los jóvenes (Cruz D. s/f).

Debido a ello, las demandas sociales responden a una necesidad de prolongar los espacios culturales, los horarios el concepto de tiempo libre cambia y por tanto las problemáticas sociales aumentan, es así que la integración de estas minorías (población vulnerable) se hace necesaria y supone una inversión educativa sustanciosa, de tal manera que se dote de nuevas habilidades a las personas en esas condiciones de desigualdad.

Las mujeres por muchos años han sido una población vulnerable ante la creencia de roles y estereotipos tradicionales de género que han impedido el desarrollo de las mismas, no importando los contextos, sean estos urbanos o rurales, pues las condiciones sociales en ambos impiden el acceso a oportunidades, por lo tanto a un desarrollo pleno.

En México la situación de las mujeres ha quedado excluida, pues no existen políticas en las que se desarrollen programas con perspectiva de género - en lo que ha educación se refiere- pues el rezago educativo sigue siendo mayor en las mujeres en comparación a los hombres, principalmente en la población mayor de 15 años. Por otra parte, se considera como indicador de exclusión educativa al analfabetismo, pues estas situaciones marcan la desigualdad de las mujeres en México, tanto en la toma de decisiones políticas como en la representación, lo que confiere que "la falta de igualdad de oportunidades en muchos ámbitos de la vida social, a los que solamente se accede en la vida moderna a través de la educación" (Nieto, S. Millán, D., 2006. p. 187).

Ahora bien, bajo estas condiciones tradicionales de las mujeres, encontramos que la sociedad civil ha formado parte importante en cuanto a participación política se refiere, pues las mujeres han formado parte de un

hecho de exclusión, debido a que hay un empobrecimiento y explotación de estos grupos; de esta manera lo que sugiere es un modelo basado en estos dos aspectos, en el que estén consideradas alternativas a un modelo socio-económico y político, para lo que se tendría que tomar en consideración "el derecho a la salud, a la educación, a la alimentación y en general a los derechos sociales, económicos, políticos y culturales junto a los derechos difusos, como el derecho a un ambiente sano y autosustentable, el derecho a la paz con justicia, seguirán siendo demandas sociales legítimas y vitales" todo ello lleva a decir que la participación de las mujeres debe ser activa para el beneficio de su desarrollo y garantizar el desarrollo pleno de las mismas como parte de la igualdad de oportunidades e iniciar con la inclusión de las mujeres en los ámbitos de hacer público y privado (Nieto, S. Millán, D., 2006. p. 189).

A razón de lo anterior, la propuesta está bajo agrupaciones en las que se consideran lo político, la justicia y los derechos humanos, la salud, así como la cultura y la educación, en este último se encuentran los siguientes aspectos:

"Asumir la defensa de la educación pública y de los principios de equidad y de igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y elevación de los niveles de eficiencia terminal de las mujeres en el sistema educativo nacional.

Impulsar en corresponsabilidad programas y acciones para contribuir a abatir la tasa de analfabetismo de las mujeres.

Promover estudios e investigaciones que considerando la condición social de la mujer, puedan generar propuestas para la elaboración de planes y programas educativos de todos los niveles, así como proyectos que favorezcan la igualdad de la mujer en el sistema educativo.

Fomentar la cultura de los derechos de la mujer, así como la dignificación y revalorización de su papel en todos los ámbitos de la vida social.

Abrir espacios en los medios de comunicación para impulsar una cultura que garanticen socialmente la equidad entre hombres y mujeres" (Nieto, S. Millán, D., 2006. p. 191-192).

La situación social de las mujeres, apela a brechas de desigualdad por sexo y quedan vinculadas ahora a una condición desfavorable de educación, pues la falta de acceso a oportunidades sigue dejando problemas de marginalidad y pobreza en la que una condición lleva a otra de tal manera, que muchas de ellas están en situaciones de analfabetismo, principalmente las que se encuentran en ámbitos rurales, donde los recursos políticos, económicos y las condiciones de vida que tienen son insuficientes para tener el acceso a la educación y una participación política escasa que favorezca al mejoramiento de las mismas.

Ahora bien, se considera que una forma de mejorar las condiciones de vida y propiciar el desarrollo de muchos grupos vulnerables y en condiciones desfavorables, es importante que haya un conocimiento previo, asimismo se sugiere que para que estas problemáticas de desigualdad social se eliminen y quede una sociedad de igualdad, es necesario que como miembro de la misma, haya un ejercicio de responsabilidades y virtudes ciudadanas y entonces exista un Estado de bienestar; por lo tanto viene a decir que se requiere de individuos con un compromiso activo con la sociedad. (Mougán, 2006).

Con ello cabe decir que en la actualidad las personas requieren dotarse de habilidades, de conocimientos de tal manera que el Estado de Bienestar del que se habla sea favorable a las condiciones de las mujeres, pues se considera que una persona analfabeta es cuando no puede dedicarse a actividades en las que hace falta saber leer y escribir, para un funcionamiento efectivo de un grupo o de una comunidad a la que se pertenezca de tal manera que impide su propio desarrollo y el de su comunidad (Cruz, s/f).

Sin embargo ante tales circunstancias el acumulo de conocimientos no sería suficiente, ni siquiera que las mujeres aprendieran a leer y a escribir, puesto que esto no garantiza ni la eliminación de las brechas de desigualdad y la resolución de los problemas que pueden estar aconteciendo en sus contextos, pues hay una incapacidad de conocerlos. Lo cual sería muy importante retomar como alternativa a un tipo de conciencia ciudadana como lo refiere Beck, en la que se plantea una toma de conciencia de riesgo, que supone una forma nueva de ciudadanía a la que llama "ciudadanía mundial autoconsciente" en la que hay un nuevo concepto de responsabilidad.

En la tesis "De la participación ciudadana efectiva. Estudio de caso del municipio de Pachuca de Sto, Hgo" se reconoce a la participación ciudadana, formalizada y practicada efectivamente, como una alternativa viable para avanzar hacia la democracia, para el incremento de la eficacia de los gobiernos, para la solución de los problemas públicos. También cuestiona que la oferta de participación genere un uso efectivo y sugiere implementar medidas adicionales si es que requiere lograr un involucramiento real de la ciudadanía, asimismo toma una postura, de tal manera que se tome conciencia para la participación y de corresponsabilidad con el Estado para la resolución de los problemas públicos de tal manera que comiencen a hacer uso de los mecanismos que el gobierno formaliza y reconoce (Hernández, 2010)

En el primer apartado de la tesis anterior, la autora retoma los siguientes conceptos, Gobierno, democracia y ciudadanía como ejes centrales de dicho trabajo, en el primer concepto este se concibe como: un elemento formal y una de las partes que constituye la relación gobierno-ciudadanía, de tal manera que va acotando dichos conceptos y confiere que" la

democracia es una forma de gobierno que se traduce como el gobierno del pueblo. El totalitarismo, la sociedad enfrenta una limitación en sus derechos civiles y políticos y sobre todo en las posibilidades de participar en la toma de decisiones. El totalitarismo es un autoritarismo extremo en el que el poder es ejercido sin límites por un partido único que merma la libertad de los individuos y no admite su participación en los asuntos públicos” (Hernández, 2010 p. 7).

Además concibe a la democracia como “gobierno para el pueblo, o sea, gobierno de acuerdo a la voluntad del pueblo. Un gobierno democrático ideal sería aquel cuyas acciones estuvieran siempre en perfecto acuerdo con la voluntad de todos sus ciudadanos” según la puesto por la autora es un concepto tradicional que corresponde a la tradición de la antigua Grecia, en donde el concepto de ciudadano se limitaba a los hombres libres que fueran de 18 años, excluyendo a los esclavos y a las mujeres, por consiguiente la participación ciudadana no era de toda la población (Lijphart 1999 citado en Hernández, 2010. p. 8).

En cuanto a ciudadanía se refiere considera dos enfoques, “el enfoque formal y el enfoque sustantivo. En el primer caso el ciudadano se ve como un sujeto jurídico y alude al conjunto de derechos y obligaciones que adquiere el individuo al ser parte de una sociedad” (Hernández, 2010. p. 15).

La autora retoma a Medallo, quien precisa que la ciudadanía formal es “una calidad jurídico-político que corresponde a ciertos individuos de un país que el Estado les reconoce bajo determinadas condiciones y del reconocimiento de ella se deriva a favor de los ciudadanos un conjunto de derechos públicos que son denominados derechos políticos” (Hernández, 2010. p. 15).

Por otra parte, se concibe que el ejercicio real de ciudadanía, tiene evidentes diferencias sociales, económicas, políticas e ideológicas entre los miembros de una sociedad que necesariamente conlleva a un ciudadano diferente, pues hace referencia a Tamayo (2006), quién plantea “La ciudadanía no puede ser única ni estable para todos. Más bien significa distintas cosas para distintos actores” (Hernández, 2010. p16).

Ahora bien hace referencia que la ciudadanía sustantiva es construida bajo prácticas sociales en las que están inmersas las experiencias históricas y culturales, por tanto la ciudadanía puede ser dinámica, formada y transformada históricamente por los actores sociales, es decir implica “la construcción de identidad”. (Hernández, 2010).

A manera de conclusión, se hace necesario una forma diferente de entender el ejercicio de ciudadanía, en todos los contextos sociales, sin embargo incluir este concepto en la educación de las mujeres como parte de la mejora de las condiciones de vida de las mismas es aún más pues, la tarea es difícil dada las circunstancias muchas de estas son un obstáculo que hay que vencer, el gobierno en sus tres instancias municipal, estatal y federal deberá incluir políticas y programas que favorezcan no solo la educación de

las mujeres sino que incluyan programas de educación a al ejercicio de ciudadanía de las mujeres.

Impacto del teatro en la formación integral del estudiante de bachillerato de la UAEH

Juan Francisco Arrieta Moreno

Oralia Agiss Palacios

INTRODUCCIÓN

Preparar al hombre para la vida

La necesidad de responder ante los retos que plantea la sociedad contemporánea, donde la información se produce a la velocidad de la luz, modifica la finalidad de la educación. Ahora debe orientarse a la construcción de una capacidad: aprender a aprender a lo largo de la vida, lo que puede traducirse como un aprender a vivir en el entorno en el que nos desarrollamos, pero aprender a vivir con calidad y no únicamente a sobrevivir.

El arte es una de las posibilidades que el ser humano tiene para entender este entorno, para describirlo y transformarlo. Acceder al conocimiento artístico en una etapa de la vida en la que el individuo comienza a reconocerse a sí mismo como parte de una sociedad, se vuelve una oportunidad estratégica para que desarrolle un interés y un conocimiento por las actividades artísticas que le permitan conocerse y expresarse, y por lo tanto nombrar sus emociones y ser crítico ante los acontecimientos que ocurren en su sociedad, de las cuales ahora él es parte.

Actualmente el programa académico del bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo incluye en su currículo la asignatura de actividad artística, bajo la modalidad del taller de teatro en el cuarto, quinto y sexto semestre. El presente trabajo intenta reflexionar sobre el impacto que esta asignatura tiene en la formación integral del estudiante de bachillerato, así como las competencias que se deben desarrollar para un aprendizaje significativo en el estudiante y las competencias que el docente debe desarrollar para poder reforzar la asignatura desde un punto de vista constructivista.

DESARROLLO

El teatro es una modalidad artística que privilegia el uso del lenguaje y promueve el desarrollo de la imaginación. Como actividad colectiva promueve una forma singular de interacción y cooperación entre los sujetos. El teatro permite al alumno construir su propio aprendizaje y su propio conocimiento a partir de la necesidad que se va creando por expresar sus propios pensamientos que serán resultado del auto-conocimiento y de la reflexión crítica del entorno en el que vive. Se puede entender que el teatro promueve el desarrollo de los alumnos por medio de actividades que involucren el total de las otras asignaturas que cursa durante el bachillerato.

Como se manifiesta en el estado de la cuestión el tema se incorpora de manera reciente a las investigaciones realizadas en el ámbito de la docencia. Vázquez (2009) sugiere que el campo de la pedagogía teatral – como ámbito específico de la práctica pedagógica educativa en la formación... se encuentra en construcción, desde luego entendida como una práctica educativa científica. Por lo tanto se vuelve necesario diferenciar la pedagogía teatral de otros procesos que implica el fenómeno teatral como lo es el entrenamiento actoral, la producción, la puesta en escena, entre otros.

Los objetivos de una pedagogía teatral centra su campo de enseñanza en el desarrollo efectivo del individuo, buscando contribuir al proceso de aprendizaje en tres campos de acción: al interior del sistema educativo como herramienta pedagógica en otras materias y/o como materia en sí misma, pretende lograr un desarrollo integral de los escolares en cuanto a sus aptitudes y capacidades para contribuir a formar personas íntegras y creadoras; contribuye al desarrollo y a la realización individual, enriquece los códigos de comunicación y brinda nuevas formas de establecer una interacción entre los alumnos y la comunidad; la dimensión terapéutica en donde el teatro se articula como apoyo social y en donde el teatro no constituye un fin en sí mismo, sino que trabaja con las áreas impedida del campo físico o psíquico de las personas, ayudándolas a comprender su limitación para revalorarse e intervenir socialmente desde su diferencia (Báez, 2009). Todo lo anterior desde la preparación y presentación de un montaje teatral.

Por lo tanto es importante resaltar que el teatro es un medio al servicio del alumno y no un fin en sí mismo, en el que lo principal es desarrollar la

vocación humana del individuo y después su vocación artística. En esta actividad se entiende que el juego dramático es el punto de partida para cualquier reflexión e investigación por parte del estudiante, este juego dramático se constituye como el recurso educativo fundamental. Barraca (2011), menciona que en el juego destella siempre un anhelo de olvidar nuestro afán rutinario, una pausa en lo inmediato y urgente, un tiempo de “contemplación”, un goce en la propia actividad más allá de sus utilidades exteriores.

Por lo tanto la asignatura de teatro contribuye a la construcción de competencias desde la escuela como lo es analizar un texto y reconstruir las intenciones del autor; crear argumentos con el fin de convencer a un escéptico o a un adversario; crear una hipótesis y verificarla; negociar y conducir un proyecto colectivo; identificar, formular y resolver un problema científico; detectar una falla en el razonamiento de un interlocutor (Perrenoud, 2002). También la asignatura ayuda a la construcción de competencias docentes como lo es la planificación de actividades teatrales que abarquen las diferentes habilidades de los estudiantes desde las diferentes categorías, como lo cognitivo, lo psico-motriz, lo artístico y lo afectivo.

Por todo lo anterior es fundamental incorporar la información necesaria para la transformación de la asignatura y pase a ser una simple actividad recreativa a una compleja y efectiva herramienta de enseñanza y aprendizaje, con la cual el estudiante podrá desarrollarse humana y artísticamente.

Diversas investigaciones se centran en atender el concepto de pedagogía teatral como una posibilidad de ... las cuales se mencionan a continuación:

Carlos Manuel Vázquez, director escénico, pedagogo teatral, investigador, doctor en educación con especialidad en comunicación, docente en el Departamento Artes Escénicas en la División de Artes y Humanidades, e investigador del Instituto de Investigaciones Estéticas de Guadalajara, México. En su artículo publicado en 2009, donde aborda planteamientos problematizadores sobre la pedagogía teatral del siglo XX, y conceptualiza términos y nociones que aportan insumos al proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva crítica y reflexiva. La intensión pedagógica de la pedagogía teatral es contextualizar al teatro como una acción social y cultural, favorecer la cognición crítica del sujeto de su entorno social y cultural

Clara Báez Merino, del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Extremadura, en su artículo Aprendizaje significativo y adquisición de competencias profesionales a través del teatro publicado en 2009, presenta al teatro como una herramienta pedagógica como un medio históricamente educativo. Expone, también que la pedagogía teatral no se limita a su propio género, sino que también puede ser aplicada a la enseñanza de otras materias las lengua, ciencias, historias, artes, etc., fomentando un aprendizaje dinámico y eficaz. Plantea que el objetivo no es ser artista, sino la adquisición de nuevos conocimientos a través del juego, del uso de la creatividad y de la imaginación.

Javier Barraca Mairal, Doctor en filosofía, profesor de la Universidad Rey Juan Carlos I, publica su artículo Estética y formación humana: el valor de la estética en la educación, en 2011, donde indaga en las relaciones entre estética y educación. Muestra el gran valor de lo estético para una formación humana completa, y dejar ver la conexión de la estética y su valor formativo.

Víctor Viviescas es un director de escena y profesor de la Universidad de Antioquia; él reflexiona acerca del teatro como disciplina y como enseñanza en instituciones de educación formal apoyada en modelos. Discute en torno a la concepción del teatro y cómo se insertaría en una estrategia pedagógica. Él dice que enseñar teatro e inscribe en la modalidad de práctica vivencial y participativa. Intenta dejar claro que el profesor no enseña al alumno a ser sensible. El profesor comparte una práctica, indica, señala, ofrece alternativas, ángulos de enfoque para ver, para hacer.

Gilberto Icle es Doctor en Educación. Profesor del Departamento de enseñanza y Currículo de la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. El escribe el artículo Pedagogía teatral: ruptura, movimiento e inquietud de sí. En el que aborda las condiciones de posibilidad y emergencia de la Pedagogía Teatral, entendida como una inquietud de sí. En las últimas décadas el teatro ha sido llamado a cumplir una serie de funciones que son propias de su estatuto en la contemporaneidad; en especial, en el campo de la educación ha convocado el teatro para múltiples alianzas con diferentes funciones. El teatro como herramienta de

liberación de los cuerpos impedidos por la mecanización de lo cotidiano, como instrumento de concientización, como modelo de vivencia grupal, como forma de integración de las individuos en una más regulada y adaptada, como garantía de acceso a los bienes culturales.

La Organización de Estados Iberoamericanos a través de los ministros de Educación Iberoamericanos impulsan el proyecto: "Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios" que tiene por objetivo el mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social. En él se abordan temas importantes para el presente trabajo: la apuesta integral por la calidad de la enseñanza y el programa de educación artística, cultura y ciudadanía que tiene por objetivos lo siguiente:

- Facilitar el acceso de los alumnos a una educación artística de calidad.
- Reforzar la relación existente entre el arte, la cultura y la educación para permitir el conocimiento y la valoración de la diversidad cultural iberoamericana.
- Favorecer la incorporación de la cultura de cada país y la del conjunto de Iberoamérica en los proyectos educativos de las escuelas.
- Propiciar el desarrollo de competencias ciudadanas a través de la educación artística.
- Impulsar la investigación y circulación de conocimiento en educación artística.
- Renovar y crear nuevos modelos pedagógicos específicos para el ámbito de la educación artística.
- Aplicar las recomendaciones relativas a los ámbitos de educación y cultura recogidas en la Carta Cultural Iberoamericana.

Por lo tanto la problemática que se plantea sería la siguiente: existe una mala concepción de la función que desempeña el teatro, como asignatura, dentro de los programas de estudio del bachillerato. Desde hace mucho tiempo esta concepción ha llevado a pensar a los directivos,

maestros y alumnos que esta materia es simplemente una actividad donde el estudiante aprende a actuar, es decir, a aprenderse un texto, a saber pararse en un escenario, a impostar la voz, entre otras cosas. Es muy común que los directivos de las escuelas particulares, incorporadas a la universidad, piensen que esta asignatura tiene la única función de realizar el montaje que se presentará al final del semestre, como una forma de mostrar que la institución promueve las actividades artísticas.

En el apartado del programa de estudios de Teatro I, Aportaciones de la asignatura en el perfil del egresado, menciona que se proporcionan las bases para que el egresado del bachillerato pueda iniciar una licenciatura en Arte Dramático o relacionada con el Teatro, lo cual no está del todo desfasado en relación a la visión y misión del bachillerato universitario, pues en ellas se plantea que el bachillerato prepara para la educación superior.

Es importante destacar que el pensamiento que se tiene de esta asignatura empieza desde el plan de estudios que hace énfasis en el entrenamiento del estudiante como actor y no como una herramienta que posibilita la adquisición y el reforzamiento de competencia a partir de una serie de estrategias didácticas que se ponen en práctica durante las clases. La actividad artística, en su modalidad del taller de teatro se plantea como una asignatura que adentra al estudiante en los procesos de creación escénica desde una perspectiva totalmente teatral, dejando de lado el aspecto pedagógico de la asignatura.

Como objetivo general de la investigación es el conocer el impacto de la asignatura de Actividad artística, específicamente Teatro dentro de la formación integral del estudiante de bachillerato.

Como objetivos específicos que se plantean es la revisión del programa de estudios para identificar las desviaciones de las actividades hacia el entrenamiento actoral.

Otro de los objetivos específicos sería el proporcionar un análisis acerca de la concepción del teatro como herramienta pedagógica.

Por último identificar las estrategias didácticas necesarias para orientar la asignatura hacia una pedagogía teatral.

CONCLUSIONES

Se puede observar que el teatro está más allá de ser una simple actividad recreativa, que tiene el suficiente potencial para ser una herramienta pedagógica que impacta de manera positiva y concreta en la formación integral del estudiante. Por lo tanto es posible que bajo la mirada del paradigma humanista-constructivista se pueda fundamentar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se tendrían que emplear modificar la visión que se tiene respecto al teatro como actividad artística.

Finalmente me pregunto lo siguiente: el teatro es un arte donde se refleja la realidad en la que vivimos. ¿De qué forma impacta los conocimientos del teatro en el rol que el estudiante desempeña en la sociedad? ¿Es posible que desde una función pedagógica el teatro estimule la reflexión crítica del contexto de los estudiantes contribuyendo a su formación integral? ¿Qué estrategias pedagógicas se tendrían que incorporar para el desarrollo pleno de su promoción? ¿Cuáles son los ejes transversales que esta asignatura desarrolla? finalmente ¿Cómo el teatro, en tanto herramienta pedagógica, desarrolla las competencias necesarias para el desempeño exitoso del estudiante en la vida?

BIBLIOGRAFÍA

Báez, C. (2009) Aprendizaje significativo y adquisición de competencias profesionales a través del teatro. *Campo abierto*, vol.28 no. 1, pp. 69-87.

Barraca, J. (2011) Estética y formación humana: el valor de la estética en la educación. *Educación y Futuro*, no. 24, pp. 205-219.

Icle, G. (2009) pedagogía teatral: ruptura, movimiento e inquietud de sí. *Educación y*

educadores, vol. 12, no. 2, pp. 129-142.

McLaren, P. (2001) La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. México: Siglo Veintiuno Editores

Organización de Estados Iberoamericanos (2010). 2021 metas educativas. la educación que queremos para las generaciones de los bicentenarios. España: Autor.

Perrenoud, P. (2002) Construir competencias desde la escuela (2° ed.). Chile: Dolmen ediciones

Programa de estudios de la asignatura Teatro I. 2010. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Vásquez, C.M. (2009) Pedagogía teatral. Una propuesta teórico-metodológica crítica. Calle 14, vol. 3, no. 3, pp. 60-73.

Viviescas, V. () Acerca de las relaciones entre las disciplinas artísticas y los modelos pedagógicos. Revista Educación y Pedagogía, no. 5.

La influencia de la cultura tecnológica de los docentes en la implementación de las Tecnologías de la información y comunicación en el aula

Roberto Daniel Alemán Muñoz

En la actualidad la introducción de las tecnologías de la información y comunicación en la educación básica se ha ido incorporando por la exigencia de las sociedades de la información; el estudio se centra en la educación primaria teniendo como principal actor a los maestros vistos desde su cultura tecnológica docente, la cual se han obtenido a través de su historicidad, además de identificar como impacta dentro su la práctica educativa. Describiendo como se desarrolla la labor docente en las instituciones y si realmente esta herramienta ayuda al aprovechamiento académico de los alumnos.

Palabras clave: Cultura tecnológica docente, Sociedad de la información, práctica educativa.

Las escuelas están respondiendo a la globalización; para la aplicación y uso de las tecnologías educativas, así los docentes deben de mantenerse actualizados en el que hacer de su práctica, obteniendo nuevas formas de trabajo y desempeño respondiendo a las necesidades de la sociedad actual.

Pero para responder a la sociedad debemos de hacer una distinción, Toffler (1994) menciona que vivimos en una sociedad del conocimiento, caracterizada porque la base de la producción son los datos, las imágenes, los símbolos, la ideología, los valores, la cultura, la ciencia y la tecnología. El bien máspreciado no es la infraestructura, las máquinas y los equipos, sabiduría y los conocimientos, en un contexto donde el veloz ritmo de la innovación científica y tecnológica los hace rápidamente obsoletos. Para lo cual las tecnologías van cambiando la forma de enseñanza dentro de las escuelas, permite que sean más acorde al tipo de sociedad no solo en el sentido de cultura y valores sino que también se han incluido programas como enciclomedia entre otros, combinando ambas cosas, con la intención de estar al día con la sociedad actual.

Análisis del problema desde una perspectiva política

Las tecnologías de la información y la comunicación en nivel básico han estado respondiendo a varias políticas, para lo cual las abordaremos desde la una prospectiva política, de lo general a lo particular. Así la Unesco propone el programa “ Estándares UNESCO de Competencia en TIC para Docentes” (ECD-TIC, 2008) ofrecen orientaciones destinadas a todos los docentes y más concretamente, directrices para planear programas de

formación del profesorado y selección de cursos que permitirán prepararlos para desempeñar un papel esencial en la capacitación tecnológica de los estudiantes.

En el ámbito Mexicano en este sentido el programa sectorial de educación (2007-2012) propone diseñar un modelo de uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Tic's) que incluya estándares de conectividad y definición de competencias a alcanzar; además de consolidar programas de investigación e innovación para el desarrollo y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación que faciliten el aprendizaje y dominio de los alumnos y maestros de competencias de lecto-escritura, razonamiento lógico-matemático y de los principios básicos de las ciencias exactas , naturales y sociales, en la vida cotidiana.

Se ha dado respaldo a las Secretarías de varios estados para lograr la aplicación de estos nuevos sistemas de enseñanza de la ciencia a partir de aportaciones a la capacitación docente y a la elaboración de materiales que permitan la realización de experimentos sencillos. Aprender ciencia haciendo ciencia desde pequeños transforma no sólo a los niños y maestros sino a todo el entorno educativo y el reto principal en este aspecto es conseguir la organización de la dependencia, en el funcionamiento y en los espacios, para realizar actividades de supervisión, control y seguimiento en la aplicación del programa y en la utilización de los recursos del mismo.

Problemática.

De ahí la importancia de que observar aspectos que permitan ver cómo manejar la cultura tecnológica docente lo cual responda no solo a la parte de la tecnología sino también a la del sujeto que está en contacto con ella. Bunge (1983) dice: "la tecnología no es sino ciencia aplicada, y plasmación material de la forma de conocimiento y actuación más racional que existe", dejando de lado la parte cultural, buscando explicación en lo práctico y racional.

Algunas tensiones y obstáculos que se presentan cuando se trata de introducir la tecnología son: las expectativas de los docentes no se cumplen, las dificultades en la conectividad, el cambio dentro de los modelos pedagógicos, la debilidad en la reflexión sobre la práctica, la sistematización y producción de conocimiento, la discontinuidad de las políticas, la ausencia de un ambiente innovador, la centralización, descentralización de las iniciativas y la articulación de la pedagogía con la tecnología.

Además se presentan barreras en las cuales la mayoría de estas suelen ser

por parte del docente esto se debe al desconocimiento de la tecnología y tratan de mantener su cátedra de manera tradicional. Es preciso que los docentes que cuentan con una formación inicial no se resistan a los nuevos cambios que presenta la nueva sociedad también llamada sociedad del conocimiento, en la que se exige que mayores competencias en relación con las nuevas tecnologías.

Esto conlleva a lo citado por Aparici (2001) la existencia en los docentes desde un punto de vista sobre la integración curricular de las Tic's "Existen docentes que también utilizan tecnologías, sacan el mejor partido de ellas y realizan una crítica permanente de sus limitaciones y de sus implicaciones ideológicas, sociales y políticas" al cual él los llama "profesorado crítico", este tipo de docentes permiten una mejor comprensión y manejo de las tecnologías.

Hipótesis

Los mecanismos de implementación de las tecnologías va a depender del nivel de comprensión de la cultura tecnológica de los maestros.

Preguntas de investigación.

¿Cómo influye la cultura tecnológica en los docentes de nivel primaria para el uso y aplicación de las Tic's y los mecanismos de implementación dentro de la práctica educativa?

Otros cuestionamientos

¿Qué aspectos forman parte de la cultura docente?

¿Cómo es la cultura del docente?

¿Cómo es la práctica educativa con las Tic's?

¿Cómo es que el docente construye su práctica con relación en el concepto de cultura tecnológica?

¿Cuáles es la formación inicial y continua del docente para la obtención de su concepto cultura tecnológica?

¿La cultura del docente influye en la estrategia que utilizan con las Tic's?

Objetivos

Analizar la influencia de la cultura tecnológica en los docentes del nivel primaria para el mejoramiento en la implementación de las tecnologías de la información y comunicación dentro de la práctica educativa.

Objetivos específicos

Describir la cultura docente y como es la construcción de una cultura tecnológica docente.

Identificar variaciones de las prácticas educativas de docentes que utilizan las tecnologías y de aquellos que no las utilizan.

Describir como se desenvuelve el docente al implementar las tecnologías dentro del aula.

Comparar las diferencias y semejanzas de la utilización de las tecnologías en la práctica educativa de los docentes de nivel primaria.

Definición de conceptos.

Las Tic's se desarrollan a partir de los avances científicos producidos en los ámbitos de la informática y las telecomunicaciones. Las Tic's son el conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en diferentes códigos (texto, imagen, sonido,...). Existen múltiples definiciones de las Tic's, pero la cual tomaremos dentro de la investigación es:

“En líneas generales podríamos decir que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexiónadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas”. (Cabero, 1998: 198)

En general podemos decir que la cultura tecnológica es aquella donde la tecnología se adapta en primera instancia como un aspecto social, en cual, con el tiempo se va interiorizando al ser subjetivo, adaptándola y proyectándola desde los conocimientos previos y depende de las características individuales de cada persona.

Podemos rescatar en este sentido aspectos representativos del concepto anterior que los autores nos proporcionan como:

- Cultura se manifiesta con a través del conocimiento acumulado históricamente. García Vera (1994: 18),
- Conocimientos creados por el espacio construido Egurza (2004),
- Saber hacer Serrano (2008:66)
- Combinar aspectos teóricos y prácticos Heidegger (1997)
- Actitudes positivas (Quintanilla 1995)
- Cultura técnica incorporada y no incorporada. (Quintanilla 2000)

Metodología.

La metodología que realizaremos será de manera sistemática tratando de ubicar a los docentes en una categoría para manejarlos de manera cualitativa y de esta manera poder identificar el contexto.

Podemos identificar que existen diferentes tipos de docentes con características distintas, pero realizaremos el siguiente cuadro con el fin de abordar a todos los docentes que puedan existir, tratando variables para contextualizar y de esta forma identificar la implementación y su influencia en la práctica docente.

La primera clasificación queda de esta forma:

1.-Docentes			
2.- Buenos resultados		3.- Malos resultados	
4.- Con Tic's	5.- Sin Tic's	6.- Con Tic's	7.- Sin Tic's
Son aquellos que utilizan las tecnologías y además tienen buenos resultados.	Son aquellos que no utilizan las tecnologías y tienen buenos resultados.	Son aquellos que utilizan las tecnologías pero tienen malos resultados	Son aquellos que no utilizan las tecnologías y tienen malos resultados.

Situar a los maestros dentro de la tabla anterior es importante para su plena identificación y comprensión de la situación que están viviendo. La

enseñanza se centra en el estudiante y el papel del docente consiste en estructurar las tareas, guiar la comprensión de los estudiantes y apoyar los proyectos que éstos realizan en colaboración. Para desempeñar este papel, los docentes deben tener competencias que les permitan ayudar a los estudiantes a elaborar, aplicar y supervisar planes de proyectos y soluciones.

Como podemos mencionar las categorías de análisis dentro de este cuadro se encuentran aspectos pedagógicos propios de los docentes (individuos), pero la este eje de análisis debe girar sobre un eje angular o conceptualización de la cultura tecnológica por lo tanto se basara en la siguiente conceptualización que permita una integración de las categorías.

Es importante, además de la razón tomar en cuenta otros aspectos, Según Arnold Pacey (1990), la definición de Tecnología debe abarcar no sólo su aspecto material (técnicas en cuanto a artefactos), sino que debe incluir los aspectos organizativos (actividad económica e industrial, actividad profesional, usuarios y consumidores) y los culturales (objetivos y valores afectados por la tecnología y los que deberían ser respetados por ella). Los aspectos culturales se toman en cuenta pero de manera separada y parcial, permitiendo un amplio criterio y valorando diferentes aspectos para el uso de las tecnologías, dejando de lado un concepto concreto de cultura tecnológica.

Quedando así un cuadro general en el cual servirá para situar a los docentes en un nivel y como es que van integrando las tecnologías en su práctica educativa.

	Docentes con Tic's Buenos resultados	Docentes sin tic's Buenos resultados	Docentes con Tic's Malos resultados	Docentes sin Tic's Malos resultados
Nivel 1 Técnico				
Nivel 2 Organizativo				
Nivel 3 Aspectos culturales	✓	✓		

La cultura tecnológica en este sentido es un aspecto fundamental pues la definición que se maneja se realizó mediante un debate conceptual tratando de identificar las características del sujeto complementando así un concepto adaptable que permita una comprensión de los sujetos a

comparar.

Conclusiones

La cultura tecnológica del docente es un aspecto fundamental para la incorporación de las tecnologías ya que de ellas depende el éxito de los alumnos, este estudio comparativo nos permite identificar las características que permiten describir como se da el proceso de enseñanza con las tic's.

Debemos de tratar de reducir la exclusión tanto de los docentes en proporción con la incorporación de las tecnologías, reduciendo la brecha generacional, donde la innovación científica tenga un respaldo importante en México, además que permite reducir las desigualdades incorporándonos al mundo global. Por tanto un estudio comparativo se realiza tomando en cuenta todos los aspectos sociales, va permitir un análisis productivo que permite identificar debilidades y fortalezas, pero se debe tomar en cuenta las partes a compararse, donde éstas compartan un eje con el fin de obtener resultados provechosos.

Bibliografía.

Bugne, M., (1983), *La investigación científica* (2ª ed.). Barcelona: Ariel en MEDINA, M., (1995), *Tecnología y filosofía: más allá de los prejuicios epistemológicos y humanistas*. Isegoría, No 12, Madrid.

Cabero, J. (1998) Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M. y otros (coords): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario. Pp 198

Egurza, G. (2004). *Intentando GNU/Linux*. [http://www.solar.org.ar / article.php3?id_article=146](http://www.solar.org.ar/article.php3?id_article=146). Fecha de consulta: 15 de febrero de 2011.

García Valcárcel Ana (1998) *Tecnologías en la formación del profesorado*, Universidad de Salamanca, narcea, s. A. De ediciones, España.

Gutierrez, G. y Orozco, J.(2007). *Políticas tecnológicas en un escenario de gestión del conocimiento en educación*. Revista Iberoamericana de

Educación – Número 45

Heidegger, M. (1997): *Filosofía, ciencia y técnica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria

Maldonado, Sonia.(2000) . *Nuevas tecnologías y cultura*. Chile: Editorial universitaria.

Martín Serrano, Manuel: *Teoría de la Comunicación. La comunicación, la vida y la sociedad*. Editorial Mc Graw Hill, España, 2007.

Mejía, R. M. (2000). *La tecnología, las culturas tecnológicas y la educación popular en tiempos de globalización entre el pensamiento único y la nueva crítica*. En *Educación Popular, Comunidad y desarrollo sustentable*. XXXI Congreso Internacional Lima Perú. 29 de octubre al 1 de noviembre de 2000.

Pérez de M., I. y Bravo, M. (2006). *Cultura Organizacional y Cultura Tecnológica en el ámbito universitario*. Ponencia presentada en el II Encuentro Internacional de TIC y Pedagogía. UPEL-IPB. Venezuela.

Quintanilla Fisac, Miguel Ángel, (2005), *Tecnología: Un enfoque filosófico y otros ensayos de filosofía de la tecnología*. Colección Ciencia, Tecnología y Sociedad, Fondo de Cultura Económica, México.

Toffler, Alvin en, Anne, (2001), *La visión de los líderes en la era digital*, Primera edición, Editorial Prentice Hall, México.

Sancho Gil, J. M^a. (1994a): *Para una Tecnología Educativa*. Barcelona, Horsori, en García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Ana, 1.1. EDUCACIÓN TÉCNICA Y TECNOLOGÍA en EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA, Documento publicado en: <http://web.usal.es/~anagv/art11.htm> accedido el 15 de febrero de 2011

SEP-SEByN (2006). *Convocatoria SEP/SEB-CONACYT*. 2006. Documento publicado en

http://www.conacyt.mx/Convocatorias/Index_Convicatorias.html accedido el 15 de febrero de 2011.

Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, Programa estatal de educación, 2005-2011.

UNESCO estandares de competencia en Tic's para docentes
http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=41553&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
<http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>

UNESCO (2005) "Hacia las Sociedades del conocimiento" .Capitulo 2 pp. 45

Los videojuegos como medio de aprendizaje

Alamilla Martínez Diana

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se enfoca en determinar el impacto que pueden producir los videojuegos como medios de aprendizaje en el nivel secundaria, específicamente en segundo grado. Considerando que este tipo de juegos están tomando mucho auge en los últimos años y sobre todo se ha elegido este año porque es el que se presentan mayores problemáticas en el aprendizaje de los alumnos, esto es comprobado con diversas investigaciones como lo es en el caso que se presenta en el libro *Los estudiantes y la escuela secundaria. Historia de una relación tormentosa*. Donde se plasman lo que un estudiante de este nivel vive y como conceptualiza esta etapa en la aulas de la institución.

“Se manera general se sostiene que los alumnos de primer grado son más dóciles... De manera paradójica las estimaciones que se hacen de los alumnos al pasar a segundo grado, cambian de manera tajante... es el que mayores dificultades presenta para imponer la disciplina y centrar su interés en temas académicos... el tercero se presenta controlable”.⁵⁷

Por lo tanto es el momento en cuál se considera se deben presentar nuevas formas de adquirir su aprendizaje que capte si atención y. para ello es necesario que los medios de aprendizaje sean interesantes para su edad. Motivo por el cual se han elegido lo videojuegos como medios de aprendizaje, ya que, poseen características similares como lo es que, ambos están diseñados para motivar a los usuarios, presentan contenidos, representan el mundo real, desarrollan habilidades y capacidades en sus usuarios.

Además se encuentra una gran relevancia con lo que implica el aprendizaje, considerando que de acuerdo a ciertas investigaciones, para que una persona pueda aprender es necesario cuatro aspectos fundamentales lo cuales son la atención, la motivación, la memoria y la comunicación. Circunstancias que se pueden adaptar en el momento de utilizar los videojuegos, con la ayuda del profesor quien guiara el aprendizaje de los alumnos para que no desvíen su aprendizaje o, lo tomen como un ocio justificado.

⁵⁷ Hernández, J. (1999). “Los estudiantes y la escuela secundaria”. México. Editorial Plaza y Valdés. Pág.97

“LOS VIDEOJUEGOS COMO MEDIO DE APRENDIZAJE”

DEFINICIONES

Aprendizaje: hay que señalar que las teorías del aprendizaje no son universales, es decir, no existe una teoría que explique el proceso completo con las mismas bases teóricas y una sola conceptualización. Existen, en cambio, tres aspectos generales que inciden en el proceso de aprendizaje y que abordan las teorías: la naturaleza de la tarea (aquello que se va a aprender), el objetivo del aprendizaje (para qué se aprende) y las condiciones del aprendizaje (tanto internas como externas). Cesáreo Morales

APRENDIZAJE

B.F.Skinner

Formación de reflejos condicionados mediante mecanismos de estímulo-respuesta-refuerzo: las acciones que obtienen un refuerzo positivo tienden a ser repetidas.

J. Bruner

Experimentación directa sobre la realidad, aplicación práctica de los conocimientos y su transferencia a diversas situaciones. Aprendizaje por penetración comprensiva. El alumno experimentando descubre y comprende lo que es relevante, las estructuras.

D. Ausubel, J. Novak

Frente al aprendizaje por descubrimiento de Bruner, defiende el aprendizaje por recepción donde el profesor estructura los contenidos y las actividades a realizar para que los conocimientos sean significativos para los estudiantes.

Condiciones para el aprendizaje:
significabilidad lógica (se puede relacionar con conocimientos previos)
significabilidad psicológica (adecuación al desarrollo del alumno)
actitud activa y motivación

J. Piaget

Aprender no significa ni reemplazar un punto de vista (el incorrecto) por otro (el correcto), ni simplemente acumular nuevo conocimiento sobre el viejo, sino más bien transformar el conocimiento. Esta transformación, a su vez, ocurre a través del pensamiento activo y original del aprendiz. Así pues, la educación constructivista implica la experimentación y la resolución de

problemas y considera que los errores no son antitéticos del aprendizaje sino más bien la base del mismo.

JUSTIFICACIÓN DE LA DEFINICIÓN

Concuerdo con la definición de aprendizaje de J. Piaget, ya que me parece que se dirige a una transformación de la realidad, es decir, que busca dar respuesta a las necesidades de la sociedad y en este caso del ámbito educativo, pues, al considerar que nos encontramos en un mundo globalizado es necesario cambiar tanto las practicas educativas como la forma en la que aprenden los alumnos, por que como bien es cierto, en generaciones anteriores se enseñaban conceptos que eran de gran utilidad a lo largo de su vida de cada estudiante pero ahora la realidad es distinta al aceptar que nuestras necesidades van cambiando conforme cambia también la misma sociedad y por ello es importante enseñar de distinta manera que los aprendizajes sean útiles para enfrentar a la sociedad que se encuentra en constantes cambios no solo recopilar información que en poco tiempo será obsoleta.

Vigotski

aprendizajes como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos (actividad instrumental), pero inseparable de la situación en la que se produce.

VIDEOJUEGOS

En la web:

Un videojuego (del inglés video game) o juego de video es un programa informático creado para el entretenimiento en general y basado en la interacción entre una o varias personas y un aparato electrónico que ejecuta dicho videojuego; este dispositivo electrónico puede ser una computadora.

Dres. Alejandro Serrano y Rubén Espinoza:

Los videojuegos son un medio actual de entretenimiento que acapara la atención de niños y adultos, producto de los adelantos electrónicos y de las telecomunicaciones, que apoyados en la mercadotecnia de consumo, se han infiltrado en todos los hogares, establecimientos de recreo y tiendas de autoservicio, constituyen uno de los principales medios de esparcimiento de los niños

La Real Academia de la Lengua:

Dispositivo electrónico que permite, mediante mandos apropiados, simular juegos en las pantallas de un televisor o de un ordenador.

Beatriz E. Marcano Lárez:

Los videojuegos son softwares multimedia diseñados para entretener.

JUSTIFICACIÓN DE LA DEFINICIÓN: Estoy de acuerdo con la definición que presenta Beatriz Marcado por que considero que a pesar de ser muy corta engloba todo lo que se puede decir en pocas palabras para referirse a los videojuegos. Al ser por naturaleza un tipo de juego se entiende al decir que su principal función es entretener, de ahí que surjan otras ventajas que se puedan utilizar dentro del ámbito educativo. Y finalmente al mencionar que son software multimedia queda claro que a pesar de ser juegos no se encuentran físicamente y por ende son productos de la sociedad globalizadora enfrascada con la tecnología.

MEDIOS DE APRENDIZAJE

Los McLuhan

Herramientas de extensión de las capacidades humanas y objeto transformador de las culturas, mediante las cuales trasciende su espacio y circunstancia.

JUSTIFICACIÓN DE LA DEFINICIÓN

Al mencionar que son extensiones de las capacidades humanas, se determina que pueden ser utilizados por los seres humanos mediante sus capacidades que por naturaleza posee cada uno y herramientas se concibe como algo que ayuda al logro de alguna actividad a realizar, la cual trae consigo un objetivo a cumplir. Del resto de la definición se justifica que al transformar es que se pueden trabajar con contextos similares a la realidad pero de alguna manera solo siendo similitudes que de cierta forma permiten al usuario darse una idea de cómo sería la realidad.

Dr. Pere Marquès Graells

Cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo un libro de texto o un programa multimedia que permite hacer prácticas de formulación química.

Cesáreo Morales Velázquez:

Involucran una forma de expresión que parte de un lenguaje determinado, pero que está inmerso en una intencionalidad más amplia de formación de un sistema simbólico estrechamente relacionado con una forma de representación del mundo. El mérito de los medios es recrear las propias representaciones del hombre para reconocer, recrear o recordar (hablando

de funciones intelectuales) la transmisión de información y conocimientos previos

María Vidal Ledo; Carlos Raúl del Pozo Cruz :

Aquellos materiales educativos que han sido diseñados para ser utilizados en los procesos de enseñanza aprendizaje y son adaptados por los docentes.

“LOS VIDEOJUEGOS COMO MEDIO DE APRENDIZAJE”

TRASCENDENCIA SOCIAL

Hablar de los videojuegos es adentrarse al mundo real en el que nos encontramos actualmente, al considerar que este tipo de entretenimiento ya no es novedad. Incluso se han realizado investigaciones que arrojan datos estadísticos que especifican que los videojuegos son utilizados con mayor frecuencia, tanto por personas adultas como jóvenes y niños, llegando a sustituir a los juguetes tradicionales anteriormente utilizados por nuestros antecesores.

Básicamente, los juegos tridimensionales contienen aventuras donde se presentan dificultades sobre una temática específica, representadas mediante gráficos, sonidos, presentaciones y una más que elaborada trama que pone interés al juego, simulando de esta manera el entorno en el que se vive y, sigue abarcando campo, presentando diversidad de juegos que, alcanza la posibilidad interactuar con varios oponentes a la vez, gracias a la utilización de un determinado entorno de red para aquellos juegos que lo permiten⁵⁸.

Acorde con el avance de la tecnología, los videojuegos abarcan la mayoría de los temas de la vida cotidiana, por ello existen diversos tipos, con la finalidad de satisfacer a los gustos de la sociedad, comenzando por mencionar algunos, se encuentran los llamados; Arcade en los cuales el usuario debe superar pantallas con ciertas dificultades y llevar un ritmo rápido que requiere tiempos de reacción cortos; Los deportivos que recrean algún deporte (fútbol, tenis, baloncesto...) y requieren habilidad, rapidez y precisión para su manejo respetando las reglas según el deporte; Los de estrategia (aventuras, rol...), que se tratan de formular precisamente una estrategia, para superar al contrincante, exigen concentración, saber administrar recursos, pensar, trazar planes de acción y prever los comportamientos del rival; también se encuentran los denominados de simulaciones que reproducen una realidad de forma ficticia, permiten experimentar e investigar el funcionamiento de máquinas, fenómenos y situaciones, y pueden aportar conocimientos específicos; los de mesa similares a los materiales tradicionales, pudiendo ser sustituido el adversario por la máquina, potencian la rapidez de reflejos, la coordinación

⁵⁸ J. HERNÁNDEZ, A. (1997). *Juegos en internet*. Madrid. Ediciones Anaya Multimedia. Pág. 25

oculomanual, la organización espacial, la astucia y la adquisición de conocimientos; los de acción, que normalmente son violentos (luchas, peleas, destrucción...). Y por último los educativos que se suelen emplear prácticamente en edades de Educación Infantil y Primaria, pero que concretamente son los menos utilizados, según estadísticas la preferencia hacia estos solo abarca el 2% a comparación del resto.

Los videojuegos son softwares multimedia diseñados para entretener. (Beatriz E. Marcano Lárez) Estos surgen con forme al avance tecnológico que se presenta constantemente a nivel mundial en todos los ámbitos de la sociedad. Así mismo alcanza al campo del entretenimiento, sin dejar de enriquecerlo con nuevas aplicaciones y mejorando cada vez más en la parte del diseño, con el fin de hacer programas más atractivos para los usuarios, además de, contar con características básicas que de alguna manera se asemejan a las de los juegos tradicionales. De acuerdo con Rodríguez se encuentran las siguientes características para un juego:

- Libre: El sujeto accede a él de forma voluntaria y lo termina cuando quiere.
- Improductivo: La finalidad del juego está en si mismo. Es el propio juego y no el producto final lo que interesa.
- Placentero: Está unida a la risa, el humor, la diversión, la satisfacción y el entretenimiento.
- Ficticio: Es algo diferente a la vida corriente, tiene un poder de evasión temporal.
- Limitado en el tiempo y en el espacio: Tiene un lugar de realización, un principio y un fin.
- Normalizado: Regulada por reglas y normas específicas, aceptadas y/o consensuadas por todos. Si no se cumplen el juego se acaba. Se aceptan y rechazan valores.

Los videojuegos poseen características que permiten ser utilizados dentro de la educación y adecuarlos a la práctica educativa, al considerar que ya están abarcando mercado en gran medida. Esto, lleva a la conclusión de que es más difícil detener su expansión que sacar provecho de la misma. Lo cual, se encuentra fundamentado con las experiencias que comparten diversos pedagogos y personas que se laboran directamente en el ámbito educativo, quienes afirman que el juego representa un vehículo de aprendizaje y comunicación para los alumnos pues, posee características ideales para desarrollar la personalidad y la inteligencia emocional de una persona sobre todo en la etapa infantil. Que mejor manera de buscar la forma en que los niños aprendan mediante el sentir y gozar de la diversión, sin desviar los contenidos programáticos.

El acaparar mercado ha generado diversas polémicas e investigaciones que tiene dos vertientes:

La primera es la que concibe a los videojuegos como recursos transformadores de la vida social que se encuentran plenamente contextualizados y que van de la mano con la globalización de las prácticas sociales y el desarrollo social. Y por otro lado se encuentra la opinión de que el uso de este medio causa daños considerables en las personas además de tener contenidos altamente violentos que de alguna manera perjudican la personalidad del usuario, además de que evitan la comunicación y convivencia entre los miembros de la familia, principalmente cuando los adolescentes pasan por más de seis horas ininterrumpidas frente a la televisión o videojuegos. De igual manera se ha demostrado que pueden ser nocivos para la salud de los niños dentro de los cuales se destacan; la adición a los mismos, crisis convulsivas en uno por ciento de los niños con epilepsia fotosensible, propician la falta de atención, inflamación de los tendones de la mano (nintendinitis) e interfieren en el desarrollo intelectual.

El uso continuo del videojuego puede generar molestias físicas como dolor de cabeza, irritación de los ojos, dolores musculares y vicios de postura. La mayoría representa a personajes masculinos de forma activa, valiente y dominadora mientras que los personajes femeninos que aparecen lo hacen en una situación de inferioridad, se atribuye a los videojuegos de fomentar los estereotipos raciales, de inferioridad o de mayor peligrosidad a los que no sean blancos.

Lo cierto es que en variadas ocasiones se presentan opiniones que es un sueño imposible el buscar una manera más divertida de construir aprendizaje por que en todo momento se ha pensado que la educación debe ser algo formal que, para adquirir una buena formación se deben de acatar normas y reglas de manera puntual. Pero actualmente, junto con otros conocimientos, esto se está convirtiendo en algo ineficaz para afrontar el mundo real. Prueba de ello es que existen los Derechos de los niños donde se menciona; *"El niño disfrutará plenamente del juego y diversiones, los cuales deberán estar orientados hacia finalidades perseguidas de la educación: las sociedad y las autoridades públicas se esforzarán en promover el goce de este derecho"* (Declaración Universal de los derechos del niño, 1957, artículo7)⁵⁹.

"La creación de una situación imaginaria no es un hecho fortuito en su vida, sino más bien la primera manifestación de su emancipación de las limitaciones situacionales. La primera paradoja del juego estriba en que el niño opera con un significado alienado en una situación real"⁶⁰ Incluso se reconoce que las personas adultas a lo largo de su vida siguen realizando

⁵⁹ PAREDES, J. "Aproximación teórica a la realidad del juego" En. J. MORENO. (coordinador). *Aprendizaje a través del juego*. Ediciones Aljibe. Pág. 12

⁶⁰ Sarle, P. (1995). "Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil" Editorial Novedades educativas. Argentina. Pág. 89

actividades lúdicas como es el deporte y a la vez les sirven de distracción, relajación, recreación, educación o entretenimiento, a diferencia de otras actividades que requieren de mayor seriedad como lo es el trabajo.⁶¹ Entonces, por qué no permitir a los niños que construyan su propio aprendizaje mediante acontecimientos que le son agradables y que además favorece su atención, si en esta etapa de su vida aun no tienen mayores responsabilidades. Aunque es preciso aclarar que, no por ello, se deje a un lado el promoverles este tipo de actitudes, sino más bien, considerar la posibilidad de introducirlos mediante el juego al igual que los propios conocimientos.

“El juego es un tipo de actividad y como tal es afín al trabajo, no a la ociosidad: y además, es natural, espontáneo y tiene carácter agradable. Los hombre hablamos más con lo que hacemos que con lo que decimos.”⁶²

Prueba de esto, es que al estudiar el mundo infantil, se puede observar que en el momento de jugar, los niños adquieren tanta seriedad como lo hacen los adultos en sus labores cotidianas, pues, en diversas ocasiones, los juegos son una mera representación de la vida adulta, además, una de sus características es que tienen reglas que deben ser adoptadas por todos los participantes, porque de otra manera el juego pierde su esencia, al no tener, retos que desafiar, metas que lograr, roles que adoptar, etc.

Pareciera que en determinado momento se cae en sueños imposibles y que se le pidiera mucho a las instituciones educativas pero, con la declaración de los derechos se destaca que esta propuesta educativa tiene relevancia de hace ya algún tiempo, no es creación que haya surgido de la noche a la mañana, es porque hay fundamentos y sobre todo experiencias de parte de los docentes y pedagogos, quienes de alguna manera se han atrevido a cambiar estas prácticas corriendo riesgos de obtener contradicciones, partiendo de la visión de que es una actividad propia del ser humano.

Siguiendo esta dirección, se hace referencia Ian Shirley quien opina en su capítulo *Explorar el ancho mundo* en el libro titulado *Deja que el mundo exterior entre en el aula: ¡Cuánto más interesante y emocionante sería el aprendizaje para nuestros niños si les permitiéramos tomar algunas de las decisiones sobre los espacios que deben explorar y las actividades que han de realizarse!*⁶³ Al mencionar una experiencia que tuvo por medio de la observación que realizó a sus alumnos después de clase, detectando que se presenta mayor interés de parte de los niños al explorar en situaciones que

⁶¹ PAREDES, J. “Aproximación teórica a la realidad del juego” En. J. MORENO. (coordinador). *Aprendizaje a través del juego*. Ediciones Aljibe. Pág. 18.

⁶²

⁶³ SHIRLEY, I. “Explorar el ancho mundo”. En R. AUSTIN. *Deja que el mundo exterior entre en el aula. Nuevas formas de enseñar y aprender más allá del aula de Educación Infantil*. Ediciones Morata. Pág. 17

para ellos son desconocidas y que no son de alguna manera impuestas por la escuela, sino aprenden averiguando desde su propia iniciativa sobre lo que les llama la atención.

Es preciso entonces, mencionar y dirigirse sobre la idea del Dr. Clifton Chadwick quien opina que el problema del siglo XX es la confusión que existe entre los medios y los fines: "Cada nuevo medio aparece como la respuesta final a todos los problemas educativos. Sin embargo, al cabo de algunos años, cada medio resulta ineficaz y efímero"⁶⁴.

En muchas ocasiones, parte de las personas que se encuentran en el campo de la educación se presentan un tanto receptivas a los cambios y transformaciones que puedan surgir en ella, mientras que por otra parte, hay quienes siguen con la idea de que encontrar algún medio que les ayude a mejorar la práctica educativa, pero la verdad radica en que pueden surgir diversos medios y sobre todo que estén ligados a la tecnología pero si se utilizan para el mismo fin, esto frecuentemente llaga a fracasar y a convertirse en una desilusión, en vez de buscar y en primera analizar las posibilidades que estas innovaciones aportan para adecuarlas y que propicien los resultados esperados.

"La escuela ha pretendido la formación integral del alumnado, ha contemplado la necesidad de incidir en todos la capacidades de la persona. Para alcanzar estos fines es necesario trabajar en el aprendizaje de una serie de contenidos de distintas características"⁶⁵

Mientras tanto, dentro de la educación se habla de medios como herramientas de extensión de las capacidades humanas y objeto transformador de las culturas además de trascender el espacio y circunstancia (Los McLuhan, 2005)

Muchas personas que se encuentran involucradas en la educación, pueden confundir ambos conceptos de los medios aprendizaje con los recursos didácticos, pero es importante aclarar lo que los diferencia para poder comprender exactamente a que nos referimos cuando hablamos de medio de aprendizaje que son los materiales previamente elaborados siempre con la única y exclusiva intención de facilitar estos procesos, con ejercicios elaborados para que el alumno adquiera conocimientos, mientras que los recursos se caracterizan por ser cualquier material que en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos. Ejemplo: un vídeo para aprender qué son los

⁶⁴ CHADWICK, C. "Educación y computadoras" En B. Fainholc. *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la enseñanza*. Argentina. Ediciones Aique. pp. 23-27

⁶⁵ Zabala, A. Bantula, J. Forrelland, M. Et al. (2003). "Como trabajar los contenidos en el aula" Editorial GRAO. España. Pág. 51.

volcanes y su dinámica será un material didáctico (pretende enseñar), en cambio un vídeo con un reportaje del National Geographic sobre los volcanes del mundo a pesar de que pueda utilizarse como recurso educativo, no es en sí mismo un material didáctico (sólo pretende informar) (Dr. Pere Marqués Graells, 2000)

Con ello, cabe aclarar que tampoco es conveniente que el usar un recurso educativo condicione los contenidos a revisar o, la estrategia didáctica que se va a emplear sino más bien son los medios los que deben estar condicionados a los demás elementos curriculares y deben ser adaptados a estos contenidos, es decir, deben contribuir a facilitar los aprendizajes que se pretenden y problemas aprendizaje específicos (fracaso escolar, poca motivación, problemas de comprensión...) que puedan tener algunos alumnos.

Por otra parte, se determina desde la concepción de que un medio es algo que sirve para un cierto fin y una acción conveniente para conseguir algo. Se pueden identificar los siguientes elementos que caracterizan a un medio de enseñanza aprendizaje:

- El sistema de símbolos (textuales, icónicos, sonoros) que todo medio didáctico utiliza. Por ejemplo al utilizar un vídeo aparecen casi siempre imágenes, voces, música y algunos textos mientras que los libros solo usan textos e imágenes, pero estos aspectos se encuentran inmersos y tiene gran relevancia en el aprendizaje de los alumnos como informaciones que se comprenden mejor mediante imágenes, o bien, estudiantes que captan mejor las informaciones de símbolos o imágenes que de manera verbal.
- El contenido material, información y propuestas de actividad; integrado por los elementos de los contenidos, su estructuración, los elementos didácticos que se utilizan como: introducción con los organizadores previos, subrayado, preguntas, ejercicios de aplicación, resúmenes, etc, en sí, la forma de presentación y el estilo.
- La plataforma tecnológica que sirve de soporte y actúa como instrumento de mediación para acceder al material aunque no siempre es necesario como en el caso de los libros de texto. Mientras que al utilizar un vídeo el soporte será por ejemplo un casete y el instrumento para acceder al contenido será el magnetoscopio.
- El entorno de comunicación con el usuario, es decir que la manera en que el medio puede llegar a ser comprensible y factible para su utilización. Si un medio está inmerso en un entorno de aprendizaje mayor, podrá aumentar su funcionalidad al poder aprovechar algunas de las funcionalidades de dicho entorno.

También se han determinado ciertas funcionalidades que presentan los medios en el ámbito educativo (de acuerdo al tipo de material que sea), compartidas de igual manera por los recursos didácticos como las que a

continuación se presentan

- Proporcionar información. Prácticamente todos los medios didácticos proporcionan explícitamente información: libros, vídeos, programas informáticos etc.
- Guiar los aprendizajes de los estudiantes, instruir. Ayudan a organizar la información, a relacionar conocimientos, a crear nuevos conocimientos y aplicarlos. Lo mismo que hace un libro de texto por ejemplo.
- Ejercitar habilidades, entrenar. Por ejemplo un programa informático que exige una determinada respuesta psicomotriz a sus usuarios.
- Motivar, despertar y mantener el interés. Un buen material didáctico siempre debe resultar motivador para los estudiantes.
- Evaluar los conocimientos y las habilidades que se tienen, como lo hacen las preguntas de los libros de texto o los programas informáticos. La corrección de los errores de los estudiantes a veces se realiza de manera explícita (como en el caso de los materiales multimedia que tutorizan las actuaciones de los usuarios) y en otros casos resulta implícita ya que es el propio estudiante quien se da cuenta de sus errores (como pasa por ejemplo cuando interactúa con una simulación)
- Proporcionar simulaciones que ofrecen entornos para la observación, exploración y la experimentación. Por ejemplo un simulador de vuelo informático, que ayuda a entender cómo se pilota un avión.
- Proporcionar entornos para la expresión y creación. Es el caso de los procesadores de textos o los editores gráficos informáticos.

Por otra parte, también es necesario analizar lo que es el aprendizaje que de acuerdo con J. Piaget aprender no significa ni reemplazar un punto de vista (el incorrecto) por otro (el correcto), ni simplemente acumular nuevo conocimiento sobre el viejo, sino más bien transformar el conocimiento. Esta transformación, a su vez, ocurre a través del pensamiento activo y original del aprendiz. Así pues, la educación constructivista implica la experimentación y la resolución de problemas y considera que los errores no son antitéticos del aprendizaje sino más bien la base del mismo.

Para ello cada persona cuenta con capacidades y sentidos que le ayudan a obtener el aprendizaje deseado tomando como base importante cuatro procesos que se consideran esenciales; son la atención, la memoria, la motivación y la comunicación para que la información llegue a las personas, sea procesada y almacenada en el cerebro, para que posteriormente sea recordada y utilizada en una determinada situación.

Apoiado también con el autor Dogman quien dice que “el aprendizaje es

un cambio duradero de los mecanismos de la conducta que comprende estímulos y/o respuestas específicos y que resulta de la experiencia previa con estímulos y respuestas similares”⁶⁶.

De acuerdo con el Director del Laboratorio de Neurobiología del Desarrollo, Universidad de Cantabria Jesús Flórez la atención es una vía por la cual se adquiere un aprendizaje, pues mediante los sistemas que posee el cerebro de una persona, los objetos y acontecimientos externos, haciendo que se oriente hacia algo concreto y se distraiga de lo demás; atendiendo solamente los estímulos o mensajes que se presenten relacionados a este objeto. En una segunda fase, si ese acontecimiento o mensaje continúan y se considera que vale la pena seguir recibéndolos, se mantiene la atención en el objeto.

Por consecuencia, actúa la memoria proceso que permite registrar, codificar, consolidar y almacenar la información de modo que, cuando se necesite, se pueda acceder a ella. Aunque la facilidad o dificultad para recordarla va a depender de la atención que se presta a cada situación. Es decir, es necesario que un suceso se introduzca en la memoria para que tenga relevancia y sirva en cualquier momento que la persona lo necesite y, que no quede solo en la memoria de corto plazo donde en poco tiempo será desechado u olvidado por no darle un uso.

Sin dejar de considerar la motivación, relacionada fuertemente con la atención y la memoria, ya que, debe existir para poder almacenar en la memoria todo tipo información sin importar si es positiva o negativa. Es la propiedad que impulsa y capacita para ejecutar una actividad, es decir, si una persona no se encuentra motivada, no mantendrá la atención y menos aún logrará apropiarse de ella. La motivación tiene que ver de alguna manera con la afectividad que de ser positiva, inclina o atrae a las personas hacia un objetivo determinado buscando los medios para lograrlo superando cansancios y dificultades; y si la motivación se presenta de manera negativa disgusta a las personas y hace que se presenten represivos a las reacciones o consecuencias de esa situación presentada.

Por lo tanto, la motivación tiene gran implicación para que se dé el aprendizaje en los alumnos, prueba de ello es que cuando se le pide a una persona que recuerde el pasado, lo primero que se le viene a la mente son los eventos con mayor grado de emoción, entonces se puede decir que las situaciones que tienen mayor carga emocional son los que penetran con mayor fuerza en la memoria del individuo convirtiéndose en un suceso significativo que podrá recordarse con mayor facilidad⁶⁷., lo que favorece al aprendizaje. “Piajet planteo que, para aprender, el alumno requiere de un estado de desequilibrio, una especie de ansiedad que sirve de motivación

⁶⁶ Domjan, M. (1999). “Principios de aprendizaje y conducta” Editorial Thomson. México. Pág. 13.

⁶⁷ CHABOT, D. CHABOT, M., (2009) “Impacto de las emociones en el aprendizaje y en el rendimiento escolar” *Pedagogía emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje.* México. Ediciones Alfaomega, pág. 54

para aprender⁶⁸

Sin embargo, hay que reconocer que las emociones no refuerzan la memoria en todo momento y circunstancia. Revisando investigaciones, se puede comprobar que las emociones negativas llegan a bloquear de alguna manera a la memoria evitando así, que ciertos momentos sean recordados con facilidad, o bien, que las personas que se encuentran ante estos sentimientos llegan a presentarse poco receptivas a eventos que pueden favorecer su aprendizaje. Presentando características desfavorecedoras como ya se menciono anteriormente el bloqueo, así como la desconexión, el ausentismo, la pérdida de tiempo, el sabotaje, la resistencia, la mala comunicación, conflictos interpersonales, inseguridad, que a simple vista se puede inferir en que todos estos efectos no permiten adquirir principalmente el interés necesario para generar cambios en la persona y lograr un aprendizaje.

Al retomar lo que menciona el Director del Laboratorio de Neurobiología y contrastándolo con Daniel Chabot y Michel Chabot quienes opinan de igual manera sobre la memoria y la motivación como apoyo para lograr un aprendizaje, así como la atención y además de la percepción. Consideran que la atención la no es el primer eslabón de la escala de aprendizaje pero probablemente el más sensible y afirman que los elementos cargados negativamente, tienen el poder de captar la atención de las personas. Comprobando esto, al realizar una investigación que consistió en poner a prueba a varios sujetos que detectarían a un intruso que se encontraba dentro de una imágenes neutras. Los intrusos podían ser una serpiente entre flores o una flor entre serpientes.

El resultado fue que el tiempo para descubrir un intruso que espanta es menor que el tiempo para detectar un intruso inofensivo, lo cual son reacciones emocionales que incitan al hombre a estar a la defensiva ante alguna amenaza. El autor hace una afirmación: Parece que estamos biológicamente programados para detectar más fácil y rápidamente lo negativo que lo positivo, el organismo reacciona; tan pronto percibe⁶⁹.

Es en este punto donde se puede obtener beneficio de las características de los videojuegos para obtener un aprendizaje, al considerar que la mayoría de este tipo de juegos que se encuentran a la venta presentan la necesidad de que sus jugadores estén atentos a cualquier ataque o situación que conduzca a la derrota, siendo este el fin del mismo, pues nadie juega para perder, sino para ganar o para avanzar a desafíos más grandes.

⁶⁸ CHADWICK, C "Educación y computadoras" En B. Fainholc. *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la enseñanza*. Argentina. Ediciones Aique. pág. 35

⁶⁹ CHABOT, D. y CHABOT, M., (2009) "Impacto de las emociones en el aprendizaje y en el rendimiento escolar" *Pedagogía emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. México. Ediciones Alfaomega, pp. 56-58

Para lograr un aprendizaje es necesario de la colaboración también de los alumnos, pues son ellos quienes poseen las estructuras organizadas que anteceden al presente y, quienes tienen la facilidad de activar estos conocimientos para aprender unos nuevos, “el aprendizaje incluye la reorganización del campo cognoscitivo; como el cambio en la conducta debido a la práctica”⁷⁰ lo único que puede hacer el profesor en este caso, es propiciar la motivación de sus alumnos para que las actividades cumplan con sus función y, entonces que sean ellos quienes hagan un esfuerzo intelectual por integrar en su estructura cognoscitiva las nuevas concepciones.

No se encuentra muy lejano el pensar que al lograr la motivación en los niños, se llegue a propiciar además un grado de responsabilidad, ya que, si bien es cierto, no es preciso dejar a los alumnos creer que la educación es solo un juego o aspectos meramente relacionados con su interés. La educación debe estar al servicio de los alumnos pero no a disposición de ellos, pues para que exista una buena formación, esta debe ser guiada. Pero sí, cabe reconocer que los seres humanos con menor edad, necesitan que un adulto los guíe por la dirección que los lleve construir un sentido de responsabilidad, a diferencia de los adolescentes quienes lo consiguen con mayor facilidad de manera independiente.

Daniel Goleman opina: “las emociones con fuertes cargas negativas centran la atención sobre las preocupaciones que le son propias y se oponen a todo tentativa de dirigirlas hacia otro lado”. “En el caso del estrés, por ejemplo, la relación emocional que lo acompaña puede perjudicar el resultado memorístico. Así pues, las emociones pueden tener un impacto tanto de refuerzo como de atenuación sobre la memoria y sobre el aprendizaje. Bettina Seipp efectuó un extenso análisis y pudo concluir que entre más preocupado este un individuo por sus estudios menos éxito tendrá en ellos. Los investigadores lograron poner en evidencia que los primeros afectados por el estrés y la ansiedad son los procesos de atención, lo que explica, por consiguiente, por que los resultados están destinados a desmejorar a causa de las emociones negativas”⁷¹

Mientras que las emociones positivas por el contrario, presentan otro tipo de efectos en las personas, generan motivación, interés, compromiso, perseverancia, colaboración, flexibilidad, apertura, compasión, aceptación, creatividad, armonía, características que permiten a las personas estar más receptivas a situaciones que generen aprendizaje. Por lo tanto, este tipo de emociones son las que interesan analizar, ya que, de cierto modo las pueden generar los videojuegos. Como lo menciona Chadwick: El alumno puede aprender varias estrategias cognitivas para mejorar su aprendizaje, pero, si

⁷⁰ Chance, P. (1989). “Aprendizaje y Conducta” Editorial El manual moderno” México. Pág. 13.

⁷¹ CHABOT, D. CHABOT, M., (2009). “Impacto de las emociones en el aprendizaje y en el rendimiento escolar” *Pedagogía emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje.* México. Ediciones Alfaomega, pp. 59-61

no posee el estado afectivo positivo para usarlas, no lo hará.

Además de la comunicación, que de cierta manera es fundamental para que los seres humanos puedan captar cualquier tipo de información ya sea verbal, visual o auditiva, y por lo tanto, para aprenderla. Es decir que la comunicación influye decisivamente sobre los otros tres aspectos del aprendizaje. Por eso, necesita de amplias zonas del cerebro y de complicados mecanismos que aseguren la comprensión y la expresión de lo comunicado, sea a través de la expresión corporal y gestual, o del lenguaje en sus diversas formas como: el oral, el escrito y hablado. “Comunicación es intercambio que exige atención, recuerdo y motivación. Pero, a su vez, si la comunicación se establece sobre bases firmes, favorece la atención, el recuerdo y la motivación. Es el elemento lubricante y facilitador de los otros tres” (Flórez 2005).

“La comunicación implica no solo los aspectos intelectuales sino también los afectivos de la personalidad. Para que la comunicación sea positiva debe ser un verdadero dialogo entre personas, basarse en el conocimiento mutuo, ser constante, sincera, permitir la reflexión y búsqueda de la verdad. Se considera que el éxito de la función docente depende tanto de la calidad de la relación docente-alumno como del conocimiento de la materia y de las técnicas empleadas para la enseñanza”⁷².

De todo esto se puede encontrar cierta relación entre el uso de videojuegos y aprendizaje, mencionando como ejemplo los de simulación que pueden convertirse en una herramienta de aprendizaje capaz de generar procesos de pensamiento. El alumnado participa motivado, comparte opiniones y se divierte mientras practica ciertos conocimientos. Además, se sostiene que los videojuegos intervienen en la construcción de la identidad social mediante configuraciones de aprendizaje, poniendo en juego el comportamiento y reacción del jugador para obtener el resultado que espera, el cual se centra además en un objetivo que es el de ganar.

“El adversario, que se opone al jugador, es quien le obstaculiza ganar y sumar puntaje. La propuesta lúdica implica entonces, tomar la decisión de eliminar al adversario que se convierte en el enemigo. El desafío provoca la atención del jugador con la intensidad necesaria para permitir la inmersión en la escena a través de un tiempo prolongado. El interés moviliza la búsqueda de soluciones apelando a estrategias que implican la utilización de engaños que se pueden obtener indagando en otras tecnologías o en otros jugadores expertos.”⁷³

Para ello, se requiere que el jugador se identifique con algún personaje que cobra vida durante el juego y quien va construyendo una historia que puede

⁷² Avolio, S. (1977). “Conducción del aprendizaje” Editorial Marymar. Argentina. Pág. 17.

⁷³ “Los videojuegos interviniendo en las modalidades de aprendizaje”. *Claves culturales en la organización del conocimiento. ¿Qué enseñan los videojuegos?* México. Ediciones Alfaomega, pp. 127-142

semejarse la realidad, es decir, se presenta una apropiación de contenidos simbólicos por parte del personaje con quien se identifica en jugador, que lo ayudan a resolver adversidades, construyendo así su propio conocimiento, el cual, será utilizado en cualquier otra situación donde se requiera, quizá para avanzar a un nivel más alto del juego, o bien, en el caso de la educación, que se traslade a la vida cotidiana del alumno, poniendo en práctica los conocimientos aprendidos en el momento necesario.

En este aspecto, los videojuegos se presentan como objetos lúdicos de inmersión participativa de los usuarios, es decir, que intervienen en el proceso de construcción de la identidad social. Se ve claramente desde el momento en el que sin lugar a duda proyectan imágenes de contenidos simbólicos culturalmente contruidos. De esta manera, los sujetos se pueden ver reflejados y, hay una relación entre lo que percibe en el monitor y la cultura en la que se desarrolla.

La forma más común en la que los videojuegos representan las prácticas sociales es en forma narrativa, mediante relatos que van conformando el juego en sí y proporcionando un significado que permite a los jugadores la imitación de la realidad mediante lo virtual, lo cual ayuda a dirigir un aprendizaje coherente con lo que los alumnos viven en su entorno. Pues, por las características propias del medio que se presenta el juego, el usuario puede disponer de los personajes y de sus movimientos durante el mismo, por lo tanto, se encuentra al mismo tiempo dentro de la trama narrativa construyéndola a través de las elecciones que realiza durante el tiempo que le dedica a esta actividad.

Siendo de este tipo los llamados juegos de simulación, caracterizados por requerir una mayor cantidad de estrategias para su solución, mayor cantidad de variables implicadas y por lo tanto, posibilitan una mayor inmersión en la tarea narrativa, al igual que los de estrategia, que por su nombre se puede deducir que implican actuaciones similares a los anteriores. Las soluciones que se pretenden obtener se encuentran enfocadas en completar o reunir objetos dispersos, enfrentándose a dificultades hasta que el dominio de la estrategia permita resolver desafíos. De este modo se puede dirigir el aprendizaje de los alumnos, mediante una exploración propia del juego y que sea el mismo quien se formule estrategias para vencer los obstáculos, enriqueciendo este aprendizaje con actividades posteriores, relacionadas con el tema planeado y a la vez la experiencia transmitida a través del juego.

“Las simulaciones pueden utilizarse para presentar información y guiar al aprendiz, para guiar y practicar, para las tres cosas, o para evaluar el aprendizaje. Sin embargo, por la dificultad que implica desde el punto de vista técnico, el desarrollo de simulaciones, es raro que en ella se ofrezcan todos los eventos del proceso de enseñanza aprendizaje. La mayoría de las metodologías deben usarse en conjunto con otros programas o medios para completar la instrucción. Las simulaciones pueden usarse para instrucción

directa o para un acercamiento de tipo constructivista”⁷⁴.

Otra característica de este tipo de juegos es que el usuario debe atender a distintas variables simultáneamente, propiciando de esta manera el desarrollo del pensamiento complejo, además del entrenamiento para la respuesta eficaz, además del pensamiento estratégico al estar vinculados a la resolución de situaciones problemáticas y vencer obstáculos.

Sin dejar a un lado que en ciertos juegos se posibilita la participación de otros jugadores, propiciando la cooperación entre ellos para lograr un fin en común, descartando de alguna forma la individualización que en un principio se mencionó podrían causar este tipo de juegos actualmente muy utilizados, y no solo se puede observar mediante la participación de algún invitado al juego, sino también con el hecho de compartir trucos y estrategias de resolución entre un grupo de jugadores quienes coinciden en los mismos gustos, o bien, en este caso que coincidan en tiempo y espacio, es decir, que se encuentren en las mismas situaciones de aprendizaje escolarizado, por descubrimiento a través de la experiencia, interactuando con la máquina o la orientación de un adulto como lo es el profesor.

Lo importante ahora es buscar la manera de adaptar estas características para que los alumnos aprendan los conocimientos preestablecidos en la curricula, pues de otro modo podrían desviar su visión sin percibir lo que se pretende transmitirles mediante este tipo de materiales. Aprender de la vida real es muy productivo en el sentido en el que en él se aprenden y en él se aplican los conocimientos, pero en ocasiones las oportunidades para experimentar problemas o situaciones que producen un conocimiento enriquecedor, no se presentan frecuentemente o en el momento preciso en el que pueden tener relevancia para los alumnos y, que les parezca conveniente relacionarlos con otros anteriores.

“Es preciso tener modelos alternativos de enseñanza secundaria, para poder adecuar los contenidos, los métodos y las formas organizativas de esta enseñanza a las diversas condiciones ecológicas, psicológicas y sociales, así como para asegurar la relevancia de dicha educación para el desarrollo socioeconómico”⁷⁵.

Es por ello que los docentes no pueden esperar a que esto suceda, sino propiciar este tipo de situaciones o experiencias para que los alumnos tengan los fundamentos al estar presentes en situaciones similares en su vida diaria. Cabe mencionar en este punto el concepto de la zona de desarrollo próximo que menciona Vigotsky en su obra, y que hace referencia a la “distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un

⁷⁴ Ogalde, I. González, M. (2008). “Nuevas Tecnologías y educación. Diseño, desarrollo, uso y evaluación de materiales didácticos”. Editorial Trillas. México. Pág. 62.

⁷⁵ Muñoz, C. (1983). “Presente y futuro de la educación” Editorial Paidós, México. Pág 15.

adulto o en colaboración de un compañero más capaz”⁷⁶. Parte en la que entra el trabajo de los docentes que consiste en guiar el proceso educativo para que los alumnos construyan su propio aprendizaje, que será reflejo de la construcción de su propia identidad.

“El niño es agente de su propio aprendizaje....los datos objetivos se retienen mejor cuando son utilizados y comprendidos, cuando se crean en el niño actitudes correctas de aprendizaje, cuando el niño aprende a aprender”⁷⁷

Considerando que para que haya una transmisión de conocimientos debe haber una vía por la cual se logre éste, en el ámbito educativo nos encontramos con los medios de aprendizaje, de tal manera que se tenga una visión clara de lo que se refiere, y que constituyen herramientas y abarcan extensiones de las capacidades humanas. Quizá se pueda decir que el aprendizaje se sostiene solo en la base de la teoría de los esquemas pero de cierta forma este es reutilizado para diversas actividades diarias de cada persona, por lo tanto se adquiere de diversas maneras tomando en cuenta los medios de aprendizaje que hacen más fácil este proceso.

En sí, para que un aprendizaje tenga relevancia para un individuo, éste debe estar construido mediante estructuras, es decir, que la información se encuentre bien organizada mediante esquemas; representaciones de situaciones concretas o de conceptos adquiridos previamente, que permiten manejarlos internamente para ser utilizados cuando se requiera, en situaciones parecidas a la realidad. El aprendizaje se da mediante la participación de los alumnos en actividades relevantes, que su finalidad es guiar hacia un fin específico.

El mundo real es el mejor contexto en el que los alumnos pueden aprender, pues es para este que se les ayuda a construir conocimientos, pero no es suficiente con vivir en el, es necesario que la información se presente de manera organizada para de esta forma sea provechosa. De otra manera el ser humano estaría aprendiendo constantemente, pero no habría un avance en su formación. La realidad no se encuentra organizada naturalmente de forma que pueda el alumno y sobre todo los novatos, tener experiencias que les permitan poner en práctica sus capacidades intelectuales, así como habilidades y destrezas sin correr el riesgo de cometer errores que afecten de forma considerable su entorno. Limitando entonces de alguna manera el progreso social.

Se puede decir y, es un hecho que las personas necesitan poner en práctica los conocimientos que han adquirido con anterioridad para poder asimilar y entender los posteriores. Si esto no sucede, se ve reflejado en situaciones donde se requiere poner en práctica este conocimiento, por no tener el

⁷⁶ CHADWICK, C “Educación y computadoras” En B. Fainholc. *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la enseñanza*. Argentina. Ediciones Aique. pág. 35.

⁷⁷ Fernández, R. (2000). “Estrategias de aprendizaje” México. Editorial Paidós. Pág. 29

suficiente dominio del mismo y darle el uso apropiado. Esta forma de organización se aprende en un ambiente escolarizado, donde la labor del docente consiste en preparar los conocimientos de forma estructurada para facilitar a los alumnos su aprendizaje. A ello comenta Ausbel (1978):

“si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje, es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello”⁷⁸

Dando a entender que es necesario que el aprendizaje adquirido con anterioridad debe estar organizado y estructurado de tal forma que facilite los nuevos conocimientos para que sean manipulables y se llegue a un aprendizaje significativo. Es necesario activar las estructuras cognitivas que la persona posee previamente, que la información no se haya adquirido de forma literal y arbitraria, pues, de ser así, se presentaría una dificultad para recordar y aplicar estos conocimientos.

Utilizar los videojuegos como medio de aprendizaje, significaría plantearse forzosamente las cuestiones de qué conocimientos son adecuados para enseñar, qué es lo que necesitan saber los alumnos en un tiempo determinado, así como tomar en cuenta la edad en la que se encuentran para determinar que conocimientos y habilidades deben ser capaces de desarrollar, además de planear el cómo enseñar, incluyendo que metodología y medios son los adecuados para cierto aprendizaje.

Basados en un paradigma constructivista, el cómo enseñar implica plantear métodos y estrategias que ayuden a los alumnos a relacionar los nuevos conocimientos con los esquemas que ya tiene interiorizados para reorganizar y reestructurar la información existente, lo que mencionaba anteriormente, es aprender a aprender y desaprender para volver a aprender conocimientos relevantes y útiles para el presente, adquiriendo experiencias para el futuro.

Cuando las personas aprenden, construyen su propio conocimiento a partir de las ideas que ya tienen, solo hay que poner un poco de esfuerzo o buscar la manera de propiciar que estas ideas se activen y se relacionen con el contenido actual. No basta entonces, con repetir una metodología mecanizada en donde se reproducen reglas ya establecidas de cómo se debe enseñar, sino se trata de indagar entre la teoría para llevarlo a la práctica mediante un trabajo de reflexión y análisis que conduzcan a contribuir en el proceso de enseñanza aprendizaje.

“Las estrategias son aquellos procedimientos que el aprendiz aplica, consciente o inconscientemente, al mejoramiento de su proceso de enseñanza aprendizaje. Estas estrategias influyen en el procesamiento, almacenamiento, recuperación y aplicación de conocimientos y destrezas

⁷⁸ MOREIRA, M., (2000) “El aprendizaje significativo según la teoría original de David Ausbel” *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid. Ediciones Visor. Pág. 9.

en un sentido amplio. Concretamente influyen en la memoria activa, en la memoria permanente y sobre los efectores de respuestas.”⁷⁹

“La selección y el empleo adecuado de estas estrategias dependerán de la habilidad de los profesores para adecuarlas a los contenidos con el fin de propiciar un aprendizaje significativo en los alumnos”⁸⁰. El uso que se le da a los medios dependerá de las concepciones educativas que se tengan. Se caería probablemente en un error querer aplicar un paradigma constructivista en la forma de aprender de los alumnos cuando, no se tiene en cuenta al igual la mentalidad del profesor, es decir, para producir aprendizajes mediante una metodología constructivista, es preciso que los docentes adopten también esta postura⁸¹. De otro modo se continuara sin alcanzar las expectativas que se plantea la sociedad ante las innovaciones del mundo actual. Cabe mencionar que cada herramienta tiene sus posibilidades, quizá diferentes a las de otros medios, es por ello que se deben adecuar como ya se dijo en un principio, a los conocimientos que se pretenden enseñar y no de manera contraria.

En cuanto a la tarea de aprendizaje, es importante señalar que existe al menos una diferencia básica en el aprendizaje de conceptos y el aprendizaje de procedimientos, sin embargo, existen otros aprendizajes que provienen de contextos sociales diferentes a condiciones académicas o escolares, como los aprendizajes de lenguajes y sistemas de símbolos o las actitudes, que tienen inmersos procesos más complejos interviniendo factores afectivos y de pertenencia a un grupo. Existen condiciones que propician al aprendizaje y se refieren tanto a las condiciones internas, propias del individuo y sus capacidades, habilidades y conocimientos previos, como a las condiciones externas “el contexto, la situación de aprendizaje y los medios materiales multimedia cuya estructura didáctica responde a la forma en que operan tales capacidades humanas, es decir, que se encuentran previamente organizados para dar resultados en un ambiente áulico” (Gagné 1987). Estos autores reafirman el supuesto de que los individuos poseen numerosas representaciones mentales y formas de simbolización, y así mismo difieren en la forma de incorporar, retener y manipular la información, por lo cual solamente mediante un arreglo adecuado de ésta en el que se tomen en cuenta diferentes perspectivas y formas de presentación.

En este proyecto de investigación se pretende incorporar los videojuegos como medio de aprendizaje, es decir que, este tipo de tecnología solo

⁷⁹ CHADWICK, C “Educación y computadoras” En B. Fainholc. *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la enseñanza*. Argentina. Ediciones Aique. pág. 37

⁸⁰ Díaz, F. (2000). “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo” Editorial Mc Graw-Hill. México. Pág. 50.

⁸¹ ESCAÑO, J. Y DE LA SERNA, M. *Como se aprende y como se enseña*. Barcelona. Ediciones Ice-horsori. Pág. 16.

servirá como vía para que los alumnos adquieran los conocimientos, pero cabe recalcar que es necesario que al usar estas herramientas estén acompañadas de estrategias para que los alumnos no confundan una sesión de clase con un rato de ocio. Sino más bien obtener provecho de un tipo de tecnología que llama su atención, para conducirles a la construcción de aprendizajes previamente establecidos en el programa académico.

El Dr. Chadwick menciona algunas estrategias para trabajar con la tecnología, clasificadas en estrategias de procesamiento, de recuperación y uso, afectivas y metacognición, las cuales se consideran podrían ser de apoyo a los docentes al aplicarlas en su práctica docente al mismo tiempo que utilicen los videojuegos como medios que ayudan a transmitir conocimientos y permiten la exploración de los alumnos poniendo en práctica su habilidades.

Comenzando con las de procesamiento hace referencia a las estrategias que utiliza el aprendiz para asegurar un proceso de captación e ingreso de la nueva información, destrezas, etc. Y su exitoso almacenamiento en la memoria permanente. En este tipo se incluyen las estrategias de atención, físicas, de elaboración verbal (a través del uso de la repetición, parafraseo, el uso de preguntas, la agrupación o combinación selectiva de estructuras), elaboración por vía de imágenes (a través de imágenes, episodios, nemotécnica), la comparación, la inferencia, la aplicación o ensayos futuros.⁸²

El autor acentúa las ventajas de estas estrategias, permitiendo tener gran variedad de opciones para aplicarlas a un determinado conocimiento que se pretende enseñar mediante el uso de los videojuegos. Siendo así que, al realizar preguntas se profundiza más en lo que se vive en el momento, ya que, se dirige la atención hacia el material con el que se está trabajando y aumenta la posibilidad de recordar información específica y de mayor relevancia para relacionarla con conocimientos posteriores.

Mientras que la imagen ayudan a recordar con mayor facilidad los hechos que se observan y captan mayor la atención de los participantes. Sucede algo similar con los episodios pues, de cierta forma están compuestos también por imágenes que mediante la conformación de sucesos llegan a formar eventos que ocurrieron en determinado lugar y tiempo.

La comparación por su lado es una actividad esencial del ser humano y como ya se comentaba anteriormente, el relacionar los hechos o hacer comparaciones retribuye significativamente al aprendizaje al usar una forma de procesamiento y una estrategia cognitiva (en algunos casos), incluye contrastar, usar analogías, metáforas, símiles, antítesis y otras formas de resaltar simultaneidades y diferencias.

Por otro lado, la inferencia requiere que el alumno llegue a conclusiones por

⁸² CHADWICK, C “Educación y computadoras” En B. Fainholc. *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la enseñanza*. Argentina. Ediciones Aique. pág. 37-43.

la vía de análisis de evidencias y premisas, implica llegar a una conclusión, una opinión, un principio, un hecho, probabilidad o algo semejante por medio del análisis. Y el ensayo es la relación que existe entre el uso futuro que se le pueda dar a ese conocimiento adquirido.

Cuando el alumno empieza a usar la información que tiene exitosamente almacenada en su memoria, es cuando entra la labor de las estrategias de producción, considerando que el fin último de la educación es que los alumnos apliquen sus conocimientos y les sirvan para resolver las situaciones que se les presenten en su vida diaria, refiriéndose a las estrategias de recuperación y uso. Mientras que la metacognición es el grado de conciencia que tienen los alumnos de su forma de pensar, estar conscientes de lo que se hace facilita el proceso. Este tipo de estrategias ayudan al alumno a entender que procesos puede manejar y cuáles no, es decir, incluye tanto lo afectivo como lo cognitivo. Así que las estrategias afectivas deben construir acciones que faciliten al alumno mantener el control y la orientación de sus estados motivacionales en el aprendizaje.

Cabe destacar que los alumnos no sólo construyen los significados de las cosas que les rodean, sino también le atribuyen un sentido para que este conocimiento sea significativo, es entonces cuando estos dos aspectos se presentan inseparablemente. “Herbart reconoció la importancia de la comprensión del alumno; por lo menos de la dirección o la meta de las actividades de aprendizaje inmediatas. Morrison puso en primer plano la importancia de que el alumno viera claramente la meta de su búsqueda de aprendizaje y dio mucho mayor interés a la necesidad de un deseo por parte del educando de buscar este objetivo claramente discernido”⁸³.

La investigación se contextualiza en retomar atracciones creadas por la misma sociedad que las demanda e identificar o establecer los beneficios con relación a la educación, principalmente con el aprendizaje, combatiendo a las limitaciones y predisposiciones de los alumnos por el hecho tan trillado de que el estar tomando una clase sea aburrido y se presenta el desinterés. Por lo tanto existe la necesidad de realizar investigaciones que vallan más allá de lo tradicional, buscar dentro de la misma sociedad nuevas formas de combatir los problemas educativos. Mencionando que actualmente se presenta una generalización en cuento a las preferencias de entretenimientos debido a que nos encontramos en un mundo inmerso en la tecnología donde los principales usuarios son cada vez de menor edad, aspecto a favor del uso de los videojuegos porque según la psicología los niños son los más aptos para captar diversas circunstancias y con ayuda de un guía que en el caso de la educación es el docente puede ir moldeando sus conocimientos hasta el momento de ser capaz de poner en práctica otras habilidades que le serán necesarias en la vida diaria.

Lo cierto es que para algunos campos de la educación se ha observado una gran ventaja el uso de los videojuegos para adquirir destrezas y estrategias

⁸³ L. Bossing, N. (1993). “La pedagogía en la segunda enseñanza” Editorial PAX. México. Pág.25

que son difíciles de adquirir por otras vías, ya que entre los resultados favorables se ha encontrado que se ponen en juego las habilidades y destrezas, se favorece la coordinación entre la vista y las manos, sensibilizan sus sentidos, propician la estimulación de los sentidos, capacidad para seleccionar, memorizar y ejecutar alguna acción además de la toma de decisiones, genera perseverancia para la consecución de objetivos, la retención de conceptos numéricos, la identificación de objetos, colores y los introduce en el mundo de la computación. Cabe mencionar que esto no quiere decir que entre más tiempo le dediquen los niños al videojuego sea mejor. Si no es conveniente establecer reglas y límites para que el niño adquiera hábitos de conducta adecuados, acordes con las actividades. Revisar las instrucciones de cada videojuego donde indica para qué grupo de edad está diseñado y conocer su contenido. Debe regularse esta actividad y limitar su uso a no más de tres a cuatro horas por semana, procurando en el niño una educación integral, y fomentando además el arte, la lectura, el deporte, el trabajo y los juegos de mesa que favorezcan otros aspectos de la personalización, aspectos que pueden ser reforzados dentro de clase.

“La tecnología en general puede ser manipulada por los seres humanos, en este sentido, es necesario darse cuenta de que las posibilidades se encuentran en los responsables de la educación, en saber dominar estos medios y no dejar esta responsabilidad solo a las computadoras y programas”⁸⁴ como si de estos dependiera el cambio que implica un aprendizaje significativo, solo por el hecho de ser algo novedoso que se presenta a la sociedad que se encuentra dentro de la globalización y que frecuentemente demanda cambios sobre todo en la formación de los niños para poder adaptarse y enfrentar los nuevos desafíos a los que se enfrenta.

Una vez analizadas las dos posturas que parten del uso de los videojuegos, se ha encontrado que la mayoría de las personas aún se inclinan hacia las desventajas y perjuicios que estos pueden causar en sus hijos y cabe aclarar que según estudios son producidas por el uso excesivo de estos aparatos, como ya se mencionaba al inicio, las estadísticas demuestran que el uso de videojuegos va en aumento ocupando el lugar preferencial de otros juegos y distracciones tradicionales. Por ello se considera que para utilizar este tipo de herramientas como medios de aprendizaje se deben seleccionar juegos con ciertas características apegadas a la educación y que no lleguen a ser incontrolables para el profesor que será el guía del aprendizaje de sus alumnos, sin que lleguen a ser un riesgo para la salud física e intelectual del estudiante, para esto se plantearan propuestas y recomendaciones al finalizar la investigación para darle un buen uso a estos medios.

Considerando que el mundo se encuentra en constantes cambios, no se

⁸⁴ Cabrero, J. (1993). “Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza” Editorial Paidós. México. Pp. 121.

pueden seguir reproduciendo las prácticas educativas de la misma forma que en décadas pasadas, el mundo exige una educación que sea útil a la realidad y anticipatoria para un futuro incierto en el que se requiere que los alumnos sepan aprender a aprender porque, si bien es cierto, los conocimientos ya no tiene la misma durabilidad que en años anteriores, pues, lo que hoy es novedad tiene validez, en poco tiempo será obsoleto.

Ocurre lo mismo con las escuelas, donde su función se convierte únicamente en coordinar los procesos de aprendizaje, pues, dadas las circunstancias de la globalización que está abarcando a la mayoría de la población, los aprendizajes exigen ser más abiertos, con miras a sufrir cambios continuamente, con la finalidad de seleccionar los más adecuados y de mayor relevancia para cada situación⁸⁵.

Es en este momento donde la concepción de docente y alumno presenta una transformación, porque ya no es suficiente que al maestro sea solo un transmisor de conocimientos y, el alumno un mero receptor de los mismos, sino es conveniente que los alumnos aprendan a construir su propio conocimiento de acuerdo a las necesidades que les demanda la sociedad, son el apoyo del profesor, quien su labor consistirá en buscar la manera de que esto se lleva a cabo. Lo importante aquí es pensar en cómo utilizar las herramientas e instrumentos que están a nuestro alcance para aprender y desaprender en el momento necesario, mediante un enfoque constructivista.

“Ahora el papel del profesor consiste en trabajar por una orientación y acción psicopedagógica incardinada en los procesos educativos, buscando métodos de intervención y colaboración que desarrollen al máximo y con éxito todas las aptitudes, destrezas y habilidades de las personas, en aras de conseguir el desarrollo integral de los individuos, tendiendo a la capacitación de los alumnos para que piensen, razonen, analicen y decidan autónoma y críticamente... comprendiendo la sociedad en la que viven”⁸⁶.

Lamentablemente, dentro de la educación, esto no ha funcionado, las prácticas educativas siguen la metodología tradicional que en su momento trajo resultados coherentes para el tipo de hombre que se pretendía formar, pero ahora es evidente que la cotidianidad esta rebasando a la educación, de forma tal, muchas de las expectativas que se plantearon al introducir la tecnología dentro del aula no se han logrado.

“La computadora debe ayudar al niño a trabajar con su mente, no simplemente a responder de forma automática. Además, debe estar claro que ningún medio puede hacerlo, particularmente en situaciones

⁸⁵ ACUÑA, A. (1995). *Nuevos medios, viejos aprendizajes. Las nuevas tecnologías en la educación*. México. Universidad Iberoamericana, A.C. pp. 19-21.

⁸⁶ Fernández, J. (1995). “El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria” Editorial Aijibe. España. Pág 63.

educativas¹⁸⁷.

El punto clave es tener claro y propiciar una correspondencia entre las capacidades de la tecnología y los objetivos de un programa de estudios. Aprovechar la capacidad del sistema educativo para adaptarse al cuestionarse las preguntas fundamentales para una buena educación en el qué y cómo enseñar y, utilizar el potencial que ofrece la tecnología y sobre todo la gran demanda que se puede observar de los videojuegos y no simplemente opacar y mutilar sus posibilidades de mejora.

Por lo tanto, esta parte se enfoca en especificar las características consideradas como adecuadas para que los videojuegos cumplan la función de medios de aprendizaje, se puede comenzar por mencionar que, los videojuegos se caracterizan por ser placenteros ya que están relacionados con la risa, el humor, la diversión, la satisfacción y el entretenimiento, y específicamente con características muy similares a la de los medios de aprendizaje mencionado:

- El sistema de símbolos (textuales, icónicos, sonoros) que todo medio didáctico utiliza.
- La plataforma tecnológica que sirve de soporte y actúa como instrumento de mediación para acceder al material.
- El entorno de comunicación con el usuario, es decir que la manera en que el medio puede llegar a ser comprensible y factible para su utilización. Si un medio está inmerso en un entorno de aprendizaje mayor, podrá aumentar su funcionalidad al poder aprovechar algunas de las funcionalidades de dicho entorno.

Y en cuenta a las funcionalidades que presentan los medios en el ámbito educativo como:

- o Proporcionar información
- o Guiar los aprendizajes de los estudiantes, instruir. Ayudan a organizar la información, a relacionar conocimientos, a crear nuevos conocimientos y aplicarlos.
- o Ejercitar habilidades, entrenar. Por ejemplo un programa informático que exige una determinada respuesta psicomotriz a sus usuarios.
- o Motivar, despertar y mantener el interés. Un buen material didáctico siempre debe resultar motivador para los estudiantes.

⁸⁷ CHADWICK, C "Educación y computadoras" En B. Fainholc. *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la enseñanza*. Argentina. Ediciones Aique. pág. 27

- Proporcionar simulaciones que ofrecen entornos para la observación, exploración y la experimentación.

Las características antes mencionadas se seleccionaron debido a que se encuentra una gran similitud entre todo lo que implica y contiene un videojuego y lo que caracteriza a un medio de aprendizaje, considerando que a pesar de que este tipo de juegos no han sido creados específicamente para el ámbito educativo, puede haber una adaptación de los contenidos de un programa en la utilización de los videojuegos poniendo mayor énfasis en que poseen características que pueden ser utilizadas y explotadas para la adquisición de conocimientos de una manera más atractiva para los alumnos quienes frecuentemente tienen una percepción negativa y aburrida de las clases. Sin dejar a un lado el especificar que solo es un medio, ósea, una vía por la cual se pueden transmitir conocimientos pero que tal vez sea necesario de acuerdo a los temas que se refuercen con otras actividades.

Ya que de acuerdo con “La función de la escuela secundaria, como su nombre lo indica, es ser ir a las necesidades educativas de la segunda fase de la existencia humana normal”⁸⁸.

⁸⁸ L. Bosing, N. (1955). “Principios de la educación secundaria” Editorial EUDEBA. Argentina. Pág113.

ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo a las investigaciones realizadas se ha determinado que el enfoque de este trabajo de investigación, se dirige al método cualitativo por el grado de análisis que se debe hacer para obtener la comprobación de la hipótesis de investigación y, de acuerdo a los pasos que se marca se deben seguir para la formulación de un problema de los cuales se describen los más relevantes a continuación:

1. El investigador plantea un problema pero no sigue un proceso claramente definido y sus planteamientos no son tan específicos como el enfoque cuantitativo.
2. El investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con lo observa que ocurre (teoría fundamentada. Esterberg, 2002). Dicho de otra manera, las investigaciones cualitativas se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar, descubrir y luego formular perspectivas teóricas, van de lo particular a lo general).
3. El enfoque se basa en, métodos de recolección de datos no estandarizados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, sus experiencias, significados y otros aspectos subjetivos), también resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, interacción e introspección con grupos y comunidades. Lo que se pretende realizar en esta investigación, pues es necesario de la participación de los profesores quienes emplearan las estrategias que consideren adecuadas y que se encuentran acorde a los temas revisados en clase para que los alumnos obtengan aprendizajes significativos.
4. El proceso de indagación es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en reconstruir la realidad, tal como lo observan los actores de un sistema social previamente definido. A menudo se llama

holístico por que se precia de considerar el todo sin reducirlo al estudio de sus partes. Lo cual se puede ver en esta investigación al considerar la etapa en la que se encuentran los adolescentes, pues es necesario considerar sus gustos y inquietudes para dirigirlos hacia los aprendizajes que deben adquirir durante los grados de secundaria.

5. La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones busca interpretar lo que va captando activamente)
6. Postula que la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo convergen varias realidades, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores. Además son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio. Es por ello que se considera la realidad social que se presenta en este momento, la cual se dirige a una globalización en los diferentes aspectos de la vida.
7. El investigador observa eventos ordinarios y actividades cotidianas tal como suceden en sus ambientes naturales, además de cualquier acontecimiento inusual.
8. Por su parte; la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno detalles y experiencias únicas.⁸⁹

OBJETIVO GENERAL

Analizar el impacto que tienen los videojuegos al utilizarlos como medios de aprendizaje buscando favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje en las asignaturas del plan curricular de segundo grado a nivel secundaria, durante el ciclo escolar 2011 – 2012.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Qué impacto generan los videojuegos en el aprendizaje de los alumnos a nivel secundaria?

¿Cómo influye la motivación que generan los videojuegos en los alumnos para su aprendizaje a nivel secundaria?

⁸⁹ Sampieri, H. "Similitudes y diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo".

¿Cuáles son las técnicas apropiadas para que los alumnos aprendan por medio con ayuda de los videojuegos como medios de aprendizaje?

HIPOTESIS DE INVESTIGACIÓN

Los videojuegos generan un mayor interés en los alumnos de secundaria para obtener aprendizajes significativos.

HIPOTESIS AFIRMATIVAS

- La motivación es un elemento principal para el aprendizaje de los adolescentes.
- Los videojuegos propician la motivación en los alumnos de nivel secundaria.
- La motivación que producen los videojuegos puede propiciar un ambiente apto para el aprendizaje de los alumnos.
- Los videojuegos ayudan a desarrollar habilidades y destrezas psicomotoras.
- Las habilidades y destrezas que desarrollan los adolescentes mediante el uso de videojuegos, pueden estar dirigidas hacia el aprendizaje del contenido curricular.
- Los videojuegos cuentan con características similares a las de los medios de aprendizaje, por lo tanto, pueden ser utilizados como éstos

Últimos.

- Los videojuegos generan un mayor interés en los alumnos de secundaria para obtener aprendizajes significativos.
- Los videojuegos pueden ser adaptados a los temas del plan curricular de acuerdo a cada materia.
- Los medios de aprendizaje propician que los aprendizajes se adquieran de manera significativa.
- Al utilizar los videojuegos se pueden emplear estrategias para que los alumnos comprendan la finalidad del juego y de esta manera guiarlos hacia los contenidos planteados.

HIPOTESIS NEGATIVAS

- La motivación no es un elemento principal para el aprendizaje de los adolescentes.
- Los videojuegos no propician la motivación en los alumnos de nivel secundaria.
- La motivación que producen los videojuegos no propicia un ambiente apto para el aprendizaje de los alumnos.
- Los videojuegos no ayudan a desarrollar habilidades y destrezas psicomotoras.
- Las habilidades y destrezas que desarrollan los adolescentes mediante el uso de videojuegos, no pueden estar dirigidas hacia el aprendizaje del contenido curricular.
- Los videojuegos no cuentan con características similares a las de los medios de aprendizaje, por lo tanto, pueden ser utilizados como éstos últimos.
- Los videojuegos no generan mayor interés en los alumnos de

secundaria para obtener aprendizajes significativos.

- Los videojuegos no pueden ser adaptados a los temas del plan curricular de cada materia.
- Los medios de aprendizaje no propician que los aprendizajes se adquieran de manera significativa.
- Al utilizar los videojuegos no se pueden emplear estrategias para que los alumnos comprendan la finalidad del juego y de esta manera guiarlos hacia los contenidos planteados.

JUSTIFICACIÓN DE HIPÓTESIS

La importancia de justificar la hipótesis de investigación es porque existe un acercamiento a los resultados que producen los videojuegos en la sociedad y principalmente en los adolescentes quienes son los principales consumidores de este tipo de juegos, realmente con las diversas investigaciones que se han revisado, se ha encontrado que los videojuegos cuentan con características muy similares a los medios de aprendizaje.

Por lo tanto es necesario comprobar que pueden ser utilizados de la misma manera y de así tener dos aspectos a favor de la educación, que es ganar el interés de los alumnos para adquirir su aprendizaje por que utilizaran medios que son de su agrado y de su completo interés personal.

Lo importante ahora es buscar la manera de adaptar estas características para que los alumnos aprendan los conocimientos preestablecidos en la curricula, pues de otro modo podrían desviar su visión sin percibir lo que se pretende transmitirles mediante este tipo de materiales utilizados como medios de aprendizaje.

Y para ello es importante que se realicen investigaciones y pruebas de la manera de enseñar los contenidos, para lo cual, se ha determinado que la mejor manera de saberlo es poner en práctica lo que se piensa acerca de

este material.

Por otra parte, se ha comprobado que la motivación da buenos resultados en la educación por lo tanto se ha determinado que este aspecto se puede aplicar en esta investigación para obtener mejores resultados, pero nada puede ser validado solo por la subjetividad o por el conocimiento empírico sino es necesario comprobarlo en la realidad y que mejor que aplicarlo para comprobar sus resultados, y el impacto que se puede generar en lo alumnos.

Se ha especificado que ciertas técnicas de enseñanza aprendizaje, pueden ser utilizadas para que den mejores resultado al aplicarlas junto con los videojuegos durante un grupo de clase y para ello con la teoría se especifica que para que un aprendizaje tenga relevancia para un individuo, éste debe estar construido mediante estructuras, es decir, que la información se encuentre bien organizada mediante esquemas; representaciones de situaciones concretas o de conceptos adquiridos previamente, que permiten manejarlos internamente para ser utilizados cuando se requiera, en situaciones parecidas a la realidad.

Aspectos que pueden ser controlados con las técnicas antes mencionadas. El aprendizaje se da mediante la participación de los alumnos en actividades relevantes, que su finalidad es guiar hacia un fin específico.

Cuando las personas aprenden, construyen su propio conocimiento a partir de las ideas que ya tienen, solo hay que poner un poco de esfuerzo o buscar la manera de propiciar que estas ideas se activen y se relacionen con el contenido actual. No basta entonces, con repetir una metodología mecanizada en donde se reproducen reglas ya establecidas de cómo se debe enseñar, sino se trata de indagar entre la teoría para llevarlo a la práctica mediante un trabajo de reflexión y análisis que conduzcan a contribuir en el proceso de enseñanza aprendizaje.

FACTIBILIDAD DEL ESTUDIO

Recursos humanos:

Para realizar este trabajo de investigación, es necesario realizar una serie de actividades que requieren de recursos de tipo financieros, humanos y materiales para empezar, se comenzara por determinar los recursos humanos, lo cuales son de de gran importancia, ya que sin ellos, el estudio no podría realizarse.

Para ello se necesitara de una muestra aproximada de tres profesores, quienes apoyaran para incluir en su práctica docente, a los videojuegos como medios de aprendizaje para los temas incluidos en el plan curricular de cada uno de los grados en estudio, es decir de primer grado a tercero de secundaria.

Además de un investigador quien tendrá como finalidad el buscar estrategias que se adecuen a la práctica docente, utilizando los videojuegos como medios de aprendizaje que ayuden a los alumnos a adquirir y comprender mejor los temas vistos en clase.

Así también será necesario de un par de profesores o investigadores - evaluadores quienes tengan la tarea de observar los cambios que se produce al incluir este tipo de juegos en el aula de clases, además de identificar las áreas de oportunidad que se pueden mejorar y adecuar para el uso de este material.

Recursos materiales:

Por otro lado, será necesario de la utilización de material que contenga instrumentos de evaluación que permitan que los investigadores recopilen información que les sea útil para realizar conclusiones acerca de lo que se quiere investigar. Estos materiales serán el uso de papel impreso, grabadoras, además de computadoras en que servirán para poder trabajar con los videojuegos durante una sesión de clase, así como los propios discos que contengan este tipo de juegos, los cuales, deberán ser seleccionados de manera cuidadosa para que puedan funcionar en un determinado tema. También es fundamentalmente necesario aulas para cada uno de los grupos.

Recursos financieros:

Finalmente, este tipo de recursos será determinado en función de los recursos anteriormente mencionados, por lo tanto haciendo un aproximado, es necesaria la cantidad de veinte mil pesos, ya que de acuerdo a la escuela seleccionada, lo único para lo que se generaría un gasto es en la compra de los videojuegos determinados, por que las computadoras ya existen y se encuentran en funcionamiento en la institución, además de los gastos que

genere la realización de instrumentos de recolección de información y un pago considerable para los investigadores quienes participaran en la investigación.

MARCO

Hernández, J. A. "Juegos en internet". Editorial Multimedia. 1997. Madrid. Ediciones Anaya Pág. 473

Rodríguez, M. Ketchum, M. "Creatividad en los juegos y juguetes" Editorial PAX, Segunda Edición, 1995, México. Pp. 424.

Muñoz, C. "Presente y futuro de la

educación" Editorial Paidós, Primera Edición, 1983, México. Pp. 352.

Cabrero, J. "Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza" Editorial Paidós, Primera Edición, 1993, México. Pp. 521.

Hernández, J. "Los estudiantes y la escuela secundaria" Editorial Plaza y Valdés, Segunda Edición, 1999, México. Pp. 458.

REFERENCIAL

- Fernández, R. "Estrategias de aprendizaje" Editorial Paidós. Segunda Edición. 2000. México. Pp. 520
- Domjan, M. "Principios de aprendizaje y conducta" Editorial Thomson, Cuarta Edición, 1999, México. Pp. 390.
- L. Bosing, N. "Principios de la educación secundaria" Editorial EUDEBA, Segunda Edición, 1955, Argentina. Pp. 581.
- Fernández J, "El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria" Editorial Aijibe, Primera Edición, 1995, España. Pp. 602.
- L. Bossing, N. "La pedagogía en la segunda enseñanza" Editorial PAX, Primera Edición, 1993, México. Pp. 267.
- Avolio, S. "Conducción del aprendizaje" Editorial Marymar, Primera Edición, 1977, Argentina. Pp. 371.
- Chance, P. "Aprendizaje y Conducta" Editorial El manual moderno", Segunda Edición, 1989, México. Pp. 575.
- Ogalde, I. González, M. "Nuevas Tecnologías y educación. Diseño, desarrollo, uso y evaluación de materiales didácticos" Editorial Trillas, Primera Edición, 2008, México. Pp. 614.
- Zabala, A. Bantula, J. Forrelland, M. Et al. "Como trabajar los contenidos en el aula" Editorial GRAO, Quinta Edición, 2003, España. Pp. 504.
- Sarle, P. "Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil" Editorial Novedades educativas, Segunda Edición, 1995, Argentina. Pp. 389.

Díaz, F. "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo" Editorial Mc Graw-Hill, Segunda Edición, 2000, México. Pp. 643.

Paredes, J. "Aproximación teórica a la realidad del juego" En. Moreno. J. (coordinador). *Aprendizaje a través del juego*. Ediciones Aljibe. Pág. 12, 18

Shirley, I. "Explorar el ancho mundo". En R. Austin. *Deja que el mundo exterior entre en el aula. Nuevas formas de enseñar y aprender más allá del aula de Educación Infantil*. Ediciones Morata. Pág. 17

Chabot, D. Chabot, M. "Impacto de las emociones en el aprendizaje y en el rendimiento escolar" *Pedagogía emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. Ediciones Alfaomega, 2009, México. pág. 54, 59-61

Chadwick, C. "Educación y computadoras" En Fainholc, B. *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la enseñanza*. Ediciones Aique. Argentina. pág. 23-27,35,37-43

Moreira, M. "El aprendizaje significativo según la teoría original de David Ausbel" *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Ediciones Visor, 2000. Madrid. Pág. 9.

"Los videojuegos interviniendo en las modalidades de aprendizaje". *Claves culturales en la organización del conocimiento. ¿Qué enseñan los videojuegos?* Ediciones Alfaomega, México. pp. 127-142

Acuña, A. *Nuevos medios, viejos aprendizajes. Las nuevas tecnologías en la educación.* Universidad Iberoamericana, A.C. (1995). México. pp. 19-21

Escaño, J. Y De la Serna, M. *Como se aprende y como se enseña.* Ediciones Ice-horsori. Barcelona. Pág. 16.

Marcano, B. e. "Estimulación emocional de los videojuegos: efectos en el aprendizaje" (2006). Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_beatriz_marcano.pdf

Etxeberria félix "Historia de los videojuegos" Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_02/n2_art_etxeberrria.htm

Ángel R. "[Universidad a distancia](#)"

Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com/definicion/aprendizaje>

Gómez, P. (2008). "Modelo de enseñanza basada". Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=20130>

Compilación de artículos publicados en la web - *definición de aprendizaje.* <http://www.compilaciones.com/educacion/definicion-aprendizaje.html>

Marquès, P. (2000) "**los medios didácticos**" **Recuperado de** <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>

Marquès, P. (1999) "**Concepciones sobre el aprendizaje**" **Recuperado de** <http://peremarques.pangea.org/aprendiz.htm>

Vidal, M. Del Pozo, C "Tecnología educativa, medios y recursos de enseñanza-aprendizaje"

Recuperado de

http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol22_4_08/ems10408.htm

Emociones con videojuegos: incrementando la motivación para el aprendizaje. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_gonzalez_blanco.pdf

Uso y abuso de los videojuegos ¿dónde está el límite? complejidad e incertidumbre. Recuperado de <http://www.xtec.es/~abernat/articulos/presen.pdf>

Sampieri, H. "Similitudes y diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo".

Los videojuegos: ¿dónde está el límite?. Recuperado de

<http://www.deportemania.com.mx/2010/08/27/los-videojuegos-donde-esta-el-limite/>

Videojuegos, Consumo y Educación

http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_etxeberria.pdf

CONCLUSIÓN

Finalmente se presenta este trabajo como el inicio de una investigación referida a los videojuegos utilizados como medios de aprendizaje para identificar el impacto que genera el uso de este material durante el proceso de enseñanza aprendizaje de nivel secundaria, específicamente en segundo grado. Es decir lo anteriormente descrito se nombra como el protocolo o anteproyecto, que abarca la selección de un tema que son los videojuegos, el enfoque de investigación el cual se dirige a lo cualitativo por considerar los aspectos e inquietudes que se presentan en la etapa de la adolescencia, así como materiales que llaman su atención para poder adecuarlos a su aprendizaje mediante estrategias adecuadas que permitan la adquisición de conocimientos.

Además del planteamiento del problema que abarca establecer el objetivo general que se pretende alcanzar mediante la realización de esta investigación, especificando de manera clara y precisa, ya que, de este se desprenderá la relación para determinar la pregunta de investigación, es decir que entre estos dos aspectos deber haber congruencia, para posteriormente plantear las hipótesis, que deberán describirse también en su forma negativa, 'pues aun no se comprueba que estas tengan validez para considerarlas únicas, sino más bien, es preciso tener alternativas para validar la investigación realizada.

Para ello, es necesario de justificar todas y cada una de la hipótesis que se plantearon, así también determinar si la investigación es factible o no dependiendo de las posibilidades económicas, humanas y materiales. Todo lo anterior se ve fundamentado con una trascendencia conformada por la revisión de teorías e investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Hernández, J. A. "Juegos en internet". Editorial Multimedia. 1997. Madrid.

Rodríguez, M. Ketchum, M. "Creatividad en los juegos y juguetes" Editorial PAX, Segunda Edición, 1995, México. Pp. 424.

Muñoz, C. "Presente y futuro de la educación" Editorial Paidós, Primera Edición, 1983, México. Pp. 352.

Cabrero, J. "Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza" Editorial Paidós, Primera Edición, 1993, México. Pp. 521.

Hernández, J. "Los estudiantes y la escuela secundaria" Editorial Plaza y Valdés, Segunda Edición, 1999, México. Pp. 458.

Fernández, R. "Estrategias de aprendizaje" Editorial Paidós. Segunda Edición. 2000. México. Pp. 520

Domjan, M. "Principios de aprendizaje y conducta" Editorial Thomson, Cuarta Edición, 1999, México. Pp. 390.

L. Bosing, N. "Principios de la educación secundaria" Editorial EUDEBA, Segunda Edición, 1955, Argentina. Pp. 581.

Fernández J, "El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria" Editorial Aijibe, Primera Edición, 1995, España. Pp. 602.

L. Bossing, N. "La pedagogía en la segunda enseñanza" Editorial PAX, Primera Edición, 1993, México. Pp. 267.

Avolio, S. "Conducción del aprendizaje" Editorial Marymar, Primera Edición, 1977, Argentina. Pp. 371.

Chance, P. "Aprendizaje y Conducta" Editorial El manual moderno", Segunda Edición, 1989, México. Pp. 575.

Ogalde, I. González, M. "Nuevas Tecnologías y educación. Diseño, desarrollo, uso y evaluación de materiales didácticos" Editorial Trillas, Primera Edición, 2008, México. Pp. 614.

Zabala, A. Bantula, J. Forrelland, M. Et al. "Como trabajar los contenidos en el aula" Editorial GRAO, Quinta Edición, 2003, España. Pp. 504.

Sarle, P. "Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil" Editorial Novedades educativas, Segunda Edición, 1995, Argentina. Pp. 389.

Díaz, F. "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo" Editorial Mc Graw-Hill, Segunda Edición, 2000, México. Pp. 643.

Paredes, J. "Aproximación teórica a la realidad del juego" En. Moreno, J. (coordinador). *Aprendizaje a través del juego*. Ediciones Aljibe. Pág. 12, 18

Shirley, I. "Explorar el ancho mundo". En R. Austin. *Deja que el mundo exterior entre en el aula. Nuevas formas de enseñar y aprender más allá del aula de Educación Infantil*. Ediciones Morata. Pág. 17

Chabot, D. Chabot, M. "Impacto de las emociones en el aprendizaje y en el rendimiento escolar" *Pedagogía emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. Ediciones Alfaomega, 2009, México. pág. 54, 59-61

Chadwick, C. "Educación y computadoras" En Fainholc, B. *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la enseñanza*. Ediciones Aique. Argentina. pág. 23-27,35,37-43

Moreira, M. "El aprendizaje significativo según la teoría original de David Ausbel" *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Ediciones Visor, 2000. Madrid. Pág. 9.

"Los videojuegos interviniendo en las modalidades de aprendizaje". *Claves culturales en la organización del conocimiento. ¿Qué enseñan los videojuegos?* Ediciones Alfaomega, México. pp. 127-142

Acuña, A. *Nuevos medios, viejos aprendizajes. Las nuevas tecnologías en la educación*. Universidad Iberoamericana, A.C. (1995). México. pp. 19-21

Escaño, J. Y De la Serna, M. *Como se aprende y como se enseña*. Ediciones Ice-horsori. Barcelona. Pág. 16.

Marcano, B. e. "Estimulación emocional de los videojuegos: efectos en el aprendizaje" (2006). Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_beatriz_marcano.pdf

Etxeberria Félix "Historia de los videojuegos" Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_02/n2_art_etxeberria.htm

Ángel R. "Universidad a distancia" Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com/definicion/aprendizaje>

Gómez, P. (2008). "Modelo de enseñanza basada". Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=20130>

Compilación de artículos publicados en la web - *definición de aprendizaje*. <http://www.compilaciones.com/educacion/definicion-aprendizaje.html>

Marquès, P. (2000) "los medios didácticos" Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>

Marquès, P. (1999) "Concepciones sobre el aprendizaje" Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/aprendiz.htm>

Vidal, M. Del Pozo, C "Tecnología educativa, medios y recursos de enseñanza-aprendizaje" Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol22_4_08/ems10408.htm

Uso y abuso de los videojuegos ¿dónde está el límite? complejidad e incertidumbre. Recuperado de <http://www.xtec.es/~abernat/articles/presen.pdf>

Los videojuegos: ¿dónde está el límite?. Recuperado de <http://www.deportemania.com.mx/2010/08/27/los-videojuegos-donde-esta-el-limite/>

Videojuegos, Consumo y Educación. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_etxeberria.pdf

Emociones con videojuegos: incrementando la motivación para el aprendizaje. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_gonzalez_blanco.pdf

Sampieri, H. "Similitudes y diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo".

Diagnóstico, evaluación y planeación educativa

Importancia de la evaluación en el profesorado de la educación básica

Elisa García Zaldívar

Resumen

La evaluación educativa implica diversos factores, que ayudan a mejorar el acto educativo. Según Rueda la evaluación docente se refiere a las actividades realizadas por el profesor en el contexto de un Programa Educativo particular.

La evaluación mas que un proceso de medición debe ser visto como un proceso que permita emitir juicios de valor, es decir extraer resultados cualitativos respecto a la práctica docente.

La evaluación debe ser vista como un instrumento que permita la detección oportuna de fallas educativas para buscar las prontas soluciones, en México la cultura de la evaluación ha ido emergiendo poco a poco, un ejemplo es el nacimiento del programa La Carrera Magisterial, el cual fue instituido bajo la gestión de Ernesto Zedillo como Secretario de Educación Pública.

El docente no debe ver la evaluación como un proceso en el que será juzgado, o criticado, debe verlo como una oportunidad para progresar y desempeñar un mejor trabajo, ver los alcances que tiene y no limitarse a lo que esta acostumbrado a realizar, debe crear conciencia del papel que desempeña dentro del sistema educativo, y en el desarrollo del país; si se logra que los profesores vean la evaluación no como un medio de ascenso o una forma de crítica, sino como un medio reformador, la situación actual de la educación mexicana podra ir mejorando.

Introducción

La evaluación es un proceso mediante el cual podemos detectar fallas o aciertos dentro de un ámbito o área, en este caso la evaluación educativa es vista como una forma para plantear soluciones a diversos problemas, la evaluación en el caso de la educación se puede dar por

citar algunos ejemplos en alumnos, curriculum o docentes.

Debido a que la evaluación es un tema muy extenso, este trabajo se concentra en realizar un análisis respecto a la evaluación docente en la educación básica. Se parte de bases teóricas rescatadas de diversas fuentes, con la finalidad de hacer una comparación con la realidad actual.

La mejor forma de atacar los problemas es darnos cuenta de los posibles orígenes, y esto se podrá saber solo por medio de un proceso de evaluación, la educación mexicana presenta ciertos problemas y deficiencias, por ello la importancia de hacer una reflexión y análisis respecto a los motivos que generan esto, para que de este modo se puedan plantear soluciones.

Sin embargo la evaluación también puede ser mal interpretada por los sujetos a evaluar al ser considerada como una crítica, o incluso ser mal empleada en el caso de algunos, aquí se presentarán unos breves ejemplos que hacen referencia a estos puntos.

La educación no es solo un proceso formador, también es visto como un indicador de desarrollo. Al dar mayor énfasis en la educación que se esta desplegando en un país se podrá detectar problemáticas y cambiar el proceso educativo y los elementos que lo conforman.

Esto generará que se actúe en pro de una mejor educación, dando como resultado, educación de calidad, y sujetos que cumplan con los requerimientos de la sociedad.

La evaluación docente

Según García si se considera a la evaluación educativa como un enfoque amplio, podrá advertirse que constituye un proceso sistemático por medio del cual se valorara el grado en que los medios, recursos y procedimientos permiten el logro de finalidades y metas de una institución o sistema educativo (citado en Diaz Barriga Arceo, Lule Gonzalez, Pacheco Pinzon, Saad Dayan, & Rojas Drummond, 2010).

La evaluación educativa implica diversos factores, que ayudan a mejorar el acto educativo, tanto la evaluación del alumnado como la evaluación curricular son de importancia para ir en vías al progreso, sin embargo en esta ocasión hare referencia de manera concreta a la importancia de la evaluación docente.

Según Rueda la evaluación docente se refiere a las actividades realizadas por el profesor en el contexto de un Programa Educativo particular (citado en Elizalde Lora , Olvera Larios, & Pérez López).

La evaluación del docente permitirá ver de que forma el profesorado se esta desempeñando en un área en específico, cuales son sus aciertos y cuales son sus áreas de oportunidad, la evaluación mas que un proceso de medición debe ser visto como un proceso que permita emitir juicios de valor, es decir extraer resultados cualitativos respecto a la práctica docente.

Aunque la medición tambien es una forma de sacar resultados mas precisos, no da pie al análisis atributivo del desempeño, por lo tanto si nos guiamos por el estudio cualitativo se podrá buscar la mejora o perfeccionamiento de cada una de las funciones que desarrolla el docente.

La finalidad principal de llevar a cabo la evaluación docente es el buscar la mejora, debido a que los profesores son los encargados de guiar el desarrollo de sus alumnos, y no solo eso, sino que ellos son participantes del complejo proceso que es la educación, la cual no solo hace referencia a la transmisión de conocimientos, sino que es algo mas complejo.

La educación no solo debe ser vista como un proceso formador, ya que también es un indicador de desarrollo; según Maria Cecilia López las diferencias de progreso existentes entre las naciones del mundo son atribuidas, hoy en día, a tres agentes estrechamente relacionados: la educación, la investigación científica y el desarrollo tecnológico de cada sociedad. Dichos factores, entre otros, son la base sobre la cual subyace la tradicional clasificación de países que determina, sin duda alguna, un ordenamiento mundial predominante: países desarrollados, países en vías de desarrollo y, en último lugar, países subdesarrollados (2002).

La educación influye en el país que se esta formando o que se quiere llegar a ser, y la educación sera parte determinante de que tan desarrollado puede llegar a ser un país o no, al dar especial énfasis en la forma que se esta llevando a cabo la práctica docente, permitirá realizar diversas investigaciones que planteen soluciones a los problemas detectados.

La evaluación debe ser vista como un instrumento que permita la detección oportuna de fallas educativas para buscar las prontas soluciones, en México la cultura de la evaluación ha ido emergiendo

poco a poco, un ejemplo es el nacimiento del programa La Carrera Magisterial, el cual fue instituido bajo la gestión de Ernesto Zedillo como Secretario de Educación Pública y a partir del acuerdo nacional de 1992 (Cruz, 2007) pareciera que la evaluación docente tomo un papel determinante dentro del sistema educativo en México, y que al instituir este programa la calidad educativa mejoraria, dando como resultado profesores mejor preparados.

Según Pablo Latapí se dice que a partir de esto la SEP obtuvo las victorias siguientes: mantuvo el control fundamental del proceso de evaluación; consiguió que por primera vez el maestro acepte ser evaluado, que se someta a un examen de conocimientos y que su percepción económica quede vinculada, en parte, a su desempeño profesional; logró, a demás, en un asunto importante, que se llegase a una solución por consenso y no por conflicto (Latapí, 1996)

Sin embargo en el caso de algunos profesores este programa se ha desarrollado más como un medio para buscar el ascenso y no como una forma de mejorar la educación mexicana, se ve como una posibilidad de llegar a la promoción, sin que esto traiga resultados positivos para la comunidad estudiantil.

Dentro de los aspectos a tomar en cuenta para la evaluación docente en la carrera magisterial son considerados seis factores: antigüedad, grado académico, preparación profesional, cursos de actualización y superación profesional, desempeño profesional, aprovechamiento escolar, desempeño escolar y apoyo educativo (SEP, 2010).

Sin embargo se debe tomar en cuenta lo realmente importante al aplicar estas evaluaciones, el buscar las áreas de oportunidad que los docentes tienen para que de esta forma los alumnos puedan ser beneficiados a partir de esto, y que la calidad en la educación mejore, y de este modo no solo los profesores veran el fruto de sus evaluaciones por medio de promociones o ascensos.

Desgraciadamente con este programa se han generado problemas, según un artículo desarrollado en la Crónica en Agosto del 2007 una profesora plantea que: "La carrera Magisterial ha generado entre los maestros una gran rivalidad, pues quienes la tienen no desempeñan un trabajo sobresaliente a los demás, se les exige lo mismo pero ganan mucho más, muchos ganan más injustamente pues con sólo un examen y otros requerimientos no reflejan mejoramiento en el desempeño académico".

El objetivo principal de la evaluación docente en México debe ser el

atender las deficiencias y problemas en el aula, el ayudar a que las herramientas didácticas, las técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje sean bien diseñadas y empleadas para lograr el aprendizaje óptimo en los alumnos, se debe dejar atrás la enseñanza bancaria, ya que los alumnos no solo son contenedores donde se puede depositar conocimiento, aunque el profesor debe ser un guía y no un administrador del conocimiento el siempre fungirá un papel relevante en el proceso educativo de cada estudiante mexicano que busca superarse.

A pesar de que la evaluación en la educación va tomando mayor relevancia, conforme se aplican en aulas y escuelas a nivel nacional e internacional diversos instrumentos de evaluación, no se están generando mejores resultados.

En un documental sobre la educación en México Carlos Loret de Mola se entrevista con el Secretario de Educación Pública el Mtro. Alonso Lujambio Irazábal a partir de esto se plantea la incógnita de ¿por qué los maestros no se dejan evaluar?, según el Secretario de Educación Pública los maestros sí se dejan evaluar, aunque se le hace notar que no hay un examen para evaluarlos (Rulfo, 2011).

En base a experiencias personales, puedo decir que es difícil que los profesores en el caso de la educación básica tengan la apertura para ser evaluados, se muestran poco abiertos al proceso, lo cual limita la investigación, y el análisis de datos significativo.

El docente no debe ver la evaluación como un proceso en el que será juzgado, o criticado, debe verlo como una oportunidad para progresar y desempeñar un mejor trabajo, ver los alcances que tiene y no limitarse a lo que está acostumbrado a realizar, debe crear conciencia del papel que desempeña dentro del sistema educativo, y en el desarrollo del país; si se logra que los profesores vean la evaluación no como un medio de ascenso o una forma de crítica, sino como un medio reformador, la situación actual de la educación mexicana podrá ir mejorando.

No podemos esperar buenos resultados de forma inmediata, sin embargo de forma progresiva podemos ir mejorando la calidad educativa, y dejar atrás el mal desempeño escolar, que hace que el país se sitúe en el último lugar en los exámenes internacionales, quedando por debajo de países con menor presupuesto educativo; un ejemplo de esto es Uruguay quien genera 3.2% de estudiantes de alto nivel mientras que México genera el 0.8% (Rulfo, 2011).

Si se logra emplear de forma adecuada la evaluación docente, no solo nos colocaremos en mejores lugares respecto a exámenes

internacionales, también los alumnos aprenderán más y mejor, lo cual les ayudará para desempeñarse de forma más adecuada en la vida. No se puede pretender formar alumnos incompetentes en un mundo donde la competencia es vista como la actual forma de vida.

Conclusión

Durante el desarrollo de este trabajo se plantearon unos conceptos que hacen referencia a la evaluación, y posteriormente se hizo un análisis respecto a la evaluación docente.

Pudimos resaltar que la mejor evaluación es la cualitativa, ya que nos permitirá realizar un análisis atributivo del desempeño docente, y esto a su vez nos arrojará información que nos permita darnos cuenta de los aciertos o áreas de oportunidad que se presentaran a cada uno de los profesores.

De igual forma detectamos que no todo está terminado cuando localizamos las fallas, se debe emplear las soluciones pertinentes para atacar las problemáticas. Lo cual traerá como consecuencia el ir mejorando la calidad educativa y el desempeño escolar.

Se explicó que los profesores deben ver la evaluación como una oportunidad de mejorar y no como una forma de ser juzgados y criticados, de este modo no se conformarán con el desempeño que tienen, sino que buscarán mejorar, y comprometerse con el desarrollo de individuos capaces de integrarse a la sociedad, y no solo eso, ser lo suficiente competentes para cumplir con las exigencias del entorno social; también podrán ser participantes efectivos en el desarrollo de nuestro país.

Trabajos citados

Cruz, I. T. (25 de Agosto de 2007). *La crónica de hoy*. Recuperado el 9 de Septiembre de 2011, de *La crónica de hoy*: http://www.cronica.com.mx/nota.php?id_nota=319245

Díaz Barriga Arceo, F., Lule González, M. d., Pacheco Pinzón, D., Saad Dayan, E., & Rojas Drummond, S. (2010). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.

Elizalde Lora, L., Olvera Larios, B. I., & Pérez López, C. G. (s.f.). Recuperado

el 11 de Septiembre de 2011, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE1178649751.pdf>

Latapí, P. (1996). Tiempo Educativo Mexicano II. En P. Latapí, *Tiempo Educativo Mexicano II* (págs. 135-146). México: Talleres de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

López, M. C. (Septiembre de 2002). Recuperado el 12 de Septiembre de 2011, de <http://www2.ib.edu.ar/bib2002/Lopez.pdf>

Rulfo, J. C. (Dirección). (2011). *El drama de la educación en México* [Película].

SEP. (10 de Agosto de 2010). *Secretaría de Educación Pública*. Recuperado el 8 de Septiembre de 2011, de Secretaría de Educación Pública: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_6_Sistema_de_Evaluacion.

Analizar los estilos de aprendizaje de los alumnos de quinto año de primaria en el colegio Valladolid plantel Pachuca para favorecer el rendimiento del alumnado en la escuela

Diana Quintero Morfin

Introducción

Decir que las personas, tanto niños como adultos aprendemos de forma distinta, resulta evidente. No se tiene que analizar más, que analizar cómo cada uno prefiere un ambiente unos métodos, una situación, un tipo de ejercicios, un grado de estructura. (ALONSO Catalina2007).

La experiencia nos dice que tenemos diferentes estilos de aprendizaje. En la actualidad los docentes se enfrentan con un tema conflictivo. Un tema en que aprender a aprender va a convertirse en una de las capacidades de supervivencia social y en este caso relacionado con el sistema escolar.

Se abordara en este proyecto un aspecto muy concreto dentro de la problemática del aprendizaje: los estilos de aprendizaje y su vinculación con el rendimiento académico.

Se sabe que existen modalidades y peculiaridades personales para aprender, (ALONSO Catalina2007) pero ¿se puede diagnosticar? ¿Se pueden cambiar estos estilos? ¿De qué depende? ¿Cómo se clasifican? ¿Qué implicaciones pedagógicas se deducen? ¿Intervienen los estilos de aprendizaje de un alumno en el rendimiento académico?

Se considera que este proyecto puede ser una aportación útil a los nuevos rumbos que marca la reforma integral para la educación básica (RIEB) y las exigencias de la sociedad. En el esfuerzo por mejorar la calidad educativa a nivel básico, por ayudar a personalizar y crear el escenario para los diferentes estilos de aprendizaje, por enseñar a aprender a aprender en lo que los estilos de aprendizaje, resulta ser una teoría productiva en sugerencias y aplicaciones prácticas para favorecer el rendimiento académico de un alumno.

En primera para los docentes, por que podrían crear el escenario adecuado para adaptar el estilo de enseñar al estilo de aprender de los alumnos y al mismo tiempo favorecer el rendimiento académico.

En segunda para crearle al alumno las herramientas necesarias para aprender a aprender a partir del conocimiento del estilo de aprendizaje que cada uno tiene esto puede ser por medio de diferentes estrategias de enseñanza que el docente puede crear.

El primer capítulo habla sobre el problema de investigación, se plantea un enunciado se hace referencia a los antecedentes, la justificación, y las limitaciones del problema, para finalizar con el planteamiento de la pregunta y los objetivos de investigación.

En cuanto al segundo capítulo es el marco teórico de la investigación, el mismo que se desarrolla en un marco conceptual de las variables; y va dirigido fundamentalmente a mostrar la eficacia de la interacción entre alumnos y el trabajo en pequeños grupos en el aula desde el punto de vista del aprendizaje y el rendimiento académico.

Estado de la cuestión

Cancho Vargas, Cesar Wilard en su tesis titulada: Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los alumnos de 1ero y 2do grado del nivel secundario publicada en el 2010 del cual concluyo que existe una relación significativa entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los alumnos de primer y segundo grado del nivel secundaria.

Esta investigación los objetivos son pocos y están planteados para mejorar la práctica docente del investigador antes mencionado.

Al final de este trabajo hace algunas recomendaciones para los profesores de educación secundaria.

En la investigación de María Isabel Adán León titulada "Estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de modalidades de Bachillerato (España , 2004) realiza una revisión bibliográfica donde permite afirmar que la información procedente de los Estilos de aprendizaje, facilita a alumnos y profesores indicaciones para adecuar la ayuda pedagógica a sus necesidades intelectuales, afectivas y sociales con el fin de contribuir al auto diagnóstico, control y regulación del proceso de aprendizaje del alumno. Y, esto es así porque, los Estilos de aprendizaje están vinculados, por igual, al principio de atención a la diversidad, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a la orientación vocacional, en una etapa crucial como el Bachillerato donde el alumnado debe lograr una autonomía a todas luces imprescindible para su futuro académico y profesional.

Esta propuesta va dirigida a facilitar a los tutores, indicaciones generales sobre el diagnóstico de los Estilos y la creación de un marco de reflexión tutorado, de forma individual y en pequeño grupo, en el que los alumnos tomen conciencia de sus propios recursos de aprendizaje, revisen los aspectos más necesitados de optimización, reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje, en función de los requerimientos del entorno académico y social, potenciando no sólo un mayor rendimiento académico, en términos de notas, sino un abanico más amplio de recursos de aprendizaje.

En la tesis titulada: **Relación de los estilos de aprendizaje en relación con el rendimiento académico de los alumnos de quinto grado en educación básica de la institución educativa "República Argentina"** en el Distrito de Chimbote en el año 2006, realizada por Segundo Elenio Loyza Aguilar; donde busca demostrar la importancia de los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico mejorando su rendimiento académico en su formación de educación secundaria contribuyendo al desarrollo del país en donde llego a las siguientes conclusiones:

El identificar el estilo de aprendizaje predominante de los estudiantes, facilita el desarrollo de técnicas de enseñanza mucho mas efectivas, favorece la creación de un clima acogedor y promueve la participación de los estudiante mucho mas activa.

Los estilos de aprendizaje pueden cambiar conforme los estudiantes

avanzan en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que descubren nuevas formas de ir aprendiendo.

Los estilos de aprendizaje son susceptibles de mejorar y debería siempre mejorarse. Ningún estilo dura para toda la vida y conforme avancen en su propio proceso descubrirán como mejorar.

Los estilos de aprendizaje pueden variar de acuerdo a la edad y niveles de exigencia en la tarea de aprendizaje.

En relación con el rendimiento académico concluye que este punto del mas fundamental de todos los conocimientos: aprender a prender donde los objetivos a reeducar en como clave fundamental son los siguientes: confianza, curiosidad, autocontrol, intencionalidad, capacidad de comunicar y cooperación.

Al final de esta tesis explica unas sugerencias para los docentes de educación secundaria; presentar a los estudiantes diferentes clases de estilos de aprendizaje. Realizar un estudio de estilos de aprendizaje de acuerdo al nivel que se imparta clases en este caso fue con el cuestionario de Alonso Catalina.

Sugiere a los docentes crear estrategias de enseñanza de acuerdo al estilo predominante de los educandos.

Y por ultimo llega a la conclusión de que se deben de dar capacitación de los estilos de aprendizaje a los profesores para que transmitan lo aprendido y asi favorecer el rendimiento académico.

En la tesis doctoral de Coral González Barbera titulada **FACTORES DETERMINANTES DEL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, Madrid 2003**. Donde se muestra con un amplio marco teórico los diferentes factores que afectan el rendimiento académico y entre ellos se encuentran no conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Donde al hacer una revisión bibliográfica se observa la importancia que los estudios actuales otorgan tanto a *estrategias* como a *estilos de aprendizaje*, ya que define *Estilo de aprendizaje* como *la forma, diversa y específica de captar la información y de enfrentarse a la solución de tareas* (Beltrán, en Beltrán y Genovard, 1996 citado por González Barbera 2003), es por ello que es *una regla o procedimiento que permite tomar decisiones en cualquier momento del proceso de aprendizaje. Se trata de actividades u operaciones mentales que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar su tarea, cualquiera que sea el contenido de*

aprendizaje (Beltrán, en Beltrán y Genovard, 1996).

Esto lo hace como referencia para vincular tres conceptos importantes en la educación **estilos estrategias y hábitos**; donde se entiende que los hábitos de estudio son la automatización de las estrategias seguidas para estudiar. Es cierto que el concepto de *estrategias de aprendizaje* es extensible, en principio, a todas aquellas tareas que se dan a la hora de aprender, y no sólo a las tareas que requiere el estudio individual que realiza un sujeto frente a los contenidos que debe aprender. Finalmente, los estilos de aprendizaje son conjuntos de estrategias, relativamente estables, que el sujeto realiza en las tareas de aprendizaje.

Y por esta cuestión se decidió en la tesis un apartado donde partiendo de la explicación de los estilos de aprendizaje y de las estrategias de aprendizaje, para después concluir con aspectos característicos de los alumnos

Llega a la conclusión de que la práctica educativa necesita este tipo de trabajos con conclusiones que sirvan de base para llevar a cabo planes de intervención, y así intentar evitar el alto porcentaje de alumnos del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria que se incluye en el grupo de bajo rendimiento académico.

Es preciso destacar que todas estas conclusiones deben ser tomadas con mucha cautela, el contexto y las circunstancias en las que se ha llevado a cabo la investigación establecen los límites entre los resultados y la realidad.

Esta tesis doctoral puede servir como parámetro para el marco teórico ya que retoma y sintetiza de diferentes autores los estilos de aprendizaje y su vinculación con el rendimiento académico, pero en este trabajo se enfoca al fracaso escolar.

JUSTIFICACION:

Cuando se habla de educación dentro del aula, el docente se enfrenta a varios problemas que trascienden en el proceso educativo. En este sentido, los profesores tienen dificultades para comunicar el conocimiento a sus estudiantes. Lo anterior se puede ver vinculado con la manera en que un alumno adquiere los conocimientos.

Aún cuando son numerosas las propuestas sobre los métodos y las

técnicas de aprendizaje, el hecho es que generalmente no se usan en el aula (Cancho Vargas, 2010). Por lo tanto, los problemas a que se enfrenta el proceso educativo no están centrados tanto en su formulación, sino más bien en hacer conciencia tanto del profesor como del alumno para aplicarlas de manera cotidiana.

Como docente de la institución educativa particular “Valladolid” ubicada en Pachuca de Soto Hidalgo, he preguntado ¿por qué unos aprenden y otros no, si aplico la misma metodología y el entusiasmo en el salón de clases? así mismo esto se vuelve una problemática actual.

Una revisión bibliográfica acerca del concepto del rendimiento académico y los estilos de aprendizaje; así como la vinculación entre ellos permite afirmar que la información procedente de los Estilos de aprendizaje, facilita a alumnos y profesores indicaciones para adecuar la ayuda pedagógica a sus necesidades intelectuales, afectivas y sociales con el fin de contribuir al auto diagnóstico, control y regulación del proceso de aprendizaje del alumno.

La interacción entre alumnos en el aula y el aprendizaje colaborativo está generando un enorme interés, tanto teórico como práctico. Este interés obedece a diversos factores uno, a las investigaciones realizadas en los últimos años, y otro a condiciones más efectivas para favorecer el rendimiento académico y la socialización de los alumnos que una organización competitiva o individualista en las actividades (Colomina A. y Orunbia J. p.p. 415).

En este tiempo se tiene que buscar a la educación no desde el punto de vista de la enseñanza sino desde el punto de vista del aprendizaje, convertir el aprendizaje en el eje focal de cambio de los estudiantes y profesionales de la educación para lo cual requiere conocer los estilos de aprendizaje a fondo y poder orientar la enseñanza de acuerdo a su estilo (Loyza E. 2004).

El presente trabajo de investigación se justifica por su importancia y contenido que es la búsqueda de algo desconocido en forma sistemática para descubrir su explicación y probar el resultado objetivamente, no dejando a un lado que se ve vinculado con el nuevo programa de estudios (Rieb) reforma integral para la educación básica.

Esta investigación se hace evidente ante la necesidad de calidad educativa en el nivel primario con visiones prospectivas de mejorar de mejorar los estilos de aprendizaje en los alumnos de quinto grado en educación básica. Se considera que esta investigación será de suma importancia por los siguientes aspectos teórica, metodológica y práctico.

Teórico; se establece conceptos y definiciones sobre estilos de aprendizaje y rendimiento académico así enriquecer a los profesionales de la educación de una forma más completa y aceptable. En lo metodológico por que de acuerdo al instrumento que determina los estilos de aprendizaje, se puede utilizar dentro del aula para determinar cómo aprende mejor los alumnos y en lo práctico para analizar los resultados y proponer nuevas estrategias de enseñanza que ayuden a mejorar el rendimiento académico de los alumnos.

Planteamiento del problema

El proyecto que se presenta tiene como finalidad básica estimar los estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los alumnos que cursan el quinto grado de la educación básica en el colegio Valladolid plantel Pachuca Hidalgo. Para ello se hace una propuesta de investigación descriptiva que asegure la influencia objetiva de las variables; estilos de aprendizaje y rendimiento académico. De acuerdo al proyecto de investigación se muestra que los alumnos de quinto grado que terminaron este ciclo escolar 2010-2011 obtuvieron un promedio de 7.9 lo cual muestra que no es muy favorable, esto se hace referencia a que un ciclo antes los alumnos obtuvieron buenas notas ya que su promedio fue de 8.5; ello porque se parte de la premisa de que los alumnos tienden a memorizar los contenidos para poder obtener buenas notas en un examen, pero al entrar la nueva reforma educativa se vieron carentes de razonamiento matemático y trabajo colaborativo dentro del aula.

Se tiene que recalcar que estos resultados no solo se mostraron en las pruebas realizadas y aplicadas por el docente; sino que están implícitas las prueba enlace que se realiza cada ciclo escolar en los grados de cuarto a sexto año, donde se evalúan específicamente competencias como comprensión lectora, estudio de casos, análisis y resolución de problemas con un cierto grado de complejidad.

La primera preocupación que tiene el docente es enseñar, pero no enseñar a aprender y por otro lado los alumnos tienen una percepción de aprender para un proceso de evaluación y no de aprender a aprender.

En función a lo anterior se pretende dar un aporte a los profesionales de la educación para buscar estrategias que guie a los alumnos a aprender a aprender.

Objetivo general

Determinar la relación que existe entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos de quinto grado del Colegio Valladolid plantel Pachuca Hidalgo del año 2012.

Objetivos específicos

En la elaboración de los objetivos específicos se ha realizado de acuerdo al tema de investigación planteado con anterioridad.

- Identificar los estilos de aprendizaje de acuerdo a la clasificación de Catalina Alonso.
- Especificar el concepto de rendimiento académico.
- Describir la relación existente entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico.
- Describir la relación que existe entre los estilos de aprendizaje de los alumnos de quinto grado con su rendimiento académico.

Preguntas de investigación

¿Qué son los estilos de aprendizaje y cuál es su clasificación según Honey-Alonso?

¿Qué es el rendimiento académico?

¿Cómo se relacionan los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico?

¿Cuáles son los estilos de aprendizaje predominantes en los alumnos del quinto grado de primaria en el Colegio Valladolid plantel Pachuca?

¿Tomando como base el estilo de aprendizaje predominante cual es su relación con el rendimiento académico?

Hipótesis

- (H1) Existe una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en los alumnos de quinto grado del Colegio Valladolid".

- (H2) De acuerdo al estilo de aprendizaje predominante en el aula favorece el rendimiento académico de los alumnos de quinto grado.

Bibliografía

ADAN LEON, Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en las modalidades de bachillerato Tesis Doctoral. España. UNED, _Artículo presentado en el I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje, UNED, 2004

CANCHO VARGAS, Cesar Wilard Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los alumnos de 1ero y 2do grado del nivel secundario de la I.E.P."L. Fibonacci" Peru 2010.

LOYZA Aguilar Segundo, tesis relación entre estilos de aprendizaje y relación de su rendimiento académico con los alumnos de quinto grado educación secundaria. Republica de Argentina (2006)

CATALINA M. Alonso, Los estilos de aprendizaje procedimientos de diagnóstico y mejora; Universidad de Deusto, ediciones mensajero España. (2008)

CORAL GONZÀLEZ Barbera Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria, Madrid, 2003

Sistema Integral de Trayectorias escolares: Una herramienta para la mejora de la calidad educativa en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Adriana Anabel Ordaz Monroy

Gayoso Arias Ignacio Nathanael

José Antonio Pérez Ensástiga

Introducción

Actualmente las Instituciones de Educación Superior (IES) enfrentan diversos desafíos ante el surgimiento de nuevos retos y paradigmas en el campo educativo, resultando imprescindible; según las exigencias de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); brindar servicios educativos de calidad de manera que contribuyan al desarrollo de la sociedad actual.

De esta manera y en respuesta a las sugerencias establecidas por la ANUIES para la sociedad mexicana del siglo XXI, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), sostiene en su Plan de Desarrollo Institucional 2011-2017 , un compromiso con la calidad “para que sus procesos, afirmados en programas, se realicen de tal manera que quien realiza las acciones y quien las recibe encuentre una satisfacción apropiada a sus necesidades o expectativas”(UAEH, 2011), manifestando la importancia de sumar esfuerzos hacia la construcción y fortalecimiento del proyecto académico institucional.

En este sentido y dada la importancia que señalan Chaín, (1995) y Bezies, (2004, 2008) de llevar a cabo estudios evaluativos para obtener información respecto a la trayectoria escolar de los alumnos, al ser los sujetos sobre los cuáles giran las actividades académicas; la Dirección General de Evaluación (DGE) de la UAEH como instancia encargada de coordinar los procesos de evaluación institucional para el aseguramiento de la calidad de las funciones universitarias, ha propuesto el desarrollo de un sistema de trayectorias escolares denominado Sistema Integral de Seguimiento de Estudiantes (SISE) que permita analizar el recorrido de los alumnos desde su ingreso, permanencia y egreso; sosteniendo la importancia de conocer cómo llegan nuestros alumnos, quiénes son, las razones por las cuales están aquí, qué aprenden, las dificultades a las

cuáles se enfrentan y qué le ofrecemos durante su estancia en la institución.

De este modo, la propuesta se centra en la sistematización de información de cada uno de los alumnos inscritos en los diferentes niveles y modalidades de la UAEH que contenga aquellos elementos que participan en su formación escolar; de tal manera que lo anterior constituya un marco de referencia para Directores, Coordinadores y Catedráticos de los Institutos, Escuelas Superiores y Preparatorias, así como a las Dependencias Generales y demás actores que integran a la comunidad universitaria; a fin de que la información disponible sea concebida como un insumo para la detección y análisis de las dificultades y fortalezas que se presentan; esto bajo la idea de generar una dinámica de trabajo institucional que contribuya al reconocimiento de nuestras problemáticas y aciertos y en parte importante a la toma de decisiones encaminadas a la mejora de los procesos educativos que actualmente se ofrecen en la institución.

Asimismo cabe resaltar que al ser una propuesta ubicada en el ámbito de la evaluación, nos permitirá validar indicadores de efectividad institucional que den muestra del cumplimiento de los objetivos y metas planteadas, además de servir de manera confiable como instrumento de diagnóstico y monitoreo que posibilitará la implementación de acciones correctivas y preventivas; no sólo buscando beneficiar a los alumnos inscritos, pues a su vez está encaminada a ser utilizada como una estrategia de retroalimentación de planes y programas de estudio, reorientación de los programas de servicio de apoyo estudiantil, de las políticas de retención y demás elementos que participen en la formación académica de los estudiantes.

De esta forma el Sistema Integral de Seguimiento de Estudiantes de la UAEH (SISE) establece compromiso y responsabilidad institucional para los diferentes actores que componen a la entidad universitaria; posicionándose como una herramienta que permita fundamentar la planeación y evaluación institucional para la mejora de la calidad educativa.

Justificación

Entendiendo a la trayectoria escolar como el recorrido del alumno en una institución educativa desde el ingreso hasta su egreso que produce a su vez consecuencias cognitivas, legales, afectivas y socioeconómicas en la constitución de su identidad; nos hace pensar en la necesidad de

diseñar y ejecutar acciones que permitan acompañar el recorrido de cada uno de los alumnos, a fin de contrarrestar dificultades y potencializar las fortalezas que garanticen un tránsito escolar con éxito y calidad. (Chaín,1995)

Asimismo y en concordancia con lo que "algunos autores refieren, es importante saber que los estudios de trayectorias escolares para las instituciones de educación superior (IES), representan el reconocimiento de los problemas que superar para el mejoramiento de los procesos de formación del estudiante" (Ponce,2003); convirtiéndose en un instrumento de diagnóstico y predicción al proporcionar elementos sobre el impacto de los elementos del trayecto escolar en el desempeño; por lo que se sostiene que la existencia de sistemas de información sobre los alumnos constituyen la base para cualquier estudio de TE en las instituciones educativas.

De este modo, la UAEH, a través de la DGE, asumiendo su compromiso con la mejora de la calidad educativa; plantea la necesidad de incorporar un sistema de información de trayectorias escolares de carácter integral que nos brinde elementos válidos y confiables sobre los alumnos atendidos en los 104 programas educativos que se distribuyen en educación media superior, profesional asociado, medio superior terminal, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado; con la finalidad de establecer una estrategia de acompañamiento que mediante el análisis y triangulación de la información recabada, permita fomentar las fortalezas encontradas y tomar decisiones correctivas y preventivas respecto a las debilidades existentes.

Cabe señalar que la UAEH como institución comprometida con la calidad lleva a cabo diversas acciones que dan muestra del arduo trabajo que se realiza en las dependencias que la componen, sin embargo se ha detectado que si bien contamos con información de los alumnos respecto a la función que realizan, esta es utilizada partiendo de trabajos aislados, por lo que la propuesta planteada fomenta la suma de esfuerzos garantizando la mejora de las acciones universitarias y por ende su efectividad.

Objetivo General

Contar con un sistema de trayectorias escolares de carácter integral que permita conocer las fortalezas y dificultades que presentan los estudiantes de la UAEH en su ingreso, permanencia y egreso; con la finalidad de obtener elementos confiables para el análisis y toma de

decisiones encaminadas a la mejora de la calidad educativa.

Objetivos Específicos

Diseñar e implementar un sistema institucional de seguimiento al alumno desde su ingreso, permanencia y egreso, de carácter integral.

Generar y sistematizar información relativa al ingreso de los estudiantes, tanto académica previa, como socioeconómica y psicoeducativa; que permita implementar acciones correctivas a sus debilidades y fomentar las fortalezas encontradas, mejorando la retención en los primeros semestres.

Generar y sistematizar información relativa a la permanencia de los estudiantes en los programas educativos, permitiendo analizar los elementos de la trayectoria escolar que influyen en el desempeño de los alumnos.

Generar y sistematizar información relativa al egreso de los estudiantes, que sirva de base para los rediseños curriculares.

Conocer la opinión de los alumnos respecto al desempeño del profesorado y los programas de apoyo estudiantil, así como el impacto de los PPEE en su formación, con la finalidad de reorientar y mejorar la calidad de los servicios educativos y los rediseños curriculares.

Utilizar la información generada como una táctica de alerta para detectar de manera oportuna aquellos alumnos en situación de riesgo.

Proporcionar información confiable que permita contar con elementos para explicar las causas de los principales problemas que presentan los alumnos de la UAEH durante su trayecto escolar; con la finalidad de generar alternativas de solución y estrategias de fortalecimiento para mejorar el desempeño estudiantil y sus indicadores.

Descripción

El Sistema Integral de Seguimiento de Estudiantes de la UAEH (SISE), contiene la información sistematizada de cada uno de los alumnos inscritos en los 104 programas educativos que se ofrecen en los Institutos, Escuelas Superiores y Preparatorias, ubicados en diferentes municipios del estado de Hidalgo; abarcando todas las áreas del conocimiento, en los

niveles medio superior, superior y posgrado.

Dicha información corresponde a las nueve dimensiones desarrolladas en las que se ha tomado en cuenta los factores que intervienen en la formación académica de los alumnos, así como los elementos que la Institución ofrece durante su estancia escolar; siendo descritas a continuación:

Dimensión 1. Satisfacción del estudiante. Contempla la satisfacción de los estudiantes respecto al programa educativo en el cuál se encuentra inscrito, así como en relación al desempeño docente, servicios y programas institucionales de apoyo estudiantil.

Cabe señalar que dicha dimensión será valorada mediante un instrumento diseñado, validado y aplicado por la DGE, tomando en cuenta el proyecto: "Mejoramiento de la calidad educativa y la formación integral de los estudiantes para incidir en el mejoramiento académico" (Bezies, 2008) en el cuál se considera la satisfacción del estudiante respecto al desempeño del profesorado, programas y planes de estudio, evaluación de aprendizaje, tutorías, clima escolar, así como considera dificultades escolares, causas de reprobación, uso de tecnologías de la información y la comunicación, etc. Sin embargo cabe señalar que dichas variables serán reestructuradas y complementadas respecto a los servicios educativos que la UAEH ofrece. Asimismo, es posible mencionar que se plantea aplicar dicho instrumento en diferentes momentos del trayecto escolar por la institución a fin de llevar a cabo estudios comparativos de los resultados.

Dimensión 2. Características del estudiante: Esta dimensión representa la información académica, social y económica del alumno, considerando la importancia de contar con elementos respecto a sus características para conocer quiénes son, de dónde provienen, con qué recursos cuentan y demás elementos de caracterización de sujetos. Por lo que para contar con dicha información, se diseñará, validará un instrumento que será aplicado en el momento de ingreso del alumno.

Dimensión 3. Rendimiento académico previo: Dimensión referida a detectar las áreas de fortaleza y dificultad que se presentan en el ingreso, considerando las calificaciones obtenidas en la escolaridad previa, ya sea nivel básico, medio superior o superior según sea el caso.

Dimensión 4. Resultados de exámenes de ingreso: Referida a los resultados obtenidos por alumno en el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I) y Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II) según corresponda; los cuáles son la prueba

de selección aplicada por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), considerando así las habilidades y conocimientos básicos diagnosticados en dicha prueba.

Dimensión 5. Apoyo estudiantil: Dicha dimensión contempla la información respecto a la participación de los alumnos en los programas de apoyo institucional existentes en la UAEH; tales como los programas de tutoría, asesorías, atención psicopedagógica, servicio médico universitario, becas, programa de emprendedores e innovación, movilidad estudiantil y participación en actividades culturales y deportivas. Siendo importante identificar los servicios a los que los alumnos han tenido acceso, pero sobre todo de que manera estos han contribuido dentro de su preparación, a fin de reorientarlos si resulta necesario.

Dimensión 6. Otras formaciones: Contempla información respecto a los cursos y servicios que ha tomado el alumno, y que son adicionales a lo que se establece en el programa educativo; entre ellos se encuentra el curso de preparación para el examen de selección, capacitación, cursos de preparación en el área de lenguas extranjeras, entre otros.

Dimensión 7. Prácticas Profesionales y Servicio Social Universitario: Esta dimensión considera el área y tiempo del desempeño del servicio social y prácticas profesionales que deben realizar los alumnos del programa de licenciatura, a fin de lograr en el estudiante el desarrollo de habilidades, capacidades, competencias y valores que coadyuven al desarrollo de su formación integral, en escenarios reales de aprendizaje. Asimismo, en el SISE se toma en cuenta la Evaluación de Servicio social y Prácticas profesionales que se realiza en la Dirección General de Evaluación y cuyos resultados arrojan el impacto de estos en la formación del alumno.

Dimensión 8. Rendimiento académico: Para la propuesta planteada es necesario contemplar las calificaciones que han registrado los alumnos por asignatura en el programa educativo, tipo de resultado, periodo en el que se cursó y profesor que impartió la asignatura; puesto que representa información importante sobre su desempeño escolar, además de ser datos que permitirán el cruce y análisis con otras dimensiones.

Dimensión 9. Egreso: información en relación al momento de egreso considerando el tiempo y modalidad de titulación, los resultados obtenidos en los Exámenes Generales de Egreso aplicados por CENEVAL mediante los cuales es posible medir los conocimientos y habilidades que el alumno adquirió durante su formación académica; así como los resultados del estudio de seguimiento de egresados que se lleva a cabo

en la institución.

Así bien, a partir de la información requerida por las dimensiones planteadas se dará paso al diseño y alimentación del sistema con la participación de los diferentes proveedores de información, quienes son aquellos actores que cuentan con la información en sus respectivas áreas y quienes habrán de proporcionarla; a fin de que los usuarios puedan tener acceso a ella de manera completa y sistematizada; utilizando la información mediante el análisis y triangulación que permita identificar las fortalezas y problemáticas que se presentan, estudiar las causas de las amenazas detectadas; identificar alumnos con necesidades de atención, la reorientación de planes y programas de estudio y de servicios de apoyo estudiantil, entre otras actividades que contribuyan al logro del objetivo general perseguido por la propuesta planteada. Ver Anexo 1.

Avances

Hasta el momento se ha hecho una recopilación y análisis de información teórica en relación a la temática para la construcción de la propuesta, han sido definidos los objetivos que se persiguen siguiendo la metodología del Marco Lógico. La Dirección General de Evaluación ha llevado a cabo reuniones con la Dirección General de Planeación y Contraloría General, en las que se ha trabajado sobre los resultados que se esperan, revisión y análisis de la información con la que la institución cuenta, así como se han establecido las dimensiones que comprende el sistema propuesto.

Asimismo, se ha tenido un primer acercamiento con los responsables de Institutos, Escuelas Superiores y Preparatorias quienes tienen a su cargo actividades relacionadas con el seguimiento de alumnos, lo cual a partir de las experiencias compartidas sobre lo que se realiza, ha servido para nutrir la propuesta planteada. Además se han llevado a cabo reuniones de trabajo con los proveedores de la información (ver anexo1), bajo la idea de fomentar la participación de los involucrados y con lo cual se ha logrado retroalimentar continuamente la propuesta que ahora se presenta.

También han sido revisados los instrumentos que serán tomados en cuenta para la valoración de las dimensiones de satisfacción y características del estudiante y actualmente nos encontramos en trabajos de estructuración de variables.

Conclusiones

Si bien la presente propuesta se posiciona como un proyecto ambicioso para la institución, considerando la gran cantidad de información que se habrá de sistematizar o generar al ser un gran número de alumnos atendidos en los tres niveles educativos ofrecidos por la institución; servirá como una estrategia que garantizará y mejorará la efectividad de las acciones que actualmente se realizan para el cumplimiento de los objetivos y metas institucionales; puesto que nos permitirá entender el desempeño estudiantil; al ser un mecanismo de seguimiento al recorrido escolar de cada alumno, sirviendo como una herramienta de alerta para detectar de manera oportuna a aquellos alumnos en situación de riesgo, además de que dará pauta al desarrollo de proyectos que permitan explicar aquellos problemas que presentan los alumnos durante su estancia en la universidad, esperando que los actores pertinentes tomen decisiones encaminadas al mejoramiento de los indicadores de desempeño estudiantil y de esta manera se podrá redoblar el compromiso de la UAEH con la sociedad.

Referencias Bibliográficas

ANUIES (2000), La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES, México, ANUIES.

Bezies C., P. (2004), En busca de la calidad universitaria. la experiencia de la licenciatura en farmacia de la UAEH, México, en Calidad universitaria y empleo. Editorial Axel Dickinson, España

Bezies, C, P. (2008), Proyecto financiado por CUPIA:"Mejoramiento de la calidad educativa y la formación integral de los estudiantes para incidir en su desempeño académico". Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México,

Chaín Revuelta, R. (1995), Estudiantes universitarios. Trayectorias escolares. Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Ponce de León S. (2003) Guía para el seguimiento de trayectorias escolares. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo,(2011). Plan de Desarrollo Institucional 2011-2017. México.

Influencia de las estrategias de enseñanza utilizadas para abordar la Educación Ambiental, en el proceso de concientización de los alumnos de sexto grado, en la asignatura de Ciencias Naturales. El caso del colegio particular, Instituto SEA Vancouver de la ciudad de Pachuca, Hidalgo

Brenda Luz Fuentes Amaro

Introducción

En este trabajo se abordará la Educación Ambiental, (EA de aquí en adelante), en educación básica, específicamente las estrategias de enseñanza que se utilizan para abordar esta educación en la asignatura de Ciencias Naturales, en el sexto grado de primaria, de la escuela particular Instituto SEA Vancouver, de la ciudad de Pachuca Hgo.

Se parte de reconocer la crisis ambiental que actualmente atañe al mundo en su totalidad, a diario es posible reconocer como la problemática ambiental afecta la calidad de vida de la población. El hombre desde sus inicios, y de manera natural, ha tenido la necesidad de modificar el ambiente para lograr su subsistencia, sin embargo, lo que resulta alarmante es la velocidad con la que esas transformaciones se están generando durante estas últimas décadas, poniendo en riesgo no sólo el mismo desarrollo sino incluso la vida humana. El calentamiento global, la desertificación, la pérdida de biodiversidad, la pobreza, la disipación de la capa de ozono son de los problemas que más relevancia cobran a nivel mundial.

Es a partir de la revolución industrial que se empiezan a ver claramente los estragos en el ambiente, y es precisamente a partir de este momento, década de los setenta, en que surge la Educación Ambiental, con la intención, de acuerdo con González y Bravo, de elevar la calidad de vida de los seres humanos y de las otras especies vivas con las que compartimos el planeta, a través del trabajo sobre valores, conocimientos, aptitudes, actitudes, sentimientos, pautas de conducta y prácticas sociales e individuales.

En esta investigación se coincide con Rivas (2007), en el sentido de que la actual educación no ha de catalogarse como una de las medicinas

para la crisis recurrente que debemos resolver de manera creativa, sino también entre los factores causales que debemos transformar, es decir, la EA ha sido integrada a los planes de estudio hace más de 20 años, sin embargo, no es posible reconocer cambios en la relación del ser humano con el ambiente, por tanto para que la EA pueda lograr una plena concientización debe ser abordada lejos del enfoque tradicionalista, de ahí que se aluda a la necesidad de una EA orientada hacia el constructivismo.

Desde este enfoque constructivista se requiere que la EA aporte elementos tanto cognoscitivos como éticos a la conciencia transformadora de la realidad ambiental, tanto en los planos individuales como colectivos, influyendo en la modificación de las actitudes hacia el ambiente natural y social (Frolov, citado en Padilla y Luna 2005). En este sentido, es posible afirmar que es necesario educar para conocer, manejar, valorar y participar en la vida comunitaria implicándose en los asuntos públicos que nos afectan.

Por otro lado, en este trabajo se alude a la complejidad de este proceso de EA, ya que es necesario reconocer que la problemática ambiental tiene una naturaleza multifactorial, pues no es consecuencia exclusivamente de inadecuadas prácticas sociales sino que es el resultado de decisiones políticas, económicas, culturales y sociales; por tanto ubicar la EA en la complejidad, implica, entre otras cosas, que el éxito de ésta depende de la participación de todos los sectores de la población y que no es tarea exclusiva de la educación formal, por lo que para lograr cambios significativos se requiere de la participación común como elemento fundamental. En este caso la intervención pedagógica en procesos de EA debe tratar de integrar el mayor número de elementos que convergen en cada caso, considerando que su expresión ocurre en el conjunto social amplio y no sólo en el escolar (González y Bravo).

Enmarcados en la Década de la educación para el Desarrollo sostenible, en nuestro país se ha integrado de manera formal la EA en todos los niveles educativos, enfatizando como regularmente se ha hecho, en la educación básica. Sin embargo, al tratarse de un problema complejo, este requiere para su análisis y tratamiento algo más que la escuela, es decir, al reconocer que la problemática ambiental que hoy nos ocupa es compleja, no podemos esperar que la escuela por sí sola resuelva el problema que depende de todos.

De acuerdo a lo anterior esta investigación tiene la intención de analizar el nivel de concientización alcanzado a partir de las estrategias utilizadas

en la asignatura de ciencias naturales. Una vez determinado el nivel mencionado, se hará una propuesta de trabajo en la cual se impliquen agentes externos (en este caso organizaciones gubernamentales encargadas de la gestión ambiental) para contrastar en qué medida el proceso de concientización se ve favorecido con la participación de estas organizaciones.

Es importante mencionar que consideramos que la EA no es la panacea de este problema, pero sí puede influir notablemente en los conocimientos, actitudes y hábitos tendientes a mejorar la relación del ser humano con el ambiente. Considerando que las pequeñas acciones pueden generar cambios trascendentales en nuestra forma de relacionarnos con el ambiente. Es posible apostar por la EA en la formación de hábitos como el ahorro y cuidado del agua, por ejemplo, ya que se han realizado estudios en México en los que se reconoce que el 50% del agua potable que llega a los hogares se utiliza para uso doméstico, del cual tres cuartas partes se destina al baño y la regadera, y tan sólo el 5% es para consumo humano, lo que da cuenta del desperdicio de este recurso. (González, 1993).

Justificación

El interés por abordar esta temática surge a partir de tres razones, la primera de ellas es la crisis ambiental que representa uno de los retos más importantes que enfrenta la sociedad actual. Es importante reconocer que México es considerado un país megadiverso, situación que comparten sólo once países del mundo, en éstos se encuentra entre el 60 y 70 por ciento de las especies del planeta, y 10 por ciento de ellas pueden ser encontradas en México. (Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, 2000). Sin embargo, la riqueza natural de nuestro país está amenazada por diversos problemas ambientales. En el plano estatal, por ejemplo, de acuerdo con la SEMARNAT (2005), se calcula que anualmente se pierden entre 1000 y 1500 hectáreas de superficie cubierta con vegetación forestal, pero se enfatiza la pérdida de más del 38% de selva caducifolia y más del 35% de la selva mediana perennifolia y un 34% de matorral xerófilo en los últimos veinte años.

Al reconocer la situación, es evidente la necesidad de la participación activa, informada y responsable de los distintos sectores de la sociedad, ya que se requiere de acciones preventivas y no sólo de aquellas de carácter correctivo, para lo que sin duda, la formación de la población ofrece grandes posibilidades, tanto de prevención como de corrección,

ante la degradación ambiental.

Por lo que se aspira a que la educación ambiental aporte elementos tanto cognoscitivos como éticos a la conciencia transformadora de la realidad ambiental, tanto en los planos individuales como colectivos, influyendo en la modificación de las actitudes, hábitos y conocimientos hacia el ambiente. (Frolov, citado en Padilla y Luna, 2005). Lo anterior para poder aspirar a la transformación de nuestro modelo de desarrollo, ubicando así al desarrollo sustentable como la finalidad última de la EA.

La segunda razón de la relevancia de la presente investigación radica en que como lo afirma Bravo y Reyes (2008), la investigación en el campo de la EA es un área incipiente a nivel mundial y muy poco desarrollada aun en Latinoamérica, sin embargo, en las perspectivas futuras de la EA, la investigación sin duda juega un papel central. La investigación debe ser para la EA una herramienta complementaria clave para la evaluación, diseño y gestión de los programas.

Por último, se eligió realizar la investigación en educación primaria debido al tipo y la magnitud de la población que atiende que representa a las nuevas generaciones y que por encontrarse en sus etapas formativas suelen ser más receptivas al desarrollo de nuevas pautas de conducta y más creativas en cuanto a sus potencialidades de transformación (González, 1993).

Problema

La EA surge de manera formal a nivel internacional, hace cuarenta años y a nivel nacional hace 27 años, el enfoque ha ido transformándose a partir de reconocer que para que la Educación Ambiental tenga verdaderos logros requiere para su tratamiento de acciones conjuntas de todos los sectores de la sociedad, esto implicaría la toma de decisiones conjuntas de los ámbitos políticos, sociales, culturales y económicos.

Es preciso reconocer que la crisis ambiental en lugar de disminuir va en aumento, lo que significa que la EA no ha logrado avances relevantes en la mejora de la calidad de vida. Tomar decisiones a nivel internacional o de manera conjunta entre los ámbitos de nuestro país, ha quedado únicamente en el papel y en el discurso, debemos apostar entonces por enfatizar los objetivos de la EA en la educación formal, pues la escuela puede ser la base para la transformación de los demás ámbitos a largo plazo. Pero para que esto pueda generarse el ámbito escolar debe hacerse llegar de la participación de organismos externos, en este caso

las organizaciones gubernamentales, para tener mejores resultados en la concientización de la población.

El nuevo enfoque de la educación básica está dirigido al desarrollo de competencias y aborda la EA de manera transdisciplinar, por lo que es importante ahora reconocer en qué medida el docente favorece el desarrollo de la EA en el aula, a través del análisis de las estrategias de enseñanza que utiliza y el impacto de estas en el proceso de concientización.

Reconociendo que la crisis ambiental va en aumento y que las acciones a gran escala, son casi utopía, es necesario determinar cómo se desarrolla la EA en el aula que no ha tenido la trascendencia social necesaria para revertir las problemáticas ambientales. Una vez identificadas sus limitaciones y alcances podríamos entonces elaborar una propuesta de trabajo en el aula que tenga mayores posibilidades de lograr los objetivos de la EA, por lo menos en la educación básica y en este caso estaría orientada a integrar a la escuela el trabajo de algunas o alguna organización gubernamental.

Propósito de investigación

Analizar las estrategias de enseñanza, utilizadas para abordar la Educación Ambiental, en la asignatura de Ciencias Naturales del sexto grado de primaria del Instituto SEA Vancouver en la Ciudad de Pachuca Hgo., para determinar el impacto de éstas en el proceso de concientización del alumno.

Preguntas de investigación

- ⦿ La educación Ambiental está incluida en el plan de estudios de sexto grado, ¿qué pretende lograr?
- ⦿ ¿qué estrategias de enseñanza utiliza el docente en la asignatura de Ciencias Naturales para abordar la EA?
- ⦿ ¿Qué nivel de concientización se logra con la puesta en marcha de estas estrategias?

Supuesto hipotético

Las estrategias de enseñanza empleadas para abordar la EA en el sexto grado de primaria de la educación básica del Instituto SEA Vancouver de la ciudad de Pachuca, Hgo., son limitadas por lo que el proceso de

concientización no se completa, lo que no contribuye a mejorar la relación del ser humano con su ambiente.

Metodología

Para los fines de la presente investigación se ha utilizado una metodología cualitativa y cuantitativa. En lo que se refiere a la metodología cualitativa se retomará la "etnografía". La etnografía intenta describir un grupo social en profundidad y en su ámbito natural y comprenderlo desde el punto de vista de quienes están implicados en él. Su objetivo básico es aportar datos descriptivos significativos de los escenarios educativos, actividades y creencias de los participantes, para ello se hará uso de la observación participante y de las entrevistas semiestructuradas. Es cuantitativa porque se elaborarán encuestas para cada nivel del proceso de concientización ambiental, para posteriormente determinar a qué nivel acceden los alumnos a partir de las estrategias utilizadas.

Población: para el estudio realizado se retomarán un grupo de sexto grado de primaria en el estado de Hidalgo. Se retoma este nivel educativo porque es donde se ha desarrollado en mayor medida la Educación Ambiental formal. Realizar el estudio en un grupo de sexto grado se debe a que durante cinco años (de primero a quinto o más considerando el preescolar) han abordado la EA y entonces probablemente tengan mayor experiencia con la temática.

Instrumentos y técnicas de recolección de datos

- Entrevista semiestructurada: dirigida a los docentes de la institución

Propósito: Identificar la opinión del docente en cuanto al logro que él considera obtiene utilizando determinadas estrategias.

- Observación participante: dirigida a alumnos y docente

Propósito: Caracterizar las estrategias de enseñanza, utilizadas en la asignatura de Ciencias Naturales, orientadas a la Educación Ambiental en el aula de sexto grado de primaria.

- Encuestas: dirigida a alumnos

Propósito: determinar el nivel de concientización ambiental que se logra a partir de las actividades realizadas.

El proceso de concientización ambiental

En esta investigación se toma como punto de referencia para reconocer los alcances de la EA en el aula, el proceso de toma de conciencia de la educación ambiental que se da en tres niveles: sensibilización, reflexión y conciencia. El nivel de sensibilización se refiere a un primer contacto con el problema, se proporciona información general sobre el mismo, se busca motivar el interés acerca de un problema determinado, sobre la base del intercambio de los conocimientos y experiencias. La reflexión requiere además de estar bien informado, la generación de cambios de actitud sobre la base de la contemplación y de la responsabilidad que cada cual asume frente a una problemática determinada. Y el nivel de concientización hace referencia a un compromiso activo, a una participación consciente y permanente que se manifieste en una nueva forma de vida, en una relación respetuosa y armónica con la naturaleza, que permita asumir con valentía la defensa y la construcción de la calidad de vida (SEDUE, citado en Alonso 2001).

En el primer nivel de la toma de conciencia es relevante el papel del docente para motivar al alumnado en el tratamiento de un problema determinado, que en este caso tendría que ser un problema propio de su entorno próximo, para que realmente se visualice como parte de éste y este consciente de su participación en la generación y tratamiento de tal problema.

En lo que se refiere al segundo nivel, que es el de reflexión, requiere de reconocer la responsabilidad que tenemos en una problemática determinada, es por ello, que en este nivel del proceso de toma de conciencia se considera importante la participación de expertos en los problemas que nos afectan día con día a nivel estatal, y quien mejor que los organismos gubernamentales que están al tanto de la evolución de las diversas problemáticas ambientales. Serían precisamente estos organismos los encargados de profundizar en los problemas a partir de diversas actividades que nos permitan asumir una actitud responsable ante el problema del que somos víctimas y responsables.

En cuanto al tercer nivel, una vez que los alumnos fueron informados y motivados en un primer acercamiento al problema, y que posteriormente se ubico a éstos como protagonistas del problema que nos aqueja, ahora se concluiría la toma de conciencia con la toma de decisiones respecto al problema abordado, situándonos siempre en el porqué de la necesidad de tal o cual acción, ya que de lo contrario se caería en el activismo sin respaldo, cuando lo realmente importante es buscar siempre una participación reflexiva.

El paradigma constructivista como requisito para lograr la concientización ambiental

El problema acerca de que la EA hasta el momento no ha logrado cambios sustanciales en la relación del ser humano con el ambiente natural y social, tiene que ver con el enfoque desde el que ha sido abordada en la educación formal. Como bien menciona García y Cano (2006), para muchos educadores la modificación de las ideas y de las conductas se consigue informando adecuadamente, transmitiendo sin más las verdades proambientales, como si en las personas que aprenden no hubiera concepciones resistentes al cambio que requieren un tratamiento didáctico mucho más elaborado.

Aunque también hay docentes que se describen como constructivistas pero en su práctica continúan su función como meros transmisores de la información, y por tanto tienen una actuación limitada al abordar, en este caso, los contenidos relativos a la EA, lo que nos ha llevado a no completar los procesos de concientización.

Sin embargo, si lo que queremos es desarrollar un proceso de concientización, las situaciones de aprendizaje deben tener otro enfoque, que movilice el conjunto de las creencias de las personas, y que tengan afinidad y continuidad con su experiencia cotidiana. De lo anterior también la importancia de partir de los problemas próximos y reales al alumno para que éste se involucre con su entorno y se reconozca como participante activo en la solución de los mismos.

De acuerdo con Díaz y Hernández (2002) la idea-fuerza constructivista, es la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares, por lo que el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. De ahí la importancia de la función del docente como mediador del aprendizaje, sin dejar fuera la ayuda regulada que éste debe brindar.

Dentro de este paradigma, el proceso de construcción del conocimiento debe tener un carácter social, en un doble sentido: se aprende en la interacción social, y lo que se aprende está determinado socialmente. Las personas realizan una construcción conjunta del conocimiento, negociando los significados y cooperando en dicha construcción (García y Cano 2006). Como señala Cubero, (citado en García y Cano, 2006) se trata de una interacción: la construcción de conocimiento es un proceso situado en un determinado contexto cultural e histórico, contexto que también es generado en dicha construcción. La construcción del conocimiento es, a la vez, un proceso individual y social,

y se produce simultáneamente en ambos planos. De ahí la importancia de incorporar a las actuaciones de la EA pautas metodológicas como el trabajo cooperativo, la reflexión conjunta, el debate y la puesta en común; la comunicación, la argumentación y el contraste de las ideas; la negociación de los significados y la búsqueda del consenso, compartiendo perspectivas y toma de decisiones.

En este sentido, aprender un contenido, en palabras de Díaz y Hernández(2002), quiere decir que el alumno le atribuye un significado, por lo que en este trabajo se apuesta por la cognición situada pues para lograr verdaderos procesos de concientización se requiere de prácticas auténticas apoyadas en procesos de interacción social.

La valoración de una práctica auténtica estará en función de qué tanta relevancia cultural tengan las actividades académicas en las que se involucra al alumno, pero también dependerá del nivel de actividad social de las mismas. Por lo que se busca desarrollar conocimientos y habilidades a partir de la participación en la solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia, enfatizando en la utilidad o funcionalidad de lo aprendido y el aprendizaje en escenarios reales.

Por lo que de acuerdo con García y Cano (2006), en el tratamiento de un problema socioambiental, el educador ambiental debe evitar dar respuestas, ayudando a los participantes a desarrollar sus capacidades para que sean ellos los que lo resuelvan. No basta con una metodología activa, sino que hay que trabajar de forma muy especial con el protagonismo de los participantes, para que éstos den sentido a lo que hacen, ya que para estos autores el problema del sentido es el problema central, dado que los alumnos y las alumnas están acostumbrados a que las respuestas ya estén dadas de antemano, y que sólo deben preocuparse por repetirlas tal como están planteadas en los momentos adecuados.

En la escuela habitualmente se intenta enseñar mediante prácticas artificiales, y por tanto éstas resultan poco significativas, por lo que si pretendemos que los niños se sientan parte de los problemas ambientales que nos preocupan, debemos hacer todo lo posible por involucrarlos directamente con aquellos problemas que afectan su contexto, para convertirlos no sólo en protagonistas de su aprendizaje sino también en protagonistas de la solución a los mismos. Aunque es importante mencionar que su participación debe estar apegada a sus posibilidades.

Coincidiendo con García y Cano (2006), los alumnos se implican realmente si el problema tiene sentido para ellos, es decir, si están

motivados, si conecta con sus intereses y con sus preocupaciones, con su vida cotidiana; si tienen claro qué se quiere conseguir, y cuál es la finalidad del trabajo que hay que realizar. Sobre este tema resulta artificial poner a nuestros alumnos a buscar problemas o a resolver problemas impuestos y no asumidos. Más bien se trata de conseguir que surja una necesidad, que podrá concretarse luego en un problema. En ese sentido, lo de menos es que el problema provenga del profesor, de algún compañero, o de una situación inesperada; lo relevante es que sea un problema sentido y asumido por los participantes, que conecte con sus intereses y con sus motivaciones.

Alonso (2001), coincide con las consideraciones del apartado anterior en el sentido de que el conocimiento de la problemática ambiental que tendrá el niño, debe ser a partir de las experiencias que viva dentro de su entorno, que constituyan parte de su realidad e intereses, de lo contrario se sentirá ajeno al problema y a la solución. Por lo que para abordar los problemas ambientales Alonso plantea como necesarias dos líneas de trabajo; primera, que los temas contenidos estén circunscritos dentro de su ámbito cotidiano y segunda que les brinde la posibilidad de ser parte activa de la solución, con medidas que estén dentro de sus posibilidades.

Conclusiones

La Educación Ambiental ha formado parte de la educación formal desde hace más de veinte años, sin embargo ésta no ha dado los frutos esperados. Múltiples son las causas del problema, sin embargo en este trabajo se alude específicamente a las estrategias que utiliza el docente para abordar la EA, ya que éstas tienen especial relevancia en el proceso de concientización ambiental.

Para que las estrategias puedan tener mayores efectos en los niveles de concientización de la población es necesario que se dejen de abordar problemas artificiales en el aula, para realmente trabajar a partir de los problemas reales y próximos al alumno. Esto resulta trascendental ya que en la medida en que el alumno se reconozca como parte del problema, tanto en la causa como en la solución del mismo, habrá mayores posibilidades de una participación activa y reflexiva sobre los problemas ambientales que afectan su contexto.

Por otro lado lo que se intenta con la investigación es reconocer el impacto que tienen las estrategias utilizadas para abordar la EA en el proceso de concientización ambiental, para que a partir de los resultados se proponga un programa piloto que involucraría la

participación de organizaciones gubernamentales, dedicadas a la gestión ambiental. En este caso se buscaría que a través de estas organizaciones se involucre con mayor énfasis a los padres de familia, así como a la comunidad escolar en su conjunto. La problemática ambiental es un fenómeno complejo por lo que su tratamiento no lo podemos delegar al ámbito escolar, es necesario que se involucren otros ámbitos para poder aspirar a mayores posibilidades de concientización ambiental y por tanto a equilibrar nuestra relación con el ambiente natural y social.

Referencias bibliográficas

Alonso, L. (2001). Tesis: Educación Ambiental: propuesta para la educación preescolar. México: UNAM

Bravo, T. & Reyes, F. (2008). Educación Ambiental para la sustentabilidad en México. Aproximaciones conceptuales, metodológicas y prácticas. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Recuperado el 27 de mayo, 2011. Disponible en: <http://www.anea.org.mx/docs/EdAmbSustentabilidadMexico.pdf>

Díaz, F. & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista, pp. 1-62. México: McGraw Hill

García, E. & Cano, I. (2006). ¿Cómo nos puede ayudar la perspectiva constructivista a construir conocimiento en educación ambiental? Revista Iberoamericana de Educación, mayo-agosto, número 041, pp. 117-131. España: OEI. Recuperado el 12 de Septiembre de 2011, disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/800/80004107/80004107_1.html

González. E. (1993). Elementos estratégicos para el desarrollo de la Educación Ambiental en México. México: Instituto Nacional de Ecología. Recuperado el 27 de mayo de 2011, de http://www2.ine.gob.mx/publicaciones/descarga.html?cv_pub=8&tipo_file=pdf&filename=8

González, E. (2000). La educación ambiental en México: logros, perspectivas y retos de cara al nuevo milenio. México: SEMARNAP. Recuperado el 27 de mayo de 2011, de <http://anea.org.mx/docs/Gonzalez-Informedepais.pdf>

González, E. (2007). La educación frente al desafío ambiental global, una

visión latinoamericana. México: Plaza y Valdés Y CREFAL (Centro de cooperación regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe).

González, E. & Bravo T. (). Estado del conocimiento de la Educación Ambiental en México. COMIE. SEP-UNAM. Recuperado el 28 de Junio de 2011.

Padilla, L. & Luna, A. (2005). La importancia cognoscitiva de la educación ambiental como parte de la enseñanza de la Geografía en los territorios costeros de México. Revista Geográfica 138. México: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. Perspectivas del medio ambiente mundial. Consultado el 10 de abril de 2011, de <http://www.grida.no/geo2000/>.

Orientación profesional para la toma de decisiones. Elección de un proyecto de investigación

María Zúñiga Sánchez

“Cuando uno no maneja su propio bus, no importa mucho donde proyecte ir, porque no llegará de ningún modo”. Richard Blander.

RESUMEN

La presente ponencia es una reflexión sobre la orientación profesional recibida para tomar decisiones durante el proceso de elección del tema de investigación en la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH, también aborda el proceso de elección de una postura epistemológica, la teoría para sustentar la misma, y la metodología. Primeramente se define que es una decisión, posteriormente se aborda de manera breve la Teoría de las Prácticas Sociales de Bourdieu (1997), pues es la teoría que sustenta el trabajo de investigación. Se continúa con las variables que se intervienen en la toma de decisiones según Bisquerra (1998), después se explican las decisiones que se tomaron durante el proceso de la investigación y finalmente se presentan las conclusiones de la ponencia.

INTRODUCCIÓN

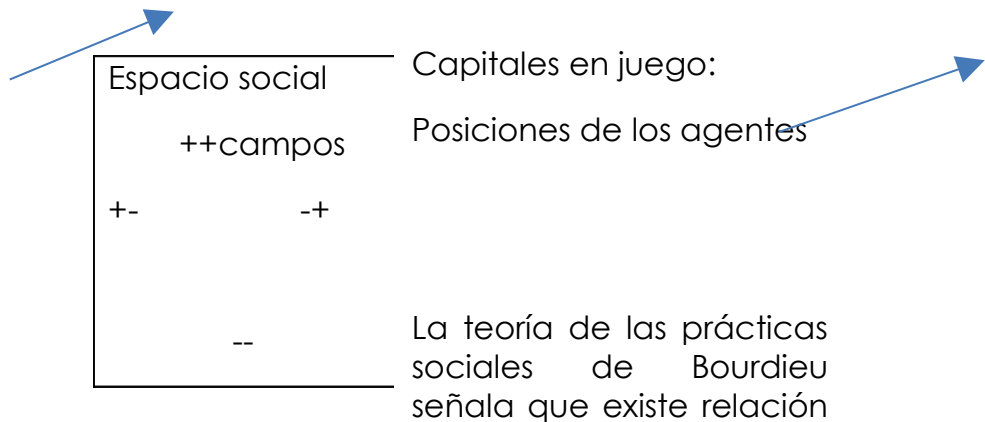
La orientación profesional es un proceso de desarrollo a lo largo de toda la vida del individuo, tomando en cuenta esto, el presente trabajo aborda el proceso de la toma de decisión en la elección del tema de investigación: Pioneros universitarios que estudian la carrera de psicología en la UAEH ¿Herederos o agentes de cambio?, desde la perspectiva de la teoría de las Prácticas sociales y su impacto en el ámbito educativo en el nivel superior.

Una decisión es “la formulación de un juicio en relación con la ejecución o la no ejecución de una acción” Galimberti (2006:284). La toma de decisiones en el contexto de la orientación profesional, es un proceso en

el cual el sujeto orientado adquiere una información sobre sí mismo, sobre la escuela y la sociedad, que lo conduce a reflexionar para decidir atinadamente gracias al apoyo o guía del orientado.

DESARROLLO

1. Antes de continuar con la temática de toma de decisiones, brevemente se explica en que consiste la teoría de las prácticas sociales Bourdieu va más allá de la concepción de Marx sobre el capital, pues solo abordaba el concepto en el plano económico, Bourdieu extrapola el concepto a otros ámbitos como el cultural, social y simbólico, señala que las disposiciones son un sistema de valores. A continuación un esquema que representa los elementos de dicha teoría.



entre las posiciones sociales en los campos (concepto relacional), las disposiciones (los habitus) y las tomas de posición; las elecciones que los agentes sociales llevan a cabo en los ámbitos diferentes de la práctica; como la educación, cocina, deporte, música o política. Pero la comparación sólo es posible de sistema a sistema, la propiedad relacional existe a través de la relación con otras propiedades, en este caso se busca la relación entre la construcción social de los pioneros universitarios de Actopan y los del Instituto de Ciencias de la Salud.

La idea de diferencia, fundamenta la noción de espacio como un conjunto de posiciones distintas y coexistentes, definidas en relación unas de otras y por sus relaciones de proximidad y de alejamiento, también por relaciones de orden (por encima, por debajo y entre).

El espacio social hace que los agentes se distribuyan según el volumen del capital que posean bajo sus diferentes especies, también por la

estructura de su capital, según el peso relativo de las diferentes especies de capital, económico y cultural en el volumen total de su capital. Bourdieu (1997).

En la primera dimensión, los poseedores de un volumen de capital cultural como los hijos de profesionistas, se oponen a los que carecen de capital cultural como los pioneros universitarios. Las oposiciones son resultado de diferencias en las disposiciones y con ello, en la toma de posición.

El espacio de las posiciones sociales es un espacio de tomas de posición, a través del espacio de las disposiciones o de los habitus.

A cada clase de posición corresponde una clase de habitus producido por los condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente y a través de estos habitus y de sus capacidades generativas un conjunto sistemático de bienes y de propiedades unidos entre sí por una afinidad.

Los habitus dan cuenta de los bienes de un agente o de un conjunto de agentes, de su estilo y de sus prácticas.

Las posiciones de las que son producto los habitus se diferencian y son diferenciadores.

Entonces **los habitus** son principios generadores de prácticas distintas y distintivas. Las diferencias en las prácticas, en los bienes poseídos y en las opiniones expresadas se convierten en diferencias simbólicas y constituyen un auténtico lenguaje.

Las diferencias asociadas a las diferentes posiciones, es decir, los bienes, las prácticas y las maneras en que funcionan en cada sociedad son signos distintivos.

El espacio social es una estructura de posiciones diferenciadas, definidas en cada caso por el lugar que ocupan en la distribución de una especie particular de capital.

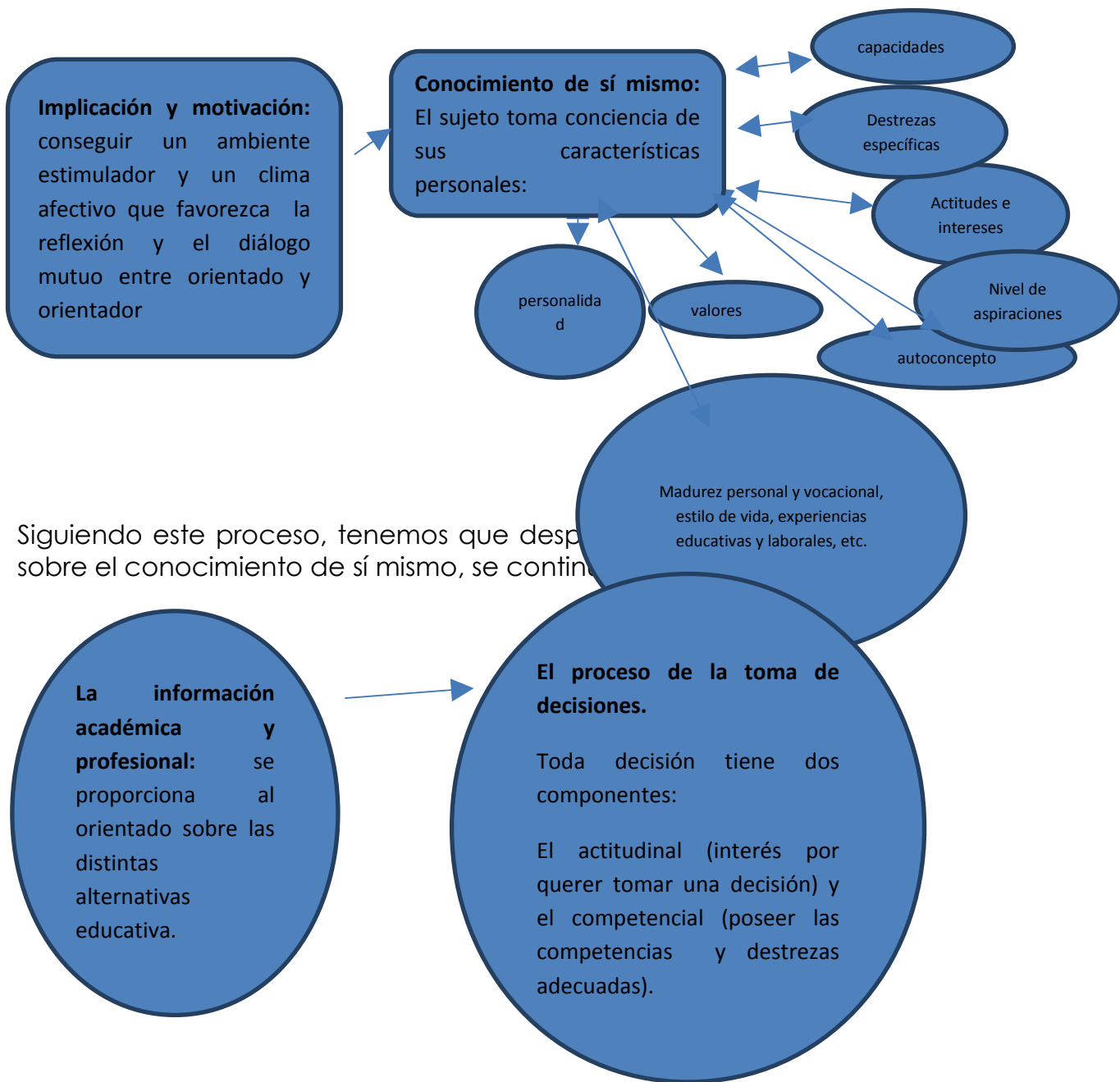
Desde la perspectiva de la Teoría de las prácticas sociales de Pierre Bourdieu el habitus hace referencia a las disposiciones para actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una manera, disposiciones que han sido interiorizadas a lo largo de la vida, pueden ser (lúdicas, heréticas, ataráxicas, de rechazo o simulación).

Toma de decisiones

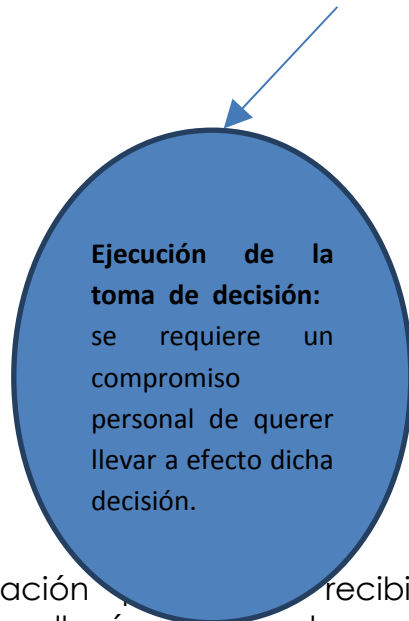
Martin Katz (1973) citado por Ma. Luisa Rodríguez (1998), coincide con Bisquerra acerca de que el sistema de valores es el principal catalizador de la toma de decisiones, considerándolo el aspecto más importante para el orientador.

Por otro lado, para tomar decisiones además de conocerse a sí mismo, se toman en cuenta otras variables, como la implicación y la motivación, la información académica y profesional, así como, la ejecución de la toma de decisiones (Bisquerra, 1998).

A continuación el esquema muestra a qué se refiere cada variable implicada en el proceso de orientación para la toma de decisiones dentro de la orientación profesional que propone Bisquerra:



Siguiendo este proceso, tenemos que después de haber reflexionado sobre el conocimiento de sí mismo, se continúa...



En la orientación que recibida para elegir el tema de investigación, se llevó a cabo este proceso, pues existía un interés, una motivación, seguido de un proceso de reflexión sobre el conocimiento de mi misma, siendo consciente que existían limitaciones como por ejemplo, el desconocimiento de la teoría de las Practicas sociales, se recurrió a la lectura y volver a leer, además de eso, fue difícil mirar al objeto de estudio desde otra perspectiva que no fuera la psicológica, pues mi formación es en psicología. Pero siempre estuvo alguien que fungió como orientador, en este caso los docentes y los compañeros de clase.

En la vida cotidiana, tomamos muchas decisiones, en donde se lleva a cabo este proceso, y cuando no se valoran todas las variables nos damos cuenta que la decisión que tomamos no era la más adecuada. Al tomar decisiones para la acción, están presentes los orientadores sean formales o informales para ayudar a los orientados a encontrar la mejor alternativa.

Bisquerra (1998), señala que, para afrontar la toma de decisiones con garantía de éxito, el sujeto ha de ser realista, conocer sus capacidades y limitaciones, así como ser responsable de la decisión que él mismo tome.

Es necesario aclarar que el sujeto es el elemento activo, los otros agentes orientadores sólo ponen a su disposición información y los elementos para la reflexión.

La decisión no es espontánea, se requiere una reflexión y la consideración de las consecuencias posibles después de efectuada la decisión.

Galimberti (2006) cita a Kurt Lewin, cuando señala que la acción es resultado directo de la motivación, en este sentido, concuerda con el constructivismo al señalar que el aprendizaje significativo tiene lugar cuando aparezca un interés por aprender (motivación intrínseca) y la información por aprender sea presentada a de forma interesante (motivación extrínseca). Las decisiones que se toman en un momento determinado de la vida, afectan el resto de ésta, lo ideal es que afecten de manera positiva.

Al tomar una decisión significa que el potencial de una alternativa se redujo a cero o disminuyo tan significativamente que la otra posibilidad y las fuerzas correspondientes dominan la situación.

El filósofo Spinoza argumentaba respecto a las decisiones, que no existe el libre albedrío, los hombres eligen "ser libres" sin embargo, esa no es una auténtica libertad, la libertad consiste en elegir seguir las normas y leyes propuestas por las sociedades, a manera de analogía los orientados toman decisiones auténticas sólo cuando logran conocer sus límites y potenciales, dicho conocimiento se adquiere gracias al apoyo del orientador.

Primeramente la elección del tema, se relaciona con la vida personal de la autora, en el propedéutico los docentes (orientadores) recomendaban que el tema elegido se relacionara a algo que nos guste, que nos apasione, que fuese viable y que aportara algo a la ciencia. Al mismo tiempo, era claro que habría que tomar distancia del tema de investigación, muchas fueron las ocasiones en que se nos recalca acerca de la "vigilancia epistemológica" donde el estar inmersos en el contexto del tema elegido podría convertirse en un obstáculo si no se tenían la adecuada vigilancia. De modo que, se eligió estudiar a los universitarios, más tarde se centró la investigación en aquellos universitarios que son pioneros en estudiar el nivel superior en su familia.

Durante el proceso de la construcción del objeto de estudio, se han tomado diversas decisiones; entre ellas: elegir una postura epistemológica que sirva de sustento y de guía para mirar al objeto de estudio, la elección de la teoría que sustentaría todo el trabajo, a saber, la Teoría de las prácticas sociales de Pierre Bourdieu, así también, los instrumentos de recolección de datos, sin olvidar el enfoque metodológico.

A continuación una breve explicación de cada uno de los momentos en que se tomaron determinadas decisiones, primero, elegir una postura

epistemológica, no fue fácil, pues era necesario conocer cada una, su interés, sus teóricos, etc. La autora no lo sabe todo, pero sí que tiene información interiorizada que gracias al esfuerzo propio y de los orientadores del curso propedéutico, al director de tesis y a lo largo del recorrido en la maestría logró comprender.

De las tres posturas epistemológicas (empírica, hermenéutica y crítico-dialéctica), se tomó la decisión de construir el objeto de estudio con la última postura, ¿por qué? La primera es una auténtica postura positivista, donde se observa el hecho social y no lo cuestiona, sólo da cuenta de la relación entre causa y efecto, busca leyes relacionando fenómenos matemáticamente y se determina por el análisis experimental, se comprueba o rechaza la hipótesis con las consecuencias deducidas durante la observación o experimentación obteniendo así su valor explicativo (Erklaren). Su interés es la explicación de los hechos sociales.

La segunda toma en cuenta el carácter significativo de las acciones sociales, históricas, culturales, humanas, pues, si no se comprende (Verstehen) tal significado no se las entiende en absoluto, es un método comprensivo en las ciencias humanas, históricas y sociales.

La postura elegida, es el enfoque crítico hermenéutico, que tiene un interés emancipador, critica los presupuestos que el científico empirista no cuestiona como el carácter contradictorio racional, irracional de la sociedad; toma en cuenta la necesidad de situar a los hechos en un todo social para que tenga sentido, la interacción entre sujeto y objeto en las ciencias humanas y sociales. También, el carácter histórico que se olvida en la postura empirista.

De tal manera, ésta postura permite también conocer significados de las acciones sociales de los sujetos, pues al ser dialéctica, representa una síntesis de las dos primeras posturas.

Con el enfoque crítico hermenéutico se pueden visualizar las diversas relaciones objetivas que existen entre los agentes sociales (universitarios) con la escuela y con sus familias para dar cuenta de lo que ocurre de manera subjetiva.

Entonces, la toma de decisión, se considera que fue la apropiada, se tiene claro que es un gran compromiso, y se aclara, que el docente como orientador puso sobre la mesa las tres posturas, es decir, se realizó una elección gracias a la información que el docente en su papel de orientador proporcionó. En este sentido, Bisquerra (1998) señala que, una vez que el sujeto se ha afirmado en una decisión tomada, después de haber seguido un largo proceso, ésta se ha de ejecutar.

Elegir la teoría que sustenta el trabajo, fue un poco difícil por la formación de licenciatura, pues representó y representa aun un gran reto poder mirar desde una perspectiva sociológica a los "pioneros universitarios", eso no quiere decir que lo psicológico queda fuera, más bien, la teoría sociológica permite visualizar las cuestiones objetivas y subjetivas que ocurren con los sujetos.

A lo largo del proceso de investigación, también se eligió un enfoque metodológico mixto, tomando en cuenta que debía convenir a la teoría y a la postura epistemológica con la que se está trabajando y una vez tomada esa decisión se buscó la congruencia de las técnicas para la recolección de los datos, que son 2 cuestionarios que permitirán distinguir a aquellos estudiantes que son pioneros universitarios, en un segundo momento se realizarán entrevistas a profundidad. Hasta este momento se ha realizado la aplicación de ambos cuestionarios y se están analizando los resultados, para poder pasar a la segunda fase.

Ma. Luisa Rodríguez (1998), cita a Arthur J. Jones como uno de los pioneros en centrar la orientación en sentido de proporcionar ayuda para tomar decisiones, señalando que: es necesario que se nos proporcione en cierta medida, ayuda adecuada para decidir atinadamente. La orientación solo puede darse cuando alguien precisa tomar una decisión, de tal manera que sólo es necesaria en momentos cruciales y en aquellas circunstancias en las que se precisa desarrollar una aptitud para auto orientarse. Es así que el trabajo del orientador florecerá cuando el orientado se responsabilice de sí mismo y de sus decisiones.

Respecto al impacto de la investigación en el ámbito educativo, a continuación se cita la justificación de la investigación:

Esta investigación es conveniente porque los beneficios a obtener son numerosos, para comprender los cambios en la percepción generacional sobre la escuela, el análisis puede ser de utilidad para contribuir a una reflexión urgente sobre la educación superior y los agentes o actores sociales que se involucran, porque es sólo a partir del conocimiento del estado de las cosas que se tiene la oportunidad de restituirlos. El trabajo servirá también para repensar el sistema educativo de nuestro país mediante el análisis de esta carrera, de ser posible se puede abordar también la decadencia de la calidad de la educación pública en esta o en futuras investigaciones. Así mismo se cubre un hueco del conocimiento al saber bajo qué mecanismos sociales dichos estudiantes están alcanzando mayores niveles de educación que sus familiares precedentes.

Como se observa, el impacto va encaminado principalmente repensar el sistema educativo en el nivel superior, los docentes como orientadores, son actores sociales formadores de los universitarios con una gran labor, pues son agentes clave en la toma de decisiones de sus estudiantes.

CONCLUSIÓN

Para concluir, se tiene claro que para elegir el tema de investigación convergen intereses personales y la orientación recibida por parte de los docentes, las decisiones no fueron espontáneas, pues se requiere un proceso de reflexión y de conocimiento de sí mismo.

Se está de acuerdo con Ma. Luisa Rodríguez cuando menciona que la orientación para la toma de decisiones cobra importancia en las circunstancias en las que se precisa desarrollar una aptitud de auto orientación. Por lo tanto la orientación profesional cobra sentido cuando hay interés por parte del orientado. En este caso, estuvieron presentes motivaciones e intereses que se conjugaron para tomar las decisiones.

La investigación que está en proceso permitirá repensar el sistema educativo en el nivel superior y reflexionar para tomar adecuadas decisiones, desde el nivel micro y será una referencia para nuevas investigaciones.

REFERENCIAS

Bisquerra (1998). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Editorial Praxis, S.A.

Bourdieu P. (1997). Razones prácticas sobre la teoría de la Acción. Barcelona:Anagrama.

Galimberti (2006) Diccionario de psicología. México: Siglo XXI.

Rodríguez Ma. Luisa (1998) Orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Ariel.

Las concepciones del proceso de enseñanza- aprendizaje y evaluación y su correspondencia con la práctica docente de profesores de nivel secundaria en la materia de matemáticas

Maribel Jeiset Vázquez Olvera

INTRODUCCIÓN

La calidad educativa es una de las expresiones más utilizada actualmente en el ámbito educativo como punto de referencia que justifica cualquier proceso de cambio o programa de acción.

Entre los factores que determinan la calidad de la educación básica en México se menciona con insistencia la importancia que tiene el docente en los procesos de mejora educativa, por lo cual, la presente investigación, pretende ahondar en la correspondencia que existe entre las concepciones sobre el aprendizaje y la evaluación de las matemáticas, con respecto a su desempeño real en el aula.

Si se parte del fundamento tradicional, el proceso de enseñanza y aprendizaje, se basa en objetivos predeterminados, mientras que la evaluación, es concebida como un proceso técnico de verificación de resultados; sin embargo, esto es un proceso mucho más complejo, por lo que no es posible considerar a la enseñanza, al aprendizaje y a la evaluación, como procesos neutros, pues no sólo influyen en la calidad de los procesos formativos, sino, forman parte del fundamento central que guía a las prácticas del docente, representando una base relevante para la práctica profesional, lo cual, ha producido diversos problemas, dado a que conlleva a seleccionar determinadas prácticas que no siempre tienen impactos favorables en los alumnos (Prieto y Contreras, 2008).

Es por ello, que el interés del trabajo, se centra en conocer el pensamiento que tienen los profesores del campo de las matemáticas, para después ser contrastado en el aula y con base en ello, analizar su congruencia entre la evaluación y las concepciones innovadoras de aprendizaje que plantea el nuevo modelo de educación.

DESARROLLO

De acuerdo con los resultados obtenidos en el Programa para la Evaluación Internacional de los estudiantes (PISA), en su última evaluación, llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en la primera evaluación del año 2000, revela que en el país, un promedio de 0.9 % de los alumnos alcanza el nivel más alto de eficiencia, lo que significa que menos del 1% demuestra habilidad para lograr un detallado entendimiento y de relevancia de sus componentes (De la Chaussée, s/f).

El Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), al respecto, sostiene que la educación secundaria en México, mantiene un porcentaje alto de estudiantes en los niveles más bajos de desempeño, lo que califica como inadmisibles, pues la sociedad estudiantil de este sector tendrá enormes dificultades para continuar aprendiendo a lo largo de su vida, y constituirse como participantes productivos, sin preparación suficiente para los estudios superiores o bien, para enfrentarse con éxito al mercado laboral, por lo que no habrá especialistas de alto nivel, capaces de dirigir la vida científica, cultural y económica del país, debido a que las instituciones educativas no están preparando adecuadamente a los que se encabezarán como los futuros directivos del país.

Particularmente en el campo de las matemáticas, México se encuentra muy alejado del promedio de la OCDE, pues sólo el 3% de los estudiantes están en los niveles altos, mientras que el 29% en intermedio, frente a un 53%, en el que predominan los niveles inferiores, con lo que se ubica al México, en los niveles más bajos de los países evaluados (INEE, 2009).

Así mismo, la Secretaría de Educación Pública (2010), citado en García (2011), reitera el problema, el cual, se ha contrastado con los resultados de evaluaciones nacionales mediante las pruebas de Enlace y Excale, las cuales, son aplicadas a niños de tercer grado, sexto de primaria y secundaria, confirmando los datos arrojados por la OCDE, por lo que el panorama luce desolador en materia de educación, pues ambos resultados coinciden en que los estudiantes de nivel básico, muestran rendimientos y competencias por debajo de lo esperado, donde más del 50% se encuentra en un nivel insuficiente en los dominios de matemáticas.

Frente a ello, el campo de las matemáticas de la educación secundaria se convierte cada vez más, en un terreno decadente, debido a que es el tramo educativo en el que el panorama actual presenta diversas problemáticas, convirtiéndose en el eslabón más débil de la cadena educativa, lo cual, conlleva a que su modelo educativo parezca más distante de las necesidades, que exige la sociedad contemporánea por encontrarse arraigada a los principios acuñados desde hace más de un siglo (Moreno y Zamora, 2009).

Ciertamente, el problema no es sencillo, pues no basta con aumentar recursos financieros, indica el INEE (2009), sino, modificarse prácticas escolares arraigadas y patrones culturales evaluativos que prevalecen en las aulas mexicanas. Por tanto, hay mucho por hacer, para asegurar que los jóvenes sean capaces de desarrollar las competencias deseables, pero el reto estriba, en la posibilidad de que los docentes se pongan de acuerdo para trabajar por una meta en común que convoque el esfuerzo y tenacidad de todos en beneficio de los futuros ciudadanos.

En este sentido, el papel de los docentes queda cuestionado, por las evidencias en las evaluaciones nacionales e internacionales que están imperando aspectos que poco favorecen a la construcción de una educación de calidad. De tal manera, que a lo largo de la última década del siglo pasado se intensifica la preocupación por la reforma de los sistemas educativos, en la búsqueda de nuevas formas de concebir y entender los procesos de enseñanza y evaluación (Moreno y Zamora, 2009).

Siendo este tema, una de las principales preocupaciones en la educación en México se hace necesario conocer la forma en cómo se están construyendo los aprendizajes dentro del aula y la manera en que están siendo evaluados por el docente y con ello, detonar algunas consistencias e inconsistencias entre lo que se piensa y lo que se hace en la práctica cotidiana del aula.

Así, este proyecto se justifica debido a que se pretende conocer la relación que existe entre la concepción del aprendizaje y la evaluación expresada por el docente y su relación en la práctica, para analizar dicha conexión.

En este contexto, se pretende analizar las concepciones que tienen los docentes sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje y la evaluación y cómo éstas influyen en sus prácticas escolares, siendo éste, el objetivo general; para lo cual, se persiguen cuatro objetivos específicos, en el que busca conocer el perfil de los docentes del nivel secundaria,

enfocados a la enseñanza del área de matemáticas, además de conocer las concepciones que muestran dichos profesores acerca de este proceso; así, como identificar la correspondencia que existe entre dichas concepciones con la evaluación que se realiza, para finalmente determinar la relación que existe entre la concepción del profesorado con sus prácticas escolares.

De tal modo, que se conjeture como supuesto hipotético que la congruencia entre las concepciones de aprendizaje y evaluación, generarán cambios significativos en la eficiencia del trabajo docente.

Consecuentemente, el estudio se presentará en una institución de nivel secundaria, de carácter público general, ubicada en la ciudad de Pachuca de Soto, del Estado de Hidalgo.

Dicha institución, se encuentra localizada en la colonia PRI-Chacón, entre las calles Benito Juárez y Avenida López Portillo, con una estructura física de veinte aulas, sin incluir el aula de medios, dirección, cafetería y servicios sanitarios, biblioteca, canchas de basquetbol, futbol y estacionamiento, funcionando para 326 alumnos de primero, segundo y tercer grado, formando cuatro grupos por grado, atendiendo únicamente al turno matutino, con un horario de las 7 horas a las 14 horas, con un intermedio para receso de 11 a 11:30 horas.

La escuela secundaria, cuenta con una matrícula docente, de 24 profesores, quienes imparten las asignaturas de español, matemáticas, ciencias, pudiéndose enfatizar con biología, física o química, geografía de México y del mundo, historia, formación cívica y ética, lengua extranjera del idioma inglés, educación física, artes, geografía del Estado de Hidalgo, orientación educativa y computación, como materias básicas obligatorias para aprobar el nivel secundario, teniendo una carga horaria semanal de 35 horas, de las cuales cinco corresponden a la asignatura de matemáticas, en cada uno de los grados, requiriendo para el análisis la participación de tres docentes quienes imparten la asignatura en cuestión, por ser los profesores titulares de los grupos de la institución. Así mismo, dentro de la plantilla se encuentra el Director de la institución, dos prefectos, dos secretarías como apoyo administrativo.

La institución tiene como misión, brindar formación básica para responder al fenómeno de la universalización, así como preparar a los alumnos para los niveles superiores, planteando como objetivo principal, el desarrollar en los alumnos, en todas las asignaturas competencias básicas que les permitan manejar adecuadamente situaciones de forma asertiva.

A partir de estos referentes, se pretende que en la investigación participen los tres profesores respectivos al área de matemáticas de dicha institución,

Apoyados en el diseño de investigación cualitativa, pues según Monroy y Díaz (2004), (citado en García, 2011), el pensamiento pedagógico del docente es un marco de referencia que integra un conjunto de teorías implícitas, creencias, expectativas, nociones, mediante los cuales el profesor significa, interpreta, decide y actúa en sus actividades educativas.

Sobre esta base, el estudio cualitativo recolectará datos a través de los instrumentos de entrevistas a profundidad, favoreciendo la obtención de información valiosa a través de los procesos comunicativos (Hernández, Fernández y Baptista, 2008).

Dichas entrevistas, serán contrastadas en el aula con la observación cualitativa o participante, colaborando al estudio por explorar ambientes, describir significados y actividades, comprender procesos, interrelaciones e identificar problemas, las cuales, permitirán contrastar las concepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación que tienen los profesores de matemáticas en ejercicio docente (Hernández, Fernández y Baptista, 2008).

En este sentido, la investigación se enfoca a un estudio descriptivo, en el que se busca especificar, las propiedades, características y perfiles importantes de personas, a través de la recolección de datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2008).

Así pues, a partir de este estudio, se revela como resultado, que algunos profesores de matemáticas, conciben a la disciplina como de naturaleza objetiva, lo que conlleva a aplicar instrumentos en su práctica pedagógica y evaluativa en la que los estudiantes deben realizar ejercicios, a partir de la memorización o bien, en ejercicios que requieran respuestas cortas y precisas, siguiendo formulas sin necesidad de justificar el proceso (Prieto y Contreras, 2008).

De esta forma, se piensa que las prácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluativas en educación básica se orientan al sentido tradicional de enseñanza y evaluación y con ello, al control, debido a que sólo se limitan a la respuesta correcta predeterminada, privilegiando la mecanización del razonamiento, sin tomar conciencia la necesidad de desarrollar el sentido formativo (Prieto y Contreras, 2008).

Estas concepciones de enseñanza-aprendizaje y evaluación, producen

mensajes a los estudiantes privilegiando ciertos conocimientos sobre otros, lo que resulta como consecuencia una representación distorsionada de la matemática, al significarla como un conjunto de ejercicios desconectados entre sí, donde se privilegia sólo el producto final más que los procesos más que la calidad (Prieto y Contreras, 2008).

Finalmente, se puede deducir que este tipo de prácticas impiden a los alumnos a desarrollar su creatividad, y sus habilidades de razonamiento (Prieto y Contreras, 2008).

En palabras de Teixidó (2001), las concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación, difícilmente pueden cambiarse, a pesar de que las demandas de la sociedad actual plantea a los docentes de secundaria situaciones diferentes a las que se planteaban hace algunos años, lo cual, exige una revisión de los planteamientos profesionales, una adecuación a las circunstancias, adaptándose a las características de los tiempos, pues si la sociedad actual es diferentes, por tanto, también debe serlo la escuela.

Por ello es necesario, continuar realizando estudios que releven las incidencias que ocurren en la educación de las matemáticas, debido a que a partir de ello, se logran explicar lo que lo ocurre en el ámbito matemático, lo que permite colaborar en la mejora de la educación en este campo de conocimiento.

CONCLUSIÓN

Si bien es cierto, las evaluaciones nacionales e internacionales demuestran que el país atraviesa por una crisis severa en materia de educación, lo cual hace necesario investigar la causa de dichas problemáticas, para poder enfrentarlas y subsanarlas.

El trabajo presentado se basó en el interés por mejorar la calidad en la educación, con el objetivo de develar algunos factores que confluyen y condicionan las prácticas educativas como lo es las concepciones docentes acerca del proceso de enseñanza –aprendizaje y evaluación.

El tema revela la importancia de conocer lo que el docente piensa y conceptualiza en sus esquemas mentales, y cómo estas son llevadas a la práctica, por lo cual, permite revelar información que sirve para conocer las contradicciones y repercusiones que tienen en el proceso de formación de los estudiantes, proporcionando argumentos válidos que faciliten la contextualización de la realidad escolar.

REFERENCIAS

- De la Chaussée, A. M.E. (s/f). *¿Reprobados en matemáticas, ciencia y lectura?* En: [http://www.inee.edu.mx/index/htm](http://docs.google.com/viewer?aq=v&q=cache:krXxMEtThLQJ:polmeduc.iteso.mx/docprograma/Puebla11y12/ChausseeM2.doc+PROBLEMAS+DE+LA+EDUCACION+EN+MEXICO+DE+LOS+RESULTADOS&hl=es&gl=mx&pid=bl&srcid=ADGEEShqJ6c_5muRyW31MLDZRRE9FWMIodmO1PeQXmMC_xYJnrhWrHS7DOgM-Fe_9LQ9ZLdl_gkKpEJ5agGobQOAiD8Ft1RtXqBeT2Bj2xLpEnv1DRIRhVUta6VINpAy11n7iTEwEbm&sig=AHIEtbRAfv6uq9zCvmffPD_ZCuaj_E50YA.Consultado en : 26-Septiembre-2011.▪ García R. O. (2011). <i>La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas básicas en niños de aulas mexicanas</i>. Tesis de doctorado no publicada. UNAM▪ Hernández. R.S.; Fernández, C.C. & Baptista, P.L.(2008). <i>Metodología de la investigación</i> .México: Mc Graw-Hill.▪ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2009). En World Wide Web:<a href=). Revisado en: Mayo, 02, 2011
- Moreno, O.T & Zamora, H.M. (2009), *Para muestra un botón: la evaluación en las aulas de secundaria*. Universidad La Salle, 8, 32. En Web: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/342/34213107007.pdf>. Revisado en 4, Junio, 2011.
- Prieto, M.& Contreras, G. (2008). *Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores un problema que revelar*. Chile: Universidad de Valparaíso. 2 45.262. En: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200015&script=sci_arttext. Consultado en: 4- Agosto-2011.
- Teixidó, S.J.(2001).*Ser profesor de secundaria, hoy* .Girona: Universidad de Girona. En la World Wide Web: http://www.joanteixido.org/pdf/gestio/profesorsecundaria_hoy.pdf

La práctica docente en la escuela Normal Superior y el empoderamiento femenino

Gabriel Alquicirez Ramírez

Introducción

El protocolo de investigación es un medio que permite al estudiante de la especialidad en docencia concretar la curiosidad que tiene sobre un tema de la práctica docente o de la escuela.

El protocolo es un documento que contiene diversas partes que ayudan a fijar con claridad el objetivo de la investigación que se quiere realizar, como son, el estado de la cuestión, el contexto del tema de estudio, la pregunta de investigación y la metodología entre los más importantes.

Durante la estancia en la Especialidad en Docencia he comprendido que un(a) profesor(a) puede desarrollar competencias didácticas que ayuden a fortalecer su práctica docente, pero también puede organizar sus ideas en un anteproyecto de investigación para indagar lo que está sucediendo en el entorno áulico y alcance un estado de conocimiento sobre temas que han llamado su atención en la práctica docente.

El siglo XXI es un marco con grandes transformaciones sociales, y los profesores(as) han presenciado la integración de las nuevas tecnologías en el aula, los nuevos enfoques didácticos (basado en competencias) y por supuesto la integración de la equidad de género en la escuela.

Es así, como hay un interés por conocer lo que está sucediendo en la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo y concretamente en el aula sobre el tema de la equidad de género, muchos estudiosos han notado y criticado indiscutiblemente la desigualdad social entre hombres y mujeres en cualquiera de los ámbitos de la vida colectiva. Tal desigualdad social se inclina históricamente de manera negativa hacia las mujeres. El presente ensayo, por lo tanto, intenta plantear algunas ideas respecto al tema de: La práctica docente y el empoderamiento femenino. Por lo tanto, está conformado por un apartado en donde se desarrollan algunas ideas sobre el tema desde un estado de la cuestión construido y se muestra el problema de investigación. Finalmente se dan

a conocer algunas conclusiones.

Desarrollo

En este apartado se da forma a la búsqueda y selección que se hizo de investigaciones recientemente generadas sobre el tema de la práctica docente y empoderamiento femenino, se estudiaron 11 trabajos, entre los que se encuentran tesis de maestría y licenciatura, artículos de revistas de educación, ponencias y ensayos, estos trabajos forman parte del estado del conocimiento sobre el objeto de investigación y tienen el propósito de analizar y valorar lo que se ha hecho y los vacíos que hay sobre el tema.

El estado del conocimiento es una valoración y un recorrido que se hace sobre la investigación educativa local, nacional e internacional, para construir el estado que guarda la investigación sobre un tema de estudio. Este estado del conocimiento se conforma de está dividido en estudios en Asociaciones e instituciones educativas, estudios internacionales y estudios en educación básica y Normal.

a) Estudios en Asociaciones e instituciones educativas Universidades

La indagación sobre el tema de práctica docente en la Escuela Normal Superior y empoderamiento femenino se presentó ardua y difícil ya que se tuvo que invertir demasiado tiempo para seleccionar lo que realmente correspondía al objeto de estudio en cuestión. En realidad se puede decir que hay demasiadas contribuciones producciones sobre el tema de género y de la equidad de género en el ámbito social y cultural, pero no así en el terreno de la educación.

Para iniciar se indagó en la Revista Electrónica de la Educación Superior publicada editada por la ANUIES, contiene un el estudio que se denomina "Aprendizaje: género, escuela y rendimiento académico", que más bien aborda como aprenden las mujeres y los hombres en una facultad de medicina, llama la atención que el 65% de los alumnos de nuevo ingreso son mujeres, se reveló que las estudiantes de medicina tienen un acercamiento más humano y personalizado hacia el paciente, que tienen más compromiso, compasión y paciencia. Se puede considerar que entre mayor número de mujeres ingresen a la medicina, se podría generar un cambio no sólo en la aproximación a los pacientes y la orientación de la profesión, sino también en la forma en que los estudiantes aprendan. Lo que se rescata de este estudio es la inserción de la mujer a la educación superior y en un ámbito de las ciencias de la

salud.

En una investigación que hace la ANUIES sobre la “Feminización de la matrícula estudiantil y sus posibles incidencias en los ámbitos educativo, económico y social en América Latina y el Caribe”, muestra que la matrícula de estudiantes mujeres ha aumentado en la educación superior y puede que incluso haya superado a la de los hombres en varios países en desarrollo. Si bien, cada vez ingresan más mujeres a las diferentes áreas del conocimiento, todavía los porcentajes mayores se observan en letras, humanidades y ciencias sociales. Desde el punto de vista económico, la posesión de títulos de enseñanza superior aumenta las perspectivas de promoción social de las personas graduadas. A pesar de la situación económica actual, las posibilidades de encontrar un empleo de las personas que poseen una graduación o un diploma son diez veces mayores que las de aquellas que no tienen título alguno. Por consiguiente, se propone fomentar actitudes más progresistas con respecto a las mujeres que poseen títulos para realizar una carrera profesional, y que necesitan un apoyo adecuado en la gestión de sus responsabilidades personales y sociales.

Se coincidió en señalar que el currículo universitario tiene que: Presentar modelos estimulantes para las estudiantes y fomentar y consolidar la confianza de la mujer en sí misma.

En la revista *Caminos hacia la Equidad*, editada por la Federación de Asociaciones Autónomas del Personal Académico de la Universidad Autónoma del Estado de México, aparece un ensayo que fija su atención en la transmutación de las mujeres del espacio privado al público. Las mujeres estaban destinadas al espacio privado de la familia; su participación en el poder devino de la necesidad masculina de delegar actividades de la esfera pública que no eran prioritarias, espacios que ellas aprovecharon y poco a poco se involucraron en la toma de decisiones; es decir, se apropiaron de los espacios de poder, pero seguían marginadas del ámbito público y poco o nada reconocidas en el privado. El ensayo lanza una pregunta muy interesante y digna de tomarse en cuenta: ¿Será el trabajo colectivo y en redes sociales lo que posibilitará el empoderamiento de estas mujeres?

De la misma revista *Caminos hacia la equidad*, el ensayo “Importancia de la incorporación de la perspectiva de género en las instituciones de educación superior” de Marta Torres Falcón Directora del Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer del Colegio de México, se dan ejemplos de cómo en el discurso se domina la equidad de género pero en los hechos no es así, también da algunas estadísticas sobre la inclusión

de las mujeres en campos del conocimiento. El aporte principal de la autora es que para incorporar la perspectiva de género en las instituciones de educación superior de una manera seria y abarcativa, se tendrían que poner en marcha las siguientes acciones: 1) Abrir las puertas a las mujeres en las mismas condiciones que a los hombres. 2) Revisar en profundidad las condiciones de estudio: horarios, guarderías, ambiente libre de violencia, etc. 3) Abrir líneas de investigación sobre mujeres y relaciones de género. 4) Revisar programas de estudios y contenidos. No es suficiente agregar una materia sobre la condición social de las mujeres mexicanas. Es necesario profundizar en la construcción misma del conocimiento y en las aplicaciones prácticas.

La ponencia "La educación como estrategia de empoderamiento de las estudiantes universitarias provenientes de localidades rurales o semiurbanas matriculadas en la Universidad de Papaloapan", explica las prácticas discriminatorias y los modelos familiares y tradicionales existentes en las comunidades rurales y semiurbanas que han hecho de la mujer un ser hostigado, discriminado y subvalorado, transmitiendo que la mujer tiene como fin la procreación y es quien todo lo sacrifica por su familia; y cualquier mujer que escape de este estereotipo es segregada, estigmatizada y sancionada socialmente.

Insertarse en la escuela en este caso en la Universidad de Papaloapan, mujeres y hombres adquieren conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar, diferentes a las de su lugar de origen, que se produce a través de las acciones, sentimientos y actitudes del docente que inculca modelos menos tradicionales que los de su familia y comunidad. Algunas situaciones que desencadenaron el empoderamiento de estas estudiantes son: 1) Las ideas de los profesores de bachillerato. 2) El cuestionamiento y la reflexión constante respecto a su entorno y la insatisfacción sentida. 3) Apoyo económico procedente de hermanos mayores. 4) Las becas institucionales

b) Estudios Internacionales

"Una autoestima feminista como alternativa a la autoestima conservadora" de Marcela Lagarde, es una investigación que se seleccionó para formar parte de este estado del conocimiento por su corte emancipador y libertario de las mujeres, que en definitiva es el empoderamiento femenino, visto desde lo social y político, sin llegar a precisar el papel de la educación y mucho menos en la intimidad de la práctica docente.

En este estudio se manifiesta que en España desde hace varias décadas, las mujeres españolas y las de todo el mundo han planteado la necesidad de reparar las heridas y eliminar los sufrimientos provocados por la violencia de género, la asfixia y la falta de alternativas debidas a la opresión.

También se revisaron algunas tesis de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en Guatemala y se comprobó encontró que en el área de educación no se investiga sobre género, pero en el área de antropología si lo hacen Ramazzi Morales, se tituló con la tesis "Repensar la construcción del conocimiento : una crítica a los saberes sexistas y androcéntricos", esta tesis devela los sesgos sexista y androcéntricos en el currículum del proceso educativo formal del área de sociología, se consideraron distintas variables para el estudio como son el organigrama y el proyecto educativo entre otras, pero la que se analizó con mayor profundidad es la variable de la interacción didáctica. (esto que relación tiene con el tema aquí tratado)

La presente investigación, "*Prácticas Sexistas en el Aula*", forma parte de las acciones que UNICEF-Paraguay desarrolla para promover una educación en igualdad para las niñas y los niños. *Esta investigación profundiza en la dimensión cualitativa sugerida sobre la presencia del sexismo en el ejercicio docente. La observación del/la docente constituye el foco de esta investigación. Sus interacciones formales y espontáneas con alumnos y alumnas constituyen elementos fundamentales en la experiencia escolar del alumnado, así como en la construcción y transmisión de valores y expectativas.*

Algunas formas sexistas del lenguaje se inscriben directamente en la práctica docente y suponen una exclusión sistemática de las niñas. En concreto, el uso regular – y normativo – del masculino para designar colectivos que incluyen a personas de ambos sexos, incluso cuando la mayoría de estas personas son mujeres o niñas, o cuando en el grupo hay únicamente un varón. En este caso, el uso y abuso del masculino tienen un efecto claro sobre el colectivo: silenciar la diferenciación sexual e ignorar la presencia de personas del otro sexo, contribuyendo a diluir la identidad femenina.

El lenguaje androcentrista no es solo empleado sino que es enseñado:

"Vamos a dar los derechos de los niños...al decir niños entran ya los niños y las niñas...". "Buenos días a todos... Señores a ver si nos ubicamos ya"

La utilización generalizada del lenguaje androcéntrico muestra que no existe conciencia por parte de los/as docentes de los efectos

discriminatorios del lenguaje genérico masculino y de la invisibilización de las experiencias femeninas en el discurso y en la práctica docente.

En consecuencia, cuando un profesor(a) maneja un lenguaje sexista en el aula, cuando no diversifica su forma de enseñar, cuando elige enseñar lo que le es placentero y no lo que a los alumnos les gratifica, transmite prejuicios con una connotación sexista y además transmite que lo que se hace en la escuela no es interesante, lo que se reduce a que los niños y niñas tengan pocas expectativas de la escuela.

c) Estudios en educación básica y Normal

De preferencia anteponer la palabra Escuela donde se plasme Normal Superior

La tesis "Ideologías de género en una escuela secundaria mexicana. Hacia una práctica institucional de equidad", es una investigación que aborda lo que ya otras lo han hecho pero a nivel secundaria y son las practicas sexista dentro de la escuela; como son la elección del jefe de grupo, la elección de las edecanes del evento cívico, la distribución de tareas de limpieza, el recreo y la cancha de futbol, los talleres de taquimecanografía y el de electricidad, en todos ellos prácticas que denotan poco conocimiento de la equidad de género.

En el estudio se concluye que los profesores y directivos promueven o refuerzan con sus acciones y presuposiciones ideologías de género negativas en los adolescentes. A nivel nacional lo que se ha investigado sobre el tema en las escuelas Normales está en una tesis del COMIE y el estudio se desarrolla en la Normal de Sinaloa, este trabajo se realizó en la licenciatura en preescolar y tiene como título "Identidad femenina y formación de educadoras en la escuela normal".

El problema de investigación parte de los resultados de las evaluaciones del CENEVAL. Estas evaluaciones consideran el logro de las competencias profesionales y llama la atención el bajo nivel que obtienen las alumnas en lo que respecta a identidad y valores profesionales. Este preocupante resultado indica que la Normal quizá encuentra dificultad en promover una identidad profesional construida desde la ciudadanía, en esta investigación se muestra que la alumna educadora entra a la Escuela Normal formada por las prácticas culturales locales en las que ser reina es fundamental y mantiene esa expectativa de reinar a lo largo de su licenciatura. Estos valores "tradicionales" fomentan o forman parte de una identidad de la educadora plegada a los valores culturales tradicionales de lo femenino y a la imagen "correcta" y sumisa de lo que significa ser mujer en tierras

sinaloenses. Ya en la Normal la educadora es formada en valores de la entrega, el sacrificio, la valentía y la creatividad. Renuncia a ser reina y se proclama en lucha. A la educadora se le enseña en la Normal y, sobre todo, en los jardines de niños, a “querer al niño sobre todo y ante todo”.

El punto de partida es que la inserción de la mujeres en las instituciones de educación superior cada vez va en aumento, que no solo están insertas en las áreas de humanidades y ciencias sociales sino también en las de las ciencias de la salud, que hay un despertar de las mujeres a la conciencia al mérito de igualdad por el hecho de ser seres humanos y que la educación es una estrategia que empodera a las mujeres.

Otro punto de partida es que aún no se consolida desde las instituciones educativas el impacto del desarrollo de las mujeres en el ámbito profesional, que el empoderamiento de la mujer depende del otro; que el empoderamiento se da en la esfera de lo público y se visualiza en lo individual, que el discurso de la equidad de género ya se domina pero no así en los hechos. Que hay docentes que creen que las mujeres no son capaces de estudiar o de conseguir un título profesional, que los profesores(as) utilizan el lenguaje sexista, que transmiten prejuicios de género y poco interés en el papel de la escuela y finalmente que pesa más la formación local de inequidad de género que la formación en la escuela.

Es conveniente mostrar la problemática de género existente en la institución educativa, específicamente la que se revela en la Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo.

La Normal Superior Pública es una institución de reciente creación de modalidad mixta que atiende a docentes en servicio de instituciones educativas públicas o privadas pertenecientes a la SEP. Actualmente alberga a más de 800 estudiantes a lo largo de doce semestres, y ocho de cada diez son mujeres de entre veinte y sesenta años de edad.

La planta docente de la Normal Superior está conformada por treinta docentes y veintiocho de éstos son hombres, lo que indica que las y los estudiantes son atendidos en las aulas por profesores varones en la mayoría de los cursos.

La práctica docente que se desarrolla en la Normal Superior tiene como alguna de sus características las siguientes:

- El uso sexista del lenguaje
- Las bromas y frases hechas de corte sexista (tono de voz y gestos)

- La asignación de jefes de grupo que devalúan las aspiraciones de las mujeres
- Una mayor participación verbal y atención de los hombres en el aula
- Trato injusto a las alumnas embarazadas
- Trato injusto a estudiantes con roles de madres de familia y trabajadoras
- La subordinación de las alumnas en convivios y el deporte
- No existen contenidos curriculares de educación y género a lo largo de doce semestres de la licenciatura

¿Esto es verdad, realmente eso sucede en la Escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo?

Lo anterior muestra la existencia de diversas formas de discriminación de género presentes en la práctica docente, así como la persistencia de estereotipos y concepciones culturales de género tanto en las percepciones del personal docente como en el de las alumnas y alumnos de la Normal Superior.

Así, por ejemplo, cuando se habla de maestros, alumnos y padres de familia, omitiendo las palabras maestras, alumnas, madres de familia, se práctica un lenguaje no incluyente y sesgado. Cuando se considera que las alumnas deben ser las edecanes de los eventos cívicos de la escuela y los alumnos deben participar en los eventos deportivos, o cuando no se invita a las mujeres a ser representantes de grupo.

Por lo anterior, se puede decir que las estudiantes son un grupo vulnerable y que presentan problemas para empoderarse ya que se aprecia que no ocupan el mismo lugar que los hombres en el aula.

En este sentido cabe plantear como pregunta de investigación la siguiente:

¿Qué representaciones de género se operan en la práctica docente que potencian o inhiben el empoderamiento de las estudiantes de la Normal Superior?

Cabe decir que con el desarrollo de la investigación que en este protocolo se plantea, se pretende el logro de los objetivos siguientes:

- Identificar las representaciones de género de los docentes en la

práctica

- Describir las representaciones de género de los docentes que potencian o inhiben el empoderamiento de las estudiantes.
- Contribuir a la reflexión teórica sobre la práctica docente y el empoderamiento femenino a través de un reporte de investigación dirigido a los docentes de la Normal Superior.

La relación entre práctica docente y empoderamiento femenino no resulta tan simple de explicarse, hay pocas experiencias al respecto en escuela normales, por ello resulta interesante conocer:

¿Qué representaciones de género tienen los docentes de la Normal Superior?

¿Cómo influyen en la práctica docente las representaciones de género?

¿Cuál es la relación entre las representaciones de género y la práctica docente?

¿Cuáles son las diferencias y similitudes entre las representaciones de género de cada docente de la Normal Superior?

¿Cuánto influyen las representaciones de género de los docentes en el empoderamiento de las estudiantes al finalizar la licenciatura?

¿Qué representaciones de género son “buenas” en la práctica docente para potenciar el empoderamiento de las estudiantes?

Conclusiones

Si bien se ha tenido mucho interés por comprender lo que pasa en la escuela en lo que concierne a la equidad de género, se considera que aún se requiere profundizar en el conocimiento sobre las creencias y expectativas que operan en la práctica docente de los profesores(as) que facilitan e impiden a las estudiantes el empoderamiento.

Historia del programa de tutorías en la UAEH de 1980 a 2005

María Cruz Chong Barreiro⁹⁰

En la UAEH el programa de tutorías surge como un proyecto de atención a las necesidades de los alumnos que no se tenían en cuenta desde lo académico ni desde lo administrativo por lo que se instrumentan actividades prácticas dirigidas hacia la atención a estudiantes.

El Programa de Tutorías en la UAEH tiene su inicio en los años ochenta cuando la Dirección de Orientación Educativa conjuntamente con la Dirección de Servicios a Estudiantes inician un trabajo conjunto para identificar las características de los alumnos de nuevo ingreso a la institución. En la Dirección de Servicios a Estudiantes se diseña el Cuestionario Psicopedagógico que se aplica a todos los alumnos de primer ingreso con la finalidad de obtener un diagnóstico que permitiera detectar las necesidades de los alumnos. Una vez aplicado el cuestionario y analizado se identifican diversas necesidades por lo que la Dirección de Orientación Educativa se da a la tarea de diseñar cursos encaminados a lograr que los alumnos se identifiquen con la institución (identidad institucional)⁹¹ y para atender las necesidades detectadas entre las que encontramos, hábitos de estudio, historia de la universidad, atención a la salud. Los cursos se impartían de manera complementaria a los alumnos por parte del personal de la dirección y eran de carácter obligatorio⁹².

En los años noventa en la Universidad se continúa con la aplicación del cuestionario psicopedagógico y la impartición de los cursos a los alumnos lo que permite que en el Instituto de Ciencias Contables Administrativas (ICCA) y en las Escuelas de Enfermería y Trabajo Social se instrumenten actividades; de tutoría y asesoría así como se invite a los padres de familia para hacer recorridos en la institución. Estas actividades se organizaban para apoyar las acciones de atención a los alumnos y mejorar la trayectoria académica de los alumnos.

⁹⁰ Profesora de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Jefa del Área Académica de Ciencias de la Educación.

⁹¹ Entrevista Dr. José Luis Gómez Tapia. 2007.UAEH

⁹² Entrevista Ing. José Calderón Hernández. 2007.COCYTEH. Hidalgo.

Es en el año 1992 cuando se elabora el Anteproyecto de Tutorías para Bachillerato y escuelas de nivel medio superior y Terminal, basado en los resultados de las experiencias del ICCA y las Escuelas de Enfermería y Trabajo Social. A este Anteproyecto de Tutorías se le da un carácter institucional cuando aparece formalmente dentro de los programas estratégicos de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo tendientes a brindar atención a los alumnos matriculados para proporcionarles mayores oportunidades de éxito académico profesional.

Se adjudica a la División de Docencia de la universidad la responsabilidad del diseño y desarrollo del Anteproyecto de Tutorías por lo que conjuntamente con Dirección de Orientación Educativa se elabora el Manual de funciones y responsabilidades del Maestro Tutor y del Profesor Asesor Académico, los cuales tienen la *“finalidad de brindar atención a los alumnos matriculados en esta institución, otorgándoles mayores oportunidades de éxito académico durante su trayectoria escolar y , posteriormente, en el ejercicio profesional”*⁹³.

Se determina que para el ejercicio, experiencia y desarrollo del Anteproyecto de Tutorías es necesario contar con profesionales para atender de manera personalizada dichos servicios. Aparece entonces la figura del Maestro Tutor, *“quién apoyado por el Profesor Asesor Académico y en estrecho contacto con los directores de escuelas e institutos dependientes de la UAEH., secretarios académicos y administrativos, psicólogos, trabajadoras Sociales, jefes de área de academias, alumnos, dependencia universitarias e instituciones públicas y privadas son protagonistas del cambio, de cara al siglo XXI”*.

El Maestro Tutor de cada escuela o instituto se elegía mediante una terna de académicos de reconocida trayectoria tanto en el ámbito profesional como humano. La terna la presentaba el director o coordinador de la escuela o instituto al rector de la universidad el cual conjuntamente con el coordinador de la División de Docencia hacían la elección y nombramiento oficial para el cargo que administrativamente era un puesto de confianza.

En el organigrama de la UAEH los Maestros Tutores eran considerados como un órgano staff de rectoría por lo que sus actividades eran coordinadas por la División de Docencia y eran apoyados por la Dirección de Orientación Educativa para el desarrollo de sus actividades en cada una de las escuelas o institutos en los que se ubicaran.

⁹³ *Manual de funciones y responsabilidades del Maestro Tutor y el Profesor Asesor Académico*. 1992. UAEH. México

Una vez nombrado el Maestro Tutor directamente por el rector, se ubicaba en una oficina para esa función en cada escuela o instituto y era capacitado en la División de Docencia en sus funciones y responsabilidades así como apoyado en la realización de todas sus actividades por la Dirección de Orientación Educativa. Cabe hacer mención que solamente existía un Maestro Tutor por escuela o instituto y que los docentes participaban como asesores académicos.

En el Manual de Funciones y Responsabilidades de la Maestro Tutor y el Profesor Asesor Académico (1992) quedan “claramente definidas” las funciones y responsabilidades de cada uno de los actores del anteproyecto de tutorías de la UAEH. Se *“define claramente al Maestro tutor como el académico de tiempo completo, que en forma vinculada identifica la problemática de índole académica, psicológica, de salud, socioeconómica y familiar del educando y, en función de ella presentar alternativas que contribuyan a su solución; igualmente, explorar las capacidades o compensar deficiencias, encauzándole en nuevos proyectos que coadyuven a su formación integral, propugnando por la autoformación con base al apoyo mutuo, al trabajo en común y a la solidaridad”*. Sin embargo no se encuentra concepto alguno sobre lo que se entiende por tutoría en el documento antes mencionado.

Los Maestros Tutores de cada escuela o instituto realizaban un diagnóstico de los alumnos de nuevo ingreso a partir de los resultados de pruebas, encuestas y exámenes que se aplicaban y que eran proporcionados al Maestro Tutor por la Dirección de Orientación Educativa, para establecer un perfil socioeconómico, psicológico, de salud y de cobertura médica del alumno y de este modo identificar las necesidades que debían ser atendidas.

También identificaban en la población de alumnos de la escuela o instituto a los estudiantes con bajo rendimiento y sobresalientes con la finalidad de desarrollar las actividades de atención complementaria en cada caso, pero no hay datos de ellas.

Manténían una comunicación constante con los directores o coordinadores de programas educativos, trabajadoras sociales, secretarios académico y administrativo y docentes para el logro de las actividades tutoriales.

En el Manual se especifica que las funciones del Maestro Tutor eran: Atención al alumno, identificar en la población estudiantil la problemática de tipo académica, psicológica, de salud, socioeconómica y familiar, alumnos con altas capacidades académicas,

así como brindar alternativas de solución. Sin embargo en cuanto al profesor asesor académico se infiere que es todo profesor de la escuela o instituto el cual realiza la función de asesoría académica debido a que en el mismo manual no aparecen las funciones sobre esta figura. No se plantea ningún requisito formativo previo ni ninguna formación específica.

Se mencionan otros servicios como la reconceptualización de valores, mística institucional, bien común, búsqueda de la verdad, dignidad, humanismo, identidad cultural, justicia social, libertad de conciencia, respeto y responsabilidad. Sin embargo en el documento no aparece la manera de ofrecer tales servicios y con lo que se crea una duda en cuanto a que si el Maestro tutor desempeña funciones u ofrece servicios o ambas cosas.

El equipo de Maestros tutores estaba integrado por doce académicos ubicados en escuelas e institutos que en aquel entonces existían como son: Escuelas preparatorias: uno, dos, tres, cuatro, Escuela de Trabajo Social, Escuela de Enfermería, Instituto de Ciencias Sociales, Escuela de Medicina, Odontología, Instituto de Ciencias Contables Administrativas, Instituto de Ciencias Exactas.

En 1996 aparece el documento titulado Sistema Institucional de Tutorías el cual es elaborado tanto por los Maestros Tutores como por personal de la Dirección de Orientación Educativa, en él se define al Maestro Tutor como el *“académico de tiempo completo que en forma vinculada identifica la problemática de índole académica, psicológica de salud, socioeconómica y familiar del educando y, en función de ella presentar alternativas de solución; igualmente explorar capacidades o compensar deficiencias, encauzándole en nuevos proyectos que coadyuven a su formación con base al apoyo mutuo, el atrabajo en común y a la solidaridad”*. Aparecen también como tema innovador y comparándolo con el anterior las funciones que el Maestro tutor desempeña y por otro lado se define a la Asesoría como *“la solución a una duda, la reafirmación del aprendizaje y búsqueda de nuevos conocimientos”*. En este documento se hace una diferenciación entre el Maestro Tutor quién es el responsable de promover y regular el Sistema Institucional de Tutorías y el Profesor Asesor Académico el cual únicamente proporciona Asesorías. El Profesor Asesor Académico era *“el académico por asignatura o carrera quien con un alto profesionalismo, en forma voluntaria, fuera de su tiempo y mediante un programa calendarizado, apoya a los alumnos y/o maestros, con el objeto de obtener, reestructurar, profundizar o ampliar conocimientos”*. Las asesorías se clasificaban en individuales (límite de cinco alumnos) y grupales (límite

veinte alumnos) además el Maestro Tutor era el encargado de calificar una asesoría basándose en lo siguiente: Cambio de actitud en el alumno asesorado, mejoramiento de calificaciones, nuevas formas de actuar o de pensar y tiempo destinado al alumno. La calificación de las asesorías se centra en el último rubro antes mencionado, es decir el número de horas y alumnos atendidos por el asesor quedando de manifiesto que se consideraba solamente el aspecto cuantitativo y no el aspecto cualitativo del impacto de la asesoría. Este intento de evaluar se centra en el aspecto cuantitativo de la asesoría con el objeto de otorgar una constancia a los asesores participantes.

En el documento del Sistema Institucional de Tutorías de la UAEH (1996) se recopila la praxis que vienen realizando los Maestros Tutores y se incluyen el concepto, la calificación y los tipos de asesorías. Cabe hacer mención que aparece la calificación de la asesoría con fines únicamente cuantitativos y para proporcionar una constancia, además aun cuando en el título aparece sistema de tutorías en el desarrollo del documento no hay evidencia de tal sistema. Aunque el trabajo en la práctica era evidente porque la labor sistemática que venían realizando los Maestros Tutores en cada escuela e instituto se informaba semestralmente, con lo que se realizaba un seguimiento que permitía obtener información valiosa en la toma de decisiones institucionales.

Debido a los resultados de las actividades del programa es que en 1996 durante una visita a nuestra universidad por parte del subsecretario de la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) se presentan los resultados del trabajo de la Maestro Tutores que se realizaba en la UAEH y al considerar que esta universidad tenía una clara organización en la instrumentación de actividades de apoyo tutorial a los estudiantes es que se le invita como una de las siete universidades del país a participar en el proyecto que la ANUIES publicaría en el año 2000 denominado Programas institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. Documento que se constituye como fundamental en los trabajos de tutoría que las Instituciones de Educación Superior en México tendrían que instrumentar.

En 1998 el Manual de Organización de la Dirección de Orientación y Servicios a Estudiantes propone dos ejes estratégicos para favorecer la trayectoria escolar de los estudiantes y en el primero hace referencia a la creación de actores que tienen que ver directamente con una formación integral, como es la figura de un Maestro Tutor, asesor académico, asesor psicológico, profesor orientador y la implementación de servicios académicos; el segundo contempla la academización de los

programas y planes de estudio de la materia de orientación educativa y vocacional. Lo anterior atendiendo a las políticas establecidas en el Proyecto Integral de Transformación Académica (PITA) el cual propone la búsqueda de la excelencia en el desarrollo de las funciones sustantivas y de apoyo que se lograrán mediante la formación integral de los estudiantes. Es así como en la Estructura Organizacional aparecen entre otros dos departamentos referentes a tutoría que son: El departamento de tutores escolares y el departamento de tutorías y asesorías académicas sin embargo la falta de claridad tanto en funciones como en objetivos de ambos departamentos generaría una confusión sobre lo que se venía entendiendo en torno a la tutoría en la UAEH. En el documento antes mencionado no es explícita la diferencia entre tutoría escolar y tutoría y asesorías académicas, siguiendo con la lógica de los documentos antes mencionados sólo se manifiestan funciones.

En mayo de 1999 los Maestros Tutores comentan en las reuniones de trabajo la situación que prevalece en el Sistema Institucional de Tutorías y refieren lo siguiente:

a).- Se carece de espacio donde se pueda atender a los alumnos, y difícilmente éstos se acercan, ya que temen ser escuchados por personas ajenas. El Maestro tutor comparte oficina con todo el personal que labora en la escuela.

b).- Se cuenta únicamente con un psicólogo para atender a todo el estudiantado el cuál recibe alumnos canalizados por diversas instancias como dirección, maestro tutor y trabajo social.

c).- El programa de asesorías es permanente y se cuenta con maestros asesores que voluntariamente apoyan a los alumnos con asesorías en diversas materias.

d).-Estas horas no son remuneradas al profesor por lo que han disminuido.

e).-No se cuenta con información oportuna y veraz para atender el alto índice de inasistencia.

f).- No se cuenta con un programa específico de detección y seguimiento de alumnos con riesgo de baja escolar.

g).- No se cuenta con un banco de datos que contenga resultados de CENEVAL, prueba Cornell Index (diagnóstico de la personalidad), examen médico, encuesta socioeconómica, identificación de protección médica.

h).- Se carece de información inmediata y actualizada de alumnos sobresalientes.

i).-Se carece de información previa a problemas académicos que permitan una atención preventiva.

j).-Frecuentemente se aborda el problema cuando se ha manifestado ya y por tanto éste será correctivo. El cuerpo de asesores no cuenta con estímulo y ha disminuido su participación.

k).- Hay falta de interés por parte de los alumnos para realizar el trámite de incorporación del Servicios Médico Facultativo del IMSS(Instituto Mexicano del Seguro Social) debido a la falta de reinformación y burocratización del proceso.

l).- Es mucha la demanda de atención psicológica siendo insuficiente la presencia de un solo psicólogo, por lo que se cubre un mínimo de porcentaje de casos; amén de los que no son detectados previamente para su atención.

m).-El certificado médico no arroja resultados confiables que permitan identificar problemas de salud.

n).- No existe una vinculación directa con los padres de familia sólo acuden al ser convocados por problemas individuales de sus hijos, asisten a conocer calificaciones y desconocen los servicios y campus universitarios.

Entre las alternativas de mejora que proponen los Maestros Tutores encontramos:

a).- Dotar al maestro tutor de una oficina equipada.

b).- Tener acceso directo e inmediato a banco de datos actualizado de los alumnos. Para tener acceso a calificaciones y detectar indicadores de reprobación como a alumnos sobresalientes.

c).- Contar con mayor número de psicólogos de tiempo completo para atención escolar.

d).- Organizar cursos, conferencias y talleres dirigidos a padres de familia.

e).- Detectar desde la aplicación del estudio socioeconómica a alumnos con carencias económicas apoyándole con becas que les permitan continuar sus estudios asignándole un maestro tutor.

f).- Organizar cursos, talleres y conferencias para los alumnos con altas

capacidades sobre; liderazgo, calidad, motivación. Con el objeto de formar grupos de calidad y liderazgo.

g).- Organizar ciclos, conferencias talleres para orientar al alumno a identificar, reconceptualizar su valores culturales, éticos, sociales e institucionales. Con el objeto de apoyar la formación integral; valores, sexualidad, motivación, desarrollo humano integral.

h).- Organizar, divulgar y vigilar el programa permanente de asesorías académicas donde el alumno podrá: aclarar dudas, completar información, reafirmar conceptos.

l).- Dirigirlo especialmente a los alumnos de bajo rendimiento o de riesgo de baja.

j).- Equipar espacios exclusivos para asesorías académicas.

k).- Crear asesorías obligatorias, instrumentar cursos remediales e incentivar al maestro asesor.

l).- Instrumentar un programa de detección, seguimiento y alternativas para abatir el problema de riesgo de baja, deserción, altos índices de reprobación por asignatura y retraso escolar.

m).- Contar con un consultorio médico equipado de atención primaria en cada escuela.

Estas alternativas de solución que en aquel entonces proponían los maestro tutores se enfrentaría a un obstáculo debido al incremento de la oferta educativa que ofrecería la universidad y a la gran cantidad de docentes y alumnos que se incorporarían a esos programas. Es en los años noventa que las políticas educativas obligan a las instituciones a ampliar su oferta educativa, es decir a la apertura de carreras y la expansión de la infraestructura de la Universidad, generando un aumento en la matrícula y la incorporación de docentes con perfil deseable de acuerdo a lo dispuesto en el programa PROMEP (programa del mejoramiento del profesorado). Es así como el mismo número de maestro tutores se hacían cargo de mayor número de carreras, mayor número de alumnos y mayor número de asesores. Esta situación genera que al interior de cada carrera se vea la necesidad de nombrar una nueva figura en el Programa de Tutorías Universitario que era el responsable del programa al interior de la licenciatura. El responsable del programa era designado por el coordinador de carrera y acordado con el director del instituto sin que se considerara el perfil que hasta el momento se había respetado. Los responsables del programa intentaron emular las

actividades que los maestros tutores venían realizando, pero sin la debida capacitación y el desconocimiento del proyecto, entonces se abocaron solamente al programa de asesorías, invitando a todos los profesores de la planta docente de la carrera a participar impartiendo asesorías. Estas asesorías se convirtieron en el centro del trabajo de los responsables del programa lo que informaban a la Dirección que coordinaba las acciones de los tutores y así se obtenían constancias de las asesorías las cuales tenían gran valor en el Programa de Estímulo Docente que anualmente abría su convocatoria a los docentes universitarios.

Es en el año 2002 que se reorganiza el organigrama del Programa Institucional de Tutorías nombrando a una persona para dirigir el trabajo de tutoría, también se elabora el documento Proyecto Rector de Tutoría de la UAEH., en donde se identifican: conceptos de tutoría y actividad tutorial. Aquí encontramos un rompimiento con lo que se venía realizando en la universidad en los años anteriores ya que se ignora por desconocimiento todo el trabajo que se venía realizando y se introducen conceptos ajenos por lo que se define a la tutoría como *“una acción sistemática, específica, concreta en un tiempo y un espacio en la que el alumno recibe una especial atención, ya sea individual o grupalmente, considerándose como una acción personalizada”* (Alvarez-Bisquerra, 1996, citado en el Proyecto Rector) y al tutelaje como *la capacidad que tiene todo profesor de ponerse al lado del alumno, de sufrir con él los procesos de integración a la institución, de ayudarlo a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía-dependencia, de relación de ayuda. El tutelaje es, pues, un proceso de acompañamiento en el aprendizaje.* (Arnaíz e Isús, 1995, , citado en el Proyecto Rector). La acción tutorial se define como una ayuda sistemática (socio-afectivo-emocional-intelectual), dirigida a todos los estudiantes en los diferentes Institutos y Escuelas de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, buscando que cada área académica pueda adaptar sus características, intereses y necesidades específicas a esta acción.

Es en el Programa Rector de la figura del Tutor 2003 que la tutoría para la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo se define como un proceso de acompañamiento al estudiante durante su formación mediante la atención personalizada, por parte de académicos apoyándose conceptualmente en las teorías de aprendizaje más que en las de enseñanza.

La tutoría consiste en una actividad sistemática y de servicio que apoya y delimita los problemas y situaciones relacionados con el rendimiento académico tales como:

- a) Contribuir a la educación integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona: la propia identidad, sistema de valores, personalidad y sociabilidad.
- b) Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares previniendo y orientando las posibles dificultades.
- c) Contribuir a la adecuada relación e interacción de los integrantes de la comunidad educativa por ser todos ellos agentes u elementos fundamentales de este entorno.

La tutoría resulta un medio eficaz para lograr que el proceso educativo se convierta en una relación humana donde se produzca la interacción de personalidades en un ambiente espontáneo y a la vez deliberadamente educativo en un grado mucho mayor del que normalmente sucede en un salón de clases.

La preocupación por ofrecer un espacio para conocer mejor a los estudiantes universitarios fue cobrando fuerza a partir de la década de los noventa a través de las tutorías académicas, que se consideraron como un recurso valioso para mejorar la calidad académica, aumentar la eficiencia terminal y disminuir la reprobación, la deserción escolar y abrir un espacio de reflexión, junto con los estudiantes a lo largo de su estancia en la institución educativa.

Se contaba con la participación de 6 tutores coordinadores generales por Instituto y 34 tutores coordinadores encargados del programa institucional de tutorías en las diferentes áreas académicas. Los tutores debido a la carencia de curso de capacitación para esta función y a la falta de claridad del concepto y de las funciones ha realizar se centraron en el aspecto administrativo de la tutoría, es decir en asignar tutores a los alumnos y en recibir y enviar un informe cuantitativo del número de tutorías y asesorías impartidas por los docentes únicamente.

En el documento se menciona que las instancias de apoyo al sistema requieren de un soporte formal para su participación. Entre las instancias que participan se encuentran las siguientes:

- División de Docencia. Como responsable de la coordinación de las acciones tendientes a lograr la calidad y pertinencia de la oferta educativa vigente.
- Dirección de Orientación Educativa. La cual tiene como función coordinar el desarrollo de este programa en su nivel institucional y su aplicación específica a cada área académica y plan de

estudios.

- División de Extensión de la Cultura y los Servicios. Responsable de fomentar entre los estudiantes la práctica cultural, fortalecer la identidad, estimular la creatividad, coadyuvar al ejercicio de las facultades físicas e intelectuales de los estudiantes, promover la actualización permanente de conocimientos y fomentar la vocación de vinculación social con el entorno.
- División de Investigación y Posgrado. Responsable de la generación y aplicación del conocimiento, así como de promover la formación de investigadores y la consolidación de los cuerpos académicos entre cuyas funciones se ubica el tutelaje, en sus diversos ámbitos de acuerdo con lo que establece PROMEP y el Modelo Educativo de la Universidad.
- Dirección de Becas. Define con base en el rendimiento académico y situación socioeconómica a los alumnos, susceptibles de obtener una beca de la UAEH.
- Coordinación de Administración y Finanzas. Responsable del control de recursos humanos, materiales y financieros para el desarrollo de las funciones sustantivas de la Universidad.
- Cuerpos Académicos de las DES. Responsables directos de la identificación, priorización, instrumentación, control y evaluación del sistema, garantizando la coordinación e integración de acciones multidisciplinares dirigidas a estudiantes.

Considerando que existen criterios de contratación de profesores de acuerdo a los compromisos establecidos en el PROMEP y el PRODECA (Proyecto de Desarrollo y Consolidación Académico), se derivan dos tipos de participantes en este sistema:

- Profesores de Tiempo Completo (PTC). La participación de ellos se centrará en las acciones de tutoría y la coordinación entre las distintas instancias para la identificación, atención, seguimiento y evaluación del impacto, sin excluir su papel de docente-asesor.
- Profesores de Asignatura (PA). Considerando las características de contratación de estos, participarán básicamente en la planeación y ejecución de asesorías programadas.

Por su parte, el PROMEP establece como un compromiso institucional, en los convenios firmados para apoyar el desarrollo de las Dependencias de Educación Superior (DES), la implantación de un Programa de Tutorías individualizadas (meta 1B:4) y hace énfasis en que una de las actividades que deberá desarrollar un profesor con perfil PROMEP es el Tutelaje de alumnos en:

- A) Guía en el medio Universitario y Académico
- B) Apoyo metodológico en su disciplina, especialidad o área del conocimiento.
- C) Apoyo administrativo

En el documento se menciona: El perfil del coordinador de tutorías por Instituto, las funciones del Coordinador de Tutorías por Instituto, el perfil del tutor por área académica y las funciones del tutor por área académica.

Se establece un apartado de las políticas del programa de tutorías en donde aparecen las siguientes:

“En mi carácter de Rector de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y como ejecutivo de la voluntad de la comunidad universitaria, declaro la Política Institucional de Tutorías, en el compromiso de dar un servicio eficiente y eficaz con apego a la normatividad universitaria.

La Dirección de Orientación y Servicios Educativos será responsable de la planeación, organización, evaluación y seguimiento de la actividad desarrollada por los Maestros Tutores de la Universidad del Estado de Hidalgo.

El Director de cada D. E. S será el responsable directo en su Instituto del avance y logros de dicho programa.

Cada D. E. S. y Área Académica de la Universidad, deberá contar con un Tutor Coordinador designado por el Director de la D. E. S.

El Tutor Coordinador deberá contar con el espacio físico, material y equipamiento que cumplan con los requerimientos necesarios para brindar un servicio eficiente y oportuno a los estudiantes.

El Tutor Coordinador, será el responsable de organizar y llevar a cabo el curso de Inducción Universitario cada semestre a los alumnos de nuevo ingreso.

El Maestro Tutor deberá contar con un sistema autorizado de información de todos los alumnos inscritos en su Escuela o Área Académica, para llevar un seguimiento oportuno de su Proyecto Académico.

El Tutor Coordinador será el responsable de asignar a la plantilla de tutores a los alumnos que recibirán tutoría por medio del sistema, quienes a su vez la registrarán en el mismo.

El Tutor que tenga bajo su responsabilidad la tutoría de alumnos, deberán pertenecer al cuerpo académico de la D. E. S., de tiempo completo.

El Maestro Tutor Coordinador publicará en su Escuela o Instituto el nombre de los tutores, horarios, asignaturas y lugar donde se impartirá la tutoría.

La Dirección de Orientación y Servicios Educativos llevará a cabo evaluaciones semestrales conjuntamente con los Coordinadores de Áreas Académicas y/o Secretarios Académicos, con la finalidad de corroborar que se cumplan los objetivos establecidos.

La Dirección de Orientación y Servicios Educativos, promoverá la capacitación semestralmente para los Tutores Coordinadores, manteniéndolos actualizados en todo lo que se refiere a la acción tutorial.

La Dirección de Orientación y Servicios Educativos difundirá la acción tutorial mediante la página Web, Trípticos, Carteles, Cápsulas, Programas Informativos en la Radio Universidad.

La Dirección de Servicio Social en Coordinación con la Dirección de Orientación y Servicios Educativos, solicitará el apoyo de estudiantes pasantes con alto desempeño académico para prestar su servicio social en nuestra institución como alumno mentor de conformidad con el reglamento de servicio social".

En ese mismo año se pone en marcha el **Sistema de Registro de Tutorías** en la página web. de la universidad, que funcionaba para lograr un registro de las sesiones por parte del docente tutor además de optimizar la elaboración de las constancias de tutoría y asesoría que se otorgaba a los docentes que participaban impartiendo asesorías.

El sistema Institucional de tutorías (SIT) proporcionará la siguiente información:

- Nombre de todos los docentes del Área Académica.

- Nombre de todos los alumnos en el Área Académica.
- Historial Académico del alumno.
- Datos personales del alumno
- Identificación de los alumnos con riesgo de baja.
- Relación de los alumnos asignados, especificando dirección y teléfono.
- El informe de trayectoria escolar de cada uno de los alumnos asignados.
- Información de las actividades preventivas y remediadoras programadas para el semestre o año.
- A través de (S.I.T.) podrán:
 - 1) Registrar las actividades con los alumnos asignados, así como su proceso escolar;
 - 2) Identificar problemas de las tutorías,
 - 3) Presentar el informe global de la tutoría

El SIT funciona durante un semestre debido a que pone de manifiesto las siguientes situaciones:

Aún cuando el sistema constituía una forma accesible para que los responsables del PT y los tutores llevaran un registro de sus sesiones de tutoría, se requería de un equipo de cómputo con condiciones actuales y con conexión a Internet para tener acceso por lo que se pone de manifiesto que:

Muchos de los responsables no tenían un equipo con acceso a Internet para dar de alta a los tutores.

Muchos de los tutores no tenían equipo de cómputo con acceso a Internet para hacer el registro de sus sesiones de tutoría.

Durante el año 2005 la Coordinación General del programa de tutorías de la UAEH. convoca a los responsables de coordinar a los maestros tutores, para conocer su problemática particular y común identificando lo siguiente: Se desconoce el Modelo Institucional de Tutoría que actualmente opera (material que requiere una revisión de fondo y forma) lo que dificulta que los aspectos conceptuales, metodológicos y de

implantación se unifiquen; los servicios de atención a las necesidades de los alumnos son insuficientes; el horario que se ofrece para las asesorías resulta inadecuado al horario del que dispone el alumno para asistir; asimismo el tiempo del que dispone el tutor para atender a sus tutorados en la práctica resulta insuficiente; los espacios para ofrecer una atención confidencial para el alumno son inadecuados e insuficientes; no existe un mecanismo de información que permita al tutor conocer anticipadamente los antecedentes académicos, socioeconómicos, de salud, familiar así como la trayectoria escolar de los alumnos; la falta de una red institucional de tutorías con la finalidad de propiciar un intercambio permanente de información, experiencias, apoyos requeridos y de retroalimentación al trabajo individual y colectivo; no existe un sistema de evaluación para el seguimiento y retroalimentación de la actividad tutorial; no hay continuidad en los cursos de sensibilización y formación para maestros tutores; los maestros que participan en las tutorías son de tiempo completo y por asignatura, los primeros con cargas excesivas de trabajo al realizar actividades distintas a la tutoría y los segundos realizan un esfuerzo extra para participar en el programa por su alta carga académica.

Finalmente cabe hacer mención que hasta el momento no hay un Programa Institucional de Tutorías que oficialmente opere en la universidad por lo que cada instituto ha desarrollado sus propias actividades tutoriales para la atención de los alumnos.

Bibliografía

Calderón Rodríguez José (1996): "Sistema Institucional de Tutorías de la UAEH", UAEH. pág. 5.

Chong Barreiro, y Pérez Maya (2006): "Aspectos generales del desarrollo humano en la educación".Memorias. Congreso Nacional de Investigación Social. UAEH.

Chong Barreiro, M.: "Operatividad de programa de tutorías del ICSHU".Memorias,

Congreso AMPO.

Chong Barreiro (2008): "La legislación sobre tutoría en México. Memorias. Congreso

Internacional Análisis y propuestas sobre Tutorías. UAEH. México.

Chong Barreiro María Cruz (2008): "El papel de la Educación en la

Identidad Humana”

Congreso Identidad Humana: Bases antropogénicas de los objetivos del milenio.

Oviedo España

Manual de funciones y responsabilidades del Maestro Tutor y el Profesor Asesor Académico. 1992. UAEH. México

PICU, UAH pág, 12.

PIFI (3.2), UAEH pág. 25

Documento. *Modelo Educativo de la UAEH*, 2006 pág. 97

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORIAS DE LA UAEH. 2002.

UAEH. 1992. *Anteproyecto de tutorías*

UAEH. 1996. *Sistema Institucional de Tutorías*

UAEH.1988. *Manual de Organización*

UAEH. 1999. *Propuesta para fortalecer el quehacer del maestro tutor en escuelas y/o*

Algunas reflexiones en torno a la situación que se vive referente a la figura del

maestro tutor de las escuelas e Institutos de la UAEH

UAEH. 200:.. *Programa Institucional de tutorías*

Entrevistas

Entrevista Ing. José Calderón Hernández. 2008.COCYTEH. Hidalgo

Entrevista Dr. José Luis Gómez Tapia. 2008.UAEH

Una mirada a los procesos de inclusión educativa desde la perspectiva de los sujetos en situación de desventaja física

José Francisco Martínez Buenavat⁹⁴

INTRODUCCIÓN

Plantear los procesos de inclusión educativa en las Instituciones de Educación Superior [IES] es abrir un espacio de polémica y reflexión acerca de cómo se están implementando las políticas educativas en nuestro país en relación a los diversos grupos en situación de desventaja los cuales, a pesar de los diversos obstáculos que el mismo Sistema Educativo les genera, han podido acceder a este nivel educativo.

Se comienza señalando que, a pesar de que los conceptos de integración e inclusión educativa semánticamente pueden llegar a intercambiarse en el discurso, utilizándose como sinónimos lo cual se puede constatar en textos que abordan estos procesos a nivel internacional (UNESCO, 2007) y nacional (ANUIES, 2002) en la educación superior; en el presente trabajo se utilizará el término inclusión con la idea de enfatizar el requisito implícito en estos procesos de transformar las estrategias, no solo de atención en el plano individual, sino también las relacionadas con las organizaciones y la sociedad en general (Echeita y Verdugo, 2004, 211) exigiendo para su posible consolidación una ruptura

⁹⁴ Alumno del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. buenavat@yahoo.com.

conceptual con el sistema educativo en donde se ubican estos grupos vulnerables que, en la mayoría de los casos, pasan desapercibidos.

Al respecto se menciona que de acuerdo a datos sistematizados por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) en el censo general de población y vivienda, en el año 2010 la población en México con alguna discapacidad era de 5, 743,745 lo cual representa el 5.11 % de la población total; de ellos, 539,358 cuentan con educación media o superior, representando el 1.9% en comparación con la población sin discapacidad. Desde un punto de vista cuantitativo y de impacto social, se puede argumentar que este porcentaje de personas pudiera ser poco significativo, sin embargo, implica un planteamiento axiológico desde el deber ser de la sociedad y sus instituciones, planteándose una perspectiva en el corto plazo de inclusión educativa y de aceptación a la diversidad en las instituciones de educación superior.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la investigación se emplea el concepto “sujetos educativos” para caracterizar a los jóvenes estudiantes de alguna de las licenciaturas que oferta la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) planteando una manera concreta de concebir sus identidades en el transcurso de su historicidad, ya que los sujetos se construyen y, por consiguiente, se modifican de acuerdo a las interacciones y experiencias socioculturales. Caruso y Dussel definen al sujeto como “una construcción explicativa de la constitución de redes de experiencia en los individuos y en los grupos” (2001, 35) y agrega que las redes no son permanentes ni definitivas en donde las experiencias percibidas como positivas en una circunstancia posteriormente pueden ser consideradas como negativas y viceversa; por lo cual el sujeto se constituye a partir de sus relaciones con la actividad humana en las estructuras sociales. Por otra parte se retoma la referencia de una relación de actividad entre un ente de poder y un objeto o medio que se relacionan dialécticamente en una unidad inestable que se resuelve de forma favorable para quien ejerce la posición de sujeto en esa relación.

Por lo que respecta a la condición de “desventaja física”, esta hace referencia tanto a su situación de anormalidad (Foucault, 2000) dentro del grupo social que forma parte, jóvenes estudiantes del nivel superior, como a la estigmatización social (Goofman, 2006) que incide directamente en su yo psíquico desde donde subjetivamente se conforma su personalidad diferente a los otros que teóricamente son sus

iguales. Se consideró que este constructo es más incluyente que si utilizamos la expresión personas con discapacidad en razón de que su definición abarca algunas categorías que, dadas sus características, no es viable que cursen este tipo de estudios, ya que se “incluyen a aquellos que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (PRONADDIS, 2009, 36). En el contexto del nivel superior podemos encontrar discapacidades como la ceguera o la debilidad visual, la sordera o la debilidad auditiva y la discapacidad motriz; enfatizando que estas discapacidades, generalmente no afectan el rendimiento intelectual de los sujetos que la cursan. (INEGI, 2000, 21 - 57)

En este mismo sentido, Brogna (2006, 87 - 93) propone la distinción conceptual entre la condición de discapacidad, la situación de discapacidad y la posición de discapacidad como elementos diferenciados en cuanto al análisis de las dimensiones sociales en este grupo en situación de desventaja. En el primero de ellos se aborda la dimensión personal de la discapacidad relacionada directamente con la desventaja funcional, su diagnóstico y, en su caso, su tratamiento. Con el segundo concepto se refiere a la dimensión de la interrelación entre la persona y el contexto mediando en los espacios de relación las diferentes barreras entre dos o más personas. Finalmente da cuenta de la dimensión estructural la cual la relaciona con las representaciones e idiosincrasia contextual desde donde se legitiman y al mismo tiempo se asigna una situación de exclusión al “otro” que es diferente, en nuestra investigación, a los sujetos educativos en situación de desventaja

SUPUESTOS

Una idea central en esta investigación es que la situación de desventaja física se relaciona directamente con las barreras a las que se enfrenta en su experiencia educativa en el nivel superior, las cuales se han clasificado personalmente de la siguiente manera:

- De tipo individual las cuales se relacionan con la autoestima y la motivación para iniciar la educación superior desde el momento en que surge una convocatoria;
- Familiar que se vinculan con el apoyo brindado o negado por sus tutores o padres para que cursen sus estudios profesionales;

- Institucional en donde se incluyen las referidas a los requisitos administrativos, los exámenes de ingreso, la normatividad vigente, la infraestructura, los requisitos para titulación, entre otros, en las instituciones de educación superior;
- Educativas que corresponden a las posibles adecuaciones al currículo en función de sus necesidades educativas específicas en los aspectos metodológicos y/o de evaluación, así como la capacitación docente en el proceso de la inclusión, la actitud del profesorado y al ambiente áulico inclusivo;
- Las relacionadas con las Creencias las cuales se relacionan con los imaginarios sociales en cuanto a las personas en situaciones de desventaja, y que generalmente se les asocia con actitudes e ideas sobreprotectoras destacando lo que no pueden realizar sobre sus competencias cognitivas.

Para efectos de esta investigación, también se considera que esta situación de desventaja dependerá en gran medida de la relación que se establezca entre el sujeto y su medio ambiente. En el ámbito de la educación superior, se considera que las barreras son producto de la interacción que se dan entre los sujetos educativos y su medio, por lo cual esta investigación deberá privilegiar las intervenciones que se hagan sobre ambos; considerando principalmente las situaciones que en el entorno educativo dificulten su acceso o permanencia en el nivel superior.

Considerando lo expuesto anteriormente, el problema de estudio se focaliza en documentar las experiencias educativas de los sujetos en situación de desventaja física como alumnos de la Educación Superior, con el propósito de analizar de qué manera se están favoreciendo, o no, los procesos de inclusión educativa de estos sujetos que se encuentren cursando algún programa de estudio a nivel de Licenciatura en la UAEH; estableciendo una correlación con las políticas educativas que enmarcan el contexto internacional, nacional y local así como con las estrategias implementadas por los propios sujetos estudiados.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuáles han sido los obstáculos o barreras a los que se han enfrentado los sujetos educativos en situación de desventaja física que actualmente se encuentran cursando o ya cursaron una licenciatura en la UAEH?

- ¿De qué manera se han superado las diferentes barreras por parte de los sujetos educativos en situación de desventaja física en su experiencia escolar en el contexto de la educación superior?
- ¿Estas barreras son producto de la interacción que se dan entre los sujetos en situación de desventaja física y su contexto en el nivel educativo superior?
- ¿Qué nos pueden aportar las experiencias de las personas en situación de desventaja física para favorecer los procesos de inclusión en el contexto de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo?
- ¿De qué manera se han conformado los procesos inclusivos de las personas en situación de desventaja física al cursar sus estudios de licenciatura en la UAEH?
- ¿Qué percepciones de los estudiantes en situación de desventaja se tiene, tanto de ellos mismos como en la comunidad universitaria?
- ¿Esto tiene implicaciones en el acceso, permanencia y egreso en el nivel educativo para estas personas?

OBJETIVOS

GENERAL

Analizar en el contexto de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo las experiencias ante los procesos de inclusión enfrentadas por los sujetos educativos en situación de desventaja al cursar sus estudios de Licenciatura, con la posibilidad de dar cuenta de los significados socio – culturales implícitos.

ESPECÍFICOS

- Realizar un diagnóstico preliminar de la situación actual de la población estudiantil en situación de desventaja, que cursa su preparación universitaria a nivel licenciatura.
- Documentar y analizar las diversas experiencias a las que se han enfrentado las personas en situación de desventaja en sus interacciones escolares con la comunidad universitaria.

- Contrastar la relación teórico – práctica entre las políticas educativas a favor de la inclusión educativa en el nivel educativo superior y lo que ocurre en la vida cotidiana de alumnos con discapacidad
- Explicitar las interacciones y los significados implícitos en los procesos de inclusión educativa en el contexto de la educación superior a favor de los sujetos educativos en situaciones de desventaja física.

METODOLOGÍA

El presente estudio se propone reunir los requisitos de ser una investigación diagnóstico – evaluativa de una institución de educación superior en donde se expliciten los diversos aspectos implícitos en el proceso de inclusión educativa. Para estos efectos se coincide con Hernández (2006, 754) al asumir que en toda investigación debe privar la "libertad del método" y por ello se resaltan las características del enfoque cualitativo, considerando que en las diferentes situaciones de la investigación determinan el enfoque a utilizarse. Por lo tanto se considera adecuado utilizar este enfoque, caracterizado como un proceso que recolecta, analiza y vincula datos empíricos para responder al planteamiento del problema con la intención de incluir, extender, revisar y/o reinventar las formas de conocimiento; promoviendo la innovación.

Una vez detectados los casos se implementarán diversas técnicas e instrumentos, en donde se recolectará información acerca del proceso de inclusión educativa y las barreras enfrentadas mediante entrevistas semiestructuradas y abiertas dirigidas a la comunidad educativa; en los casos de los sujetos educativos en situación de desventaja se podrán realizar entrevistas a profundidad e historias de vida. Los compañeros de grupo de los casos analizados son una valiosa fuente de información pertinente para la indagación de este trabajo, lo cual se considerará mediante la aplicación de entrevistas. Paralelamente se indagará en relación a las políticas públicas aplicables en la institución y los casos específicos de los sujetos de estudio.

Hasta el momento se ha establecido contacto con dos personas en situación de desventaja física en el ICSHU, probablemente ellos mismos nos conduzcan a otras personas con similares características mediante la utilización de la técnica "bola de nieve"; lo cual es congruente con la metodología cualitativa, que suele apoyarse en pequeñas muestras no representativas estadísticamente, permitiendo realizar inferencias lógicas al realizarse un proceso mediante el cual el investigador deriva conclusiones acerca de la vinculación esencial entre los constructos

teóricos y la praxis. De esta manera se podrá profundizar en las experiencias de los sujetos en desventaja que cursan sus estudios de licenciatura en la Universidad, los obstáculos a los que se enfrentan cotidianamente, el impacto de su percepción del mundo y la vida cotidiana en el centro educativo. Resumiendo, se trataría de una investigación de corte cualitativo (enfoque principal o dominante) a la cual se le podría agregar algunos componentes cuantitativos de acuerdo a las necesidades del estudio. La ventaja de este enfoque según Grinnel (Hernández, 2006, 775) consiste en que presenta un enfoque que en ningún caso se considera contradictorio y se potencia tanto la recolección de los datos como su respectivo análisis.

Por lo que respecta a las técnicas y los instrumentos para explicarnos la realidad al realizar los trabajos de campo correspondientes hasta el momento se han considerado las entrevistas a profundidad y las historias de vida lo cual se encuentre en proceso de elaboración. Para poder desarrollar en el trabajo de investigación un enfoque hermenéutico, será muy importante considerar en todo momento la reflexión sobre nuestra propia experiencia ya que, detrás de nuestras interpretaciones de la realidad, de manera consciente o inconsciente, estaremos constantemente en una situación de "sesgo" hacia lo que creemos que es lo correcto o lo adecuado; situación que podemos revertir solo a través de la vigilancia epistemológica a la que pretenderemos someter nuestra postura como investigadores sociales de manera permanente.

MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

Se ha revisado el contexto global y local, encontrándose que en el primero existe una agenda impresionante tanto en lo que respecta a foros y pronunciamientos a favor de los procesos de inclusión (Terigi, 2009) como en las experiencias e investigaciones en lo que respecta a los procesos inclusivos de sujetos en situación de desventaja física e incluso intelectual, en los contextos educativos universitarios destacando, entre otros, Inglaterra, Francia, España, Argentina, Chile y Venezuela.

En el contexto nacional y estatal existe poco avance entre las políticas educativas a favor de los procesos de integración e inclusión educativas, existiendo algunos avances en cuanto a la educación básica mediante la estrategia de los servicios de apoyo coordinados por Educación Especial, la cual se centra en algunas escuelas de educación primaria. Por lo que respecta a la educación media y superior prácticamente no existen casos documentados de experiencias exitosas ni de instituciones

que se declaren abiertamente a favor de estos procesos. Destacan los casos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí en donde se están llevando a cabo investigaciones relacionadas con el tema, (Basuela, 2008) la Universidad Tecnológica de Santa Catarina ubicada en el área conurbada de Monterrey, Nuevo León la cual ofrece seis opciones de carrera para sujetos con discapacidad y además cuenta con el reconocimiento por la Cultura de la No Discriminación otorgado por el CONAPRED, (UTSC, 2011) así como el programa Construyendo Puentes de la Universidad Iberoamericana en el sector privado, dirigido a sujetos con discapacidad intelectual a los cuales se les oferta una capacitación laboral.

Desde una postura socio - crítica y reflexiva que incluye la historicidad de los hechos sociales, se pretende analizar esta temática con la intención de llegar a "desmitificar" (Freire, 2006) la realidad social, en beneficio de los sujetos en situación de desventaja física que se encuentran en una posición de exclusión y de injusticia social de acuerdo a una perspectiva que busca el respeto y la aceptación de la diversidad como una característica inherente a todos los grupos sociales.

Para superar las contradicciones propias de los diversos grupos sociales y generar prácticas inclusivas de manera significativa, diversos autores (Lipman 1997, Stainback 2001, Freire 2006) proponen la idea de trabajar en comunidad, implicando una perspectiva de trabajo en donde se considere el punto de vista del otro, el cual desde su diversidad, forma parte de la unidad del grupo. Como consecuencia la necesidad de pertenencia por parte de los alumnos, los normales y los que se encuentran en situación de desventaja, frente a las características de la vida en el aula que amenazan su sensación de singularidad y su valía personal se podrán ver superados (Jackson, 2001, 187) así como la consolidación de una cultura de aceptación a lo diferente.

Dentro de las primeras conclusiones del trabajo de investigación se menciona la posibilidad de aportar elementos para consolidar una educación inclusiva en el nivel superior analizando, desde la perspectiva de los sujetos educativos en situación de desventaja física, las experiencias en relación a este proceso. Asimismo se pretende contribuir para que las instituciones y los actores con poder de decisión se conformen juicios asertivos en relación a este proceso considerando afrontar el reto de avanzar sistemáticamente hacia una cultura de la aceptación a la diversidad y en concordancia hacia un tipo de sociedad cada vez más incluyente donde lo normal sea pensarnos a cada uno de nosotros como singulares y diferentes.

FUENTES CONSULTADAS

ANUIES. (2002). Manual para la integración de las personas con discapacidad en las instituciones de educación superior. Recuperado noviembre 2010, de <http://el-observatorio.org/2009/08/manual-para-la-integracion-de-personas-con-discapacidad-en-las-instituciones-de-educacion-superior-pdf/>

Basuela, E. 2008. Actitudes hacia la diversidad en un grupo de universitarios de la universidad autónoma de San Luis Potosí, México Revista electrónica de psicología No. 6,

Caruso, M. y Dussel, I. (2001). De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Buenos Aires: Kapeluz.

Echeitia, G. y Verdugo, M. (2004). La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y perspectiva. Salamanca: Publicaciones del INCO.

Foucault, M. (2000). Los anormales (H. Pons, Traductor. 2a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2006). Pedagogía del oprimido (J. Mellado, Traductor. 56 ed.). México, D.F.: Siglo XXI.

Goffman, E. (2006). Estigma. La identidad deteriorada (L. Guinsberg, Traductor.). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Hernández S, R. et al (2006). Metodología de la investigación (4a. ed.). México: Mc Graw Hill.

INEGI. (2000). Clasificación de tipo de discapacidad. Recuperado Abril de 2010, de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/metodologias/clasificadores/Clasificaci%C3%B3n%20de%20Tipo%20de%20Discapacidad.pdf>

INEGI. (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. Recuperado marzo de 2011, de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27302&s=est>

Jackson, P. W. (2001). La vida en las aulas (G. Solana, Traductor. 6a ed.). Madrid: Morata.

Lipman, M. (1997). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre.

PRONADDIS. (2009). Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009 - 2012. Recuperado enero de 2011, de http://www2.afsedf.sep.gob.mx/aula_2010/materiales_apoyo/pronaddis_2009_2012.pdf

Stainback, S. y. W. (2001). Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. (2a ed.). Madrid: Narcea S. A. de ediciones.

Terigi, F. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2007). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000 - 2005. La metamorfosis de la educación superior (2a ed.). Caracas: IESALC.

UTSC. (2011). Programa de atención a la discapacidad. Recuperado marzo 2011, de <http://www.utsc.edu.mx/aspirantes/pad.htm>

La colegialidad y evaluación en el cambio educativo en educación primaria

Efrén Martínez Cruz

Resumen

La presente ponencia, es la construcción inicial de una discusión teórica-empírica del supuesto. "El cambio educativo en México promueve paralelamente la convivencia de la colegialidad y de la evaluación en

educación primaria". De la tesis titulada el directivo de educación primaria, la colegialidad y la evaluación en el cambio educativo.

El cambio educativo inicia oficialmente en los noventa orientado por principios fundamentales como nuevo currículum, actualización y formación continua de docentes y directivos, nuevos libros texto para el alumno, nuevos materiales del maestro, promoción de la colegialidad y paralelamente el desarrollo de la evaluación. La convivencia de la colegialidad y evaluación resulta antagónica e inimaginable. Pero la política educativa plantea una convivencia necesaria para mejorar la calidad educativa, asignando a la colegialidad la función de involucrar a los sujetos en el diálogo, reflexión y análisis de resultados, obstáculos y aciertos del quehacer cotidiano; y, a la evaluación, la función de ponderar el logro educativo de alumnos y el desempeño profesional del directivo.

El encuentro de colegialidad y evaluación en el escenario educativo está creando incertidumbre e inseguridad en directivos, los enfrenta a la necesidad de hacer aclaraciones, precisiones y buscar respuestas para entender la cotidianidad de una relación que inicia con funciones distintas, pero con propósitos comunes, como la mejora educativa. Un primer intento por entender la convivencia de los planteamientos citados, implica la construcción de la noción de colegialidad y evaluación. Un segundo momento, la revisión de la política educativa, para, finalmente, recuperar lo que sucede en la realidad educativa.

Palabras clave: Colegialidad, evaluación, directivo, cambio educativo.

En el contexto mundial se está viviendo una vorágine de cambios en diferentes ámbitos que orientan a nuevas direcciones y caminos por donde transitar. Su influencia permea diferentes países, sociedades y estructuras. El cambio inició a fines del siglo XX y hoy en la primera década del siglo XXI no se detiene, se hace más intenso. Lo que implica vivir en el cambio, en la incertidumbre y en un constante fluir de ideas, de tecnología, de redes de comunicación que acercan a los individuos a nuevos retos que hay que enfrentar con nuevos dispositivos.

Aproximación a la colegialidad

La convivencia entre colegialidad y evaluación en la escuela primaria, como parte del cambio educativo, hace necesario algunas precisiones en torno a cada concepto. Primero es indispensable intentar una aproximación a la noción de colegialidad para precisar su origen, uso,

naturaleza, características, bondades, así como su manejo en el campo educativo. Su origen está ligado al término colega o colegas, que respeta las condiciones, capacidades, competencias de cada uno hacia los propósitos comunes. Colega o colegas están asociados a una profesión, centro de trabajo, oficina, campo del conocimiento, entre otros.

En la colegialidad convergen, luchan y confluyen, las fuerzas vivas y políticas de maestros y directivos en torno a cuestiones específicas. Es un antídoto para invitar a los que se aíslan y a los subgrupos que constantemente están en pugna a colaborar en un clima afectivo, de confianza y apertura al trabajo. Interactuar a partir del debate intelectual, escuchar ideas diversas, afrontar el cambio, la incertidumbre y el riesgo al fracaso, e ir más allá, para construir, acordar y proponer diversos mecanismos y dispositivos de mejora a la educación.

La colegialidad es una estrategia para promover el desarrollo profesional, trascender la reflexión personal e idiosincrática, hasta un punto en el que el sujeto pueda aprender de unos y de otros, a través de poner en común su pericia. Promueve la disposición a experimentar, correr riesgos y, con ello, el compromiso para un continuo perfeccionamiento que garantice la implementación eficaz de los cambios introducidos desde el exterior, abonando al desarrollo de los sujetos y del currículum a través de construir y mantener las relaciones colegiales y de liderazgo.

La necesidad de enfrentar, lo nuevo y desconocido, convoca a los actores educativos a disipar dudas e inquietudes, a dialogar y reflexionar situaciones problemáticas que enfrentan en su quehacer profesional y en el entendimiento de los documentos que proponen la implementación del cambio. Esta posición orienta el desarrollo de la colegialidad a partir de elementos importantes y diferentes a los tradicionales como: Consejo Técnico Consultivo, Talleres Generales de Actualización, cursos estatales y cursos nacionales. Dejando claro que la necesidad, duda, incertidumbre y desconocimiento, impulsan a la colegialidad orientada por una dinámica diferente y muy propia.

Aproximación a la evaluación desde la política educativa

Aproximarse a la noción de evaluación en el marco del cambio educativo, es partir de la importancia, que en los últimos años, ha adquirido en diversos campos, incluido el educativo. En el período de gobierno 2000-2006, se concreta el marco legal, se generan las políticas

públicas y se crean las instituciones que articulan los diferentes niveles educativos, a través de indicadores que marcan la pauta para evaluar la calidad de la educación de manera ordenada, sistemática y estandarizada. Teniendo como finalidad aportar elementos de apoyo en la toma de decisiones en diferentes instancias de gobierno y en los niveles educativos. “La evaluación se concibe como medio indispensable para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad, así como para la rendición de cuentas” (PNE, 2000-2006: 240).

Por otra parte, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, considera fundamental elevar la calidad de la educación a través de mejorar el nivel de logro educativo, para que el sujeto cuente con medios que le permitan acceder a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional. Para ello es indispensable considerar diversos elementos que la evaluación como instrumento fundamental en el análisis de la calidad y el diseño de políticas públicas en materia educativa, aporta desde tres dimensiones: como ejercicio de rendición de cuentas, como instrumento de difusión de resultados a padres de familia y como sustento del diseño de las políticas públicas. Considerando que los indicadores utilizados para evaluar deberán ser pertinentes y redundar en propuestas de mejora.

Colegialidad y evaluación. Una convivencia necesaria ante el cambio educativo.

Cuando el cambio educativo llega, en la década de los ochenta, en educación primaria ya existe la figura del Consejo Técnico Consultivo que convoca a los actores educativos al diálogo, reflexión, consenso y acuerdo en temas pedagógicos, de disciplina, funcionamiento y organización de la escuela. En la década de los noventa, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, considera de manera especial al centro de trabajo y la práctica docente. “La actualización en el centro de trabajo es, entonces, un medio para mejorar permanentemente el desempeño del maestro y una estrategia para apoyar el desarrollo de educación básica; además, debe propiciar el tránsito del trabajo individual hacia el trabajo colectivo en la escuela” (SEP, 1992:18).

Así mismo, la evaluación existe en la década de los ochenta como instrumento para evaluar los aprendizajes de los alumnos. Se crea: en 1994 el Ceneval, en 1995 el área de evaluación de la SEP, encargada de sistematizar la evaluación del aprendizaje, en 2003, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, elemento fundamental del cambio educativo que se convierte en parteaguas de la educación en México y en

antecedente del Estado evaluador. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica establece procedimientos de evaluación del Sistema Educativo Nacional a través de dispositivos como carrera magisterial, que evalúa el desempeño docente y con ello estimular la calidad educativa. En 2007 se crea Enlace, que viene a fortalecer el sistema de evaluación del logro educativo y sirve de parámetro para valorar el avance de la calidad educativa y de estímulo al desempeño docente. Por último, en 2010, los docentes son evaluados y certificados.

La importancia de la evaluación va en crecimiento al incorporarla en la Alianza por la Calidad de la Educación, en el punto 10, Evaluar para mejorar. “La evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia y rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas” (ACE, 2008:23). A manera de conclusión se resalta la importancia que la evaluación ha adquirido en los últimos años, en diversos ámbitos de la vida social, empresarial, de gobierno, sobre todo, en lo educación. El mundo se ha visto en una dinámica de certificación, de credencialización, de producción y de resultados, de hacer más con menos.

Es importante destacar que en el marco legal y en la realidad escolar la evaluación pasa a un primer orden. En cambio la colegialidad aparece como prioritaria en el Acuerdo de 1993, pero en los otros ordenamientos poco se enuncia, poco se dice, poco se sugiere. ¿Qué entender de ello?. Primero, que el posicionamiento de la evaluación aporta elementos valiosos para la toma de decisiones en el campo educativo. Segundo que el cambio apuesta a los mecanismos y dispositivos de evaluación como instrumentos fundamentales para hacer eficientes y eficaces los recursos humanos, materiales y económicos en beneficio de alcanzar la calidad educativa. La función de la evaluación se encamina a la aportación de elementos e insumos para la toma de decisiones en los diferentes ámbitos educativos.

Por otro lado, mientras la evaluación se consolida en los diferentes ámbitos educativos, la colegialidad ha venido a menos en los planteamientos de la política educativa, ha dejado de ser prioritaria para mejorar la calidad de la educación. Pero sigue estando desde hace muchos años, hasta nuestros días, como un espacio importante de diálogo y reflexión, que directivos y docentes usan, como un mecanismo valioso de encuentro entre los sujetos que tienen propósitos en común, problemáticas similares y estrategias compartidas para enfrentar la adversidad.

La evaluación asume también la función de valorar el logro, los aciertos en el desempeño del quehacer profesional, estimular y premiar. Es el estímulo lo que en verdad mueve a los docentes hacia el mayor logro posible, a dar su máximo esfuerzo en la tarea encomendada, a buscar la superación constante y a involucrarse en esta dinámica. La pareja formada, entre recompensa y estímulo, es una vieja práctica, implementada por psicólogos como Pablov, Watson, Skinner, que hoy está cobrando nuevos bríos en el desempeño profesional. Algo que también hay que precisar, es que no todos los docentes están involucrados en esta vorágine.

La colegialidad aparece como la contradicción de la evaluación. En ella no se estimula a los actores educativos a participar, no se establecen recompensas. Pero es un mecanismo para dialogar logros, alcances, resultados y desaciertos. Permite, además, estar cerca uno del otro, interactuar con diversos argumentos del quehacer profesional a favor o contra. La interacción y el diálogo acercan y fortalecen el grupo de trabajo, lo impulsan en la construcción de estrategias comunes para enfrentar problemas comunes. La interacción de los actores en un espacio y un tiempo cuenta para fortalecer las relaciones, el compromiso de trabajo y el propio grupo.

La competencia en el colectivo escolar inicia cuando se participa en diferentes evaluaciones como Enlace, carrera magisterial, olimpiada del conocimiento, Pisa, evaluaciones bimestrales y concursos. Nadie se quiere quedar atrás. Todos buscan posicionarse en los primeros lugares, buscan competir con el otro, demostrar ser los mejores, adquirir prestigio y autoridad moral sobre los demás compañeros directivos y con ello construir su propia historia triunfadora. La colegialidad, también, se abre como espacio para dialogar y reflexionar diversos temas de evaluación, para acordar y diseñar estrategias de mejora.

A partir de la conferencia "Educación para todos" se planteó nuevas alianzas, lo que posibilita que en educación se establezcan coaliciones distintas que van más allá de las del pasado. Estas se vuelven más dinámicas y se extienden por diversos sectores con carácter democrático, gratuito, eficiente, sin burocracia y rigidez. Ve al sector público y privado no como enemigos, sino como elementos fundamentales con los que se puede establecer unión y contratos útiles y positivos. El planteamiento de la colegialidad va más allá de la escuela, en ella se tiene que discutir, reflexionar, analizar, con todos los actores involucrados: Padres, alumnos, maestros directivos, sociedad civil. La colegialidad es entender los problemas desde la mirada de todos los implicados.

El cambio educativo promovido en la década de los ochenta y noventa en educación, además de impulsar la colegialidad y la evaluación, promueve nuevas alianzas entre los actores educativos a través de los consejos de participación social y de 2009 en adelante a través de los consejos escolares de participación social. Pero la colegialidad tiene que ir más allá, es necesario que en un mismo espacio se sienten todos, o los representantes de los implicados en la educación, para reflexionar, analizar los alcances del momento y diseñar estrategias en conjunto que ayuden a mejorar la educación. Las acciones aisladas de los implicados, o el que alguien de los implicados ordene qué hacer, no ayuda a la educación. La colegialidad va y pasa por acuerdos y diseño de estrategias conjuntas.

Cuando el Estado plantea la transparencia y rendición de cuentas como un ejercicio democrático, se abre la posibilidad de que todos los involucrados primero accedan y se enteren de los resultados educativos de sus hijos, de la escuela y de la educación en general, dando pauta a emitir su opinión y crítica, sugerencia y propuesta del servicio que reciben y que sienten que no tiene los elementos necesarios para el momento y contexto que se vive. Este planteamiento, de rendición de cuentas y transparencia de resultados en educación, ahora cobra un nuevo rostro con la aplicación de pruebas estandarizadas, al aportar datos precisos acerca del logro académico de los alumnos, el desempeño de los docentes y de los directivos. El análisis y reflexión de la evaluación, sienta a los implicados a dialogar.

La evaluación de la calidad educativa no tiene sentido en sí misma. Se vuelve importante porque "justamente es el instrumento de intervención del Estado. Al medir se sabe qué está pasando y dónde es necesario intervenir" (Tedesco, 2005:89). Los resultados, entonces, juegan un papel importante al determinar el desempeño docente y directivo, y aprovechamiento de los alumnos. Permiten al Estado ponderar si la inversión que hace en educación está reeditando los frutos esperados para seguir el camino trazado o reencauzar las acciones directivas a nuevos acuerdos y estrategias que permitan transitar por el camino de mejora. Movimiento que debe estar acompañado de autonomía de los integrantes, dado por la necesidad de cohesión.

El paradigma de evaluación hoy en día ha generado mecanismos de competencia, reconocimiento y sanción de diversas instancias jerárquicas de educación, propiciando que "el único mecanismo de innovación y mejoramiento de la calidad es la competencia entre las escuelas" (Tedesco, 2005:91). Considerando al docente y directivo centro fundamental de un equipo, que lleva a una discusión aún más

importante, como la evaluación de las acciones educativas para valorar la inversión en educación y los resultados.

Los cambios, al igual que la evaluación, también han traído la exclusión. Hoy en día se tiene que rehacer el aprender a vivir juntos, para enfrentar el individualismo, la competencia de todos contra todos, la falta de compromiso con el grupo, para revertir la idea de que lo único que me vincula a mi semejante es la relación económica de compra y venta. Enfrentar la cohesión de grupo sólo para los que piensan de una manera, en tanto que el que no piensa así, es el enemigo a eliminar. Construir la colegialidad en la que sea digno vivir, convivir y dialogar las situaciones que nos son comunes. Por ello la tolerancia es el umbral mínimo para iniciar la colegialidad.

Las políticas educativas vigentes a partir del cambio educativo han vulnerado las condiciones de educabilidad de los alumnos, sin las cuales es difícil enfrentar la noble tarea de educar; por tanto el éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje se ve disminuido. Por ello, la labor del maestro y directivo enfrenta condiciones adversas que lo hacen remar contra corriente e incluso refugiarse en el colectivo para enfrentar la adversidad, el caos, la incertidumbre y los constantes cambios. El colectivo se convierte en el refugio natural del docente y el espacio propicio para dialogar y reflexionar.

Cuando la evaluación se incorpora a la dinámica del cambio genera incertidumbre en el grupo de maestros, ruido, caos, nerviosismo e incluso, inestabilidad en la salud. Se vuelve el tema obligado del diálogo, es la preocupación, y también la motivación para enfrentar juntos la situación de incertidumbre. Pero, también, va de la mano asumir con mayor responsabilidad individual y ética nuestras decisiones. La intervención del Estado en la educación hoy asume una nueva cara, pues lo hace ocupando como herramienta a la evaluación, que aporta elementos para determinar el rumbo a seguir.

Conclusiones

La colegialidad y la evaluación tienen como punto de coincidencia la educación en sus diferentes niveles como: la zona escolar, la escuela y el aula. Es ahí donde los actores, a partir de la responsabilidad de cada uno de ellos, interaccionan con sus colegas para hacer frente a diferentes necesidades que se plantean. El directivo ante los planteamientos del cambio educativo como colegialidad y evaluación, asume la responsabilidad y se convierte en operador, de manera consciente, y en ocasiones, inconscientemente, empieza a caminar por una senda

desconocida, a vivir en colectivo los avances y retrocesos, pero también a someterse a estándares de evaluación que determinan su eficiencia en el desarrollo de su quehacer profesional.

Finalmente decir que la convivencia de principios antagónicos como colegialidad y evaluación, en el marco del cambio educativo, sigue dos líneas. Primera, fortalecerlos como mecanismos que integren a los directivos en procesos de reflexión y comprensión de su quehacer profesional. Segunda, hacer cada vez más grande la brecha en los procesos de individualismo y colegialidad.

Bibliografía

Elliott, J. (2002). "La reforma educativa en el Estado evaluador. La paradoja de la Reforma educativa en el Estado evaluador: Consecuencias para la formación docente", *Perspectivas*, vol. XXXII, n° 3, septiembre.

Fernández-Ramírez, B. (2009). "Construccionismo, postmodernismo y teoría de la evaluación. La función estratégica de la evaluación", *Athenea digital*, 15, pp.119-134, en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=>

García Garduño, J.M. (2005). La evaluación educativa. Debate de actualidad. El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Octubre-Diciembre, Vol. 10, No. 27, pp.1257-1283.

Miranda López, F. (2003). *Necesidades humanas y educación. Una aproximación al concepto de desarrollo educativo*, México D.F., Ed. Práxis.

Moreno Olivos, T. (2002). "Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado", *Perfiles educativos*, CESU-UNAM, vol. 24, No. 95, pp. 23-36.

Santos Guerra, M. A. y Moreno Olivos, T. (2004). "¿El momento de la Metaevaluación Educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, Vol. 9, No. 23, pp.913-931.

Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, D.F.

Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación. 2007-2012*, México, D.F.

Secretaría de Educación Pública (1993). *Ley General de Educación*, reformulada en 2010.

Secretaría de Educación Pública (2008). *Alianza por la calidad de la educación*, México, D.F.

Secretaría de Educación Pública (2008). *Enlace 2010*. Manual técnico.

Tedesco, J. C. (2005). *Opiniones sobre política educativa*, Ed. Granica, Buenos Aires, Argentina.

Villaseñor García, G. (2003). "La evaluación de la educación superior: Su función social", *Reencuentro*, abril, No.36. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México, D.F., pp.20-29.

Estudio sobre egresados de la licenciatura en Psicología Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional

Claudia Myrna Rubio Pizarro

Joaquín Hernández González

Cuauhtémoc Gerardo Pérez López

Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1998), los estudios de egresados son el procedimiento por el cual una institución de educación superior (IES) identifica la actividad profesional que sus egresados desarrollan, su campo de acción, su nivel de ingresos, las posibles desviaciones profesionales, así como sus causas, su ubicación académico profesional y su formación posterior.

De ese modo, se evalúa las tendencias y el funcionamiento de las instituciones para satisfacer las expectativas de la población. Según Salas (2004), los estudios de seguimiento de egresados se pueden ubicar en el marco de lo que se ha denominado evaluación externa del currículo, esto se refiere a la repercusión social que tiene la propuesta curricular considerando el vínculo institución-sociedad.

Es necesario distinguir entre los estudios de egresados (ESE), y el

seguimiento de egresados. Según Valenti y Varela (2003), los primeros consisten en la realización de investigaciones en un momento específico y no se repiten, o bien pueden realizarse esporádicamente (estudio transversal); en tanto, los segundos se realizan mediante investigaciones longitudinales, ya que se entrevista a los egresados en al menos dos momentos después de su egreso. Según Fresán (1998), los ESE permiten saber si la formación recibida en la carrera permite a los egresados desenvolverse en el campo laboral, o bien si ellos han requerido volver a formarse para desempeñar adecuadamente las actividades requeridas en su empleo.

Además, son una herramienta importante para analizar los caminos que siguen estos nuevos profesionales en su vida laboral, los desplazamientos en los distintos sectores económicos, en la jerarquía laboral, los contenidos del trabajo, sus niveles de responsabilidad y su ingreso.

En buena parte de esos trabajos, los egresados manifiestan que en la formación en la universidad sólo se transmite conocimientos técnicos e intelectuales y no se desarrolla habilidades imprescindibles como el pensamiento creativo, la capacidad para resolver problemas, el liderazgo, la motivación y la autoestima (Salas, 2004).

En particular, en los estudios en el campo de la psicología, Vírseda, Servín y Dorantes (2005) proponen, en primera instancia, determinar la situación del mercado laboral para que los estudiantes tengan claridad acerca de las condiciones de la oferta laboral en el país y no se genere en ellos falsas expectativas. Los autores agregan que, en el transcurso de los años, se ha observado un considerable incremento en la matrícula de ingreso en las escuelas de psicología; por lo tanto, concluyen los autores, es posible que exista una oferta excesiva.

Los estudios sobre egresados en el nivel superior, dentro del área Metropolitana de la ciudad de México datan de la década de los años setenta. Instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma Metropolitana Plantel Azcapotzalco, así como el Instituto Politécnico Nacional y la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza. En las IES del interior de la República, las universidades Veracruzana y Autónoma de Nuevo León son las pioneras en este tipo de trabajos (Didou, 1991).

A finales de la década de los años noventa, ANUIES hizo pública su posición y concepción sobre los ESE. De esta manera se planteó el "Esquema básico para estudios de egresados" (1998). En el documento se establece que las Instituciones de Educación Superior (IES) "deberán

considerar la realización permanente de estudios de seguimiento de egresados con propósitos de retroalimentación curricular y de educación Institucional" (ANUIES, 2000).

Es importante mencionar que, según Valenti y Varela (2003), el Esquema básico para estudios de egresados, modelo de ANUIES, fue utilizado por instituciones como la Universidad Autónoma de Querétaro en el 97, la Universidad de Guadalajara, también en los años 90, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en 1999; la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en el 2000; la Universidad de Guanajuato, en el 2000; la UAM Azcapotzalco, en el 2001; y finalmente, la Universidad Autónoma de Nuevo León, en el 2002.

Sin embargo, aquellas fueron investigaciones parciales y aisladas que no brindaron una información sistemática y completa de la trayectoria laboral y profesional de los egresados. No obstante han servido para avanzar en la definición organizacional y metodológica de las IES y, algunas de éstas han dado los primeros pasos para establecer un sistema de seguimiento de egresados.

Sin duda, sistematizar la información que se recabe en los ESE permitirá a las instituciones mejorar la calidad educativa de sus estudiantes y, en consecuencia, incrementará las oportunidades laborales de sus egresados. En ese sentido, un grupo de profesores de la licenciatura en psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, ha realizado un estudio de egresados con base en un cuestionario diseñado para este efecto, enriquecido con algunos de los elementos mencionados por ANUIES (1998). El presente tiene como objetivo describir los hallazgos más importantes de dicho estudio.

MÉTODO

Participantes

El número de participantes en el estudio es de 2070 egresados de la carrera en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, de las generaciones 1990 hasta 2006. Debe mencionarse que todos los cuestionarios fueron aplicados a quienes se inscribieron en el programa *Examen general de conocimientos* de la licenciatura. Dicho examen se aplica anualmente desde 2003, excepto en 2004 que se llevó a cabo en dos ocasiones en el mismo año.

En ese sentido, la muestra está compuesta por egresados que, por

diversas razones y circunstancias, no han adquirido el título profesional de licenciatura. Como se observa en la tabla 1, el proceso de aplicación del cuestionario ha tenido nueve distintos momentos.

La investigación se inició hace ocho años; sin embargo, eso fue poco después de una década del diseño curricular Plan 90; es decir, una vez que habían egresado 9 generaciones de estudiantes. En la primera convocatoria participaron egresados de las cuatro primeras generaciones (90-94, 91-95, 92-96 y 93-97) Posteriormente, cada año se incluyó la siguiente generación, hasta el 2009. A partir de este año se autorizó el registro de egresados de todas las generaciones. Por tal razón se observa el incremento en la frecuencia de registros.

Instrumento

El cuestionario fue elaborado específicamente para el presente estudio. En los primeros cinco periodos, constaba de 30 preguntas integradas en los siguientes rubros: datos personales, datos de formación académica (desde nivel medio superior), ubicación y desempeño laboral (actual o anterior), capacitación académica (actualización) y evaluación sobre la satisfacción con la institución en que estudió la licenciatura (plantel, currículo, preparación académica recibida dentro de la institución). A partir del sexto periodo se integró el rubro Exigencias en el desempeño profesional cotidiano del trabajo actual. Este rubro se tomó del cuestionario propuesto por ANUIES (1998).

Procedimiento

La aplicación se hizo de manera individual, el día que los egresados se registraron para participar en el Examen General de Conocimientos (EGC), para la obtención del grado de la Licenciatura en Psicología Educativa. En las primeras fases, los participantes tardaron aproximadamente 20 minutos para responder el cuestionario. Una vez ajustado éste, con mayor número de preguntas, tomó a los egresados 35 minutos en promedio, dar respuesta al total de reactivos.

RESULTADOS

En el presente informe se muestra y analiza los resultados de la aplicación durante las nueve convocatorias. Debe mencionarse que los 489

cuestionarios recabados en 2011 están ya calificados y se encuentran en procesos de captura, para su posterior análisis.

A partir de los resultados es posible observar tendencias claras del tipo de actividad que los egresados realizan en el campo profesional, así como cuál es su condición laboral y sus posibilidades de desarrollo en un mediano plazo. Asimismo, se tiene información acerca de cómo evalúan los egresados su formación en el programa educativo de Psicología Educativa.

En primer lugar, debe mencionarse que el 97.72% de los egresados continúa viviendo en la Zona Metropolitana de la ciudad de México. Esto permite suponer que su formación profesional es una variable que reduce la migración. Asimismo, que en esta zona del país existe mayor mercado laboral para los psicólogos educativos. Por supuesto, estos datos deben contrastarse con los datos sobre migración de la población en general y de otras poblaciones, así como el caso de otras profesiones.

Entre los resultados más importantes se puede mencionar que el 82.27% de los entrevistados desempeña alguna actividad en **el sector laboral**; no obstante, de ese total sólo el 35% lo hace en tiempo completo. Asimismo, 7 de cada diez de quienes trabajan, informan haber conseguido trabajo durante el primer año posterior a su egreso. Este dato es significativo pues se percibe la importancia de la escolaridad para emplearse.

De quienes están en el sector educativo, el 41.7% de los egresados realiza tareas de docencia; esto es relevante porque en el programa educativo no se propone esa formación. Es un dato que habla de la demanda en el campo laboral en el sector educativo, sobre todo, porque, contrario a lo que pudiera suponerse, la distribución de estos egresados en el sector público y privado es similar. Resulta importante mencionar que un 10.6% tiene el nombramiento y las funciones de psicólogo; a este porcentaje se debe agregar que un 11.3%, a pesar de no tener ese nombramiento, sí realiza funciones de psicólogo educativo. Las tareas principales las desarrollan como orientador educativo o coordinador psicopedagógico.

Esto hace suponer que nuestros egresados empiezan su vida laboral y profesional ocupando un lugar en el sector educativo como docentes o docentes de apoyo. Lo anterior se relaciona con el hecho de que al 68.0% de ellos le gustaría capacitación específica para obtener habilidades como docente. Empero, los datos permiten suponer que una vez insertos en el trabajo, su desempeño, capacidad y conocimiento les facilitan el cambio de sus funciones, por lo cual realizan tareas propias

del psicólogo educativo.

Debe mencionarse también que del total de egresados participantes en el presente estudio que están empleados, el 25.3% lo hace desempeñando actividades no relacionadas con su carrera. La mayoría de estos egresados son empleados en alguna oficina del gobierno local o federal. Esto, tal vez porque hay mayor número de oportunidades en este sector, que en el campo profesional de la psicología; en particular cuando son recién egresados.

Es importante destacar que el porcentaje de los egresados que se decide a estudiar un posgrado, es ínfimo. Por supuesto puede aducirse que no tienen el título. Quizá una razón de mayor peso es que los egresados, al concluir sus estudios de licenciatura, se interesan más en buscar un empleo que en obtener un posgrado para posteriormente ejercer su carrera. Razón por la cual tampoco se el índice de titulación de la licenciatura se ve reducido.

Se observa que la orientación es el área que con mayor porcentaje 57.2% se solicita formación; capacitarse para ejercer la docencia, así como para desempeñarse en la capacitación son dos áreas en las que los egresados desean tener capacitación. En cuanto a la docencia, esto se debe tal vez a que es la actividad laboral que la mayoría y, sobre todo los recién egresados, desempeñan en el sector educativo. Un hecho inesperado es saber que los egresados realizan actividades como capacitadores. Este hecho nos lleva a considerar la inclusión de contenidos de este campo en los cursos de la licenciatura. Por otra parte, el despunte en investigación educativa se deba, tal vez a que para quienes desarrollan diversas actividades dentro del campo educativo, la investigación sea el aspecto en el que necesitan mayor información.

Consecuente con el lugar y el tipo de actividades que la mayoría de los egresados realizan, es el nivel básico en el que los egresados informan tener mayor necesidad de capacitarse, Secundaria (40.7%), seguido por un 40% en Primaria. En segunda instancia los participantes perciben necesario obtener información para desempeñarse en los niveles Preescolar y Media superior. Resulta positivo saber que uno de cada cinco egresados demanda formación para realizar tareas en el nivel Superior.

En relación con la evaluación de los egresados sobre la formación recibida en la licenciatura en psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, se observa que el 21.3% de los participantes

califica **excelente** su formación en la licenciatura y el 78.7% lo califica como buena. Porcentajes semejantes se muestran cuando evalúan la organización académica de la licenciatura, su plan de estudios, el nivel académico de la licenciatura, la calidad de los profesores y otros elementos relacionados con el programa educativo; los aspectos con una evaluación menos favorable es la formación práctica y la formación tecnológica.

Respecto a la evaluación de la universidad en general, los datos muestran que más del 50% de los egresados opinan que la universidad es excelente. Asimismo el 62.1% consideran que se adquiere una buena preparación académica; sin embargo sólo el 23% dice que es buena preparación práctica y el 48% considera que es regular y 6% dice que es mala.

CONSIDERACIONES

Es conveniente mencionar que los hallazgos del presente estudio no son de ningún modo conclusivos. Se debe aclarar que no es en este momento, para los autores, una pretensión hacer conclusiones acerca de las respuestas de los participantes. Empero, sí es posible hacer algunas consideraciones al respecto. No se debe olvidar que en este estudio participaron exclusivamente egresados quienes no pudieron titularse en el periodo transcurrido entre la conclusión de sus estudios de licenciatura y el momento de aplicación del cuestionario. Por tal motivo, esta característica de la muestra da un sesgo a la información. Esta limitante deberá subsanarse con la inclusión de una muestra de egresados quienes lograron el grado mediante la vía regular: elaborar tesis o tesina, por lo cual, es posible suponer, estaban en mejores condiciones para ingresar a la vida profesional. Por supuesto es necesario también, pensar en hacer el seguimiento de los egresados que obtuvieron el título con el Examen General de Conocimientos y medir el impacto que esto tuvo en su desempeño académico y sus condiciones laborales.

En septiembre de 2009 se inscribió en la universidad la primera generación de estudiantes de la licenciatura Plan 2009. Hasta el momento se tiene los programas de los primeros cinco semestres. El objetivo es concluir en su primera versión en junio de 2012. Es importante mencionar que este conjunto de resultados acerca del desempeño profesional de los egresados de la licenciatura, se ha constituido en una herramienta fundamental para dar inicio y continuidad a la discusión colegiada que facilitó y permite realizar las adecuaciones pertinentes en

la propuesta curricular del programa educativo. Especial atención se ha puesto para que en los cursos se realice mayor cantidad de actividades prácticas y se incluya el uso de las TIC, tal como lo expresan nuestros egresados.

En este momento se ha iniciado ya un estudio paralelo con egresados, que tiene los siguientes objetivos: a) describir las necesidades sociales y humanas que coadyuva a atender el psicólogo educativo en centros estratégicos de los sectores público, privado y social; b) reflexionar sobre la concepción de las necesidades sociales y la contribución del psicólogo educativo para el desarrollo humano, y c) formular recomendaciones para la actualización permanente de la propuesta curricular de psicología educativa de UPN. En este trabajo se considera la participación tanto de egresados como de las personas que los contratan. Con ello se tendrá mayor información más completa para la toma de decisiones.

No puede obviarse que un porcentaje alto de los participantes en el presente trabajo informa no tener empleo. Por ello es indispensable hacer el análisis del impacto que la variable género puede tener en este hecho. Por supuesto, como se dijo antes, diferenciar si está también asociado con su situación de no titulados. Debe contrastarse también con la distribución empleo desempleo entre los psicólogos formados en otras IES y los profesionistas de otras disciplinas, tanto en la ciudad de México como en el resto del territorio nacional.

Finalmente, debe mencionarse algunos aspectos relevantes del estudio. En primera instancia, debe decirse que por sus características y aún sus limitantes, el estudio puede considerarse ya un seguimiento de egresados. Se cuenta con una base de información acerca de las actividades profesionales que los egresados de la licenciatura en psicología educativa realizan. En ese sentido es una fuente de datos que de algún modo evalúa externamente al programa educativo.

REFERENCIAS

ANUIES (1998). *Esquema básico para estudios de egresados*, colección Biblioteca de la Educación Superior. México: ANUIES.

Didou, A., S. (1991). *El seguimiento de egresados: metodología técnica e instrumento*, México: COMIE.

Fresán, O., M. (1998). *Los estudios de egresados. Una estrategia para el autoconocimiento y la mejora de las instituciones de educación superior*. En *Esquema básico para estudios de egresados*, colección Biblioteca de

la Educación Superior, México: ANUIES.

Reynaga, O. S. (2003). *Educación, trabajo, ciencia y tecnología. Un acercamiento al estudio de egresados*. México: Grupo Ideograma Editores.

Salas, V., M. (2004). *La relación educación-economía: un estudio del ajuste educativo de los titulados universitarios*. *Revista de Educación* 334, 259-278.

Valenti, N., G., y Varela, P., G., (1998). *Construcción analítica del estudio de egresados*. En *Esquema básico para estudios de egresados*, colección Biblioteca de la Educación Superior, México: ANUIES.

Vírseda J. A., Servín A., y Dorantes C., (2005). *Exalumnos, formación y situación laboral*. México: Universidad Iberoamericana.

La sobrepoblación áulica en el nivel de educación primaria

Sonia Elizabeth Lozada Francia

"El único aprendizaje que puede influir significativamente sobre la conducta es el que el individuo descubre e incorpora por sí mismo" C. Rogers

PRESENTACIÓN

En el presente proyecto de investigación aborda la problemática de la repercusión que tiene la sobrepoblación áulica en el Proceso de enseñanza aprendizaje específicamente en el nivel básico primaria teniendo como principal eje la teoría de la educación personalizada del sacerdote jesuita Pierre Faure (2004).

En primera instancia se conocerá el planteamiento de la problemática antes mencionada donde se presentan las principales preocupaciones que aquejan al investigador; a esto se le agrega el objetivo principal o general de la investigación aunado con los objetivos secundarios o específicos que ayudarán al logro de la meta final. En ese apartado se encontrarán las preguntas de investigación, mismas que responden a cada uno de los objetivos señalados, incluye a su vez un supuesto hipotético para la investigación.

Posteriormente se halla la justificación del proyecto donde se relata el porqué del tema de investigación, se focalizará la atención en la relevancia que tiene estudiar esta problemática en el ámbito educativo; esta la sustentaremos con la teoría de la educación personalizada y estas ideas se complementarán con otras de autores que hacen referencia a la misma teoría.

De manera consiguiente se aborda el esquema para la construcción del conocimiento donde se especifica el tipo de documentación que se ha utilizado hasta el momento para efectos del proyecto de investigación, los cuales fueron utilizados para la elaboración del esquema del marco teórico que se presenta inmediatamente después y consecuente con esto se presenta la referencia bibliográfica.

Finalmente se agrega al proyecto de investigación el cronograma de actividades del ciclo Julio-Diciembre 2011 donde se especifican los tiempos de cada una de las acciones que se requieren para el culmino de la tesis y obtener el título de Lic. en Ciencias de la educación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La sobrepoblación áulica es un fenómeno escolar latente en el Sistema Educativo Mexicano que se ha tratado solamente de manera administrativa sin llegar a soluciones visibles, por el contrario, este problema se ve cada vez más en las escuelas de nivel básico, específicamente en primaria, estos datos los arrojan informes de la OCDE y de la ANUIES así como los periódicos de los diferentes estados del país; donde también se hace alusión a la falta de atención al problema puesto que se espera que el gobierno lo resuelva gestionando nuevas aulas e instituciones. La sobrepoblación áulica también conocida como masificación (Zorrilla y Zetina, 2008).

El proceso de masificación educativa, específicamente en nuestro país se ha desarrollado desde mediados del siglo pasado como parte del de mejoramiento de la calidad de la educación que fue impulsado al comienzo de los años noventa, contribuyendo a ahondar las diferencias entre la selecta minoría que recibe una formación de alta calidad académica y la población víctima de una educación masiva mediocre. Este fenómeno educativo es el resultado del entrecruzamiento de acciones orientadas por el valor y el significado conferido a la educación según los diferentes intereses y puntos de vista sustentadas por las partes que involucradas en el proceso, como el aislamiento y la devaluación de la docencia, la aplicación de políticas sectoriales para el mejoramiento de la calidad educativa y la falta de atención al estudiante como centro de las actividades académicas. (Bartolucci, 1994)

La reducción o la expansión de oportunidades educativas no son accidentes inevitables, sino consecuencias de decisiones políticas coherentes con la organización, intereses, necesidades y creencias de los propios sistemas educativos. De ahí que la disposición para canalizar las demandas para obtener un lugar en el sistema educativo haya variado en cada sector y sistema nacional. En general, en América Latina, la expansión escolar fue resultado de la distribución diferencial de que ha sido objeto la educación pública en virtud de las necesidades políticas de los gobiernos.

En el caso particular de México, el ingreso masivo a las universidades públicas parece haber respondido más que nada a la necesidad política

de expandir el sistema de educación superior para tratar de disminuir la presión social y económica que se estaba levantando en amplios sectores de la clase media urbana a finales de los sesentas. Los antecedentes de este proceso datan de mediados del siglo XX, cuando el Estado mexicano trato de abatir el analfabetismo y propiciar la escolarización en el nivel básico de enseñanza.

En consecuencia, los niveles más elevados del sistema educativo comenzaron a sufrir incrementos relativos a los de la base. Si en 1950, la tasa de participación en la escuela primaria era de 17.6%, el formidable crecimiento de los servicios educativos a partir de entonces implicó que para 1996, la población atendida por la escuela primaria mexicana se hubiera multiplicado por cinco, mientras que la matrícula de la educación secundaria lo hiciera por 69%, y la de la educación media y superior por 56% y 52%, respectivamente (Zorrilla y Zetina, 1998). El sistema de educación media y superior pasó entonces, de atender a unos 70 mil alumnos de nivel profesional y posgrado en 1959 a superar el millón en 1985, lo que equivale a decir que en 26 años el mismo creció unas 15 veces (OECD,1996:15). Si dividimos el número de alumnos inscritos en algún grado de la educación obligatoria (básica) entre el número de jóvenes mexicanos en edad escolar, la tasa de participación escolar entre los 6 y los 14 años es de 92% y entre los 13 y 15 años es de 77.8%, lo cual es una tasa bastante aceptable (Zorrilla y Zetina, 1998: 137); pero es un hecho que los avances en la cobertura educativa han dejado espacios muy grandes de deficiencia y baja calidad en los conocimientos. Es por ello que se pretende estudiar esta problemática educativa, dado que las estadísticas arrojadas por la OECD son alarmantes en un sentido amplio en la educación básica.

Durante el periodo de masificación de la educación, la evaluación de los resultados se vio opacada ante los procesos institucionales que se dirigían principalmente a la atención de las demandas educativas provenientes de la sociedad mexicana y favorecida desde el gobierno, mientras que se ponía poco cuidado en la calidad de las instituciones, los programas y los procesos escolares. Si bien no podría generalizarse que el sistema perdió en totalidad la calidad, se puede decir que sí constituyó un factor crítico, y esto llegó a ser considerado como un logro de las políticas aplicadas sobre el sistema, lo cual dio origen en buena parte a los problemas que hoy se experimentan en el nivel básico primaria.

Al arranque del periodo de crecimiento acelerado, las instituciones obtenían a bajo costo profesionales liberales que reproducían los mejores conocimientos disponibles, mediante una dedicación parcial de su tiempo a una escuela superior o a una universidad. Se difundió como

forma de contratación la figura del profesor de tiempo parcial o por horas, que hoy abarca la mayor parte de los docentes. Tradicionalmente, la vida académica tenía un carácter eminentemente liberal, cuyo rasgo principal era la confianza que se depositaba en el maestro para que manejara con suma libertad su clase. Es por ello que las instituciones pudieron absorber miles de alumnos y maestros mediante la multiplicación de las formas de organización existentes. Pero el hecho de dar cabida a 40 o 50 veces más estudiantes con la misma estructura académica e igual tipo de relación de financiamiento con el Estado tuvo consecuencias mayores de las que se percibieron en aquel momento (*Ibid*).

El crecimiento de la matrícula y del subsidio público que lo permitió, entre 1971 y 1982, alentó una satisfacción en el gobierno, y tras de ella, un alto grado de improvisación en los programas educativos. Cabe recordar que en dicho periodo, la planta docente se multiplicó por cuatro, y únicamente en algunos programas tradicionales de derecho, medicina e ingeniería, se exigió ciertos requisitos que garantizaban una mínima calidad docente. Según estudios recientes nuestro país pasó tan solo en cuatro décadas, de 10,749 puestos académicos a 192,406 (Ibarra, 2000). La profesionalización se desarrolló por pautas de tipo gremial y corporativo, supeditando a negociaciones con los sindicatos muchos aspectos de la vida académica. En ese contexto, la contratación de la nueva planta docente fue sumamente extenuada; muchos de los nuevos maestros no habían terminado aún su licenciatura, y muchos otros no eran especialistas de los campos en los que empezaron a trabajar, lo cual propició debilidades serias en la transmisión de los conocimientos disciplinarios indispensables.

OBJETIVO GENERAL

Analizar la repercusión de la sobrepoblación áulica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nivel primaria para proponer estrategias que ayuden a los profesores a trabajar con grupos sobrepoblados y a los alumnos a tener un mejor rendimiento escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los grupos sobrepoblados de nivel primaria.
- Analizar las repercusiones de la sobrepoblación áulica en el proceso de enseñanza

- Analizar las repercusiones de la sobrepoblación áulica en el proceso de aprendizaje.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas sobrepobladas?
- ¿Cuáles son las consecuencias de la sobrepoblación áulica en el proceso de aprendizaje?
- ¿Cuáles son las consecuencias de la sobrepoblación áulica en el proceso de enseñanza?

HIPÓTESIS

La sobrepoblación áulica en primaria repercute negativamente en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

JUSTIFICACIÓN

La sobrepoblación escolar es un fenómeno educativo que repercute en las aulas, específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en palabras de Álvarez (2007) "la sobrepoblación estudiantil es la principal causa que dificulta el aprendizaje de los alumnos de preescolar hasta el tercer grado de primaria". Este es sin duda un problema que debe atenderse, siendo que afecta las principales bases de la educación en el individuo, sin embargo este problema, en México ha sido tratado de manera administrativa, es decir, se ha abordado desde las políticas educativas y la administración de los recursos del país, sin tener resultados favorables para la educación.

Por esta razón se ha tenido la inquietud de tocar este tema de investigación tan importante en la educación, pero no desde las gestiones administrativas sino desde dentro, en el aula, en el proceso que conlleva la formación del individuo; para poder proponer estrategias de solución al problema.

Con lo anterior se espera que como resultado de esta investigación se obtengan beneficios tanto para el profesor como para el alumno a manera de que los contenidos de los programas educativos se abarquen en su totalidad, el rendimiento del profesor sea óptimo para que el aprendizaje de los alumnos sea integral. Porque si bien las políticas de gestión en la educación mexicana no responden a las demanda de oferta matricular, esta será una posible solución al fenómeno de sobrepoblación en la aulas de una manera no burocrática.

La investigación de este fenómeno educativo tendrá como objetivo atender a la oferta de demanda educativa para que la calidad de la educación en los primeros años de preparación académica del individuo sea concreta, es decir, que el alumno aprenda a desarrollar diferentes capacidades como la motriz y la expresión corporal, oral y escrita a partir de la educación personalizada que propone Pierre Faure.

La educación personalizada es una pedagogía cuyo espíritu va orientado a cada uno de los individuos sobre los que incide, para que se realice como persona, es decir, que alcance el máximo de iniciativa, de responsabilidad, de compromiso y de vida espiritual, en un compromiso responsable y libre de la comunidad social en que se desarrolla (Pereira, 2007). Si partimos desde esta perspectiva teórica y tomando en cuenta que la investigación se pretende llevar a cabo en el nivel básico de primaria, obtenemos que lo que se quiere lograr es crear alumnos capaces de responder por sí solos a las demandas sociales educativas que nuestro país requiere.

Este proyecto de investigación está pensado para obtener el título en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la generación 2007-2011 en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo , se retoma esta opción por ser a la que mayor importancia se le atribuye para el ingreso en un postgrado previsto a futuro.

Lo anterior se alude a un título profesional debido a dos razones; la primera porque pese a que en esta universidad se ha omitido este proceso como trámite para titulación la investigación educativa es la principal área en que se forma a los estudiantes de la LCE. La segunda razón y no por ello la menos importante es porque una tesis te abre las puertas para ser partícipes en seminarios para obtener un grado de maestría, es decir, se tienen mayores oportunidades para ser seleccionados no sólo en la universidad donde se estudió la licenciatura sino que también te da la oportunidad de acceder a otras universidades ajenas a tu estado e incluso país.

Referente a lo anterior se espera que este proyecto de investigación sea dirigido por alguien a quien el tema le parezca de relevancia para el crecimiento personal y profesional del estudiante y del mismo director.

ESQUEMA DEL MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 Conceptualización

1.1 ¿Qué es la sobrepoblación áulica? Dentro de este se pretende hacer la aclaración de que pese a que la SEP habla de grupos sobrepoblados, no existe una definición con autor para este término; por lo que se hace una definición particular para llevar a cabo la investigación y que cabe mencionar se hizo desde 2 variables: sobrepoblación y aula. La definición lograda hasta el momento es la siguiente:

Sobrepoblación áulica: "Densidad de la población que rebasa la capacidad del espacio donde interactúan los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje y que provoca la disminución de la calidad de éste"

1.2 ¿Qué es la sobrepoblación? Aquí se hablará del concepto de manera general, es decir, sin abarcar la palabra "áulica"; así mismo se hará una comparación con los términos "masificación" y "hacinamiento"

1.3 Problemas que se han detectado en las aulas sobrepobladas. En este apartado se hablará de los problemas que la sobrepoblación ha generado dentro de las aulas y se hará una breve reseña de estos.

1.4 Cantidad vs calidad educativa. Exposición de la contradicción que existe al tener cantidades "grandes" de alumnos en las aulas y la calidad de la enseñanza del profesor a cargo y del aprendizaje del alumno.

CAPÍTULO 2 La sobrepoblación en el contexto educativo mexicano

2.1 Administración y gestión educativa: Autoridades como principales agentes de cambio. Dentro de este tema se pretende hablar de lo que se ha hecho en casos anteriores de aulas sobrepobladas, dejando claro que no existen investigaciones formales en el país y que no se ha podido terminar con el problema planteado.

2.2 ¿Cómo se pretende abordar el problema? Aquí se explicitará que si bien el problema no se ha solucionado desde el punto administrativo, sí se puede lograr trabajar con aulas con exceso de alumnos aligerando la carga de trabajo del profesor y a su vez generando conocimientos sólidos en los alumnos, haciendo que la relación entre estos factores del PEA no se deteriore.

2.3. La educación primaria. En este apartado se discutirán las condiciones de trabajo que caracterizan las escuelas primarias de nivel público, haciendo énfasis en las disposiciones oficiales (SEP) sobre la

calidad educativa y sus implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje (práctica educativa).

CAPITULO 3 Teorías educativas orientadas a la educación personalizada

3.1 Origen de la educación personalizada. Dentro de este capítulo se abordarán los principales temas y orígenes de la educación personalizada, así como su principal autor e iniciador Pierre Faure.

3.2 Pierre Faure interroga la escuela.

3.3 Pedagogía personalista.

3.4 Su concepto de didáctica y la creación de un clima educativo.

3.5 Otras corrientes educativas

METODOLOGÍA

Esta investigación es de carácter exploratorio-descriptivo que comprende un estudio de casos, indagando situaciones y problemas únicos y específicos. Por consiguiente, las generalizaciones derivadas de este tipo de investigaciones no constituyen predictores de acontecimientos futuros sino guías para el análisis y comprensión de un contexto en particular (Torquemada 2001). En este sentido, el foco de interés de este trabajo se centrará en analizar si la sobrepoblación áulica repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nivel primaria.

La realización de este proyecto de investigación estará basada en el modelo mixto ya que se requiere de los enfoques cualitativo y cuantitativo, esto permitirá un estudio completo de cada uno de los objetos de estudio.

El modelo mixto representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo, posee un manejo completo de ambos, agrega complejidad al diseño de estudio y contempla todas las ventajas de cada uno de los dos enfoques (Sampieri, 1998).

El proceso de la investigación se llevará a cabo bajo el estudio

exploratorio descriptivo, donde exploratorio se refiere al tipo de estudio que tiene por objetivo examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes (Sampieri, 1998).

Los instrumentos que ayudaran para la recogida de los datos serán: la entrevista semiestructurada y la observación no participante.

En cuanto a la entrevista semiestructurada se entiende que es la que sigue un cuestionario establecido previamente pero con la flexibilidad suficiente para modificar las preguntas que se considere necesario en función de las respuestas recibidas, de este modo se podrá profundizar en los aspectos de mayor interés. La entrevista se formulará para aplicar a los profesores que laboran en aulas sobrepobladas y directivos con el fin de conocer su opinión sobre esta problemática en la escuela.

La observación no participante es donde el observador está absolutamente externo al grupo de estudio, se mantiene al margen de las actuaciones del mismo y de las relaciones que se establecen entre sus miembros. Esta observación se llevará a cabo en algunas clases con el fin de conocer como se está llevando a la práctica las estrategias didácticas.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para obtener las conclusiones del proyecto es necesario realizar un análisis de los resultados y, para esto se llevara a cabo una triangulación de la información obtenida del análisis de las entrevistas y de las observaciones con el fin de contrastarla y determinar cómo repercute la sobrepoblación en las aulas en el PEA.

Una vez realizada la triangulación de la información se deberá categorizar y codificar la información de manera objetiva, sistemática y cuantitativa en el programa de la computadora. Los resultados se presentarán en forma gráfica acompañadas de respuestas prototipo para realizar la interpretación cuantitativa de la información.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Acosta, E. (2010, 28 de Agosto) Sufren hacinamiento escolar. *El Zócalo*.

Recuperado de: <http://www.zocalo.com.mx/seccion/articulo/sufren-hacinamiento-escolar/>

Aguirre, A. (2007, 18 de Septiembre) La sobrepoblación, rebasa las necesidades educativas. *El Sol de México*. Recuperado de: <http://www.oem.com.mx/elsoldemexico/notas/n465941.htm>

Arteaga, E. (2009, 14 de Noviembre) Implicaciones del hacinamiento escolar. *Prensa Libre.com*. Recuperado de: <http://hacinamientoescolar.blogspot.com/2009/09/implicaciones-del-hacinamiento-escolar.html>

Bartolucci, J. (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México, Miguel A. Porrúa/UNAM.

Batista, L. (2009, 15 de Mayo) Claustros de escuelas aseguran que habrá sobrepoblación estudiantil en el 2010. *Zona Escolar*. Recuperado de: <http://zescolar.wordpress.com/>

Berzunza, A. (2009, 06 de Marzo) Estudiantes condenados al hacinamiento escolar por Gobernación del Zulia. *Diario Libre.com*. Recuperado de: <http://www.vtv.gov.ve/noticias-nacionales/15337>

Carrasco, N. (2010, 19 de Mayo) SUTEF denuncia sobrepoblación de aulas. *Crónicas Fuegoinas*. Recuperado de: <http://cronicasfuegoinas.blogspot.com/2010/05/sutef-denuncia-sobrepoblacion-de-aulas.html>

Chávez, L. (2010, 18 de Agosto) Hacinamiento escolar? *El Caliente*. Recuperado de: http://www.lacaliente1330.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1298:hacinamiento-escolar&catid=1&Itemid=19

García, J. I. (2005, 07 de Octubre) Masificación escolar. *El país*. Recuperado de: http://www.elpais.com/articulo/andalucia/Masificacion/escolar/elpepiatand/20051007elpand_4/Tes

González, M. (2008, 30 de Diciembre) Educación, calidad vs cantidad. *Zonaeconomica.com*. Recuperado de: <http://www.zonaeconomica.com/manuel-betancourt/educacion-calidad-vs-cantidad>

Huezo, R., Joma, S., Sánchez, M. (2010, 03 de Diciembre) Algo 'apretados' pero, al fin, en clase Hacinamiento en inicio de clases. *El diario de hoy*. Recuperado de: <http://www.elsalvador.com/noticias/2003/1/16/nacional/nacio11.html>

Iribarren, J. (2005, 27 de Octubre) Los problemas por la masificación escolar llegan también a Berriozar. *Diario de noticias*. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/navarra/modules/mod_ense/prensaycomunicacion/diariodenoticias/20051027_diario_noticias.pdf

Jaramillo, C. (2008, 05 de Abril) Debaten sobre hacinamiento escolar. *El diario NY*. Recuperado de: <http://www.impre.com/eldiariony/noticias/2010/9/2/debaten-sobre-hacinamiento-esc-208419-2.html#commentsBlock>

Librado, B. (2007, 29 de Enero) Sobrepoblación estudiantil por aula dificulta el aprendizaje, un proyecto que busca revertir la situación. *Diario Libre.com*. Recuperado de: http://www.diariolibre.com/noticias_det.php?id=124346

Marcos, O. (2007, 13 de Junio) Un problema de hacinamiento escolar. *El Sol*. Recuperado de: <http://mensual.prensa.com/mensual/contenido/2004/03/31/hoy/nacionales/1600481.html>

Molina, P. (2009, 25 de Junio) Masificación educativa. *La razón .es*. Recuperado de: <http://www.larazon.es/noticia/masificacion-educativa>

M.T.C. Informe de la OCDE. (2006, 14 de Septiembre) Atribuyen el fracaso escolar a la saturación. *El periódico mediterráneo.com*. Recuperado de: <http://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/noticia.asp?pkid=247964>

Neri, C. (2009, 09 de Octubre) Gratuidad en educación genera saturación escolar. *Zona Escolar*. Recuperado de: <http://zescolar.wordpress.com/>

Noli, P. (2008, 05 de Abril) La superpoblación de aulas es una de las causas de violencia. *La Gaceta*. Recuperado de: http://www.lagaceta.com.ar/nota/265662/Informacion_General/superpoblacion_aulas_una_causas_violencia.html

Núñez, V. (2009, 28 de Febrero) Liceo tiene 83 estudiantes por aula. *Dominicanos hoy.com*. Recuperado de: <http://dominicanoshoy.com/articulos/articulo/liceo-tiene-83-estudiantes-por-aula-en-detrimiento-del-aprendizaje/>

OECD (1996). Reseña de las políticas de educación superior en México. Reporte de los examinadores externos, Documento de trabajo, México.

Sáenz, E. y Pérez, C. (2010, 13 de Julio) Sobrepoblación escolar perjudica aprendizaje. *Prensa Libre.com*. Recuperado de:

http://www.prensalibre.com/noticias/Sobrepoblacion-escolar-perjudica-aprendizaje_0_297570289.html

Sánchez, J. P. (2010, 14 de Diciembre) La masificación de centros escolares. *Unión Progreso y Democracia*. Recuperado de: <http://www.miarooyo.es/index.php/itemporada/39-catarroyomolinos/64-la-masificacion-de-los-centros-escolares>

Zorrilla, J. y Zetina , E. (1998). “Aseguramiento de la calidad en la educación superior en México”, Salvador Malo y Arturo Velásquez, (Comp.), *La calidad de la educación superior en México. Una comparación internacional*. México, Miguel Ángel Porrúa, Coordinación de Humanidades, UNAM.

Factores que obstaculizan la integración educativa de alumnos con síndrome de asperger en nivel primaria, en escuelas particulares

Joana Vázquez Olvera

RESUMEN

En materia educativa, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2006), tiene como meta consolidar una cultura de integración para personas con necesidades educativas especiales, promoviendo la integración educativa en las aulas regulares.

Este proceso integrativo, subraya la necesidad de revisar, analizar y modificar las formas de enseñanza, las relaciones cotidianas entre los actores educativos (docentes, alumnos y padres de familia) y, la adecuación de los contenidos educativos a las características particulares de los alumnos. Sin embargo, el docente ha presentado dificultades para manejar y dar respuesta a los requerimientos gubernamentales, pues no cuenta con la preparación académica y/o capacitación para dar atención a los alumnos con alguna necesidad educativa especial. En lo referente a los alumnos con Síndrome de Asperger que se escolarizan en las etapas de educación básica, se presentan ciertas problemáticas que obstaculizan el proceso de integración educativa, los cuales se relacionan con los siguientes factores: Concepciones y creencias del personal sobre la integración educativa, formación del profesorado, apoyo de la institución educativa relacionada con recursos y clima escolar. Este proyecto pretende la relación entre estos factores, a través de un estudio descriptivo, utilizando los siguientes instrumentos: Cuestionarios de actitudes y conocimientos sobre el proceso de integración educativa a docentes, directivos y padres de familia, entrevistas semiestructuradas a docentes directivos que incluyan preguntas relacionadas con sus características profesionales, disponibilidad y experiencia laboral y, observación dentro del aula para analizar la actitud del docente frente al alumno con síndrome de Asperger con el resto del grupo. Con la finalidad de establecer de forma clara las problemáticas asociadas a la integración educativa que impiden fomentar la elaboración de un plan de intervención educativa para niños con síndrome de Asperger en escuelas particulares.

ENSAYO

En México existen más de dos millones 700 mil niños y niñas con algún signo de discapacidad; de ellos, poco más de 606 mil menores no reciben algún tipo de servicio educativo. De los dos millones 100 mil que obtienen alguna ayuda, más de 303 mil son atendidos por los servicios de educación especial, mientras que los restantes, con excepción de 11 mil que ya han sido integrados, asisten a escuelas regulares sin recibir el apoyo que probablemente necesitan (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2009).

Al respecto, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2001 - 2006, de la Secretaría de Educación Pública, tiene como meta consolidar una cultura de integración para niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. En general, el Programa propone dos ejes:

1. El fortalecimiento a la Educación Especial (EE),
2. El fortalecimiento del proceso de Integración Educativa (IE).

Ambos se concretan en las siguientes líneas de operación:

1) Lineamientos para el funcionamiento y operación de los servicios de educación especial, 2) Establecer el marco regulatorio, 3) Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial, 4) Capacitación en competencias y compromiso ético, 5) Dotación de los recursos y apoyos técnicos, 6) Sensibilización a la comunidad, 7) Colaboración intersectorial y 8) Proyectos de investigación e innovación.

Para alcanzar estas finalidades, se han puesto en marcha diversas acciones que impulsan la integración educativa de niños con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares, cambiando así, la tradición de atenderlos en servicios de educación especial. Al respecto, diversos estudios a nivel internacional, establecen que cuando los niños con necesidades educativas se integran a las aulas de las

escuelas regulares desarrollan mejor sus capacidades físicas, intelectuales y de relación con los otros. Además, de promover la aceptación social a través de la convivencia, la comunicación y el respeto (Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, 2006).

La integración educativa subraya la necesidad de revisar, analizar y modificar las formas de enseñanza, las relaciones cotidianas entre los diversos actores educativos (docentes, alumnos y padres de familia) y, aún más, la adecuación de los contenidos educativos a las características particulares de los alumnos (Jacobo, Alvarado y Moctezuma, 2006).

Es bien sabido que, en México, la integración educativa genera dudas e incertidumbre en todos los actores implicados en el proceso educativo: en los directivos, los docentes, el personal de educación especial, las familias y aun en los mismos alumnos con y sin necesidades educativas especiales. Originando, debates sobre el tipo de atención educativa más conveniente para esta población, tratando de dar respuesta a preguntas como las siguientes: ¿dónde está mejor un niño discapacitado, en una escuela regular o en una especial?, ¿desconocen quienes proponen su integración en escuelas regulares que las escuelas especiales fueron concebidas específicamente para que sean atendidos por profesionales especializados?, ¿qué pasará con la educación especial? Y por otro lado, ¿qué puede hacer el maestro regular con estos niños?, ¿cómo reaccionan los padres de familia, especialmente de los niños con discapacidad?, ¿cómo reaccionan los niños y niñas del grupo regular ante la llegada de estos compañeros? (García et al, 2009).

Sin embargo, el docente regular ha presentado dificultades para manejar y dar respuesta a los requerimientos de la integración educativa, pues no cuenta con la preparación académica y/o capacitación para dar atención a los alumnos con alguna necesidad educativa especial. Lo cierto es que, desde 1993, los docentes regulares se encargan de proporcionar atención escolarizada a niños que presentan alguna problemática física, intelectual y social, sin la información y conocimientos necesarios (Jacobo, et al, 2006).

El factor más importante para que la integración educativa sea viable, es la participación entusiasta y convencida de los docentes de grupo, del personal de educación especial, del director de la escuela, del supervisor, de las autoridades educativas superiores, padres de familia y de los mismos niños. Establecen que, es necesario que los centros escolares se fortalezcan de manera que no solo haya profesores integradores, sobre todo, escuelas integradoras. Esto puede alcanzarse en varios niveles: *conceptual*, cuando maestros y directivos abren su panorama hacia una comprensión más rica de la enseñanza y del aprendizaje; *académico*, al desarrollar una estrategia de trabajo cada vez más planificada, colegiada y compartida; y *ético*, al incrementar los valores y propósitos que respeten las diferencias, la colaboración, la tolerancia y la autoestima (García et al, 2009).

Ahora bien, dentro de este grupo de alumnos con necesidades educativas especiales, se encuentran los niños con diagnóstico de "Síndrome de Asperger". El síndrome de Asperger se refiere como una compleja discapacidad del desarrollo marcada por impedimentos en la socialización, comunicación, cognición y sensación. Igual que el autismo clásico, el síndrome de Asperger es un trastorno neurológico que afecta la capacidad de una persona de comunicarse y relacionarse con los demás. Es un trastorno que dura toda la vida y que conlleva problemas de conducta considerables y a largo plazo. Aunque las características del síndrome de Asperger difieren de persona a persona, los efectos comunes del trastorno incluyen (DSM-IV-TR, 2004):

- Problemas comprendiendo pautas sociales y estilos de lenguaje conversacionales
- Una adherencia inflexible a rutinas o rituales no funcionales
- Repetición de movimientos o palabras y frases (ecolalia)
- Dificultades con destrezas motoras finas y la integración sensorial
- Una preocupación persistente con objetos o temas de interés muy específicos

Es importante notar que estas conductas tienen una base neurológica y no representan desobediencia o rebeldía intencionales por parte del

individuo. Debido a que el síndrome de Asperger es un trastorno neurológico, a las personas que lo tienen a menudo les cuesta controlar ciertos comportamientos. Es importante entender las bases psicológicas y médicas subyacentes del trastorno para poder desarrollar una estrategia docente eficaz, así como ayudar al individuo a manejar mejor estos comportamientos (Hernández, 2008).

Casi todos los niños con Síndrome de Asperger se escolarizan en las etapas de educación básica, primaria y secundaria, en escuelas regulares. Algunos son atendidos sin necesidad de recursos extraordinarios. Otros pueden requerir distintos tipos de recursos y de apoyos materiales, personales y curriculares para desarrollar su proceso de enseñanza y aprendizaje. Muy pocos necesitan educación en centros de educación especial (Organización para la investigación del autismo, 2005).

Particularmente, en educación primaria la incorporación a la escuela puede ser un momento difícil para los niños con trastorno de Asperger, puesto que las habilidades de interacción son inadecuadas y pueden evitar las interacciones sociales espontáneas. Tienden a mantener rutinas y tienen dificultades con los cambios de horarios y rutinas. Los intereses son restringidos e intensos. Se presentan comportamientos de ansiedad, hiperactividad, agresividad y berrinches, conducta retadora sin explicación "lógica" (Organización para la investigación del autismo, 2005).

En este sentido, se requiere el apoyo del docente, aplicando diferentes métodos y estrategias dentro del aula para apoyar al alumno a desarrollar sus habilidades, por ejemplo, incorporación a las rutinas escolares, capacidad para aceptar los cambios y a incorporarse a las interacciones con otros, desarrollo de elementos del lenguaje comunicativo, ajuste comportamental, pero principalmente llevar a cabo las adecuaciones curriculares (Díaz, 1994).

El docente como profesionalista tiene una clara concepción sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil. Las adecuaciones constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza. Estas

adecuaciones deben tomar en cuenta los intereses, motivaciones, habilidades y necesidades de los alumnos, con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje. Dependiendo de los requerimientos específicos de cada alumno, se pueden adecuar las metodologías de la enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, los materiales didácticos, los bloques de contenidos, los procedimientos de evaluación e inclusive pueden ajustarse los propósitos de cada grado. Al diseñar las adecuaciones curriculares, los maestros deben establecer ciertas prioridades basándose en las principales necesidades del alumno, definidas mediante la evaluación psicopedagógica; de esta manera podrán actuar con mayor seguridad, considerando los aspectos que el alumno realmente necesita para alcanzar los propósitos educativos (Gimeno, 1991).

Sin embargo, como ya se mencionó aunque algunos docentes cuentan con la disponibilidad para apoyar a la integración educativa de éstos alumnos, éstos desconocen los antecedentes médico –psicológicos del trastorno e incluso los elementos que integran el proceso de integración educativa que consiste en la evaluación psicopedagógica y la elaboración de la adecuación curricular (Organización para la investigación del autismo, 2005).

Por ello, este proyecto de investigación pretende desarrollar un análisis de los factores que obstaculizan el proceso de integración educativa de alumnos con síndrome de Asperger, en una escuela particular, ubicada en la colonia Lomas del Chacón, municipio de Mineral de la Reforma, Hidalgo. Que tiene inscritos tres alumnos con este trastorno, quienes se encuentran cursando primer grado de educación primaria. Los alumnos son remitidos por la dirección y los docentes al área de psicopedagogía para ser evaluados y se trabajen diversas actividades relacionadas con motricidad, atención, hábitos de higiene, independencia, entre otras.

Esta institución educativa cuenta con el nivel de maternal, preescolar y primaria. Una plantilla de ocho docentes titulares de grupo, ocho docentes que imparten talleres (inglés, francés, música, arte, ajedrez, educación física, computación), una psicóloga y personal administrativo conformado por seis personas, entre los que se encuentran director administrativo, director académico, coordinadoras de nivel preescolar y primaria, control escolar y control administrativo. Con relación al

inmobiliario, cuenta con seis salones, biblioteca, sanitarios, cafetería, dirección general y oficina de control escolar, un salón de usos múltiples. Dos patios, uno de pasto y otro de cemento.

El objetivo general de este proyecto, consiste en analizar los factores institucionales que obstaculizan el proceso de integración educativa de niños con síndrome de Asperger. Considerando los siguientes:

1. Concepciones y creencias del personal sobre la integración educativa.
2. Formación del profesorado (características, disponibilidad y experiencia).
3. Apoyo de la institución educativa relacionada con recursos.
4. Clima escolar

Se trata de un estudio explicativo que pretende establecer y analizar las relaciones entre dichos factores. Para lograrlo se pretenden aplicar los siguientes instrumentos:

1. Cuestionarios de actitudes y conocimientos sobre el proceso de integración educativa a docentes, directivos y padres de familia.
2. Entrevistas semiestructuradas a docentes directivos que incluyan preguntas relacionadas con sus características profesionales, disponibilidad y experiencia laboral.
3. Observación dentro del aula para analizar la actitud del docente frente al alumno con síndrome de Asperger con el resto del grupo.

Finalmente, es importante mencionar que esta investigación pretende ser la base para elaborar plan de intervención educativa, aplicable a escuelas, principalmente particulares, pues permitirá identificar de forma clara las problemáticas asociadas a la integración educativa de alumnos con síndrome de asperger, sensibilizar a las partes involucradas en el proceso, dar información y brindar estrategias sobre los métodos de educación y manejo de estos alumnos.

Además de establecer una comunicación y nivel de intervención mayor entre el docente y los padres de familia e institución.

REFERENCIAS

- Jacobo, Z., Alvarado, J. y Moctezuma, M. *“Prácticas Educativas hacia una Cultura de Integración en atención a la diversidad. Reporte de investigación”*. En Voces de la Alteridad. UNAM FES Iztacala y FES Zaragoza, 2006, México.
- López, L. A. Y Váldez, M. M. (2005). *“Manual de diagnóstico y*

estadística de los trastornos mentales (DSM – IV - TR)". España: Masson.

- Gimeno Sacristán, José (1991). *"El currículum: una reflexión sobre la práctica"*. Madrid: Morata.
- Hernández, R.J.M. (2010) *"El síndrome de Asperger a través de las diferentes etapas educativas"*. En <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/cepsevilla/profesor/documentos/etapas.pdf> . Revisado Julio, 19, 2011.
- Díaz Barriga, Ángel (1985). *"Didáctica y currículum"*, México: Nuevomar.
- Organización para la investigación del autismo (2005). *"Un viaje por la vida a través del autismo. Guía para educadores"*. México: Fusión mc communications, inc.
- Secretaria de Educación Pública (2006). *"Programa para el fortalecimiento de la educación especial e integración educativa"*. México: SEP (Ejemplar gratuito).
- Secretaria de Educación Pública (2009). *"La integración educativa en el aula regular principios finalidades y estrategias"*. México: SEP (Ejemplar gratuito).

Actitud de los docentes de la Ciudad de México ante el proceso de integración escolar

Elena Vanegas Orduña

Adamez Téllez Lorena

Ruelas Ruiz Sara Ivett

1. Universidad Pedagógica Nacional, México

RESUMEN

Con el objetivo de conocer la tendencia de la actitud de los docentes de educación regular ante la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales (NEE), se aplicaron a 615 profesores de escuelas públicas de la Ciudad de México de ambos turnos, un cuestionario socioprofesional y una escala de actitudes tipo Lickert. Los resultados muestran que los docentes de grupo tienen una actitud positiva y favorable hacia la integración educativa de niños con NEE cuando cuentan con una formación en educación especial. Asimismo, los docentes que han tenido contacto con niños con alguna necesidad educativa, muestran actitudes más favorables y suponen que los niños tienen posibilidades de desarrollo escolar. Los resultados se analizan también comparando las actitudes hacia los tres indicadores: sociofilosófico, pedagógico y psicológico. En todos los casos se encontró que los docentes reconocen los derechos de los niños con NEE de ser educados y desarrollar su vida normal en la sociedad. Sin embargo, las actitudes son menos favorables en el aspecto pedagógico, esto, tal vez, indica que reconocen los derechos de los niños con NEE, pero prefieren no tenerlos en su salón. Los resultados permiten hacer algunos señalamientos en torno a la necesidad de generar programas de capacitación y sensibilización para los docentes, de modo que genere actitudes más favorables.

2.

La integración escolar es, según García (1990), la asignación de alumnos con NEE a clases normales, más la educación especial que se requiera, en donde los profesores adecuarán el curriculum en función de las necesidades de estos niños. La integración escolar, agrega el autor, se puede realizar a todos los niveles educativos; los alumnos con NEE estarán bajo la supervisión del profesor ordinario al menos media jornada en clases normales; el profesor de educación especial tendrá un espacio para la atención de alumnos con NEE, a su vez el profesor de educación especial se coordinará con el profesor ordinario para la realización de consultas mutuas sobre alumnos con NEE y también para otros alumnos; los alumnos con NEE tendrán una permanencia máxima en las aulas normales e individualización del curriculum independientemente de su dificultad.

Ahora los maestros deben readmitir a aquellos niños que incluso habían sido remitidos por revoltosos. En consecuencia, el conocimiento de las actitudes ante la integración en general y las del profesor, en particular, son primordiales a la hora de determinar el éxito de los esfuerzos de integración. Así, Manosalva (1992) indica que las actitudes favorables en todas las personas que componen la comunidad educativa son necesarias para el éxito de la integración escolar. Por ello es más probable que el docente tenga una actitud favorable ante la integración, si considera que tiene estrategias instructivas, recursos y apoyos para realizar su trabajo; naturalmente estas estrategias, la mayor parte de las veces, se adquieren a través de la formación y el perfeccionamiento del profesorado.

Por su parte, Huerta (1998) menciona que el éxito se tendrá cuando todos los responsables adopten decisiones a todos los niveles y se reafirme el compromiso de fomentar la integración con una mentalidad que lleve a actitudes favorables, tanto en los maestros como en los padres de familia y la sociedad en general. Ya que como menciona Cline (citado en Nicasio y Alonso 1985) los obstáculos principales hacia la integración son las actitudes de los maestros regulares hacia los alumnos con NEE, así como, las actitudes y buena voluntad de la administración escolar.

La opinión docente, según Abós y Polaino-Lorente (1986), puede afectar de modo intenso el rendimiento de los alumnos. Así como en otro tiempo la conducta docente demostró ser determinante del proceso educativo, esta conducta está a su vez determinada por las actitudes del profesorado ante los diferentes elementos del sistema educativo. En

última instancia, agregan los autores, el éxito o fracaso de la integración escolar dependen de las actitudes docentes hacia el sistema integrador y de los sujetos implicados.

Desde otra perspectiva, Illán (1988) argumenta que la actitud favorable o desfavorable hacia la integración se encuentra relacionada con las expectativas de éxito que los profesores sostienen acerca de sus alumnos y con relación al modo en que se desarrolla la integración en sus centros. Arraiz (1986) señala que los maestros prefieren la modalidad de integración parcial y la prevalencia de aulas de educación especial para educar a disminuidos, actitud que se ve graduada dependiendo del tipo de minusvalía. Sin embargo, Nicasio y Alonso (1985) informan lo opuesto.

Arraiz (1986) menciona que otro condicionante en la actitud de los profesores es el grado de la minusvalía, ya que estas tienden a ser más desfavorables a medida que el nivel de educación es superior, opinión que comparte con Illán, Pérez de Mayorga y Alemán (1992). Estos autores comentan que esta actitud se debe a que los docentes de niveles superiores valoran sobre manera el rendimiento académico de los alumnos.

La actitud desfavorable ante la integración por parte de los docentes en muchos casos, mencionan Illán et al. (1992) es por la ausencia de conocimiento, esto provoca en los docentes sentimientos de ansiedad por la carencia de habilidades que le faciliten adaptarse a las necesidades educativas de los alumnos integrados, además de vivirlo como imposición pues se sienten engañados al ver que están obligados a atender a un tipo de alumno para lo que no han sido preparados adecuadamente.

En relación con lo anterior, Echeita (1991) e Illán et al. (1992) mencionan que la formación docente es la clave de la modificación de actitudes y cuando éstas son favorables, son la puerta que dan paso a la intervención educativa con mayores garantías, de modo que permitan asegurar el progreso de los alumnos con NEE. Asimismo, Abós y Polaino-Lorente (1986), reportan que la falta de preparación manifestada por los docentes influye en la motivación e implicación del proceso integrador.

Ante todo lo anterior, surge la necesidad de preguntarse en torno a las actitudes que prevalecen ante la integración de alumnos con NEE, teniendo como punto de referencia estudios realizados por Abós y Polaino-Lorente (1986), Illán (1986, 1998) e Illán y cols. (1992), entre otros, donde las actitudes de los docentes ante la integración educativa y

escolar de los alumnos con NEE están relacionadas con variables como formación profesional docente, experiencia o no en integración escolar e interdisciplinariedad.

En este sentido, el presente trabajo se propone conocer las actitudes docentes frente al proceso de integración escolar en relación con las siguientes variables; formación profesional docente en educación especial, experiencia o no en integración escolar y disposición al trabajo en equipo.

MÉTODO

Sujetos

A través de un muestreo por cuotas se seleccionó de cada una de las dieciséis delegaciones del Distrito Federal (D.F.), dos escuelas primarias públicas que laboraran en turno matutino y dos más que laboraran en turno vespertino, dando un total de 64 escuelas, de las cuales una por cada turno cuenta con la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). La planta docente de estas escuelas integró el total de la muestra, constituida por 615 docentes, todos ellos trabajadores de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Instrumentos

Se elaboraron dos instrumentos, el primero corresponde a un cuestionario mixto que permite obtener información acerca de las características socioprofesionales de la población y de variables tales como: la formación docente en educación especial, experiencia en integración escolar y la disposición al trabajo en equipo. El segundo es una escala tipo Likert, que permite identificar la actitud de los docentes ante la integración escolar de alumnos con NEE. Es una escala que corresponde a un método de rangos sumariados, la cual propone cuatro opciones: Totalmente de Acuerdo; Acuerdo; Desacuerdo y Totalmente Desacuerdo. El instrumento contiene treinta y cinco afirmaciones de las cuales once corresponden al fundamento sociofilosófico, once al pedagógico y trece al psicológico.

Procedimiento

Se utilizó un directorio para identificar Unidades de Servicio de Apoyo para la Educación Regular (USAER) dentro de las escuelas primarias públicas de las dieciséis delegaciones en el D.F., la otra parte de la muestra se localizó a través de visitas en las diferentes escuelas de las dieciséis delegaciones con el fin de identificar aquéllas que no cuentan

con el servicio de USAER. El instrumento se aplicó en alguna de las siguientes modalidades: a) aplicación previa cita telefónica o personal, b) aplicación colectiva, c) aplicación personalizada, d) aplicación a través del director y e) reunión de consejo.

3. RESULTADOS

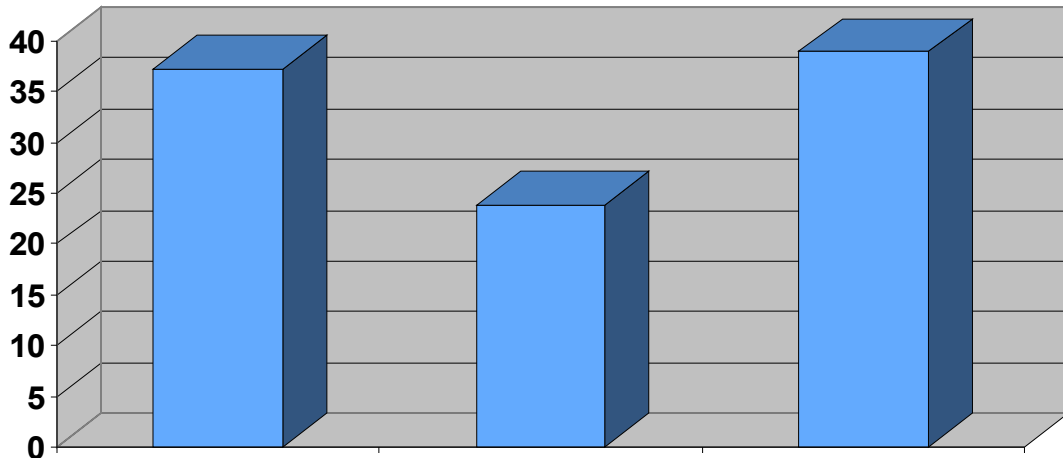
Los datos obtenidos en la escala tipo Likert se cuantificaron como sigue: TA=4, A=3, D=2, TD=1, cuando fueron favorables las afirmaciones y la inversa cuando fueron desfavorables. La suma total de los rangos determinó la tendencia global de la actitud docente ante la integración escolar, así como su distribución para cada uno de los fundamentos.

La muestra de estudio carece de una formación profesional en educación especial en una proporción de 2 a 1, esto refleja que los docentes no tienen información, conocimientos y preparación pertinentes para llevar a cabo la integración escolar. Por lo tanto, no cuentan con los conceptos básicos sobre las Necesidades Educativas Especiales, sobre discapacidad o integración educativa y escolar. Lo anterior muestra que los docentes requieren de una capacitación y una actualización que les proporcionen las herramientas para dar respuesta al proceso integrador.

Asimismo, la proporción de docentes que no tiene experiencia en integración escolar es similar a la que carece de formación en educación especial, lo cual indica que los docentes no han tenido la práctica directa o indirecta de trabajar con alumnos con NEE, asimismo, se observa que la mayoría de los docentes siempre han sido maestros de educación regular.

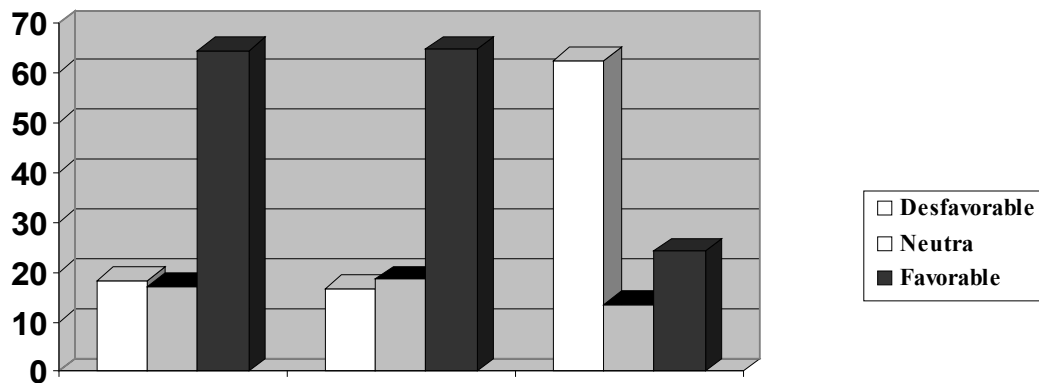
Con la calificación en el cuestionario de actitudes se calculó los rangos favorable, desfavorable y neutro. De esta manera se obtuvieron los siguientes porcentajes.

Gráfica 1. Actitud de los docentes frente a la Integración Escolar



Los porcentajes mostrados en la gráfica 1 permiten ver un equilibrio entre las tendencias favorable y desfavorable de la actitud docente ante la integración escolar de niños con NEE, tendencias que mantendrían el equilibrio aún cuando la actitud neutra fuera distribuida entre ellas ya que ésta mantiene una misma proporción de actitud favorable y desfavorable. Posteriormente, se realizó un análisis para conocer en cual de los fundamentos ya sea sociofilosófico, psicológico o pedagógico, se encuentra el mayor sustento de la actitud global docente, obteniendo los siguientes resultados.

Gráfica 2. Actitud de los docentes frente a la Integración Escolar por indicador



En la gráfica 2 se observa que la actitud favorable de los docentes está sustentada primordialmente en aspectos que tienen que ver con la valoración que hacen los docentes de los alumnos con NEE como personas, seres humanos y sociales, sin condicionamiento o distinción quienes pueden interactuar dentro de la familia, su comunidad y trabajo. Lo cual podría deberse a que entre los docentes se está adoptando una nueva manera de percibir a las personas con NEE, dejando atrás la ideología segregante hacia ellas.

Asimismo, se observa una tendencia más favorable en la actitud de los docentes en relación con el proceso de aprendizaje de los alumnos con NEE dentro de su crecimiento como individuos. Es decir, los docentes conciben a los alumnos con NEE como personas inteligentes, capaces de estudiar, de aprender conceptos, procedimientos y actitudes que les propicien un desarrollo integral.

Finalmente, la actitud global de los docentes en relación a como conciben a los alumnos dentro del contexto escolar y el aula, hay una disminución considerable en la actitud favorable. Esto podría indicar, que los profesores no admiten la posibilidad de que las actividades académicas en una escuela regular puedan ser propicias para los alumnos con NEE, ya sea porque temen que la atención extra que requieren los estudiantes con NEE irá en detrimento de los otros estudiantes o, simplemente porque piensan que no es bueno que los alumnos con NEE estudien en escuelas regulares. Así entonces, es evidente el hecho de que los docentes están de acuerdo en que una persona con NEE interactúe en un entorno social, además de que tienen la capacidad de desarrollarse, de aprender y de poder desenvolverse en dicho entorno. Sin embargo, no están del todo a favor de que estos niños puedan ingresar y permanecer dentro de la escuela regular.

Para conocer cómo influye la formación profesional en educación especial, la experiencia en integración escolar y la disposición al trabajo en equipo, en la actitud docente ante la integración escolar de los alumnos con NEE y en qué fundamento se sustenta dicha actitud, se analizó a través de los procesos estadísticos prueba t y Oneway según el caso.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo por sus características no pretende ser conclusivo, sin embargo, los resultados sí permiten señalar algunas evidencias que muestran las tendencias sobre como están enfrentando los docentes de la ciudad de México el proceso de integración escolar implementado en

nuestro país.

Así como señalamos anteriormente, se observó que los docentes no cuentan con una formación en educación especial para dar respuesta a las NEE de los alumnos ni tienen la experiencia en integración escolar que les proporciona las habilidades necesarias para enfrentar el proceso; dado que la mayoría de los profesores participantes en la investigación manifiestan o reflejan, a través de sus respuestas y comentarios, no tener los conocimientos que en materia de educación especial dan una formación profesional adecuada; ni contar con la práctica necesaria que permite desarrollar las capacidades que se requieren para llevar a cabo la integración escolar; sin embargo, respecto a la tendencia desfavorable para la disposición al trabajo en equipo; otra de las hipótesis en esta investigación, ésta no se corrobora dado que los docentes manifiestan tener una tendencia favorable para la disposición al trabajo en equipo. Al mismo tiempo, la actitud de los docentes ante la integración escolar de niños con NEE tiene una tendencia más desfavorable que favorable, no se corrobora, ya que los resultados indican que la actitud de los docentes tiene una ligera tendencia hacia lo favorable, siendo esto una señal positiva para el éxito de la integración escolar, pues como menciona Bautista (1993) la resistencia ante la integración escolar podrá desaparecer en la medida en que se consiga clarificar dicha ideología desfavorable.

De acuerdo con los resultados esta actitud favorable se sustenta en aspectos sociofilosóficos y psicológicos principalmente, siendo los aspectos pedagógicos los menos favorecidos. En este sentido Capacce y Lego (1987) refieren que el proceso de integración se encuentra sustentado en fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos en una misma proporción. Sin embargo, los resultados aquí reportados indican que los docentes prefieren no tener alumnos con NEE en su salón de clases.

Los resultados indican que los docentes están de acuerdo en que las personas con NEE pueden interactuar en los diferentes ámbitos a los que pertenecen, específicamente familia y comunidad. Asimismo, los conciben con capacidad de llevar a cabo un proceso de aprendizaje, que implica inteligencia, razonamiento, memorización y capacidad para estudiar. No obstante, no los conciben dentro de un contexto escolar y del aula, no por una actitud de rechazo sino por preocupación, temor y angustia, debido a no contar con la preparación o la capacitación adecuada, además del apoyo en cuanto a recursos materiales y humanos para responder a las necesidades específicas que requiere su proceso de enseñanza.

La conclusión más significativa a la que hemos podido llegar, a partir de los resultados, es que la actitud desfavorable ante la integración escolar de niños con NEE no rebasa a la actitud favorable. Es decir, en términos generales, no hay rechazo, si bien no podemos hablar de una tendencia global de una actitud favorable, sí podemos rescatar el hecho de contar con una población que mantiene una actitud favorable a pesar de que no cuenta con la formación y experiencia necesarias. Pero que en su lugar presenta una disposición para trabajar en equipo.

Referencias

4. Abós, O.P. y Polaino-Lorente, A. (1986). Integración de deficientes mentales educables: un estudio de actitudes docentes. **Revista española de pedagogía** **172**. 194-206.
5. Arraiz, P.A. (1986). Actitudes de los niños normales hacia la integración escolar del alumnado disminuido. **Bardos, revista de orientación pedagógica**, **38 (264)**. 735-749.
6. Bautista, J.R. (1993). **Necesidades Educativas especiales**. España: Aljibe.
7. Blanco, R. y Duk, C. (1996). La integración de los alumnos con necesidades especiales. **Educación** **2001**, **17**. 42-46.
8. Capacce, N. y Lego, N. (1987). **Integración del discapacitado**. Buenos Aires: Humanitas.
9. Echeita, G. (1991). El programa de integración del MEC. **Cuadernos de Pedagogía**, **191**. 189-192
10. García, S. (1990). La filosofía de la normalización como base de la integración escolar. **Revista de ciencias de la educación**, **143**. 283-293
11. Huerta, C.H. (1998). **La integración educativa y los docentes**. Ponencia del: 1er. Encuentro Nacional de Investigadores y Participantes sobre la Integración Educativa. México, D.F. (En prensa).
12. Illán, R.N. (1986). Aportaciones al estudio del papel del profesor de clase regular en la integración del niño deficiente. **Anales de pedagogía**, **4**. 7-23.

13. Illán, R. N. (1988). Estudio de los factores relacionados con el desarrollo de programas de integración. **Anales de Pedagogía**, **6**.37-51.
14. Illán, R.N.; Pérez de Mayorga, G. y Alemán, L. (1992) Formar para integrar o integrar para formar. **Anales de pedagogía**, **10**. 169-184.
15. Manosalva, M.(1998). Condiciones para la aplicación de programas de integración escolar. **Revista de educación** ,**12**. 24-26.
16. Nicasio, G. J. y Alonso, J.C. (1985). Actitudes en los maestros hacia la integración escolar de niños con Necesidades Especiales. **Infancia y Aprendizaje**,**30**.51-68.

El impacto del trastorno de ansiedad en el bajo rendimiento escolar de niños y niñas de primer grado de primaria

Lizbeth Ramos Baños

• INTRODUCCIÓN

En las escuelas de educación básica son diversos los factores psicológicos que se presentan e influyen en el rendimiento escolar de los niños, la presente propuesta de investigación se enfoca en analizar la ansiedad y los efectos que este tipo de trastorno psicológico tiene en el desarrollo escolar de los niños, ocasionando problemas que afectan directamente problemas como malas calificaciones, poca participación y deserción escolar, la población con la que se trabajara son niños de primer año de primaria.

Para Marks 1991 en González, R. (2000) en el libro de Psicopatología del niño y el adolescente, la ansiedad es la anticipación de un miedo verdadero indefinible e imprescindible siendo la causa más vaga y menos comprensible y la define como un miedo sin objeto. El miedo que presenta el estudiante puede ocasionar una resistencia a asistir a diversos lugares entre ellos la escuela.

Es importante analizar este trastorno debido a que la ansiedad puede tornarse patológica, Buj, M. menciona que la ansiedad ocasiona miedo y deseos de huir sin quien lo sufra pueda identificar claramente el peligro o la causa que lo ocasiona, los síntomas que presentan los niños con ansiedad son: cefaleas, dolores abdominales, vomito lo que generara que el estudiante no pueda desarrollarse eficazmente y por consecuencia se afecte su aprendizaje.

Existe una gran probabilidad en que los docentes confundan a su alumno que presenta una crisis de ansiedad y lo diagnostiquen con problemas de aprendizaje, hiperactividad ocasionando problemas para

el desarrollo del mismo.

El trastorno de ansiedad es un mecanismo que las personas necesitan para poder adaptarse a las exigencias del ambiente en el que viven y así tener un mejor desenvolvimiento a lo largo de la vida, además se analizara la importancia que tienen la familia, los maestros, y la escuela como factores generadores de ansiedad.

JUSTIFICACIÓN

En México el Trastorno de Ansiedad es poco conocido y los profesionales de la educación no cuentan con la formación necesaria para identificar cuáles son los inconvenientes y síntomas que presenta un alumno que padece este tipo trastorno psicológico. Esta investigación pretende recabar información objetiva sobre lo que es la ansiedad qué factores influyen y cómo estos factores la vuelven más patológica y analizar con la finalidad de generar propuestas que apoyen y ayuden a que los docentes intervengan las repercusiones que este trastorno.

Este proyecto busca contribuir a que la educación tome en cuenta trastornos de la personalidad y psicológicos y no etiquete a sus alumnos como “flojos”, o “burros” que “no son buenos para estudiar” o no quieran ir a la escuela se pretende dar otra visión y ponernos a pensar que factores están influyendo para que ese niño no quiera ir a la escuela, como pueden ser el miedo a algún profesor, miedo a que sus padres lo abandonen en la escuela y a ser evidenciado por no tener una respuesta correcta y burlado por sus compañeros.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

- Analizar de qué manera influye la ansiedad en el rendimiento escolar de los niños de primer año de primaria.

Objetivos específicos

- Identificar los factores más comunes que contribuyen a la presencia de este trastorno de ansiedad en el aula.
- Generar propuestas de mejora que puedan servir de apoyo a los profesionales de la educación a favorecer el desarrollo de los niños que presentan ansiedad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La ansiedad es un trastorno de salud mental que se presenta debido a cambios sociales, ambientales o de seguridad que viven cotidianamente los niños. Se puede presentar por diferentes factores psicológicos y son diversas las situaciones que la pueden desencadenar.

La ansiedad tiene una función activadora que facilita la capacidad de respuesta del individuo ante los peligros, cuando ésta es excesiva en

intensidad, frecuencia y duración, o aparece asociada a estímulos que no presentan una amenaza real para el organismo, produce alteraciones en el funcionamiento del sujeto y se considera patológica González, R. (2000). En los niños se presenta cuando este trastorno ya no cuenta con los recursos que tiene el niño para enfrentarse al problema.

El problema en el que pretende analizar esta investigación es si cuando este trastorno se vuelve patológico afecta el desarrollo del niño y en consecuencia si rendimiento académico a cierta situación llevándolo a un estado de inquietud que puede salirse de control en tiempo e intensidad, y terminar en un trastorno psicológico que afecte al niño psicológica y académicamente y lo lleve al fracaso escolar.

El La ansiedad trastorno mental prevalente en la actualidad, y se manifiesta en múltiples disfunciones y desajustes a nivel cognitivo, conductual y psicofisiológico. Estos factores son expresados en diferentes ámbitos como el familiar, escolar, social o laboral, este estudio se enfoca en analizar los factores escolares.

El Manual de Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV), crea un apartado de clasificación para los Trastornos de Ansiedad; este Manual los define como aquellos síntomas psicológicos, de conducta o autonómicos; debidos primeramente a manifestaciones de ansiedad, no debiendo ser secundarios a otros síntomas, como trastornos perceptivos o síntomas obsesivos. Los síntomas que ayudan a detectar los trastornos de ansiedad se asocian a 3 o más de los siguientes síntomas: nerviosismo, inquietud o impaciencia, fatiga, dificultad para concentrarse, irritabilidad, tensión muscular, alteraciones de sueño, entre otros.

Los rangos de edad de los participantes propuestos en esta investigación son se ubican dentro de una etapa en la que el niño se enfrenta a numerosos estímulos que le generan ansiedad como: el inicio de la vida escolar, maestras (o) más exigentes comparados con el pre-escolar y las expectativas que la familia tiene respecto al rendimiento académico que el niño tendrá en su vida escolar.

Por lo anterior, es necesario analizar e incluso intervenir para se apoyen a los profesionales de educación y psicología a detectar a los alumnos

que padecen ansiedad y que se creen programas de apoyo para este tipo de alumnos y así evitar su bajo rendimiento escolar e incluso que abandonen completamente la escuela prefiriendo no estudiar a sentir este miedo, que no saben como manejar.

La pregunta de investigación que genera esta propuesta de investigación es ¿De qué forma impacta del trastorno de ansiedad en el bajo rendimiento escolar de niños y niñas de primer grado de primaria?

MARCO TEÓRICO

Por más de un siglo, los trastornos de la ansiedad han sido motivo de interés clínico y teórico. Freud (1894), describió la neurosis de ansiedad y la consideró como el eje central de su teoría psicoanalítica. Esta alteración puede presentarse en forma episódica o continua.

La reacción individual de cada persona es variable y puede desarrollarse, una entidad fóbica, una conversiva o bien un tipo de crisis de angustia con elementos obsesivos o compulsivos. Un tiempo después se consideró que la angustia, sólo se refería a la experiencia subjetiva del suceso. Hoy, la fenomenología se aplica comúnmente a la conducta signos, síntomas, los hechos observables que están asociados con un trastorno o una enfermedad, debe considerarse tanto el pasado como el presente así como los factores externos e internos en correspondencia con el modelo biopsicosocial.

Otros autores definen a la ansiedad como una preocupación inadecuada. Es un trastorno psicológico que se caracteriza por tensión motora, hiperactividad, expectativas y pensamientos aprensivos. Santrock (2004)

a. Definición de ansiedad

Las emociones en general, el miedo y la ansiedad en particular, a pesar de ser una experiencia universal, no han alcanzado, debido a su complejidad, una definición científica única. Como emoción la ansiedad presenta biológicamente un sentido positivo por cuanto facilita la supervivencia personal y de especie ayudando al individuo en el afrontamiento de situaciones difíciles y comprometedoras, desencadenando cambios corporales que tienen lugar durante la reacción emocional o el estado de ansiedad que sirve de preparación para llevar a cabo con más posibilidades de éxito un comportamiento de huida o ataque ante lo que supone una amenaza (Vallejo, 1990; Corsi, 2003).

Freud (1894) describió diez características en la neurosis de ansiedad que permitían su separación del concepto tradicional de neurastenia. De las diez características nueve eran signos y síntomas y la décima se refería al curso evolutivo del cuadro.

Signos y síntomas:

- 1.- Irritabilidad general.
- 2.- Expectación aprensiva.
- 3.- Angustia flotante.
- 4.- Ataques de ansiedad.
- 5.- Terror nocturno.
- 6.- Vértigo.
- 7.- Desarrollo de fobias.
- 8.- Trastornos gastrointestinales.
- 9.- Parestesia.
- 10.- Tendencia a la cronicidad.

Por más de un siglo, los trastornos de la ansiedad han sido motivo de

interés clínico y teórico Freud (1894), describió la neurosis de ansiedad y la consideró como el eje central de su teoría psicoanalítica. Esta alteración podría presentarse en forma episódica o continua. La reacción individual de cada persona es variable y puede desarrollarse, entre otras, una entidad fóbica, una conversiva o bien un tipo de crisis de angustia con elementos obsesivos o compulsivos. Un tiempo después se consideró que la angustia, sólo se refería a la experiencia subjetiva del suceso. Hoy, la fenomenología se aplica comúnmente a la conducta signos, síntomas, los hechos observables que están asociados con un trastorno o una enfermedad, debe considerarse tanto el pasado como el presente así como los factores externos e internos en correspondencia con el modelo biopsicosocial.

De cualquier forma, existe consenso en aceptar que la angustia surge como una vivencia de amenaza a la integridad psicofísica del individuo. Por tal motivo hay que admitir que es un estado emocional, oblicuo, susceptible de surgir en múltiples situaciones normales o patológicas según Vallejo, (1990).

En el presente se está en la posibilidad de afirmar que los trastornos de angustia o ansiedad son una entidad universal que se presenta en forma inicial o aislada, aunque muy frecuentemente se asocian con otros trastornos de la esfera mental y somática a la ansiedad se debe entender como una reacción que puede ser adaptativa o de defensa ante una situación nueva o inesperada y que se caracteriza por un estado de mayor alerta y activación biológica, psicológica y social. A la ansiedad se le ha considerado como un mecanismo adaptativo, resultado de conductas defensivas ante cualquier circunstancia que represente una amenaza a la integridad de la persona desde todos los aspectos del funcionamiento vital en Vallejo, (1990); citado por Heinze y Silverman, (2003).

La respuesta ansiosa se encuentra presente en la totalidad de los animales superiores, relacionándose ésta con la percepción de peligro y la necesidad de llevar a cabo conductas urgentes de entidad protectora así el trastorno de ansiedad limita de forma importante la calidad de vida de quien lo padece. Aunque la ansiedad es una respuesta que se presenta normalmente frente a la percepción de una amenaza o peligro, y tiene como propósito de protección del organismo, es también

señal de que algo ha provocado un desequilibrio Luengo, (2005).

Todos los seres humanos padecen, de una u otra forma, distintos niveles de ansiedad de acuerdo con Luengo (2005) cuando es moderada y guarda relación con el estímulo que la provoca o una relación de intensidad con la situación con la que aparece, es en todo caso, algo tan normal como la sed, el hambre o el deseo sexual, es en sí misma un estado adaptativo que nos prepara a contender con riesgos potenciales, es decir, puede ser benéfica para el individuo al permitirle un mayor estado de alerta e impulsarlo a acciones que bajo otras circunstancias no realizaría.

Cuando la ansiedad es normal, nos alerta y protege y en un grado moderado desempeña una función de gran utilidad pues estimula los esfuerzos, la vivacidad, y contribuye a que las personas se mantengan en un elevado nivel de trabajo, la ansiedad es una experiencia ordinaria que se presenta cuando nos esforzamos en alcanzar determinadas metas, atenernos a ciertos plazos de tiempo, al mantener relaciones interpersonales, se preparan por ejemplo exámenes o presentaciones, una cita importante, una solicitud de empleo, entre otros el afrontar la mayor parte de las actividades que desarrollamos durante el día conllevan un cierto grado de ansiedad y en muchas de las actividades que realizamos diariamente Linfort, (1974 en Contreras, 2003).

ESBOZO METODOLÓGICO

- Modelo de investigación: Cualitativo
- Tipo: Descriptivo
- Población: Los niñ@s entre 6 y 7 años de la Escuela Primaria Benito Torres Oropeza

BIBLIOGRAFÍA

Buj. M. (2007) *Psicología infantil. Trastornos emocionales*. Barcelona. Morsori. Pp. 13-20

Corsi, M. (2003) El electroencefalograma y la ansiedad: diferencias Sexuales. *Ciencia*, pp. 40-51.

Davison, G. (2005) *Psicología de la conducta anormal DSM-IV*. Mexico: Limusa Wiley. Pp 166-180

Gómez, A. Miedo en la escuela. *Educación 2001*. México, no: 146, mes: jul, año: 2007, pp. 42-47.

Freud, S. (1894). *Obras Completas*, (4ª ed). Madrid: editorial Biblioteca nueva.

González, R. (2000) *Psicopatología del niño y el adolescente* capitulo trastorno de ansiedad en la infancia y adolescencia. Madrid. Pirámide. Pp 157-192

Heinze, G. (2003). La ansiedad: como se la concibe actualmente. *Ciencia*, pp. 8-15.

Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2003) *Metodología de la investigación*.(3ª. ed). México: McGraw-Hill Interamericana.

Louise, R. (2006) *Como curar la ansiedad en los niño*. Barcelona. Sirio S.A

Luengo, D. (2005) *La ansiedad al descubierto. Como comprenderla y Hacerle frente.* España: Ed. Paidós

Méndez O. (2007) *Recomendaciones generales.* ITESM. México

Santamaría, K. (2006) *Ansiedad ante los exámenes. Rompan filas.* México, Vol: 15, No: 81, Mes: MAR-ABR, Pp. 31-39.

Sánchez, M.; Parra M.; Sánchez M.; Montañes, J. (2006) *Diferencias de ansiedad y rendimiento académico en el proceso de enseñanza-aprendizaje con créditos". ensayos: revista de la escuela universitaria de magisterio de albacete.* España, no: 21, pp. 203-216.

Santrock, J.(2004) *Introducción a la Psicología (2ª. ed.).* México: McGraw-Hill Interamericana. Pp 414-420

Universidad Austral de Chile Facultad de Filosofía y Humanidades (2011). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar, ensayo publicado. Chile.

Vallejo, J. Gasto, C. (2000) *Trastornos afectivos: Ansiedad y Depresión.* España. Masson.

La evaluación

Ovando Rosa Elena

Introducción

El presente ensayo dará a conocer algunos aspectos que intervienen en la evaluación, puesto que es un término que se ha estado usando de forma común y abierta dentro del ámbito educativo, los datos que se arrojan sobre la evaluación son impresionantes, ya que la sociedad en general se ha estado concientizando de la importancia y la utilidad de realizar evaluaciones de calidad. Los centros educativos piden diversas evaluaciones ya sean institucionales, docentes, etc. pero la más común es la evaluación de los alumnos.

En cuestión se puede hablar de diversos aspectos pero en sí ¿Cuál es la finalidad de la evaluación? y ¿Realmente se está cumpliendo esta finalidad?

Como ya se menciona el evaluar y el ser evaluado es algo común, pero en muy pocas ocasiones realmente se tiene un verdadero conocimiento sobre qué, cómo, por qué, cuándo y para qué se debe evaluar.

Las nuevas tendencias o modalidades de evaluación implementadas por los profesores son llevadas a cabo según la interpretación que le dan a diversos autores, pero como saber si su forma de evaluar es la adecuada, de modo que a la evaluación se le ve como un mero requisito solicitado a los docentes por parte de las instituciones, no ven a la evaluación como punto de mejora educativa simplemente consideran que "la evaluación está de moda" (santos guerra), por lo tanto siguen evaluando de forma tradicional. ¿Se ven realmente las finalidades de la evaluación?, ya sea evaluación, autoevaluación o coevaluación los docentes no le ven realmente una utilidad, aparte de esperar y creer que con esto tendrán el control de los alumnos y así ejercer poder sobre ellos. Hay que aclarar que la evaluación no es simplemente para mantener un control o como demostración de poder dentro del aula, esta va más allá de realizar exámenes escritos y memorísticos a los alumnos.

La evaluación debe verse como una herramienta que ayude y proporcione mejoras al conocimiento, dentro de la labor educativa, no es cuestión de asignar a los alumnos un número sino ir más allá, aquí se integraría lo que es una evolución más subjetiva, basándose en datos cualitativos los cuales no pueden llegar a ser palpables pero que son igual o incluso más importantes que las evaluaciones cuantitativas. La evaluación debe ser continua, formativa e integral. Uno de los más grandes problemas es que los docentes piensan que la evaluación es útil solo una asignación de números, se debe buscar un conocimiento

integral del evaluado, ya que nadie aprende de la misma manera y las necesidades a cubrir son diversas, el aula en si es un sistema multicultural y en ocasiones o en la mayoría de ellas los profesores son expertos aplicando evaluaciones cuantitativas, siendo este un requisito de papeleo administrativo, pero ¿cuántos de estos profesores ponen un real interés en conocer todas esas habilidades, destrezas, conocimientos y valores que hacen competente a un individuo, que ya sea a largo o corto plazo será insertado en sociedad?

Desarrollo

La evaluación es un concepto polisémico, que hace referencia a enfoques y puntos de vista de autores, cada uno es funcional dependiendo de lo que se desea alcanzar con ella, Santos Guerra nos da a conocer una definición un tanto tradicionalista de la evaluación docente, para los fines que nos ocupa nos enfocaremos en la evaluación educativa:

“La evaluación educativa es un fenómeno habitual mente circunscrito al aula, referido a los alumnos y limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de pruebas de diversos tipos.” (Santos Guerra)

La evaluación es utilizada día con día dentro de las aulas, que es esta como un instrumento indispensable para llevar un control de los alcances de los alumnos que integran dicha institución, estos son análisis cuantitativos y sumativos en una palabra objetivistas que determinan si un alumno está adquiriendo los conocimientos adecuados para el desarrollo de su educación, son cuantificables y pocas veces se llega a poner en tela de juicio si realmente este adquirió los conocimientos o no, pero esto dependerá de la forma de evaluar, el docente en pocas ocasiones realmente aplica evaluaciones cualitativas, ya que son consideradas complicadas en su elaboración y no saben cómo calificarlas. Como tal la evaluación es considerada un requisito institucional pero sigue sin ser vista como una pauta de mejora educativa tanto para el aprendizaje del alumno como para la labor docente, no es una herramienta de control y poder, es una herramienta para buscar la mejora educativa y logro de objetivos.

Primero hablaremos de la evaluación, de cómo está inmersa en los programas educativos, la finalidad esta en el desarrollo de los programas, es decir, buscar mejoras y con esto lograr un aprendizaje significativo en los alumnos sobre los contenidos que se dan dentro del aula. La evaluación es fundamental para los programas ya que cuestiona su utilidad y el alcance de los fines del programa, etc. Enfocado a generar

una mejora y comprensión de los contenidos (ya que no por que estén en funcionamiento son adecuadas para alcanzar los objetivos institucionales), razón por lo que la evaluación no debe casarse con los estándares tradicionales, se deben buscar nuevos elementos para llevarla a cabo y el docente debe comprenderlos a fondo para que realmente consiga una mejora educativa, debe ser independiente, cualitativa practica, democrática procesual participativa, colegiada y externa.⁹⁵

La evaluación debe ser comprometida, fomentada en valores e imparcial, además se deben tomar en cuenta aspectos cualitativos y no solo cuantitativos que desvalorizan la complejidad de los programas educativos así como su importancia, para lograr una mejoras no solo con resultados numéricos, es un instrumento de justicia y mejora que debe apoyar a los alumnos para su propia superación, así que la evaluación no se debe quedar solo en un examen final sino que esta conlleve un proceso, requiere de un análisis continuo, se debe tomar en cuenta las opiniones de los involucrados, debe a ver un dialogo para lograr analizar su realidad, la situación actual en esta labor evaluativa ya que son los más afectados, además de buscar ayuda de factores externos que ayuden a comprender y encontrar las fayas.

La evaluación del alumno está inmersa dentro del sistema educativo y por cuestiones institucionales y de carácter administrativo es uno de los más afectados dependiendo de cómo se lleva a cabo la evaluación, de modo que para evaluarlo Santos Guerra nos menciona cinco funciones para evaluar al alumnos de forma conjunta puesto que hay aspectos que no se pueden evaluar de forma aislada, estos son: la evaluación como diagnostico, evaluación como selección, evaluación como jerarquización, evaluación como comunicación, evaluación como formación.⁹⁶

A través de estas funciones podemos analizar la función evaluadora la cual es un proceso continuo, es fundamental realizar una evaluación diagnostica y que el docente conozca el nivel cognoscitivo en el que se encuentran los alumnos para contextualizar el programa, realizando adaptaciones y trabajar a raíz de los resultados y facilitar el aprendizaje de los alumnos, también se debe tomar en cuenta las calificaciones de

⁹⁵ SANTOS GUERRA, Miguel Ángel: *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*.

⁹⁶ SANTOS GUERRA, Miguel Ángel: *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*.

los alumnos para poder apoyarlos si hay deficiencias en el aprendizaje, ya que se deben apoyar a aquellos alumnos que carezcan de habilidades cognitivas, por lo tanto el profesor tiene la responsabilidad de determinar aquellos contenidos, criterios, habilidades y valores que deberán ser evaluados, el profesor tiene el deber de ser objetivo mediante la evaluación, aclaremos que esto no significa que la evaluación debe ser meramente cuantitativa sino también cualitativa aun que en las actas solo se reflejen los alcances de forma numérica, la comunicación también es indispensable en el proceso evaluativo la relación que tenga el alumno con el profesor influenciara en su desempeño académico, de esta forma la evaluación ayudara a comprender los alcances del alumno y al ser formativa ayudara a que el docente realice una toma de decisiones para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

La evaluación también debe ser formativa y sumativa, hablamos de una evaluación formativa cuando se aplica una evaluación continua, es la evaluación de tareas, estrategias en general de el proceso de enseñanza, es constante y es una estrategia de mejora. Mientras que la evaluación sumativa se refiere a la evaluación de los proyectos finales, se aplica después de la formativa ya no se busca una mejora aquí se le da un valor cuantitativo.

La evaluación se puede llevar a cabo por temporalidades que pueden denominarse como evaluación final, evaluación procesual y evaluación final.

- La inicial se realiza al comienzo del curso para conocer los conocimientos que tienen los alumnos, se denomina como evaluación diagnostica y a partir de aquí el docente sabrá que conocimientos previos tiene el alumno.
- La evaluación procesual se relaciona con la evaluación formativa ya que es el análisis continuo de los conocimientos que va adquiriendo el alumno, es una sistematización de datos para saber si se están cumpliendo los objetivos, ayuda a la mejora durante el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Por último tenemos la evaluación final que se identifica con la sumativa esta se aplica al final del curso, en esta se da un valor a todos los conocimientos adquiridos por los alumnos así como habilidades, destrezas, valores, etc. Que se adquirieron durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación condiciona al proceso de enseñanza aprendizaje ya sea

en términos procesuales de los programas, he incluso en los comportamientos que se llevan a cabo en el aula.

“Todo se enfoca al proceso de evaluación: lo que hay que aprender, el modo de aprendizaje y el momento en que ha de efectuarse.”(Santos Guerra).⁹⁷

Por lo tanto los involucrados en el proceso evaluativo dan sentido a las actividades del programa a través de la evaluación, esto sucede cuando los alumnos aprueban o reprueban, incluso es hasta este periodo donde los alumnos se dan cuenta o perciben si adquirieron un aprendizaje, claro esta que en algunos casos puesto que como está determinado el periodo de exámenes tienen tiempos para estudiar y realizar aprendizajes memorísticos, por este motivo el docente debe realizar una evaluación continua del grupo, y tener parámetros reales sobre lo que han aprendido realmente el grupo, es la evaluación de conocimientos, habilidades, competencias y valores; ya que tanto alumnos, padres de familia y directivos dan importancia a los resultados de la evaluación, es en este punto donde el docente demuestra su ética profesional dando a cada quien lo que corresponde de forma adecuada sin caer en chantajes, venganzas y corrupción, si algunos de estos factores son violados la evaluación traería consecuencias graves y sería inservible.

A través de la evaluación el docente sabrá que conocimientos ha adquirido realmente el alumno y cuáles fueron sus debilidades esto le ayudara a realizar una toma de decisiones y ejecutar medidas que le permitan al alumnos adquirir un aprendizaje significativo. Si un alumno no entendió los procesos de enseñanza el profesor decidirá las técnicas para que este se recupere, pero si llegara a suceder que la mayoría del grupo no entendió el tema y hay una mala relación entre la teoría y práctica o el manejo de conceptos significa que hay una faya en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto el profesor tiene que estar en constante actualización y también se deber realizar evaluaciones docentes para comprobar que el proceso de enseñanza es el adecuado, dado que se quejan de las calificaciones de los alumnos pero la responsabilidad no solo recae en ellos sino también en los modos iniciales de operación del conocimiento.

⁹⁷ SANTOS GUERRA, Miguel Ángel: *La evaluación: un enfoque practico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos.*

Segunda edición, editorial del rio de la plata, Buenos Aires Argentina

Por lo tanto al estar la evaluación sumergida dentro de una institución educativa es fundamental en las practicas docentes y que los alumnos sean participativos dentro del proceso de evaluación ya que normalmente creen que la culpa de las malas calificaciones es culpa suya siendo que hay factores ya sean internos o externos que pueden deteriorar o distorsionar el aprendizaje, en la actualidad se exige que los alumnos adquieran aprendizajes significativos basados en competencias, por lo tanto es fundamental la evaluación diagnostica, continua y final, ya que de este modo los alumnos podrán conocer sus faya he ir mejorando y lo más importante es que realmente adquieran conocimientos.

Conclusión

La evaluación es más que la otorgación de una calificación cuantitativa o una medida, es una herramienta fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje, así como para el programa y la institución educativa, la finalidad de la educación es buscar la mejora educativa, ser un apoyo para aquellos que requieran renovar y cumplir con las finalidades institucionales, por lo tanto es indispensable conocer el punto de vista de autores con enfoques cualitativos sobre evaluación para tener un conocimiento abierto sobre cómo se debe evaluar.

Hay diversas formas de evaluar y los docentes deben estar consientes de ellas, todo dependerá de la finalidad con la que se elabora la evaluación, se debe considerar que la evaluación es procesual, hay que establecer tiempos y una sistematización de lo que se quiere evaluar, el docente es el encargado de establecer estos criterios, así como los tiempos de la evaluación, los docentes deben tener en cuenta que la evaluación y los resultados de esta no solo recaen en el alumno sino también en él y en la organización de contenidos.

A través de el enfoque cualitativo que nos marca Santos Guerra podemos darnos cuenta de que la evaluación no es solo la otorgación de calificaciones, hay otros aspectos que la hacen complicada y da a conocer que evaluar no es cosa fácil, como futuros licenciados en educación es indispensable conocer los fundamentos que den a conocer los autores para analizarlos e innovar, no casarse con ideas meramente cuantitativas y tampoco cualitativas sino hacer una unión de ambas para comprender a fondo los criterios de evaluación.

Una buena evaluación consiste en que el docente a la hora de elaborarla debe saber el por qué, para qué, cómo y cuándo evaluar, ningún factor es ajeno a la evaluación por eso es un proceso complejo,

que debe realizarse de forma organizada, se debe apoyar a los involucrados para lograr mejoras y los alumnos adquieran aprendizajes significativos y las instituciones realizar renovaciones donde sean necesarias.

Bibliografía

Danilo A. Quiñones Reyna

Universidad Pedagógica "Pepito Tey", Cuba ""EVALUAR... PARA QUE APRENDAN MÁS""

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel: *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.*

Tercera edición, editorial del río de la plata, Buenos Aires Argentina

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel: *La evaluación: un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos.*

Segunda edición, editorial del río de la plata, Buenos Aires Argentina

Mejora de la calidad en los programas educativos de la UAEH, un logro basado en el proceso de autoevaluación institucional

Ivone Olvera Larios Brenda

Alberta Enciso Islas

José Antonio González Castañeda

El papel de la calidad en la educación

La calidad educativa es uno de los mayores retos de las Instituciones de Educación Superior y ha sido motivo de debates, estudios, proyectos, acuerdos y políticas tanto a nivel internacional como nacional. Actualmente, la sociedad reconoce la importancia de alcanzar mejores niveles de calidad, lo cual ha generado que los gobiernos instrumenten diversas estrategias para la mejora.

Desde las propuestas de la UNESCO (1998), la calidad se señala como un concepto multidimensional, que ha de incluir todas las funciones y

actividades de las instituciones: programas académicos y de enseñanza, investigación, becas, personal, estudiantes, infraestructura y entorno académico.

Ante el surgimiento de una nueva política educativa en la que se consideran temas como calidad, eficiencia, pertinencia y equidad; antecedida por un auge de estudios realizados por organismos internacionales tales como UNESCO, ONU, OCDE, OEA, Banco Mundial, surgió la necesidad de reestructurar el sistema educativo mexicano respecto a la educación superior. Para ello, la evaluación es el medio adoptado para verificar el incremento de la calidad en las IES.

De acuerdo con los planteamientos de la UNESCO, Díaz Barriga, Barrón y Díaz Barriga (2008) enfatizan que las Instituciones de Educación Superior de todas las regiones han de asumir el compromiso de someterse a evaluaciones internas y externas transparentes, llevadas a término de forma abierta por especialistas independientes, tomando en cuenta los contextos institucionales, nacionales y regionales específicos; de tal forma que se respete la diversidad y se evite la uniformidad.

Presencia de la evaluación en México

En México desde la década de los noventa, la evaluación ha sido considerada como una estrategia central para el desarrollo de la educación superior, adquiriendo un papel protagónico en el ámbito educativo al desplazar las orientaciones de la política educativa basadas en la planeación. A partir de estos referentes, la evaluación puede ser conceptualizada como un proceso que recoge información, la cual se interpreta y contrasta con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, para hacer posible la emisión de un juicio de valor que permita orientar la acción o la toma de decisiones (García, 1989).

En este contexto, para el mejoramiento de las universidades se implementó la autoevaluación institucional, evaluación de programas académicos por pares académicos, programas de posgrado y de proyectos de investigación y asignación de recursos extraordinarios en función de los resultados de evaluación, así como el establecimiento de líneas prioritarias de desarrollo y la formulación de proyectos para competir por una bolsa de recursos (Barrón, 2005).

Particularmente, la evaluación institucional constituye una herramienta esencial para garantizar patrones adecuados de calidad académico-

científica, indispensable para la planificación y definición de las políticas estratégicas y la gestión. Al mismo tiempo, esta herramienta permite que se le rindan cuentas a la sociedad sobre el desempeño de la universidad en la utilización del financiamiento gubernamental y en el cumplimiento de su misión pública. (Malo y Velásquez, 1998)

En este contexto, surgen también los programas de evaluación y acreditación, los cuales se orientan a la valoración y mejoramiento de los procesos internos de las instituciones educativas y a establecer comparaciones entre ellas; permiten estimar los cambios en los aspectos clave que intervienen en el funcionamiento de las IES y ayudan a detectar sus fortalezas y debilidades (Díaz, 2008).

Con respecto a la evaluación de programas educativos por pares académicos, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), son los organismos que constituyen los principales mecanismos de regulación de la calidad de los programas, mostrando fortalezas y áreas de oportunidad del sistema de educación superior; a través del desarrollo de criterios y directrices para valorar la efectividad (Mendoza, 2003).

Evaluación de Programas Educativos en la UAEH

La aplicación de estrategias orientadas a mejorar las condiciones que permitan ofrecer a los estudiantes una educación superior de calidad, ha sido una constante en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Una de esas estrategias es precisamente la evaluación, que mantiene un papel determinante para la mejora de la calidad en los procesos institucionales pues se pretende que el trabajo de todos los integrantes de la comunidad universitaria se sustente en sus resultados, haciendo de ésta una cultura (PDI 2011-2017).

Es así que la UAEH confiere a la Dirección General de Evaluación (DGE) a través de su estatuto general la función de coordinar los procesos evaluativos que coadyuven al logro de los objetivos estratégicos y metas institucionales mediante el Sistema Institucional de Evaluación.

Entre los procesos coordinados por la DGE, se encuentra la evaluación de programas educativos por organismos externos, el cual fue conferido a esta Dependencia a finales del 2008. En ese momento se participó sólo en la logística de las visitas de los evaluadores, a partir de 2009 se

revisaron los informes de autoevaluación que 13 programas realizaron con base en la tabla guía de los CIEES.

En ese ejercicio, seis programas lograron el nivel 1 que los acredita como programas de calidad. A raíz de estos resultados se vislumbró la necesidad de implementar acciones concretas y coordinadas que contribuyeran primero a la mejora de los programas concentrando la atención y participación institucional contribuyendo así al reconocimiento público a través de la evaluación externa.

Actualmente la DGE debe también coordina las actividades de seguimiento a las recomendaciones de los CIEES a las áreas universitarias de gestión, quienes deben considerar en sus programas de trabajo las acciones necesarias para la atención a las recomendaciones de legislación y gobierno, planeación y evaluación, apoyo académico, vinculación, apoyo administrativo y finanzas, con propósitos de certificación y mejora.

En este contexto, el presente trabajo contribuye directamente en la línea temática de diagnóstico, evaluación y planeación educativa, ya que expone resultados de la evaluación de programas educativos y su reconocimiento a nivel nacional. Por ello, el problema de estudio se enfoca a la calidad con la que se imparten y su evaluación a través de los indicadores de los CIEES.

El objetivo de este estudio es identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los programas educativos de licenciatura que no han sido reconocidos por organismos externos a fin de desarrollar un plan de trabajo que les permita mejorar y ser acreditados como programas de calidad.

Metodología

El presente reporte enuncia los resultados del proceso de autoevaluación de 12 programas educativos de licenciatura realizado por personal de la Dirección General de Evaluación, con la participación de personal directivo y académico de los Institutos de Ciencias Agropecuarias (ICAP), Básicas e Ingeniería (ICBI) y Económico Administrativas (ICEA) así como de las Escuelas Superiores de Actopan, Huejutla de Reyes, Sahagún, Tepeji del Río y Zimapán. Así como el apoyo institucional de la Rectoría, la Dirección General de Planeación, la Coordinación de la División de Administración y Finanzas, División de Docencia, División de Vinculación y División de Extensión, Dirección de Servicios Generales y de Servicios

Académicos.

Los programas objeto de esta autoevaluación se dividen en dos grupos: el primero integrado por cinco que cumplen con el requisito de ser evaluables ante organismos externos y que no han sido sometidos a ningún proceso de evaluación de este tipo tales como: Ingeniería en Geología Ambiental, Gastronomía, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Administración de la Escuela Superior de Tepeji del Río y Diseño Gráfico de Actopan.

El segundo grupo lo conforman los programas de Física y Tecnología Avanzada, Arquitectura, Sistemas Computacionales de la Escuela Superior de Huejutla, Ingeniería Industrial de las Escuelas de Tepeji de Río y Sahagún así como Derecho y Contaduría de Zimapán, los cuales fueron evaluados en 2009 por los CIEES quienes les asignaron el nivel 2.

Procedimiento

En julio de 2010, identificados ya los programas susceptibles de evaluación, se solicitó a los Directores de Institutos y Escuelas conformar equipos de trabajo para realizar el proceso de autoevaluación de sus respectivos PPEE y se programaron reuniones de trabajo in situ a las que se incorporó personal capacitado de la Dirección General de Evaluación con el fin de orientar y coordinar los trabajos para tal fin.

A través de entrevistas directas con los equipos de trabajo, la DGE elaboró un diagnóstico de necesidades de cada programa, a fin de identificar el nivel de importancia y con base en ello elaborar planes de trabajo que debían desarrollarse a la brevedad posible. Además se identificaron las Dependencias universitarias que tenían injerencia en la resolución de las diversas problemáticas externadas por los programas educativos.

En el caso de los programas de seguimiento además de este diagnóstico, se hizo una revisión a las recomendaciones emitidas por los Comités y se analizaron las acciones realizadas hasta ese momento.

La información obtenida se organizó en nueve categorías de análisis: elementos de planeación, aspectos curriculares, alumnos, profesores, trabajo colegiado, servicios académicos, infraestructura, vinculación y necesidades de gestión.

La segunda fase consistió en la revisión de los indicadores de los CIEES

analizando las condiciones de cada programa, reconociendo la importancia de las diez categorías consideradas por tales Comités pero teniendo especial cuidado en categorías como: modelo educativo y plan de estudios, alumnos, personal académico, servicios de apoyo a los estudiantes, instalaciones equipo y servicios así como productividad académica esto sustentado en los resultados del diagnóstico de necesidades.

A partir del análisis, se elaboró un plan de trabajo para cada programa estableciendo cronogramas de actividades, responsables de su cumplimiento, y recursos necesarios.

Una vez que se lograron avances en los planes de trabajo se elaboró la tabla guía de autoevaluación de los CIEES dando respuesta a los 61 indicadores en un proceso colegiado entre el personal asignado por los directivos de Institutos y Escuelas y el personal de la DGE. Asimismo se conformaron las carpetas de evidencias y se realizaron revisiones previas a las visitas de los evaluadores con el fin de asegurar la congruencia entre ambos elementos.

Se llevó a cabo una campaña de sensibilización dirigida a toda la comunidad y esencialmente a los actores de los programas en cuestión (alumnos, profesores, directivos y personal académico) a través de carteles, trípticos y sesiones informativas en las Escuelas e Institutos, todo ello con el apoyo institucional de las autoridades y dependencias universitarias.

Resultados

Con base en los resultados aprecia que el 50% de los programas tenían necesidades a cubrir en aspectos importantes para su desarrollo idóneo con respecto a la categoría elementos de la planeación, en la cual se considera la creación de planes de desarrollo, proyectos o programas de mejora específicos del programa, pues hasta el momento del estudio se regían sólo por la planeación del Instituto o Escuela al que pertenecen lo cual dificulta visualizar claramente su avance y evolución. La gestión institucional fue otra categoría en la que el 50% presentaba necesidades, pues se identificó que generalmente los PPEE tenían claro los objetivos y estrategias para su desarrollo ya que se habían plasmado en proyectos o programas, sin embargo no habían podido hacer uso de los recursos aprobados toda vez que se encontraban detenidos por diversas situaciones.

Un 58% presentó dificultades en aspectos curriculares, que tienen que ver con el rediseño curricular y la actualización de programas de asignatura. Cabe señalar que la Institución ya se encontraba en proceso de rediseño curricular en el 100% de sus programas. A través de este estudio se reafirmó la necesidad de que la Institución concluya dicha actividad.

Con un porcentaje similar se presentó la categoría de trabajo colegiado que tiene que ver con aspectos de investigación, publicaciones y participación en eventos académicos; es importante señalar que esta problemática tiene mayor incidencia en las Escuelas Superiores quienes carecían de Cuerpos Académicos. Asimismo, los aspectos relacionados con los servicios académicos, algunos programas no contaban con la bibliografía necesaria y actualizada, o carecían de los volúmenes suficientes para el número de alumnos que atienden.

Las necesidades más apremiantes se reflejaron en las categorías de alumnos, profesores e infraestructura en las que incidieron el 90% de los programas (unos en mayor medida que otros) presentando problemáticas en cuanto a eficiencia terminal y titulación, número de profesores de tiempo completo y equipamiento de laboratorios o talleres respectivamente.

Con base en los resultados anteriores, se creó el programa estratégico “La UAEH como Unidad de Aseguramiento de la Calidad” a través de cual fue posible instrumentar las acciones y estrategias a seguir para fortalecer a los programas en cuestión.

Actualmente la UAEH oferta 69 programas de licenciatura, de los cuales el 100% de los evaluables se encuentran acreditados como programas de calidad ya sea por haber obtenido el nivel 1 de los CIEES o por contar con la acreditación de organismos reconocidos por el COPAES.

Con el objetivo de mantener el 100% de la matrícula en programas de calidad se incluyó en el plan rector de evaluación de la UAEH, el diseño de un programa de preparación para las licenciaturas de reciente creación que les permita desde sus inicios, incorporar estrategias para su buen funcionamiento y en el cual se considera una evaluación continua por parte de la DGE a fin de que puedan ser reconocidos por su calidad ante organismos externos cuando cumplan con la condición de evaluables.

Conclusiones

De acuerdo con Díaz Barriga, Barrón y Díaz Barriga, las IES han visto modificada su dinámica institucional a partir de las diversas evaluaciones a las que han estado sometidas. Esto ha propiciado la reestructuración organizativa, la remodelación e innovación de su infraestructura, un mayor cuidado en la planeación y gestión de los ámbitos académico-administrativos, con base en los criterios y sugerencias de los organismos evaluadores y acreditadores.

En el caso particular de la UAEH y con base en el estudio realizado, es posible afirmar que un proceso de autoevaluación permite identificar claramente la problemática existente, el desarrollo de estrategias pertinentes y el lograr de objetivos institucionales.

La evaluación es un proceso dirigido a sustentar la toma racional de decisiones, al cual se le ha dado suficiente importancia a nivel institucional, sin embargo se pudo constatar que los actores involucrados en el proceso educativo no siempre se encuentran capacitados para valorar los diferentes aspectos de su quehacer.

El hecho de que un programa educativo sea ofrecido con niveles altos de calidad es posible no sólo por las acciones que realizan los sujetos involucrados directamente sino por el desempeño institucional.

El involucramiento de las Dependencias centrales hizo posible el manejo oportuno de la información y especialmente la voluntad política de apoyar el proceso de investigación fue determinante.

Involucrar e informar a los actores de los programas educativos en el proceso de autoevaluación ante los CIEES fue un aspecto favorable para concientizar a la comunidad sobre la importancia de que los programas sean reconocidos como programas de calidad y sobre todo para que ellos identificaran el papel que juegan en este logro.

Referencias Bibliográficas

DÍAZ, B. A., BARRÓN, T. C. Y DÍAZ, B. A. F. (2008). **Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana**. México. UNAM-ANUIES-PLAZA Y VALDÉS.

BARRÓN, C. T. "Formación de profesionales y política educativa en la

década de los noventa". *Revista Perfiles Educativos*, Vol. XXVII, CESU-UNAM, 2005, pp. 51.

GARCIA RAMOS, J.M. (1989) *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid. Síntesis.

MALO, S. Y VELÁSQUEZ, J. A. *La calidad de la educación superior en México. Una comparación internacional*. México: UNAM-PORRÚA. 1998

Mendoza R. J. (2003, Octubre). *La evaluación y acreditación de la educación superior mexicana: las experiencias de una década*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 28-31.

Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo 2011-2017

UNESCO (1998), "La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Debate temático: Las exigencias del mundo del trabajo", Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, 1-8 de octubre, UNESCO.

***Perspectiva y prospectiva de las trayectorias escolares de las licenciaturas
del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad
Autónoma del Estado de Hidalgo***

Graciela Amira Medécigo Shej

Introducción

Las trayectorias escolares, puede ser entendido a partir de dos dimensiones. La primera dimensión es de carácter fenomenológico y tiene que ver con la búsqueda de explicaciones consistentes a los fenómenos de deserción, permanencia, aprobación-reprobación, rendimiento y rezago en las Instituciones de Educación Superior. Esta búsqueda de explicaciones puede ser hallada a través del análisis cuantitativo y cualitativo de los procesos de interacción y exposición ante el conocimiento, perfiles socioeconómicos, antecedentes escolares, hábitos de estudio y prácticas de consumo cultural de los estudiantes. La segunda dimensión es de carácter temporal y atiende a los distintos momentos o fases típicas de análisis de la trayectoria escolar. Se trata de segmentar el proceso de generación del conocimiento de los estudiantes por ciclos. La idea de segmentar la generación de información por años o ciclos escolares reside en ir apreciando los cambios que, a través del tiempo, se van presentando en las conductas estudiantiles. Además de que permite, sugerir el diseño de políticas institucionales encaminadas hacia el mejoramiento de las condiciones de tránsito de la población estudiantil de manera más focalizada.

La trayectoria escolar es un proyecto instaurado por la Dra. Medécigo, un grupo de académicos y alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. El presente documento de experiencia es el resultado de la observación y análisis de los datos estadísticos respecto a los alumnos de las 9 Licenciaturas que se ofertan en el ICSHu. Este análisis abarca aspectos que se consideran importantes para un mejor desempeño de la carrera y de sus estudiantes, sobre todo, el interés que se tiene por dar seguimiento a los alumnos inscritos, demostrando con ello la preocupación que tiene la Universidad porque los estudiantes ingresen al mercado laboral así como que estén desempeñando su trabajo, quienes así lo tengan, con verdadero profesionalismo con el que fueron formados. Será entonces la oportunidad de lograr cada vez más mejores resultados mejores propuestas y de esta forma consolidar aún más a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y lograr la tan ansiada calidad educativa.

Contexto Institucional

Para Chain (1997), la importancia que tiene para una institución de educación superior el estudio de la trayectoria escolar de los estudiantes, debido a que ellos son el eje en torno al cual gira la mayor parte de la actividad universitaria, es fundamental realizar la descripción de estas trayectorias en el marco de la estructura formal constituida por el plan de estudios. La ANUIES (2006:9), refiere que la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal se encuentran entre los problemas más complejos y frecuentes que enfrentan las instituciones de educación superior (IES) del país. La ANUIES (2006:244), cita a (Altamira, Rodríguez, 1997:27), definiendo a trayectoria escolar y se refiere a la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte) durante su trayecto o estancia educativa o establecimiento escolar, desde el ingreso, permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos académico-administrativos que define el plan de estudios. La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2003), señala que algunos autores refieren que el estudio de trayectorias escolares para las instituciones de educación superior, representa el reconocimiento de los problemas que se tienen que superar para el mejoramiento de los procesos de formación del estudiante. En 2003, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, desarrolla una Guía para el Seguimiento de Trayectorias Escolares, la cual tiene como base la evolución cuantitativa y formal del tránsito de los estudiantes por la universidad. Esta trayectoria se caracteriza en términos de aprobación, deserción, rezago, egreso y titulación, entre otros aspectos.

Factores normativos

Legorreta (ANUIES 2001) en su análisis considera el conjunto de elementos de carácter reglamentario o normativo que son determinantes en los distintos escenarios que se pueden presentar en la decisión de un estudiante para no concluir una carrera profesional; para que su estancia se prolongue sin lograr el egreso en el tiempo previsto; para que la titulación, a pesar del egreso, se produzca en forma extemporánea o para que, en el peor de los casos, provoquen su baja definitiva.

En este sentido, argumenta que en la mayoría de las legislaciones universitarias se prevén, en los denominados reglamentos de alumnos, de

estudios superiores, académicos o escolares, los requisitos de ingreso para los estudiantes, las condiciones de su estancia y requisitos de egreso y titulación. De las disposiciones que aparecen en los reglamentos referidos se puede advertir cuáles de ellas, en determinado momento, se convierten en obstáculos en algunas de las etapas del tránsito de un estudiante por una carrera profesional, las cuales se pueden separar en tres grandes grupos: Las derivadas de los requisitos de ingreso; las ubicadas dentro del plan de estudios y que además están incluidas en las legislaciones, impidiendo la movilidad de los alumnos; y las que se prevén en la reglamentación respectiva como derecho de los estudiantes y se ubican en la conclusión de la totalidad de los créditos que integran el plan de estudios

Factor normativo en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

El Reglamento de Control Escolar UAEH (2004), en su Título Séptimo. De las Bajas de los Alumnos, establece el aspecto normativo relacionado con la condición por la que los alumnos pueden causar baja, abarcando desde los artículos 87 el cual clasifica los tipos de baja y del 88 al 98 las causas que motivan dicha baja. Para más detalle de lo antes mencionado, remitirse al Anexo A. Reglamento de Control Escolar. Además es importante señalar que con fecha de julio del 2009, se aprobó el nuevo reglamento escolar el cual permite a la administración escolar regular los procesos de admisión, permanencia, egreso, titulación obtención de grado de los alumnos que cursan programas educativos en sus diferentes tipos, niveles y modalidades de estudio, reforma que permite a los estudiantes acceder de manera inmediata al mercado laboral. Para efectos de esta obra se comparte lo que dicen los artículos 31 y 91 del Reglamento de Administración Escolar de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Artículo 31. El alumno que al concluir el primer periodo escolar adeude el 50% o más de las asignaturas cursadas, no podrá repetir el periodo escolar y tendrá que participar nuevamente en el proceso de selección para primer ingreso, en cuyo caso quedarán sin efecto las calificaciones que haya obtenido en las asignaturas cursadas.

Artículo 91. Se entiende por bajo rendimiento escolar lo siguiente:

- I. Registrar 3 veces una misma asignatura sin aprobarla;

- II. Reprobar en 3 ocasiones la misma asignatura;
- III. Reprobar un total de 10 exámenes del programa educativo correspondiente;
- IV. No acreditar las asignaturas motivo de su irregularidad, en el plazo máximo de dos periodos escolares subsecuentes o;
- V. Agotar la oportunidad que otorga el Consejo Técnico y nuevamente causar baja.

Factores académicos

Romo y Fresan (ANUIES 2001), señalan basado en diversos autores que en general, cuando se detectan serias desigualdades en el conjunto de conocimientos y de habilidades con que los aspirantes llegan a las IES éstas no ofrecen, de manera sistemática, programas de nivelación o cursos remediales. Afirman que, la aprobación de una gran variedad de programas en el nivel medio superior cuyos contenidos, en el mejor de los casos, son equivalentes, no se acompaña de una política de seguimiento o supervisión de su calidad educativa. Son evidentes las diferencias en la preparación del egresado de educación media superior entre los distintos subsistemas de ese nivel.

También, aseguran que en muchos estudios se ha encontrado una relación directa entre los resultados del examen de admisión y el desempeño académico de los estudiantes. Por ello, es conveniente la realización de exámenes de selección aun en los casos en los que se admita a todos los estudiantes.

Con base en lo planteado por Romo y Fresan (ANUIES 2001), se encuentra un punto de coincidencia, en que los resultados de los procesos de selección y las encuestas socioeconómicas aplicadas a los aspirantes durante el proceso de admisión, son instrumentos esenciales para el conocimiento de las características de los solicitantes, que debieran permitir a las IES poner en práctica diferentes programas de atención a los alumnos, tendientes a mejorar los procesos de integración, los índices de aprovechamiento y los de eficiencia terminal. Entre la información que se puede obtener a través de los instrumentos formales utilizados, destacan: Nivel de conocimientos adquiridos hasta el ciclo escolar precedente; Grado de conocimiento sobre la carrera elegida; Aptitudes y habilidades para los estudios superiores y las Características

socioeconómicas de los alumnos.

Según Stake (1998), el diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos, y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas. Yacuzzi (2005), afirma que todo buen diseño incorpora una teoría, que sirve como plano general de la investigación, de la búsqueda de datos y de su interpretación.

Desarrollo

La licenciatura en Derecho presenta un índice alto de egreso en tiempo de cuatro generaciones, sólo veintiún alumnos egresaron después. Además de un índice alto de relación entre alumnos aceptados por el examen de selección con alumnos inscritos y presenta bajo rendimiento escolar y reprobación de más del cincuenta por ciento de las asignaturas. En la **licenciatura en Ciencias de la Comunicación** existe una gran población que es rechazada y son muy pocos los que son aceptados y la gran mayoría de estos son del municipio de Pachuca. Logramos identificar alumnos de la carrera, conociendo cuantos fueron aceptados, cuantos inscritos, cuantos siguen estudiando y se encontraron algunos de los motivos y causas de todos aquellos que presentaron dificultades al inicio, durante o al final de la Licenciatura. Algunos indicadores orientan a que el 77.8% que es equivalente a 81 alumnos son estudiantes titulados en la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación. En cuanto a alumnos que han realizado estudios posteriores a la licenciatura, el 10.58% que son 11 alumnos estudiaron maestría, el 9.62% equivalente a 10 alumnos, siguieron con diplomado y el 5.77% que son 6 alumnos continuaron con un diplomado. Egresados que ya están laborando son 93, equivalente al 89.42% de la muestra y egresados que consiguieron empleo en menos de 6 meses después de egresar corresponde al 44.2%. El total de número de tutorías que existió fue de 1262 equivalente a un 10%, existieron 140 alumnos inscritos, el 22.85% que son 32 alumnos fueron desertores, 9 con un 6.42% son rezagados. En la **Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública** el 27% de los alumnos aspirantes de la generación 501 fueron aceptados, el 24% se inscribieron a la licenciatura, el 24% terminaron el primer semestre, el 12% terminaron en forma lo establecido por control escolar de la universidad, el 2% egresaron tiempo después y el 12% de los

alumnos causaron baja escolar por diferentes motivos. De acuerdo a los alumnos que egresaron de la licenciatura el 46% se tituló mediante un examen teórico-Práctico, el 33% se tituló mediante el Examen EGEL, el 17% no contestó y el 4% mediante una monografía, por lo tanto se puede observar que en la licenciatura los alumnos egresados toman en cuenta el examen teórico -práctico en comparación con el examen EGEL y tienen interés por demostrar más sus conocimientos acerca de lo aprendido en la licenciatura. El porcentaje de alumnos que se dan de baja por diversas circunstancias en el transcurso de la licenciatura ha disminuido considerablemente en los últimos años. De acuerdo al artículo 31 del reglamento interno de la UAEH, el cual establece que el alumno que ha concluido el primer periodo escolar adeude el 50% o más de las asignaturas cursadas, no podrá repetir el periodo escolar y tendrá que participar de nuevo en el periodo de selección y el artículo 91, baja por agotar el número de materias que se puede reprobar, se muestra un considerable número de alumnos que por dichas normas no pudieron concluir sus estudios universitarios. Según datos obtenidos en el análisis de las generaciones 2005 y 2009 se detecta que la cantidad de aspirantes interesados para ingresar a la licenciatura ha disminuido con el paso de los años. Siendo ésta una preocupación sobre la cual se deberían de tomar acciones para eliminar dicha amenaza. La **Licenciatura en Ciencias de la Educación** presenta un alto índice de titulados en cada una de las generaciones, la mayoría de los egresados se inserta en el mercado laboral antes de los seis meses de haber egresado. Los egresados cuentan con un buen promedio, la mayoría es arriba de 8 y en una generación fue arriba de 9. Además se identifica un bajo rendimiento escolar en la asignatura de inglés, reprobación de más del cincuenta por ciento de las asignaturas, los egresados se integran en el área de la educación. La mayoría de los egresados son del sexo femenino.

De los alumnos aceptados en la **Licenciatura en Historia de México**, muchas veces algunos no se inscriben; por causa del art. 31, entonces se recomienda atender a los estudiantes al Depto. Psicoeducativo que opera en el ICShu, y al Depto de Tutorías de manera inmediata. Otras razones por las que se abandona la licenciatura es debido a lo establecido en el art. 91. Se recomienda que se haga hincapié especialmente en las materias que los alumnos reprueban, que se observe el proceso de enseñanza aprendizaje de estas asignaturas. La generación denominada 1001 contó con una matrícula total de 23 alumnos aceptados para nuevo ingreso en la **Licenciatura en Antropología Social**, ahora bien en comparación con otras licenciaturas ofertadas en el mismo instituto se puede decir que la matrícula es baja,

además de señalar que es una licenciatura reciente que se oferta en el ICSHU. De los 23 alumnos aceptados del sexo masculino son 13 alumnos y 10 son del sexo femenino. De los cuales solo se inscribieron un total de 20 alumnos y los mismos terminaron el primer semestre pero solo continúan estudiando 18 alumnos, de los cuales 7 son del sexo femenino y 11 del sexo masculino, la causa de baja de los alumnos que no continuaron estudiando fue por el artículo 31. En la **licenciatura de Sociología** la generación que ingresó en el periodo enero – junio 2005, aproximadamente un 77% de los estudiantes no alcanzan ni siquiera la mitad del puntaje en todas las áreas, es decir que este 77% no responde correctamente más del 50% de las preguntas del examen, ni siquiera en el área de ciencias sociales. En la Generación julio – diciembre 2005 de 39 alumnos 26 se encuentran entre 1000 y 1300 puntos en el área de razonamiento verbal, 13 se encuentran por debajo de la mitad del puntaje. 19 alumnos en el área de matemáticas obtuvieron un puntaje entre 1000 y 1300, destacando a 3 de ellos que casi aciertan a todas las respuestas. En el área de ciencias sociales, 25 de 39 alumnos están entre 1000 y 1300 puntos, 10 de ellos con muy buena calificación entre 1150 y 1300. En el área de mundo contemporáneo 22 de 39 alumnos están entre 1000 y 1300 puntos. De ellos solo 4 obtuvieron un buen puntaje.

El género en la **licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa** predomina con un 71.32% sobre el género masculino con un 28.68%. Las edades en el caso de las mujeres 26 años y como una máxima 47. En el caso de los hombres como mínima 26 y como máxima 39 años. El estado civil que se encontró en los egresados de esta licenciatura es de un 72.80% solteros, casados con un 21.70%, viviendo en unión libre un 4.70% y con un .80% divorciados. En el ámbito económico es importante compartir que, el 34.90% no tienen, el 17.80% cuenta con una persona que depende de él, un 14% dos depende de él, 25.60% cuatro dependen de él, un 1.60% cinco depende él, 3.90 tres depende de él y un 2.30% no respondió. En el rubro de residencia los egresados se han desplazado o provienen de tres municipios de Hidalgo. El 38% proviene de Pachuca, con un 5.40% Tulancingo al igual que Mineral de la Reforma. Los tipos de vivienda son con un 83.70% propia, con un 10.90% restada, con un 4.70% prestada y un .80% no específico.

Los medios económicos por los cuales sostuvieron sus estudios los egresados son importantes. Con un 82.20% los sostuvieron los padres, un 10.10% trabajando, 3.10% otros familiares, un .80% no respondieron y con tan solo un 3.90% fueron becados. La titulación es un proceso que genera muchos problemas en un egresado y en este estudio se refleja con un 83.72% aun no cuentan con título solo son pasantes, solo un 7.75%

cuentan con título y un 8.53% no respondió. En el rubro del promedio final de los egresados es importante como mínimo se marco un 7.9 y como máximo 9.67.

La razón por la cual los egresados de la Licenciatura en la Enseñanza de la Lengua Inglesa eligieron la licenciatura es un factor importante en un estudio de los egresados. Con el índice más alto un 61.90% la eligieron por vocación y habilidades, un 42.30% por prestigio de la UAEH, un 10.30% considera que la licenciatura es remunerada, un 34.70% considera que tiene alta demanda en el mercado, 28.60% por el plan de estudios, con un 12.90% considero fácil el ingreso y con un 13.60% por familiares y amigos.

En el rubro de estudios posteriores un 48.84% se especializaron en diversas áreas, un 7.75% en maestría, 6.20% no específico, 1.55% hizo un diplomado un 35.66% no aplica. La situación laboral de un egresado es importante revisar cuando se hace un seguimiento de egresados el 76.74% si labora, un 17.83% no labora y un 5.43% no respondió.

Los egresados que laboran actualmente el 91.92% empleados, un 4.04% no respondieron, 1.01% son independientes y solo un 3.03% son propietarios.

El 3.2% tienen una contratación determinada, el 39.39% son indeterminados, 3.03% obra determinada un 4.04% no especificaron y 2.02% no respondieron.

El salario que perciben los egresados de la licenciatura es considerado con un 47.42% el ingreso de \$4,001 a \$7,000, con un 36.08% menor de \$4,000, un 13.40% \$7,001 a \$ 10,000 y con un 3.09% más de \$ 10,000.

La coincidencia laboral respecto a sus estudios se empleo los rubros de total, mediano, baja y nula. La primera alcanzo un porcentaje de 71.43%, la segunda 11.22%, la tercera 6.12% y la última solo un 11.22%.

Una fortaleza que presenta la **licenciatura en Trabajo social** consiste en que la población estudiantil que ingresa concluye exitosamente su primer semestre.

El 62.39% de alumnos egresados se encuentran laborando y de estos el 50% tienen trabajos como profesionales. El 80.07 de los estudiantes están satisfechos con la institución que los formo. Existe un bajo índice de titulación teniendo un total de 45.87 de alumnos titulados y un 33.94% de alumnos que no tienen título lo cual afecta de forma directa a la institución el tener tantos alumnos sin titulación. El número de alumnos

que se inscriben es menor a los alumnos que son aceptados. Del total de alumnos egresados solo el 5.50% ha estudiado un diplomado lo cual es un índice muy bajo. La mayor parte de los egresados coincide en que el plan de estudios proporcionó abundantes conocimientos en la capacidad para identificar problemas y solución de los mismos. Cada semestre hay más demanda para entrar a esta licenciatura. De la proporción de egresados que ha hecho estudios posteriores es de 5.50%. El 36.70% de los egresados actualmente no labora. De los 133 alumnos que fueron aceptados 118 se inscribieron. Una de las causas de baja más relevantes de causas de baja es la calidad de irregular, y los estudiantes no continúan sus estudios. La mayor parte de los estudiantes de esta licenciatura son mujeres. Los egresados que fueron encuestados opinaron que la preparación que recibieron en aspectos como continuar capacitándose fue alta sin embargo solo el 5.50% siguió con estudios posteriores.

Conclusiones

Dada la importancia que tiene para una institución de educación superior el estudio de la trayectoria escolar de los estudiantes, debido a que ellos son el eje en torno al cual gira la mayor parte de la actividad universitaria (Chain, 1997), es fundamental realizar la descripción de estas trayectorias en el marco de la estructura formal constituida por el plan de estudios y mediante este documento se plantea la evolución cuantitativa y formal del tránsito de los estudiantes por la universidad.

Esta trayectoria habrá de caracterizarse en términos de aprobación, deserción, rezago, egreso y titulación; y pretendiendo dar una mayor profundidad al estudio deberán considerarse aspectos cualitativos que se acopien a partir de los propios conceptos, respecto a su formación, que los alumnos han generado durante su trayectoria en el programa.

A través de las trayectorias escolares es posible contar con una evidencia de los niveles de productividad y rentabilidad de los procesos y recursos educativos desarrollados en el sistema del nivel superior (González, ANUIES).

Referencias Bibliográficas.

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2001), Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en

las IES. Biblioteca de la Educación Superior. México.

BOURDIEU, Pierre (1987). "Los tres estadios del capital cultural" en *Sociológica*, Año 2, Num. 5, UAM-Azcapotzalco, México.

CHAIN R. y Ramírez M. (1997). Trayectoria Escolar: La Eficiencia Terminal en la Universidad Veracruzana en *Revista de la Educación Superior*, Núm. 102, ANUIES. México.

TINTO, Vincent. (1975). "Dropout from Higher Education: a Theoretical Synthesis of Recent Research" *Review of Educational Research* 45:89-125.

El Examen General para el Egreso de la Licenciatura en la UAEH: informe parcial del comportamiento de los resultados alcanzados por los egresados en el año 2010

María de los Ángeles López Cruz

Misael Zacatenco Luna Misael

Patricia Bezies Cruz

Dentro de los retos que se viven en el sector educativo, se encuentra el proporcionar servicios educativos de calidad, con equidad y pertinencia; para lograr dicho reto son necesarios múltiples procesos, uno de ellos, fundamental para la mejora continua es la evaluación, la cual se ha presentado como uno de los principales temas en la agenda de las reformas educativas a nivel mundial y México no ha sido la excepción.

La presencia de la evaluación en nuestro país data desde finales de los años ochenta y emana de los programas de gobierno nacionales y de iniciativas de la ANUIES. Su institucionalización se da con el Programa para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994, el cual promueve la mejora de la calidad de la educación superior a través de procesos de evaluación interna y externa de las instituciones, donde el concepto de modernización de la educación se concibe en términos de calidad, eficiencia, cobertura e innovación de la misma. (Aréchiga y Larena, 2003)

A raíz de este programa se constituye la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) quien regula un proceso nacional de evaluación del sistema con carácter diagnóstico, y en ella se establecen distintos tipos de evaluación: la evaluación institucional, la de programas académicos, la del sistema y la individual.

La evaluación del aprendizaje constituye una parte inexcusable dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente en el contexto de educación superior, evaluar equivale a certificar el aprendizaje de ciertos contenidos con vistas a la obtención final de un título, lo que implica por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) a utilizar mecanismos de evaluación que aseguren la confiabilidad de los resultados que se obtienen y que por ende reflejan el compromiso de las instituciones en la formación de profesionales competentes,

comprometidos con la generación y aplicación de conocimientos para la solución de problemas concretos.

De acuerdo a Martínez Rizo la evaluación del aprendizaje en México, comenzó en 1936, con el Instituto Nacional de Psicopedagogía. Sin embargo, a decir, del autor es en la década de los noventa con el lanzamiento del Examen de Habilidades y conocimientos Básicos (EXHCOBA), la creación del CENEVAL en 1994 y el área de evaluación de la SEP en 1995, que se ha atendido de manera sistemática la evaluación del aprendizaje. (Rizo, 2005; citado en Garduño, 2005)

Este tipo de evaluación principalmente ha sido asumida por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), el cual promueve la mejora de la calidad de la educación mediante evaluaciones que contribuyan a la toma de decisiones fundamentadas. De acuerdo con Uralde estas evaluaciones son reguladas por instrumentos de evaluación, que atienden los criterios de confiabilidad y validez, entendiéndose la primera como la capacidad de la prueba para medir algo con precisión o en forma consistente, y la segunda como la demostración de que dicha prueba mide lo que se pretende medir. (Uralde, 2005; citado en Pérez y Martínez, 2006)

El CENEVAL diseña y opera exámenes para seleccionar aspirantes a ingresar a la educación superior y otros para certificar externamente a quienes concluyen los estudios de licenciatura. Los exámenes del CENEVAL proporcionan información confiable y válida sobre los conocimientos y habilidades que adquieren las personas como beneficiarios de los programas educativos de diferentes niveles de educación formal e informal, para lograrlo, se ha valido del conocimiento y experiencia de los mejores especialistas en diferentes áreas, y por instrumentos que proveen las disciplinas científicas y las tecnologías.

Su actividad principal es el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan las pruebas, por lo cual se contribuye a evaluar la eficacia de los programas y las actividades educativas. Los instrumentos de medición que elabora el organismo proceden de procesos estandarizados de diseño y construcción y se apegan a las normas internacionales; en su elaboración participan numerosos cuerpos colegiados integrados por especialistas provenientes de las instituciones educativas más representativas del país y organizaciones de profesionales con reconocimiento nacional.

A partir del uso de las pruebas que el CENEVAL brinda, se permite satisfacer las necesidades de evaluación externa que requiere el sistema de educación superior. De acuerdo a Gago (1998; citado en Ríos) desde 1990 el emplear este tipo de evaluaciones ha sido un tema de carácter relevante, dinámico y discutido en las universidades e institutos tecnológicos, debido a que el ser evaluados por un organismo externo, en este caso que evalué los aprendizajes logrados en cualquier etapa de los procesos educativos, de manera independiente y adicional a las funciones que en esa materia realizan las autoridades y las instituciones educativas, es oportuno para conocer la efectividad de los programas educativos. (Aréchiga y Larena, 2004)

Dentro de las pruebas que oferta el CENEVAL, se encuentra la del Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL), que permite evaluar el nivel de conocimientos y habilidades académicas de los recién egresados. Permitiendo identificar si estos cuentan con los conocimientos y habilidades necesarios para iniciarse eficazmente en el ejercicio profesional.

Por lo anterior, y particularmente la evaluación de los aprendizajes de los egresados y su integración a evaluaciones externas, ofrece a las IES posibilidades de análisis para conocer el desempeño de sus alumnos, relacionado directamente con los resultados formativos en los programas de licenciatura. Contando con elementos de juicios válidos, que apoyen los procesos de planeación y evaluación curricular y les permita emprender acciones para mejorar la formación académica de sus egresados, adecuando planes y programas de estudio. Así como la aportación de información a los principales agentes educativos (autoridades, organismos acreditadores y sociedad en general) acerca del estado que guardan individuos y poblaciones, respecto de los conocimientos considerados necesarios para integrarse al campo laboral. Además de que sirve como parámetro para la tomar decisiones en función de mejorar la formación profesional y de informar a los empleadores con mayor precisión el perfil profesional de sus candidatos a contratar. (Castañeda, Gago, Garza, Hernández y Vidal, 2007).

En el entendido que la evaluación es una práctica inherente a la acción educativa, sobre todo en la vertiente de evaluación de los aprendizajes, las IES comprometidas con la mejora y aseguramiento de la calidad de los programas, requieren conocer la calidad de la formación de sus egresados al término de sus estudios de licenciatura, por lo que el hacer uso de una evaluación que asegure la independencia en relación con los protagonistas de la realidad evaluada, asegurando la imparcialidad y llevándola a cabo con la debida calidad técnica, conlleva a utilizar el

EGEL como un medio de verificación.

El Examen General de Egreso de la Licenciatura en la UAEH

En la UAEH se han constatado rasgos de una cultura de evaluación como instrumento de cambio, inclinado a la adecuada toma de decisiones y el establecimiento de líneas de acción encaminadas a la mejora de la calidad educativa. Particularmente el compromiso que se tiene con la formación de profesionistas que promuevan la generación y aplicación de conocimientos para la solución de problemas concretos, ha llevado a utilizar como un parámetro de medición de la formación profesional de los egresados al EGEL.

Desde 2005 la UAEH fue designada sede nacional de aplicación del EGEL, participando en las distintas fechas establecidas por el CENEVAL, A.C. y desde finales de 2008 este proceso se regula a través de la Dirección General de Evaluación (DGE) quien es la instancia responsable de coordinar los procesos de evaluación institucional, que contribuye al logro de los objetivos estratégicos y metas de la UAEH.

Con base en la normatividad universitaria, el EGEL es un requisito de titulación, por lo que el egresado al concluir sus créditos académicos está obligado a presentarlo, haya alcanzado o no la obtención de un testimonio de desempeño.

En el año 2009, los exámenes de egreso sufren una revisión y actualización en cuanto a su estructura y contenidos, por lo que, los criterios para determinar los niveles de desempeño se determinan en función de la proporción de resultados satisfactorios o sobresalientes requeridos en las distintas áreas del examen.

Cada examen EGEL cuenta con áreas específicas, el puntaje se establece de la siguiente forma: para el desempeño satisfactorio (TDS) se requiere 1000-1149 puntos para el desempeño sobresaliente (TDSS) 1150-1300 puntos y Aún no Satisfactorio (ANS) 700-999 puntos.

Los resultados que se presentan son confidenciales (únicamente el sustentante y la institución los conocen), los cuales se precisan en un reporte individual de resultados y una constancia de Testimonio de Desempeño la cual se otorga dependiendo de los resultados, ya sea un TDS o TDSS.

Problemática

En la UAEH la coordinación de las aplicaciones del EGEL se realiza a través de la DGE, manteniendo un estrecho contacto con los responsables operativos de cada uno de los institutos y escuelas superiores con los que cuenta la institución, además con personal del CENEVAL, trabajando de manera adjunta a lo largo de las 4 aplicaciones nacionales y en algunas ocasiones en aplicaciones extraordinarias, como son las prueba piloto de algún examen.

El trabajo colaborativo con los responsables operativos y responsables institucionales del EGEL, se mantiene por medio de reuniones de trabajo donde se exponen las problemáticas presentadas en las distintas aplicaciones y se presentan los resultados alcanzados por los alumnos en éstas. Este Comité se integra por 14 responsables operativos de los institutos y escuelas superiores así como por 4 responsables de la DGE, el coordinador institucional, el responsable institucional y personal de la Dirección.

En diciembre de 2010 en sesión colegiada de trabajo, se externó por parte de los responsables operativos la inquietud por conocer el comportamiento de los resultados del EGEL alcanzados por los egresados a lo largo del año, debido a que en las cuatro aplicaciones nacionales se observó en los sustentantes falta de interés por presentarlo.

Ante esta inquietud la DGE se dio a la tarea de iniciar un estudio descriptivo que permitiera conocer el comportamiento de los distintos programas que participan y su relación con la eficacia educativa lograda en la UAEH, a partir del análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en el año 2010.

Método

Participantes: En el presente trabajo se incluyen los resultados de los 3,369 egresados participantes de 23 licenciaturas y 1 programa de profesional asociado, de los institutos de Ciencias Básicas e Ingeniería (ICBI), Ciencias Económico-Administrativas (ICEA), Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu), Ciencias de la Salud (ICSa) y Ciencias Agropecuarias (ICAP), así como de las escuelas superiores de Actopan, Huejutla, Sahagún, Tepejí del Río, Tlahuelilpan, Tizayuca y Zimapán.

Instrumento: Se utilizaron las bases de datos de resultados del EGEL ofrecidas por el CENEVAL a través del portal SAC CRITERIAL, listas de registro internas de cada uno de los programas educativos participantes, así como bases de datos del registro en línea de sustentantes

monitoreadas por la DGE a través del portal del Administrador en Línea del CENEVAL.

Procedimiento: Este estudio es de carácter descriptivo y exploratorio, presenta un panorama de la situación de los resultados del examen en la UAEH desde un punto de vista formal, debido a que se concentra en analizar los programas educativos de acuerdo a los tipos de testimonios de desempeño alcanzados por los estudiantes.

Para este análisis, en primer lugar se recabó la información a través del portal SAC CRITERIAL donde se alojan los resultados de los distintos programas educativos participantes, los resultados por orden descendente y ascendente así como los resultados en orden alfabético. Dicha información se comparó con la información proporcionada por los responsables operativos a través de un registro interno. Esto debido a que la UAEH al ser sede nacional, les permite a los sustentantes de cualquier otra institución de educación superior presentar el examen en sus instalaciones, lo que ocasiona que el registro total de sustentantes ofrecido por el CENEVAL no corresponda al número de sustentantes internos que presentaron la prueba.

Análisis de los resultados

Durante el 2010 la UAEH participó en las 4 aplicaciones nacionales del EGEL teniendo un registro de 3,369 egresados, en la figura 1 se observa que 1,535 sustentantes (46%) alcanzan un testimonio de desempeño satisfactorio, 247 (7%) sustentantes un testimonio de desempeño sobresaliente y 1,587(47%) no alcanzan ninguno de estos dos desempeños. (Ver figura 1).

En la figura 2, se aprecian los resultados que obtienen los egresados en cada una de las aplicaciones, la primera corresponde al mes de marzo donde el 43.9% (354 sustentantes) no obtienen ningún tipo de testimonio de desempeño satisfactorio ni sobresaliente, el comportamiento en la segunda aplicación sufrió un incremento al alcanzar un 53.9% (510 sustentantes). Para el mes de septiembre se mantienen los valores muy similares con 52.9% (229 sustentantes) y logra una disminución al 41.8% (494 sustentantes) en la cuarta aplicación, sin embargo, el promedio muestra que un porcentaje considerable (47%) de nuestros egresados no alcanzan resultados de calidad.

Una revisión detallada del comportamiento de los EGEL por PE en el 2010 se puede observar en la figura 3, donde el porcentaje de sustentantes que no logran obtener ningún testimonio de desempeño satisfactorio ni sobresaliente, destaca la licenciatura en Electrónica y

Telecomunicaciones que se posiciona con el 91.6% (153 sustentantes), seguida de la licenciatura en Ciencias Químicas con el 86.7% (13 sustentantes), Economía con 82.1%, Química en Alimentos con 81.8% (27 sustentantes), e Ingeniería Industrial con 72.7%. Cabe mencionar que Electrónica, Economía, Química en Alimentos e Ing. Industrial, ya en el año 2009 se colocaban como los programas educativos con menor calidad entre los sustentantes del EGEL, por lo que es necesario estudiar las causas que generan estos bajos resultados.

Los programas que en 2010 logran tener mejores porcentajes de sustentantes con resultados de calidad son Ing. Agroindustrial con 100%, seguida de Odontología (82.73%), Técnico en Enfermería (79.45%), Medicina Veterinaria y Zootecnia (76.67%), Enfermería (76.47%), Medicina General (72.36%) y Biología (71.74%) el resto no logra superar el 60% y preocupan los que no alcanzan el 20% y son Ing. en Electrónica y Telecomunicaciones con sólo el 8.38%, Ciencias Químicas (13.33%), Economía (17.95%) y Química en Alimentos con 18.8%.

Conclusiones

El comportamiento de los resultados del EGEL en 2010 muestran que el 53% (1,782 sustentantes) de los que presentaron el examen alcanzó los estándares establecidos por el CENEVAL, indicando que poco más de la mitad de nuestros egresados logran alcanzar los objetivos de aprendizaje de cada uno de los programas educativos participantes.

Los porcentajes de testimonios sobresalientes se mantienen muy estables entre sí pero bastante bajos en comparación con los demás tipos de testimonios. La variabilidad se da más en los testimonios no satisfactorios, las posibles causas para alcanzar este tipo de testimonio, pueden ser, la perspectiva del alumno con respecto al grado de complejidad del examen, la desactualización del PE con respecto a los temas que aborda el EGEL, la falta de una preparación previa para presentar la prueba, la nula relación de los temas que comprenden las áreas del examen con el perfil de egreso, la existencia del artículo 85 del Reglamento Escolar de la UAEH que señala que no es obligatorio aprobar el examen, entre otros.

A partir de los resultados mostrados, de su análisis y discusión, es posible establecer que la participación en el examen EGEL le ha permitido a la UAEH detectar oportunidades de mejora, por lo anterior y ante las nuevas condiciones profesionales del entorno laboral en México, con los resultados que obtienen los egresados y los de los Estudios de Seguimiento de Egresados, se procederá a realizar una investigación de

campo para encontrar y analizar las causas que generan estos resultados e implementar acciones de mejora, con base en la toma de decisiones que permitan combatir el incremento en futuras aplicaciones y con ello fortalecer la formación integral del estudiante.

Referencias:

1. Aréchiga U., H. y Llarena de T., R. (2003). "Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México". **Revista en Línea IESALC-UNESCO**. "La Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe", Venezuela. p. 79. Consultado el 22 de agosto en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&c=form&view=details&Itemid=851&fabrik=10&rowid=46&tableid=10&lang=es
2. Castañeda F.S., Gago H. A., Garza V.E., Hernández G. R. y Vidal U.R. (2007). "La evaluación de la educación superior en México por medio de los Exámenes Generales de Egreso de la Licenciatura del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (CENEVAL)". México. Recuperado de [http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20PDF%20de%20trabajo%20UMSNH/Aphilosofia/2007/HernandezRafael_SP.pdf](http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20PDF%20de%20trabajo%20UMSNH/Afilosofia/2007/HernandezRafael_SP.pdf)
3. Gago H. A. (2002). "Los exámenes para egresados de licenciatura" en Apuntes acerca de la evaluación educativa. México. ISBN: 970-33-0003-0.
4. García, G. J. M (2005) "El avance de la evaluación en México y sus antecedentes". **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Octubre-diciembre. Año/Vol. 10 numero 027 . México:COMIE.
5. Kent S. R., Marúm E. E., Mustre L. J., Nieto C. L. M., Valle G-T., R. M. (2006). "Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la agenda" ANUIES. México. ISBN. 970-704-097-1.

6. Pérez G. J. A. y Martínez P. J. H. (2006) "*Modelos de predicción del desempeño de estudiantes de licenciatura sujetos a instrumentos de evaluación*" **La Revista Iberoamericana de Educación**. Número 39/7. México

7. Ríos, C. (2001) "*Procesos de acreditación y evaluación en los EU y México: Un estudio comparativo*". **Revista de la Educación Superior**. Facultad de Educación de la Indiana University South Bend. Num. 119. Consultado el 22 de agosto del 2011, en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res119/art5.htm

8. UAEH. (2009). Reglamento Escolar. México.

9. UAEH. (2010). "*Informe del comportamiento de los resultados del Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) en la UAEH, 2010*". México.

Diagnóstico sobre la deserción escolar en la Escuela Superior Abierta y a Distancia de la Secretaría de Educación Pública (ESAD-SEP)

Arlette Ibarra Ramírez Adriana

Introducción.

En esta propuesta se aborda el tema de la deserción escolar en la Escuela Superior Abierta y a Distancia (ESAD-SEP), desde un enfoque socio-histórico-cultural, donde se realizará un análisis de los factores que influyen en la desarticulación entre el alumno-institución que da como resultado el abandono escolar y con base en ello, se realizará un estudio sobre las opiniones de los alumnos que permanecen y de los que abandonan la escuela, con el objetivo de definir acciones de mejora con relación al aprendizaje autodidacta y para el diseño de estrategias de retención de los estudiantes.

En las últimas décadas del siglo XX y comienzos del siglo XXI, la educación superior en México, ha desarrollado nuevas formas o modalidades, para que la sociedad pueda acceder a la educación en las universidades, es el caso de las Universidades Abiertas y a Distancia, a las cuáles se les ha otorgado la misión de ofertar estudios que les permite a los estudiantes obtener un grado de Tecnicos superiores universitarios, ingenieros y licenciados.

Sin embargo en esta modalidad se presenta, el abandono escolar, por ello se comienza a cuestionar, sobre el quehacer educativo de estas instituciones de educación superior. En el libro de la deserción escolar en las universidades abiertas y a distancia de América latina y el caribe (2009) indica estudios que se realizaron en diversas universidades como Venezuela, México, Cuba entre otras y detectaron que los factores que influyen en la deserción escolar en esta modalidad son académicos, institucionales, socioeconómicos y personales.

Justificación

La relevancia de este diagnóstico sobre la deserción escolar en la ESAD, ayudará conocer por que los estudiantes están abandonando sus estudios en la plataforma virtual y que factores están incidiendo directamente.

Por ejemplo, en el caso de la asignatura de tronco común: Fundamentos de investigación se ha presentado de manera recurrente el abandono escolar entre un 40% hasta un 80% de los estudiantes . Por ello este estudio permitirá diseñar estrategias de retención para la institución y ver que características tienen los alumnos que están desertando.

De acuerdo con Barreto y Mendiburú(2009) realizaron estudios sobre la deserción en la educación a distancia, universidad católica de los ángeles de Chimbote, ULADECH y, diseñaron un cuestionario de 24 preguntas que se aplicó a 57 desertores de los cuáles 21 eran mujeres y 36 hombres el 89% pertenece a zonas urbanas y el 10% a rurales, la indagación menciona que la mayoría de los desertores se encuentra en edad adulta de los cuáles el 56% son casados, el 87% trabajan .el 87% de los desertores consideran que los docentes son excelentes, finalmente este estudio indica recomendaciones como mejorar los programas de tutorías y promover la adquisición de hábitos de estudio para los alumnos, asimismo identificaron que los factores sociales e institucionales son los que más incidieron en el abandono escolar.

Por otra parte Zubieta y colaboradores (2009), analizaron el caso de educación superior abierta y a distancia donde la UNAM en el 2005 oferto 6 licenciaturas a la población de Tlaxcala y se presentó el fenómeno de abandono temporal de estudios. Dentro de los análisis del estudio hacen énfasis que una probable causa de que este hecho presente es que la política institucional da dos oportunidades para que retomen sus estudios y los alumnos(as) solicitan baja temporal que representa el 37% por lo cuál mencionan que no se puede inferir que haya deserción aún.

Asimismo Facundo y otros autores (2009) realizaron un análisis sobre la deserción en la educación superior a distancia y virtual: Caso UNAD-colombia y se aplicó una encuesta a 500 desertores de los cuáles quienes terminaron de manera puntual el instrumento fueron 182, la finalidad de este estudio es conocer las causas del abandono escolar y los datos que arrojó a grandes rasgos fue la siguiente: razones económicas, descontento con la metodología a distancia, deficiente comunicación,

atención , apoyo académico y problemas con la disponibilidad de tiempo, sin embargo se menciona en el libro que estas causas no alcanzan un rango de frecuencia mayor a 18% **lo cuál implica que no existe fundamento de peso**

Objetivo General.

- Analizar los factores que inciden en la deserción escolar de la Escuela superior Abierta y a Distancia de la SEP, con la finalidad de diseñar un plan de acción que mejoren el vínculo escuela-alumno y facilitadores.

Objetivos específicos.

- Determinar los factores que inciden en la deserción escolar de la educación superior abierta y a distancia.
- Analizar las características de los alumnos que ingresan y permanecen en la ESAD-SEP.
- Analizar las características de los alumnos que abandonan la ESAD-SEP.

Preguntas de investigación.

- ¿Cuáles son los factores que influyen en la deserción escolar en la educación superior abierta y a distancia?
- Cuáles son las características de los alumnos (as) que permanecen en la ESAD?
- Cuáles son las características de los alumnos (as) que abandonan en la ESAD?

Descripción

Actualmente la educación superior abierta y a distancia es una opción de formación profesional para la sociedad en México y a nivel mundial. Son diversas las razones por las cuáles la sociedad asiste a esta modalidad de estudio entre ellas se encuentran: la discapacidad física, visual, auditiva, por trabajar o por no tener acceso a las universidades etc.

Según ESAD-SEP (2011), indica grosso modo que la educación superior abierta y a distancia surge como una necesidad a la demanda que se desarrolló en los años 60s y 70s en Europa y E.U. y entre las primeras

universidades que se fundaron son: Universidad de Sudáfrica, Universidad de Athabasca y la Universidad Nacional de educación a distancia de España entre otras. A partir de los años 80s la educación se vuelve digital es decir que se comienza a utilizar computadoras personales etc. Actualmente se hace uso del Internet y de plataformas que ayudan a realizar actividades de manera personalizada de forma presencial y no presencial.

Asimismo ESAD-SEP (2011) menciona que la primera experiencia en México de esta educación fue impartiendo un curso en 1947 a los maestros en servicio. En el programa sectorial de educación 2007-2012 en el Objetivo 3.6 se pretende "Impulsar la Educación Abierta y a Distancia con Calidad" Es por ello que a partir del 2008 se comenzó a ofertar licenciaturas de diversas áreas para beneficio de la sociedad en general y poder contribuir a un acceso equitativo a la educación superior.

Para el desarrollo de esta propuesta se tomará en cuenta a los Alumnos que permanecen y a los que desertaron de la asignatura de Fundamentos de investigación primer cuatrimestre , ya que es necesario conocer su opinión sobre los factores que influyeron para abandonar la materia, con relación a los alumnos que aún permanecen es necesario conocer las características generales de su perfil, edad, género, estado civil y recopilar información que ayude a prevenir que se siga dando el fenómeno de la deserción.

En la tabla que se presenta a continuación se muestra el total de alumnos de los grupos que participarán en este diagnóstico, falta determinar cohortes porcentuales de a partir de las actas y bases de datos cuáles son los alumnos que permanecen y cuáles son los que desertaron. Ya que se encuentran en los próximos días en imprimir actas finales.

FI-004 y FI-005	
Hombres	49
Mujeres	29
Total	78

Tipo de estudio

Cabe Resaltar que es un estudio de corte descriptivo y con enfoque

cuantitativo, ya que se diseñarán 2 cuestionarios con preguntas cerradas de tipo likert, las cuáles se construirán a partir de la teoría encontrada para valorar que dimensiones se cuestionarán para este tipo de preguntas se hará un análisis de estadística descriptiva de corte porcentual y al mismo tiempo se elaborarán preguntas abiertas y el análisis será de corte narrativo-cualitativo.

Antes de aplicarse el instrumento, se hará una validación por expertos y a las preguntas cerradas se les aplicará la técnica estadística análisis factorial y alpha de cronbach, la cuál permitirá conocer si este cuestionario es válido y confiable.

Procedimiento

La aplicación del instrumento, será de manera virtual ya que se tienen bases de correos electrónicos de alumnos que permanecen como alumnos y de los que ya desertaron.

Posteriormente se elaborará un informe donde se emitan recomendaciones, de acuerdo a los resultados obtenidos

Conclusiones.

Hasta este momento, el análisis de los libros, tesis y

artículos, han arrojado información relevante , ya que como se ha profundizado en la justificación los factores que más han intervenido para que el estudiante abandone la escuela es por causas personales, laborales, institucionales, etc.

Se considera que este diagnóstico ayudará a disminuir la deserción , ya que en este último cuatrimestre ha llegado hasta un 80%.

Bibliografía.

Bruno Sánchez Quiroga (2007) *Reseña sobre la Deserción en las instituciones de educación superior a distancia en América Latina y el Caribe* Consultado el 14 de abril del 2011, en http://www.cuaed.unam.mx/boletin/boletinesanteriores/boletinsuaye_d17/analisan.php

<http://wai.com.ve/ead/tesis/modelos/t10758.pdf>

Dámaso María Teresa (2009). Deserción un diagnóstico en la escuela superior abierta. Consultado el 13 de abril del 2001 en, <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/UNAINV/article/view/57/52>

Dunia Siso Rodríguez (sin año). Factores asociados a la deserción de estudiantes de educación en un sistema abierta y a distancia. Consultado el 14 de abril del 2011 en, <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIE/article/view/210>

ESAD-SEP (2011).Escuela Superior Abierta y a Distancia. Consultado el 12 de abril en, <http://www.abiertayadistancia.sep.gob.mx/>

Facundo, H. Ángel. (2009) "Análisis sobre la deserción en la educación superior a distancia y virtual: Caso UNAD- colombia" en UAPA *la Deserción en las instituciones de educación superior a distancia en América Latina y el Caribe.*

UAPA (2009). *la Deserción en las instituciones de educación superior a distancia en América Latina y el Caribe* Consultado el 14 de abril del 2011 en,

http://observatoriouniversitario.info/media/libros/Libro_Desercion_de_la_Educaci%C3%B3n_a_Distancia.pdf

Jiminián, Y Janet(2009) Deserción en la Educación a Distancia caso:Universidad Abierta para Adultos(UAPA) en *la Deserción en las instituciones de educación superior a distancia en América Latina y el Caribe* Consultado el 14 de abril del 2011 en,

http://observatoriouniversitario.info/media/libros/Libro_Desercion_de_la_Educaci%C3%B3n_a_Distancia.pdf

Yee,S María(2009) El abandono en la educación abierta y adistancia en la universidad de la habana en *la Deserción en las instituciones de educación superior a distancia en América Latina y el Caribe* Consultado el 14 de abril del 2011 en,

http://observatoriouniversitario.info/media/libros/Libro_Desercion_de_la_Educaci%C3%B3n_a_Distancia.pdf

http://132.248.192.241/~iisue/www/seccion/bd_iresie/index.php?lg=cons_linea.html consultado el 18/05/2011

Temas y niveles de escolaridad recurrentes en tesis de maestría y doctorado del Área Académica de Ciencias de la Educación

Mauricio de Jesús Espinosa Hernández

Arael Salas Escamilla

Marisol Soto Hernández

Resumen

Una tesis es un postulado que, luego de un proceso de investigación, puede sostenerse como una verdad factual, o incluso científica, dependiendo del ámbito y alcance del trabajo. Usualmente se realizan tesis a fin de obtener ciertos grados académicos, dando respuesta, a través de éstas, a ciertos problemas de investigación.

Existen varias formas de escribir una tesis, pero de acuerdo a lo que enuncia el “Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología” (Berenice Ibáñez, 2007) debe estar integrada por los siguientes elementos:

Las páginas preliminares que incluye: Portada, dedicatorias, agradecimientos, resumen, índice general, lista de figuras y lista de tablas.

Posteriormente la Introducción que contiene: Planteamiento del problema, hipótesis, objetivos, importancia del estudio, limitaciones del estudio y definición de términos.

El siguiente apartado que se establece es Revisión de la literatura compuesta por: Introducción, descripción y análisis de investigaciones relacionadas y sumario.

Después se añade la Metodología en la que se desarrollan los siguientes elementos: sujetos, material y procedimiento.

Otro apartado son los Resultados que deben contener una Introducción y el análisis de datos.

Por último se especifica el apartado de Discusión que incluye las conclusiones y recomendaciones.

Estos apartados son los elementos primordiales para la formulación de una Tesis, que habrán de permitir realizar y estructurar una investigación sobre cierta problemática y plantearle posibles alternativas de solución.

Temas y Niveles de escolaridad recurrentes en Tesis de Maestría y Doctorado del Área Académica de Ciencias de la Educación

El siguiente estudio se empezó a desarrollar a partir de la realización de una base de datos que contiene las Tesis que se han elaborado en el Área Académica de Ciencias de la Educación en sus niveles de Maestría y Doctorado.

Se empleó una metodología para la obtención y construcción de la base de datos, con el propósito de efectuar un análisis que nos permita detectar los niveles de escolaridad y líneas de investigación más recurrentes dentro de las Tesis.

La metodología se llevo a cabo de la siguiente manera:

Primeramente se realizó una investigación sobre los elementos que debe contener una tesis tanto en el nivel de Maestría como de Doctorado, así como su definición y lo que conforma a cada uno de estos (elementos), tomando como referencia el libro *“Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología”* (Berenice Ibáñez, 2007). Que nos proporcionará un panorama e información sobre todos los aspectos.

Posteriormente se realizó la búsqueda del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), tomando el apartado del Capítulo VIII De la Tesis y Proyecto Terminal de Carácter Profesional, Docente o Empresarial enfocándose en los siguientes Artículos y Fracciones: 73° I, II, III, IV, V, VI, VII y VIII. 74° I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX, XX y XXI. 75° I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII y IX. 76° y 77°. Que nos permiten identificar como se integra y debe presentarse las Tesis en la Universidad.

Después de haber revisado el libro y el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UAEH, se empezó a verificar los elementos y partes que conforman la Tesis con la finalidad de definir las variables que

habrán de integrarse en la base de datos, para lo cual se optaron por: Título de la Tesis, Autor y/o Autores, Año de la Tesis, Director de la Tesis, Comité Tutorial, Resumen de la Tesis, Autores incluidos en el Marco Teórico, Mención en números de la bibliografía utilizada (Cuántos títulos de libros, revistas electrónicas, páginas de Internet entre otras), Tipo de Metodología Utilizada y Conclusiones.

Ya con las variables establecidas para la construcción de la base de datos se recurrió a la revisión en la Biblioteca del Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales (CEDICSO) de todas las Tesis de Maestría y Doctorado.

Al haber efectuado la consulta de las Tesis, se realizó un listado de las tesis encontradas, para que con base a ello se empezara a desarrollar una revisión de cada una de estas y así identificar los elementos que se optaron para la formulación de la base de datos.

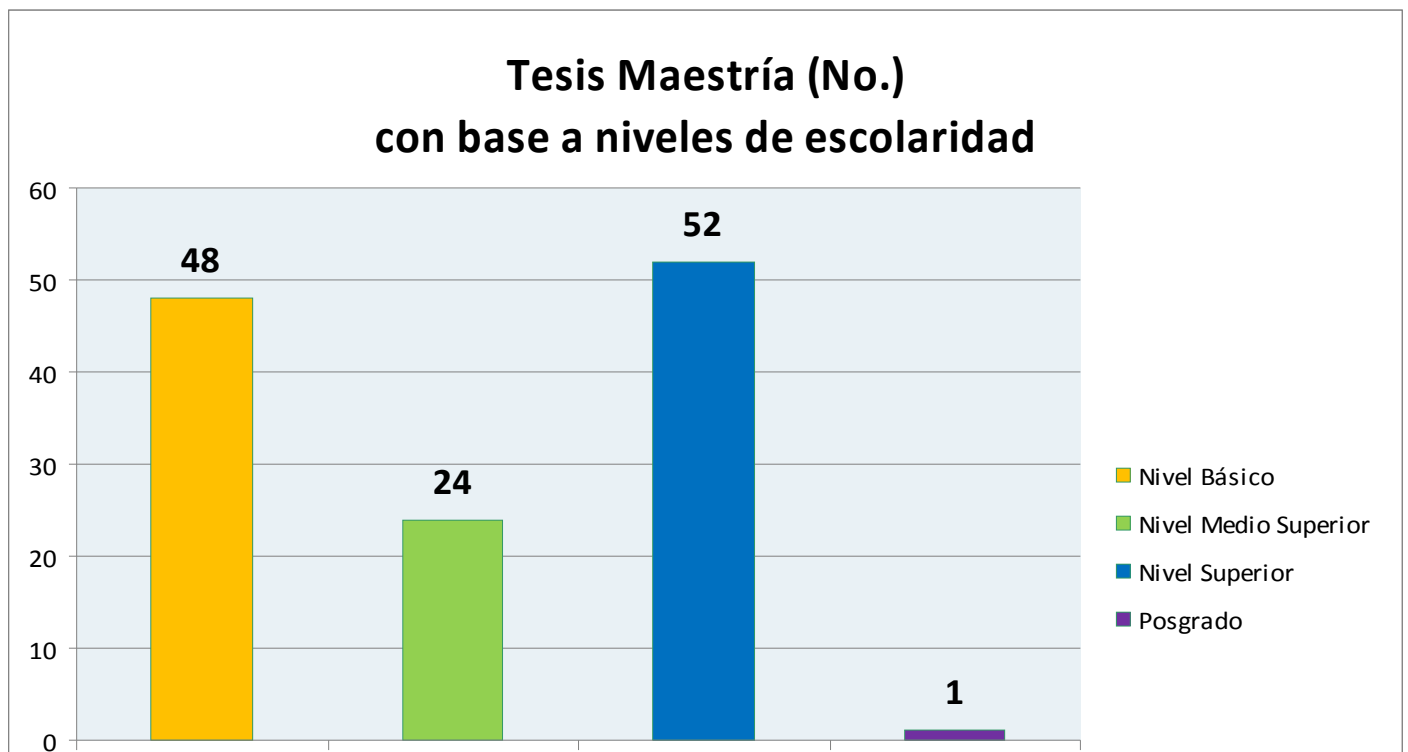
A partir de la identificación de los elementos en las tesis, se prosiguió a la captura de cada uno, para la construcción de la base de datos, que nos facilite el análisis de los temas y niveles más recurrentes dentro de las Tesis con base a la cuantificación por medio de tablas e histogramas que denoten los resultados de manera más explícita, que a continuación se presentan:

Número de Tesis según Maestría y Doctorado		
<i>Tipo de Tesis</i>	<i>No. De Tesis</i>	<i>Porcentaje %</i>
Tesis de Maestría	125	80.1
Tesis de Doctorado	31	19.9
Total	156	100%

Se capturaron 156 tesis en total, siendo 125 de nivel Maestría y 31 de

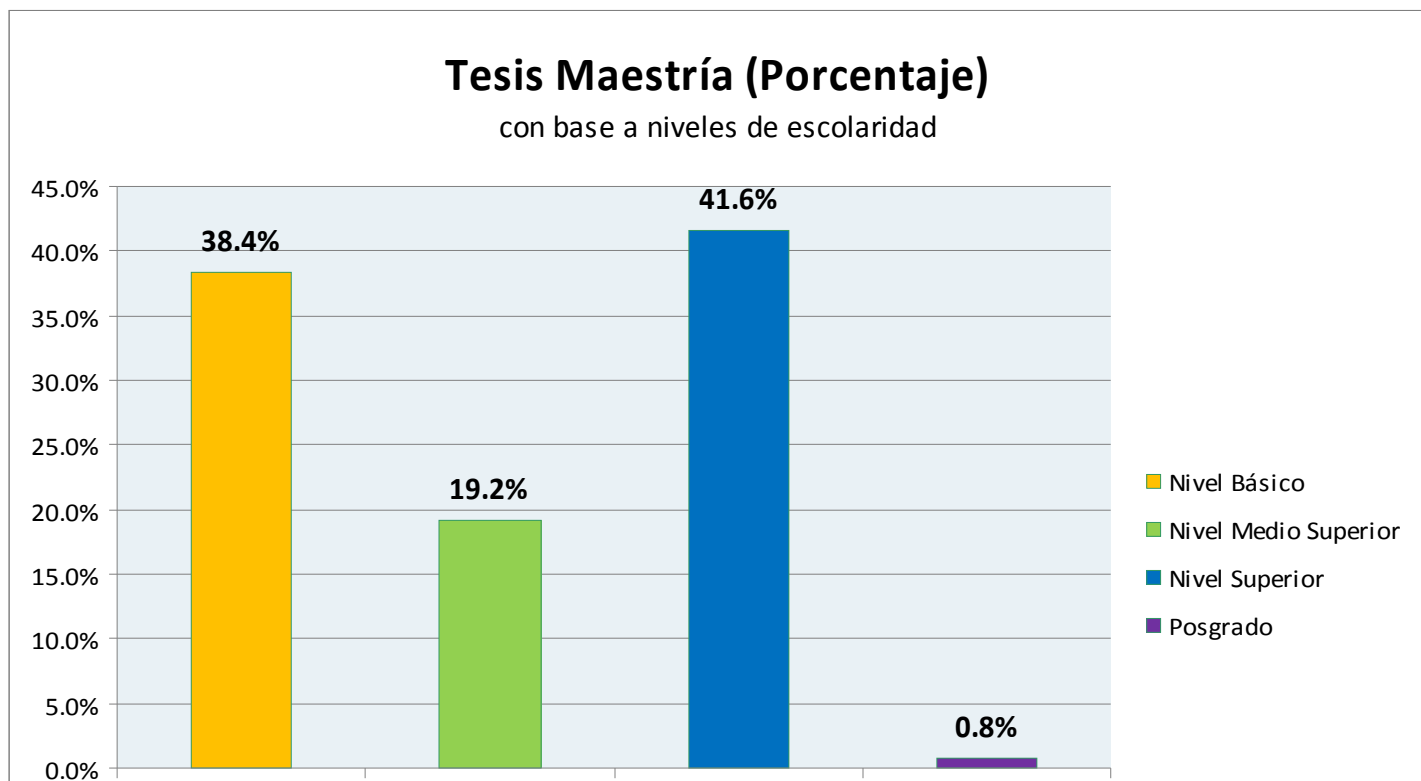
Doctorado como lo muestra la tabla anterior.

Tesis de Maestría según niveles de escolaridad		
<i>Nivel Escolar</i>	<i>No. De Tesis</i>	<i>Porcentaje %</i>
Nivel Básico	48	38.4
Nivel Medio Superior	24	19.2
Nivel Superior	52	41.6
Posgrado	1	0.8
Total	125	100%



Como podemos observar en la tabla y gráfica ha predominado los temas más hacia nivel superior con 52 tesis realizadas, seguida muy de cerca por el nivel básico con 48, posteriormente el nivel medio superior

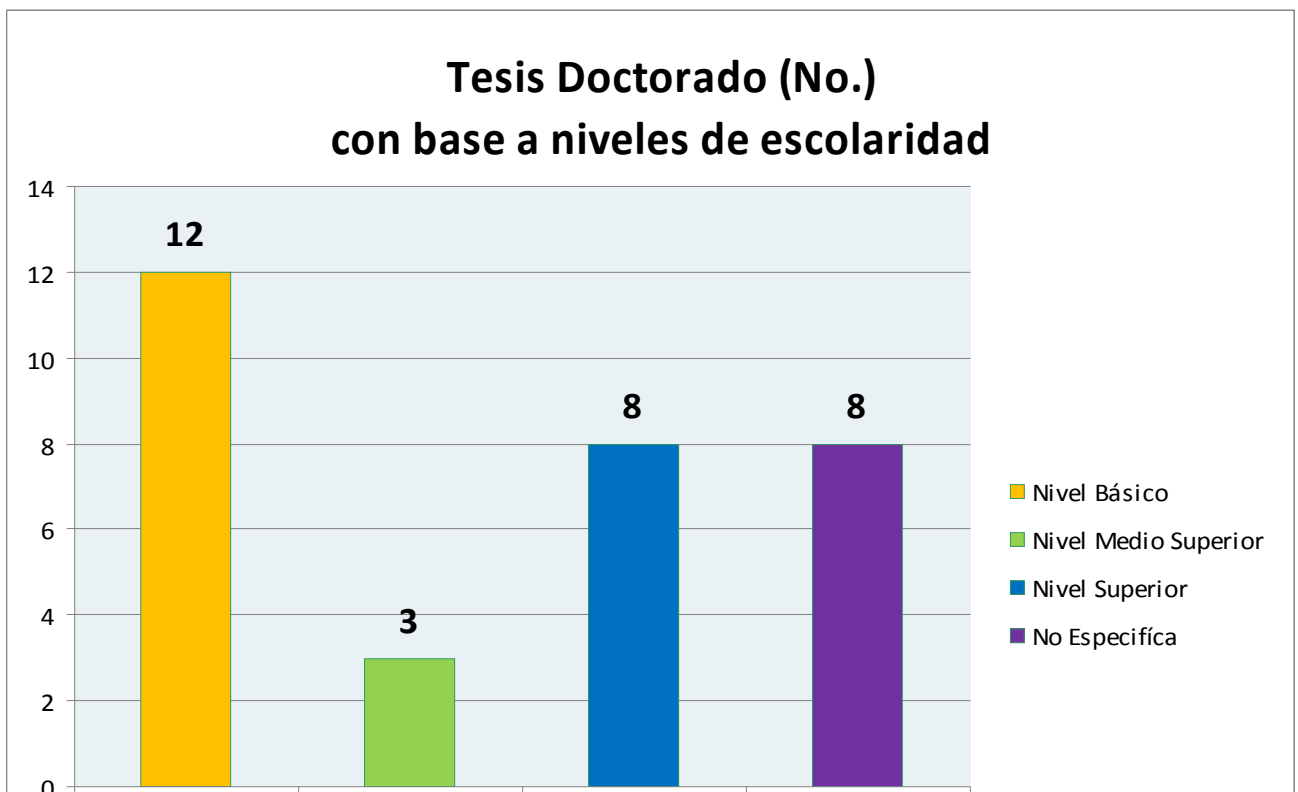
con 24 y por último posgrado con sola 1 tesis generada en ese nivel. Notamos que la tendencia que han tomado la mayoría de los autores que han elaborado tesis se enfocan a desarrollar los temas y problemáticas respecto a un Nivel Superior.



En la gráfica anterior muestra los resultados de manera porcentual ocupando el primer lugar nivel superior con 41.6%, seguido del nivel básico con 38.4%, posteriormente el nivel medio superior con 19.2% y el posgrado con un 0.8%. Esto para verlo en porcentajes y precisar más el estudio.

Tesis de Doctorado
según niveles de escolaridad

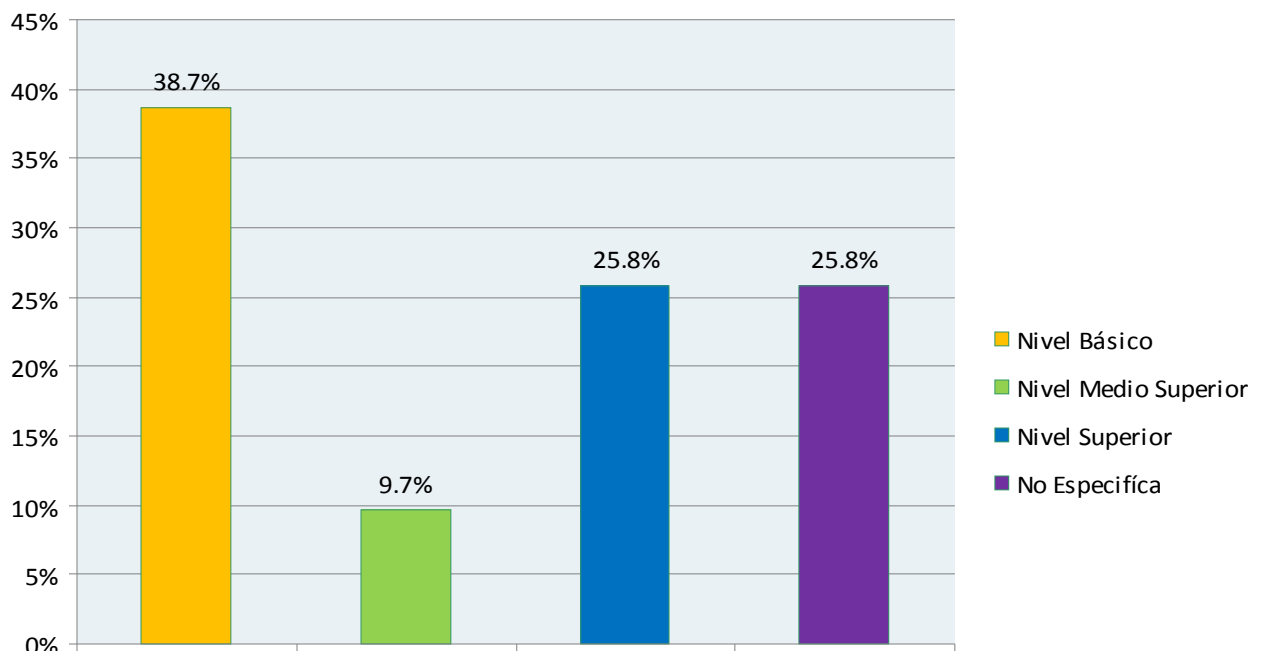
<i>Nivel Escolar</i>	<i>No. De Tesis</i>	<i>Porcentaje %</i>
Nivel Básico	12	38.7
Nivel Medio Superior	3	9.7
Nivel Superior	8	25.8
No especifica	8	25.8
Total	31	100%



Con base a la tabla y gráfica anterior podemos darnos cuenta de que las tesis que se elaboran en el nivel del Doctorado tienden más los temas y el nivel hacia el básico con un total de 12, seguido de un empate entre el nivel superior y en de las tesis que no se especifican con 8 y por último está medio superior con sólo 3. Dejándonos claro que varía de Maestría a Doctorado, pues en la maestría predomina el nivel superior y en Doctorado el nivel básico.

Tesis Doctorado (Porcentajes) con base a niveles de escolaridad

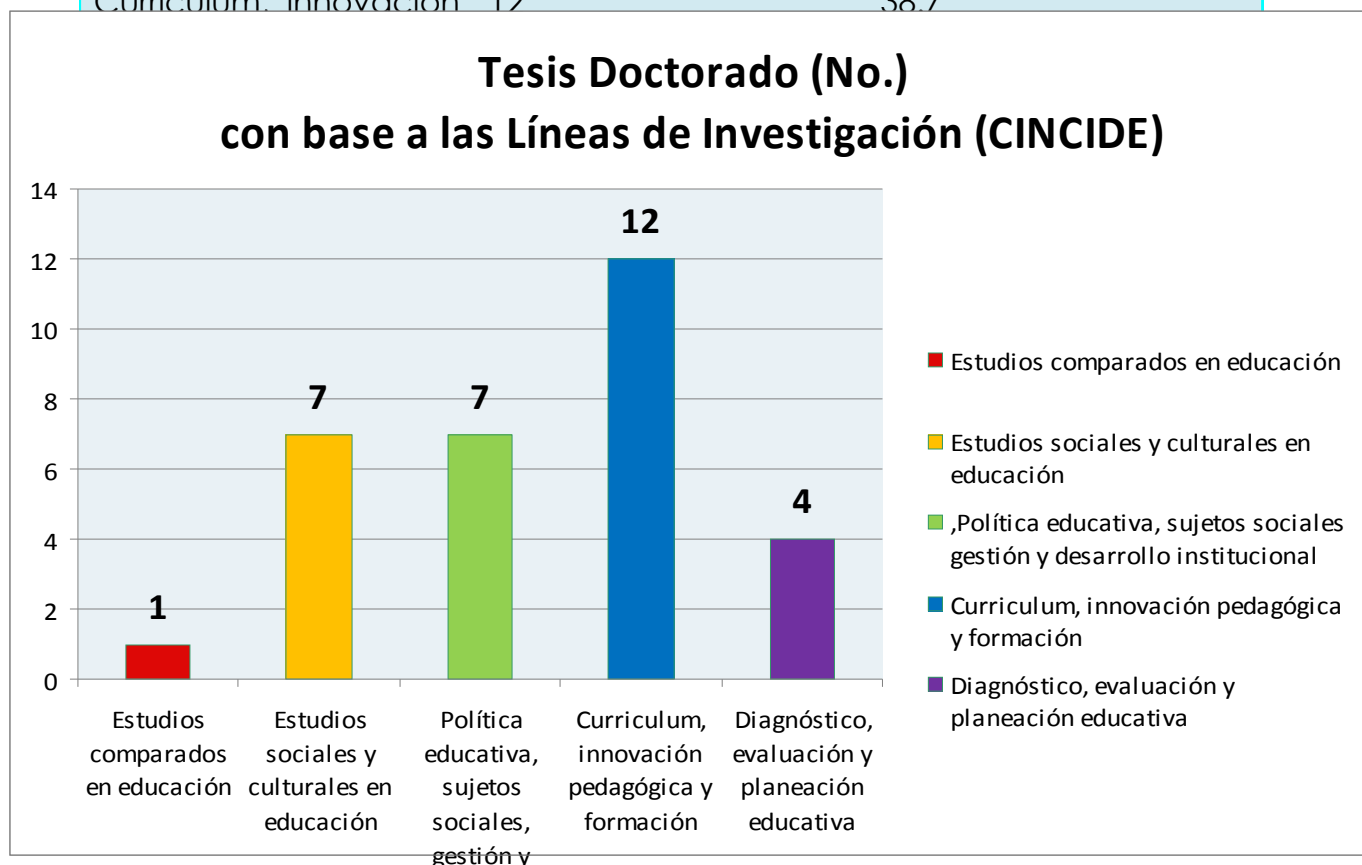
En la



gráfica anterior presentamos los resultados de manera porcentual para precisar más los resultados siendo el primer lugar el nivel básico con 38.7%, después nivel superior y no específica con 25.8% cada uno y el nivel medio superior con un 9.7%.

Así es como quedan los resultados de las Tesis contabilizadas tanto de nivel Maestría como de Doctorado con base a los niveles de escolaridad representados en número y porcentaje.

Tesis de Doctorado según Líneas de Investigación del CINCIDE		
Línea de Investigación CINCIDE	No. De Tesis	Porcentaje %
Estudios comparados en educación	1	3.2
Estudios sociales y culturales en educación	7	22.6
Política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional	7	22.6
Curriculum, innovación	12	38.7



Como podemos notar en la tabla y gráfica anterior se establecen los temas con base a las líneas de investigación del CINCIDE, en donde señalamos los más recurrentes ocupando el primer lugar la línea de Currículum, innovación pedagógica y formación con 12 tesis, seguido de un empate con 7 tesis en cada una de las siguientes líneas denominadas Estudios sociales y culturales en educación; y Política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional: posteriormente Diagnóstico, evaluación y planeación educativa; y en último lugar con tan sólo 1 tesis Estudios comparados en educación. Entonces con base a esto sabemos que la mayoría de los temas que se realizan en el desarrollo de Tesis de Doctorado toman como principal eje la Línea de Investigación de "Currículum, innovación pedagógica y formación"

Podemos concluir que se han efectuado distintas tesis tanto el nivel de Maestría así como de Doctorado donde se han diversificado en distintos niveles de escolaridad así como en las distintas Líneas de Investigación del CINCIDE que permiten ahondar en problemáticas distintas a favor de la Investigación Educativa.

Tomar decisiones en investigación...algo más que preferencias

Miriam Yadira Gálvez Gómez

El presente trabajo pretende compartir una reflexión personal del proceso de transición educativa al ingresar al programa de la Maestría en Ciencias de la Educación (M. en C.) de la UAEH, así como de la importancia en la toma de decisión para elegir el tema de investigación y por último el impacto de su temática en el ámbito educativo.

El desarrollo se divide en tres apartados; en la primera parte, con el apoyo de la teoría de la transición en educación de Sacristán, (1997), se analiza el proceso personal de transición educativa, en un segundo momento; se aborda la toma de decisiones desde la teoría de D.V. Tiedeman y R.D. O'Hara, (1963) y J.L. Holland, (1975) citados en Rodríguez, (1994) y para terminar, se hace el análisis del impacto de la investigación en el terreno educativo, en cada apartado es considerada como parte medular la figura del orientador y el acompañamiento que hace desde su función como docente, tutor o asesor.

Sacristán (1997) afirma que en las etapas críticas, los aciertos y errores, como en la vida de cada cual, van determinando todo el porvenir. Por eso tiene especial relevancia la intervención orientadora en la correcta toma de decisiones.

El autor afirma que las transiciones señalan momentos de alumbramiento de nuevas realidades, etapas de crisis o indefinición, en las que se sale pero no se tiene claro adónde se va a llegar y en qué estado se quedará uno en la nueva situación, es una experiencia personal y social destacable, no neutra, en la que la identidad se ve alterada y hasta quizá sacudida. Y no sólo en ella nos vemos transformados nosotros mismos, sino también nuestra situación social, los papeles que nos corresponde desarrollar, tiene un doble carácter: público y privado.

Para este autor el desarrollo humano puede entenderse como una consecuencia de las transiciones por las que discurre la vida.

La transición en el ámbito educativo que se vive al participar en un proceso de selección de un posgrado de alto rendimiento, inscrito en el padrón nacional de posgrados de calidad, demanda conocimientos, habilidades y actitudes académicas que se van desarrollando

paulatinamente en el transcurrir del proceso, éstos elementos con los que cuenta el agente social son de gran importancia y constituyen insumos que permiten competir activamente y por otro lado; el compromiso personal que se adquiere, ambas dimensiones ponen en juego la aceptación a dicho programa.

En éste proceso cobra especial relevancia la figura del docente, partiremos de lo que señala R. Bisquerra (1998); "orientación e intervención psicopedagógica son un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida", ésta orientación que brindan los docentes investigadores en el proceso de enseñanza permite iniciarse en la formación en la investigación educativa.

Esta "nueva realidad" en la que se está inmerso, es causa de incertidumbre y crisis, por el desconocimiento del terreno de la investigación educativa y porque no sabes qué posición ocuparás en este campo.

Las estructuras de la identidad se mueven, estás en proceso de identificación y aceptación.

Como se ha dicho, el currículum de la M. en C. es "nuevo" para los aspirantes, las dimensiones de la coherencia en las transiciones en el currículum tienen que ver con el hecho de que en los momentos de cambio, los estudiantes se enfrentan a las "alteraciones de cultura pedagógica", que no es otra cosa que los objetivos, contenidos y procedimientos de la enseñanza que rellenan la actividad escolar y todo lo que esto supone, al tener que afrontarlo desde distintas situaciones personales, familiares y sociales.

El currículum y su desarrollo práctico adoptan expresiones diversas de un medio escolar a otro. El concepto de transición curricular tiene que ver con los fenómenos que tienen lugar cuando, por las causas que fuere, los alumnos deben afrontar cambios en las exigencias de un currículum, en partes del mismo, en el tipo de contenidos tratados, en los estilos de enseñanza y de aprendizaje.

Este es el caso de los aspirantes a maestrantes, que entre otras cosas provienen de diversas formaciones.

En el proceso de transición se puede ganar o perder, es decir puede tener efectos progresivos o regresivos para los agentes sociales, de

manera particular el efecto fue progresivo (dictamen positivo: aceptada).

En la génesis del proceso de transición el apoyo de los docentes orientadores fue fundamental, en la transición misma (desarrollo de la transición), además del apoyo de los docentes/orientadores se contó con el apoyo de pares; de los maestrantes de la generación anterior, quienes también jugaron un papel relevante, lo anterior en términos Vigotskianos, la zona de desarrollo próximo de los aspirantes estuvo ocupada por agentes que ayudaron a conocer el nuevo ambiente y cómo funcionaba, a “avanzar” hacia la última fase de la dinámica de transición es la estabilización en el nuevo estadio: ser aceptado.

Y bien, una vez que se es aceptado, haces un nuevo compromiso: permanecer.

La estabilización en el nuevo estadio se vive entre emoción y sobresalto en virtud de que implica un reto enorme y en la que se sigue el tránsito en la “nueva cultura pedagógica” tan demandante.

Tomar decisiones es un acto constante en la vida de cualquier agente social, las decisiones acertadas o no, van determinando las posiciones y escenarios en los que se mueve dicho agente.

Tomar decisiones no es algo sencillo, es un proceso de crecimiento en el que se va trabajando a lo largo de la vida y para lo que no somos entrenados; como padres de familia y docentes no promovemos éste tipo de retos, en el seno familiar nos limitamos a dar “premios” o “castigos”, en el ámbito escolar enseñamos como si fuera un fin el contenido de “causas” y “efectos” pero sin trasladarlo a la realidad de los alumnos, a las necesidades de aprender a decidir.

Bohoslavski, (1986) hace mención de algo interesante; de cómo en el proceso de enseñar y aprender el vínculo de dependencia entre el profesor y los alumnos, entre los padres y los hijos, se supone “natural” porque el profesor y los padres saben más que el alumno, el profesor y los padres debe proteger al alumno de cometer errores, que el profesor y los padres deben y pueden juzgar al alumno, que el profesor puede determinar la legitimidad de los intereses de los alumnos, este vínculo de dependencia en poco o nada favorece la toma de decisiones de los agentes sociales que aprenden.

Los agentes sociales tenemos un margen tan reducido para decidir, que cuando podemos hacerlo no sabemos cómo, es por eso que el rol del orientador y su acompañamiento es trascendental en la vida de

cualquier agente en su proceso de aprendizaje y de elección. La orientación juega un importante papel en el desarrollo de las destrezas decisorias Rodríguez, (1992) citado en Rodríguez, (1994).

Arthur J. Jones, citado en Rodríguez, (1994), fue pionero en centrar la orientación en el sentido de proporcionar ayuda para la toma de decisiones. Así dice en su obra: "En la vida se dan muchas situaciones críticas, en las cuales deben adoptarse decisiones importantes y de largo alcance. En tales circunstancias es verdaderamente necesario que se nos proporcione, en cierta medida, ayuda adecuada para decidir atinadamente", las aportaciones de los docentes investigadores de la Maestría en Ciencias de la Educación han brindado esta ayuda que refiere Jones y al combinarla con la parte empírica se ha definido el tema de investigación.

La teoría de D.V. Tiedeman y R.D. O'Hara, (1963), citado en Rodríguez, (1994), si bien está enfocada a la elección profesional, brinda elementos conceptuales y metodológicos que nos permiten usarlos para analizar a través de ellos la difícil decisión de la elección del tema de investigación. Elegir el tema de investigación es una decisión tan trascendental como elegir profesión en el sentido de que en éste proceso de formación en la investigación educativa debes elegir la línea de investigación y posteriormente el ámbito en el que desarrollarás el tema de investigación.

Estos autores consideran el tema elegido (analogía con profesión), como la oportunidad de expresar las esperanzas y deseos de uno mismo y, a la vez, como una limitación en la vida. Relacionan la personalidad con el desarrollo de un proyecto, de ahí que sea la personalidad total la que se desarrolla y más adelante, se acomoda al proyecto.

Personalidad o identidad del yo es la combinación de significación, valores y actitudes que el agente social va formando desde el momento que intenta identificarse como miembro de colectividades sociales en progreso. Este ir diferenciándose a la vez que integrándose, son dos mecanismos paralelos para lo que los autores proponen un paradigma procesual con el que describen cómo tiene lugar una diferenciación racional cuando debe tomarse una decisión.

Fase I: Anticipación o preocupación ante la necesidad de tomar decisiones o ante un problema.

Paso I: *Exploración*

- Consideración de diferentes alternativas o fines.
- Consideración de hasta qué grado éstas son influidas por las experiencias individuales vividas.

En esta fase de exploración, las alternativas que se consideraron desde luego son parte de las experiencias vividas en el ámbito laboral; la escuela multigrado, –es aquella en la que un docente atiende simultáneamente a niños de dos o más grados en la misma aula- (SEP, 2002), el deficiente logro educativo, el instrumento que la SEP usa para “medir” estos resultados; Enlace, el contexto socioeconómico y cultural.

Paso II: *Cristalización o estabilización del razonamiento*

- Consideración de las ventajas, desventajas, costos, valores de cada alternativa.
- Aumento de la definición de la claridad, de la complejidad.

Hacer un balance de las ventajas y desventajas para tener claridad de la complejidad, implicó una revisión somera del estado del arte para saber qué estado guarda el conocimiento y la investigación en cada caso, saber qué se ha trabajado y cómo.

Paso III: *Elección o decisión*

- Orientación hacia los problemas que subsisten.

La decisión fue tomada, la prueba estandarizada Enlace. Orientada al uso que se le da a los resultados.

Uno de los problemas es el uso que la SEP le ha dado; en primer término considerando los resultados como único referente para “calificar” la calidad educativa que ofrece cada escuela, haciendo un ranking en el que las escuelas multigrado se ubican de manera general (salvo casos extraordinarios) en los últimos lugares.

La teoría de D.V. Tiedeman y R.D. O’Hara, (1963), citado en Rodríguez, (1994), si bien está enfocada a la elección profesional, brinda elementos conceptuales y metodológicos que nos permiten usarlos para analizar a través de ellos la difícil decisión de la elección del tema de investigación.

Elegir el tema de investigación es una decisión tan trascendental como elegir profesión en el sentido de que en éste proceso de formación en la investigación educativa debes elegir la línea de investigación y posteriormente el ámbito en el que desarrollarás el tema de investigación.

Estos autores consideran el tema elegido (analogía con profesión), como la oportunidad de expresar las esperanzas y deseos de uno mismo y, a la vez, como una limitación en la vida. Relacionan la personalidad con el desarrollo de un proyecto, de ahí que sea la personalidad total la que se desarrolla y más adelante, se acomoda al proyecto.

Personalidad o identidad del yo es la combinación de significación, valores y actitudes que el agente social va formando desde el momento que intenta identificarse como miembro de colectividades sociales en progreso. Este ir diferenciándose a la vez que integrándose, son dos mecanismos paralelos para lo que los autores proponen un paradigma procesual con el que describen cómo tiene lugar una diferenciación racional cuando debe tomarse una decisión.

Fase I: Anticipación o preocupación ante la necesidad de tomar decisiones o ante un problema.

Paso I: *Exploración*

- Consideración de diferentes alternativas o fines.
- Consideración de hasta qué grado éstas son influidas por las experiencias individuales vividas.

En esta fase de exploración, las alternativas que se consideraron desde luego son parte de las experiencias vividas en el ámbito laboral; la escuela multigrado, –es aquella en la que un docente atiende simultáneamente a niños de dos o más grados en la misma aula- (SEP, 2002), el deficiente logro educativo, el instrumento que la SEP usa para “medir” estos resultados; Enlace, el contexto socioeconómico y cultural.

Paso II: *Cristalización o estabilización del razonamiento*

- Consideración de las ventajas, desventajas, costos, valores de cada alternativa.
- Aumento de la definición de la claridad, de la complejidad.

Hacer un balance de las ventajas y desventajas para tener claridad de la complejidad, implicó una revisión somera del estado del arte para saber

qué estado guarda el conocimiento y la investigación en cada caso, saber qué se ha trabajado y cómo.

Paso III: *Elección o decisión*

- Orientación hacia los problemas que subsisten.

La decisión fue tomada, la prueba estandarizada Enlace. Orientada al uso que se le da a los resultados.

Uno de los problemas es el uso que la SEP le ha dado; en primer término considerando los resultados como único referente para “calificar” la calidad educativa que ofrece cada escuela, haciendo un ranking en el que las escuelas multigrado se ubican de manera general (salvo casos extraordinarios) en los últimos lugares.

Otro problema es el uso que los docentes le dan a los resultados obtenidos.

Paso IV: *Clarificación o elaboración de la imagen de futuro*

Una vez que la elección fue hecha, la revisión profunda del estado del arte permitió clarificar la idea. Por la actualidad de la temática, ha sido poco trabajada, los trabajos de investigación se suscriben al discurso institucional, una de ellas hace una revisión de los reactivos de la asignatura de español (comprensión lectora) y concluye que el diseño de la prueba está alejado del modelo constructivista que se está potenciando en las aulas, que los aprendizajes requeridos para tener éxito en la prueba Enlace son mecánicos, rutinarios y memorísticos.

Si bien el tema ha sido investigado el enfoque hermenéutico que se pretende dar a la investigación no ha sido trabajado; conocer el significado que tiene la aplicación de la prueba Enlace para los agentes sociales involucrados en el proceso educativo puede servir para fundamentar la necesidad del uso didáctico de las pruebas estandarizadas. A diferencia de las investigaciones revisadas, se pretende cuestionar el discurso institucional, no dar por hecho que lo que dicta es real.

Fase II: *Puesta en práctica y ajuste*. Los individuos entran a formar parte de un sistema social, son aceptados, empiezan a aceptarse a sí mismos y alcanzan cierto equilibrio.

Paso I: *Inducción o iniciación hacia la experiencia*.

Paso II: Formación o conocimiento seguro de que la persona juega un papel en la sociedad.

Paso III: *Integración* o síntesis de las convicciones del resto del grupo y las suyas propias, en forma de un compromiso.

El proceso ha continuado, la puesta en práctica y ajuste nos ha ubicado en el ámbito de la investigación educativa, hemos iniciado la experiencia y formación con el compromiso de aportar conocimiento que permita ver la realidad educativa y mejorarla.

Otros conceptos descritos por Tiedeman y O'Hara son: a) se alcanzarán una satisfacción y un éxito máximos en el trabajo si los propósitos de éste coinciden fundamentalmente con los objetivos que previamente han sido desarrollados por uno mismo; b) el sentido individualizado de autonomía (autoorientación) evita esfuerzos prematuros y crea suficientes oportunidades para la elección; c) el sentido de iniciativa (independencia, ambición) indica que una vez que el individuo descubre su unicidad se esfuerza por encontrar qué es lo que la constituye; d) la identidad personal se alcanza en el desarrollo de la investigación (en nuestro caso).

Complementaremos con el apoyo de la teoría de J.L. Holland, (1975) citado en Rodríguez, (1994) que enfoca su teoría como una heurística de seis tipos de personalidad: realista, intelectual o investigador, social, convencional, emprendedor y artístico; a su vez propone seis tipos ambientales con el mismo nombre. Este autor señala que las personas en proceso de toma de decisiones tratan de encontrar situaciones que satisfagan sus orientaciones adaptativas. En este sentido, como se ha mencionado, estamos pisando un terreno conocido, más bien hace falta tomar distancia para verlo desde la perspectiva de investigación educativa, no como docente multigrado.

También afirma que las decisiones individuales están guiadas por los estereotipos ocupacionales y las preferencias se correlacionan con los modos como los individuos se enfrentan a la fatiga y la frustración y a sus maneras de utilizar sus aptitudes más sobresalientes. De ahí que las preferencias estén asociadas con los conceptos de sí mismo.

Los principios que sintetizan la teoría de Holland son: a) que existen seis tipos de ambientes ocupacionales, b) toda persona posee una jerarquía evolutiva –producto de su desarrollo personal- que le impulsa hacia uno de esos seis ambientes o medios, c) toda persona posee una jerarquización de niveles que le impulsa hacia un determinado nivel de elección, que podría ser la adición de inteligencia y evaluación de sí mismo, d) estas jerarquías están mediatizadas por el conocimiento de sí mismo y el de las profesiones o proyectos a desarrollar.

Así, Holland asegura que la mayoría de los agentes sociales de una sociedad occidental pueden ser estimados dentro de uno de los seis tipos antes mencionados de personalidad, y que todos vivimos y trabajamos en modelos ambientales paralelos o asimilables a ellos.

La conducta de las personas es producto de la interacción entre ellos y su medio, de tal manera que el perfil individual de la personalidad alcanza su grado más elevado de homogeneidad y congruencia con respecto a uno de los seis tipos de personalidad o con uno de los seis modelos ambientales.

De manera personal la identificación con la personalidad realista y social, intenta interactuar con el ambiente educativo actual, con la intención de comprender su realidad para poder modificarla.

Ahora se intentará analizar el impacto que tendrá la investigación en el ámbito educativo; desde que Binet y Simon a principios del siglo XX trasladaron el concepto de medición al ámbito psicológico la idea de medir las capacidades mentales y la aplicación de escalas para medir la inteligencia, se inicia un proceso de habituación para medir el aprendizaje, posteriormente la idea de Edward Thorndike como pionero en la medición del rendimiento escolar y la prioridad que otorgó a la medición de los cambios producidos que años más tarde se consolida en el ámbito educativo y que pese a su cuestionamiento en los años cincuenta se internacionaliza, se acepta la idea de que un instrumento de evaluación por sí mismo arroja resultados para explicar las fortalezas o debilidades del proceso de enseñar y aprender, y por otro lado, al ser partícipes y asumir compromisos como los de Jomtien en 1990 y obtener subsidios y beneficios de los organismos internacionales, estamos obligados a incluir (al menos en el diseño) las recomendaciones en ese sentido, aunque alejados de una correcta implementación y evaluación de las acciones que permitan lograrlo.

La evaluación es parte de esas acciones que se han emprendido para el

logro de esos propósitos, el discurso institucional dicta que en México la evaluación del sistema educativo mexicano es posible a través de pruebas estandarizadas como Enlace, considerando sus resultados cuantitativos como único referente para hacerlo y dejando de lado la parte cualitativa de la prueba, es decir sin considerar el uso didáctico que pueda tener para los encargados de hacer posibles los diseños de política educativa: los docentes. Lo que ha desvinculado a la evaluación del proceso de enseñar y aprender, considerándola como un instrumento de política educativa no pedagógico.

La investigación que se pretende realizar tiene un enfoque hermenéutico; conocer el significado que tiene la aplicación de la prueba Enlace para los agentes sociales involucrados en el proceso educativo puede servir para fundamentar la necesidad del uso didáctico de las pruebas estandarizadas. Conocer qué piensa el docente del diseño de la prueba Enlace, puede servir también para rediseñar el instrumento con la intención de que pueda dar cuenta de aprendizajes más complejos y enfocados a la vida de los alumnos, así como emplear los resultados de la prueba Enlace para retroalimentar el proceso de enseñar y aprender. A diferencia de las investigaciones revisadas, se pretende cuestionar el discurso institucional, no dar por hecho que lo que dicta es real.

El proyecto de investigación busca conocer y comprender el significado que tiene la aplicación de la prueba estandarizada Enlace para los docentes y padres de familia de una escuela multigrado, en virtud de que, interpretar y comprender las subjetividades de estos actores fundamentales del proceso educativo permitirá explicar las objetividades; es decir la realidad escolar actual, los pobres resultados que arroja la aplicación de dicha prueba (sobre todo en el caso de las escuelas multigrado), el uso que se le da a los resultados que se obtienen por escuela e individuales (por alumno).

A manera de cierre, podemos decir que si el desarrollo humano es una consecuencia de las transiciones vividas, el reto es asumirlas con la convicción de obtener un efecto progresivo de cada una de ellas.

El apoyo y acompañamiento de los docentes orientadores es fundamental en procesos transitorios, así como en los de toma de decisión para elegir la temática de investigación.

La personalidad de cada agente social se refleja abiertamente en la decisión tomada, sin embargo estamos obligados a tomar distancia del objeto de estudio y mirarlo como investigadores educativos.

El compromiso que se ha adquirido obliga a construir un conocimiento que permita comprender la realidad educativa para tener posibilidades de mejora, impactando positivamente en el ámbito educativo; específicamente con estos grupos vulnerables de nuestro país (escuelas multigrado).

BIBLIOGRAFÍA

Bisquerra, A. R. (1998). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona, España: Ed. Praxis Universidad de Barcelona.

Bohoslavsky, R. (1986) "Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante", en Raquel Glazman. *La Docencia; Entre el Autoritarismo y la igualdad*. SEP-El Caballito, México, 1986. pp. 53-87

Cremin, L.A. (1969). *La transformación de la escuela*. Argentina: Editorial Bibliográfica Argentina.

Rodríguez, Moreno, Ma. Luisa. (1994). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ediciones ceac. pp. 79-80

Sacristán Gimeno (1997). *La transición a la educación secundaria*. España Morata. Pags. 15 – 165.

SEP-SEBN-DGIE (2002). *Estudio ampliado sobre las escuelas multigrado*, México.

Evaluación docente de la UAEH: análisis comparativo entre el periodo 2003-2010 y la transición metodológica del proceso

Patricia Bezies Cruz

Leticia Lora

Wendolyn Avila Gallardo

La evaluación de la función docente en la educación superior

En México los procesos de evaluación en las Instituciones de Educación Superior han tenido un fuerte auge a partir de las políticas institucionales de orden internacional y nacional. Aún cuando la actividad docente constituye una de las principales funciones de las Instituciones de Educación Superior, no se ha visto reflejada en las principales iniciativas de mejora para el sector puestas en marcha en las dos últimas décadas. En particular, se destaca que a partir de la amplia política de evaluación instaurada en el sistema educativo al final de los años ochenta, la docencia no figuró en las preocupaciones de los mecanismos ni de las recompensas del sistema de evaluación (Canales, 2008).

Sin duda, el compromiso de las Instituciones de Educación Superior consiste en cumplir con calidad las funciones que la sociedad les ha encomendado. Si bien, el impulso de la evaluación en México a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa se asoció al otorgamiento diferenciado de estímulos económicos promovidos mediante programas gubernamentales (Rueda y Elizalde, 2008), las universidades públicas han tenido el reto de lograr la pertinencia, el rigor científico y la equidad a través del análisis y evaluación de sus dependencias y sus integrantes. A partir de ese momento, la evaluación se estableció como una acción estratégica y como el medio seleccionado para mejorar la calidad de la educación.

La importancia de la docencia en la universidad es reconocida por todos los actores o agentes involucrados en la educación formal, ya que mediante ella se pretende cumplir con los propósitos formativos que habiliten a los estudiantes para el campo profesional. Al respecto, Ferreres y González (2006) señalan que el docente en la práctica educativa es el responsable de ordenar, planificar, gestionar, guiar y facilitar el aprendizaje del alumno a través de su desempeño en la enseñanza, a fin de provocar los propósitos educativos esperados.

El reconocimiento de la complejidad de la docencia resulta fundamental cuando se pretende incursionar en su evaluación, ya que la valoración implica una idea precisa de qué es enseñar y aprender en un contexto determinado. Si se consideran las diversas situaciones en las que se enseña y aprende (clase, seminario, laboratorio, prácticas de campo o clínicas) difícilmente se puede pensar en aceptar una misma forma de evaluar lo que sucede en cada una de ellas.

Respecto a los instrumentos, el uso de cuestionarios de opinión para que los estudiantes evalúen la actividad de los docentes en las universidades es innegable, por lo que los directivos e incluso los propios profesores continúan prefiriéndolos con base en la tradición acumulada a lo largo de más de tres décadas y del estudio de aspectos de confiabilidad y validez. Aunque los cuestionarios de opinión para evaluar la actividad del profesor poseen límites, se considera que aun éstos pueden perfeccionarse y por lo tanto continuar con su empleo.

En el diagnóstico nacional que tuvo como propósito identificar el estado de la evaluación de la docencia universitaria en México (Rueda, 2010), se recabó de acuerdo con la clasificación de la ANUIES la opinión de 126 representantes institucionales encargados de operar los programas de evaluación. Respecto a la región centro-sur (Elizalde, Torquemada y Olvera, 2010) donde se ubica la UAEH, los datos señalan que en la mayoría de sus universidades la evaluación del desempeño docente cuenta con un departamento específico para su realización, situación que contribuye a la sistematización, confiabilidad y transparencia del proceso. Se plantea, que la evaluación debe tomar en cuenta los aspectos políticos, los procesos administrativos y el uso de los resultados deberán ser empleados principalmente para la mejora de la práctica docente, sin desconocer las exigencias ineludibles de otras instancias externas, como pueden ser los procedimientos de acreditación. La misma ANUIES alienta a los distintos actores de las Instituciones de Educación Superior a la revisión de cada uno de los procedimientos de evaluación para corregir o minimizar los defectos identificados y poder contar así con prácticas de evaluación que cumplan los distintos propósitos que se les atribuyen, como mejora de la actividad, aumento de la calidad, rendición de cuentas, mejor distribución de recursos y acreditación, entre otros (ANUIES, 2006; citado en Rueda, 2008).

Evaluación docente en la UAEH: 2003-2010

En la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo se evalúa a los profesores desde los ochenta y a partir de 1989 se realiza paralelamente al programa de estímulos a la carrera docente. En 2003, la evaluación docente en la UAEH es considerada como parte de un Sistema Institucional de Evaluación que reconoce la importancia del contexto.

La evaluación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo se realiza con la coparticipación de un Comité Institucional de Evaluación Docente, cuyos integrantes participan y avalan las decisiones respecto a la evaluación de los profesores. Dado que la función docente está caracterizada por una multiplicidad de actividades, hasta el semestre enero-junio 2010 se evaluaban las siguientes dimensiones: planeación de actividades, implementación del curso, evaluación de aprendizajes, utilización de materiales y técnicas de apoyo didácticos, innovación y uso de nuevas tecnologías, formación de valores en alumnos, cumplimiento de la normatividad institucional, impartición de asesorías, comunicación y relación con los alumnos, calidad de la producción académica, grado de satisfacción y clima escolar.

La evaluación de profesores se ha realizado a través de instrumentos de creación institucional para dar respuesta a hechos del quehacer docente. El total de cuestionarios aplicados desde 2003 hasta el semestre enero-junio 2010 son 1,562,979.

En el proceso de evaluación docente de la UAEH se ha realizado una valoración multirreferencial o integral, en donde la participación del alumno no es la única fuente de información para valorar la práctica del profesor. Por tal motivo, las audiencias que han respondido los instrumentos de evaluación son alumnos, pares académicos, directivos y el propio profesor a través de su autoevaluación.

Particularmente, en la UAEH se han sistematizado experiencias de metaevaluación como punto de partida para someter al proceso en su conjunto a un análisis crítico para mejorarlo constantemente (Bezies, Elizalde y Olvera, 2005; Elizalde, Pérez y Olvera, 2008; Elizalde, Torquemada y Olvera, 2010). Con base en tales experiencias, se puede evidenciar que involucrar a profesores, alumnos y directivos permite a los evaluadores detectar las experiencias favorables y desfavorables durante la evaluación de la práctica docente de los profesores.

Transición Metodológica del proceso

De acuerdo con Marcelo y Vaillant (2009) en las últimas décadas, los

sistemas educativos de la OCDE y algunos países de América Latina han dado un fuerte impulso a la evaluación con la instrumentación de nuevos mecanismos institucionales, el desarrollo de planes sistemáticos y la elaboración de indicadores.

El enfoque desde el cual se evalúa la actividad docente depende de la concepción teórica de partida y del propósito que se persiga para la evaluación. Al respecto, Rueda (2008) plantea que la evaluación de la docencia debe ser coherente con la filosofía de la universidad y con los procesos de evaluación de otras áreas de la institución. De esta manera, se reconoce que cualquier programa de esta naturaleza debe dirigirse de manera explícita a apoyar el logro de la misión de la institución. De igual forma, el diseño de políticas de evaluación de la docencia debe tomar en cuenta las particularidades del contexto, con el fin de delinear acciones de evaluación, acordes con las necesidades y características de los profesores.

En este sentido, teniendo como marco de referencia su modelo educativo, en la UAEH la educación está centrada en los alumnos y se adopta al constructivismo para conformar la metodología de la enseñanza. El profesor, es guía del saber y debe ser competente en materias como didáctica, heurística, manejo de instrumentos generales y específicos, tales como el dominio de los métodos, técnicas y procedimientos propios de cada nivel educativo, programa académico, disciplina y tipología del grupo de educandos. Desde esta perspectiva, el profesor necesita comprender que el estudiante no logrará la competencia por simple transmisión de saberes, a través de discursos o actividades aisladas. Para desempeñarse con calidad, necesita competencias docentes que generen las condiciones propicias para el desarrollo deliberado de las competencias que el estudiante debe lograr. Esto supone una actividad docente intencional que busca un diálogo permanente entre cómo y con qué aprender, qué aprender y dónde, y cómo aprender a desarrollar y a usar lo aprendido (Figueroa, Gilio, y Gutiérrez, 2008).

A partir del semestre julio-diciembre 2010 con la transición metodológica del proceso, la evaluación docente en la UAEH está orientada al perfeccionamiento, siendo un elemento de cambio, de tal forma que sirva para informar a los profesores sobre las características de su desempeño, ofreciéndoles las opciones de superación que se requieren para mejorar su actuación como docentes. Resulta prioritario obtener información que permita la toma de decisiones institucionales para lograr una mejor calidad de la enseñanza.

En la literatura se identifican diversos modelos de evaluación basados en el perfil del docente, en los resultados obtenidos por los estudiantes, en los comportamientos del aula y en las prácticas reflexivas (Marcelo y Vaillant, 2009). En este sentido, en la transición metodológica se da prioridad al perfil docente de la UAEH, el cual se conceptualiza como el conjunto de características que debe poseer el profesor para el desempeño óptimo de sus tareas, está determinado por las funciones y roles que debe desempeñar desde el punto de vista social, político y pedagógico. La finalidad del perfil es garantizar a los alumnos una educación de calidad, que les brinde los conocimientos, habilidades y valores que les permitan insertarse con éxito en el mercado laboral y promuevan la solución de problemas (UAEH, 2005).

En concordancia con estos planteamientos, Ferreres y González (2006) sugieren que una cuestión esencial para realizar evaluaciones del profesorado, es determinar el perfil deseable o ideal, a fin de describir y considerar las características que debe tener el profesor. Así, desde el semestre julio-diciembre 2010 se evalúa a los profesores a través de las dimensiones establecidas en el perfil docente de la UAEH:

Ámbito de la formación. Comprende la educación formal, capacitación y el bagaje de conocimientos en un campo determinado, de ciertas herramientas del lenguaje que, junto con las características personales, le permiten desarrollarse como docente.

Características personales para la docencia. Integra las habilidades, valores, aptitudes y actitudes tales como identificación institucional, liderazgo, trabajo en equipo, habilidad para motivar y actitud crítica, innovadora y propositiva, las cuales promueven el cumplimiento eficaz de la labor docente.

Competencias docentes. Conjunto identificable y evaluable de capacidades (conocimientos habilidades y actitudes) que permiten el desempeño satisfactorio en situaciones reales de la práctica profesional de acuerdo a los estándares vigentes.

Ámbito de la investigación. Hace referencia al manejo de metodologías y técnicas propias del área disciplinar y del campo educativo, de tal forma que se promueva en el estudiante el interés por la generación y aplicación del conocimiento. La inclusión de los alumnos en los proyectos de investigación de los profesores y su propia experiencia en este ámbito son altamente necesarias para formar integralmente a los estudiantes.

Desempeño institucional. Es el conjunto de elementos que permiten conocer el grado de contribución que el profesor tiene, respecto a la

visión de la Universidad en materia de docencia.

Cabe señalar, que en el marco de tales dimensiones y de los atributos incluidos en éstas, se diseñaron los cuestionarios dirigidos a alumnos y directivos para el semestre julio-diciembre 2010, de tal forma que se valora la práctica docente en los niveles y modalidades en los que se imparten clases en la universidad: bachillerato, actividades artísticas y deportivas del bachillerato, licenciatura, posgrado y sistema no presencial.

En este contexto, el presente reporte hace aportaciones puntuales a la línea temática de **diagnóstico, evaluación y planeación educativa**, ya que expone resultados de la evaluación docente y del papel del profesor ante las nuevas características de la docencia. Por ello, el problema de estudio se enfoca a la docencia y su evaluación a través del perfil del profesor en el contexto Institucional de la UAEH.

El **objetivo** de este trabajo es comparar los resultados del proceso de evaluación docente en función de las dimensiones empleadas para valorar la práctica de los profesores utilizadas hasta el semestre enero-junio 2010 y las que se retomaron a partir de la transición metodológica con base en los perfiles de los profesores de la UAEH para retroalimentar el proceso actual de evaluación docente y mejorarlo.

Metodología

Para analizar el período desde 2003 y hasta el semestre enero-junio 2010 se consideraron 1,562,979 cuestionarios de alumnos, pares académicos, directivos y del propio profesor.

Respecto al semestre julio-diciembre 2010, en el cual se llevo a cabo la transición metodológica, se registraron 131,433 cuestionarios. De esta manera, participaron en total 19,527 alumnos que cursan asignaturas de bachillerato, licenciatura y posgrado, sistema no presencial, actividades artísticas y deportivas del bachillerato y de 120 directivos. Los cuestionarios se respondieron semestralmente a través de la página Web de la Universidad.

La evaluación docente se lleva a cabo mediante instrumentos de creación institucional para alumnos y directivos. Los cuestionarios, tienen un nivel de alta confiabilidad (Alpha de Cronbach $>.960$), lo cual indica que son fiables y que hacen mediciones estables y consistentes.

Resultados

Por lo que se refiere a los resultados históricos de la evaluación docente desde 2003 hasta el semestre enero-junio 2010 la media de los profesores fue de 7.44.

En términos generales, las fortalezas de los profesores (ver gráfica 1) están relacionadas con las dimensiones de grado de satisfacción de los alumnos (7.64) y planeación de las actividades (7.59). La planeación se relaciona con la implementación del curso, ya que es en este momento donde se concretan las decisiones del profesor respecto al uso de materiales, técnicas didácticas, y el tipo de evaluación más adecuada a las estrategias de enseñanza. Al ser la planeación una imagen mental del cómo llevar al cabo la clase, el profesor tiene mayores posibilidades de concretar los objetivos y concluir el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera satisfactoria.

En cuanto a las debilidades (ver gráfica 1), éstas se ubican en las dimensiones de comunicación (7.27), utilización de materiales y técnicas (7.11), y satisfacción del profesor con su propio quehacer docente (7.03). Lo cual refleja la necesidad de fortalecer la interacción con los alumnos bajo las normas de respeto mutuo, así como la diversidad de los apoyos didácticos utilizados por el profesor para la enseñanza de los contenidos.

A partir del período julio-diciembre 2010 el promedio total de los profesores de la universidad es de 8.23, entre las dimensiones con mejor valoración se ubican el ámbito de la investigación (8.472), seguida de características personales para la docencia (8.364), competencias docentes (8.334), desempeño institucional (8.085) y ámbito de la formación (8.013) (Ver gráfica 2).

Entre los aspectos que se pueden comparar están el cumplimiento de la normatividad (7.40) y el desempeño institucional (8.09), el cual incluye actualmente la valoración no sólo de la puntualidad y asistencia, sino de aspectos tales como conocimiento del programa educativo en el que se desempeña, participación de calidad en las comisiones académicas, participación en asesorías y tutorías y generación de altos índices de satisfacción entre alumnos y directivos. Estas últimas dimensiones, en la aplicación anterior tenían una valoración de 7.64 y 7.48 respectivamente y ahora 8.045

En cuanto a las dimensiones anteriores de planeación (7.59), uso de materiales (7.11), comunicación y evaluación del aprendizaje (7.27), ahora están integradas en la dimensión de competencias docentes con una media de 8.33. Además, en tales competencias se incluyen dominio del conocimiento del área disciplinar, desempeño como guía, facilitador

y orientador y habilidad en el uso de tecnología educativa y las TIC.

Con la transición metodológica se valora el ámbito de la formación (8.01) respecto al manejo de un segundo idioma y cultura general. En las características personales para la docencia (8.36) se incluye la identificación institucional, desarrollo de valores éticos, capacidad de liderazgo, actitud y habilidad para el trabajo en equipo, habilidad para motivar, actitud crítica innovadora y propositiva y compromiso con su labor educativa. En ámbito de la investigación (8.47) el uso de conocimientos de metodología de la investigación en clase y en el posgrado la participación en proyectos de investigación y la incorporación activa de alumnos a tales proyectos.

Como se aprecia en la gráfica 3, los profesores con mejor valoración en todas las dimensiones en julio-diciembre 2010 son los de idiomas del bachillerato. En características personales para la docencia se presenta una valoración favorable de los profesores de la modalidad no presencial (8.81). En esta misma dimensión la evaluación menos favorable está en los profesores de actividades artísticas y deportivas del bachillerato (6.45) quienes también tienen valoración menor en desempeño institucional (5.11). Si bien en la dimensión relativa al ámbito de la investigación los profesores tienen una evaluación favorable, los de posgrado se ubican en el último nivel con una media de 8.09. Cabe señalar, que en la modalidad no presencial no se evaluó esta dimensión dadas las particularidades de su actividad docente.

En los cuestionarios de alumnos se agregó una sección final con la intención conocer en qué medida los profesores promovieron durante el curso las competencias genéricas planteadas en el modelo educativo, de acuerdo con los resultados generales (ver gráfica 4), las competencias que se promueven en mayor medida son formación y comunicación (62%) seguidas de creatividad (55%) y pensamiento crítico (50%). Con menores valores están las competencias de uso de la tecnología (46%), liderazgo colaborativo (43%) y ciudadanía (30%).

Por nivel educativo y modalidad, en el sistema no presencial es donde se presentan los porcentajes menores en cuanto a la promoción de las competencias (excepto en la de uso de la tecnología 30%). En las actividades artísticas y deportivas se promueven en mayor medida las competencias de creatividad (63%), liderazgo colaborativo (46%), y ciudadanía (37%). La comunicación se promueve sobre todo en idiomas de licenciatura (69%) y el pensamiento crítico (61%) y el uso de la tecnología (49%) en posgrado.

Consideraciones finales

Para implementar cambios precisos en los procesos de evaluación de las Instituciones, resulta favorable llevar a cabo un proceso holístico, es decir, integrar a todos los sujetos involucrados, hacerlos conscientes del proceso que se lleva a cabo para lograr mejores resultados, trabajando preferentemente de forma conjunta para no guiar el proceso hacia intereses individuales.

Con la valoración de la práctica docente a partir de los perfiles, se está en posibilidad de valorar aspectos más específicos por dimensión, así como las competencias que los profesores promueven con sus estudiantes en clase, tomando como referente el modelo educativo de la universidad. Así, la transición metodológica constituye un esfuerzo por valorar oportunamente lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión. Es fundamental que los docentes de la UAEH se encuentren inmersos en un proceso evaluativo que proporcione información para el perfeccionamiento, de tal forma que estén en condiciones de contribuir a una educación de calidad.

En la transición, se mantiene la evaluación de forma electrónica y se consolida la evaluación a través de un proceso transparente que permite la rendición de cuentas y la toma de decisiones de forma racional y objetiva.

Es importante mencionar, que se han realizado acciones para que la evaluación forme parte de la vida cotidiana de la institución, al mismo tiempo la universidad se ha asumido como promotora activa de los ejercicios de evaluación interna y externa. Bajo esta perspectiva, el uso de los resultados de la evaluación docente supone una sistematización y difusión de información a grupos de distinto interés.

Finalmente, la importancia de la evaluación de la docencia se deriva del potencial que posee como herramienta para contribuir a la profesionalización de los maestros y, con ello, a la mejora de la formación profesional.

Referencias bibliográficas

Bezies, C. P., Elizalde, L. L. y Olvera L. B. I. (2005). "Evaluación de profesores por alumnos, estudio *ex post facto* para conocer si la época

de aplicación de encuestas impacta en las valoraciones otorgadas: caso UAEH". **VII Congreso Nacional de Investigación Educativa**. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Universidad de Sonora.

Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. **Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial**. Consultado el 22 de Agosto de 2011, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-canales.html>

Elizalde, L. L., Pérez, L. C. G. y Olvera L. B. I. (2008). "**Metaevaluación del proceso de evaluación docente: UAEH**". **V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria**. Universidad Politécnica de Valencia, España, CD-ROM ISBN 978 84 691 8101 0

Elizalde, L. L., Torquemada, G. A. D. y Olvera, L. B. I. (2009). "Usos e Impacto de la Evaluación de la Docencia en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Resultados de la Meta-evaluación", **Revista Iberoamericana de de Evaluación educativa**, vol (3), Número 1 (e) 93-104 http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e.html

Elizalde, L. L., Torquemada, G. A. D. y Olvera, L. B. I. (2010). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región Centro-sur de México. En: Mario Rueda (Coord.). **La Evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México**. México: UNAM-CONACYT.

Ferreres, P. V. S. y González, S. A. P. (2006). **Evaluación para la mejora de los centros docentes**. España: PRAXIS.

Figueroa, R. A. E., Gilio, M. C. y Gutiérrez, V. E. (2008). La función docente en la universidad. **Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial**. Consultado el 23 de Agosto de 2011, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-figueroagiliogutierrez.html>

Marcelo, C. y Vallant, D. (2009). **Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?**. Madrid: Narcea.

Rueda, B. M. (2008). "Presentación del documento de la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIIED)". **Perfiles educativos**, vol. 30 no.122 México.

Rueda, B. M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. **Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial**. Consultado el 25 de Agosto de 2011, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>

Rueda, B. M. y Elizalde, L. L. (2008). Evaluación de la docencia y compensación salarial. En Mario Rueda Beltrán (Coord.). **La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica**. México: IISUE.

Rueda, B. M. (2010). **La Evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México**. México: UNAM-CONACYT.

UAEH (2005). **Perfil del docente**. México.

Estudios sociales y culturales en educación

El impacto de la educación superior en el Desarrollo del Estado de Hidalgo⁹⁸

Erendira Yaretni Mendoza Meza

Abstract

Este trabajo analiza el impacto de la formación inicial (carrera base) de capital humano en la entidad y como este a su vez detona el desarrollo económico de la entidad, lo cual se demostrará a través de la construcción de un índice, con información de corte transversal del 2000 al 2010, con la finalidad de conocer la tendencia del impacto de la educación. Este análisis se hace en base a componentes principales, mismo que funge como principal factor para la estratificación de la entidad.

Palabras claves: *educación superior, posgrado, desarrollo, crecimiento, desigualdad, salarios.*

INTRODUCCIÓN

La medición del desarrollo junto a la definición de los factores condicionantes del crecimiento, forma parte de los debates que han motivado el interés de la sociedad en general y de los economistas en particular. Se trata de aclarar las contradicciones que están al centro de la discusión de cómo lograr que un entorno social y material continúe mejorando los satisfactores vitales.

Estas discusiones tienen que ver esencialmente con la evaluación de los avances o retrocesos en las condiciones de vida de los seres humanos, además pretenden fijar límites a la magnitud del desarrollo, caracterizar y entender su trayectoria para el diseño de políticas, programas e incentivos a organizaciones y agentes y definir los objetivos que se persiguen en cultura, equidad, bienestar y asociación conscientes con la naturaleza en el presente y el futuro.

⁹⁸ Este es un proyecto de investigación, el cual se encuentra en elaboración y hasta el momento se encuentra en el desarrollo del mismo, se ha elaborado el marco teórico y marco conceptual, los cuales dan un sustento al trabajo de investigación.

En el ámbito social, se ha degradado el tejido colectivo, persisten grandes núcleos de población en condiciones de subdesarrollo, los desequilibrios obstaculizan los esfuerzos del crecimiento de los denominados países emergentes, y si bien se reordenan las actividades industriales que agotan y degradan el ambiente, éstas van en detrimento de los países pobres.

En las regiones más desarrolladas, las dimensiones y componentes del desarrollo y el crecimiento, sin embargo se hacen evidentes deficiencias en la calidad de vida, hiperconsumo, empleo y subempleo, quebrantamiento de la acción colectiva, violencia e inseguridad, entre otros aspectos.

En el terreno de la economía se analizan aquellos fenómenos que resultan de alguna forma problemáticos, es decir, aquellos fenómenos que hacen necesaria la intervención del hombre o del Estado para poder solucionarlos. Basándonos en esta idea, observamos como en la realidad existen espacios (regiones, provincias, comarcas, municipios, etc.) que son más desarrollados económicamente que otros, con mayor tasa de crecimiento, mayor renta per cápita, menor tasa de desempleo, etc., originando ello problemas, no sólo para el futuro desarrollo económico de dichos espacios, sino también para aquellos otros que, dentro de la misma nación, se encuentren en desventajas con sus espacios colindantes o vecinos. Sabemos que los problemas de carácter económico derivados de la existencia de la variable espacio han sido siempre una constante en la vida real y, por ello, surge la necesidad de analizar la economía incorporando como variable fundamental de su estudio el espacio (Fujita, 1999).

La mesoeconomía es una rama de la economía que tiene por estudio los aspectos locales (regionales) de la economía. La economía a su vez es una ciencia social, de la cual uno de sus objetivos es la asignación eficaz y eficiente de los bienes escasos existentes en determinada sociedad. La economía es un campo de la ciencia que nos ayuda a resolver problemas característicos de naciones subdesarrolladas, como lo es el desempleo, la inflación, la desigualdad, la pobreza, entre otros.

Asimismo, una de las finalidades de la economía consiste en otorgarle bienestar a la sociedad, a través del desarrollo económico, la mayor parte de la historia económica versa sobre la historia del desarrollo económico (North, 1993). Por lo común, las primeras etapas por las que atraviesa una economía se caracterizan por el predominio de la agricultura; cuando esta se desarrolla, adquieren mayor importancia los sectores tanto industriales como de servicios

Es por ello, que para alcanzar un desarrollo es indispensable que en la economía exista la división de trabajo para que posteriormente la mano de obra se especialice. A medida que se van desempeñando más funciones específicas, aumenta el nivel de producción y por lo tanto aumentan los ingresos. Este cambio estructural es importante para el progreso tecnológico y la innovación de maquinaria y adquisición de nuevo conocimiento.

No obstante, hablar sobre desarrollo económico, implica hablar de pobreza, debido a que la economía de un país poco desarrollado suele definirse como pobre, ya que puede crecer y crear riqueza y, sin embargo, no erradicarla. Este tema es el causante de grandes controversias y temas de discusión con el fin de combatir los aspectos que evitan obtener el propósito de toda economía, un desarrollo económico.

En el caso de México, este tema cobra especial relevancia, por tratarse de un país subdesarrollado³ en relación con otros países, los cuales gozan de un nivel elevado de desarrollo y altas tasas de crecimiento.

México es un país marcado históricamente por la desigualdad. Los grandes y pequeños rasgos que le dan especificidad a nuestra sociedad y a su historia tienen en la desigualdad abismal un contexto estructural, cultural y decisivo.

Uno de dichos aspectos de la desigualdad en México, se vio más marcada a partir de la conquista de los españoles, es por ello, que la sociedad es desigual porque desde el principio se estableció la desigualdad y en ella se basó, en buena medida, el desarrollo económico de México. Trayendo como principal consecuencia una enorme desigualdad en la distribución de la riqueza entre clases sociales.

En pocas palabras para lograr un desarrollo económico es indispensable descubrir las causas que provocan la pobreza, y así lograr una mejor calidad de vida, lo cual se busca resolver qué es la desigualdad en el estado de Hidalgo, mediante un trabajo de investigación, sin embargo acabar con un problema tan antiguo, que es la pobreza es casi imposible, pero se puede hacer algo con el fin de contribuir con la presente propuesta su disminución en un corto plazo, incluso desaparecer en un largo plazo mediante la implementación correcta de políticas económicas, públicas y sociales, para lograr detonar el desarrollo de un espacio dado.

Uno de los problemas más graves que han acompañado al desarrollo económico de México, ha sido y es sin duda, la aguda desigualdad de la

distribución del ingreso, ya sea a nivel persona, familiar o social (Rovzar 2005).

Generalmente se admite que México es un país desigual no sólo en lo económico, sino también en lo político, social y cultural. Por lo demás, las manifestaciones de tal desigualdad son evidentes: la distancia que separa los grupos de elevados ingresos de los de menores recursos no se ha reducido, es posible que se haya acrecentado. Como sabemos, la desigualdad económica por lo general se asocia con diferencias de oportunidades en los renglones educativo y social y, en no pocos casos, con diferencia en el acceso a los centros políticos de decisión (Hernández 2005).

Si nos internáramos en un análisis de las distintas regiones del país, las desigualdades se agudizan más y aparece una paradoja: las zonas más pobres y marginales del país son aquellas que cuentan con mayor riqueza natural (Carabias, 2005).

El principal problema que presenta la carencia de desarrollo en la entidad, esta se encuentra inmersa en un problema de subdesarrollo debido a la concentrada y excluyente distribución de recursos en las estrategias de desarrollo, las cuales impiden tener un desarrollo económico, lo cual se ve reflejado en el bajo nivel de bienestar de la sociedad hidalguense, denotadas por indicadores como lo son la Educación, la Salud y los Ingresos; así como conocer las causas y consecuencia del subdesarrollo en el Estado de Hidalgo, mediante un trabajo de investigación, que buscara responder ¿La educación es una variable detonante de desarrollo económico?, ¿La profesionalización a nivel licenciatura y de posgrado incentiva la inversión en la entidad?; y ¿Es posible que mediante la profesionalización Hidalgo tenga un Salario A?

La acepción utilizada de pobreza, en el presente trabajo de investigación, es un indicador de la carencia de desarrollo, dicho concepto revela y compara entre si los patrones de desigualdad que se observan en diferentes economías y grupos sociales.

Todo proceso de desarrollo se encuentra acompañado de pobreza relativa o bien de pobreza absoluta, en cierta medida la pobreza puede convertirse en factor de bloqueo del desarrollo. Este trabajo de investigación plantea que una de las causas generadoras de subdesarrollo es una combinación de atraso y desarrollo económico parcial.

El estado de Hidalgo se encuentra clasificado entre las entidades con

mayor nivel de marginalidad en nuestro país, lo que se expresa en un conjunto de indicadores de marginación, como lo es el publicado por el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2000-2005).

Para resolver los problemas que limitan el desarrollo, no basta con identificarlos, sino que es necesario conocerlos a profundidad. Tenemos que saber cuáles son sus componentes, así como sus probables causas y las consecuencias que se derivan de ellos.

El conocimiento, bien se sabe, es el eje central de la globalización o de la fase tecnocognitiva del capitalismo y de la paulatina conformación de una sociedad del conocimiento. Hoy en día es de vital importancia avanzar a la par que la corriente de la información, esto debido a que nos encontramos inmersos en un mundo globalizado, el cual nos provee de nuevos conocimientos que se deben emplear en el uso y análisis de la información, que son necesarios para proponer medidas alternativas para problemas como el desarrollo, dado que anteriormente se carecía de ella para el análisis más profundo. Sin embargo, este conocimiento no surge de la nada, por tal motivo es necesario llevar cabo una serie de pasos los cuales nos proporcionarían la solución para lograr una entidad desarrollada.

Por ello, es recomendable estudiar el comportamiento de la economía hidalguense, específicamente el caso del desarrollo, para evitar caer de nuevo en los obstáculos que no permiten tener un estado desarrollado y con altas tasas de crecimiento; así, de esta manera demostrar la importancia de apostarle a la educación superior.

El objeto de estudio fue seleccionado no solo por radicar en la entidad, sino por factores que saltan a la vista, es decir, Hidalgo se localiza en el ombligo de México y es paso obligado de quienes desean viajar del norte al sur, esto a través del proyecto denominado Arco-Norte, siendo una de las arterias de comunicación más importantes por su enlace con diversas entidades.

Otro factor de elección del objeto de estudio es que Hidalgo, forma parte de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM), es decir, al formar parte el municipio de Tizayuca de esta metrópoli, y por las oportunidades que traen consigo la cercanía de esta zona metropolitana con la entidad, es inocuo que el sur de la entidad no tenga el mismo nivel salarial que la ZMCM, es decir, Hidalgo tiene el salario más bajo en comparación que los que conforman dicha zona.

Asimismo, a lo largo de más de treinta años Hidalgo se ha catalogado como una de las entidades con mayor rezago en cuanto a bienestar

social, lo cual hace evidente la aplicación de políticas que promuevan el desarrollo hidalguense.

En el estado de Hidalgo, la pobreza es un obstáculo para el desarrollo, mientras el desarrollo sea limitado y concentrado en algunas regiones y municipios la pobreza se seguirá reproduciendo.

La entidad se encuentra inmersa en este problema de subdesarrollo debido a la concentrada y excluyente distribución de recursos en las estrategias de desarrollo, las cuales impiden tener un desarrollo económico, lo cual se ve reflejado en el bajo nivel de bienestar de la sociedad hidalguense.

Esto debido a que existe la información pero no está analizada y organizada desde el punto de vista de proveer herramientas y conocimientos suficientes a futuras y presentes generaciones, para desarrollar políticas económicas no sólo en beneficio de nuestro estado, sino en beneficio propio, que resultaran de suma importancia para todo aquel que desee que se logre un desarrollo y un crecimiento importante, porque está en nuestras manos, lo anterior se verá reflejado con la elaboración de un índice de desarrollo (ver capítulo cuatro), el cual nos indicara las fortalezas y debilidades de cada uno de los municipios que conforman a la entidad.

La aportación de esta investigación servirá de base para estudios posteriores de la entidad no sólo en cuestiones académicas también en cuestiones sociales, políticas, económicas y culturales; con el objetivo primordial de detonar el desarrollo.

El objetivo general del presente trabajo de investigación es Representar el impacto de la educación en la entidad como factor de desarrollo económico.

Los objetivos particulares son: Demostrar a partir de estadísticas la importancia de invertir en la profesionalización superior y de posgrado en la entidad; y Sustentar que mediante esta constante capacitación académica Hidalgo pasaría a tener un Salario A, en lugar de un C, evitando así la movilidad de capital humano, generando mayor inversión en la entidad y por ende mayor Desarrollo.

A través de diversos indicadores se pretende caracterizar la desigualdad, lográndolo a través de los objetivos particulares, el primero de ellos es estimar índices de desarrollo por municipio, lo que permitirá al estado elaborar políticas sistemáticas de mejoramiento de la equidad y políticas redistributivas a nivel territorial para reducir la desigualdad.

La hipótesis señala que “La EDUCACIÓN SUPERIOR es un detonante de desarrollo en la entidad que se ha concentrado en determinados núcleos o ciudades y estos se ubican territorialmente en el sur del estado. Asimismo esta desigualdad se hace presente en el interior de las regiones.”

Lo que se pretende conocer es si los ochenta y cuatro municipios de la entidad, tienen concentración heterogénea, concentrada o dispersa en cuanto al desarrollo, con el fin de conocer los principales factores detonantes de desarrollo en el territorio, al mismo tiempo tener presentes los principales factores de desigualdad.

En base a lo anterior, este trabajo de investigación se encuentra conformado de cuatro capítulos, los cuales desarrollan la problemática y las principales aportaciones.

El primer capítulo, dará soporte teórico a este trabajo de investigación, este viene estructurado por diversas teorías del desarrollo que van desde los clásicos como Smith y Ricardo hasta autores más contemporáneos como lo serían Coraggio, Barquero y Boisier; se abordan en forma de debate las diferentes teorías y corrientes de desarrollo para sustentar teóricamente el presente trabajo de investigación fundamentándolo en el concepto de la Teoría de la Causación Circular, estudia a la desigualdad como resultado del desarrollo, para la causación circular, el desarrollo es un círculo virtuoso de riqueza acumulativa que desencadena un conjunto de fuerzas centrípetas; es por ello que se aborda desde el punto de vista positivo para desencadenar una serie de factores virtuosos y así brindar un mejor bienestar social .

Invertir en Educación, evitara la movilidad de los factores, lo cual es desequilibrante, explica que los efectos de concentración se producen como consecuencia de la aparición de rendimientos crecientes de escala y ganancias de competitividad vía menor ratio salario-productividad.

Myrdal parte de la hipótesis fundamental de que las inversiones se producen en función de la dimensión y crecimiento esperado de la demanda, tanto local como externa, más que en función de la tasa de beneficios que puedan producir

El segundo capítulo, hará hincapié en los principales conceptos retomados en todo el trabajo de investigación, estos son analizados desde sus nociones y evolución, con el fin de dejar en claro al lector un breve panorama de los términos que se analizarán.

El tercero abordará las diferentes propuestas metodológicas que han tratado de analizar el desarrollo en el estado de Hidalgo, analizando las características socioeconómicas del objeto de estudio.

El cuarto apartado tratará de la construcción del índice de desarrollo, el cual se elaborará mediante la técnica de componentes principales, utilizando la técnica estadística de componentes principales ya que permite resumir en un indicador agregado las diferentes dimensiones del fenómeno en estudio.

MATERIAL DE CONSULTA

ALARCÓN, D. (2000), *Un Ensayos sobre las Condiciones de Vida*, en el mes de Mayo.

BOLTVINIK J. y HERNÁNDEZ E. (2001) *Pobreza y Distribución del Ingreso en México*, Tercera Edición, México, D.F.: Editorial México Siglo Veintiuno.

CARABIAS J. (2005) *La Desigualdad en México*, artículo dentro del libro "La desigualdad en México", Sexta Edición. México, D.F.: Editorial Siglo Veintiuno Editores.

CARDENAL R y TELLO C. (2005) *La Desigualdad en México*, Sexta Edición. México, D.F.: Editorial Siglo Veintiuno Editores.

DIETERLEN, P. (2003) *La Pobreza: un Estudio Filosófico*. Editorial Fondo de Cultura Económica, México D.F.

FUJITA, M. (1999): *Location and Space-Economy at half a century: Revisting Professor Isard's dream on the general theory. The Annals of Regional Science*, vol. 33, nº 4.

HERNÁNDEZ, E. (2005) *La Desigualdad en México*, artículo dentro del libro "La desigualdad en México", Sexta Edición. México, D.F.: Editorial Siglo Veintiuno Editores.

HERNÁNDEZ LAOS, E. (1992). *Crecimiento Económico y Pobreza en México, Una Agenda para la Investigación*, México, DF; Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM.

LUSTING, N. (1987). *Crisis económica y niveles de vida en México*, México, DF; El Colegio de México.

NORTH, D. (1993) parte de la conferencia dictada por Douglass C. North en Estocolmo, Suecia, el 9 de diciembre de 1993 al recibir el Premio Nobel

de Ciencias Económicas. Tomada de la página:
<http://www.azc.uam.mx/publicaciones/etp/num9/a2.htm>

PEÑA C., TOKMAN V. y O'DONELL G. (1999) *Pobreza y Desigualdad en América Latina, temas y nuevos desafíos*, Argentina, Buenos Aires: Editorial Paidós 1899.

PORTER, M. (2000) *Riqueza y Pobreza de las Naciones*, New York.

ROVZAR, E. (2005) *La Desigualdad en México*, artículo dentro del libro "La desigualdad en México", Sexta Edición. México, D.F.: Editorial Siglo Veintiuno Editores.

SALINAS E. (1995), *Pobreza del Desarrollo: Crecimiento de la Pobreza y Política Social*, Revista Reflexiones, no 3, Colegio de Postgraduados CIDE, pp. 1-22. 1999, México.

SAMUELSON, NORDHAUS, DIECK y SALAZAR (2003) *Macroeconomía con aplicaciones a México*, Decimosexta Edición. México, D.F.: Editorial: Mc Graw Hill.

SEN, AMARTYA K. (1992). *Sobre conceptos y Medidas de Pobreza en Comercio exterior*, Vol. 42, num.4, México, DF.

(1999). *La Desigualdad Económica*, México, DF.; Fondo de Cultura Económica.

(2000). *Desarrollo y Libertad (Development as Freedom)*, México, DF; Editorial Planeta.

SOJO GARZA-ALDAPE, E. (2004) *De la Alternancia al desarrollo*. México, D.F.: Editorial FCE.

Experiencia de estancia de investigación en Münster Alemania

Cristina Rangel Vargas

Introducción

La investigación educativa es un tema que nos compete a todos los estudiosos en educación, para fomentar el interés por la investigación, la UAEH (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo), impulsa y promueve la investigación por medio de estancias de investigación, tanto a profesores investigadores como alumnos de la misma.

En el presente ensayo, relato mi experiencia como estudiante de estancia de investigación en la *Westfälische Wilhelms-Universität (WWU)* (español: **Universidad de Münster**, la cual se encuentra ubicada en [Münster](#), [Renania del Norte-Westfalia](#), [Alemania](#), siendo una universidad pública, internacionalmente importante y bien conocida.

Es importante conocer el contexto Alemán en el cual se llevo a cabo la estancia, por lo que daré a conocer algunas características de la forma de vida en Münster.

Desarrollo

Universidad de Münster (WWU)

Fundada en 1780, la WWU, cuenta con 250 cursos de estudio, 15 departamentos en siete facultades, 37,000 alumnos, 5,500 graduados cada año, 5,000 trabajadoras incluyendo a los profesores, 400 acuerdos de colaboración con universidades y otras instituciones académicas de todo el mundo. Sin embargo, la WWU realmente le da valor en a la gente que cuenta con sus conocimientos, investigación y curiosidad por conocer lo desconocido, mediante su trabajo de investigación, organizando la promoción de investigadores jóvenes académicos destacados en las escuelas de posgrados que ofrecen cursos de doctorados estructurados, propiciando un ambiente propicio para la investigación de alto nivel llevada a cabo por investigadores posdoctorales.

La Universidad de Münster ha desarrollado un perfil fuerte de investigación en las ciencias naturales, humanidades, medicina, derecho y administración de empresas, dirigido a investigaciones de alto nivel en

áreas de alto rendimiento para el apoyo y la combina con la promoción de primera clase personal investigador. Además ofrece una gama excepcionalmente amplia de asignaturas y combinaciones de los sujetos, contando con cerca de 120 diferentes cursos de estudio, otorgando información en línea tanto de elección de materias, como de cursos obligatorios de lenguas y de servicios de asesoramiento. Datos tomados de la página web de la Universidad de Münster <http://www.uni-muenster.de/en/>

El cuerpo académico de la Universidad de Münster es muy accesible con los estudiantes extranjeros de intercambio, sin embargo, los estudiantes tenemos que poner de nuestra parte y negociar la forma de evaluación. En mi caso tome cinco seminarios todos en Alemán y la evaluación fue diferente en cada uno de ellos, mostrando los profesores especial interés por nuestro aprendizaje y la política educativa en nuestro país.

De igual manera en mi caso se me asignaron dos seminarios obligatorios y uno opcional, sin embargo, tuve que buscar dos seminarios más, ya que mi carga académica me exigía tomar cinco seminarios, por lo que recibimos apoyo de una compañera y amiga que nos apoyo para buscar los dos seminarios restantes.

La Universidad cuenta con varios comedores universitarios llamados *Mensa*, distribuidos en toda la ciudad, el costo varia, el precio aproximadamente es de €3.50 euros por comida, incluyendo guarnición, plato fuerte y postre, en los cuales ofrecen variados menús todos los días, éstos precios son accesibles para los estudiantes que cuenten con una tarjeta de estos comedores.

La ciudad

Alemania lo conforman 16 Estados Federados, que son como los Estados en México. La ciudad de Münster pertenece al Estado de Renania del Norte-Westafia, se encuentra situado al Noroeste, éste estado incluye otras ciudades importantes como Düsseldorf y Colonia.

Münster es conocida como una ciudad universitaria del Estado de Renania del Norte, en la cual hay mucha movilidad estudiantil y turismo, también es conocida como "la ciudad de las bicicletas", debido a que éste es el principal medio de transporte.

Llegada y alojamiento

Gracias a la excelente organización de la Dra. Bertels, no tuvimos problemas en nuestro arribo y alojamiento en la que sería nuestra nueva

casa durante seis meses.

Nuestro nuevo domicilio, fue un *WG Studentenwohnheim*, es una Residencia Universitaria habitada por estudiantes, quienes viven en un departamento individual compartiendo ducha, sanitario, cocina y comedor con 14 estudiantes más aproximadamente por piso; o departamento compartido con tres personas más, con ducha, sanitario, cocina y comedor dentro del mismo departamento.

Transporte

El principal medio de transporte en Münster es la bicicleta, estando la ciudad adaptada con carril, semáforos y estacionamiento especiales para este medio de transporte; además hay un excelente servicio de transporte público (autobuses), el cual tiene un costo de €2.20 euros por boleto o en efectivo, puedes comprar un boleto para todo el día *Tagticket* (boleto por día) o para todo el mes *Monatenticket* (boleto mensual).

El primer mes de estancia me iba caminando a todos lados, posteriormente cuando arregle mi bicicleta en ella me transportaba, también es importante mencionar, que la bicicleta debe tener luz frontal y trasera, en caso contrario el oficial de tránsito puede multar a los ciclistas que no cuenten con este requisito.

Los estudiantes de la Universidad de Münster, pueden usar el transporte público en todo el Estado de Renania del Norte, siempre y cuando se adquiera el *Semesterticket* (boleto semestral), el cual tiene un costo de €120 euros, y tarda un mes en llegar a tu domicilio, es conveniente obtener el *Semesterticket*, ya que cuando viene la nieve es muy difícil andar en bicicleta.

Idioma

Los seminarios en la Universidad se imparten en Alemán, sin embargo la ésta oferta cursos de Alemán y otros idiomas totalmente gratis para los estudiantes, al iniciar el semestre la universidad realiza un examen de colocación en el idioma que deseas aprender, para que puedas aprender el idioma de tu preferencia. Estos cursos son muy buenos, porque tienes oportunidad de conocer personas de otros países, además de otorgar constancia de calificación en el idioma que se está cursando.

El costo de vida

Los precios son accesibles, en Alemania hay unos supermercados

llamados REWE en los cuales puedes conseguir productos de marca propia de muy buena calidad y bajo costo.

Los costos en ropa y calzado son similares a los de nuestro país, obviamente hay tiendas para todo los niveles económicos, sin embargo las tiendas de nivel económico medio es mercancía de buena calidad.

En Alemania la ecología es un tema de suma importancia, además de reciclar y separar la basura economizas, ya que al llevar tus botellas de plástico y vidrio a unas maquinas de reciclaje, estas te regresa unos centavos del costo de tu bebida, es poco dinero, pero ahorrándolos se puede comprar un buen helado cada semana, dependiendo del consumo que tengas en refrescos, cervezas, etc.

Además debes llevar tu propia bolsa a la hora de ir al súper, de lo contrario, cobran las bolsas que uses para llevar la mercancía, muchos optamos por colocar las compras en la mochila o canasto de la bicicleta.

Experiencia en investigación educativa en Alemania

En Münster aplique dos instrumentos de investigación, los cuales fueron la observación participante en los seminarios que tome durante mi estancia, y las entrevistas semi-estructuradas (utilizándolas como complemento del primer instrumento) que aplique a algunos compañeros de los mismos seminarios, mostrando interés por participar en el trabajo de investigación, estos compañeros serán futuros profesores de educación básica.

Los principales ejes de análisis de mi trabajo de investigación son la formación docente y la interculturalidad, tanto en Alemania como en México.

Según (Schimpf-Herken, 2006), debido a la convivencia intercultural, la cual se ha convertido en el desafío más grande del siglo XXI, la formación docente en Alemania no puede basarse en la transferencia de conocimiento en forma etnocéntrica, ni tampoco en el postulado científico, sino también debe apoyarse en la búsqueda y el fortalecimiento de la creatividad en cada alumno y alumna, con la finalidad de inculcar la búsqueda y solución a las preguntas pertinentes.

Es bien sabido que la interculturalidad es una realidad, en la cual vivimos todos y cada uno de los individuos que habitamos este planeta, por lo que debemos de estar consciente de esta realidad, y tener respeto por personas que pertenecen a una cultura diferente a nuestra cultura

materna.

La interculturalidad en Alemania tiene sus orígenes en una nación multicultural, con algunas características que lo definen como nación. Alemania es una República Federal, democrática y representativa, con diferentes niveles de gobierno: el *Bund* son las autoridades nacionales, parlamento, etc., a los dieciséis *Bundesländer* son los estados autónomos federados, y las *Stadgemeinde*, son los municipios, ciudades o pueblos, todos estos están regidos por la ley suprema que es la *Grundgesetz*, la cual es la Ley Fundamental de 1949, que sería como la Constitución Alemana, en la cual se determinan la división de poderes así como las responsabilidades y competencias de cada nivel de gobierno. Además es una nación que por su historia se ha caracterizado como un país de inmigración, ya que después de la segunda guerra mundial, Alemania solicitó apoyo en mano de obra por otros países de Europa, principalmente Turquía, con quienes tenía un convenio en el cual se mencionaba que una vez terminado su contrato, estos regresarían a su país, lo cual no ocurrió.

De los años 1950 a 1970 hay un arribo de de trabajadores de toda Europa especialmente de Turquía, los cuales traen a su familia con ellos, por lo tanto se inicia con una educación para extranjeros (*Ausländerpädagogik*), en el año 1980 la sociedad reconoce que no es suficiente una educación para extranjeros, debido a la xenofobia existente, sino más bien se requiere de una educación para extranjeros, en el año 1990 se acepta la pedagogía intercultural, planteando que la interculturalidad permite la convivencia entre alemanes y extranjeros, en el año 2000 surgen investigaciones sobre temas de interculturalidad, la pedagogía intercultural apoya las reformas educativas, por lo que debe ser parte de la formación de maestros, se convierte en un interés por la sociedad.

En Alemania en el año 1992 se fundó la *Ethnologie inSchule und Erwaschsenennbildung* e.V. en la cual colaboran etnólogos, pedagogos y geólogos, trabajando en muchos espacios del sistema educativo, realizando un papel muy importante y sobresaliente en la investigación educativa de esta región de Renania del Norte.

En el contexto Alemán existen una serie de definiciones de lo que es la interculturalidad y lo que no es. De acuerdo a wikipedia uno de los teóricos de la interculturalidad es el filósofo alemán-iraní Hamid Reza Yousefi, el cual en su libro titulado "La interculturalidad y la historias" entiende la interculturalidad como el nombre de una teoría y la práctica, que se ocupa de la relación histórica y actual de todas las culturas y las

personas como sus medios sobre la base de su equivalencia completa, se trata de una disciplina científica, siempre que sea el mismo método de investigación tanto en la teoría como en la práctica. En este sentido Yousefi distingue entre una interculturalidad histórico sistemático y comparativo, este es el punto de vista preliminar de la filosofía intercultural de Yousefi.

Según la página electrónica www.zara.or.at, la interculturalidad describe las diferencias que surgen entre los individuos que pertenecen a diferentes culturas y grupos. El enfoque intercultural se basa en la suposición de que diferentes grupos de personas convivan cotidianamente, los cuales son miembros de diferentes culturas, con diferentes características, propiedades y comportamiento, por lo tanto la diversidad intercultural es usado como una explicación de malentendidos y conflictos. El concepto de interculturalidad puede ser problemático, ya que se utiliza incuestionable (en el nivel político y mediático en la mayoría de los casos), para satisfacer cualquier necesidad de persuadir a la explicación de las situaciones de conducta o en conflicto con el origen de diferentes contextos culturales. Las supuestas dificultades de la comunicación intercultural son los patrones ideales de explicación para cualquier situación de conflicto.

Conclusiones

Mi experiencia en Münster, fue muy positiva, tanto académica como personal, invito a mis compañeros a realizar una estancia en el extranjero y sobre todo que se atrevan a radicar en un país de diferente idioma al materno, ya que además de practicar y conocer otro idioma, es muy agradable conocer gente de otros países y con otras tradiciones y costumbres totalmente diferentes a las del país propio.

También recomiendo que los alumnos que pretendan movilizarse a otros países, puedan tener la experiencia de vivir de forma independiente en otra ciudad, retirada de su lugar de origen, para que de esta manera tengan la capacidad de resolver sus propios problemas, y sobre todo la habilidad de convivir con personas de culturas diferentes, también sugiero que tengan conocimiento básico en el idioma al país que van a radicar, puesto que el idioma Alemán, como fue mi caso, no es fácil de aprender.

Bibliografía

- Schimpf-Herken, Ilse. (2006). "El modelo de formación de docentes inicial de la Universidad Humboldt de Berlín Alemania: Un nuevo concepto de didáctica multidisciplinar para la diversidad y la interculturalidad". En: Robalino Campos, Magaly y Körner, Anton (Coords.). "Modelos innovadores en la formación inicial docente" Chile, Unesco.

Bibliografía electrónica

- http://www.zara.or.at/materialien/gleiche-chancen/elearning/bd/e_interkultur.htm.
- <http://de.wikipedia.org/wiki/Interkulturalit%C3%A4t>
- <http://www.uni-muenster.de/en/>

Instrumentos de investigación en las ciencias sociales

Cristina Rangel Vargas

Para Hernández (1998), las investigaciones se originan en ideas, para iniciar una buena investigación siempre se necesita una idea, las ideas constituyen el primer acercamiento de la realidad que habrá de investigarse.

En esta tesitura, y enfatizando una mirada a la investigación social propiamente dicha, en específico abordando la parte metodológica de estos estudios, en este trabajo se darán a conocer los principales hallazgos que se realizaron a partir del análisis de cuatro tesis de nivel posgrado, únicamente respecto al capítulo que trata sobre el diseño general del proceso de investigación, donde se expusiera una visión del estudio y la justificación de la elección de los instrumentos de investigación, todo esto a fin de conocer el camino de construcción que el investigador trazó para lograr sus objetivos de investigación.

De esta manera, en un apartado final, trato de construir una primera

descripción del diseño de investigación de mi tema de estudio.

Cabe mencionar que para el análisis de los trabajos, se decidió hacerlo en una tabla, a fin de distribuir y visualizar mejor las categorías que se eligieron para el análisis, incluyendo los instrumentos que se utilizaron, una breve descripción de éstos y las razones del autor para utilizarlos, así como el objetivo que pretendió el investigador al aplicar los mismos.

Instrumentos	Descripción y Justificación	Objetivo
<ul style="list-style-type: none"> Historial Académico 	<p>Documento oficial generado por la UAEH impreso de manera personal por cada estudiante.</p>	<p>Conocer los datos referentes a su situación académica, tales como el número de asignaturas reprobadas, los exámenes extraordinarios presentados, el promedio general y por semestre, las calificaciones de todas las asignaturas, el ciclo escolar en que fueron cursadas, entre otras.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Cuestionario 	<p>Instrumento de investigación que permite obtener información en la gran mayoría de las investigaciones o en los estudios de mercado. Está formado por un conjunto de preguntas redactadas de manera coherente, organizada, secuenciada y estructurada de acuerdo a una determinada planificación, con el fin de que sus respuestas puedan ofrecer información necesaria y precisa con respecto a una o más variables a medir. (Arnal 1992; citado en: Canales, 2010).</p>	<p>Obtener información con respecto al ámbito personal, familiar, escolar y social de los estudiantes, para determinar si existe alguna incidencia entre los factores mencionados y el bajo rendimiento escolar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Entrevistas en 	<p>También conocidas como</p>	<p>Obtener mas información en</p>

profundidad	entrevistas informales, consisten en encuentros cara a cara, entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones (bajo rendimiento escolar), tal como las expresan con sus propias palabras. Modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.	general sobre las percepciones que tienen los estudiantes y docentes de la licenciatura en trabajo social sobre el bajo rendimiento escolar a fin de determinar la incidencia de algunos de los factores (personales, familiares, escolares y socioeconómicos) abordados en esta investigación con dicho rendimiento, pero a partir de fundamentar profundizar y triangular la información obtenida en los diversos instrumentos empleados.
Instrumentos	Descripción y Justificación	Objetivo
<ul style="list-style-type: none"> Observación participante 	De acuerdo a Erickson (en Bertely, 2000; citado en: Quintero, 2010), la observación participativa es la técnica que caracteriza a la etnografía, donde se observa y documenta de modo detallada y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos y supone reconocer ante otros nuestra inquietud por conocer lo desconocido.	Recuperar elementos de la educación intercultural y la formación ciudadana en el espacio escolar de dos escuelas secundarias, en México y Alemania.
<ul style="list-style-type: none"> Entrevista semi-estructurada 	De acuerdo a Hernández (1991; citado en: Quintero, 2010), la entrevista semiestructurada está construida sobre el dialogo, proporciona el discurso de	Conocer las prácticas de enseñanza en la formación ciudadana de los alumnos, así como la educación intercultural como componente de la misma.

	los propios sujetos estudiados. Además que son flexibles y se realizan con el fin de obtener información de parte del entrevistado.	
• Cuestionario	Es un instrumento o formulario escrito, destinado a obtener respuestas, sobre el problema en estudio, puede aplicarse a grupos o individuos estando o no presente el investigador. Su costo es bajo y su capacidad para proporcionar información sobre un mayor número de personas en un periodo bastante breve y fácil de cuantificar son algunas de sus ventajas.	Conocer las condiciones de educabilidad así como las condiciones socioeconómicas y contextuales, la socialización con padres de familia, participación, democracia, libertad, tolerancia, identidad y autonomía en el espacio escolar, así como el capital cultural de los sujetos de investigación.
Instrumentos	Descripción y Justificación	Objetivo
• Entrevista	El diseño de este instrumento se basó en las habilidades interculturales de Byram (1997; citado en: Almaraz, 2008).	Conocer y comprender como se sienten otros sistemas culturales sin abandonar los propios, tanto en la cultura del alumno como la de la lengua extranjera.
• Observación	El diseño de este instrumento se basó en las habilidades interculturales de Byram (1997; citado en: Almaraz, 2008).	Describir las diferencias en ciertas actitudes, habilidades y algunas manifestaciones de conciencia intercultural, en los grupos de los docentes.
• Cuestionario de autoevaluación	El diseño de este instrumento se basó en las habilidades interculturales	Conocer si el alumno presenta algún cambio en relación con las habilidades

ón	de Byram (1997; citado en: Almaraz, 2008).	interculturales.
Instrumentos	Descripción y Justificación	Objetivo
<ul style="list-style-type: none"> • Observación Participante 	De acuerdo con Peter Woods (1987; citado en: Ramírez, 2010) el propósito de la observación participante es penetrar en las experiencias de los otros en un grupo, suponiendo el acceso a las actividades que se desarrollan ahí; al participar se actúa sobre el medio y de igual forma se recibe la acción del medio. El investigador se convierte en un miembro y puede operar por reflexión y analogía, analizando sus propias reacciones, intenciones y motivaciones.	No se encuentra descrito en la tesis.
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semiestructurada 	La entrevista es una conversación que busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias (Álvarez, 2007; citado en: Ramírez, 2010).	Conocer sobre la organización escolar y la relación con los proyectos de formación cívica y ética, en cuanto a las actividades docentes, la caracterización de los alumnos y la participación de los padres de familia.
<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario 	Los datos que en él se expresan están solos, por lo que puede emplearse con una forma de triangulación. Se puede iniciar con un abanico de categorías, perspectivas y reacciones.	Conocer su percepción hacia su persona, su familia, su escuela, su país y sociedad.; así como aspectos de la asignatura de formación cívica y ética. Dentro de las dimensiones de análisis: sociedad, familia y escuela.

Ahora bien, después de este análisis, se intentará realizar un primer acercamiento a lo que es mi diseño de investigación, describiendo de manera general y justificando la elección de los instrumentos de investigación.

De acuerdo a mi tema de estudio, los instrumentos de investigación que utilizaré serán la observación (en su binomio observación-entrevista) y la entrevista estructurada, toda vez que la observación es una técnica de investigación que es muy solicitada en ciencias sociales, sin embargo, creo que el binomio entrevista-observación es una buena estrategia para levantamiento de información, ya que en la entrevista se puede recoger información que se pudo haber escapado a la observación, además de darle una interpretación más acertada a la observación.

Por su parte, la entrevista estructurada se compone de una temática de la que se van derivando algunas preguntas ya programadas, mientras que otras pueden ser planeadas y estructuradas en el momento de la entrevista (Álvarez, 2006).

En mi trabajo de investigación aplicaré entrevistas estructuradas, en las cuales me apoyaré para recolectar información, sobre las competencias interculturales de los futuros profesores de educación básica. Como menciona López (2010) en su trabajo de investigación, la entrevista se basa en un guión; para que el entrevistador tenga la posibilidad y libertad de introducir preguntas adicionales con el fin de enriquecer la entrevista y por consiguiente se obtenga mayor información del tema de interés.

Retomaré la técnica de investigación que caracteriza a la etnografía que es la observación participante, y dentro de los instrumentos de investigación serán el registro de observaciones y entrevistas (Bertely, 2002); a fin de describir e identificar elementos concernientes al proceso de formación de la competencia intercultural en los futuros profesores de educación básica.

Otra técnica típica de la investigación cualitativa es la entrevista en sus diversas modalidades, que tiene la ventaja de ser personalizada y permite al entrevistador sondear las áreas de interés más profundamente, permite al entrevistado dar respuestas libres y tiene una flexibilidad que no tienen otros instrumentos. (Mckernan, 1999: citado en Hernández 2003).

A manera de conclusión, es importante reconocer la importancia de este ejercicio, toda vez que al realizar un análisis empírico del camino a recorrer para diseñar metodológicamente una investigación, así como

identificar los diferentes argumentos que realizan los investigadores para la elección de los instrumentos de investigación, se pudo dar cuenta que lo anterior significa un proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción de las diferentes categorías a tomar en cuenta a fin de elegir de manera correcta los instrumentos, toda vez que de su elección argumentada, su correcta aplicación y su fundamentada interpretación de datos, dependerá la visión fidedigna de la investigación. Martínez (2000) refuerza lo anterior al decir que: "...el problema a investigar y las técnicas usadas en el estudio emergen de la dinámica exploratoria que va realizando el investigador, y esto requiere tiempo, pues el problema seleccionado debe ser razonable en tamaño y complejidad, realizable en el tiempo y tener disponibilidad de recursos. Así, cuando se investiga hay que dejar que la realidad hable por sí misma y no sea distorsionada por las ideas, juicios, hipótesis y teorías previas del investigador." Festinger y Katz (2002) coinciden con Martínez, cuando mencionan que: "Toda verdad o falsedad inherente a nuestros hallazgos en una investigación es tanto función de las preguntas que decidimos hacer a través de nuestra selección de los métodos como de la lógica aplicada a los datos obtenidos mediante nuestras preguntas."

Bibliografía.

- Almaraz Acosta, Lizeth (2008) *"La inclusión de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras: un estudio del inglés, francés y alemán en la Dirección de Educación Continua de la UAEH"*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Área Académica de Ciencias de la Educación. Directora de tesis: Dra. Ursula Bertels.
- Álvarez, J. Luis-Jurgenson, Gayou, (2006), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México, Paidós Educador.
- Bertely, Busquets, María (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós. . México. Pp. 11-95.
- Canales Basulto, Sandra Flor (2010) *"Factores asociados con el bajo rendimiento escolar: un escenario viable de acción a través de la tutoría en la Licenciatura de Trabajo Social de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo"*. Maestría en Ciencias de la

Educación, UAEH, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Área Académica de Ciencias de la Educación, directora de tesis: Dra. Coralía Juana Pérez Maya.

- Festinger, Leon y Katz Daniel (compiladores). 2002. Los métodos de investigación en las ciencias sociales. Paidós Básica. España. Versión electrónica: http://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=iC6Cx8c0vtYC&oi=fnd&pg=PA13&dq=importancia+metodologia+en+las+ciencias+sociales&ots=HwEikajFcq&sig=gU_rpQd3TPy8Wlh8CRlaQfzed8E#v=onepage&q&f=false
- Hernández, Roberto. et. al. (2003). Metodología de la investigación. Tercera Edición. McGraw-Hill
- . México. Pp. 4-24.
- Hernández, Sampieri (1998) Versión electrónica, citado en <http://caterina.udlap.mx/udla/tales/documentos/meni/juresjr/capitulo3.pdf>.
- López Pontigo, Lydia (2010), "*Estudio etnográfico sobre proceso de construcción ciudadana en el espacio escolar: un estudio comparado México-Alemania*", Maestría en Ciencias de la Educación UAEH, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Área Académica de Ciencias de la Educación, directora de tesis: Dra. Amelia Molina García.
- Martínez M. Miguel. 2000. La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico. Editorial Trillas. México. Versión electrónica en: http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num05_aniversario/05_01/resena_investigacion_etnografica.pdf
- Quintero López, Irma (2010) "*Estudio comparado sobre la educación intercultural como componente de la formación ciudadana: una mirada desde la educación secundaria en México y Alemania*" Maestría en Ciencias de la Educación UAEH, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Área Académica de Ciencias de la Educación, directora de tesis: Dra. Amelia Molina García.
- Ramírez Pacheco, Anay (2010) "*El oficio de la ciudadanía en la educación secundaria. Una aproximación etnográfica*" Maestría en Ciencias de la Educación. UAEH. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Área Académica de ciencias de la Educación.

Director de tesis: Mtro. Christian Israel Ponce Crespo.

***La promoción de la cultura de la legalidad en la educación: estudio del
impacto de la asignatura de cultura de la legalidad en los
adolescentes***

Gómez Meléndez Laura Elizabeth

Resumen

En este trabajo se exponen los ejes fundamentales que sustentan el Proyecto de Investigación: La formación de la Cultura de la Legalidad en estudiantes de educación secundaria: El caso de la Escuela Secundaria Federal N°7 “Próceres de la Nación” turno vespertino de Pachuca, Hidalgo, cuyo objetivo es determinar el impacto de la Asignatura de “Ciudadanía y Cultura de la Legalidad en Hidalgo” en el fortalecimiento de la cultura de la legalidad en los estudiantes de la Escuela Secundaria General N° 7 “Próceres de la Nación” turno vespertino, ubicada en Pachuca de Soto, Hidalgo.

A guisa de introducción se expone la trascendencia del problema de investigación en el contexto actual, los antecedentes de la cultura de la legalidad en México y de la Asignatura Estatal. En el desarrollo se presenta el proyecto de investigación que se está realizando y los resultados preliminares de la primera etapa de la investigación de campo.

1. Introducción

Como es sabido actualmente el Estado y la Sociedad enfrentan una situación crítica debido al aumento de la delincuencia, la impunidad, la corrupción y la falta de coordinación entre las autoridades lo que ha derivado entre otras cosas en la existencia de un ambiente de inseguridad y violencia que ha llevado al deterioro y a la pérdida de confianza en las instituciones de

gobierno (*Acuerdo Nacional por la Seguridad, la Justicia y la Legalidad, 2008:2*) y a la creencia de que en México es común violar la ley pues esto forma parte de una costumbre dentro de la forma de vida Nacional (Espinoza, 2007).

Entre la ciudadanía parece seguir vigente la máxima popular de que “las leyes se hicieron para ser transgredidas” (Espinoza, 2007), que pueden ser modificadas o pasarse por alto según convenga al individuo, situación que en gran medida se ha asociado a la percepción de los ciudadanos acerca de que las leyes se aplican de manera discrecional e incluso son negociables. Esto ha generado que actualmente existan diversas iniciativas por parte del Estado, orientadas a prevenir la delincuencia y a promover la observancia de las leyes por los ciudadanos desde el inicio de su educación.

En virtud de que el respeto a la legalidad no es espontáneo ya que forma parte del ethos de la comunidad cuyo origen es la cultura⁹⁹ de las sociedades; por ende se hace necesario construir y arraigar en ella el apego a las leyes para que los individuos que la conforman las acepten y asuman como referentes normativo-axiológicos para su actuar cotidiano (Salazar, 2006)

Las acciones que el Estado Mexicano ha propuesto para dar solución al problema se centran en la promoción del desarrollo de la cultura de la legalidad en la sociedad mediante la participación de los tres poderes de la Unión, los tres órdenes de gobierno y la sociedad civil; esto encuentra sustento legal en el *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, el *Acuerdo Nacional por la Seguridad, la Justicia y la Legalidad* firmado en Agosto de 2008 y la *Ley General de Educación* en su artículo 7º fracción VI en la que se establece como una de las funciones de la educación la promoción de la observancia de la ley. Dentro de las acciones desarrolladas para tal fin en el ámbito educativo se decretó la incorporación de la cultura de la legalidad en los planes y programas de estudio, asignándose como principal responsable a la Secretaría de Educación Pública.

Actualmente en el nivel de educación secundaria la cultura de la legalidad tiene un espacio para su promoción y desarrollo en la Asignatura Estatal de Cultura de la Legalidad, implementada en 21

⁹⁹ La cultura según Salazar (2006) puede significar al menos dos cosas relacionadas entre si: a) los modos de vivir y de pensar compartidos y b) todo el conjunto de conocimientos, creencias artes, leyes, usos y costumbres que las personas adquieren y comparten como miembros de una sociedad

estados de la República Mexicana entre ellos el estado de Hidalgo. Asignatura cuya teleología se orienta a la formación de los adolescentes en la cultura de la legalidad, concebida como la práctica de la ley, la interiorización en lo profundo la conveniencia del respeto a ésta y el convencimiento de que ello es mejor que la falta de normas o leyes o la no observancia de las mismas (Espinoza, 2007: 2).

En el caso del estado de Hidalgo la asignatura se imparte en el primer grado de educación secundaria, tres horas a la semana. Mediante ella se busca crear y fortalecer la práctica cotidiana de la cultura de la legalidad en los adolescentes.

2. Antecedentes de la cultura de la legalidad en México como política pública

La idea de impulsar programas de cultura de la legalidad se originó en las tres experiencias exitosas de cultura de la legalidad operadas en Palermo, Hong Kong y Bogotá¹⁰⁰ en las que fue posible la construcción de la cultura de la legalidad en la sociedad a partir de que se dieron cambios profundos en los gobiernos y se implementaron programas escolares orientados a formar a los ciudadanos, niños y jóvenes en la observancia de la ley.

En el caso México la asignatura de cultura de la legalidad encuentra parte de sus antecedentes en el estado de Baja California donde se diseñó el primer programa en esta materia para estudiantes de tercer grado de secundaria. Inició como una asignatura opcional y más tarde se convirtió en una asignatura estatal después de que especialistas estadounidenses evaluaran su impacto en el conocimiento y en las actitudes de los adolescentes y encontraran que a través de esta los estudiantes logran una identificación positiva con la observancia de la ley asumiendo el compromiso de cumplir con el Estado de Derecho y usar el conocimiento adquirido en la asignatura, además de la fehaciente

¹⁰⁰ GODSON, Roy (2000), *“Guía para Desarrollar una cultura de la legalidad”*, en Simposio sobre el Papel de la Sociedad Civil para contrarrestar al Crimen Organizado: Implicaciones Globales del Renacimiento de Palermo, Sicilia, Palermo, Italia [en línea]. Disponible en: <http://www.culturadelalegalidad.org.mx/contenidos.php?modo=subcontenido&idsubcontenido=11> México Unido Contra la Delincuencia, AC [2009, 9 de noviembre]

convicción de que el delito y la corrupción pueden ser abolidos si las personas lo desean (Grant, 2006).

Como resultado de su impacto diversos Estados de la República decidieron desarrollar este tipo de programas apoyados por la reforma en la educación secundaria en el año de 2006 mediante la que se abrió un espacio para la asignatura estatal que cada estado define según sus necesidades. De esta manera se dio en diversos estados de la República¹⁰¹ el diseño de estos programas en el marco de los lineamientos establecidos por la SEP; acción reforzada por el *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012* como eje rector y estatuto en el que se establece que la cultura de la legalidad debe ser incluida en los planes y programas de estudio y que más tarde se tradujo en la firma del *Acuerdo por la Seguridad, la Justicia y la Legalidad* signado el 22 de Agosto de 2008, en el que se plasmó como un compromiso vigente la promoción de la cultura de la legalidad desde los diferentes sectores que conforman la sociedad como son asociaciones civiles, gremiales, sindicales, religiosas, medios de comunicación, instituciones de gobierno y secretarías de educación.

La mayoría de las entidades federativas entre ellas Hidalgo ha implementado la asignatura Estatal de Cultura de la legalidad que hasta la fecha está operando en las escuelas secundarias a fin de coadyuvar a la resolución de éste problema social considerado como publico dentro de la agenda gubernamental, en el que evidentemente se hace necesario el seguimiento y evaluación de su impacto en la política pública que le dio origen.

3. La asignatura estatal de “ciudadanía y cultura de la legalidad en hidalgo”: sus impactos en la formación de los adolescentes en la observancia de la ley

Actualmente en todas las escuelas que integran el nivel medio básico en Hidalgo está operándose la asignatura estatal de “Ciudadanía y Cultura de la Legalidad” orientada a promover la observancia de la ley en los adolescentes. Inició su aplicación en el

¹⁰¹ El catálogo de entidades que elaboraron los Programas de Cultura de la Legalidad puede encontrarse en la página <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/asignaturaestatal/catalogo.htm>. Reforma en Educación Secundaria, Asignatura Currículo en línea, Asignatura estatal. En esta misma página se puede acceder a la consulta de cada uno.

ciclo escolar 2007-2008, posteriormente se rediseñó para los ciclos escolares 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011 que tendrá vigencia hasta el ciclo escolar 2011-2012.

Adquiere gran relevancia no sólo porque responde a una política pública emanada del *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, sino porque es función de la educación promover la observancia de la ley. Como parte de una política pública es necesario valorar los impactos que pueda tener en los fines que persigue pues esto posibilitará, por un lado identificar en qué medida permite a los estudiantes desarrollar y fortalecer su cultura de la legalidad y por otro identificar los factores que inciden en dichos resultados. Con ello se aportarán las evidencias necesarias que contribuyan a la mejora de la efectividad de la misma.

Para este fin se está desarrollando un proyecto de investigación que pretende identificar y sistematizar los impactos de la asignatura en la cultura de la legalidad.

La investigación se está realizando en la Escuela Secundaria General N° 7 “Próceres de la Nación” turno vespertino. El problema de investigación que sustenta este diseño de estudio se concreta en determinar **¿En qué medida contribuye la Asignatura “Ciudadanía y Cultura de la legalidad en Hidalgo” en el fortalecimiento de la cultura de la legalidad en los estudiantes de educación secundaria?**

Los objetivos propuestos son: Determinar en qué medida la educación secundaria contribuye a que los estudiantes de primer grado mejoren su Cultura de la Legalidad mediante la Asignatura “Ciudadanía y Cultura de la Legalidad en Hidalgo” para identificar en qué medida está logrando los propósitos que persigue en el fortalecimiento de la Cultura de la Legalidad en los estudiantes y los factores que inciden para su concreción.

De manera particular se busca identificar si los estudiantes de primer grado de educación secundaria logran fortalecer su Cultura de la legalidad a través de la Asignatura “Ciudadanía y Cultura de la Legalidad en Hidalgo” para determinar en qué medida cumple con sus propósitos; verificar el nivel de desarrollo de los estudiantes en esta materia y determinar los factores que inciden en la aprehensión de la cultura de la legalidad.

Las unidades de análisis de este diseño de investigación están conformados por los estudiantes y la profesora que imparte la

asignatura y el programa de la asignatura. Para tal efecto se usa un tipo de investigación evaluativa en razón de que el objetivo de ésta es medir los efectos de un programa en comparación con las metas que se propuso alcanzar a fin de contribuir a la toma de decisiones subsiguientes sobre este y mejorar su programación futura (Weis, 1990:16).

Se hace una evaluación sumativa¹⁰² con un diseño de investigación cuasiexperimental de post-test con un grupo de comparación, este último integrado por estudiantes que no cursaron la asignatura.

Las hipótesis que se han diseñado hasta el momento son las siguientes

- Un programa de Cultura de la Legalidad será exitoso en la medida en que haya promovido en los estudiantes la práctica de la norma, la autonomía moral y un razonamiento moral de tipo convencional.
- Que los estudiantes tengan un locus de control interno tendrá un efecto positivo en su razonamiento moral y por ende en la práctica de la norma.
- Uno de los principales factores que inciden para que los estudiantes logren fortalecer su Cultura de la Legalidad mediante un Programa de Cultura de la Legalidad es la socialización secundaria ejercida al interior de la escuela.
- Existen diversos factores que influyen para que un Programa de Cultura de la Legalidad sea exitoso entre ellos la formación del profesorado que imparte el programa, los fines prescritos por el currículum y las prácticas escolares cotidianas generadas a partir del mismo.

Por ende las variables que se consideran importantes en la presente investigación son los *niveles de razonamiento moral* que pueden ser de tres tipos: preconvencional, convencional y postconvencional; el *locus de control* o lugar de control que puede ser interno o externo; la socialización secundaria ejercida al interior del aula; la práctica de la norma y la formación docente que comprende la formación inicial y permanente del profesorado que

¹⁰² Este tipo de evaluación siguiendo los planteamientos de Scriven se realiza una vez concluido el programa y proporciona información acerca de su eficacia a las autoridades escolares encargadas de tomar decisiones (Scriven citado en Weis, 1990: 30).

imparte la asignatura.

Los instrumentos de investigación están integrados por un cuestionario cerrado, un test, una cédula de entrevista y un formato de registro de observaciones no participante.

Por lo que hace al cuestionario permite medir los motivos por los que un sujeto cumple las normas, se sustenta en la teoría de Kohlberg (1969) sobre el juicio moral; está formado por ocho ítems con tres opciones de respuesta, cada una relacionada con los tres niveles que plantea el autor en su teoría¹⁰³.

El test permite medir el locus de control de los estudiantes e identificar si poseen un locus interno o externo, está elaborado con la escala likert; se sustenta en los aportes teóricos de Rotter (1966) sobre el Locus de Control¹⁰⁴ o lugar de control que tiene que ver

¹⁰³ Según Kohlberg el desarrollo moral se realiza de la transición del conocimiento egocéntrico al conocimiento orientado a reglas y el razonamiento regido por principios. Los niveles de desarrollo moral que distingue son: el nivel preconvencional, el convencional y el posconvencional (Kohlberg en Meece, 2000).

De acuerdo con éste en el *nivel preconvencional* los individuos abordan los problemas desde una perspectiva hedonista, no les interesa lo que para la sociedad es la forma correcta de conducirse, sino sólo las consecuencias concretas de sus acciones. En esta etapa los individuos dicen que hay que obedecer las reglas y las leyes porque se recibe un premio o un castigo. Esta etapa es común entre los niños de primaria y disminuye entre los 10 y 13 años de edad (Hersh, Paolitto y Reimer, 1979 citados en Meece, 2000).

En el *nivel convencional*, los individuos aceptan y obedecen las reglas sociales del bien y del mal, aun cuando no se le premie o castigue, buscan orientación en otros, especialmente en las figuras con autoridad y obedecen las reglas para agradarles y obtener su aprobación. A este razonamiento Kohlberg lo llama orientación del "buen niño/buena niña" (ídem). Más tarde, cuando el individuo inicia la etapa de la ley y el orden busca en la sociedad normas de lo que es bueno o malo. En esta etapa quiere ser un buen miembro de la sociedad. Esta etapa es muy común entre niños de los últimos grados de primaria, entre la mayoría de secundaria y muchos de los adultos (ibíd., p. 308)

En el tercer nivel que es el *posconvencional* los individuos han desarrollado su propio conjunto de principios éticos que definen lo que es moralmente "bueno" o "malo". Rara vez lo alcanzan antes de la enseñanza superior y hay quienes nunca lo alcanzan. Las reglas y leyes se consideran contratos sociales celebrados a través de un proceso democrático. Las reglas de la sociedad han de obedecerse no porque sean la ley, sino porque protegen los derechos básicos del hombre como la igualdad, la justicia, la libertad y la vida.

¹⁰⁴ El locus de control o lugar de control es un concepto introducido Rotter (1954) que hace referencia no sólo a la localización interna o externa de las causas de la conducta (Woolfolk, 2002:388), sino a la causalidad percibida por el individuo sobre los resultados de su conducta, en la que éste puede concebirse así mismo como responsable de su propio rendimiento (locus de control interno) o bien ver como responsable de su rendimiento a otros, a la suerte, al azar, a los dioses o a las circunstancias que escapan de su control (locus de control externo).

Como tal este concepto ha adquirido gran importancia en los enfoques teóricos y prácticos de la

con el lugar donde se localiza la motivación del comportamiento, las variables a las que los sujetos atribuyen sus éxitos o fracasos en la vida y que de acuerdo con el autor pueden incidir para que un sujeto sea capaz de modificar su comportamiento. El test está conformado por catorce ítems en forma de afirmaciones, siete de ellas con valor positivo y las restantes con valor negativo.

Respecto a la entrevista permite identificar y sistematizar los datos importantes sobre la formación inicial y permanente de la profesora que imparte la asignatura, como una variable¹⁰⁵ que puede influir de manera importante en el éxito de los fines perseguidos en la asignatura de cultura de la legalidad.

Es importante señalar que la investigación se encuentra en la de acopio de datos empíricos y aunque ya se han aplicado los instrumentos a los estudiantes que cursaron la asignatura aun está

motivación considerando que esta última hace referencia al estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento (Woolfolk, 2002). De acuerdo con la literatura existente sobre el locus de control, la representación subjetiva que tienen los individuos sobre sus propias habilidades para controlar o modificar hechos importantes en su vida configura la base para su comportamiento, dado que constituye el paso previo para la planificación y ejecución de acciones orientadas a una meta, al mismo tiempo que determina las reacciones afectivas consecuentes causando estados emocionales de orgullo o vergüenza. Diversos autores como Oros (2005), Ball (1998) y Weiner (1974) dan cuenta de cómo las atribuciones causales inciden en la motivación según la ubicación de la causa, ya sea interna o externa a la personas (Weiner en Woolfolk, 2002), encontrando así que aquellos individuos que poseen un *locus de control interno* sienten que tienen la facultad de controlar o dominar un acontecimiento, atribuyen su éxito o fracasos a su falta de esfuerzo, aceptan la responsabilidad por el resultado de su conducta (éxito o fracaso), disfrutan del orgullo de ser responsables de sus éxitos y fracasos; ante un fracaso suelen persistir más tiempo y con vigor en la tarea; se apoyan en sus experiencias pasadas, tienen mayor confianza en sí mismos. Además son personas menos dependientes y ansiosas, se manejan mejor ante las diferentes tendencias de la vida, tienen mayor autoeficacia y presentan mejor ajuste social.

Por lo que hace a los individuos con un *locus de control externo* se encuentra que son individuos que sienten que el control o dominio de un acontecimiento está fuera de ellos, atribuyen el éxito o fracaso a su falta de capacidad o habilidad, al azar, a la suerte o al destino; rechazan la responsabilidad del fracaso, pierden el orgullo por el éxito; no son persistentes en las tareas frente a un fracaso, su nivel de logro por ende es bajo, se apoyan menos en sus experiencias pasadas, son más ansiosos, al no sentirse responsables de sus fracasos no se sienten culpables, entre otros.

¹⁰⁵ De acuerdo con diversos autores el éxito de los programas educativos y los cambios escolares dependen no sólo de lo que los profesores hagan y piensen, sino de su desarrollo profesional, es decir de su formación: “los docentes han de estar constantemente aprendiendo, pues un centro no cambiará si no cambian los profesores que lo conforman” (Torrecilla, 2003). La formación docente en este sentido concebida como un proceso continuo que comprende la formación inicial y permanente parece ser uno de los factores clave para el éxito de cualquier programa. Como una unidad continuada de formación que tiene un comienzo que se prolonga durante el ejercicio profesional, el proceso de formación no culmina al terminar la formación inicial, sino que continua y se fortalece con los nuevos desafíos de la realidad escolar (Rivas, 2004) convirtiéndose así en una variable que incide de manera importante en los aprendizajes que los alumnos logren.

pendiente la aplicación al grupo de comparación y la realización de la entrevista a la profesora, además del procesamiento de los datos del cuestionario y del test.

No obstante es dable plantear algunos hallazgos preliminares, resultado de las observaciones en el aula y del análisis inicial de los cuestionarios de razonamiento moral aplicados a los estudiantes que cursaron la asignatura de cultura de la legalidad en el ciclo escolar 2010-2011.

En lo que hace a la socialización secundaria ejercida al interior del aula y de la escuela secundaria se identifica que esta se orienta a que los estudiantes internalicen el respeto al reglamento escolar, instrumento que se objetiva por su inobservancia. La mayoría de las veces los estudiantes no cumplen con esta normativa a pesar de que la conocen. Especialmente infringen las normas relativas al respeto hacia sus compañeros y maestros a pesar de que están conscientes de las sanciones a que pueden hacerse acreedores. Su actitud ante la violación de la norma en muchos de los casos es de indiferencia y en algunos de burla, la preocupación surge sólo cuando la profesora o algún prefecto les indica ir a trabajo social pues ello representa la acumulación de puntos negativos al recibir un reporte o suspensión según lo amerite y que puede traer como consecuencia la expulsión de la institución.

Por lo que hace a los niveles de razonamiento moral la mayoría de los estudiantes se ubica en un nivel de razonamiento preconventional¹⁰⁶, lo que indica que piensan que deben cumplir las normas y leyes para evitar ser castigados, sin embargo en la cotidianidad de las prácticas escolares la mayoría no las cumplen.

De acuerdo con la teoría de Kohlberg (1969) los adolescentes deberían tener un razonamiento convencional caracterizado por el respeto a la autoridad y la búsqueda de la preservación del

¹⁰⁶ NIVEL 2. RAZONAMIENTO MORAL CONVENCIONAL

Los juicios se basan en la aprobación de los demás, las expectativas de la familia, los valores tradicionales, las leyes de la sociedad y la lealtad hacia el país.

Stage 3 Orientación de niño bueno o niña agradable

Bueno significa "agradable". Esto se determina por lo que agrada, ayuda, es aprobado por los demás.

Stage 4 Orientación por la ley y el orden

Las leyes so absolutas. Se debe respetar a la autoridad y se debe mantener el orden social (Woolfolk ,2002)

orden, que sería lo deseable mas ninguno se ubica en este nivel. Algunos manifiestan un pensamiento más cercano al nivel post-conventional, pero en un porcentaje mínimo, pese a ello esto no indica que tengan este tipo de razonamiento, pues recuérdese que según los planteamientos de autor este nivel de razonamiento no es alcanzado ni en la edad adulta. Pese a ello en la población objeto de estudio existe una minoría que piensa que las normas se deben respetar y practicar porque eso es lo correcto.

Este primer acercamiento sugiere la necesidad de repensar la manera en qué se establecen las normas escolares, puesto que para que los estudiantes se comprometan con el cumplimiento de las normas y por ende simpaticen con su observancia es necesario que participen en su elaboración¹⁰⁷, es decir que las normas no sean diseñadas en forma unilateral y con una orientación eminentemente punitiva pues esto genera que los estudiantes cumplan las normas por temor al castigo. Lo que evidencia que no se ha dado un proceso de internalización de la norma, pues los alumnos no las asumen como parte de su actuar cotidiano, por ende las normas para ello no se han vuelto subjetivamente significativas.

4. Fuentes de investigación

Acuerdo Nacional por la seguridad, la justicia y la legalidad. En Diario Oficial de la Federación, 1ª Sección, lunes 25 de Agosto de 2008 [en línea]. Disponible en: www.scjn.gob.mx/2010/revista/Documents/2010/gaceta201008.pdf [2010, 8 de abril].

Berger, Peter, L., Luckmann Thomas (1989), *“La construcción social*

¹⁰⁷ En su teoría Kohlberg propone que el poder de tomar decisiones y establecer reglas en la escuela no sólo sea para los profesores y administradores sino para los alumnos (Kohlberg en Meece, 2000). Postula de educación moral centrado en las preocupaciones cotidianas de los docentes y alumnos, según éste los profesores tienen la responsabilidad de enseñar valores a los estudiantes, aunque no tienen el derecho de imponerles su propio conjunto de valores; de acuerdo con éste la meta del desarrollo de la educación moral debe ser un cambio en la vida de las escuela así como en el desarrollo de los estudiantes porque la enseñanza se realiza en un contexto de aula y de una escuela y el modo en que los estudiantes experimentan la vida del aula y de la escuela tiene un efecto modelador sobre lo que aprenden de lo que enseña el profesor; de ahí que plantee la importancia de que los educadores proporcionen un contexto pedagógico en el que exista congruencia entre los valores de la escuela y las normas de acción, entre otros (Kohlberg, Power y Higgins, 2002).

de la realidad", 9º edición, Madrid: Amorrortu.

Espinoza, Valle Victor Alejandro (2007), "Cultura de la legalidad", El Colegio de la Frontera Norte, Frontera, 03 de mayo del 2007 [en línea]. Disponible en: <http://www.colef.mx/Gaceta/DOCUMENTOS/art.406.pdf>. [2011, 2 de febrero].

Godson, Roy (2000), "Guía para Desarrollar una cultura de la legalidad", en Simposio sobre el Papel de la Sociedad Civil para contrarrestar al Crimen Organizado: Implicaciones Globales del Renacimiento de Palermo, Sicilia, Palermo, Italia [en línea]. Disponible en: <http://www.culturadelalegalidad.org.mx/contenidos.php?modo=subcontenido&idsubcontenido=11> México Unido Contra la Delincuencia, AC [2009, 9 de noviembre]

Lawrence Kohlberg F.C. Power y A. Higgins (2002), La Educación Moral. Según Lawrence Kohlberg, Segunda reimpresión, Barcelona: Gedisa.

Ley General de Educación (2009), Última Reforma, Publicada en el Diario Oficial de la federación el 22 de junio del 2009, versión en PDF.

Meece Judith (2000), "Desarrollo Moral: la teoría de Kohlberg", en Desarrollo del niño y el adolescente, compendio para educadores, México: McGrawHill/ SEP.

Oros Laura Beatriz (2005), Locus de control: evolución de su concepto y operativización, Revista Psicología, año/vol. XVI, 001, 89-97.

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012: <http://pnd.presidencia.gob.mx/>. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.

Rotter (1966) en García López (2006) "Locus of control de Rotter" en Aportaciones a la teoría de las atribuciones causales a la comprensión para la motivación del logro, ensayos 2006, 217-232.

Salazar Ugarte, Pedro (2006), "Democracia y Cultura de la Legalidad", en Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, IFE.

SEP (2006), Plan de estudios de la Educación Secundaria, México:

SEP.

SEP (2010), *Asignatura Estatal de Ciudadanía y Cultura de la legalidad en Hidalgo*, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Educación Básica [en línea]. Disponible en: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/asignaturaestatal/catalogo.htm> [2010, 5 de septiembre].

Woolfolk (2002) etapas del desarrollo moral según Kohlberg, en *Psicología educativa*, novena edición, México: Pearson education.

La integración-inclusión/exclusión de los niños con necesidades educativas especiales en las escuelas primarias del Estado de Hidalgo

Alejandro Moreno Lozano¹⁰⁸

Resumen

Esta ponencia surge de una investigación en curso, cuyo objetivo central es conocer cómo se reflejan actualmente los procesos de exclusión históricamente construidos en torno a las personas con necesidades educativas especiales que se encuentran escolarizados en las escuelas de educación primaria en el Estado de Hidalgo.

Para dar respuesta a dicho objetivo de investigación, el conocimiento de los antecedentes de los movimientos que dan sustento a la integración e inclusión educativa cobran una crucial importancia, mismos que se detallan en el apartado del planteamiento del problema. El marco teórico se expone la teoría que permite articular la forma de ver y tratar la realidad social mediante una metodología de corte hermenéutico contenido en el apartado metodológico.

Palabras clave

Integración, Inclusión, Segregación.

1. Planteamiento del problema

Pese a toda la construcción teórica y legal que se ha realizado para integrar e incluir a los menores con necesidades educativas especiales (nee); en el terreno de la práctica educativa; se

¹⁰⁸ Licenciado en educación especial por la Esc. Normal Rural "Luís Villarreal" del Estado de Hidalgo. Especialista en problemas de aprendizaje por la misma Normal. Maestro en Educación en el campo de Práctica Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo y Doctorante en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

presenta un fenómeno caracterizado por segregar, hacer invisibles y excluir a dichos niños en el área social, afectiva y por supuesto en el aspecto educativo (Borsani, 2009:43). Este fenómeno de orden social, implica un sufrimiento dentro de la institución, puesto que “(...) el sujeto sufre por la subestimación que experimenta al no alcanzar sus aspiraciones, al tiempo que comprueba que otros lo logran.” (Borsani, 2009:23)

Ante las distintas dificultades a las que se enfrentan al no poder acceder a las demandas de las escuelas, se anexa el modo en que el profesorado tanto de educación especial y de primaria, interpretan la teoría, las leyes y los programas que pretenden dirigir las acciones encaminadas a consolidar la integración-inclusión de los niños con necesidades educativas especiales.

Otro factor de suma importancia tiene que ver con los tiempos, tanto del sujeto con nee., y el de la institución escolar. Estos momentos pocas veces se empatan y en su lugar, la distancian se hace más profunda conforme estancia escolar del menor aumenta.

La intención de integrar y de incluir a los niños en cuestión se acompaña en menor o mayor grado de procesos de exclusión escolar. Por ello la intención fundamental de este trabajo se centra en intentar comprender cuáles son estos procesos sutiles donde la inclusión se acompaña de procesos sutiles de exclusión escolar en algunas escuelas primarias del Estado de Hidalgo.

Para comprender la persistencia de la segregación en las escuelas primarias del Estado de Hidalgo, precisa realizar un breve recorrido histórico con la intención de rastrear cuales han sido los esfuerzos por superarlo.

La integración educativa surge en la década de los 60, como un primer intento formal de alcance internacional y se convierte en un movimiento que se circunscribe en la agenda internacional para incluir en el terreno educativo a todos los niños sin distinciones en sus características personales físicas o intelectuales. De este movimiento educativo tiene su cimiento la inclusión educativa que se propone ampliar la cobertura escolar a todos los grupos minoritarios en riesgo, con independencia de su edad, discapacidad, preferencia sexual, religión, raza, adscripción política o escolaridad.

Estos dos movimientos trascendentales en educación son el

resultado de circunstancias históricas que se encaminan a transformar el entorno, suprimiendo las barreras que impiden a los niños con distintas características físicas o intelectuales acceder a una educación de calidad.

Uno de los primeros hechos con los cuales se comenzó a intervenir con los sujetos que se agrupaban en categorías distintas a la de normal, se estudió ampliamente por Michel Foucault M. con su estudio sobre la locura en la época clásica, donde encontró que en ese momento histórico no se establecía una distinción entre enfermos, pobres, ladrones, vagabundos, insensatos, mozos de correccional y por supuesto los locos. Todos ellos “(...) sufrían un régimen de internados, hasta el día que se les encontró en las salas del Hospital General o en los calabozos de las casas de fuerza (...). Pero casi nunca se precisó claramente cuál era su estatuto ni qué sentido tenía esta vecindad, que parecía asignar una misma patria a los pobres, a los desocupados, a los mozos de correccional y a los insensatos” (Foucault, 1964:79).

La concepción demonológica o mítica, antecede a la estudiada por Michel (García, 2000:20), siendo una de las primeras visiones con las que se explicó la existencia de las personas diferentes. Posteriormente, con la entrada del denominado enfoque científico natural, se comienza a romper con esta mirada en el terreno educativo.

En el terreno jurídico legal a finales del siglo XX, a nivel internacional, se retomó el derecho que tiene toda persona de acceder a la educación. En La Proclamación de los Derechos Humanos del 10 de diciembre de 1948, se concreta una serie de discusiones sobre el tema. En su artículo 26, se expresa que toda persona tiene derecho a la educación, y que además debe ser gratuita y obligatoria, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. Sobre este antecedente se fundamentan las subsecuentes reuniones internacionales como: la Reunión Global de Expertos para la Revisión de la Implementación del Programa de Acción Mundial para los Impedidos de 1982, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, denominada. *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Celebrada del 5 al 9 de marzo de 1990 en Jomtien Tailandia, así como la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, que se llevó a cabo del 7 al 10 de junio de 1994 en Salamanca España.

En el ámbito Nacional, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, recoge el sentir de la Proclamación Internacional de los Derechos Humanos en su artículo 1º; donde se establece que: “[...] queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas”¹⁰⁹. De esta ley se desprende la Ley general de las personas con discapacidad publicada el 10 de junio de 2005, en la cual se sustenta la ley publicada en el Estado de Hidalgo, *el día miércoles 30 de diciembre de 1998*.

2) Marco teórico

El estudio sistemático de los antecedentes concernientes al objeto de investigación y sus implicaciones, tienen en este proyecto de investigación un sustento y forma de ver el mundo al enfoque sociológico estructuralista como base fundamental, el cual permite una indagación de los procesos de integración-inclusión/exclusión generados a partir del movimiento de integración educativa en el Estado de Hidalgo. La noción fundamental en esta teoría no es el sujeto en solitario, si no inmerso en complejas estructuras de tipo psicológicas, económicas y sociales, que son analizables a través de la descomposición en sus partes “para poder reproducir mentalmente la estructura de la cosa, es decir, para comprender la cosa.” (Kosik, 1985:30)

La investigación del fenómeno de la integración-inclusión/exclusión de los niños con necesidades educativas especiales en el Estado de Hidalgo, conlleva a tener presente que todo fenómeno por muy local que parezca, está lleno de relaciones con la totalidad, donde cada uno de los elementos que intervienen en el objeto de investigación tienen que ver con el todo. “de tal manera que la modificación de uno de ellos modifica también a los restantes...” (Rico, A. s/f:16)

La totalidad desde la perspectiva de Karel Kosik “significa: realidad como un todo estructurado, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho” (Kosik, 1985:55). Las múltiples y

¹⁰⁹ <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

variadas relaciones del objeto de investigación con las distintas realidades de la realidad¹¹⁰ real le dan a la integración-inclusión de los niños con necesidades educativas especiales, una aparente característica caótica; que es imprescindible superar por medio de la supresión de la creencia fetichizada de una realidad dada e inaccesible. El abordaje del fenómeno como una cosa tal como lo indica Weber, M. “La regla primera y fundamental es: considerar los hechos como cosas” (Berger, y Luckmann. 2005:33). Este cambio de visión, posibilita desde el nivel gnoseológico remover el determinismo de que las cosas son como aparentemente son y, en su lugar queda la posibilidad de acceder a un análisis del mismo “...separando y aislando y haciéndolos relativamente independientes. Aquí está el fundamento de todo conocimiento, la escisión del todo” (Karel, 1985:70).

Historizar el fenómeno educativo es fundamental para reconocer la evolución y las condiciones que hicieron posible que en la actualidad sea una realidad social la inclusión educativa en Educación Especial y en Educación Primaria en el Estado de Hidalgo. En la perspectiva histórica, Michel Foucault, es un teórico que además de pertenecer a la teoría estructuralista, ha dedicado una de sus investigaciones a historizar precisamente la manera en cómo se intervenía con las personas con alguna característica distinta a nivel físico o intelectual en la época clásica, donde se refleja lo que otro teórico ha encontrado, concerniente a que “Los seres inferiores deben ser castigados, incluso eliminados” (Todorov, 2009:135).

La comprensión a la que arribe del fenómeno a través del análisis del objeto de investigación, tendrá un carácter de validez en el contexto en la que se lleve a cabo y para ese momento específico, en el entendido que “(...) se considera que las relaciones sociales no quedan establecidas de una vez por todas, sino abiertas y sometidas al continuo reconocimiento por parte de los miembros de la comunidad” (Joas, 2006:115).

Hasta el momento he expuesto las teorías que me parecen más pertinentes para abordar el objeto de investigación que me permitan arribar a la comprensión de su esencia. Sin embargo me parece pertinente ir revisando otras de acuerdo a las necesidades que se dependan del mismo objeto de investigación como efecto

¹¹⁰ la realidad es “Una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición...” (Berger, P. y Thomas Luckmann. 2005:11).

directo de su análisis, “(...) por cuanto que el fundamento oculto de las cosas debe ser descubierto mediante una actividad especial.” (Karel, 1985:29)

3) Objetivos de investigación

- a) Conocer cómo se reflejan actualmente los procesos de exclusión históricamente contruidos en torno a las personas diferentes en las Escuelas de Educación Primaria en el Estado de Hidalgo.
- b) Conocer los procesos de hibridación generados al entrar en operación la política de integración-inclusión en la práctica educativa de los profesores que atienden a niños con necesidades educativas especiales en las Escuelas Primarias del Estado de Hidalgo

4) Preguntas de investigación

- a) ¿Cómo se reflejan actualmente los procesos de exclusión históricamente contruidos en torno a las personas diferentes en las Escuelas de Educación Primaria en el Estado de Hidalgo?
- b) ¿Cuáles son los procesos de hibridación generados al entrar en operación la política de integración-inclusión en la práctica educativa de los profesores que atienden a niños con necesidades educativas especiales en las Escuelas Primarias del Estado de Hidalgo?

5) Metodología

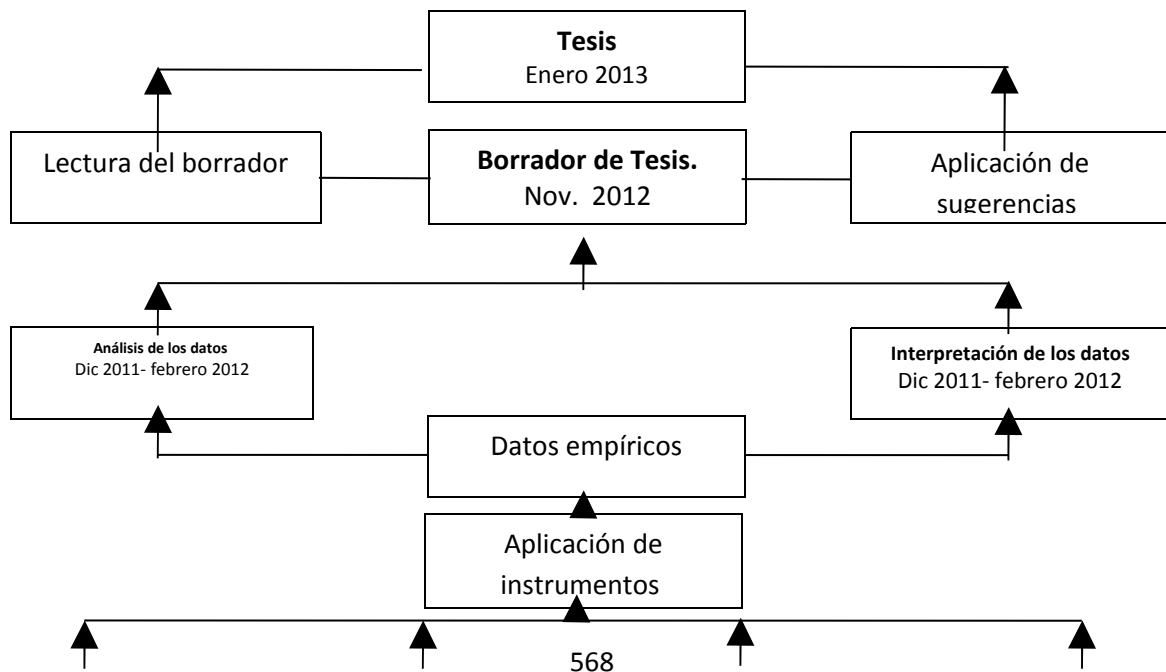
Por el momento considero que la perspectiva hermenéutica es la más apropiada para aprehender los procesos casi imperceptibles de exclusión que tienen lugar cuando a nivel discursivo la integración e inclusión educativa tienen vigencia. Me interesa retomar un método interpretativo para analizar el relato del profesorado inserto en un contexto institucional.

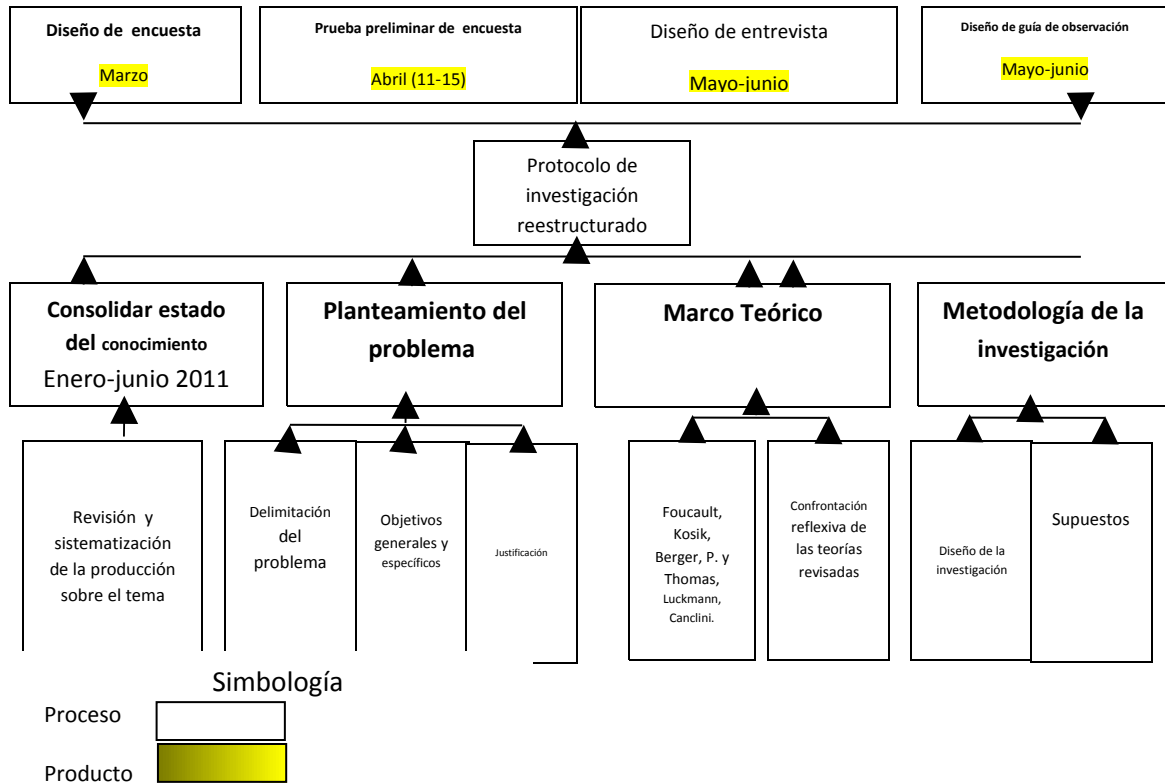
La objetivación del fenómeno de la integración/inclusión- exclusión exige utilizar un medio que capte el paso de la vida cotidiana de la realidad social. Para tal efecto se hace imprescindible adoptar

un nuevo concepto que es la objetivación de la realidad, usando prioritariamente la escritura. Este cambio cualitativo de la realidad siempre cambiante, captura el evento y lo coloca en posición para su estudio científico “Pero si la comprensión está separada de la explicación por este abismo lógico, ¿Cómo pueden ser científicas las ciencias humanas? Dilthey no cesó de enfrentarse a esta paradoja. Descubrió en especial después de haber leído *investigaciones lógicas* de Husserl, que las *geisteswissenschaften* eran ciencias en la medida en que las expresiones de la vida experimentan una especie de *objetivación* que hace posible un enfoque científico de alguna manera similar al de las ciencias naturales.” (Ricoeur, 1986:182). Este cambio me permite estar acorde con la postura teórica estructuralista al procurar un “... descentramiento del sujeto, una peculiar preocupación por la naturaleza de la escritura, y por consiguiente por los materiales textuales; y su interés en el carácter de la temporalidad como componente constitutivo de la naturaleza de objetos y sucesos.” (Giddens, 2006:255).

En este sentido, las actividades que pretendo desarrollar en el proceso de investigación son las siguientes:

Ruta crítica de investigación





Reflexiones finales

En esta etapa del proceso de investigación que se encuentra en proceso, uno de los hallazgos preliminares que logro identificar, es que la *diferencia* posibilita a los profesores de educación primaria excluir a los alumnos con alguna característica distinta a lo que se considera como normal. En este sentido, me parece interesante que la exclusión antecede a cualquier movimiento jurídico-legal que tenga la intención de integrar e incluir a los niños diferentes al ámbito educativo.

Los mecanismos de exclusión tienen lugar dentro de los movimientos de integración educativa y de inclusión educativa, donde adquieren un sutil matiz que le permite seguir operando en las prácticas educativas del profesorado.

Identificar la forma en la que precisamente los mecanismos de exclusión se manifiestan, es el reto que debo superar en la presente investigación, para dar cuenta de los procesos de integración-inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en las escuelas primarias del Estado de Hidalgo.

Bibliografía

Berger, P y Thomas Lukmann. (2005). *La construcción social de la realidad*. México: Amorrortu.

Borsani, María José y María Cristina Galicchio. (2009). *Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Foucault, Michel. (1964). *Historia de la locura en la época clásica (Vol. I)*. México: Fondo de la Cultura Económica.

García Cedillo, Ismael. (2000) "La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias". México: SEP:.

Giddens, Anthony, Jonathan Turner y otros. (2006). El estructuralismo y el posestructuralismo. En: *la teoría social hoy*. España: Alianza Universidad.

Joas, Hans. (2006). Interaccionismo simbólico. En: *La teoría social hoy*. Eds. Anthony Giddens, Jonathan Turner y otros. España: Alianza Universidad:

Kosik, Karel, (1985) *dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.

Ricoeur, Paul. (1986). *Del texto a la acción*. México: Fondo de la Cultura Económica.

Skliar, Carlos. (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, Cetera y Escuela de formación Pedagógica y Sindical.

Tzvetan, Todorov (2009). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI.

Internet

Rico, Agustín (s/f). *El estructuralismo*. http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/5282/1/ETSA_20-5.pdf. (fecha de consulta: 12 de marzo de 2011)

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> fecha de consulta: 6 de enero de 2011).

Estudiantes migrantes de retorno en las estadísticas escolares

María Guadalupe Ávila Vázquez

Introducción

Este documento tiene como propósito, presentar datos estadísticos generados a partir de formatos internos de documentos de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí, que dan cuenta de los estudiantes migrantes retornados del nivel de educación básica – en particular de secundaria motivo de este trabajo-, las variables identificadas fueron la edad, el género y grado que cursaban. A partir de la edad, el grado y los datos del CURP que se registraban en los formatos fue posible identificar la categoría extraedad< de esta población estudiantil

Como docente he experimentado al interior del aula acercamiento con el fenómeno migratorio. En un primer momento con algunos de los efectos que éste tiene en los niños y niñas; en cómo lo viven y representan, así como advertir la presencia de los estudiantes que cursan su educación básica entre uno y otro país, acompañando a sus padres en los desplazamientos pendulares¹¹¹ del fenómeno, así como de aquellos que en los últimos años han regresado obligados por la crisis de 2008 y el endurecimiento de las leyes antiinmigrantes en ciudades de los Estados Unidos; con estas familias que regresan vienen los estudiantes que iniciaron su educación fuera del Sistema Educativo Nacional Mexicano. Esta población se incorpora física y estadísticamente al Sistema Educativo. Buscar a esta población retornada es todo un reto.

Por un lado, en los formatos oficiales que la Secretaría de Educación Pública envía a INEGI, a partir del ciclo escolar 2009-2010 incluyen un apartado que tiene como propósito dar cuenta de esta población migrante internacional de retorno. Éstos, poco nos dicen; sólo un número más, quizás otros datos como la edad y el sexo, lo que, no los diferencia de los otros estudiantes. Se pasa desapercibida su condición de estudiante migrante retornado, es

¹¹¹ Entendiendo como migración pendular a los desplazamientos, que se llevan a cabo entre pobladores de Entidades de la República Mexicana hacia Estados de la Unión Americana, en los que se deja su lugar de origen en busca de mejores condiciones laborales.

de decir, que son invisibles a los docentes y compañeros con los que interactúan desde el momento en que ingresan al plantel escolar.

Su localización ha sido posible a través de las direcciones de revalidación y certificación, donde se registra a los solicitantes de este servicio, con la finalidad de continuar sus estudios accedendo a las escuela de educación básica, en este caso del Estado de San Luis Potosí. Estas direcciones son las únicas en el Estado, facultadas para certificar y revalidar los documentos de acreditación que portan los estudiantes migrantes; sean documentos totales o parciales de que cursaban el grado o unidad¹¹². La entidad cuenta con dos direcciones prestadoras de este servicio; una ubicada en la unidad administrativa que ocupa la Secretaría de Gobierno del Estado (SEGE) y la otra en el Sistema Educativo Estatal Regular. (SEER).

Dirección de Certificación y Revalidación de documentos en la SEGE

La SEGE para el ciclo escolar 2009-2010 reportó cuantitativamente¹¹³ a la población estudiantil que acompañaba a su padre/madre en la llamada migración pendular. Los datos registrados para llevar a cabo la certificación de los documentos que presentaban los solicitantes eran: la CURP, el nombre completo del alumno, el grado, grupo, clave de la escuela, el nivel al que se iban a inscribir o estaban ya incorporados, nombre de la escuela, localidad y municipio en que se localizaba. Registrando un total de 7238 alumnos(as)¹¹⁴ del nivel de educación básica quienes habían solicitado en esta Dirección la Certificación y Revalidación de documentos. Para el nivel de preescolar se registraron 2127, de primaria 4128 y secundaria 929. Todos distribuidos en diversas localidades de los cincuenta y seis municipios del Estado de San Luis Potosí.

Considero significativo mencionar que a partir de la observación y

¹¹² Véase, Estructura del Sistema Educativo de la República Mexicana. Documento en línea http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidación/Estruct_sist:edu/Estud-MEXICO.pdf

¹¹³ El reporte de este ciclo se encontraba sistematizado en una base de datos, con motivo Diagnóstico de necesidades educativas de menores migrantes de retorno en San Luis Potosí, 2010. Colegio de San Luis, San Luis Potosí.

¹¹⁴ Véase, Santos, Zavala José (informe previo investigación) Diagnóstico de necesidades educativas de menores migrantes de retorno en San Luis Potosí, 2010. Colegio de San Luis, San Luis Potosí.

análisis de los datos previamente registrados y sistematizados, se identificaron variables del fenómeno educativo en relación con los estudiantes migrantes de retorno; las que cotidianamente están presentes en el campo educativo, entre éstas se encontraban: grado, edad, nivel que se cursa, modalidad de la escuela y género de los estudiantes. Fernando Olguín, refiere respecto a las estadísticas, que “permiten resumir los datos más destacados de los elementos que componen un conjunto logrando aprehender más fácilmente su contenido”, sin dejar de alertar que los resultados pueden ser engañosos si no se hace una interpretación cuidadosa de los mismos. Además éstas pueden ser descriptivas e inferenciales, dice de la primera:

“el análisis corresponde al conjunto total de elementos donde se ha practicado el conteo o medición”. La inferencial, “describe las características de un conjunto, pero sin que se registren los datos correspondientes a todos los elementos del conjunto, sino de sólo una parte de sus componentes”¹¹⁵.

NIVEL	No. ALUMNOS
Preescolar	2 127
Primaria	4 128
Secundaria	929
Total	7 238

Distribución y ubicación municipal de estudiantes migrantes retornados en educación secundaria en los sectores público y privado.

Los estudiantes ingresaban a escuelas incorporadas a este sistema siendo éstas de sostenimiento público o privado; 171 en San Luis Potosí, noventa y cinco en Rioverde, cincuenta y cuatro en Matehuala, cincuenta y cuatro en Soledad de Graciano Sánchez, cuarenta y nueve en Ciudad Valles, cuarenta en Rayón, treinta en Ciudad Fernández, veintisiete en San Ciro de Acosta, veintitrés en Cerritos, veintiuno en Ciudad del Maíz, veintiuno en Tamasopo, veinte en Guadalcazar, veinte en Villa de Ramos, dieciocho en

¹¹⁵ Véase, Holguín Quiñones (1984) Estadística descriptiva aplicada a las ciencias sociales. Facultad de Ciencias Política y sociales. Universidad Autónoma de México, D. F. México

Ahualulco, dieciocho en Mexquitic de Carmona, diecisiete en Salinas de Hidalgo, diecisiete en Villa Hidalgo, dieciséis en Ébano, dieciséis de Villa Juárez, catorce en Cárdenas, catorce en Santa María del Río, doce en Cedral, doce en San Nicolás Tolentino, once en Moctezuma, once en Villa de Reyes, diez en Alaquines, diez en Tamuín, diez en Tierra Nueva, diez en Xilitla, nueve en Lagunillas, ocho en el Naranjo, siete en Aquismón, siete en Charcas, siete en Santo Domingo, siete en Tamazunchale, siete en Venado, seis en Villa de Guadalupe, seis en Villa de Zaragoza, cinco en Santa Catarina, tres en Huehuetlán, tres en Villa de Arriaga, tres en Villa de la Paz, dos en San Martín Chalchicuátla, dos en Tanquián de Escobedo, dos en Vanegas dos en Villa de Arista, uno en Axtla, uno en San Vicente Tancuayalab y uno en Matlapa.

En el municipio de San Luis Potosí -contexto geográfico del que nos referimos-, con respecto a la educación secundaria pública se tienen tres modalidades para su atención; Secundarias Generales, Secundarias Técnicas y telesecundarias. Para el ciclo escolar 2009-2010 se atendieron 135 estudiantes de retorno o que participan de la migración pendular hacia Estados Unidos (treinta y siete se incorporaron en el sector privado). En primer grado se incorporaron cincuenta y seis alumnos, cuarenta y uno en segundo grado y para tercer grado treinta y ocho, en total se identificaron del sexo masculino sesenta y seis, del femenino sesenta y nueve.

GRADO	SEC. TÉCNICA	SEC. GENERAL	TELESC.
1º.	26	25	5
2º.	17	23	1
3º.	20	15	3
TOTAL	63	63	9

Se observó en cada una de las modalidades del nivel secundaria la distribución y ubicación de éstos estudiantes retornados identificando, que las Técnicas y Generales dieron acceso a sesenta y tres estudiantes cada una, por su parte en la modalidad de Telesecundaria, incorporaron nueve alumnos. En cuanto a las

edades que tenían los chicos al momento de incorporarse a la escuela fueron las siguientes en primer grado de 13 años se contabilizaron veintiuno de los cuales ocho eran del sexo masculino y trece mujeres; de 14 años veinticuatro de los que trece eran hombres y once mujeres; de 15 años cuatro hombres. Encontrándose además a siete incorporados sin dato para calcular su edad.

Para segundo grado se registraron de 14 años ocho mujeres, de 15 años diez estudiantes; ocho hombres y cinco mujeres, de 16 años diez estudiantes cuatro mujeres cuatro hombres, 17 años un hombre y cinco sin dato. En tercer grado; de 15 años diecisiete estudiantes de los que cinco eran hombres y doce mujeres, de 16 años doce de los que seis eran mujeres y seis hombres, de 17 años un hombre, de 18 años una mujer. Sin dato siete estudiantes.

EDAD		13	14	15	16	17	18	S/D
1º.	HOMBRES	8	13	4	-	-	-	4
	MUJERES	13	11	-	-	-	-	3
2º.	HOMBRE	-	6	8	4	1	-	2
	MUJERES	-	8	5	4	-	-	3
3º.	HOMBRES	-	-	5	6	1	-	4
	MUJERES	-	-	12	6	-	1	3

Observar las edades de éstos chicos y compararlas éstas con lo marcado por la normatividad, así como por los indicadores del Instituto nacional de Evaluación Educativa quien señala que cuando algún estudiante supera dos años o más a la establecida para cursar el grado de referencia se conoce como extraedad grave. Los rangos de edad para primer grado son de 12-13 años, para segundo se encuentra entre los 13-14 y para tercer grado de secundaria entre los 14 y 15 años de edad. Los estudiantes retornados que superan esas edades reflejan probable indicador

de reprobación, deserción temporal y repetición; así como de ingreso tardío al sistema educativo. La categoría de extraedad se expresa como ligera cuando hay atraso de un año, de dos años o más se considera grave. Así cuando un alumno tiene dos o más años de atraso escolar se encuentra en riesgo de desertar del sistema educativo mexicano¹¹⁶.

Para prestar el servicio la SEP se basa jurídica y legalmente en un conjunto de leyes y normas cuyo principios se localizan fundamentalmente en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; en especial los Artículos 3º y 31; la Ley General de Educación; La Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, en particular su artículo 38; y el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. En éstos se establece desde 1993 la obligatoriedad de la educación secundaria, generalmente dirigida a la población de 12 a 16 años de edad. Sugiriéndose además a la población mayor a 16 años que no haya cursado el nivel, incorporarse a la secundaria para trabajadores o en la modalidad de adultos.

Sin embargo aunque se sugiere que los estudiantes que ingresan a secundaria y que superan el rango de edad 12-16 años o que presenten extraedad grave se incorporen a otras instituciones propias para adultos o trabajadores, éstos se encontraban en las técnicas, generales y telesecundarias, en los documentos hasta ahora revisados no se ha identificado a estudiantes en otras escuelas. Cabe aclarar además que la mayoría de las escuelas en las que eran incorporados en este municipio son consideradas urbanas.

CONCLUSIÓN

El retorno voluntario u obligado de familias migrantes mexicanas, que traen consigo a niños (as) en edad de cursar su educación secundaria exige a las autoridades educativas a tomar acciones que ayuden a que su incorporación se presente sin problemas. Las estadísticas oficiales que se reportan a otras instancias poco dejan observar de este fenómeno. Sin embargo como se encontró en este caso, los datos de algunos departamentos permiten la construcción de bases que den cuenta de las incidencias que se presentan en el campo de lo educativo, como el tema de los estudiantes migrantes retornados que se incorporan a las aulas,

¹¹⁶ Página web del Instituto Nacional de Evaluación Educativa 2009/2010
http://www.inee.edu.mx/images/stories/Taller_aees/at02b.ppt

con una problemática un tanto diferente de quienes no han migrado, ya que se trastocan aspectos culturales que ya incorporaron de otros contextos socioculturales.

Bibliografía

Holguín, Quiñones, Fernando (1984) Estadística descriptiva aplicada a las ciencias sociales. Facultad de Ciencias Política y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México.

Santos, Zavala José (informe previo investigación) Diagnóstico de necesidades educativas de menores migrantes de retorno en San Luis Potosí, 2010. Colegio de San Luis, San Luis Potosí.

Estructura del Sistema Educativo de la República Mexicana. Documento en línea

http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidación/Estruct_sist:edu/Estud-MEXICO.pdf Consultado 31 agosto 2011.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa 2009/2010. Documento en línea
http://www.inee.edu.mx/images/stories/Taller_aees/at02b.ppt
Consultado 30 agosto 2011.

Formación integral y calidad de vida: expectativas de estudiantes universitarios

Griselda Ramos Baños¹¹⁷

La universidad como institución social, tiene diversos compromisos con los actores sociales que en ella participan: docentes, profesores, padres de familia, directivos, administrativos y sociedad en general. Sin embargo, su mayor compromiso es con los estudiantes, se cree que el reto de brindar a los estudiantes una formación de calidad se puede considerar como fundamental. De acuerdo con Martínez la educación superior pretende:

Lograr que una proporción, creciente de la juventud mexicana, con sus cualidades y defectos, especialmente con una formación llena de lagunas, por las carencias del medio familiar y las limitaciones de los niveles educativos previos, llegue a ser la ciudadanía madura, consciente, productiva y culta que el país necesita tan urgentemente (Martínez, 1998:50).

Partiendo de este planteamiento, pensamos que no solo se exige a las Instituciones de Educación Superior, (IES) brindar una formación profesional para contar con ciudadanos productivos, entendiéndolo por ello el ejercer una profesión, también establece la necesidad de formar a un ciudadano maduro, consciente y culto¹¹⁸. Esto se ha hecho notar en el discurso educativo, en el cual encontramos aspectos subjetivos como la formación en valores, los cuales se asocian a la "cultura" que fomenta la universidad, a la que se le puede denominar de distintas formas: desarrollo humano (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, 2010),

¹¹⁷ Académica del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, UAEH. Maestrante en Pedagogía de la FES, Aragón, UNAM.

¹¹⁸ La madurez es poseer un buen juicio o prudencia, se asocia a la sensatez. Lo consciente se asocia al sujeto con pleno uso de los sentidos y facultades, que siente, piensa, quiere y obra con conocimiento de lo hace. Se llama persona culta a la dotada de de las cualidades que provienen de la cultura o instrucción (Real Academia de la Lengua Española, RAE, 2010).

calidad de vida (Nayyar, 2008), bienestar social (Pérez, 2003), aprender a ser (Delors, 1996), etc. Lo anterior, permea en las características de la formación que brinda la educación superior, recientemente han surgido líneas de investigación educativa en desarrollo humano (Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE¹¹⁹).

En este trabajo se identifica la necesidad de contribuir a la pedagogía social cuyo objeto de estudio hace referencia al:

Estudio de las necesidades sociales y educativas, tanto desde la perspectiva normalizada y la especializada y a la acción educativa del trabajo social, así como las potencialidades que ofrece la sociedad educadora. La pedagogía social es la ciencia de la educación social orientada a individuos y grupos, y a la atención a los problemas humano sociales que puedan ser tratados desde instancias educativas, con el fin de propiciar la integración social de los sujetos y el bienestar social (Pérez G., 2003:72).

Se retoma a Pérez G., (2003) quien destaca, por un lado, que la pedagogía social no la debemos limitar al trabajo social, sin negar que es parte de su objeto de estudio. Y por otro, que la pedagogía social ha de orientarse a la atención de los problemas humano-sociales que puedan ser tratados desde instancias educativas, objetivo que interesa a este trabajo, al considerar a la formación integral como una necesidad social y humana que ha de ser tratada en las instituciones de educación superior.

Dentro de los problemas humano-sociales que parecen importantes abordar, está la necesidad de fortalecer una "cultura" en la que se reconozca al ser humano como ser social que necesita satisfacer necesidades subjetivas como el afecto y reconocimiento, para poder vivir y convivir en sociedad. Es importante promover una percepción de calidad de vida en la

¹¹⁹ El Consejo Mexicano de Investigación Educativa, (COMIE) entre las 17 áreas temáticas que promueves, se encuentra: Aprendizaje y desarrollo humano, Sujetos de la Educación y Educación y valores.

cual figure la satisfacción de ambos aspectos: objetivos y subjetivos, esto "con el fin de propiciar la integración social de los sujetos y el bienestar social" (Pérez, G. 2003:72), labor que como ya se mencionó, es parte del objeto de estudio de la pedagogía social.

Las preguntas que se pretenden responder con esta investigación son las siguientes:

- ¿Qué significa para los estudiantes de la UAEH la formación integral?
- ¿Cómo relacionan la mejora de su calidad de vida con la formación profesional recibida?
- ¿Cómo valoran su calidad de vida los estudiantes de la UAEH que cursan el último semestre de su licenciatura?
- ¿Qué expectativas tienen los estudiantes de su calidad de vida?
- ¿Cómo relacionan la calidad de vida con la formación profesional e integral?

El objetivo general de esta investigación es analizar las expectativas de los estudiantes de la UAEH acerca de su calidad de vida en relación con la formación que reciben, a fin de reflexionar y brindar posibles estrategias de intervención que permitan fortalecer la formación profesional e integral de los estudiantes.

Metodología

Esta investigación se enmarca dentro de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, porque al utilizar el cuestionario, se pueden estructurar preguntas cerradas que privilegian la revisión estadística de los datos y, preguntas abiertas que permiten interpretar las percepciones y expectativas que los participantes

tienen sobre los términos analizados en esta investigación: formación profesional, formación integral y calidad de vida.

Descripción de la técnica de recolección de información

Como ya se mencionó, la técnica de recolección es la encuesta mediante la aplicación de un cuestionario. Los criterios que se aplicaron para la selección del mismo fueron:

- Que permite de forma ágil, la recolección de datos de poblaciones numerosas a diferencia de otras técnicas cualitativas como la entrevista o la narrativa.
- Se reducen los riesgos subjetivos de la información y se manifiestan las variaciones interindividuales de la expresión de los sujetos
- El utilizar preguntas abiertas, se da la oportunidad al participante de emplear su propia gestión, permitiendo identificar categorías de análisis dadas por los sujetos; revisar porcentajes de frecuencia e interpretar el discurso por medio de la aplicación de un solo instrumento. (Abric, 2001:56)

El cuestionario que se aplicó está conformado por 17 preguntas (10 abiertas y 7 cerradas), clasificadas en cuatro secciones: I. Datos generales, II. Percepción de calidad de vida, III. Formación profesional, integral y calidad de vida y IV. Propuestas.

La primera parte, datos generales, rescata las características principales de los estudiantes que se consideraron relevantes para este estudio, como es la edad y el sexo. La segunda parte, que corresponde a la percepción de calidad de vida, consta de siete preguntas (5 de ellas abiertas), las cuales se enfocan en saber qué entienden los estudiantes por calidad de vida; cómo consideran su calidad de vida y si relacionan su mejora con la conclusión de una carrera universitaria. La tercera parte, formación profesional integral y calidad de vida, se conforma por tres preguntas, dos de

ellas abiertas. En esta parte se pretende saber que entienden los estudiantes por formación integral. Respecto a la última parte, propuestas, la cual consta de cuatro preguntas (tres abiertas) se enfocan en determinar si los estudiantes creen que recibieron una formación integral y conocer sus propuestas para fortalecer el desarrollo de la formación integral en la universidad autónoma del estado de Hidalgo.

Descripción de la población y muestra

El universo o población está conformado por los estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo que actualmente ofrece 49 carreras.

La elección de las licenciaturas se basó, en la revisión de la visión, misión y perfil de egreso de cada una de estas carreras, se seleccionaron carreras que en su filosofía (misión, visión, perfil de egreso y objetivos) incluyeran aspectos relativos a la formación integral o humanística de sus estudiantes. Por lo anterior, la población se delimitó a dos licenciaturas: Administración, porque es una carrera que se ubica dentro de las ciencias administrativas y es marco de comparación con las humanísticas, y también, porque en su misión se destaca la formación integral de sus alumnos. Y Ciencias de la Educación, por considerarla dentro de las ciencias sociales y porque en su perfil destaca el dominio de los modelos de formación.

Descripción del proceso de recolección

Para obtener la información deseada, se aplicaron dos pruebas piloto. La recolección de la información definitiva se llevó a cabo a finales del semestre enero-junio 2011. En la licenciatura en Administración, se aplicaron 9 cuestionarios al grupo de noveno y 20 al de octavo, sumando un total de 29 cuestionarios. En la Licenciatura en Ciencias de la Educación, se aplicaron 28 cuestionarios únicamente al grupo de octavo semestre,

obteniendo así una muestra de 57 cuestionarios. Se considera importante mencionar que ninguno de ellos se invalidó.

REFERENTES TEORICOS

Calidad de vida como tema pedagógico

La formación profesional, actualmente se refiere al:

Conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, con fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral, y ha de referirse al proceso educativo que tiene lugar en las instituciones de educación superior; orientado a la obtención, por parte de los alumnos, de conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, correspondientes y necesarios, contenidos en su perfil profesional, para el determinado ejercicio de la profesión (Fernández, 2007).

El autor reconoce en la formación profesional no sólo la idea de conocimientos para ejercer una profesión, también destacan aspectos sociales importantes como el espíritu de servicio, el altruismo y las normas éticas. En seguida se describen estas tres: el sentido de servicio, desde el enfoque funcionalista se establece como característica de la profesión, los profesionistas comparten una actitud de servicio, están orientados más a los intereses generales de la sociedad que al logro de los beneficios personal (Fernández, 2007).

El altruismo, también puede ser considerado como solidaridad. Para Alonso Lujambio, actual Secretario de Educación Pública, la educación mejora la salud, economía y permite que la sociedad construya mejores formas de convivencia social (Gobierno Federal, 2010).

Respecto a las normas éticas, partiendo de las características actuales de la sociedad en la que se presentan importantes problemas éticos, está en marcha un movimiento fuerte acerca de la educación o formación en valores. Por mencionar algunas acciones, se llevó a cabo el Encuentro Educación y Valores para la Convivencia en el Siglo XXI, que se realizó como parte de los festejos por el 90 aniversario de la Secretaría de Educación Pública, del 4 al 9 de abril de 2011.

En las concepciones de la formación profesional, se pueden identificar claramente dos elementos que se relacionan entre sí, el primero se refiere a la acción, es decir, el proceso de formación y a la finalidad la cual se refiere básicamente a la incorporación en el campo laboral, el hecho de formar un profesional para que desarrolle una actividad profesional dentro de la sociedad.

Se tiene claro que la formación profesional implica que las universidades formen sujetos, o como el término lo indica, profesionales en alguna ciencia o disciplina que respondan a las necesidades de la sociedad incorporándose al campo laboral. Sin embargo, en la práctica se han dejado de lado elementos importantes que son parte de la formación en general y la formación profesional, algunas de ellas son la solidaridad, la aculturación, el altruismo y los valores. Hay autores e instituciones que actualmente los reconocen y los asumen como parte de la formación integral.

Formación integral

Cada vez son más las instituciones que se preocupan por brindar una formación integral, así como cada vez son más los intentos por acercarse a una construcción conceptual de la formación integral, de acuerdo a lo revisado, no existe un acuerdo por ningún comité, organismos o instancia acerca de lo que es la formación integral, pero podemos presentar algunos aportes de diversos autores.

Así, pues, si una de las finalidades de la Universidad es la formación

integral, hemos de convenir que la educación universitaria deberá dirigirse al objetivo de formar personas <cultas>, formar hombres y mujeres, en el más amplio y completo sentido del término <culto>. Este es un claro elemento de la identidad de la universidad: mantener vivo el ideal de una formación integral en los valores universales (García, 1991).

Para este autor, la formación integral está vinculada con la formación de la cultura, a la cual le asigna como finalidad mantener vivo el ideal de una formación integral en los valores universales, también podemos encontrar concepciones en las que intervienen más elementos.

Para Sánchez (2000) "La formación integral enfatiza la necesidad de atender de modo efectivo y armónico los ámbitos cognitivo, afectivo y conductual". Este esfuerzo por dotar de coherencia a la educación se sustenta en la unidad de la persona. Desde esta perspectiva la formación integral se entiende como un conjunto de saberes o ámbitos, esta postura se asemeja a la de la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (ACODESI), en el cual definen a la formación integral como: "un estilo educativo que pretende no sólo instruir a los estudiantes con los saberes específicos de las ciencias sino, también, ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades" (ACODESI,2003:6).

En otros casos es entendida como la formación que reconoce a la universidad como responsable de brindar al estudiante además de conocimientos y capacidades "el desarrollo de la subjetividad del alumno (hábitos, actitudes y valores), orientados a vivir en sociedad de manera atenta, inteligente, razonable, responsable y amorosa" (Zazar, 2003:122). En esta se destaca la subjetividad que involucra la formación integral y se destaca en valor de la responsabilidad y otras virtudes que se reflejan al vivir en sociedad.

Como se puede observar, algunos conceptos se relacionan con la

integración de los conocimientos, actitudes y habilidades que son parte de una persona (Sánchez, 2000) y entre uno de estos, actitudes, podemos contemplar a la cultura y los valores que menciona García (1991).

De igual forma, se pueden encontrar autores que tratan de integrar distintos elementos que consideran importantes, por ejemplo Angulo (2007) quien la entiende como “el estímulo de las diversas potencialidades intelectuales, emocionales, estéticas y físicas del estudiante, a partir del ofrecimiento, en el currículo expreso o formal y en el clima cultural de la Universidad, de experiencias formativas que amplíen su horizonte profesional y su desarrollo como ser humano y ciudadano”. En esta definición se hallan particularidades como la formación de la ciudadanía y del aspecto estético y físico del estudiante.

Estos elementos ya se habían tomado en cuenta como parte de la formación profesional, al menos de acuerdo a Fernández (1985). El aspecto que se quiere destacar es que en la formación integral se preocupa y enfoca en el desarrollo de la persona y no sólo de un profesional. El desarrollo de la persona o desarrollo humano también puede ser entendido como la mejora de la calidad de vida.

Calidad de vida comprende varios componentes de acuerdo los indicadores establecidos en el Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales (Verdugo, 2003), en base a éste se elaboró la tabla 2, en la que se presenta el tipo de necesidades, dimensiones e indicadores que integran a la calidad de vida. Éste término, como se presenta en la primera columna se divide en necesidades objetivas y subjetivas. La segunda columna presenta las seis dimensiones de calidad de vida, las cuales han sido establecidas como parte de la formación integral.

El cuadro 2 tiene como objetivo relacionar cada una de las dimensiones de calidad de vida con alguno de los aspectos que se retoman al hablar de formación integral, el cuadro muestra una

palabra de enlace en la que se establece el nombre de cada autor que se encarga de hacer dicha relación.

Lo que se pretende hacer notar, es que cada uno de los atributos que cada autor asigna a la formación integral se puede relacionar con algunas de las dimensiones que se han otorgado a la calidad de vida.

Muñoz (1993) destaca la importancia que los estudiantes le dan a la educación por el ingreso económico, (definitoria "dinero") que esta les puede ofrecer. Angulo (2007) destaca la importancia de la estética, la socialización, la ciudadanía y el estado físico del estudiante etc.

El hecho de que los educadores no hayan prestado atención explícita a la calidad de vida, no significa que éste sea un aspecto irrelevante en las escuelas. Al contrario, el uso del concepto de calidad de vida puede permitir haber una profunda reflexión sobre la tan manida y hasta ahora teórica "educación integral" de la persona. Asimismo, el concepto puede ser de gran utilidad como referencia base y guía conceptual de muchas transformaciones y cambios que la escuela necesita acometer para atender a las necesidades y deseos de los alumnos (Verdugo, 2001:4).

En un estudio exploratorio realizado con el objetivo de relacionar las condiciones objetivas de vida y el bienestar subjetivo de los habitantes se encontró que "hay una tendencia al aumento de satisfacción con la vida conforme se acrece el nivel educativo alcanzado" (Yasuko, 2005:98).

De acuerdo a Setién (1993), en las investigaciones de calidad de vida relacionadas con la educación, esta llega a ser medida de tres formas:

- a. Nivel educativo de la población

- b. Los recursos para la educación
- c. Eficacia del producto educativo

La forma en que se aborda depende de en gran medida de cómo el investigador percibe a la calidad de vida entre ellas se pueden encontrar investigaciones respecto a los puntos *a* y *b*. Estas opciones, se caracterizan porque se miden los niveles de educación de un país o bien el presupuesto que es destinado para ellos, este tipo de investigaciones las realizan instituciones como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD¹²⁰ que medida de la tasa de alfabetización de adultos y la tasa bruta combinada de matriculación de educación primaria, secundaria y superior, así como los años de duración de la educación obligatoria, MERCER¹²¹ y revistas como *Selecciones* o instituciones educativas que lo utilizan como indicadores de evaluación para hablar de la calidad educativa de alguna institución. Sin embargo, el proyecto que aquí se propone, pretende trabajar solamente sobre el tercer aspecto, porque éste ha sido poco abordado por los investigadores. El punto *c*, eficacia del producto, de acuerdo a Setién, se entiende como el cumplimiento de dos finalidades:

- posibilitar al individuo su desarrollo como persona y como miembro participante de la comunidad cultural,
- y capacitarle para su integración en el proceso productivo (Setién, 1993).

Se considera que la segunda finalidad, la capacitación, ha sido una de las preocupaciones de las universidades y de la sociedad en general, ya se ha investigado sobre esta y también se desarrollan estrategias para fortalecer este fin, se realizan estudios teniendo como fuentes a los empleadores para valorar la calidad de la capacitación del estudiante, además continuamente se

¹²⁰ Véase pág. 41.

¹²¹ Organismo que evalúa las condiciones de vida locales en todas las 420 ciudades que inspecciona en a nivel mundial, las condiciones de vida son analizadas según 39 factores clave que determinan la calidad de vida, agrupados en 10 categorías: entorno político y social, entorno económico, Entorno socio-cultura, Salud y salubridad, Escuelas y educación: niveles y disponibilidad de escuelas internacionales, etc., Servicios públicos y de transporte, Recreación, Bienes de consumo, Vivienda y Ambiente natural. (MERCER, 2011).

hace estudios de egresados que se enfocan, entre otros aspectos a valorar esta capacitación. Sin embargo, la que ha sido más difícil de valorar y aún más fortalecer, es la finalidad de posibilitar al individuo su desarrollo como persona.

En conclusión, se describe a la formación integral en relación a la formación profesional desde varios autores, y se observa que al igual que calidad de vida esta se relaciona con aspectos como: el desarrollo personal, bienestar emocional, bienestar físico, bienestar material, derechos y relaciones interpersonales.

La relación que se presenta entre los aspectos de la formación integral y las seis dimensiones de calidad de vida se resaltan con la finalidad de reconocer que, aunque es evidente que hablar de calidad de vida y formación integral, no es lo mismo, si implica hablar de los mismos aspectos.

RESULTADOS PRELIMINARES

En este apartado se mencionan los resultados preliminares que se consideraron relevantes del análisis de la información acerca de los tres términos en los que gira este trabajo: formación integral, formación profesional y calidad de vida.

- **Formación integral**

Las IES han sido testigos y ejecutores de distintas estrategias para lograr que nuestro sistema educativo brinde una formación integral, la cual implica retos importantes:

- Brindar una educación que integre conocimientos, habilidades y actitudes. Al trabajar con estudiantes adultos, se pueden encontrar sujetos que demandan principalmente conocimientos, avalándose en que en el trascurso de su vida y trayectoria educativa ya se han apropiado de habilidades y valores que actualmente son parte de

su personalidad y que difícilmente cambiaran.

Ante esto se reconoce, de acuerdo a lo revisado en el marco teórico, que una de las principales finalidades que se han asignado a la educación superior es la capacitación para desempeñarse en el campo laboral, que se suele traducir en el adquirir conocimientos teóricos o técnicos para desempeñar una función que sea remunerada. Es claro que formar en valores a estudiantes del nivel superior es un gran desafío, pues los valores y cultura brindada por la familia es determinante en el pensar y actuar del sujeto, sin embargo las IES al comprometerse con ofrecer una formación integral desarrollan diversas propuestas para alcanzar esta meta.

- Otro reto al que se enfrentan las IES en el intento de ofrecer formación integral es el fomentar valores, aprendizajes y habilidades sociales que el sujeto pueda aplicar en distintos ámbitos de su vida cotidiana. La trascendencia de lo aprendido, se considera el obstáculo más grande al que nos enfrentamos cuando hablamos de formación integral.
- Por último, a la formación integral se le han atribuido distintas características y virtudes, el estudiante tiene una visión de lo que esta significa y dependerá de ella la satisfacción del sujeto al egresar de una IES.

¿Qué significa para los estudiantes de la UAEH la formación integral?

Al analizar la percepción que los estudiantes tienen de la formación integral se encontró que la relacionan con la formación profesional, de acuerdo a esto se ubicaron dos posturas: a nivel general (al entenderla como algo más amplio que la formación profesional, ya que esta toma en cuenta aspectos de la persona y de la vida como los valores y lo social); a nivel particular (al entenderla como la "práctica", que es propiciada por las

instituciones educativas mediante actividades de campo, prácticas profesionales y/o servicio profesional).

También reconocen que implica poseer conocimientos para desempeñarse en el campo laboral, pero afirman que sería limitada si solo se enfocará a esto.

- **Calidad de vida**

Este término es de carácter polisémico, de acuerdo a la revisión conceptual realizada se identificaron las siguientes tendencias para definir a la calidad de vida:

- I. Indicador de desarrollo económico
- II. Medida de desarrollo social
- III. Conjunto de componentes de la vida, establecidos por el propio sujeto
- IV. Nivel de satisfacción

En pedagogía o educación tradicionalmente se asocia a indicador de desarrollo económico. Aunque, se han desarrollado trabajos que utilizan las otras tres tendencias, entre los participantes también fue la asociación más frecuente.

Entre los hallazgos encontrados, uno de los más gratificantes fue que el grupo de estudiantes que participaron, consideran que su calidad de vida es como buena.

Porque, de acuerdo a lo revisado en la percepción que los sujetos tengan de su calidad de vida influye el contexto y ante la situación económica (que es con la que más se relacionó a la calidad de vida) y la difícil situación social (en cuanto a seguridad) los profesionales, destacan aspectos positivos por los que consideran

tener una buena calidad de vida.

Los participantes consideran que al concluir su carrera profesional su calidad de vida mejorará, bastante o poco, pero todos reconocen algún indicador de mejora.

Esta se relaciona con las prácticas y experiencias que promueven las instituciones de educación superior como parte de sus actividades de formación.

- **Formación profesional**

Los participantes hacen distintas relaciones entre su calidad de vida y la formación profesional. Que se presentará una relación económica era indudable, sin embargo fue más frecuente y evidente de lo que se esperaba.

Relacionar el término calidad de vida con formación profesional, desde los participantes, implica adoptar un concepto de calidad semejante al que se conoce como indicador de desarrollo económico, En varios aspectos de la vida, la principal relación que los participantes hacen respecto a la mejora de su calidad de vida, por medio de su formación profesional es el acceso al campo laboral, consideran que el concluir una carrera universitaria les brinda mayores oportunidades de tener un buen empleo, el cual será bueno en la medida en que este sea bien remunerado, la relación se puede esquematizar fácilmente: Formación profesional > empleo > ingreso económico > mejora de la calidad de vida

También hacen otras relaciones como aspectos como: tener conocimientos sobre el campo de estudio. Los estudiantes relacionan la formación integral con las "prácticas", es decir, con actividades que les implique llevar a la práctica lo aprendido, al tener un acercamiento al campo real.

El uso de herramientas tecnológicas para la difusión del trabajo científico del profesor- investigador

Salvador Figueroa Hernández

Miriam Méndez Ortiz

Introducción:

En el presente trabajo daré a conocer algunas ventajas que se pueden obtener para la difusión del trabajo académico de los profesores- investigadores a nivel universitario, en especial de la UAEH.

Uno de los objetivos que tiene la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo durante el periodo del Mtro. Humberto Veras Godoy como rector es la internacionalización de ésta, en diversos boletines informativos institucionales se ha recalcado este punto. La UAEH ha ido ganando terreno mediante el intercambio de alumnos y académicos a otras universidades en diversos países.

Por lo que el intercambio de conocimiento científico que se produce dentro de la Institución es de suma importancia para dar a conocer el trabajo de los profesores- investigadores de la UAEH.

La UAEH forma parte del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX) grupo conformado por las 23 mejores instituciones de educación superior del país, y la recepción durante cuatro años consecutivos del reconocimiento a la calidad que otorga la Secretaría de Educación Pública.

Así mismo, el Mtro. Humberto Veras Godoy, rector de la UAEH, ha resaltado los logros alcanzados durante el último año de administración, que contemplan una inversión de más de 231 millones de pesos en infraestructura

La investigación es un factor importante de la Institución, esta producción científica de los profesores- investigadores que forman parte del cuerpo académico de la UAEH en ocasiones no tiene difusión dentro del gremio académico, ya que tarda en ser impreso, distribuido y difundido entre los colegas profesores y alumnado en general.

Si en estos tiempos con tantas transformaciones en telecomunicaciones, informática y progresos tecnológicos, disponemos de nuevos y numerosos medios. Así como se han digitalizado las señales, en la construcción de programas para la generación de imagen y escritura audiovisual, ¿Por qué perder la oportunidad de incorporar todos esos lenguajes a la reflexión y al estudio?

Esto quiere decir que podemos incorporar materiales de estudio y científicos en plataformas tecnológicas, un ejemplo de ello es la Universidad Veracruzana, la cual a un año de haber creado su cuenta en iTunes U y subido material de su producción científica, ha tenido éxito en el número de descargas, más de 300 mil.

Este programa creado por Apple inicialmente fue desarrollado para reproducir música, posteriormente para comprarla y poder integrarlas a los dispositivos móviles, pasando por programas de radio, televisión, películas, hasta que finalmente se creó un apartado en el que las Universidades pueden crear una cuenta de forma gratuita y subir información, como lo son cursos, talleres, conferencias, clases, etc. Y tener la ventaja que puede ser descargado en cualquier parte del mundo con conexión a internet.

La tarea educativa debe concebirse como una intervención tecnológica. Los fines justifican los medios y cualquier medio es aceptable pedagógicamente si nos lleva a resultados de aprendizaje que puedan identificarse, medirse y evaluarse. El proceso educativo puede considerarse un proceso de producción de bienes culturales.

La Universidad de Veracruz fue la primera en Latinoamérica en subir material académico en iTunes U y a un año de ello ha tenido bastante éxito según su rector. Uno se puede suscribir para estar al tanto del contenido que suben las Instituciones educativas. Además de la difusión del material, ayuda a los alumnos a conocer el trabajo de los profesores investigadores dentro de la UAEH.

La educación siempre ha sido cuestionada por los métodos, medios, estrategias, herramientas y técnicas utilizadas para comunicar la información (Hernández, 2002). En la medida en que los medios son más pertinentes mejor es el aprendizaje. Tanto docentes como educandos pueden aprovechar las herramientas que permiten el acceso a una información más completa sobre

pedido o que nos proporcionan información en el lugar en que nos encontramos, con mayor rapidez, con mayor eficacia, ocupándose de tareas que pueden resultar aburridas, redundantes o repetitivas, la computadora, así como cada uno de los factores que involucra puede resultar uno de los medios más completos y dinámicos en la transmisión de conocimientos.

Por lo que al subir material a iTunes U da confiabilidad al usuario que descarga el material, ya que al ser una Institución educativa, con lo cual ya hubo un control y discriminación del material que se subirá, el contenido es meramente confiable, en lugar de descargar informar de otros sitios con mayor número de visitas, pero muy por debajo del nivel de confiabilidad.

Como ha subrayado Escudero (1999), "que el uso de las Nuevas Tecnologías de la información y Comunicación no es un recurso inapelablemente eficaz para el aprendizaje de los alumnos, sino que es necesario integrar Nuevas Tecnologías en un programa educativo bien fundamentado para hacer uso pedagógico de las mismas". Así, la tecnología por sí misma no puede lograr los objetivos educativos que se planteen las Instituciones. Por lo que si la UAEH incorpora este programa para subir la información, puede ser hasta un complemento para la plataforma con la que cuenta y que es demasiado costosa, como lo es Blackboard, la cual es una herramienta para la educación a distancia tanto para alumnos de sistema escolarizado, como a distancia.

La decisión sobre los medios más adecuados a utilizar suele ser compleja, pues como afirma McNabb (1994) no existe todavía suficientes estudios experimentales para la comparación objetiva de medios y formatos, y se corre el riesgo de que la decisión esté condiciona en exceso por los recursos disponibles.

Por otra parte existen investigaciones acerca de la informática educativa y el software educativo vistas desde las teorías del aprendizaje. El software educativo puede ser caracterizado no sólo como un recurso de enseñanza/aprendizaje, sino también de acuerdo con una determinada estrategia de enseñanza; así el uso de un determinado software conlleva unas estrategias de aplicación implícitas y explícitas: ejercitación y práctica, simulación, tutorial, uso individual, competición, pequeño grupo... (Urbina, 2004)

Conclusiones:

Con el objetivo de internacionalización de la UAEH, el cual lleva bastante tiempo, así como un costo elevado por la evaluación de los planes de estudio a través de los organismos internacionales. Una opción para dar a conocer el trabajo de con un impacto global es el uso de las tecnologías para la difusión del trabajo del profesor- investigador. La UAEH cuenta con Blackboard la cual está limitada a la comunidad estudiantil de la Institución. La incorporación de otros programas puede ser de utilidad y potenciar las características de la plataforma con la que tiene.

Existen varios programas para poder subir información en internet y que sea de manera confiable, iTunes que fue el mencionado en este trabajo es uno de ellos y el más famoso de ellos.

Así, con la internacionalización propuesta, los docentes y profesores- investigadores sólo tienen dos opciones para apoyar la calidad de la educación de la UAEH propuesta por el Mtro. Veras Godoy, aprender un segundo idioma o aprender el uso y manejo de las tecnologías para el apoyo de la educación.

Por último, si estos dos puntos mencionados anteriormente son obligatorios, la mejor opción que planteo para el académico es la utilización de la tecnología, ya que algunos son gratuitos y sería él mismo el creador de su conocimiento y dependiendo su habilidad con los programas, será el éxito en la difusión de su trabajo intelectual.

Bibliografía:

- ESCUDERO, J. M. (1992 b). La integración escolar de las nuevas tecnologías de la información. Infodidac, 21, 11- 24.
- HERNÁNDEZ NAJERA, Araceli (2002). “La vinculación y el uso de la tecnología computacional en el proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo en los alumnos de nivel medio superior

- RODRÍGUEZ- ARDURA, Inma y Ryan, Gerard. Revista Ibero-Americana. Número 25, enero- abril 2001, Brasil.
- URBINA RAMÍREZ, Santos (2004). Informática y Teorías de aprendizaje. Disponible: <http://www.ifie.edu.mx/educacion%20nobastan%20ingles%20y%20computadores.htm>

Factibilidad en la implementación de un Modelo de orientación sexual para estudiantes universitarios de los programas de Humanidades del Instituto Tecnológico de Sonora

Marcela Trinidad Torres Barrón

Mónica Cecilia Dávila Navarro

Maricel Rivera Iribarren

I. Aportación al desarrollo del conocimiento.

La presente investigación tiene como fin responder primordialmente a la viabilidad de la creación de un modelo de orientación sexual dirigido a jóvenes universitarios y, en un largo plazo, favorecer los aspectos siguientes: 1) ejercer el derecho fundamental de toda persona a recibir información y protección de la salud para decidir sobre su vida sexual con base en el conocimiento y respeto por sí mismo; 2) apoyar en la disminución del rezago y/o deserción escolar por embarazo en las estudiantes de Profesional Asociado en Desarrollo Infantil (PADI) y Licenciado en Ciencias de la Educación (LCE); 3) beneficiar la retención de la matrícula de los programas de humanidades; 4) habilitar a los docentes de ITSON como orientadores; y finalmente 6) concebir la posibilidad de incluir, a partir de los programas estructurados en la institución, un modelo integral e interdisciplinario de consejería y orientación en salud sexual que abarque la dimensión personal y profesional del estudiante. Su principal aportación irá en función de la creación de un programa de prevención de embarazo para estudiantes de PADI y LCE, el cual está por iniciar su primera fase de diseño en este año.

II. Problema de estudio.

En el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) estudiantes de los programas de Profesional Asociado en Desarrollo Infantil (PADI) y Licenciado en Ciencias de la Educación (LCE), presentan indicadores de rezago escolar o abandono de los estudios por causas de embarazo; esto, a pesar de que la institución cuenta con programas de orientación y apoyo al desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, estos programas no manejan una línea hacia la salud sexual; no acompañan al estudiante a lo largo de toda la carrera ó en su defecto, no canalizan los casos particulares de los estudiantes para dar orientación sexual.

Debido a ello, se plantea la posibilidad de diseñar un modelo integral que pueda proveer a las estudiantes de los programas de humanidades del ITSON, información y herramientas adecuadas para crear conocimiento y conciencia de una sexualidad sana y así puedan ejercerla plenamente evitando su deserción escolar. Por lo anterior surge la interrogante: ¿Cuál es la actitud general de los estudiantes y maestros de PADI y LCE con respecto a la implementación de un modelo de orientación sexual?

III. Objetivos.

General: Identificar la viabilidad de la implementación de un modelo de orientación sexual en las estudiantes de PADI y LCE.

Específicos:

- 1) Conocer las actitudes de los estudiantes y maestros de PADI y LCE ante la implementación de un modelo de orientación sexual.
- 2) Identificar la disposición hacia la participación de los estudiantes y maestros de PADI y LCE en un modelo de orientación sexual.
- 3) Enlistar las principales inquietudes sobre sexualidad de los estudiantes de PADI y LCE.
- 4) Definir las principales problemáticas relacionadas con la sexualidad según el punto de vista del maestro.
- 5) Destacar la viabilidad y beneficios de la implementación de un modelo de orientación sexual.

IV. Referentes teóricos.

Hasta aquí se conoce la inquietud por ofrecer un modelo de orientación sexual para estudiantes universitarias. Ahora bien, antes de continuar es importante contextualizar, desde un aspecto literario, los principales elementos relacionados con el problema a abordar. El foco central de esta revisión es el consejo u orientación sobre salud sexual.

A raíz de problemáticas sociales como los embarazos no deseados y las infecciones de transmisión sexual (ITS) surge la educación sexual como una medida para su prevención. Contrario a lo que pudiera pensarse no es una acción nueva, sino que comenzó en la segunda década del siglo XX. Estas preocupaciones, a la vez finalidades, siguen teniendo vigencia pero se han ampliado en un sentido más positivo como respuesta a la necesidad de que la educación incluya la atención a la sexualidad como un elemento de la formación de la persona. (García Hoz, 2002; p. 17)

Es sabido que el ser humano requiere de una guía durante todo el desarrollo de su vida, pero en cierto modo el paso por la universidad se puede considerar como un tipo de transición más con importantes consecuencias en el desarrollo social, personal y emocional de alumnado. Los jóvenes universitarios están a punto de enfrentarse a la entrada a la vida adulta y laboral y piden ser auxiliados en consecución de destrezas. (Rodríguez Moreno, 2002; p. 45). Entre las destrezas que se deben de propiciar en el universitario están la capacidad de pensar críticamente, decidir y generar proyectos a largo plazo. Vivir una sexualidad sana y estar informado es requisito para poder dar consecución a los proyectos de vida.

La tarea de la universidad y la escuela en general se traduce en la acción orientadora. La orientación como tal consiste en el cálculo de las capacidades, intereses y necesidades del individuo para aconsejarle acerca de sus problemas, asistirles en la formulación de planes para aprovechar al máximo sus facultades y ayudarle a tomar decisiones y realizar las adaptaciones que sirvan para promover su bienestar en la escuela, en la vida y en la eternidad (Kelly, 1972; Kanapp, 1986; p. 23).

Así pues, la orientación juega un papel imprescindible en la

toma de decisiones y guía por la vida, requiere de un cambio de conciencia, capacita al individuo para conocer sus rasgos personales, aptitudes e intereses, y por consiguiente es casi sinónimo de educación, ya que «toda educación comporta un sentido orientacional, sin el cual quedaría esencialmente truncada» (Mora, 1998; p. 9).

La orientación permite analizar algunos esquemas de la conducta humana como la motivación, la percepción y el aprendizaje; su fin, precisamente lograr este último, el aprendizaje. Cuando se orienta se genera una conciencia que puede cambiar la forma de percibir las cosas y, consecuentemente, de su aprendizaje. La motivación es un componente de las necesidades de la persona y definen la consecución de una meta; la percepción en este caso se involucra con la experiencia al identificar los motivos específicos que llevan a actuar de determinada forma, según la meta planteada. El aprendizaje en términos de procesos motivacionales-perceptuales que pueden ser más o menos permanentes, llevan a la modificación real o potencial de la conducta. El aprendizaje puede ser <<implícito>> y <<explícito>>, este último con propósito deliberado, lleva a un proceso orientacional que es parte integrante del proceso educativo (Mora, 1998; p. 14).

Diversos estudios a nivel mundial han arrojado la necesidad de establecer la orientación sexual como un programa de tutoría en la escuela, el cual puede ayudar a los jóvenes a decidir sobre su vida sexual para vivirla plena y saludablemente. Muestra de ello son los estudios realizados por De Graaf, Vanwesenbeeck, Meijer, Woertman y Meeus (2007), quienes encuestaron a adolescentes y jóvenes holandeses cuyos rangos de edad fluctuaban entre 12 y 24 años para conocer su trayectoria sexual y el comportamiento de la salud sexual.

Los resultados revelaron dos tipos de trayectoria sexual, progresiva y lineal. La primera trayectoria tiene que ver con el desarrollo de habilidades emocionales, sociales y de planificación, mientras que la trayectoria lineal se presenta en relaciones casuales y sin planificación. Según este estudio padres, educadores y trabajadores de la salud deben brindar información a los jóvenes con el fin de que conozcan las formas de protegerse a sí mismos contra los resultados no deseados de carácter sexual.

De igual forma el estudio de Hadley, Brown, Lescano, Kell,

Spalding, DiClemente y Donenberg (2009), que formó parte del Proyecto Estilo y de un amplio análisis sobre la eficacia de programa de prevención del VIH, indagó en jóvenes y sus padres temas relacionados con conductas de riesgo sexual, comunicación y apertura hacia la discusión de temas sobre el sexo. Los resultados arrojados indicaron que jóvenes que han sostenido una discusión sobre el condón con sus padres tienen mayor uso del mismo. Sin embargo esto no se asoció con una comunicación sexual.

En suma, el estudio permitió identificar que el aumento en la comunicación entre padres e hijos acerca del uso de preservativos puede ser un determinante importante en el aumento de la conducta de los adolescentes hacia el sexo seguro. No obstante, el acceso y uso de la información sobre salud sexual sigue siendo un tema preocupante y los riesgos siguen estando presentes.

Un par de años atrás McMichael y Gifford (2009), llevaron a cabo una investigación referente a la salud sexual en jóvenes de Irak, Afganistán, Birmania, Sudán, Liberia y países del Cuerno de África refugiados en Melbourne, Australia. Los resultados muestran que éstos jóvenes presentan gran desventaja con respecto al acceso a la información sobre salud sexual, conocen poco sobre infecciones de transmisión sexual y difícilmente, por vergüenza, solicitan información sobre salud sexual. Finalmente, el estudio aboga por la promoción y derecho a la salud sexual en jóvenes refugiados.

Desventajas sociales y culturales acerca de comportamientos sexuales siguen vigentes en diversas comunidades. La atención de éstas debe de abordarse desde un carácter educativo y social que atienda sobre todo a poblaciones que se encuentran en vulnerabilidad con respecto a su salud sexual. A propósito, el Gobierno de Malasia insertó el Programa Nacional de Orientación Sexual Educativa en 2005.

Como consecuencia de ello se derivó un estudio sobre la percepción de los profesores y estudiantes hacia el currículo de educación sexual en las escuelas secundarias. La investigación fue por Chan y Jaafar (2008), quienes eligieron a 43 estudiantes y 28 profesores de dos escuelas secundarias, dicho grupo se componía de distintas etnias, culturas, religiones y nivel socioeconómico.

Los resultados que se obtuvieron fueron muy contrastantes,

ejemplo de ello es que profesores consideran tener un programa de educación sexual con suficiente información para el estudiante, mientras que los estudiantes pensaban lo contrario. De igual forma se identificó que el programa no constituye una fuente primaria de información sobre salud y educación sexual. Lo anterior demuestra que, tanto en casa como en la escuela, los jóvenes presentan desventajas ante el acceso y uso de información sobre salud sexual y; que la guía y comunicación es determinante para una toma adecuada de decisiones, la disminución de desinformación y la desorientación de los estudiantes ante el sexo.

V. Metodología.

Enfoque de investigación seleccionado

La presente investigación se fundamenta en un estudio de tipo cualitativo puesto que se busca atender, como menciona Hernández, Fernández y Baptista (2006), a diversas ideologías y formas únicas de las personas, en este caso de los estudiantes y docentes de los programas de Profesional Asociado en Desarrollo Infantil (PADI) y Licenciado en Ciencias de la Educación (LCE). Por su parte, el diseño de investigación que caracteriza este estudio es etnográfico. La etnografía constituye un método de investigación útil en la identificación, análisis y solución de múltiples problemas en diferentes grupos, que incluyen los ámbitos educativos (Balcázar y otros, 2005: 99).

Participantes

Se realizó un muestreo de tipo no probabilístico o dirigido, esto debido a que la selección de los participantes dependen de las razones relacionadas con las características de la investigación o de quien realiza la muestra (Hernández y otros, 2006: 565). La muestra elegida fue de dos estudiantes y dos docentes de cada programa educativo de PADI y LCE del Instituto de Sonora, Campus Obregón Centro.

Esta muestra también es considerada como diversa, es decir, buscan mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien, documentar diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades (Hernández y otros, 2006: 567). Lo anterior debido a que se eligieron: a) tanto docentes como estudiantes; b) los participantes

atienden a diversas edades, desde los 19 hasta los 57 años de edad; c) también se retomaron diversos semestres desde el segundo al octavo y; d) los estados civiles varían, desde estudiantes y docentes solteros y casados, hasta docentes que viven en unión libre.

Instrumentos

El método utilizado para la obtención de datos fue la encuesta puesto que requirió de la participación directa del investigador con los participantes con el fin de conocer a mayor profundidad sus actitudes sobre el tema de investigación abordado. Por su parte, la técnica para recolectar y analizar los datos fue la implementación de una entrevista a profundidad, mientras que el instrumento usado fue una guía de entrevista semiestructurada, misma que fue aplicada individualmente. El tipo de preguntas que compone una entrevista son clasificadas, según Mertens (2005, citado en Hernández y otros, 2006), de opinión, de expresión de los sentimientos y de conocimientos.

La guía de entrevista consta de un apartado de presentación del entrevistador, además de que solicita algunos datos generales. De igual forma cuenta con 15 preguntas base para recabar información pertinente con respecto a la información y conocimiento sobre salud sexual. Al final se contempla un apartado para observaciones generales por parte del investigador.

Procedimiento

El estudio plantea su desarrollo en tres etapas: preparación de la entrevista, aplicación de la entrevista y análisis de los datos. A continuación se detalla cada una de ellas.

Etapa 1. Preparación para la entrevista. Inicialmente se realizaron los trámites formales como el solicitar permiso a las administradoras del programa de PADI y LCE para aplicar las entrevistas. De igual forma fueron ellas quienes ayudaron a identificar a la muestra y proporcionaron los datos para contactarlas. Posteriormente, se contactó a los participantes, se agendaron y confirmaron citas y se preparó lugar, herramientas y materiales necesarios para llevar a cabo la entrevista.

Etapa 2. Aplicación de la entrevista. Se aplicó la encuesta de

acuerdo al esquema sugerido de entrevista cualitativa planteado por Hernández, Fernández y Baptista, (2006). En donde se cuidó informar sobre el objetivo del estudio, establecer por medio un consentimiento por parte de los participantes (Ver Anexo 3). Así como, asegurar una ambiente confiable, de respeto y confidencialidad al momento de aplicar la entrevista.

Etapa 3. Análisis de los datos.

El análisis de datos se llevó a cabo mediante la identificación de unidades constantes, específicamente párrafos rescatados de las entrevistas, bajo el enfoque planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2006), el cual se muestra gráficamente en la Figura 1.

VIII. Discusión de resultados.

Como consecuencia del análisis anterior surgieron cinco categorías, cuyos resultados más relevantes fueron:

1) *Inquietudes o miedos al vivir una sexualidad activa.* Docentes y estudiantes identificaron al embarazo y las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) como las principales inquietudes o miedos al vivir una vida sexual activa, sin embargo se muestra mayor preocupación de adquirir una infección en comparación con quedar embarazada.

2) *Problemáticas asociadas con la decisión de vivir una vida sexual sana.* Esta categoría, a su vez, fue dividida en cuatro subcategorías:

a) Presión de la Iniciación Sexual Temprana, principalmente presión por parte de los medios de comunicación, los amigos o la pareja sentimental;

b) Formalidad en el ejercicio sexual, entendiéndose como la tendencia de los jóvenes hacia las relaciones sexuales informales, es decir, que se sostiene relaciones con diversas parejas y de forma casual;

c) Acceso a la Información, en donde la responsabilidad de brindarla es de los padres y posteriormente de escuela y centros de salud, sin embargo no se cuenta con espacios que aborden estas temáticas y;

d) Condicionantes para la Toma de Decisiones, entre ellos el rol de la mujer ante la sociedad, la formación familiar, la afectividad propia, el acceso a medidas de prevención, la proyección de la vida futura, la violencia en el noviazgo y el tipo de decisión, es decir, si ésta se toma de manera individual o en pareja, previamente informada o no y, si se toma con base en los condicionantes familiares, culturales y sociales o en la plenitud personal.

La problemática mayormente presentada en la última subcategoría, es que la toma de decisiones no se adecúa a las propias necesidades o parecer de las estudiantes, menos aún a lo que desean respecto a su vida sexual; se identifica que a pesar de que hay mucha información el ejercicio y toma de decisiones no se dan aún con libertad y conciencia.

3. *Beneficios de la implementación del programa de orientación sexual.* Participar en un programa de orientación sexual, acarreará a las estudiantes los beneficios de contar con acceso a la información, crear una conciencia respecto a su cuidado personal y de salud, tomar decisiones basadas en información oportuna, real y acertada, elementos que permitirán prevenir y planificar a futuro, tanto en el plano personal como el profesional.

4. *Disposición en la participación en el programa de orientación sexual.* Esta categoría se relaciona directamente con la oportunidad de abrir espacios en la escuela en donde participen tanto estudiantes como maestros e incluso, se nombra la importancia del papel de los padres en esta temática, sobre todo para orientar la decisión de los jóvenes con respecto a su vida sexual.

De igual forma se plantearon medios de participación, entre ellos, talleres, pláticas o charlas, consultorio de atención, un sitio web, éste último planteados por un par de estudiantes de ambos programas y visto desde la necesidad de obtener información, aún cuando se cuenta con limitantes como la vergüenza.

5. *Características de un programa de orientación sexual.* Por último, se precisaron las características que a docentes y estudiantes les gustaría tuviera un programa de orientación sexual, entre ellos que sea interdisciplinario, de atención integral, que sea permanente y programado, inclusivo, vivencial, dinámico y basado

en las necesidades del estudiante.

Con el fin de dar respuesta al objetivo general, se puede concluir que la implementación de un programa de orientación sexual para las estudiantes de PADI y LCE si es viable para que las estudiantes puedan obtener herramientas necesarias para planificar su vida personal y profesional. Esto debido a que, según estudiantes y docentes de PADI y LCE, existe una necesidad latente de las estudiantes de recibir información y de tener la oportunidad de poder mejorar o hacer mejores prácticas, respecto a su sexualidad.

De lo anterior y buscando responder a la pregunta de investigación, se puede ultimar que las principales actitudes de los estudiantes son disposición y curiosidad sobre un programa de este tipo puesto que no han participado en alguno durante su estancia en la universidad. Asimismo, consideran que éste sería una buena opción para informarse, clarificar dudas y poder tomar decisiones. Mientras que de los docentes existe un conocimiento de la necesidad de atender esta problemática e incluso proponen formas de abordarlas.

Como consecuencia, se recomienda diseñar una propuesta, al interior de un grupo interdisciplinario, sobre un programa de orientación sexual para las estudiantes. Involucrando inicialmente a docentes, primero para apoyarlos personalmente y segundo, prepararlos para ser un apoyo para el estudiante. De igual forma, y una vez con mayor consolidación en el programa, se puede extender hacia niveles educativos básicos y de educación media superior. Ello debido a que la iniciación de la vida sexual se presenta, cada vez, a edades más tempranas. Así mismo, crear redes de trabajo con la Licenciatura en Ciencias de la Educación, cuyo programa educativo cuenta con el proyecto denominado "Escuela para padres" en donde la tarea de formar en salud sexual sea inculcada a los padres de familia.

En suma, considérese la siguiente cita, como apoyo en la fundamentación de este estudio, la orientación como tal consiste en el cálculo de las capacidades, intereses y necesidades del individuo para aconsejarle acerca de sus problemas, asistirles en la formulación de planes para aprovechar al máximo sus facultades y ayudarle a tomar decisiones y realizar las adaptaciones que sirvan para promover su bienestar en la escuela, en la vida y en la eternidad (Kelly, 1972; Kanapp, 1986: p. 23).

Fuentes consultadas.

Balcázar, P., González, N., Gurrola, G. y Moysén A. (2005) Investigación cualitativa. México: UAEM.

Chan S.L. & Jaafar A. (2008). Usage-Centered Design Approach in Design of Malaysia Sexuality Education (MSE) Courseware. Department of Information Science, Faculty Technology and Information Science, National University of Malaysia. Pp. 856–867

De Graaf H., Vanwesenbeeck I., Meijer S., Woertman L. & Meeus, W. (2007). Sexual Trajectories during Adolescence: Relation to Demographic Characteristics and Sexual Risk. *Arch Sex Behav* (38) pp.276–282

García Hoz. V. (2002) Educación de la sexualidad. Documentos del Instituto de Ciencias para la familia. 4ª ed. Madrid, España: Ediciones Rialp.

Hadley W., Brown L., Lescano C., Kell H., Spalding K., DiClemente R. & Donenberg G. (2009). Parent–Adolescent Sexual Communication: Assoc of Condom Use with Condom Discussions. *AIDS Behav* p 997–1004

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista L. (2006) Metodología de la Investigación. 4ª ED. México: McGraw Hill.

Kanapp, R. (1986). Orientación del Escolar 9ª ED. Madrid, España: Ediciones Morata.

López Soler, N. (2003) Curso de educación afectivo-sexual. España: NETBIBLO

McMichael C. & Gifford S. (2009) ‘‘it is Good to Know Now...Before it's Too Late’’: Promoting Sexual Health Literacy Amongst Resettled Young People With Refugee Backgrounds. *Sexuality & Culture* (13) pp. 218–236

Mora J.A. (1998) Acción tutorial y orientación educativa (5ª ED.). Madrid, España: NARCEA.

Morgan, M. (2007). Educación sexual: Preguntas fundamentales. Serie: Educación en población. Material de apoyo para el docente. México, D.F.: Consejo Nacional de Población.

OMS, Organización Mundial de la Salud. (1975). Introducción crítica - El significado de Salud sexual. ¿Qué es salud sexual? Recuperado del sitio web: http://www2.hu-berlin.de/sexology/ECS5/definicion_1.html

Rodríguez Moreno, M. (2002). Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional. Barcelona, España: Publicaciones de la Universidad de Barcelona. Saavedra, M. (2001). Diccionario de Pedagogía. México: Pax.

Saavedra, M. (2001). *Diccionario de pedagogía*. México, D.F.: Editorial Pax, México.

Schutt-Aine, J., Maddaleno, M. (2003). Salud sexual y desarrollo de adolescentes y jóvenes en las Américas. Implicaciones en programas y políticas. Organización Panamericana de la Salud Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud. <http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/SSRA.pdf>

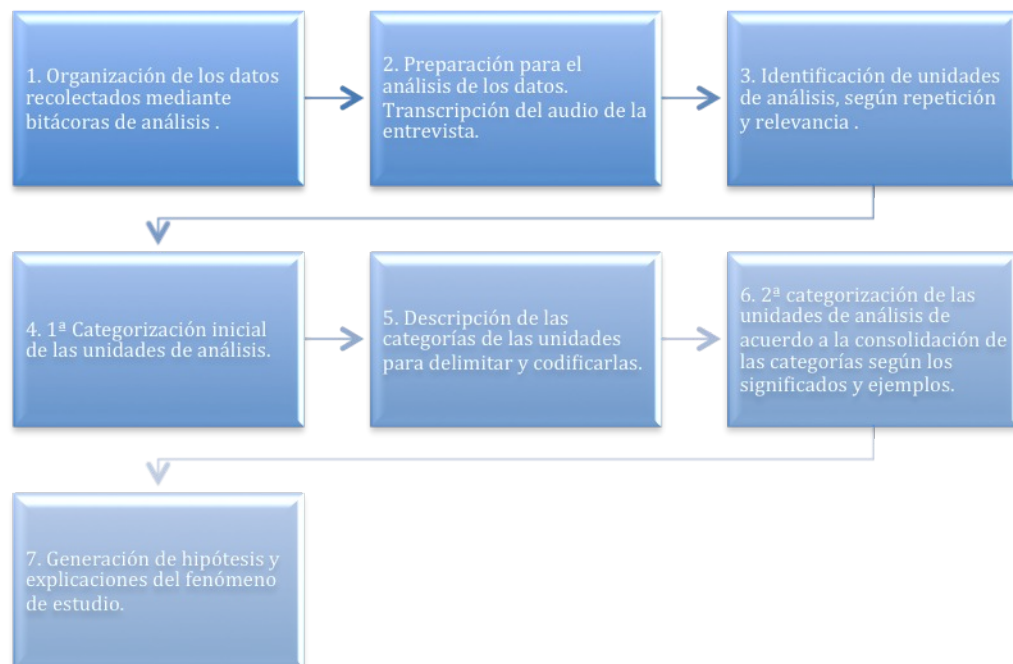


Figura 1. Análisis de datos utilizado bajo el enfoque planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2006).

Datos de identificación de los autores.

Lic. Marcela Trinidad Torres Barrón

Instituto Tecnológico de Sonora

Depto. de Educación.

5 de Febrero 818 sur. Col. Centro, C.P. 85000

Tel. (644) 4 10 09 27 Ext. 2927

marcela.torres@itson.edu.mx

Mtra. Mónica Cecilia Dávila Navarro

Instituto Tecnológico de Sonora

Depto. de Educación.

5 de Febrero 818 sur. Col. Centro, C.P. 85000

Tel. (644) 4 10 09 27 Ext. 2422

monica.davila@itson.edu.mx

Mtra. Maricel Rivera Iribarren

Instituto Tecnológico de Sonora

Depto. de Educación.

5 de Febrero 818 sur. Col. Centro, C.P. 85000

Tel. (644) 4 10 09 27 Ext. 2421

maricelrivera@itson.edu.mx

El contexto de la inserción laboral en México

Fernando González Figueroa

Resumen

La inserción laboral es, sin duda, uno de los fenómenos que más preocupan actualmente a los gobiernos y México no es la excepción. Esta ponencia tiene como objetivo mostrar sus principales características; así mismo se aborda el concepto de empleabilidad, el cual facilita el acceso a las fuentes de empleo. También se señalan algunas acciones de política que se han implementado para atender el problema de la inserción laboral. Finalmente se comentan algunos desafíos que los mercados de trabajo podrían enfrentar en un futuro cercano. Es preciso anticipar que la política laboral aplicada, hasta ahora no ha dado los resultados esperados, particularmente porque su diseño ha respondido a objetivos de política nacional y global, y poco se ha hecho por atender las necesidades de los mercados locales. Se espera que la presentación de esta ponencia genere un espacio de reflexión, ante una problemática que no sólo confiere al gobierno; sino también a los distintos sectores de la sociedad.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la formación profesional se ha convertido en uno de los referentes principales, a través de la cual, los empleadores pueden seleccionar con mayor seguridad y garantía a sus trabajadores de alto rendimiento. No obstante, con el desarrollo de la economía mundial y en particular de la tecnología, los mercados laborales se han vuelto cada vez más dinámicos. Por lo que el nivel de conocimientos especializados que posea un egresado ya no es lo prioritario para un empleador; ahora, aparte de los conocimientos, se requiere de competencias que le aseguren al egresado mejorar sus condiciones de inserción y empleabilidad; es decir, que tenga la posibilidad de conseguir un buen empleo y que sea capaz de tener estabilidad en el mercado.

La presente ponencia tiene como propósito mostrar las principales características de la inserción laboral en México. Así mismo, se plantean los factores sociodemográficos y económicos que

subyacen a su alrededor, así como algunas de las estrategias de política que instrumenta el Estado para enfrentar dicho fenómeno. La finalidad es, no sólo de comprender la dinámica actual del mercado local, sino también identificar cuáles pueden ser los principales desafíos que en un futuro cercano podría enfrentar el mercado de trabajo.

El trabajo está dividido en cuatro puntos. En el primer punto planteo algunas ideas que me parecen fundamentales para analizar el fenómeno de la inserción laboral; en el punto dos abordo el contexto de la inserción laboral en México y también hago mención del concepto de empleabilidad; en el punto tres muestro algunas estrategias que el gobierno ha emprendido para enfrentar el problema. Finalmente presento los desafíos de la problemática en cuestión.

1. CONSIDERACIONES GENERALES

Derivado de las grandes transformaciones que ha experimentado en los últimos años la economía mundial, y especialmente con el incremento de las redes de comunicación y la tecnología; los mercados de trabajo también se han transformado. Han cambiado los procedimientos para la contratación de mano de obra, y en consecuencia, también las universidades buscan hoy nuevos mecanismos para adaptar la oferta educativa a las necesidades del mercado laboral. Sin embargo, habría que reconocer que educación y mercado son dos fenómenos que difícilmente pueden articularse, precisamente porque llevan ritmos y tiempos distintos (Martuscelli y Martínez, 2002).

Si partimos de que el mercado laboral tiene una correspondencia alineada al modelo económico, entonces es el mercado de bienes y servicios el que indica la dirección y el ritmo del mercado de mano de obra. Por ejemplo, hasta la década de los ochenta el empleo era más estable y en la mayoría de los casos, el empleo era vitalicio,¹²² pero con la crisis que experimentaron en esa década la mayoría de los países, especialmente los de A.L., se incrementaron las tasas de desempleo, se debilitaron los sindicatos y comenzaron a cambiar las relaciones laborales al interior de las empresas. La transición hacia la flexibilidad laboral, la polivalencia del trabajador sustentada en sus competencias y habilidades, la duración de la jornada de trabajo, el perfil de contratación, entre

¹²² Incluso en las empresas privadas, especialmente industriales cuando a un trabajador le otorgaban su base, esta era definitiva y, uno de los requisitos era su adscripción al sindicato.

varios aspectos, han sido los nuevos mecanismos que hoy utilizan las empresas en el proceso de contratación de la mano de obra (De la Garza, 2000; Ruesga y Murayama, 2000; Coello, 2009).

En efecto, así como el mercado de bienes y servicios es el termómetro del mercado laboral; así también el mercado laboral es el referente directo de las instituciones de educación superior (IES). En otras palabras, el mercado de trabajo les indica a las IES los perfiles y características que deben reunir los Egresados de Educación superior (EES), quienes serán los candidatos a ocupar una de las vacantes disponibles. Sólo que entre egresados, IES y mercado de trabajo, como lo indican Martuscelli y Martínez, difícilmente hay articulación, y por tanto, la presencia de desajustes entre la formación profesional y el empleo profesional, son notables, situación que dificulta el proceso de inserción laboral de los EES.

Si partimos de que la inserción laboral es un proceso que toda persona experimenta cuando se incorpora al mercado de trabajo, en la actualidad dicho proceso se ha complicado, e incluso podría decirse que ya no corresponde con los objetivos que busca el mismo mercado de trabajo. Con certeza podríamos considerar que esto se debe, entre otros factores, a una mayor incorporación trabajadores al mercado laboral, particularmente jóvenes, cuya edad fluctúa entre 15 y 29 años; pero además, porque las competencias con las que ingresan al mercado no son compatibles con las expectativas que desean y esperan los empleadores.

Lo anterior se traduce en lo que, sin duda es una de las principales hipótesis que paradójicamente hoy desafía al mercado de trabajo. Esto es altas tasas de desempleo frente a una elevada demanda de trabajo,¹²³ lo cual nos habla de un desequilibrio, cuya expresión adquiere distintas manifestaciones, según el tipo de mercado y según la región que se analice. Por ejemplo, de acuerdo con el INEGI [2011], en México la tasa de desempleo abierto (TDA) en mayo de 2009 fue de 5.31%, en abril de 2010 de 5.5% y en abril de 2011 de 5.2%. Dicha tasa es bastante subjetiva porque oculta el elevado subempleo; esto es personas cuya jornada de trabajo es inferior a las 48 horas en el caso de trabajadores industriales y de 40

¹²³ Esto es lo que en términos generales manifiestan los empleadores. Invito al lector a consultar el siguiente link para obtener una idea de lo que dicen al respecto, los premio nobel de economía 2010: http://www.uaemex.mx/feconomia/Publicaciones/Economia%20actual/EA_34/yolanda.pdf.

horas en el caso de empleados. En este caso una persona estará en condición de subempleo cuando, en promedio, labore menos de 40 horas a la semana.¹²⁴ Además hay un buen sector de la población que laborando jornadas completas, lo hace en condiciones críticas, percibiendo salarios inferiores al mínimo. Por ello, el lector debe tomar con mesura la TDA de México, la cual es de las más bajas de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

La misma organización revela que varios de los países miembros han registrado tasas de desempleo muy elevadas en los últimos años. Por ejemplo, en abril de 2010¹²⁵ España registró una tasa de 20.1%, República Eslovaca 14.5% e Irlanda 13.5%. Para abril 2011 la tendencia no cambió, e incluso en dos de ellos aumentó: España 20.7% e Irlanda 14.7%; por su parte, la República Eslovaca bajó a 13.9% [OCDE, 2011].¹²⁶ A continuación, presento el contexto de la inserción laboral en América Latina.

2. La inserción laboral en México

La inserción laboral es un proceso, cuyo impacto reciente ha atraído el interés de analistas, instituciones y agencias gubernamentales. Esto se debe a que los trabajadores, especialmente jóvenes, no encuentran empleo en el mercado de trabajo, pese a que los empleadores manifiestan tener vacantes y plazas disponibles. A continuación presento la revisión de algunas cifras, a partir de las cuales se puede comprender de mejor manera un fenómeno que se ha vuelto relevante en la agenda de los gobiernos en la historia reciente.

El panorama de la inserción laboral en México no es distante de lo que ocurre en otros países, pues hay patrones y conductas que se manifiestan prácticamente con las mismas tendencias. Sin embargo, me parece necesario hacer algunas consideraciones que en el caso mexicano se han encontrado, de acuerdo con algunas investigaciones realizadas. En términos generales, los factores que más influyen en las condiciones, bajo las cuales se desarrolla el proceso de inserción laboral se encuentran los

¹²⁴ Es importante señalar que una buena proporción de la población ocupada labora menos de 15 horas a la semana y otros tantos, labora sólo eventualmente.

¹²⁵ Este indicador es calculado mensualmente, de manera que el dato no corresponde a un año promedio.

¹²⁶ En este mismo 2011, otros países como Portugal ha registrado una tasa de 12.6%, Hungría 11.6%, Francia 9.4% y Polonia 9.3%.

siguientes [CEPAL, 2006]:¹²⁷

- a) El cambio demográfico
- b) La expansión de los sistemas educativos
- c) Los cambios en la demanda de trabajo
- d) La reestructuración sectorial del trabajo

En cuanto al cambio demográfico, el CONAPO [2008] señala que “México se encuentra en una etapa avanzada de transición demográfica y poco a poco se aproxima al final de ese proceso. El escenario demográfico de México hoy en día dista mucho del que prevalecía en el momento en que se inició la nueva política de población”, misma que se inició en la década de los setenta [p.1].¹²⁸

Lógicamente estos cambios impactan al mercado laboral. Por ejemplo los jóvenes de 15 a 29 años pasaron de 23.9% a 28.1%, entre 1990 y 2009; a pesar de este incremento, su participación como proporción de la población total, disminuyó de 29.4% a 26.2% en el mismo periodo, lo cual marca una tendencia decreciente de las cohortes de jóvenes que cada año ingresan al mercado de trabajo [INEGI, 2010a].

Por otra parte, la expansión de la educación ha permitido, por un lado, retener parte de la población juvenil que ya se encuentra en edad de trabajar y, por otro lado, los jóvenes que egresan de las IES cuentan ahora con mayores competencias. Esto les da la posibilidad de que su proceso de inserción al mercado sea más adecuado, aunque no necesariamente ha sido así. En países como México hay una buena cantidad de egresados que no encuentran empleo o en el mejor de los casos, están subempleados.

¹²⁷ Tales factores resultan válidos tanto para la Región de A.L como para México y seguramente para otros mercados de trabajo.

¹²⁸ En 2008 la población de México fue de 106.7 millones de habitantes, 9 millones más que en 2000, cuya población fue de 97.4 millones de habitantes. A pesar de que en términos absolutos la población continua en aumento, la tasa de crecimiento ha disminuido; esta pasó de 2.4% entre 1970 y 1980, a 1.8% entre 1990 y 2000, y a 1.1% entre 2000 y 2008. En parte, esto se explica por el descenso en la tasa de natalidad que era de 28 nacimientos por cada mil habitantes en 1990 y en 2008 fue de 19 nacimientos por cada mil habitantes. La tasa global de fecundidad también ha descendido, hoy las mujeres tienen en promedio 2.1 hijos, lo cual nos habla de una población en franco proceso de envejecimiento, pues también la esperanza de vida ha aumentado [CONAPO, 2008; INEGI, 2010b].

Lógicamente sino encuentran empleo pasan a formar parte de la Población Económicamente Inactiva (PEI), ahora identificados como los “NINIS”.

Con relación a los cambios en la demanda de trabajo, estos tienen que ver con una mayor preferencia por la contratación de personal calificado y como quedó señalado líneas arriba, aquí juega un papel central el avance tecnológico; básicamente por dos razones. En primer término, como ya es sabido, la incorporación de la tecnología a la planta productiva genera desempleo, al desplazar a los que carecen de las competencias requeridas por el mercado de trabajo; en segundo lugar, atrae a los individuos de mayor calificación. En efecto, son estos últimos los que tienen las mejores posibilidades para adaptarse a las condiciones de la nueva economía. Lo cierto es que, en promedio, la mano de obra mexicana no cuenta con la preparación, habilidades y competencias necesarias para operar en empleos que requieren conocimientos en tecnologías.

Un indicador que puede apoyar estas afirmaciones es el grado de escolaridad. De acuerdo con el INEGI [2011], en 2010 el grado de escolaridad promedio de México fue de 8.6 años; en el caso de los hombres el indicador fue 8.7 años y de 8.4 años para las mujeres.¹²⁹ Así mismo, el Programa de Vinculación Educación Empresa (PVEE) que promueve la Secretaría del Trabajo también confirma estas afirmaciones al señalar que “65% de los adolescentes en México carecen de un nivel adecuado de educación y destrezas para acceder a un trabajo bien remunerado”¹³⁰ [STPS, 2010b, p. 4].

Lo anterior sugiere pensar en que el grado de escolaridad está alineado positivamente con el conocimiento en las tic's; es decir, a mayor grado de escolaridad, mayor es el conocimiento en el uso y manejo de las tic's.

Otra de las variables que influye en el proceso de inserción laboral es la reestructuración sectorial del trabajo [CEPAL, 2006]. Esta alude a la concentración de trabajadores ocupados por sector productivo, misma que ha cambiado a lo largo del tiempo. Por ejemplo, en la década de los treinta del siglo XX, el sector agropecuario concentraba en promedio, el 70% de la PEA, en tanto que el sector industrial y terciario concentraban 17% y 13%.

¹²⁹ Este criterio considera a la población de 15 años y más.

¹³⁰ Las cursivas son mías.

Esto significa que en ese tiempo, 7 de cada 10 personas laboraban en el sector primario. Posteriormente, en 1970, las proporciones cambiaron significativamente: el sector agropecuario concentró 40% de la PEA, el secundario 35% y el terciario 25% en promedio. En 2011 la distribución de la PEA por sectores económicos registra 13.2% para el sector agropecuario, 24.0% para el sector secundario y 62.2% para el sector terciario [INEGI, 2009 y 2011]. Lo anterior confirma que la economía se ha terciarizado, lo cual también explica por qué ha bajado la matrícula en carreras relacionadas con el sector agropecuario.

Es importante señalar que no sólo ha cambiado la configuración del aparato productivo; sino también como ya se mencionó en los trabajos de la CEPAL, han cambiado las tasas de participación ocupacional por género. Ahora hay una mayor presencia de las mujeres, especialmente en actividades vinculadas al sector servicios.

Por otra parte, junto a estos factores que subyacen alrededor del proceso de inserción laboral, no debe soslayarse el desequilibrio estructural que existe entre el sistema educativo y el mercado de trabajo. En esta explicación, el trabajo de Martuscelli y Martínez [2002], es muy adecuado al señalar que el desequilibrio no sólo existe entre educación y mercado; sino también al interior de ellos. Por ejemplo, de las diferentes carreras que ofertan las IES, las del área de ciencias sociales y administrativas concentraban en 2000 casi el 50% de la matrícula universitaria nacional. Las carreras del área de ingeniería y tecnología estaban en segundo sitio con 32.45%; en tanto que las ciencias agropecuarias y, las ciencias naturales y exactas, cada una concentró un escaso 2.5 y 2 por ciento.¹³¹

Para 2004, los datos se mantuvieron prácticamente en las mismas proporciones: 47.5% de la matrícula nacional correspondió al área de ciencias sociales y administrativas, 33.6% a las ingenierías y tecnología y, las menos representativas fueron las ciencias agropecuarias con 2.2% y las ciencias naturales y exactas con 2.0% (ANUIES, 2004).

Ahora bien, si comparamos la matrícula de educación superior con la distribución de la PEA por sector productivo, el desequilibrio es persistente. Mientras que el sector agropecuario absorbe el 22.6%

¹³¹ Los datos que muestran Martuscelli y Martínez [2002] corresponden al anuario estadístico de la ANUIES, 2000.

de la mano de obra disponible en el país, el sector industrial absorbe el 27% y el sector de comercio y servicios el 48%; las IES atienden al 2%, 21% y 72% de la matrícula universitaria orientada a esos mismos sectores. Llama la atención el hecho de que poco más de la quinta parte de la PEA, aún se ocupa en actividades agropecuarias y que las IES sólo atiendan al 2% de los estudiantes que prefieren una carrera relacionada con el sector primario. Tal situación probablemente explique por qué muchos de los egresados se desempeñan en actividades no relacionadas con su carrera. En 2010 esta cifra ascendió a 45% y en el caso de las carreras tradicionales, las cifras fueron 48.3% para administradores, contaduría y finanzas 32%, y derecho 30.2% [STPS, 2010b].

Lógicamente, este escenario es contrario a lo que toda persona esperaría después de haberse formado en una carrera profesional; es decir, en condiciones ideales sería encontrar un empleo bien remunerado y en función de la formación académica, lo cual es cada vez menos probable.

Con estos datos, seguramente uno puede pensar que el desequilibrio entre educación y mercado se debe, entre otros factores a la reacción tardía de las IES ante los cambios del mercado. Otra razón podríamos encontrarla en lo inadecuado que resultan las políticas laborales, especialmente aquellas orientadas a mejorar las condiciones de inserción de los EES al mercado de trabajo. Por ejemplo, el trabajo que desarrollaron De Vries, Cabrera y Anderson [2008] a egresados de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [BUAP], revela la incongruencia entre las políticas de fomento al empleo y la demanda del mercado laboral.¹³² En este trabajo los autores exploran la satisfacción que tienen los egresados con su empleo, así como la relación entre la actividad desempeñada con la formación profesional recibida en la universidad. En cuanto a su participación en el mercado laboral, ellos encontraron que la mayoría de los egresados trabajan como profesionales, empleados en empresas con menos de 100 trabajadores. El salario mensual que perciben oscila entre \$3,000 y \$5,000 pesos, remuneración demasiado baja en comparación con la inversión que representa los estudios universitarios, con lo cual también se pone en entredicho la teoría del capital humano. Así

¹³² Los datos se sustentaron en la información proporcionada por 3,050 alumnos egresados de la BUAP, pertenecientes a las generaciones que estuvieron matriculados en 1997, 1998 y 1999. La información de la encuesta aplicada a los ex alumnos se derivó de entrevistas personales llevadas a cabo durante 2005 y 2006. Los ex alumnos fueron seleccionados al azar por cohortes principales y los datos fueron comparados con registros de la universidad.

también, el 61.5% de los egresados reveló que su empleo era totalmente congruente con sus estudios y 80.6% manifestaron estar satisfechos con su trabajo [De Vries, *et al*, 2008].

Por otra parte, los autores encontraron que los egresados de carreras tradicionales mostraron un bajo desempeño en el mercado laboral; no obstante, se sentían satisfechos con la actividad que realizaban. Por el contrario, los egresados de carreras nuevas o de reciente creación, orientadas a las TIC'S y áreas dinámicas, mostraron un alto desempeño en el trabajo pero bajo nivel de satisfacción.

En cuanto al desempleo, este fue menor en los egresados de carreras tradicionales y mayor en los egresados de carreras de nueva creación enfocadas a las TIC'S.¹³³ Otro de los resultados de esta investigación señala que las características propias del trabajador como edad, género, cultura, etnia, entre otras, influyen más en la satisfacción laboral que en las propias condiciones de trabajo [De Vries, *et al*, 2008].

Los autores también hacen ver que las políticas públicas instrumentadas por el gobierno para fomentar el empleo no han funcionado o han sido inadecuadas para favorecer el proceso de inserción de los egresados de educación superior al mercado de trabajo. De acuerdo con ellos, esto ha ocurrido principalmente porque las políticas de fomento al empleo fueron creadas para orientar la formación profesional hacia las necesidades de la nueva economía. Es decir, carreras enfocadas a la electrónica, al comercio exterior, a la robótica, a las comunicaciones, a las lenguas extranjeras, entre otras. El argumento seguramente se basó en que la economía mundial ya había cambiado y nuestro país no sería la excepción.

Es importante destacar que los resultados del estudio, contradicen el discurso de las políticas diseñadas para modificar el comportamiento de los egresados en el mercado laboral; ya que este último aún se encuentra dominado por empresas que no han adoptado nuevas tecnologías. Otra explicación del fracaso de las políticas se debe a que las plazas disponibles en el mercado han sido insuficientes para satisfacer al número de egresados de

¹³³ En el mejor de los casos, los egresados de carreras de nueva creación han sorteado el desempleo con el subempleo, laborando menos de 40 horas a la semana en actividades de su perfil o completamente diferentes a lo que estudiaron.

carreras de reciente creación. En suma, los autores concluyen que las políticas educativas han sido diseñadas para el mercado nacional y por tanto, no cumplen con las expectativas de los mercados regionales y/o locales.

En similares características se encuentra el estudio que sobre el mismo fenómeno realizó en Hidalgo, Carlos Rodríguez en 2003. En este trabajo él encontró que la mayoría de los EES se encontraban parcialmente empleados y sólo un bajo porcentaje de ellos se encontraba plenamente empleado en actividades relacionadas con lo que estudiaron. Rodríguez destaca que en el año 2000, en Hidalgo entre un 57% y 66% de los egresados de arquitectura, ciencias de la salud e ingenierías, ejercían su profesión. En la situación inversa se encontraban los egresados de disciplinas artísticas, educación y biología y meteorología, cuyos porcentajes de ocupación fluctuaban entre 32.5 y 28.5%. De estos últimos, en promedio, sólo tres de cada diez se encontraban ocupados en la profesión que estudiaron. Rodríguez agrega que estudiar una determinada carrera, no necesariamente conduce al éxito o al desempleo, ejemplo de ello es la carrera de educación, cuya tasa de desempleo es bastante baja (0.4%), pero paradójicamente el nivel de subempleo es muy elevado. Para el año 2000, la proporción de personas del área de la educación que laboraban menos de 35 horas a la semana fue de 55%, lo cual nos habla de una precarización de las condiciones de trabajo en este sector laboral.¹³⁴

Otro aspecto que analiza Rodríguez en su estudio son los ingresos de los egresados. Él encuentra que en Hidalgo, en el año 2000, trabajar en actividades no profesionales significaba en términos de ingreso entre 45% y 85%, de lo que obtendrían si trabajaran en su profesión. En el caso inverso se encontraban los que están sobrecalificados, quienes ganaban el doble y hasta el triple de lo que recibían otros trabajadores con menos educación.

Lo anterior revela y confirma la importancia de la educación en el proceso de inserción laboral, pues eleva la probabilidad de encontrar empleos bien remunerados, aunque esto no necesariamente es así, pues hay casos en que los individuos con mayor coeficiente intelectual o con mejores notas académicas no son los que más aportan a las empresas (Gómez, 2006).

¹³⁴ La precarización de las condiciones de trabajo, alude a los trabajadores que operan en condiciones inferiores a las que dicta la Ley Federal del Trabajo en México.

Cabe agregar que en el mercado laboral profesional, la educación tradicionalmente ha estado en función de los títulos académicos obtenidos y, sólo desde hace algunos lustros se ha incorporado los cursos de capacitación y actualización como uno de los requisitos de contratación.¹³⁵ Lógicamente con estos cambios que hoy experimenta el mercado, el título universitario ya no es garantía para encontrar una ocupación. De ahí que hoy sea común encontrar universitarios empleados en actividades no relacionadas con su carrera y, peor aún, es posible que se encuentren subempleados y si están plenamente empleados, es probable que lo hagan en actividades no calificadas (Rodríguez, 2003).

Otro aspecto que los estudios sobre inserción laboral han analizado, se relaciona con el abandono de los estudios y la correspondiente necesidad de incorporarse al mercado laboral. A pesar de que en la actualidad este fenómeno se ha convertido en un asunto de política pública y existen recursos para financiar estudios; muchos jóvenes siguen abandonando la escuela para incorporarse al mercado. Así lo revela el estudio que con datos de la Encuesta Nacional de La Juventud [ENJ] del año 2000 realizó Rodríguez y Ubaldo [2003]. En este trabajo, ellos encontraron que alrededor de 23% de la población nacional entre 20 y 24 años que ya no estudian, abandonó la escuela por falta de recursos económicos, lo cual los obligó a incorporarse al mercado de trabajo. Junto a esto 21% declaró que dejó la escuela porque simplemente no les gustaba estudiar.

Rodríguez y Ubaldo agregan que el mercado laboral se ha vuelto cada vez más estrecho, toda vez que además de las competencias básicas, se exigen aptitudes y habilidades complementarias, de las cuales como también señala la STPS [2010b] carecen los egresados de educación superior. En buena medida los resultados del trabajo coinciden con los datos de la CEPAL [2006], con la postura de Rodríguez [2003], y de De Vries *et al* [2008], al señalar que existen filtros en el proceso de inserción, inseguridad laboral y bajos salarios,¹³⁶ así como un ascenso en el

¹³⁵ Incluso en algunas carreras como contaduría, derecho, finanzas e ingenierías, la certificación se ha convertido en un indicador de calidad.

¹³⁶ Cuatro de cada diez trabajadores percibía menos de \$1,500 pesos mensuales, otros cuatro de cada diez recibían entre \$1,501 y \$3,999 pesos mensuales y sólo uno de cada diez percibía entre \$4,000 y \$7,000 pesos mensuales.

porcentaje de trabajadores que no recibe prestaciones sociales.¹³⁷ Así mismo, los datos de la misma ENJ [2000], revelan que 46% de los que se incorporaron al mercado llevaban entre uno y más de dos años sin empleo.

A lo largo de estos trabajos, hemos visto que la mayoría coinciden en que los egresados no están lo suficientemente preparados en términos de competencias y habilidades. Y no es que ellos no las posean; sino que probablemente estas no se ajustan a los requerimientos del mercado, y en consecuencia aunque hay trabajo, existe desempleo. Es aquí donde se presenta la paradoja entre oferta y demanda de trabajo, y como lo señala la STPS [2010b] siete de cada diez egresados carecen de un nivel adecuado de educación y destrezas, lo cual les impide acceder a un empleo decoroso.

Cabe agregar que en condiciones de equilibrio y en atención al planteamiento clásico de la teoría del mercado de trabajo, toda oferta debe crear su propia demanda. Además tanto compradores como vendedores deben poseer información perfecta sobre precios y características del mercado. Lo cierto es que, en realidad, esto no sucede con el mercado de trabajo, debido principalmente al alto costo que resulta para oferentes y demandantes, la búsqueda de un empleo.

Por su parte, los puestos o vacantes disponibles están destinadas a ser ocupadas por individuos que cuentan con el mejor perfil; es decir, aquellos capaces de demostrar actitudes favorables para la empresa que los contratará y además, de disponer de opciones que les aseguren el éxito profesional. A esto es lo que se le conoce como: condiciones de empleabilidad.

Oficialmente, “la empleabilidad se define en términos generales como uno de los resultados fundamentales de una educación y formación de alta calidad y de la ejecución de varias otras políticas. Abarca las calificaciones, los conocimientos y las competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo, mejorar su trabajo y adaptarse al cambio, elegir otro empleo cuando lo deseen o pierdan el que tenían e integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes períodos de su vida”, (OIT, 2000, ¶. 9).

¹³⁷ De acuerdo con la ENEU, el porcentaje de trabajadores sin prestaciones sociales aumentó de 14.7% a 16% entre 1990 y 1998, y se anticipa que este porcentaje se ha incrementado en la primera década del siglo XXI [INEGI, 2009].

En consecuencia, el concepto de la OIT significa que la empleabilidad necesariamente requiere de una educación de calidad, donde los estudiantes antes de egresar de la carrera profesional estén en contacto con el mercado de trabajo, a través de prácticas y estancias profesionales. Esto les permitirá adquirir el conocimiento empírico y habilidades básicas para adaptarse a distintos contextos y escenarios, preparándolos para la inevitable movilidad laboral.

Entre los factores que permanentemente influyen en las condiciones de empleabilidad se encuentran los siguientes (Gómez, 2006):

- *Los estudios universitarios.*
- *Lenguas extranjeras.*
- *Experiencia profesional.*
- *Informática e Internet.*

En suma, es la necesaria adquisición de competencias y habilidades a lo largo de la formación profesional los que les puede asegurar a los estudiantes, un lugar en el mercado de trabajo. En consecuencia, los egresados carentes de algunas o varias competencias, inexorablemente seguirán siendo objeto de la exclusión social y laboral. De ahí que el Estado haya asumido esta problemática, como parte de la agenda gubernamental; para lo cual ha tenido que trabajar en el diseño de políticas públicas que promuevan la formación de competencias y la inserción laboral. A continuación presento algunas acciones y estrategias de política que el Estado ha implementado como mecanismo para enfrentar la problemática señalada.

3. Políticas públicas que atienden el fenómeno de la inserción laboral y el emprendimiento de los jóvenes.

En México se han implementado distintas estrategias para enfrentar el problema de la inserción laboral. Una de estas ha consistido en la promoción de programas orientados a la creación de nuevas empresas, la cual no sólo fomenta la incorporación al mercado de trabajo, sino también la formación de empleadores que sean generadores de nuevas fuentes de empleo.

En México hasta 2010 existían 101 programas destinados al fomento

empresarial y a la vinculación laboral. El objeto de estos programas consiste en presentar a las empresas, a las instituciones educativas y a los gobierno locales, las opciones que tienen para subvencionar proyectos productivos, o en su caso, para generar condiciones que incentiven el desarrollo de la ciencia y la tecnología, la innovación y la vinculación de los egresados con el mercado de trabajo [FCCT, 2010].

Cabe señalar que los programas se encuentran divididos en las siguientes categorías: los de fomento empresarial, orientados particularmente a la ciencia, la tecnología y la innovación. Los de banca pública de fomento empresarial y los programas de vinculación. Particularmente, es en esta última categoría donde se encuentran los programas de fomento a la inserción laboral. Hasta 2010 eran 24 programas a nivel nacional, auspiciados y administrados por ocho organismos públicos y privados, entre ellos, la SEP, la STPS y la CONCAMIN.

Como ejemplo se cita al Programa de Vinculación Educación-Empresa (PVEE), mismo que es coordinado por la STPS. Este es uno de los tres programas que integran la política de innovación laboral, los otros son el programa de innovación para el trabajo y, el programa de información y análisis. El objetivo de la política de innovación “consiste en promover en los ámbitos productivo y educativo, el desarrollo de competencias con el fin de facilitar la inclusión de recién egresad (os) (as) en el sector productivo, mejorar la empleabilidad e innovar en las organizaciones” [STPS, 2010a, p 9].

En particular, el PVEE tiene por objetivo general promover “la interacción entre los sectores productivo, educativo y público en favor de la empleabilidad, la transferencia de conocimiento, la inclusión laboral y la conformación de mejores sistemas de innovación regionales” [STPS, 2010a, p 12]. Para ello, la implementación del programa requiere no sólo de la participación de los diferentes niveles de gobierno, de los empleadores y de las IEES; sino también de las organizaciones políticas como los sindicatos, los organismos civiles, los colegios de profesionistas, entre otros actores sociales.

4. Consideraciones finales

Como hemos visto a lo largo de esta contextualización, el proceso de inserción laboral se ha complicado y, parece ser que, a pesar

de las acciones gubernamentales, cada vez hay más obstáculos que condiciones adecuadas para la obtención de un empleo. Las evidencias parecen apuntar a que las políticas de fomento al empleo y la inserción, responden más una dinámica macroeconómica de carácter global y, no han considerado las características de los mercados de trabajo regionales y locales. Esto implicaría considerar no sólo los mecanismos modernos de contratación y de capacitación; sino también tomar en cuenta la trascendencia de las redes sociales como medio de colocación de los egresados de educación superior.

Es una realidad que hoy día los mercados de trabajo de América Latina y México, cuentan con una sobre oferta de mano de obra; sin embargo, una buena proporción no cuenta con las competencias y habilidades que demandan los empleadores. Las causas se encuentran en las desatenciones formativas de las instituciones educativas, para proveer a los jóvenes las herramientas que los preparen para enfrentar adecuadamente su proceso de inserción al mercado laboral.

A lo anterior, debe agregarse que las políticas públicas orientadas a generar empleos responden a “recomendaciones” de organismos internacionales como el Banco Mundial, cuya propuesta es incentivar la competencia y el individualismo, al seleccionar a los mejores y más dotados en competencias y habilidades. Sin embargo, los gobiernos deberían considerar que los mercados de trabajo regionales y locales funcionan y se organizan de manera diferente a la lógica del capitalismo global.

Finalmente, me parece que entre los principales desafíos que enfrentará el mercado de trabajo en un futuro cercano, particularmente en términos de inserción laboral se encuentran los siguientes:

- *La exclusión laboral* que trae aparejada el mismo proceso de inclusión laboral, puesto que la inclusión por su propia naturaleza genera exclusión. Por ejemplo, si por inclusión entendemos brindar en igualdad de circunstancias, la misma oportunidad a todos, de concursar por una plaza o vacante disponible; por los mismos criterios de selección, es lógico pensar que varios quedarán excluidos.
- *El isoformismo de la formación profesional*. Esto tiene que ver con la convergencia educativa, la cual tiende a homogeneizar los planes

y programas de estudio. Aunque es un proceso que se encuentra en marcha por lineamientos de instituciones como el Banco Mundial y la OCDE, en México hay diferencias notables entre los sistemas educativos y particularmente, entre los planes de estudio que ofrecen las IES. Lo cierto es que los estudiantes deben egresar de su formación profesional con competencias homogéneas.

- o *El aprovechamiento del bono demográfico.* Tal parece que este bono se está convirtiendo en un pagaré demográfico, toda vez que los egresados no reúnen las competencias que los empleadores requieren; de manera que hay excedente de mano de obra, pero no lo suficientemente calificada. El reto será que los conocimientos adquiridos, en efecto, se traduzcan en un aprendizaje significativo.
- o *La reestructuración de la oferta educativa.* Aunque a fines de los ochenta del siglo pasado se dio un giro amplio y aparecieron nuevas carreras; todo parece apuntar a que hoy, ya es necesario una renovación de las carreras que ofrece la educación superior, misma que podría ir en dos sentidos: primero atender a las prioridades emergentes que demanda la sociedad, ejemplo de ello son los temas sobre la nueva economía, nanotecnología, geoeconomía ambiental, ente otras. Segundo, debe resignificarse los contenidos de las carreras tradicionales como medicina, derecho, administración y contaduría, toda vez que siguen siendo opciones de formación en los estudiantes de educación superior.

REFERENCIAS

- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, (ANUIES), [2004]. *Estadísticas de la educación superior*, en línea: http://www.anuies.mx/servicios/e_educacion/index2.php, consultado el 14 de abril de 2011.
- COELLO, Helkin (2009). *Ensayo sobre empleabilidad*, en línea: <http://helkyncoello.wordpress.com/2009/05/26/ensayo-sobre-empleabilidad/>, consultado el 2 de abril de 2010.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA (CEPAL), [2006]. *Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias*. Artículo elaborado por Jurgen Weller, de la División de Desarrollo Económico de la CEPAL, disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/>

[publ/est_edu/pdf/weller.pdf](#), consultado el 13 no de noviembre de 2010.

- CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN (CONAPO), [2008]. *Informe de México: El cambio demográfico, el envejecimiento y la migración internacional en México*. Disponible en <http://www.conapo.gob.mx/prensa/2008/02cepal.pdf>, consultado el 16 de noviembre de 2010.
- DE LA GARZA, Toledo, Enrique (2000). "La flexibilidad del trabajo en América Latina", en *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*, Enrique de la Garza Toledo, (Coordinador), El Colegio de México, FLACSO, UAM, FCE.
- DE VRIES, WIETSE; ALBERTO F. CABRERA Y SHAQUANA ANDERSON [2008]. *Job satisfaction among Mexican alumni: a case of incongruence between hunch-based policies and labor market demands*, High Educ DOI 10.1007/s10734-008-9119-3. Artículo disponible en http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Job_satisfaction_among_Mexican_alumni.pdf, consultado el 16 de noviembre de 2010.
- FORO CONSULTIVO CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO [2010]. *Catálogo de programas para el fomento empresarial y la vinculación 2010*. En línea: http://foroconsultivo.org.mx/libros_editados/catalogo2010.pdf, consultado el 2 de mayo de 2011.
- GÓMEZ, Grass, José María (2006). "El trabajo de los universitarios", en *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*, Carlos J. Van-der Hofstadt Román y José María Gómez Grass, editores, editorial Días de Santos, Madrid, ISBN 84-7978-796-1, PP.7-37.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA [2010a]. *Día internacional de la juventud*, información disponible en <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/aPropositom.asp?s=inegi&c=2736&ep=19>, consultado el 17 de noviembre de 2010.
- _____ [2010b]. *Indicadores de demografía y población*, información disponible en <http://www.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/Default.aspx?s=est&c=17484>, consultado el 17 de noviembre de 2010.

- _____ [2010c]. *Cuéntame de México*, publicación electrónica con base al Censo General de Población y Vivienda, 2010. En _____ Línea: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>, consultado el 15 de junio de 2011.
- _____ [2009]. *Estadísticas Históricas de México*, indicadores básicos. En _____ línea: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/comunicados/ehm2010.asp>, consultado el 15 de junio de 2011.
- _____ [2011]. *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*, indicadores básicos, primer trimestre. En línea: <http://www.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/Default.aspx?s=est&c=25433&t=1>, consultado el 15 de junio de 2011.
- ISLAS, Dossetti, Juana María [2010]. *Inserción laboral y oportunidades de movilidad social de los egresados de la primera generación de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, Tesis de maestría.
- MARTUSCELLI, Jaime y Carlos Martínez Leyva (2002). "Problemas de la pertinencia de la educación superior en el mercado laboral", ponencia presentada en el *Congreso Retos y Expectativas de la Universidad*, celebrado del 6 al 9 de noviembre en Ixtapan de la Sal: ANUIES/UAM.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE), [2011]. *Estadísticas de trabajo*, Dirección de Estadística, _____ en _____ Línea: http://www.oecd.org/document/53/0,3746,en_2649_34251_4711794_1_1_1_1,00.html, consultado el 19 de junio de 2011.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2000). *Conferencia General sobre el Desarrollo de Recursos Humanos*, Ginebra, Suiza, junio.
- _____ [2007]. *Notas sobre Proyectos de Emprendimiento Juvenil en América Latina y El Caribe*, Luis González coordinador del proyecto. En línea: http://white.oit.org.pe/taj/docum_base/pdfs/gonzalez_proyempju.pdf, consultado el 18 de junio de 2011.
- RODRÍGUEZ, Ernesto [2004]. *Políticas y estrategias de inserción laboral y empresarial de jóvenes en América Latina: el desafío de*

la empleabilidad en, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud, enero-junio, Universidad de Manizales, Colombia.

- RODRÍGUEZ, Lagunas, Javier y Karina Ubaldo Aguilar [2003, diciembre]. “Entorno a la formación y la inserción laboral de los profesionales en México”, en revista *tiempo*, Universidad Autónoma Metropolitana.
- RODRÍGUEZ, Solera, Carlos, Rafael (2003). “La inserción laboral de egresados de la educación superior en el estado de Hidalgo”, en revista de la educación superior, Vol, XXXII, N. 127, julio – septiembre, pp. 9 – 24, ISSN: 0185-2760.
- RUESGA, M, Santos y Ciro Murayama (2000). “Desempleo y precariedad laboral en Europa: referencia al caso español”, en revista *Trabajo*, año 2, No 3, UAM, UNAM y PyV.
- SECRETARÍA DEL TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL (STPS), [2010a]. *Política de Innovación Laboral de la STPS, visión y propuesta: “vincular para innovar”*. En línea: http://portalsej.jalisco.gob.mx/cedisp/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.consejo-dialogo-sectores-productivos/files/pdf/politica_in_laboralstps.pdf, consultado el 19 de marzo de 2011.
- _____ [2010b]. *Programa de Vinculación Educación-Empresa*. En línea: <http://www.rrnv.buap.mx/files/5noviembre/Mtro.RobertoDelgadoOlmedo.pdf>, consultado el 16 de junio de 2011.

Imágenes sociales sobre el prestigio de la escuela Secundaria

Susana Hernández Barrera

Resumen

Este trabajo se desprende de un estudio que está en proceso, el cual intenta dar cuenta de las condiciones que propician la construcción de la imagen social sobre el prestigio de las escuelas secundarias; en un contexto donde existen diferentes opciones educativas. Teniendo como supuestos que: A) el prestigio se edifica por la tradición de la escuela (los años de creación), B) por el efecto selección y éste efecto selección eleva el nivel de logro educativo de la escuela, C) por el alto control disciplinar y acato de normas, D) por el liderazgo docente y directivo, E) el clima escolar, F) el dominio y manejo de los programas educativos que utiliza la escuela.

El prestigio social, de acuerdo con T. Parsons (1966), es la estima relativa en la que se encuentra una persona en un sistema social de bienestar diferenciado, la opinión pública tiende a distribuir o marcar diferencias en las posiciones sociales, considerándolas buenas-malas, superiores-inferiores, altas-bajas, lo que concibe establecer parámetros de comparación.

Por los pensamientos e ideas de las personas. Las escuelas como institución, se caracterizan de forma individual y diferenciada; lo que socialmente las distingue unas de otras ("buenas o malas"), según la representación de prestigio que se establece en cada una de ellas; los padres de familia y estudiantes construyen su representación sobre el prestigio a través de su subjetividad.

Palabras clave: **prestigio, escuela secundaria, imágenes sociales**

PROBLEMATIZACIÓN

Uno se preguntaría ¿Por qué existen escuelas públicas con mayor prestigio social que otras? Si es claro que todas pertenecen al Sistema Educativo Nacional, razón por la cual reciben similares condiciones de infraestructura, de personal académico y de partida presupuestal.

Los pensamientos, las opiniones, las imágenes y las ideas que las personas tienen sobre el prestigio de la escuela, se construyen en razón de sus subjetividades y de la opinión de los otros; hablar de escuelas exitosas, escuelas eficaces o escuelas de calidad, es hablar de imágenes que se cimientan a través de ciertos modelos o ideales. Esto depende de las expectativas que se tengan de los planteles educativos, ya que obedece a distintas características y condiciones que fortalecen por dentro y por fuera la escuela,

El prestigio social de la escuela adquiere valor, dependiendo de las expectativas de los padres, de los estudiantes, del director, de los profesores y de las autoridades educativas, La existencia de los distintos factores que determinan el prestigio de la escuela es muy amplia, incluso esas subjetividades que se manifiestan de las personas, adquieren fuerza en el ambiente cuando:

Los padres preguntan a los amigos, vecinos, otros padres y referentes sobre el prestigio de la escuela en la que estén interesados. Después de escuchar la opinión de cada uno, los padres analizarán en qué medida las opiniones positivas o negativas son importantes para su familia y sus hijos. En este aspecto resulta necesario tener presente que lo que puede ser importante para otros, puede no serlo para su grupo familiar. (Scialabba, 2010).

Es difícil pensar en la existencia de la "escuela perfecta" que cumpla con todas las expectativas y concuerde con todas las prioridades de los padres y de los estudiantes. Seguramente en algunas áreas no haya acuerdo o se deban resignar a ciertos aspectos. Las expectativas que tienen los estudiantes para ingresar a una escuela secundaria son muy diferentes a las que tienen los padres, los maestros y las mismas autoridades educativas; las expectativas de los padres estarán más enfocadas al logro educativo, la disciplina, al control, a la organización de la escuela, a la tradición ó antigüedad, liderazgo del director y de los profesores, etc., mientras que para los estudiantes estas condiciones no son tan relevantes, se guían más por el grupo de amigos, o toman como referencia si la escuela tiene talleres interesantes como: computación, mecatrónica, etc., relacionados con la nueva tecnología,

o bien, si la escuela destaca en algunas disciplinas deportivas y artísticas.

La polisemia en la construcción de conceptos que definen a la escuela como de mayor prestigio, comparte un ideal similar para todos los niveles y espacios escolares, por ejemplo para Marchessi y Martín (1998) *“Un centro educativo de calidad es aquel que potencia las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad, favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas”*.

En otros términos para Edmonds, R. (1979) existen cinco características con mayor consistencia de las escuelas eficaces: las acciones de un fuerte liderazgo pedagógico del director, un mayor énfasis en el aprendizaje de los estudiantes, la existencia de un clima escolar positivo y ordenado, EL adecuado seguimiento del progreso de los estudiantes (apertura a las demandas y evaluaciones del entorno), así como la cooperación y corresponsabilidad entre los docentes. (Ob. Cit. | En Valenti, 2007).

Lo anterior incita preguntarse: ¿Qué sucede con los estudiantes, de quienes sus padres no tienen la posibilidad de elección y cuentan con un capital cultural y económico menor y sólo se adaptan a las posibilidades educativas a su alcance para continuar sus estudios? ¿La única opción para estos estudiantes será de obtener bajos niveles en su logro educativo? Y por lo tanto ¿El prestigio de la escuela se ve disminuido? ¿Cuál es la imagen que se construye de las escuelas que han obtenido los niveles más bajos de logro educativo? ¿Se les estigmatiza?

Todas estas interrogantes ofrecen la oportunidad de elaborar esquemas de análisis para dar cuenta sobre el tipo de creencias y prácticas que predominan en la escuelas; y que dan cabida al buen prestigio social o bien a lo contrario, a etiquetar, segmentar, diferenciar o estigmatizar a la escuela,

Pero ¿cómo se construye el prestigio de la escuela? ¿Quiénes y que elementos determinan la buena o mala imagen de la escuela? ¿En qué

medida el logro educativo, puede influir, para concebir el prestigio institucional?, ¿Las escuelas eficaces o exitosas son las más prestigiosas? también surge otra interrogante, los padres que se preocupan en buscar de acuerdo a sus posibilidades “la mejor opción” educativa y que tienen hijos que han obtenido altos promedios en su educación primaria, ¿tienden a continuar obteniendo altos promedios?, entonces, en este sentido y con los referentes mencionados hasta aquí, la pregunta de investigación que se plantea en este proyecto se enuncia de la siguiente manera:

¿qué factores intervienen en la construcción de la imagen social sobre el prestigio de la escuela secundaria?

1. 2.2 OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Los alcances de ésta investigación se cimientan en función de un objetivo general planteado de la siguiente manera:

Realizar un estudio interpretativo de la construcción social que se tiene de la imagen y el prestigio social de la escuela secundaria, a través de las creencias, opiniones y los conocimientos que los padres de familia y los alumnos elaboran en la idea de una buena o mala escuela.

De éste objetivo general se desprenden los objetivos específicos:

2. Caracterizar las imágenes sociales sobre el prestigio que se tiene de las escuelas secundarias generales.
3. revisar los enfoques o tendencias que en este momento se hallan sobre la relación que existe entre el prestigio social de la escuela secundaria con las escuelas eficaces o exitosas.
4. Analizar la relación que guardan los distintos factores que determinan el prestigio social de la escuela secundaria con los factores que permiten que las escuelas sean eficaces o exitosas.
5. Hacer una contrastación de datos recuperados desde lo empírico sobre las escuelas que tienen mayor prestigio y aquellas que se encuentran en el extremo de menor reputación e interpretar si las segundas quedan estigmatizadas o segmentadas.

Una de las razones fundamentales que le dan significado a esta investigación, es precisamente recuperar el sentido de cómo la sociedad va determinando las razones en que una escuela es mejor que otra, esos

mecanismos discretos que adquieren fuerza de una forma subliminal y que le dan mayor prestigio a una escuela y a otra la etiquetan o estigmatizan. Y también interesa saber que parte de las interacciones cotidianas de las personas poco a poco se convierten en representaciones sociales que promueven un efecto selección para los padres de familia y los estudiantes que están por ingresar a la secundaria.

En términos de la finalidad que persigue esta investigación y de la aportación innovadora que se pretende, es sin duda reconstruir las subjetividades sociales desde varios aspectos:

1. Conocer qué es lo que se ha hecho y estudiado en este campo de investigación en los últimos años.
2. Construir una mirada a nivel internacional del estado del arte sobre la imagen social del prestigio de la escuela secundaria y su punto de intersección con las escuelas eficaces o exitosas.
3. Descubrir algunos de los problemas y limitaciones categoriales que se aprecian en las investigaciones analizadas.
4. Desarrollar una propuesta de estructura de análisis convenientes al objeto de estudio.
5. Promover la discusión sobre cómo a partir de recuperar las representaciones que tienen las personas sobre una escuela y otra, van generando un prestigio social o bien un estigma que tiende a impactar al momento en que los padres y los estudiantes deben elegir la escuela secundaria para la continuación de estudios.
6. Diagnosticar con los estudiantes de sexto grado de primaria la forma en la que ellos construyen la idea de la escuela secundaria y detectar su relación con el prestigio de la misma.
7. Observar cómo se desarrollan las prácticas educativas en las escuelas elegidas para recuperar las distintas formas como se construye el alto y bajo prestigio social de la escuela.
8. Analizar que características repercuten para que otras escuelas se encuentren en la escala de bajo prestigio social o bien estigmatizadas.

Para lograr estos propósitos, el trabajo de análisis sobre el Estado del Arte, se cree posibilitará ubicar la dimensión de éste estudio dentro del

contexto social inmediato, con una cobertura internacional más amplia y completa dentro del ámbito de la investigación, lo cual posibilitará observar las subjetividades de las relaciones cotidianas de las personas, que de una forma sorprendente son tan fuertes que determinan y seleccionan desde algo que no se establece en normas, ni acuerdos dentro del Sistema Educativo Nacional Mexicano.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

El enfoque metodológico de esta investigación permite caracterizarlo como un estudio de tipo interpretativo, empírico, que tiene sesgos de menor fuerza en lo cuantitativo y de mayor fuerza en lo cualitativo. El sentido cuantitativo se le da en razón de hacer énfasis en las inferencias, opiniones similares, sólidas y repetibles. Lo cualitativo porque "...implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales –entrevista, experiencia personal, observaciones e imágenes- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas". Rodríguez (1996). Se considera que las imágenes sociales de los padres de familia y los estudiantes pueden identificarse mediante la expresión directa del pensamiento de dichos actores en relación con una serie de cuestionamientos sobre el significado que tiene para ellos el considerar que una escuela tiene mayor imagen o prestigio social que otra y que les permite tomar la decisión al momento de elegir a que escuela ingresarán sus hijos.

Justo se considera que la tendencia se encamina un poco más a ser un estudio de tipo cualitativo, ya que es una estrategia que busca la "comprensión significativa" y el entendimiento de lo que "viven" las personas. No busca lo "verdadero", busca conocer la "versión", la "percepción" "la representación" e "interpretación particular" y único de los sujetos. Busca conocer la perspectiva que tienen los sujetos de sus distintos mundos "desde dentro". Martínez (2004).

ETAPAS DE DESARROLLO

PRIMERA ETAPA: se lleva a cabo una recuperación teórica de las investigaciones realizadas sobre el tema de estudio, a nivel nacional e internacional, así como la discusión de los conceptos que se estarán utilizando, de acuerdo a la postura epistemológica que se ha considerado pertinente para esta investigación.

SEGUNDA ETAPA: Por considerar que el estudio trae consigo la implicación de lo subjetivo y de las creencias, las opiniones y el pensamiento de los actores, es necesario recuperar los datos a partir de establecer una comunicación con los padres de familia y estudiantes

que se encuentran en el último grado (sexto) de su educación primaria con el fin de interpretar la forma como ellos construyen su idea sobre la decisión para **elegir** una escuela secundaria y no otra; en razón de diagnosticar si lo que fundamentan tiene que ver con el prestigio social de la escuela secundaria.

TERCERA ETAPA: con los referentes teóricos y de diagnóstico. Se pretende llevar a cabo una recolección de información a través de entrevistas y observación de cuatro escuelas secundarias que se cree se podrán elegir según las más y las menos demandadas por los padres y los estudiantes.

CUARTA ETAPA: hacer un análisis transversal de datos, construcción teórica y elaborar el informe de la investigación.

Construcción teórica

De acuerdo al tipo de estudio, se menciona que el sustento teórico se fundamenta en la psicología social con el enfoque epistemológico sobre la imagen social que surge desde las representaciones sociales; el imaginario social de Castoriadis, el prestigio social que se encuentra desde la sociología y, el estigma planteado por E. Godffman.

La teoría del liderazgo directivo; el institucionalismo y la eficacia escolar; al contemplarse las condiciones que generan o construyen la imagen del prestigio social, se entiende que se hace uso de distintas construcciones sociales que van desde el Liderazgo directivo y docente, la tradición escolar, la evaluación externa e interna del logro educativo, el clima escolar y las metas (visión y misión) de la escuela.

El concepto de imagen desprendido de la Teoría de las Representaciones Sociales

Para explicar lo que es una imagen social, se hace uso de la Teoría de las representaciones sociales; con la clara idea de que una representación en términos conceptuales es la acción y efecto de representar o representarse. Figura, imagen o idea que sustituye a la realidad. Una de las características de las representaciones sociales, es que se manifiestan en imágenes que se construyen desde un conjunto de significados comunes que se interpretan y se piensan en nuestra realidad cotidiana.

En este sentido lo social y lo psicológico se conjugan desde distintos planos, porque lo social interviene a través de los contextos, del lenguaje, de lo cultural, lo histórico, los valores, las costumbres y tradiciones que los grupos sociales poseen y construyen a lo largo de su

formación y convivencia, así también el nivel socioeconómico es determinante. Y por el lado de lo psicológico entra en juego la actividad mental, el yo interno y la forma en la que el sujeto interpreta y se apropia de la realidad, llevándola a su sistema cognitivo, esto tiene que ver con capacidades, creatividad, emociones, sentimientos, y más. En esta conjugación se da origen a lo sociocognitivo. (Hernández, S. 2005:59).

La imagen social se construye con bases imaginarias y simbólicas en la memoria colectiva ampliamente compartida de un hecho o fenómeno social ya sea mítico o material, a través de esa relación del sujeto con otros sujetos, el sujeto con su entorno y el sujeto con las instituciones. (Jodelet, 1986:470).

Avances de la Investigación

El estudio se encuentra en la etapa II, en la interpretación de los resultados del cuestionario aplicado a 589 estudiantes de sexto grado de educación primaria del ciclo escolar 2010-2011, y a 342 padres de familia de los mismos estudiantes de la ciudad de Actopan, Hgo. De 13 escuelas primarias públicas y particulares.

6. Bibliografía

- ABRIC, Jean-Claude, Prácticas sociales y representaciones. Ediciones Coyoacán, México, 2001.
- ANSIÓN, A. LAZARTE, S. MATOS, J. RODRIGUEA, P. VEGA (1998) Educación: LA MEJOR HERENCIA, Decisiones y expectativas de los padres de familia, una aproximación empírica. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial. 1998.
- Astin Alexander W (1985). Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education. San Francisco: Jossey-Bass.
- MIALARET, Gastón, "introducción" "Cuadro general de las Ciencias de la Educación". "Inter e intradisciplinariedad en las ciencias de la educación: Tr. Alicia Ramón García; 2ª. Ed., Barcelona, Olikos-Tau, 1981. pp. 7-10, pp. 43-100.
- MOSCOVICI, Serge. Psicología social, Influencia y cambio de actitudes individuos y grupos, Piados, Barcelona, 1985.
- Murillo Torrecilla, F. Javier. (2005) La investigación en eficacia escolar y

mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad.

- Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo (1996). Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. Capítulo I. En el libro Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. p 32.
- - Scialabba, Alejandra. [Diéresis](#) Consultoría en Educación, co-autora del libro "Que escuela quiero para mi hijo".
- T. Parsons (1966). El sistema social, Madrid, pag.144.
- VALENTI, Giovanna, Blanco, Emilio y otros, Factores asociados al logro educativo de matemáticas y español en la Prueba ENLACE 2007: un análisis multinivel. FLACSO, 2007.

Las reformas que se gestan en secundaria que permean en la construcción de la noción de ciudadano

Lydia López Pontigo

La sociedad que actualmente se configura es resultado de la interacción entre espacio, tiempo y movimiento. A partir de dicha interacción se van gestando diversos cambios en el orden político, económico, social y cultural de las diferentes sociedades, así como de los espacios geográficos. Las transformaciones que se configuran demandan e instauran nuevos esquemas, los cuales producen aspectos paradójicos, es decir, se desarrollan fenómenos ambivalentes. Por un lado, a través de un discurso legítimo pretenden generar avances y mejoras en todos los ámbitos. Mientras que por otro, este mismo discurso pone en movimiento diversos intereses que se convierten en el origen de graves conflictos, alteraciones, etc., generando tipificaciones entre los países, sociedades y sujetos.

Ante los diversos cambios al igual que las nuevas exigencias que la sociedad actual demanda, se requiere que se modifiquen los esquemas sociales, políticos, económicos y culturales de todas las instituciones así como en las estructuras subjetivas de los sujetos para que logren interiorizar el discurso legítimo que promueve el Estado a través de diversas instituciones; y puedan convertirse en sujetos activos al participar en las decisiones y acciones de su entorno.

Los cambios locales y globales generan que la sociedad se complejice debido a la transformación de las sociedades. En tanto las transformaciones que giran en torno al ámbito educativo implican que la educación al ser la encargada de la formación formal de los sujetos brinde elementos necesarios para que niños y jóvenes actúen en forma reflexiva y comprometida con su comunidad y todos los seres humanos. En tanto, los sujetos al formar parte de una sociedad dinámica, tienen la necesidad de construir y reconstruir por medio de la ideología de la población sus prácticas sociales para asumir nuevos roles e impulsar el desarrollo; y estar en sintonía con los vertiginosos cambios producto de una sociedad globalizada que para lograr enfrentarlas óptimamente se requiere que se establezca mayor y eficaz articulación entre los diferentes niveles, dar respuesta a los requerimientos y necesidades de los sujetos; actualizar los contenidos curriculares así como la perspectiva de la enseñanza.

La sociedad moderna en el contexto de la organización institucional de acuerdo con Popkewitz (2000) demandan un cambio racional que conlleve un progreso social por medio de la escolarización de masas, por lo que se postula

el resurgimiento de diversas temáticas sobre Derechos humanos, ética, valores, la identificación de normas, reglas y leyes, lo cual permita la configuración de un ciudadano ideal que necesita la sociedad actual. En este tenor el presente ensayo tiene como objetivo realizar un recorrido a través del análisis sobre las diversas reformas que ha sufrido la educación secundaria que obedecen a un orden global y local que delinearán la construcción de la noción de ciudadanía que construyen los alumnos en el espacio de la asignatura de formación cívica y ética.

Con la instauración del Estado Moderno que data desde el triunfo de la revolución francesa al proclamarse la desaparición de los privilegios y del absolutismo; al ser la monarquía sustituida por la república; todos éstos elementos aunados a que se establece una separación entre la Iglesia y el Estado configuran al Estado Moderno. En tanto, esto trae una serie de prerrogativas que es necesario que la sociedad incorpore para estar en sintonía con la nueva ideología. Se proclaman una serie de requerimientos y características diferentes a la sociedad tradicional; su principal planteamiento es que la religión y la familia dejan de ser los benefactores y dadores de autoridad sobre la sociedad. Ésto no quiere decir que la religión desaparece de la sociedad, sino que sólo se modifica la concepción de autoridad tradicional que ésta posee, y hasta cierto punto aminora el alcance y dominio sobre la organización y forma de vida de la sociedad. Este cambio se ve reflejado en el ámbito político, económico, social, educativo, etc.; el cual reorienta las actividades, roles e ideología de los sujetos. Por lo que, Popkewitz (2000) señala que la promesa de la modernidad consiste en hacer a las personas más consientes de sus condiciones sociales y en interesarlas más por la escolarización que de como resultado una sociedad mejor y más justa.

De esta manera, se generan nuevas reglas y obligaciones; se marcan nuevas formas de posicionamiento del hombre frente a él mismo, así como a los demás; de ver y pensar el mundo. Los cambios ideológicos se hacen presentes cuándo él puede reconstruir su visión y misión como ente individual y como ser social. Es por lo que Villoro (citado en Molina 1992:86) alude al pensamiento moderno a partir de que el hombre no sólo se ve como la totalidad del ente que lo abarca sino para ver la totalidad del ente desde el hombre. Lo anterior hace referencia a que el ser humano es capaz de reconocer su existencia y al mismo tiempo la de otros; así como el reconocimiento de la diferencias que los demás agentes sociales tienen con respecto de él y puede posicionarse en diferentes ámbitos.

La sociedad Moderna demanda que como consecuencia directa de su instauración se gesten diversas políticas que conlleva el surgimiento de múltiples

reformas¹³⁸. Cabe mencionar que Latapí (2004) define a las políticas como modos constantes de proceder a los que se otorga cierta prioridad, la cual está orientada por una serie de requisitos que el estado, a través de varios de sus órganos involucra en sus propuestas y formulaciones a los sujetos, para ellos es necesario que las modificaciones o cambios que se promueven se objetiven a través de alguna legislación (constitucional, ley secundaria u otra disposición) que no dependa exclusivamente del poder ejecutivo, esto con el fin de que la política que se implemente no sea únicamente con fines lucrativos, personales o partidistas sino que vaya encaminada en función del interés por el problema del cambio en el ámbito político, económico, político o educativo. Haciendo énfasis en el ámbito educativo se requiere que una reforma logre penetrar la problemática y ser el eje para constituir el cambio, que actúe como un mecanismo de reanimación económica, transformación cultural y solidaridad nacional (Popkewitz, 2000). Otro requisito que se debe considerar es que los integrantes de la sociedad que se ven directa e indirectamente relacionados conozcan dichos postulados para que en primer instancia la conozcan, y en segunda puedan incorporarla en sus prácticas sociales. Finalmente un requisito en el que se debe enfatizar es en la rendición de cuentas por parte de las autoridades responsables, lo cual permitirá que los integrantes de la sociedad se sientan involucrados en la toma de decisiones, así como en las acciones que permitan generar el cambio.

En tanto, al pertenecer y formar parte de una sociedad moderna conlleva ser partícipe de una serie de cambios que como país, sociedad y ciudadanos tenemos que enfrentar para estar en sintonía con los planteamientos de los países que conforman el centro, y así países como el nuestro que se convierten en periferia o semiperiferia no queden aislados ni fuera de las transformaciones. El formar parte de un fenómeno global implica la estandarización insensible que busca y demanda que nuestro actuar, la toma de decisiones este orientada a los requerimientos globales, pues sin ello tanto los sujetos, países y sociedades pueden ser excluidos (Hargreaves, 2003). Razón por lo que es necesario retomar los postulados de las políticas educativas desde tres puntos de vista, nacional según los intereses y las opciones de cada

¹³⁸ En función de la perspectiva de Popkewitz (2000) la configuración del término reforma es resultado de un devenir sociohistórico. Es decir, se alude a diferentes definiciones alrededor de éste en el transcurso del tiempo, en el contexto del desarrollo histórico y las relaciones sociales. Un ejemplo de ello es que en el siglo XIX la reforma permite a los pecadores a encontrar la salvación. A mediados del siglo XX se hace referencia a éste como la aplicación de principios científicos para lograr ilustración y verdad social. Mientras que en actualmente se define como en función del ambiente institucional. Esta aproximación permite llegar a dos definiciones. Una se hace un acercamiento a este concepto desde dos enfoques desde uno epistemológico, el cual la define como reglas y normas mediante las que se forma el conocimiento sobre el mundo, la forma de responder a él y la concepción del yo. El otro, es a partir de la epistemología social, la cual concibe a la reforma como el saber de la escolarización y su relación con las prácticas institucionales y problemas de poder.

país; sectorial y regional, influido por la negociación y el consenso entre organizaciones e instituciones que intercambian programas y líneas de acción; y mundial afectado por objetivos y estrategias en redes para la paz, el medio ambiente, la equidad o el desarrollo social y económico (Gimeno, 2003). Lo que Gimeno plantea es que debe haber una justificación, así como un referente teórico que permita en articular los niveles macro, meso y micro de las políticas; además de la contextualización, ya que el cambio según Popkewitz (2000) no puede carecer de referencias filosóficas o contexto histórico, el cual es necesario para que facilite la comprensión de cómo, por qué o qué está ocurriendo, pues sin ellos se estaría haciendo referencia a las políticas gubernamentales que Latapí (2004) menciona que solamente son definidas y ejercidas por el gobierno en turno, poseen poca estabilidad temporal, no hay confiabilidad ni respeto de su cumplimiento y por ende no todos los actores están involucrados.

En este sentido, las tendencias globales que se adoptan en un orden local son resultado de una trayectoria sociohistórica, que actualmente está generando el surgimiento de ciertos temas que hoy por hoy son promovidos por instancias internacionales como la UNESCO, OCDE, Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial; y provoca que países como México generen un isomorfismo mimético y sean el punto de referencia para la instauración de múltiples reformas con una serie de tendencias concebidas por las políticas internacionales, las cuales están orientadas fundamentalmente a la universalización de la escolaridad. Cabe mencionar que el error del país o mejor dicho por la desesperación forjada por la incompetitividad por no poder alcanzar los pasos de los países de primer mundo y llenar los vacíos de sentido que van creando, se implementan políticas que no están contextualizadas que van encaminadas automáticamente al fracaso por no plantear en primer instancias un diagnósticos de la situación o problemática, así como no tener contacto con la realidad, ni tomar como referencia las orientaciones que los asesores o expertos en este menester pudieran realizar para generar resultados satisfactorios. Sin embargo, en una sociedad que esta marcada por los avances de los países primer mundistas que día con día consiguen es necesario no quedarse estáticos ante los vertiginosos cambios, pues esto generaría acrecentar las brechas de desigualdad y por ende caer en un vacío más complejo y sin salida. Es por ello, que Hargreaves (2003) se refiere a la sociedad del conocimiento como la sociedad de la incertidumbre, complejidad y riesgo.

Retomando los elementos por los que se instauran políticas de orden global de igual manera está orientado por un horizonte humanista en el ámbito educativo que se concreta con la reformulación del currículum institucional, el cual cumple con los diversos criterios y exigencias que en pleno siglo XXI la sociedad requiere para ser legítimamente aceptada, pero sobre todo para

que estas modificaciones confieran a la reforma y por ende a las diversas prácticas sociales su significación (Popkewitz, 2000).

Así mismo, el papel de la institución escolar y las relaciones que entabla con el estado benefactor y con la sociedad en general se replantean generando modificaciones en el significado social de ésta y de los elementos que se encarga de transmitir y reproducir socialmente. En tanto, Barba (2006) menciona que temas que dejaron de ser discutidos por mucho tiempo nuevamente se retoman y son el eje central del discurso político, escolar y social la intensa gestación social de los derechos humanos, el reconocimiento de la multiculturalidad, y la promoción de la interculturalidad en educación, la democratización de la política e incluso la necesidad de la confianza como elemento de progreso, se convierten en factores que han influido en la comprensión de que la formación valoral, moral y ciudadana es una condición básica del bienestar de las sociedades, así como del sentido de existencia y la identidad de las personas; lo cual conlleva la institucionalización de la ciudadanía como base del orden político y la necesidad de desarrollar las virtudes ciudadanas, las cuales ponen mayor énfasis en promover una identidad basada en valores que dotan y cobran sentido a partir de las diferentes prácticas sociales.

En razón a lo anterior las tendencias por un lado, globales y por otro modernas ha permeado en la evolución de los requerimientos sociales de los diversos ámbitos, concretamente en el educativo. La educación a través de las diferentes etapas históricas por las que ha caminado México, ha desempeñado un papel primordial en la transformación de la sociedad mexicana. El gobierno (federal, estatal y municipal) ha instrumentado políticas, acuerdos, proyectos, programas o reformas educativas; en función de los requerimientos ya mencionados en párrafos anteriores. Dicho compromiso se han instrumentado en todos los niveles educativos, sin embargo, para fines de investigación se enfocará en el nivel secundaria en el 2º grado, lo cual más adelante se identificará la razón. Éstos mismos cambios o reformas son promovidas por diversas instituciones como la familia, escuela o sociedad, pues no hay que perder de vista que hay diversos submundos donde el sujeto puede incorporar los estatutos que promueve el estado, pues no hay que olvidar que el homo sapiens es siempre en la misma medida homo socius (Berger y Luckmann, 1983). Sin demeritar y dejar de retomar a las otras agencias de socialización, nos enfocaremos a la escuela, ya que ésta es la encargada de educar formalmente a los sujetos quienes se convertirán en ciudadanos; pero sobre todo porque la escuela tiene un papel estratégico y fundamental, el cual consiste en reconstruir la cultura y el saber de la ciudadanía, que es potenciar la capacitación del sujeto para enfrentarse a diversos mecanismos de sometimiento (Santos, 2006). Al mismo tiempo que es formadora de individuos y

fundamento de un orden social; y esta orientada al discurso en función de la ciudadanía tiene mucho que demandarle, es decir, ésta le exige qué modelo de ciudadano construir, plantea qué condiciones de esa formación le facultan para ejercer sus derechos, concienciarle de sus obligaciones, determinar que capacidades, actitudes y comportamientos han de desarrollarse y cuáles no, seleccionar que imágenes de los demás han de fundamentarse y cuáles han de suprimirse, discernir que modos de vida son deseables en la sociedad y en las instituciones porque defienden mejor a la ciudadanía, determinar qué contenidos curriculares han de seleccionarse los métodos idóneos.

Dar razón del por qué la escuela nos remite a comprender lo que Santos (2006) menciona sobre ésta, y es que no está ubicada en el vacío, sino que se encuentra inmersa en la sociedad, por lo que de ella recibe influencias y demandas; por consiguiente dentro de éste entramado social existen y se relacionan muchas culturas y subculturas en la sociedad, sin embargo, existe una con carácter hegemónico que dicta las pautas de comportamiento de las personas y de las instituciones, es decir, la ideología dominante la cual es sustentada por los postulados de la sociedad moderna y global. En tanto, la cultura penetra la escuela imponiendo normas, valores, creencias, mitos, rituales, costumbres, estereotipos, eslóganes, a través de muchos mecanismos como pueden ser: las prescripciones sobre la escuela, las demandas de la familia, los comportamientos, ideas, expectativas, la valoración o prestigio de la escuela, las formas de evaluación; los planes y programas, textos escolares, etc.

Por medio de los planes y programas la escuela promueve los modelos sociales que penetran la escuela. En este sentido se encomienda a la escuela la tarea de socializar a los ciudadanos, es decir, de incorporarlos a la cultura. Sin embargo, para reproducir la cultura dominante sobre la formación ciudadana, no se genera de una manera mecánica ni línea, sino en función una evolución sociohistórica de los fines de los contenidos que integren los planes y programas, así como las acciones de los docentes y de otros pares estudiantiles. Los cuales están orientados según Popkewitz (2007) con el cambio educativo, es un mecanismo que se gesta para lograr la reanimación económica, transformación cultural, y la solidaridad nacional que se centran en la calidad de la enseñanza y el curriculum escolar y los resultados de los alumnos.

Al retomar nuevamente elementos de la formación moral y ciudadana en el

actual contexto mexicano implica cuestionar, ¿Cuáles son los antecedentes que tiene la formación ciudadana en México? ¿Qué tipo de ciudadano construían?. Para ello es necesario realizar un recorrido histórico en el contexto mexicano para identificar en qué momento se retoman nuevamente estos elementos y sobre todo el papel que han jugado en la práctica escolar. Así cómo identificar de qué manera se retoma la noción de ciudadano, sin perder de vista que esto dependerá del desempeño y de la orientación educativa de las escuelas, que directamente esta aunado a otro elemento sin importar que pertenezcan al sector público o privado, el cual hace referencia a la capacidad de liderazgo de las autoridades, de los intereses de los agentes sociales, y de las estrategias (Chubb, 1990).

La educación secundaria en función del Estado moderno y de planteamientos globales sufre una serie de transformaciones respecto a la orientación de los programas de Formación cívica y ética, los cuales se ven orientados por diversas reformas que en un primer instante cubren con ciertas expectativas, sin embargo, por no configurarse con los elementos necesarios fracasan. Así para que las innovaciones en el ámbito escolar sean eficaces deben considerar que en el proceso político se den las condiciones favorables para adoptarlos, ubicarse en el contexto político, la viabilidad política de la propuesta, y tomar en cuenta a los actores educativos.

Inicialmente en el periodo concerniente a la época de la independencia esta orientado por la separación de la educación religiosa que se concretiza en el periodo de Gómez Farías, en donde se establece para la educación básica una clase de catecismo y otra de catecismo político. Por consiguiente dichos aspectos generaron modificaciones en las asignaturas que se impartían; ejemplo de ello es la asignatura de Moral que se mantuvo con cambios de nombre en el curriculum de primaria. De acuerdo con Barba (2006) en el periodo de la independencia el fin de la educación tenía dos vertientes. Por un lado, impulsar la actividad económica a través de la enseñanza de nuevas técnicas; y por otro, comenzar a establecer las bases espirituales de la sociedad con la formación de ciudadanos autónomos e ilustrados.

En el periodo de 1925 se generan una serie de cambios en el contexto macro. Se expiden dos decretos presidenciales, los cuales le dan fondo y forma a la educación secundaria.

- Decreto 1848: surge el 29 de agosto de 1925, en donde se autoriza a la SEP para crear escuelas secundarias y darle la organización pertinente.
- Decreto 1849: Surge el 22 de diciembre de 1925, en donde se faculta a la SEP para crear la dirección de escuelas secundarias, mediante la cual se realizaría la administración y organización del nivel.

Con dichos acuerdos la escuela secundaria se define como estrictamente formativa: formación general de los alumnos.

Mientras que en el enfoque micro, se modifican los programas orientados por la resistencia que el ámbito religioso mostraba al no aceptar que disminuyera su dominio o poder respecto a la educación moral. Al estar al mando de la secretaria de educación pública José Manuel Puig Cassauranc expidió un código de moralidad que contenía 11 mandamientos que contenían el deber ser que los educandos debían interiorizar para obtener la titularidad de ciudadanos. Dichos mandamientos contenían un cuadro de virtudes practicadas, en donde los niños debían efectuar su examen de conciencia, al final de este examen el profesor de acuerdo a lo escrito y a su consideración aprobaban o reprobaban al alumno. Los primeros mandamientos hacen referencia a que los buenos mexicanos son bondadosos, veraces, dignos de confianza, que trabajan armoniosamente en cooperación y leales. Los otros cuatro se refieren al ámbito de la autodisciplina; mientras los dos restantes prescriben aplicaciones de la ética a campos particulares: los buenos mexicanos procuraran tener una buena salud y conservarla, y juegan correctamente, observando las reglas del deporte (Latapí, 1999).

En lo que respecta al año de 1936. Se crea el instituto de preparación de profesorado de enseñanza secundaria, con la finalidad de que los docentes logren la transición de un enfoque tradicional a uno crítico, en donde pueda proponer y señalar; y fundamentalmente se base en una macropolítica donde se reconoce que la escuela es un submundo organizado que todos reconocen (Muñoz, 1994). Un año más tarde se acuerda que la secundaria fuese gratuita y se modifica de nuevo el plan de estudios, en tanto, el ciudadano que busca formarse deberá tener una orientación socialista. La organización de la escuela constaba de un consejo consultivo formado por el director, tres profesores de planta, tres de asignatura, un alumno por cada grado y un representante de la sociedad de padres de familia (antecedente del consejo técnico escolar).

Durante el periodo de 1939 -1940. El Departamento de Educación Secundaria se convierte en Dirección General de segunda enseñanza y se establece un solo tipo de escuela secundaria (lo que hoy se denomina secundaria general). Se modifica el plan de estudios con el fin de eliminar las reformas socialistas; se pretendía fomentar la formación más que la información, buscando que el conocimiento se presentará más acorde a las necesidades de los alumnos. Promovió la eliminación de métodos de tipo memorístico la sustitución de tareas a domicilio por el estudio en la escuela creación de equipos móviles cooperativos y se buscó fortalecer la enseñanza del Civismo e Historia. Con esta reforma se previene un aumento considerable de horas de clase en las

asignaturas fundamentales (español y matemáticas), así como en las formativas del ciudadano (civismo e historia), impulso de las prácticas del taller. En este periodo el ciudadano deja de poseer una orientación socialista para convertirse en un sujeto crítico.

En el periodo de 1957 – 1968 durante el mandato de Luís Echeverría se realiza una reforma educativa argumentando que la educación no estaba respondiendo a las demandas sociales. La secundaria se organiza por áreas de conocimiento (matemáticas, español, ciencias naturales, y ciencias sociales; además las materias de tecnología educación física y artística). Cabe mencionar que esta duró a principios de los años 90. La orientación que ésta promueve menciona que apareció por última vez como “Educación cívica y Ética”. Dichos cambios se ven orientados por la necesidad de autoafirmación que lleva al Estado a acentuar un cambio en el civismo y, dentro de él a entender algunos aspectos de la formación moral. El contenido que se revisa en civismo es el conocimiento de las leyes e instituciones del país; la formación de hábitos que requiere el funcionamiento de la sociedad, y la promoción del sentido de identidad nacional; en suma, cultura política, socialización y nacionalismos. Estos contenidos van orientados con una fuerte carga simbólica, pues promueven una serie de valores, actitudes y sentimientos que el educando tiene que interiorizar para que posteriormente se resignifique como ciudadano. Los contenidos antes mencionados permiten converger para la formación de un ciudadano, siendo éste el objetivo de la educación básica.

En el periodo de 1992-1993 la educación secundaria fue declarada componente fundamental por ser el último nivel de formación básica obligatoria. Dicho nivel está constituido por tres modalidades: General, Técnica y Telesecundaria. Su meta es que los jóvenes de puedan desenvolver y apoyar la construcción de una sociedad democrática y enfrentar los retos que ésta le impone.

De acuerdo con Popkewitz (2000) dichas reformas deben establecerse en una tirnagulación entre el saber, poder y prácticas históricamente contextualizadas que permitan plantear una eficaz política educativa, lo cual se logra durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortarí, donde Enersto Zedillo consigue el asentamiento del SNTE y de la SEP. En 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); de este acuerdo se derivan diversas políticas como la federalización de la educación básica, la renovación curricular y el magisterio.

Durante los años posteriores a 1993 las reformas ya mencionadas, no se muestran importantes avances. En consecuencia se presentan nuevas modificaciones en torno a la educación secundaria; muestra de ello es la RIES (Reforma Integral de la Educación Secundaria) que se sustenta en los principios

filosóficos y legales de la educación mexicana expresados en el artículo 3° constitucional y en la Ley General de Educación, así mismo es participativa e incluyente, pues los cambios profundos en educación ocurren como resultado de la construcción compartida de un grupo amplio de interlocutores de perspectivas diversas que se dispone a aprender. Se promueve una propuesta de reformatión con un enfoque intercultural (comprender al otro), cuya finalidad es articular este nivel con el que le antecede, es más flexible en su organización, diversa en su estructura, pertinente para atender las necesidades de equidad y comprometida con el logro de aprendizajes comunes para todos los estudiantes.

Dicha reforma asumió dos rasgos distintos. En primer lugar, un carácter integral que implicaba impulsar transformaciones graduales no sólo curriculares sino en diverso ámbitos organizativos pedagógicos y de gestión. En segundo lugar, la apuesta por una estrategia participativa e incluyente para el diseño y planificación del cambio, a fin de que las decisiones fueran resultado de la reflexión y la discusión colegiada de ideas.

Se generan transformaciones en los planes y programas de estudio de algunas áreas del conocimiento, es precisamente la transición a las asignaturas. Se retoma en secundaria al Civismo con el nombre de formación Cívica y Ética, con tres horas semanales de trabajo. El contenido orientado a esta asignatura se refiere al conocimiento de los derechos y garantías de los mexicanos para introducir al alumno a la convivencia social. En tanto, el enfoque está orientado a la socialización del adolescente por lo que se debe impulsar el desarrollo de su capacidad para configurar las bases conceptuales, emotivas y de comportamiento con las que enfrentará el hecho de ser interdependiente con características diferentes.

Cabe mencionar que los planteamientos de esta reforma del 1992 y 1993 no impactó positivamente en todo el escenario educativo, pues no cubría las expectativas de maestros, alumnos y padres de familia, además de que dicha reforma surgió en un momento de angustia de los políticos por mantener el poder. En este tenor, de acuerdo con Chubb (1990) la educación presenta dos grandes problemas que históricamente han estado presente en el ambio escolar, y son la política y la burocracia. Por un lado, el principal problema que debe abordarse es la política, y los que de ella se desprende, debería de ser representativo de los intereses sociales y atender a las necesidades favoreciendo a la democracia, pero contrariamente, desde este problema de raíz, se engendra y alimenta el segundo de ellos al favorecer la sobreburocratización en las escuelas y en todo el sistema escolar a partir de políticas institucionales específicas, las cuales dan cuenta del pobre desempeño de las escuelas de forma general.

Al no haber una articulación de intereses y de participación los cambios que se van gestando se convierten en un campo de lucha, donde los actores emplean sus recursos de poder para promover sus intereses, lo que da cuenta cómo la institución necesita legitimar su cuerpo de conocimientos que están determinados por un conjunto de reglas, roles, que controlan los comportamientos y dan paso a que el sujeto acceda a un sector social específico (Ball, 1989). En este sentido, Latapí (2008) desconfía de las reformas pedagógicas concebidas desde el escritorio y a nivel nacional, ya que es necesaria la valoración de lo "micro", una clara interacción del maestro con sus alumnos, en el clima del aula, los métodos de enseñanza, el apoyo de los padres de familia, etc., y de esta manera se evitara que las reformas fracasasen y perduren.

Finalmente, en función de los últimos cambios promovidos la RES (Reforma de la Educación Secundaria) se gesta como resultado de intereses entre los líderes del SNTE (Sindicato Nacional para Trabajadores de la Educación) y los funcionarios de la SEP (Secretaría de Educación Pública) que se sustentaban legítimamente en un discurso que no velaba por aspectos integrales. En tanto, los cambios que se plantaban en cuestión de contenido respecto a la asignatura de Formación Cívica y Ética es que sólo se impartirá tan sólo durante dos años, su objetivo es interpretar y explicar procesos sociales, además de conocer los derechos humanos y valores democráticos.

Los planteamientos de la asignatura implican ideas, actitudes y valores, las cuales permitirán que el adolescente defina su identidad cultural y su interacción social con base en juicios y conductas responsables; permitiendo generar cohesión política, social, económica y cultural del país (Latapí, 1999).

Cabe mencionar que los planteamientos que fundamentan la asignatura de Formación Cívica y Ética no retoman explícitamente cuestiones morales, sin embargo, en distintos elementos y aspectos se hace alusión a ésta. Los contenidos permiten a los adolescentes identificar el discurso legítimo que el Estado promueve así como formar un ideal de ciudadano que debe actuar, pensar, sentir, y comunicarse de determinada manera para no alterar los esquemas establecidos y validados, lo cual se sustenta en que esta asignatura compromete intelectual, moral y socialmente al adolescente, pues se le dan a conocer ... "Derechos y obligaciones, las reglas de convivencia, el sentido del bien, la equidad y la solidaridad, la conciencia de la participación y colaboración de todos, se retoma la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la comprensión de la necesidad de las normas sociales, la noción de ley y justicia como conceptos esenciales para la vida democrática, los derechos, las responsabilidades, la participación y la legislación, la representación, la justicia social, la libertad, la equidad y otros (SEP, 1993:86)".

Este tipo de contenido se establece con la finalidad de poner en ejercicio los juicios de valor y la toma de decisiones en aspectos cívicos, en la vida en general o en cuestiones de cultura, lo cual permitirá al alumno objetivar el contenido e internalizarlo a partir de los esquemas sociales, culturales y cognitivos que él posea y de esa manera se desenvuelva en la sociedad y pueda denominarse ciudadano. Los planteamientos anteriores fundamentados en el artículo tercero constitucional.

Se identifica que la Formación Cívica y Ética posee cuatro ejes, los cuales son la formación en valores, el conocimiento y comprensión de los derechos y deberes, el conocimiento de las instituciones y de los rasgos de la organización política del país, y el fortalecimiento de la identidad tanto personal como nacional. De esta manera, con los objetivos y contenidos que conforman la asignatura de formación Cívica y Ética están encaminados a que el adolescente pueda ejercitar y nutrir la triada de aspectos que conforman al ciudadano, es decir, los aspectos cognitivos, morales y legales que permiten la reflexión, conocimiento para que ellos participen de forma responsable y constructiva en la toma de decisiones sujetándose a las normas legítimas y legalmente establecidas que permiten la regulación de las normas sociales.

La escuela secundaria asegurará a los adolescentes la adquisición de herramientas para aprender a lo largo de toda su vida, que le permitirá a los sujetos satisfacer sus necesidades de aprendizaje que se relacionan con la capacidad de reflexión y el análisis crítico; el ejercicio de los derechos civiles y democráticos. En función de lo anterior, la escuela promueve el tipo de ciudadanos que requiere la sociedad actual “hombres y mujeres que participen en la sociedad y resuelvan problemas de carácter práctico, que puedan mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja.

A la luz de lo anterior se identifica que la escuela como agente de socialización secundaria promueve el deber ser que dicta el Estado a través del espacio de la asignatura de Formación Cívica y Ética, ya que los contenidos que se manejan consideran las experiencias de los alumnos en su entorno social, así como su vivencia de las normas que regulan las relaciones interpersonales y el ejercicio de derechos y responsabilidades. Comprende, además, el desarrollo de disposiciones y capacidades necesarias para ejercer una ciudadanía democrática. Razón por lo que Santos (2006) menciona que la escuela tiene como principal tarea la socialización de los ciudadanos; lo cual quiere decir, que ayuda a las personas a que se incorpore la cultura en la que vive. En donde la cultura establecida los comportamientos que se convierten en modelos de actuación y las normas de actuación constituyen la escuela que hoy en día configura nuestro contexto.

El contenido que ha configurado este ensayo me gustaría finalizar haciendo una reflexión parafraseando a Pablo Latapí y Santos Guerra que está enfocada sobre la "neutralidad ideológica", que poseen las escuelas, reformas, políticas, discursos, roles, actores, lo cual evidentemente se identifica que no hay carencia de una ideología, por el contrario cualquiera de estos elementos sabe donde está anclada, la misión que tiene y a que causas sirve. En tanto, no hay neutralidad, puesto que sin una ideología la escuela no estaría orientada ni tendría un objetivo que determine cuál es su a papel.

En tanto la función que desarrolla la escuela como un espacio de socialización (asignatura de formación cívica y ética, pasillo de la escuela, patio, etc.) le permite ejercer su papel de aparato reproductor de la ideología dominante, es decir, promueve por medio de diversas estrategias la noción de ciudadanía, la cual los sujetos van incorporando en función de ciertos esquemas así como de la fuerte carga emocional que le fue otorgada por la socialización primaria, la cual posee gran influencia en los sujetos, debido a que ellos son variables desde el punto de vista socio-cultural y por ende su moldeamiento depende de dicho elementos (Berger y Luckmann, 1983). En tanto, el sujeto busca interiorizar todo el constructo simbólico que la escuela promueve con la finalidad de obtener y portar una titularidad que le permita ser reconocido, conformar su personalidad e identidad. Por ende desarrollarse y transformarse mediante la adquisición de conocimientos, actitudes y valores. Los cuales son necesarios para asumir los nuevos roles y tareas que la sociedad global demanda a cada sujeto para desarrollar y configurar cada una de sus prácticas sociales.

Bibliografía

Ball, S. J. (1989). La política del liderazgo en "La micropolítica de la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar". Traducido por Néstor Miguez. Madrid: Paidós y Ministerio de Educación de Ciencia.

Berger Luckman. (1983). Institucionalización, en el capítulo de la sociedad com realidad objetiva. En La construcción social de la realidad (págs. 67-120). Amorrortu,.

Chubb, J. y. (1990). Una perspectiva Institucional sobre las escuelas. New York: McGraw-Hill.

Federal, G. (2001). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. México: Gobierno Federal.

Latapí, P. (2008). ¿Pueden los investigadores influir en las políticas educativas? Revista electrónica de investigación educativa, <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-latapi2.html>.

- Latapí, P. (2006). La SEP por dentro. México: Fondo de cultura económica.
- Manteca, A. E. (2006). Programa de estudio: Formación cívica y ética. México: SEP.
- Popkewitz, T. S. (2000). Sociología política de las reformas educativas. España: Fundación Paidea y ediciones Morata.
- SEP. (2006). Plan de Estudios 2006. Educación básica. Secundaria. México: Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos.
- Barba, Casillas José Bonifacio. (2006). Estado, Sociedad y Educación: La cuestión moral. En H. A. Ana, Educación, Valores y Desarrollo Moral. Formación valoral y ciudadanía (págs. 25-62). España: Gernika.
- Gimeno, S. J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En B. J. Martínez, Ciudadanía, poder y educación (págs. 11-34). Barcelona: GRAÓ.
- Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Octaedro.
- Muñoz, E. (1994). Escuelas y profesores: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente? Madrid: Ediciones Pdegógicas.
- Santos, G. M. (2006). La escuela que aprende. Madrid: Morata.
- Stoll, L. y. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Barcelona: Octaedro.

Las consecuencias que tiene el bullying en el rendimiento académico

Analy Pérez Hernández

Resumen

Este trabajo tiene la función de dar a conocer el concepto de bullying, diferenciándolo de los demás tipos de violencia escolar, también su objetivo es identificar su relación con el rendimiento académico dando como principio el concepto de este término, su consecuencia dentro del mismo centro del rendir cuentas y del como los docentes y padres no se fijan demasiado en las causas del rendimiento académico alto o bajo de sus hijos, se da también a conocer algunos otros conceptos relacionados con la acción del bullying en las escuelas.

Introducción

En este trabajo, diremos los conceptos básicos del bullying haciendo una identificación de violencia escolar y sus derivados, ya que mencionaremos que no todo es bullying, después daremos el concepto de bullying y su contexto histórico, y de sus inicios como problema de investigación educativa, también que el termino bullying se deriva de una palabra anglosajona.

Igualmente hablaremos del desarrollo del bullying en las aulas, haciendo referencia específica a la denominada "ley del silencio", que se vive en los tres tipos de alumnos participantes del bullying.

Daremos un vistazo al bullying dentro de la escuela secundaria, daremos la razón del por que en este nivel educativo, diciendo principalmente que los alumnos de esta edad, buscan una aceptación social de grupos con los que conviven.

Después nos adentraremos en el rendimiento académico de los alumnos que producen y reciben el fenómeno bullying, su posible afectación en su rendimiento escolar, daremos un vistazo a la relación entre bullying y rendimiento académico.

Como veremos este trabajo tiene una gran difusión en los medios de comunicación, sin embargo eso no significa que sea bien estudiado, hemos visto que en los medios de comunicación se pone bullying como violencia escolar, cuando esto lo que produce es una confusión entre lo que es y lo que se enseña.

Desarrollo

Para adentrarnos en el fenómeno del bullying primero tenemos que estar conscientes de que es un derivado de la violencia escolar, la violencia escolar es definida por José Martín Rodríguez (2008) como “cualquier tipo de violencia que se da en contextos escolares, puede ir dirigida a los alumnos, profesores o propiedades de los alumnos/profesores o de la institución. Estos actos pueden tener lugar en instalaciones escolares, en los alrededores de la escuela, o en las actividades extraescolares.”, lo anterior concuerda con lo que dice Moreno y Torrego (2006) los cuales hacen una clasificación de los tipos de violencia:

- ☞ Disrupción en las aulas
- ☞ Indisciplina
- ☞ Vandalismo o daños materiales
- ☞ Maltrato entre pares
- ☞ Violencia física
- ☞ Autoritarismo fuerza de poder
- ☞ Métodos rígidos
- ☞ Sanciones disciplinarias excesivas
- ☞ Empleo de lenguaje inapropiado

Como se ve en el listado anterior el bullying es un tipo de violencia escolar que entraría en las categorías de disciplina, disrupción en las aulas, vandalismo, maltrato entre pares, violencia física y empleo de lenguaje inapropiado, que como dice José Martín Rodríguez (2008) “En ocasiones puede ocurrir que una persona hostiga a otra de forma reiterada extendiendo entre ambas disparidad de fuerzas y ocurriendo este hostigamiento en lugares apartados invisibles a los adultos y aquí surge el termino de acoso”, surgiendo así el fenómeno del bullying.

¿QUÉ ES EL BULLYING?

El fenómeno del **BULLYING** se empieza a estudiar desde los años 70 con autores como Dan Olweus (Moreno, 2006), naciendo entonces el término en Estados Unidos y que fue designado por la palabra en ingles **BULLIED** que significa abusivo.

La definición del termino bullying es usada para designar comportamientos dañinos y agresivos entre escolares ya que como mencionábamos es considerado parte de la violencia escolar, el maltrato, la intimidación, el abuso y dominio, por parte de uno o más alumnos a otro u otros es manifestado en repetidas ocasiones y con diferente método de agresión, es decir, de forma física, psicológica y verbal de una forma activa o pasiva por parte de los alumnos involucrados, esto según Orte y March (2003).

José Martín Rodríguez (2008) da una forma más explícita de ver el bullying, ya que como el mencionaba no todo es bullying, por lo que él propone una serie de indicadores basándose en los estudios que ha realizado, estableciendo que es bullying si se cumplen tres de los siguientes indicadores:

- La víctima se siente intimidada
- La víctima se siente excluida
- Hay una relación entre agresor y víctima de dominio –sumisión
- Las agresiones o intimidaciones son reiteradas
- Las agresiones son cada vez con mayor intensidad
- Las agresiones suelen ocurrir en privado
- La víctima está amenazada y no cuenta lo que ocurre

Entonces se define que el bullying es una agresión realizada de una persona a otra que también percibe la acción como agresión sin tener un límite de tiempo o cuantas veces sean las agresiones, el factor aquí es la percepción de la víctima y la intención del agresor, ejemplo en una plática informal con una maestra de educación secundaria menciona que los alumnos, a veces se ponen de acuerdo para tener una pelea, y después tan amigos como siempre, caso contrario de un chico que siempre fue molestado por alguna característica en especial.

Haciendo alusión a lo anterior empezaremos hablar de los actores principales del fenómeno bullying, según Barreiro (2009) dice que en el maltrato y la intimidación entre los pares proveniente de tres tipos básicos de participantes que son:

- El pasivo/victima
- El agresivo /victimario o agresor
- El asertivo/cómplice u observador

Estos son los tres tipos de alumno que existe en las escuela, referido a lo anterior Prieto y Carrillo (2009) mencionan que el bullying tiene una característica principal que es la denominada por ellos como, la **“LEY DEL SILENCIO”**, que consiste en el silencio que guardan los alumnos victimas y los observadores, ya sea por miedo al agresor o por falta de valor para mencionarlo, o por la ignorancia (Bautista, 2010) de no saber que están dentro de un tipo de violencia escolar.

Cabe mencionar que muchas instituciones educativas no son consistentes de la magnitud del problema, un ejemplo de esto es el estudio de Castro Santander (2004) donde quiso comprobar que diferencia existía entre el fenómeno de violencia percibida por los alumnos y por los profesores, en donde los resultados son definitivamente discordantes (observar resultado 1 violencia percibida por los alumnos, cuadro 2 violencia percibida por los docentes) esta muestra estuvo formada por 248 alumnos de 11 a 15 años de tres colegios privados del Gran Mendoza de distinto nivel socioeconómico y 28 docentes en distintas áreas curriculares de las mismas instituciones, dicho estudio se realizó en Argentina.

En otro estudio realizado por Sourander y Helstela (Moreno y varios, 2006) en el 2000, con niños finlandeses entre 8 y 16 años, dan unos porcentajes alarmantes, ya que de su muestra de alumnos el 22% han victimizado a sus compañeros, el 25% han sido victimizados, ambos bandos presentaron una amplia gama de problemas psicológicos, de conducta y sociales, mientras que los no participantes son un porcentaje muy pequeño, pero aun así consienten el problema, lo que nos da una referencia de lo grande que es el problema.

Se observa en los resultados anteriores que las instituciones no se dan cuenta de lo que sucede en sus aulas por lo tanto es difícil entonces que hagan muchos esfuerzos para intentar frenar el bullying, de igual manera los padres de familia tampoco tienen mucho de donde se puedan dar cuenta de que papel juegan sus hijos en el fenómeno bullying.

Como se sabe la escuela juega un papel muy importante (Barreiro, 2009) ya que en ella se forma al futuro ciudadano del país, no solo se da a desenvolver el aprendizaje, sino de igual manera está en juego el desarrollo personal y social del individuo, hacerle saber a todos los estudiantes que tiene que considerar la convivencia con los demás a base de valores.

Entonces cabe mencionar que las victimas al sentirse agredidas por otros alumnos no solamente sienten el maltrato de sus compañeros, también de la escuela y la sociedad, porque para ellos su sociedad inmediata son sus compañeros de clase, este mismo hecho afecta de manera directa a su desarrollo social y afectivo, y la pasividad de su ser se vuelve mayor (Zembylas Kaloyirou, 2007) y es que a veces la misma escuela fomenta el éxito individual y

la competitividad, diciéndoles tal vez en un currículo oculto que son perdedores o que no tiene posibilidad de triunfo.

Ya habiendo entrado en el tema de la institución escolar y próximos a adentrarnos a las víctimas, agresores, socialización y al rendimiento académico, se hará hincapié en la edad de los alumnos del nivel secundaria, por que la edad es determinante en el nivel de bullying que llegasen a manifestar en este nivel académico, la mayoría de los estudios realizados es a nivel secundaria, ya que en esta edad los alumnos aprenden a socializarse y a equilibrar su vida escolar, familiar y social, definiendo sus roles en la sociedad, en el aspecto psicológico necesitan ser aceptados y pertenecientes a un grupo, esto se da a través de la socialización escolar principalmente en la interacción de subculturas resultantes de cada una de las costumbres y tradiciones de los alumnos, haciendo discriminaciones para realizar los grupos o círculos sociales de todas las subculturas resultantes, derivadas al mismo tiempo de la admiración y la importancia de las amistades, y la aceptación que se tiene en la tercera infancia (pubertad, entre los 9 y los 13 años, y de la adolescencia, entre los 12 a los 18 años) (Simms, 1972), es por lo anterior que se elige el nivel secundaria.

Después de saber el porqué de la elección del nivel secundaria iremos directamente a los tipos de víctimas, por lo que Velázquez (Prieto y Carrillo, 2009) menciona que "Las víctimas varían en el ámbito educativo", mencionando al mismo tiempo a un grupo escolar en específico, que son los chicos clasificados por Velázquez como buenos estudiantes, otros autores que mencionan la variación de víctimas son Zembylas y Kaloyirou (2007) que indican que los grupos minoritarios denominados diferentes o débiles por la sociedad, en éste caso alumnos, son la víctima perfecta, pudiendo existir la posibilidad de que estos chicos se conviertan después en agresores o desarrollen enfermedades maniacas y puedan estallar en agresión contra los que los rodean, ya que la opresión reprimida puede convertirse en violencia contra los demás, reflejando su propia incapacidad de relacionarse.

Viendo con Zembylas y Kaloyirou que algunas víctimas pueden después llegar a convertirse en agresores, empezaremos a describir al agresor, ya que se trata de personas con perfiles y estilos violentos de conducta que es manifestada en agresión, estas conductas destructivas suelen ser señal de un problema mayor de los agresores proveniente de su medio diario o de un problema psicológico (Barreiro, 2009).

A lo dicho por Castro (2004) de nueva cuenta vemos que la escuela tiene algo que ver en el comportamiento agresivo del victimario, porque inconscientemente lo solapa, es decir, que la institución al solamente poner normas y/o sanciones menores al o los agresores, da por hecho que estos

escarmientan, cuando en verdad tienen que estar consiente que esto no ayuda a la modificación de la conducta del individuo, hacer una intervención en los agresores desde una perspectiva psicológica, hasta en el modo del ¿cómo se les enseña?, haciendo más que transmitir conocimientos, haciendo una educación directa y precisa de valores. Moreno Vacas y Roa (2006), mencionan que a veces la violencia escolar es solo el reflejo de la sociedad, es decir, que la sociedad por lo regular marca a los grupos minoritarios y los llega a excluir por ser diferentes, entonces algo similar pasa en la escuela.

Esto nos lleva a la socialización escolar, en donde los actores principales son los alumnos y el profesor; en párrafos anteriores se ha mencionado la importancia de la escuela en la vida de los alumnos, y un reflejo claro es lo que expone Prieto (Prieto y Carrillo, 2009) “La comunicación e interacción social llega a constituir parte de las características de la personalidad de cada uno de los sujetos que participan en un ámbito específico como la escuela”, esto nos da pauta para decir que en las aulas se da la mayor parte de la interacción escolar, incluso de la vida social de los alumnos, ya que en ella pasan alrededor de 5 a 6 horas y por lo tanto la mayor parte de la violencia se da en el aula como se percibe en los resultados del estudio de Castro Santander (2004) nos dan un parámetro de donde es el segundo lugar en el que se da más el fenómeno del bullying, comparando lo que consideran los docentes a diferencia de los alumnos y como decíamos antes la discrepancia es muy grande (ver cuadros 3 percibido por los alumnos y 4 percibido por los profesores).

Entonces como dice Albrecht-Crane y Slack (Zembylas y Kaloyirou, 2007) “las emociones que se localizan dentro del aula no tienen un componente meramente privado, sino que también forman parte de un espacio político en el que los estudiantes y los docentes interactúan con una serie de implicaciones en los enfrentamientos políticos y culturales de mayor dimensión”.

Por lo que esto hace a los conflictos escolares complejos y entonces el mismo fenómeno del bullying es un elemento de la interacción social educativa, es decir, el bullying en sí mismo hace que se llegue a dar un juego de roles en el aula entre todos los participantes de la misma una complicidad relativa, entonces regresamos al silencio de los alumnos y la ignorancia de los docentes y directivos de las instituciones, y como expresan Kyriakides, Kaloyirou y Lindsay (2007) “la violencia en las aulas es universal” .

Rendimiento académico:

Aunque hemos estado hablando de la escuela, y los actores principales de ella, se ha notado que casi ningún autor habla o relaciona el fenómeno del bullying con el rendimiento escolar de los alumnos, ya que la mayoría de las

investigaciones, o estudios realizados por los diferentes autores se enfocan más a las consecuencias que tiene el fenómeno bullying en el ámbito psicológico o en el desarrollo personal y social del alumno. Pero entonces ¿en dónde queda el lado académico?

Antes de contestar esta pregunta hay que saber que es rendimiento académico: en su sentido etimológico la palabra rendimiento proviene del latín (Ledezma, 1992) "rendere" que significa vencer sujetos, dar fruto o utilidad, es decir, el rendimiento es la productividad que algo o alguien proporciona, en la enseñanza tienden a lograr objetivos definidos, la verificación de los resultados en su conjunto se le llama "rendimiento" (Mattos citado en Ledezma, 1992), existen autores que ven el rendimiento escolar como una medida o grado de aprendizaje logrado por los alumnos, también a veces es llamado como aprovechamiento escolar y lo definen como la expresión de la calidad del proceso de vida académica de los alumnos en una escuela y que está proyectado a la formación del alumno en una práctica profesional determinada, en conclusión, el rendimiento escolar es: el que tanto aprendieron los alumnos, no solamente en conocimientos, sino también de su contexto y como reflejan esto.

En relación con la escuela, el concepto rendimiento tiene como contenido lo siguiente: (Furk, 1962)

- Exigencia al alumnos por parte de la escuela
- Actividad del alumno
- Resultado de la actividad del alumno
- Aportación de la escuela a la sociedad, al estado, a la ciencia y a la economía

Bozzalla, L. (2005) también menciona a los alumnos víctimas o victimarios en una categoría de niños con violencia intrafamiliar, haciendo hincapié en el rendimiento escolar que sus problemas emocionales y el bullying pueden ocasionar un rendimiento adecuado que por lo regular es "adecuado o bajo, en otra posición pone a los observadores, ya que menciona que ellos por lo regular no tienen problemas emocionales muy fuertes, sin embargo son producto de la violencia social e institucional, ADVIRTIENDO SUS EFECTOS EN LAS DIFICULTADES que presentan en el desempeño escolar. El rendimiento de los escolares puede ser visto desde 2 puntos de vista: individual y grupal, desde un aspecto, intelectual, psicológico y social.

Vinculación entre bullying y rendimiento académico:

Ahora como vincular rendimiento académico con bullying y viceversa, si bien es cierto que no existen muchas investigaciones al respecto no quiere decir que este tema no sea viable, por el contrario refuerza la manera en la que se quiere ver el rendimiento académico, es decir, que no solamente se siga de manera tradicional sino que se cambie la perspectiva, viendo que hay muchos factores que influyen en el rendimiento académico y no solamente de manera cuantitativa y de entrega de calificaciones.

En las investigaciones realizadas no se han encontrado muchas, que relacionan el bullying con el rendimiento académico, como se mencionaba el fenómeno del bullying se toma de manera psicológica y sentimental, pero tampoco se ha indagado que esto también influye en el rendimiento académico.

Con respecto a esto Cerezo (2006) nos menciona los aspectos a evaluar del bullying que considera los aspectos académicos, como aspectos meramente secundarios, si bien Velázquez, Zembylas y Kaloyirou (2007) mencionaban algunos grupos vulnerables dentro de las aulas, no podemos dejar de notar que no se sabe que tanto y de qué manera afecta bullying en el rendimiento académico del alumno, tampoco se conocen las consecuencias de una relación áulica problemática en la interacción de los alumnos con otros de similares características, es decir, si los agresores son unidos o son de diferentes amistades, si las víctimas son aisladas o son pertenecientes como diría Zembylas (2001) un grupo minoritario o diferente, o si los alumnos son chicos o chicas, y también mencionar el papel de los observadores, y saber por que los alumnos cómplices cayán o siguen a la corriente solapando los comportamientos, lo mismo que con lo académico casi ningún autor menciona a estos alumnos y también a los profesores como si no existieran o fueran solo una parte secundaria del problema cuando en verdad son parte del mismo.

Por otra parte Castro (2004) también dice que la escuela no previene de manera conveniente la violencia escolar, ya que solo se remiten a unas cuantas reformas de sus normas institucionales, que en sí no son más que el reflejo de la propia ignorancia del cuerpo de trabajo de la institución.

Asimismo se debe de hablar que en América Latina el tema del bullying es un tema poco tratado , y no por el fenómeno en sí, más bien por que antes no se tenía información de este pero si sucedía, ya que la mayoría de las investigaciones realizadas son de países europeos, esto demuestra que la unión europea está más consiente que los países latinoamericanos de la realidad del problema, ya que ellos están tomando acciones en este campo para frenar un poco el fenómeno, de igual forma en México es un tema poco explorado y entendido a nivel educativo y social a pesar de su creciente difusión en los medios de comunicación.

Como mencionábamos en los párrafos anteriores el bullying es un fenómeno muy grande y casi imposible de controlar y si no se hace lo necesario para intentar frenarlo aumentara a niveles en donde la intervención ya no será suficiente, aunque si bien es cierto no se puede controlar las actitudes o las conductas de las personas al 100%, si se puede intentar frenar este fenómeno tan violento que afecta no solo a los involucrados, sino a todos de forma directa o indirecta, hay que intentar hacer un cambio de conciencia, partiendo de tener conciencia del fenómeno bullying y los daños o consecuencias que este fenómeno tiene o puede tener en todos los alumnos y los que están a su alrededor también haciendo entender al maestro que no solamente hay que transmitir conocimiento, sino también de valores y actitudes, con y por supuesto una cooperación de la sociedad en general, empezando por los padres de familia, poniéndolos al tanto de lo que ocurre en las instituciones.

Orte Sócios (2003) dice que la escuela debe ser un lugar seguro en que los alumnos y las alumnas aprendan a hacer y ser personas con valores, y que la escuela deje de ser un lugar donde las conductas violentas tengan cabida, empezar a dar una difusión sana y no tan vacía a la sociedad en general pero en especial a la comunidad educativa para hacer reformas y cambios de raíz.

Es por esto que Bautista Díaz (2010) dice "por tal motivo nace la necesidad de que todos los centros educativos se doten de medios para detectar la presencia de situaciones de acoso escolar y de procedimientos para dar una respuesta que implique a toda la comunidad educativa".

Conclusiones

Este tema es aún muy poco explorado, y poco entendido, en gran parte por la mala información de los medios de comunicación, la vinculación del bullying con el rendimiento académico es una manera de ver los estragos que este fenómeno ocasiona en los alumnos, principalmente en la edad adolescente, que es donde las personas empiezan sus relaciones interpersonales fuera de su familia, por lo que buscan aceptación.

El fenómeno bullying ha sido causa de discusiones en los centros escolares, por que como ya se manejaba antes no todo es bullying pero tampoco hay que ignorar las señales que dan en la interacción áulica los alumnos, prestar atención a la denominada ley del hielo y a su impacto social, por que como bien manejan algunos autores, la escuela es solo un escenario de representación de la sociedad y el contexto en el que viven los alumnos, por lo que este tipo de fenómenos puede desencadenar catástrofes físicas, psicológicas o sociales de índoles mayores a las que podemos ver, y que en muchos casos son evitables si se detectan a tiempo, también padres y maestros

poner atención a los cambios de actitud y rendimiento escolar de nuestros niños y jóvenes, que si bien se puede derivar de diferentes cosas, una de ellas puede estar pasando en el aula, el bullying.

Bibliografía:

- Bautista, L.A. (2010). **Acoso escolar diagnóstico, prevención e intervención en los centros educativo. (Tesis de Licenciatura)**. Universidad Salesiana. México, D.F.
- Barreiro, T. (2009). **Los del fondo**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Bozzalla, L. (2005) **VIOLENCIA Y ESCUELA / PROPUESTAS PARA CONPRENDER Y ACTUAR**. Edit. AIQUE. Buenos Aires, Argentina.
- Castro, A. (Abril 2004).**CUANDO PREVENIR LA VIOLENCIA NO BASTA**. Trabajo presentado en el "Congreso Iberoamericano Sobre la Violencia en las Escuelas", Brasil, Brasilia. Recuperado de <http://www.rieoei.org>
- Cerezo, Fuensanta. (2006), "violencia y victimización entre escolares. El bullying estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test Bull-s", España, Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, en línea encontrado en fcerezo@um.es<fcerezo@um.es>.
- Fernández, I. (2003) **ESCUELA SIN VIOLENCIA/RESOLUCION DE CONFLICTOS**. Edit. Alfa Omega S.A de C.V. Argentina.
- González, F. y Varios. (2008). **Violencia escolar (aspectos socioculturales, penales y procesuales)**. Edit. DYKINSON, Madrid España.
- Moreno, M. Vacas, D. y Roa, J.M. (2006). **Victimización escolar y clima socio-familiar**. Revista Iberoamericana de Educación, 1-8. Recuperado en <http://www.rieoei.org>.
- Ledezma. M. (1992). "**Rendimiento escolar y depresión en adolescentes"** estudio comparativo. (Tesis Licenciatura), UNAM, México D.F.
- Orte, C. (2003). **Los problemas de convivencia en las aulas. Análisis del bullying**. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1-7. Recuperado de <http://web.archive.org/web/20041220222546/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=214&docid=1075>
- Prieto, M.T. y Carrillo, J.C. (2009). **Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva**. Revista

Iberoamericana de Educación, 1-4. Recuperado de <http://www.rieoei.org>

- Simms, J.A y T.H. (1972). **Socialización y rendimiento en educación.** Edit. MORATA. Madrid España.
- Zembylas, M. y Kaloyirou, C. (2007). **Emociones y violencia contra las mujeres y otros grupos, implicaciones pedagógicas.** Revista de Educación, 37-57. Recuperado de m.zembylas@ouc.ac.cy

Educación para la tolerancia: Una propuesta para la formación de valores dentro de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

María Martha Ángeles Hernández

Introducción

En el presente trabajo se abordarán de manera precisa, algunas cuestiones que tienen que ver con la formación en valores y aptitudes, como uno de los pilares principales de la educación integral (saber ser y saber convivir) sin dejar a un lado al saber y al saber hacer así como el papel de las escuelas ante ésta labor tan importante. Posteriormente se retomarán algunos teóricos los cuales abordan el concepto de valor y la necesidad de educar en cuanto a éste rubro para después precisar de manera directa el por qué de la necesidad de educar para la tolerancia y explicar el porqué del desarrollo de éste anteproyecto de investigación, tal y cómo se mencionará a continuación.

Actualmente la educación enfrenta algunos retos y perspectivas, entre ellos, la importancia de formar individuos de manera integral, es decir; diseñar actividades que favorezcan el aprendizaje de contenidos, de habilidades, valores o actitudes y aptitudes centrados en 4 pilares que la Unesco concentra en cuatro pilares básicos (saber, saber hacer, saber ser y convivir) que se encuentran situados dentro de lo que hoy se conoce como “educación integral” (Delors, 1997).

En relación a lo anterior, se busca que el individuo de respuesta a ciertas necesidades sociales enmarcadas en el siglo XXI, donde la ciencia y la tecnología, la economía y el sistema político sufren cambios acelerados incidiendo de manera paralela en lo que es la educación y a su vez en los individuos, es por ello que se acentúa la importancia de que las instituciones encargadas de promover y de llevar a cabo el servicio de la educación, enfoquen sus esfuerzos para educar no solo en cuanto al manejo y comprensión de contenidos y el desarrollo de habilidades sino que también es necesario que se amplíen los esfuerzos para ofrecer una educación en valores y de aptitudes para la vida donde el individuo alcance una formación en plenitud la cual le ayude a adaptarse a su medio y a intervenir de manera favorable sobre él.

Dado lo anterior, se desprende la necesidad de definir la palabra valor, el cual es un concepto que ha sido objeto de estudio desde diferentes enfoques, perspectivas y concepciones, las cuales han puesto de manifiesto algunas investigaciones realizadas por (Hernández & Martínez, 2005) citados por Hirsch, donde se muestra la complejidad que posee la noción de valor. Dentro de algunas concepciones se encuentran las de Rokeach y Valdez (1995), quienes entienden a la palabra valor como ese conjunto de creencias las cuales tiene efectos directos en la conducta y

en su sentido de vida.

Por otro lado, autores como Bolívar citado por Latapí, (1999) refieren al valor como una actitud la cual fue también retomada por Villoro (1998) y por Weber en el aspecto de que los individuos buscan legitimar sus actitudes y sus posturas que en contraposición con otras, ocasionan conflictos entre valores e intereses de diverso tipo; he ahí la contribución de éste último autor para dar cuenta del valor de tipo personal o social como producto de la legitimidad social y de Valdez (1995) como conformación social, además de considerarse como elementos que ayudan a orientar y evaluar las conductas sociales.

En este caso, la relación que guardan los valores con la cultura es muy importante ya que según Durkheim, estos serán diferentes de una cultura a otra y lo cual se refleja en la definición de Robles (1996) como la ideología que orienta las acciones de acuerdo con las pautas culturales de alguna organización, región o sociedad como medio de manifestación (Hirsch, 2005). En suma a lo anterior los valores han sido concebidos como algo explícito, implícito, obligatorio, preferente, intrínseco y extrínseco que puede originar o aminorar un conflicto, además de que han sido y relacionados con las creencias y actitudes, con la conducta, con la ética y la moral, como producto de la cultura y de la experiencia de cada individuo.

Una vez definida la palabra valor se suma la necesidad de plantear y dar respuesta a algunas interrogantes: ¿Cómo hacer que las escuelas concentren sus esfuerzos para educar de manera equitativa en cuanto a la formación de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes? Es de aquí que se desprende la conveniencia de precisar esa necesidad de educar en valores de acuerdo a un estudio (Escaméz, 1988).¹³⁹ en donde se reveló que se vive una crisis en valores tradicionales dentro de la familia, la religión, género, edad, pensamiento, lo cual genera un conflicto, es por eso que se busca que las instituciones educativas como la escuela ayuden a replantear esa situación promoviendo formas para la toma de conciencia y desarrollo de ciertos valores que ayuden a los individuos a guiarse ante la vida, entendiendo por la palabra valor como esa creencia que guía al individuo a una determinada conducta a su vez que es el producto de la influencia de agentes como el Estado, la familia, la iglesia y los medios de comunicación y la escuela, lo cual genera contradicciones y conflictos entre ellas debido a que cada uno percibe una serie de valores con distintos fines.

Ese tipo de contradicciones, han generado una serie de conflictos como la primera y segunda guerra mundial, la guerra fría, entre otros eventos los cuales son producto de factores políticos, económicos y sociales (desigualdad económica, cuestiones de poder, hostilidad entre naciones, odios profundos manifestados en los medios de comunicación, etc.) y los cuales han sido predominantes en nuestra historia. Por otro

¹³⁹ Esta información fue retomada de una pregunta que se le hizo al profesor Escaméz en el año de 1986 donde se aborda principalmente la crisis de valores que se viven en España.

lado el multiculturalismo ha surgido como una fuente determinante de comportamientos negativos entre culturas como la discriminación, racismo, odio, competencia en donde se busca convertir a las aulas en un microcosmos de la diversidad cultural de la sociedad mundial, y la comprensión entre personas de culturas diferentes ha venido a ser condición primordial para un sano clima de aprendizaje en todo el mundo (clima armonioso de multiculturalismo o pluralismo positivo). La comprensión entre personas de culturas diferentes es el resultado de un aprendizaje, como lo es la reconciliación, ninguna de las dos será posible si no se aprende y ejercita la tolerancia.

Todas esas situaciones son el reflejo de que se debe de educar para convivencia resaltando que en un primer plano se trató de dar solución a las disputas, a las hostilidades buscando una educación para la paz. Dicho término se centra en la promoción de una educación basada en el desarrollo de una conciencia ética, altruista y social; respetuosa de las diferencias individuales. En ella, el aprendizaje se centra en la persona, en el desarrollo de valores y en la comunicación en la que se busca hacer del salón de clase un espacio dialógico. A su vez se basa en la colaboración, en el saber compartir y respetar la individualidad y en integrarse dentro del currículum con base a las siguientes consideraciones: a) como materia específica, b) de manera transversal y c) como curso interdisciplinario en las cuales se vinculen los contenidos a la realidad (Hicks, 1999).

Algunos autores comenzaron a abordar esta problemática desde el punto de vista de la intolerancia, intolerancia racial muy en boga en la década de los años 70 del siglo pasado (Amir, 1976). Sin embargo al mismo tiempo se observaron y trabajaron aspectos más sutiles como las dinámicas de cooperación, competición, individualización y otros aspectos que pueden provocar bajo ciertas circunstancias situaciones de intolerancia hacia ciertos individuos de un grupo (Johnson, D.W., 1979). Las situaciones de intolerancia a su vez tienen su raíz en la dinámica social, en la relación con familia, amigos u otros referentes sociales cuya práctica externa de tolerancia o intolerancia se ve reflejada luego en las aulas y entre compañeros.

Los problemas de tolerancia en estos momentos también han evolucionado de ser evidentes, a ser hoy en día tan sutiles que entran incluso en el terreno psicológico en algunas ocasiones (Davis, 1987). Estas situaciones ha llevado a desarrollar esfuerzos para apoyar los ambientes tolerantes en las aula que culminen en favorecer el aprendizaje académico pero también la formación integral de los alumnos (Gil, 1989). La tolerancia se ha trabajado en los grupos a través de la interacción con otros valores y actitudes (Escámez, J. y Martínez Mut, B; 1993), de hecho Escámez ha trabajado ampliamente en encontrar y diseñar propuestas para mejorar los ambientes escolares (Escámez, J. 1995). Finalmente es necesario establecer que el ambiente escolar es en sí mismo una comunidad crítica en el cual se gesta la sociedad que deberá sostener las condiciones económicas, políticas, sociales,

culturales y científicas de una nación es por tanto relevante poner atención hacia el cómo se desenvuelven estos ambientes y trabajar en su desarrollo armónico (Escudero, J.M. 1993).

En relación a lo anterior, organizaciones como la UNESCO (1996), se vieron en la necesidad de dar respuesta a serie de problemáticas a través de la creación de una guía donde se propone la reestructuración del sistema educativo en donde las instituciones escolares deben de favorecer una convivencia democrática aterrizada de manera congruente en los planes y programas de estudio y con el apoyo de estrategias y alternativas metodológicas que favorezcan tal fin. De manera específica, una de esas demandas esenciales como parte de una sociedad democrática, sugiere una educación para la tolerancia, valor característico que atiende a esas cuestiones de pluralidad (formas de organización social, creencias, valores) y de respeto entre individuos que forman parte de una comunidad dentro del marco escolar (Ortega y Mínguez, 1996).

Con tal fin es que se parte el desarrollo de éste anteproyecto en donde se busca analizar los factores que obstaculizan o favorecen el desarrollo de este valor en las aulas y a su vez como inciden éstos fenómenos dentro del aula, siendo objeto de estudio los maestros y los alumnos de la primera y segunda generación de la Licenciatura en Antropología Social de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo cuyo análisis se consolidará en el desarrollo de una propuesta de intervención en donde se promueva el desarrollo y conciencia de éste valor de manera que repercuta de manera favorable en la relación y en el aprendizaje entre los alumnos y los maestros.

Conclusiones:

Es de suma importancia mencionar que la educación en valores es un factor importante para el desarrollo de los individuos y dado lo anterior, se observó que existen algunos factores y hechos sociales producto de nuestra cultura que hacen ver que todavía es necesario multiplicar esfuerzos en cuanto a la formación en valores donde todavía son latentes algunos conflictos que de manera directa e indirecta repercuten en la conducta de los sujetos tanto de manera social como de manera individual; tensiones que crecen día con día como las guerras, la discriminación, el racismo, el sexismo, el bulling, la violencia entre países, las huelgas por mencionar algunos eventos siguen repercutiendo en la forma de pensar y de actuar de las personas, algunos de forma positiva y en otros casos de manera negativa. Dado lo anterior es preciso cuestionarse ¿qué están haciendo las escuelas en cuanto a ésta situación? Si ya existe un documento que emana que es necesario educar a los individuos en el aspecto social y afectivo, ¿qué medidas se están tomando? Y ésta cuestión no sólo va dirigida a las escuelas sino que también va dirigida a los medios

de comunicación, desde las familias, desde la política, ya que son instituciones que también influyen en éste proceso de educar.

Se sabe que la educación en valores, es algo complejo (en éste caso se precisó la necesidad de educar para la tolerancia) a causa de que en ella intervienen factores que tal vez no estén a su alcance pero para ello es necesario comenzar a tomar conciencia de que no se puede seguir así y que es preciso que las escuelas consideren y comiencen a hacer algo para disminuir éstos daños que a su vez influyen en las conductas dentro del aula como producto de nuestra percepción de la realidad y en especial, de nuestra cultura. Se espera un gran reto con el desarrollo de éste proyecto y no me limito proyectar las dificultades que esto conlleva, pero se esperan tomar las medidas necesarias para que éste realmente tenga el alcance esperado y en especial, comenzar con el objeto de estudio en cuestión como principales beneficiarios de éste proyecto.

Bibliografía:

- Sánchez, Escámez, Ortega Ruíz (1988). Programa pedagógico para educar en la tolerancia a los alumnos de BUP. México: Ariel.
- UNESCO (1996). Declaración de principios sobre la tolerancia. Conferencia de del día 26 de octubre al 16 de Nov. de 1995. París: Unesco
- Hirsch (2005) Educación y valores. Tomo III, México: Gernika
- Ortega, P.; Ramón Mínguez y Gil. Ramón (1996). La tolerancia en la escuela. Barcelona: Ariel.
- Ibarra, Esteban (1996). Educar para la tolerancia. Cuadernos de análisis .No. 21 :Unesco
- UNESCO (1994) Tolerancia, Umbral de la paz. Guía didáctica de educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. Francia: Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura
- Hicks D. (1999) Educación para la paz. Madrid: Morata

La flexibilidad educativa en las instituciones de educación superior en el marco de la globalización

José Luis Horacio Andrade Lara

INTRODUCCIÓN:

La globalización y sus alcances nos provocan incertidumbre en relación al presente y al futuro de las instituciones educativas así como de nuestras universidades, las públicas. Este proceso de características mundiales ha trastocado lo establecido ejerciendo influencia para cambiar estructuras, instituidas socialmente, en muy poco tiempo. Analizar los cambios actuales, su complejidad y sus implicaciones en el campo educativo es una necesidad para aclarar la realidad que estamos viviendo. Esta fue la inquietud de investigación inicial y la principal, el punto de partida de la interrogante del ¿Qué hacer?

Aún cuando el tema es amplio se pretende dar cuenta de un proceso social e histórico general y particular, partiendo de una explicación del tránsito del Estado de bienestar al monetarismo y posteriormente a la adopción del modelo neoliberal, como modelo de desarrollo, para posteriormente explicar el papel que la educación desempeña en este proceso y en particular la flexibilidad educativa.

JUSTIFICACIÓN DEL OBJETO A INVESTIGAR:

En nuestro país con el agotamiento del modelo de desarrollo estabilizador, (crisis recurrentes y estado de bienestar cuestionado) se inicia un proceso acelerado de integración de la economía mexicana al capitalismo internacional en un proceso de transnacionalización. El proyecto neoliberal surgió como alternativa de solución a la crisis económica de las décadas de los setenta y ochenta en los países capitalistas avanzados, pero sus planteamientos van más allá pues trascienden lo económico, para insertarse en lo político y en lo social.¹⁴⁰

En el marco del proyecto neoliberal, el Estado impulsó una serie de políticas y reformas que se desprenden de las opciones de desarrollo implícitas en los Planes y

¹⁴⁰ Ver: Glazman Nowalski, Raquel. Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria. Ed. Paidós. México 2003. Pág. 22, 23 y 24.

Programas diversos que los organismos educativos impulsan desde el desarrollo de la política educativa. (SEP-ANUIES.), tales como el PROIDES y desde luego desde organismos internacionales que impulsan orientaciones educativas (OCDE – Banco Mundial), o diagnósticos como el Informe Coombs. Estas políticas sobre todo implican reducción y control creciente del gasto educativo, racionalización del sistema eliminando sectores ineficientes, descentralización educativa que son en sí mismas medidas de reorganización del sistema educativo.

Glazman menciona que: “Globalmente, algunas de las reformas concebidas tienen su origen en la teoría del capital humano, con énfasis en la rentabilidad individual y social de la educación. Se sobrepone el valor del mercado a otros valores de la formación universitaria. El neoliberalismo reinterpreta la teoría del capital humano, en boga en los años sesenta, sosteniendo que se requiere cambiar la educación para adaptarla a las necesidades de la industria.”¹⁴¹

En ese sentido, los gobiernos desarrollan pautas de mayor intervención en la vida universitaria a través de regulaciones y diversas propuestas. Algunas se encaminan a ciertas presiones financieras, ya que como lo señala Glazman

“El presupuesto de las universidades se establece con base en juicios sobre el rendimiento y la calidad de éstas formulados por distintas instancias. Estos juicios, que en principio son de carácter general, empiezan a apoyarse en distintas instancias que realizan una serie de evaluaciones”...“Los evaluadores valoran y califican aspectos, personas, instituciones y programas de diverso tipo; poco a poco adquieren un carácter endogámico y mantienen una circulación limitada, se afirman en su situación y empiezan a defender sus propios intereses. Al emitir juicios de valor sobre la investigación, la difusión y la docencia universitarias, entre otros, las instancias evaluadoras intervienen directamente en el ámbito de la autonomía institucional.”¹⁴²

El tema de la globalización, es un fenómeno por estudiar y analizar pues está influyendo en todos los niveles de la vida humana. Es decir, que está afectando a todos los grupos sociales y humanos. Y también a los diversos ámbitos o dimensiones como es la educación.

La globalización o mundialización, hace referencia a un fenómeno que implica a las empresas multinacionales: fusiones de grandes empresas, hay señalamientos de algunos estudiosos (Manuel Castells, Martín Hopenhayn y Ernesto Ottone, Juan Carlos Tedesco, Joaquín Brunner y Anthony Giddens entre otros), en relación a que estamos viviendo una nueva era posindustrial, donde la economía del conocimiento y la sociedad del conocimiento se abren camino en un nueva forma de producción que está desplazando a una anterior dominación de los factores de capital y trabajo

¹⁴¹ Ibid. Pág. 31.

¹⁴² Idem. Pág. 48.

como elementos esenciales en el proceso de la producción, por el factor actual, el conocimiento y la nueva forma de producción basada en redes.

OBJETIVO GENERAL:

Analizar cómo se ha insertado la flexibilidad educativa en las instituciones de educación superior teniendo como referencia, los vínculos problemáticos entre globalización, sociedad del conocimiento y política educativa, especificando su impacto en el campo curricular.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Identificar los alcances y limitaciones en la aplicación de acciones y modelos de flexibilidad educativa, como resultado de un proceso de globalización de las políticas educativas, en las instituciones de educación superior y en particular en la Universidad objeto de estudio.

- Analizar la necesidad que se le presenta a la educación y al campo curricular en particular de responder a los cambios que se producen en la vida social como consecuencia o influencia del fenómeno de la globalización, de la mundialización y de sus políticas.
- Analizar la influencia del proceso y fenómeno de la globalización en el ámbito educativo, específicamente en las instituciones de educación superior, y en particular la cuestión de cómo se han modificado las perspectivas de la innovación curricular en torno a la flexibilidad educativa.
- Identificar las dificultades que se podrían presentar o se presentan en las Instituciones de Educación Superior, al implementar propuestas de reforma curricular que impliquen la flexibilidad educativa en una estructura universitaria establecida y que implica una transformación profunda de la misma. Las resistencias y contracorrientes que implica la puesta en práctica de un modelo de esa naturaleza en una globalización en crisis.

DESCRIPCIÓN:

PROBLEMATIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO (¿Qué se investiga?)

A continuación se plantean algunos ejes problemáticos que deberán desarrollarse en el transcurso de la investigación, se trata de una serie de reflexiones, ideas y planteamientos que se obtuvieron a partir de lecturas de artículos especializados sobre el tema de diversos autores (parafraseados, algunos de ellos) Tedesco, Brunner, Anthony Giddens, entre otros: Alicia de Alba, Martínez Lobato Lilia, Bertha Orozco, Angel Díaz Barriga, Axel Didrikson, Luz Ma. Nieto Caraveo y Mario Díaz Villa.

- El papel de los Estados-Nación en el contexto de la globalización, en qué situación han quedado o el papel que les ha tocado cumplir, en el marco de la acción novedosa de las empresas multinacionales y de los mercados-agentes financieros.
- Como aparecen ciertos fenómenos sociales como consecuencia de la globalización que tienen que ver con el intercambio de información en tiempo real y desarrollo o descubrimiento de nuevos conocimientos que muchas veces llegan a representar al mismo tiempo una mezcla de oportunidades y amenazas, mayores beneficios pero también vulnerabilidades, llegándose a considerar la existencia de una crisis de la globalización por su impacto.
- La vinculación entre la flexibilidad laboral con la flexibilidad educativa en el marco de la nueva economía del conocimiento y la importancia del establecimiento de redes para la nueva forma de producción que se da a través de redes.
- Tratamiento teórico de las nociones de flexibilidad educativa asociadas con un proyecto político cultural mediado por las nuevas formas de producción y transmisión de los saberes. Los cambios en la educación se generan a partir de los procesos de formación técnica, tecnológica y científica para producir un profesional competente para resolver los diversos problemas y demandas de la sociedad.
- La flexibilidad desde los factores que la implican, económicos, científicos, tecnológicos, sociales y políticos y culturales. Es decir, la flexibilidad como parte de un nuevo paradigma sociocultural.

Por último será importante revisar el modelo del posgrado de la UNAM, para analizar la flexibilidad educativa que de acuerdo a transformaciones la globalización impone a la educación superior, particularmente en los cambios en las diversas estructuras: académica, curricular, de gestión de las IES, o hacia donde se encaminan las relaciones entre la academia y la administración. El surgimiento de gestiones y ámbitos “emergentes” como el de las tutorías, y la flexibilidad en el currículum universitario, donde la centralidad del aprendizaje y el cambio del paradigma de la enseñanza se están presentando como novedad, sin descartar otro tipo de acciones complementarias como el intercambio académico y movilidad estudiantil.

También es importante rescatar las dificultades que tiene la flexibilidad educativa en una estructura universitaria establecida desde hace décadas y que implica una transformación profunda de la misma. Los problemas planteados por la puesta en práctica de una reforma o nuevo modelo que implica mayor flexibilidad educativa en una globalización en crisis.

La globalización como proceso que trasciende nos permite crear las condiciones de repensar la educación y las consecuencias sobre la funcionalidad de las escuelas. ¿Qué tipo de estudiantes pretendemos formar? ¿Con que contenidos? ¿Cuál compromiso social? ¿Qué tipo de actitudes y habilidades pretendemos enseñar?

Las instituciones de educación superior en nuestros días, en especial las universidades, se encuentran sometidas a dinámicas cambiantes y complejas. Este dinamismo implica cambios continuos a diferentes niveles enmarcados a nivel mundial por los procesos de globalización económica, que repercute en cambios y reordenamientos políticos y sociales.

La flexibilidad educativa es un concepto que puede tener diversas orientaciones, significados o aplicaciones.

Toda nueva incursión en el conocimiento y en la investigación nos lleva a plantearnos ciertas interrogantes tales como:

- ¿Cuál es el papel que juega la denominada flexibilidad educativa en los procesos de cambio que promueve la globalización en la educación?
- ¿Qué acontece en el campo curricular como espacio de impacto de la flexibilidad educativa en el marco de la globalización – mundialización actual?

AVANCE:

1. Los vínculos e impactos entre globalización, educación y sociedad.

La pregunta básica de punto de partida es: ¿De qué manera se verá afectada la educación como producto de la globalización? José Joaquín Brunner¹⁴³ propone cuatro dimensiones de análisis:

1. Percepciones en América Latina respecto a la educación al inicio del presente siglo, que son visiones de distintos sectores sociales y desde perspectivas reales de avances y resultados de la misma.
2. La globalización como causa indirecta o directa del nivel del desarrollo educativo. Que significa una especie de sobre-representación que atribuye a la globalización ser causa inmediata de una variedad de problemas educativos que tienen diverso origen.
3. La hipótesis según la cual, la globalización impacta en los contextos que rodean a la educación (contextos cercanos), cuestión que produce una alteración significativa: Por ejemplo; el acceso a la información, el acervo de conocimientos, la disponibilidad de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) para la educación, el mercado laboral y los mundos de vida.
4. La forma cómo se enfrenta la educación y su problemática en los países desarrollados, y como se adapta a los cambios en su propio espacio social: Donde el aprendizaje se convierte en un elemento permanente a lo largo de toda la vida, y se fortalece la educación a distancia y bien distribuida, así como el desarrollo de la llamada institucionalización de redes.

En ese sentido para Brunner, el fenómeno de la globalización es redimensionado únicamente al proceso que resulta de la difusión de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) y en particular las tecnologías de redes, y propone cinco dimensiones que representan los desafíos para la educación en el siglo XXI.

¹⁴³ BRUNNER, José Joaquín. **Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias.**

Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe UNESCO, Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto del 2000. documento disponible en: <http://www.reduc.cl/reduc/jbrunner.pdf> p.3 a 6.

1. *Acceso a la Información.* El acceso a la información hoy a diferencia del ayer es mucho mayor por el acceso a la Web y las innumerables páginas electrónicas, además del creciente número de personas con acceso a Internet. La educación y la escuela tienen ante sí el desafío de ofrecer acceso a la información sin exclusiones, aprender a seleccionarla, evaluarla, interpretarla, clasificarla y usarla.
2. *Acervo de conocimientos.* El conocimiento a diferencia de hace algunos años que era más o menos estable, hoy aumenta y cambia a gran velocidad representando un reto al sistema educacional de ahí, la cuestión de ¿cómo organizar curricularmente un conocimiento global en permanente cambio y expansión?
3. *Disponibilidad de NTIC para la educación.* El tradicional uso de texto, lápiz, tiza y pizarrón pudiera estar cambiando ya con el uso hoy del retroproyector, la t. v. y el video. Hoy también las escuelas se conectan a las redes por lo que del texto plano o lineal se está pasando al hipertexto incorporando la alta tecnología, los foros de discusión, los cursos hipermedia, y los simuladores de realidad virtual para el aprendizaje, etc. La cuestión está en ver con qué velocidad la escuela podrá adaptarse a las nuevas circunstancias. El cambio parece presentarse mejor en la educación superior donde ya se aprecia el uso de las NTIC, sin embargo es largo el camino por recorrer.
4. *Mercado laboral.* Como ya se ha mencionado hay un incremento en el sector terciario y una disminución de ocupaciones agrícolas, industriales y extractivas. En ese sentido se están presentando cambios en las estructuras de los empleos, que están determinando nuevas demandas de competencias, destrezas y conocimientos que tienen que ver con la necesidad creciente de puestos que requieren personas que sepan leer y entender información técnica y conocimientos de computación, es decir, personas con una mayor escolarización y adaptadas a una mayor flexibilidad laboral. Todo esto representa un cuestionamiento a los sistemas de educación y formación pues hay un desplazamiento de las destrezas tradicionales a otras nuevas que implican mayor formación técnica, derivada de las exigencias nacidas en la estructura económica
5. *Mundos de vida.* El reto que la educación enfrenta es el de hacerse cargo de las transformaciones que ocurren en torno al contexto cultural. La transformación y adquisición de un nuevo sentido y significado social donde la educación se desenvuelve, ya que se presenta un fenómeno de socialización deficitaria o débil, donde predomina la incertidumbre, pérdida de ideales, la ausencia de utopía y la falta de sentido.

2. Importancia del Currículum en el contexto de la globalización y sus impactos en la educación

La denominada Sociedad del Conocimiento donde la centralidad es ocupada por la educación plantea al campo del Currículum grandes expectativas de revitalización en torno a: qué, cómo, cuándo, dónde y por qué enseñar en un mundo cada vez más globalizado.

Es importante entonces ver el campo del currículum como un *campo problemático* y no tanto como un conjunto de *teorías acabadas* que explicaban las prácticas curriculares, al estilo de Tyler.¹⁴⁴

¿Cómo ha influido el proceso de la globalización en el campo del currículum? ¿Qué nuevos procesos se han manifestado en el campo del currículum, como campo problemático que es influido, permeado y transformado por las nuevas condiciones socioeconómicas y culturales determinadas por el fenómeno de la globalización?

En este sentido se presenta el carácter político-académico del currículum, al insertarlo en los proyectos políticos y sociales en el contexto de la globalización, estaríamos definiéndolo como un campo científico en lucha, como dice Bourdieu: el campo es un sistema de relaciones objetivas de lucha competitiva.

3. Importancia de la Flexibilidad en la Educación Superior y su relación con la globalización

Desde la perspectiva teórica de Díaz-Villa¹⁴⁵, la flexibilidad puede considerarse una tendencia asociada a las realidades sociales, económicas, culturales y educativas contemporáneas. La dinámica cambiante de estas realidades y de sus relaciones nos pone frente a una diversidad de procesos cada vez más globales o universales caracterizados por la flexibilidad, la inestabilidad, lo emergente y el cambio

¹⁴⁴ Cfr. Para <http://www.geocities.com/segciencias/curricul.htm> encontramos una guía de lectura sin autor, el tema tiene relación con *el currículum técnico* y una sinopsis de la teoría de TYLER. En el sitio señalado, se menciona que: “Tyler le otorga un lugar central a los objetivos y en pos de las metas de la educación éstos van a operar en la determinación de los criterios en la selección del material, elaboración de los procedimientos de enseñanza y preparación de pruebas y exámenes con el fin de establecer a los individuos en un lugar determinado de la sociedad industrial. Afirma que la educación es un proceso de modificación de los patrones de conducta, (sólo un conductista podría elegir ése planteo).

¹⁴⁵ DÍAZ Villa, Mario. **Flexibilidad y Educación Superior en Colombia**. Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior, Colombia, 217 pp. Bogotá. Ed. 2002. p. 29 y 30.

Disponible en: http://www.icfes.gov.co/es/fomento/gcfom/pub/p_publica.htm

permanente. Entre dichos proceso se encuentran los siguientes:

- La fuerza de los cambios económicos de finales del siglo XX con la aparición de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, que dio lugar a las formas más avanzadas e integradas de división del trabajo y de organización y flujo de los mercados nacionales y transnacionales compatibles con manifestaciones económicas simples y subdesarrolladas.
- La globalización de la cultura y como hemos visto hasta de la vida cotidiana, que ha permitido trascender de manera virtual el espacio geográfico y vivenciar sin límites todas las formas posibles de cultura.
- Como consecuencia de la globalización, el debilitamiento de las fronteras políticas y económicas de los países y de la unidad de valores nacionales en favor de la diversidad demográfica y cultural.
- Las crecientes manifestaciones de una educación abierta a todos los públicos, con sus más variadas y flexibles ofertas formativas, tipos de instituciones y la multiplicidad de discursos y prácticas pedagógicas que las fundamentan y regulan.
- Los cambios en la educación que han generado los procesos de formación técnica, tecnológica y científica para producir un profesional competente para resolver los más diversos problemas y demandas de la sociedad.
- El desarrollo de la ciencia y la tecnología que han debilitado la antigua identidad de las disciplinas y generado una constelación de nuevos campos de discusión, con nuevos objetos y métodos de producción del conocimiento en el ámbito de las ciencias.
- Los cambios en el mercado laboral (flexibilidad laboral) con la consecuente variación en las oportunidades de empleo, las formas de contratación y la demanda por competencias laborales genéricas y específicas de diferentes

niveles.¹⁴⁶

Este conjunto de procesos, que han afectado a las instituciones en general y a las IES en particular, a los roles personales, a la identidad y a las relaciones entre grupos e individuos, nos hace pensar que se están modificando los límites tradicionalmente rígidos en todas las formas de vida en la sociedad, en particular, y a los creados por la división rígida del trabajo y a los principios y formas que han inspirado su organización.

El tema de la flexibilidad tiene varias dimensiones, comporta diferentes categorías y no está exento de valoraciones ideológicas. Por un lado, la flexibilidad tiene como función legitimar un enfoque particular de desestructuración y reestructuración (recomposición hacia la apertura) de las relaciones sociales en el contexto de una sociedad en permanente cambio. Por otro lado, significa un cambio fundamental en la manera como la cultura se transmite, lo cual implica una transformación, tanto de los contextos culturales de interacción, como de la forma de sus contenidos. En uno u otro sentido, la flexibilidad se opone a la rigidez al procurar y privilegiar la autonomía o autorregulación y la libertad de acción a los actores en un determinado campo (institucional, cultural, social o económico) y al transformar las normas o controles y las prácticas que regulan (los límites de) unas determinadas formas de relación en diferentes contextos.¹⁴⁷

- *Factores económicos:*
- *Factores científicos:*
- *Factores tecnológicos:*
- *Factores sociales y políticos:*
- *Factores culturales:*

¹⁴⁶ *Ibíd.*

¹⁴⁷ *Ibid.* p. 40. *Nota:* Villa cita a Jatobá quién considera que el tema de la desregulación está íntimamente asociado a la flexibilidad, siendo la desregulación un principio determinante de la flexibilidad. Desde este punto de vista, una mayor desregulación (en el sentido de menor intervención de quien domina o controla una determinada relación) propicia una mayor flexibilidad de acción de quien aparece como dominado o controlado. Por esto, es posible plantear que la flexibilidad afecta y transforma, fundamentalmente, las relaciones entre una categoría dominante y una categoría dominada.

Para Díaz Villa, la flexibilidad forma parte de un nuevo paradigma sociocultural que no es ajeno a los nuevos rumbos económicos y culturales del mundo.

La flexibilidad está asociada a -o recibe una de sus expresiones en otra noción la idea de formación flexible, la cual está generalmente relacionada con la generación de nuevos procesos socioeconómicos y culturales y puede considerarse como una consecuencia de la multiplicidad de innovaciones tecnológicas, organizativas y de gestión introducidas en muchas instituciones educativas y en los diversos escenarios de ejercicio profesional y ocupacional.¹⁴⁸

La formación flexible es una noción que implica un cambio fundamental de las prácticas educativas centradas en el maestro y en los contenidos de las prácticas centradas en el alumno.

Además de ser un elemento que surge como parte integrante del proceso de globalización, la flexibilidad tiene la peculiaridad de haber nacido sobre todo en los procesos económicos y del trabajo.

De esta manera, y en el marco de las ideas planteadas por Villa, la formación flexible, demanda a la educación superior transformaciones político-culturales, organizativas y administrativas que signifiquen nuevos modos de articulación del sistema, redimensionamiento de las formas organizativas, integración de sus niveles o modalidades, diferentes rutas de formación, valoración de las competencias de los estudiantes con independencia del lugar y el tiempo de su aprendizaje y, sobre todo, mayores oportunidades de acceso a sectores sociales tradicionalmente excluidos del sistema de educación superior.

4. En el contexto nacional, ¿Cómo se busca recuperar la propuesta de la flexibilidad?

La ANUIES, retoma las recomendaciones de los organismos externos para estar en consonancia con la oleada globalizadora y plantea una visión hacia el año 2020. La ANUIES hace referencia a los desafíos actuales de la educación superior en México.

También podemos encontrar los lineamientos de política educativa en el Programa

¹⁴⁸ Ibid. p. 32. DÍAZ Villa cita a la OIT, (1995). Cfr. OIT. (1995) Diseño, Gestión y Evaluación de la Formación Flexible. Introducción a la formación flexible. Turín: Unidad de Publicaciones.

Nacional de Educación 2001-2006.¹⁴⁹

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 marca algunas orientaciones en relación a la flexibilidad educativa y curricular al señalar la necesidad de equilibrar la cobertura geográfica y atender áreas de interés para el desarrollo del país apoyando proyectos que busquen la ampliación de la matrícula de educación superior y el fortalecimiento de programas educativos flexibles con salidas intermedias y con enfoques centrados en el aprendizaje, que desarrollen habilidades en los estudiantes para aprender a lo largo de la vida.¹⁵⁰

5. La flexibilidad en la educación superior, en el contexto del Banco Mundial

Igualmente el Banco Mundial¹⁵¹ habla de la educación terciaria como un pilar crucial para el desarrollo humano en el mundo, y para acelerar el proceso de integración a la globalización de las economías en desarrollo y transición. Desde que el conocimiento se ha convertido, más que nunca, en un factor primario de producción en todo el espectro de la economía mundial. La educación terciaria conforma una red de instituciones sobre la cual se apoya la producción de alta capacidad para el desarrollo.

La preocupación del Banco Mundial en torno a la educación superior de los países en desarrollo y transición, es fundamentalmente que el carácter evolutivo de la economía del conocimiento contrasta con la rigidez y debilidad de ciertos sistemas de educación terciaria que les impiden maximizar el potencial para construir capacidad local.

¹⁴⁹ Los documentos referidos son los siguientes: ANUIES (2000) **La Educación Superior en el Siglo XXI**. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México, disponible en: <http://www.web.anuies.mx/21/>
http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/columna0.html

Fecha: 01/02/06.

SEP (2001) **Programa Nacional de Educación Superior 2000-2006**, Secretaría de Educación Pública, México. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/wb/distribuidor.jsp?seccion=2734>

¹⁵⁰ Ibid. p. 201.

¹⁵¹ BANCO MUNDIAL: **Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria**: BIRF/BM 2003. Washington, D. C. <http://www.worldbank.org> Documento preparado por un equipo liderado por Jamil Salmi bajo la orientación general de Ruth Kagia, Directora del Departamento de Educación y Jo Ritzen, Vicepresidente de la Red de Desarrollo Humano. Marta Laverde fue quién lideró la preparación de la versión en español. Cfr. Resumen ejecutivo.

Asimismo, este organismo, subraya que entre los retos de la educación terciaria están los siguientes: ampliar la cobertura con financiamiento sostenible, reducir las desigualdades de acceso y resultados, resolver problemas de calidad y pertinencia y flexibilizar estructuras de gobierno y prácticas de gestión rígidas.

6. Características de la Flexibilidad Educativa en la Educación Superior

El sentido del término de flexibilidad en el ámbito de la educación superior abarca de manera relativa estas dimensiones:

- *Planes de Estudios flexibles*: Un plan de estudios diseñado por el estudiante según los intereses, necesidades y posibilidades tanto personal como en relación a la institución de educación superior de referencia.
- *Sistema de Acreditación internacional*: Que obtenga el reconocimiento en diversas latitudes, que van desde el ámbito local y regional, al nacional y hasta el internacional.
- *Movilidad estudiantil*: Que sea factible cursar asignaturas y semestres lectivos completos en Universidades afines con carreras o programas afines, tanto a nivel licenciatura como en posgrado.
- *Nuevos Modelos de Enseñanza y Aprendizaje*, que impliquen sujetos activos, participativos, creativos, asertivos, donde aprendan a aprender, para el mundo del trabajo y para toda la vida.
- *Sistemas Educativos Abiertos*, en sentido amplio. Curricular, Gestión académica y administrativa.
- *Modalidad educativa abierta y a distancia*, con la utilización de recursos telemáticos (cursos en línea, con utilización de recursos didácticos para actividades presenciales, y a distancia con el uso de videoconferencias,

teleconferencias, tele sesiones con televisión vía satélite, chats y foros de discusión, con el uso de bibliotecas virtuales y digitales, textos digitalizados y puestos en línea.

- *Profesores capacitados y actualizados* en general y en particular en la nueva perspectiva del aprendizaje centrado en el estudiante.

- *Nuevos Ambientes de Aprendizaje* que faciliten el acceso al conocimiento.

Con esto vemos que esta diversidad de nociones aparecen estrechamente relacionadas, sin representar un marco conceptual estrictamente elaborado, se relacionan, se conectan, confundiéndose unos con otros.

Sin embargo algunos autores ya mencionados como Nieto Caraveo y Díaz Villa plantean un marco de análisis para abordar sistemáticamente el estudio de la flexibilidad.

Nieto Caraveo señala tres perspectivas desde las que se puede analizar la flexibilidad, tres dimensiones que hay que considerar en una propuesta de flexibilidad educativa:

- *La perspectiva instrumental.*
- *La perspectiva política*
- *La perspectiva teórico-conceptual.*

En palabras de Nieto Caraveo: “asumir la flexibilidad educativa en toda su amplitud teórico/conceptual, política e instrumental, significa debilitar los principios de clasificación y enmarcamiento con que operan las tareas educativas, es decir, significa reconstruir los ámbitos de libertad, responsabilidad, confianza y autonomía con que funcionamos. En síntesis significa modificar la distribución y formas de

ejercicio del poder en nuestras instituciones.”¹⁵²

Por su parte, Díaz Villa menciona cuatro ámbitos para el análisis de la flexibilidad educativa:

- *La flexibilidad académica:*
- *La flexibilidad curricular*
- *La flexibilidad pedagógica:*
- *La flexibilidad administrativa*

La flexibilidad en la educación superior tiene que ver, pues, con la construcción de una cultura académica alternativa que tenga un carácter reconstructivo y más abierto de la organización del trabajo en lo que concierne a los procesos formativos, investigativos y de proyección, y de sus medios posibles: curriculares, académicos, administrativos y de gestión.

7. Características de la Flexibilidad Curricular

De alguna manera se ha mencionado que la noción de flexibilidad curricular es una idea amplia que tiene diferentes significados. Mientras que para unos se relaciona con una oferta diversa de cursos, para otros tienen que ver con la aceptación de una diversidad de competencias, ritmos, estilos, valores culturales, expectativas, intereses y demandas, que pueden favorecer el desarrollo de los estudiantes. También puede significar la capacidad de los estudiantes para que como usuarios del proceso formativo puedan escoger el contenido, el momento y los escenarios de sus aprendizajes.

Según Bertha Orozco; la noción de flexibilidad curricular o de currículo flexible se ha ido convirtiendo en una herramienta metodológica para otorgar un nuevo sentido a los diferentes aspectos que plantean los cambios o las reformas académicas en la educación superior.

¹⁵² NIETO Caraveo. Op. Cit. p. 7 y 8.

Desde este punto de vista, la noción de flexibilidad curricular está asociada, como marco general, a reformas de la educación superior en aspectos tales como reorganización académica, el rediseño de programas académicos y de sus planes de estudio (contenidos y actividades), la transformación de los modelos de formación tradicional, la redefinición del tiempo de formación, una mayor asociación de la formación a las demandas del entorno laboral.¹⁵³

Díaz Villa señala que cualquiera que sea la definición de flexibilidad curricular, ésta implica considerar:

- El análisis del currículo, esto es, de los conocimientos, experiencias y prácticas institucionalmente seleccionados, organizados y distribuidos en el tiempo para efectos de la formación.
- Sus relaciones con todos los actores (académicos y administrativos) y otros componentes institucionales que, directa o indirectamente, están implicados en las prácticas de formación.

Para Mario Díaz existen dos formas de flexibilidad curricular:

1. Una referida a la apertura de los límites, es decir, de las relaciones entre los diferentes campos, áreas o unidades temáticas de conocimiento o contenidos que configuran un currículo. Esta forma de alguna manera significa nuevos modos de producción del conocimiento, caracterizados por la reflexividad, la transdisciplinariedad y la heterogeneidad, que comienzan a reemplazar las formas de conocer tradicionales de las disciplinas. Con esta forma de flexibilidad, la organización del contenido curricular se ha diversificado con el aporte de numerosos productos multidisciplinarios, interdisciplinarios y, sobre todo, transdisciplinarios que se apoyan fundamentalmente en enfoques centrados en problemas y en su solución. En este caso, el currículo requiere un cambio organizativo que implica pasar del aprendizaje centrado en los temas de las disciplinas a uno centrado en problemas

¹⁵³ OROZCO Fuentes, Bertha (2000). Op. Cit. p. 5 y 6.

2. Y otra, referida al grado de apertura de la oferta de cursos y actividades académicas y de la diversificación de áreas de conocimiento y práctica. Está orientada a satisfacer la demanda e intereses de los estudiantes y de ciertos sectores sociales vinculados interesados en la formación. Por lo que esta opción permite:
- a. Más oportunidades para acceder a la formación profesional.
 - b. Mayor adecuación a las posibilidades de acceder a la formación.
 - c. Posibilidad de dar respuestas más rápidas a las necesidades formativas de los estudiantes.
 - d. Ampliar la oferta de contenidos formativos que posibiliten a los estudiantes una selección más adecuada a sus necesidades e intereses individuales.¹⁵⁴

Estas formas implican que para llevarlas a cabo las instituciones de educación superior requieren iniciar una reconceptualización de sus discursos, prácticas y estructuras organizativas tradicionales y una mayor articulación de los conocimientos que en ellas se producen y reproducen con los intereses estudiantiles y las demandas del entorno social.

¹⁵⁴ DÍAZ-Villa, Mario. Op Cit. p. 67

Política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional

Análisis de política pública para elevar la calidad de la educación. Los incentivos salariales

Belem Escorcía Islas

Introducción

Existen innumerables motivos para seguir invirtiendo en el mejoramiento de la calidad de la educación, sin embargo no es una inversión fácil cuando no se tiene clara la política educativa que debe aplicarse para obtener mejores resultados.

Es esencial, por tanto, el papel del gobierno como el protagonista más indicado para establecer las acciones que en política educativa ayuden a mejorar la calidad de la educación, evaluar los programas creados para tal fin, resulta ser un punto medular para saber si se avanza en el cumplimiento de las metas y / o los ajustes y modificaciones que se requieren para lograr el objetivo propuesto.

El tema de los incentivos a las buenas prácticas escolares viene, a su vez, asociado a los esfuerzos que hacen los países por lograr la calidad de los servicios de educación básica.

En el país fue implementado el Programa Nacional de Carrera Magisterial como una de las acciones prioritarias de la política educativa que coadyuvara a elevar la calidad de la educación. A 18 años de establecido el programa aún no se encuentra una relación directa entre inversión y calidad, medida en términos de rendimiento. No obstante con los actuales niveles de inversión el gobierno puede adoptar decisiones importantes para mejorar el funcionamiento del programa.

En el presente ensayo se realiza un análisis de la política pública en la que se inserta de carrera Magisterial, se identifican los actores que participan en la implementación del programa, su ruta de micro-implementación, estructura administrativa y tres variables de implementación, principalmente rasgos concernientes a la claridad, especificidad, flexibilidad de metas y estructuras que abarcan a una multiplicidad de actores.

Implementación de Carrera Magisterial

Carrera Magisterial es el programa de incentivos y de evaluación relacionado con la calidad del trabajo educativo de mayor impacto en el país por la cobertura que tiene y los recursos con los que opera. “Es un sistema de promoción horizontal en el que los docentes participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse si cumplen con los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los lineamientos normativos” (SEP, 1998). El objetivo general del programa consiste en “elevar la calidad de la educación nacional a través del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio y del mejoramiento de las condiciones de vida y labores de los docentes” (SEP, 1998).

La implementación es el cumplimiento de una política básica. Ésta se plasma por lo general en un estatuto, aunque también puede presentarse de forma de órdenes ejecutivas determinantes o como decisiones de los tribunales (Villanueva, 2006). En este sentido es importante conocer cuál ha sido el impacto de dicho programa en la mejora educativa de los alumnos, que resultados se han obtenido con la implementación de dicho programa.

Para analizar empíricamente la formulación e implementación de las políticas públicas se distinguen dos grupos de actores llamados: grupos objetivos y beneficiarios finales (Subirats, 2008).

Los grupos objetivo están compuestos por personas físicas o jurídicas y organizaciones que agrupan a tales personas, cuya conducta se considera políticamente como la causa directa o indirecta del problema colectivo que la política pública intenta resolver. Los beneficiarios finales comprenden las personas (físicas o jurídicas), a quienes el problema colectivo afecta directamente, sufriendo sus efectos. Tales actores pueden esperar como resultado de la ejecución eficaz de la política pública, una eventual mejoría de su condición económica, social, profesional y ambiental (Subirats, 2008).

El esquema No. 1 Muestra los actores participantes en la elaboración e implementación del programa carrera Magisterial, se identifica los grupos objetivo y beneficiarios finales quienes establecen una estrecha relación con los tipos de hipótesis.



Fuente: Construcción propia a partir de Knoepfel, Larrue, Varone (2001:70)

La hipótesis causal puntualiza que el nivel de logro de los grupos y las escuelas no se refleja como un objetivo alcanzado, en este sentido Carrera Magisterial como política educativa implementada en educación básica, ha funcionado como un mecanismo de mejoramiento de ingresos del magisterio y no como un sistema adecuado de evaluación, ni en el mejoramiento docente, que, por consecuencia, no ha mejorado la calidad educativa.

La hipótesis de intervención de la implementación de la política se fundamenta principalmente en utilizar a los incentivos como un mecanismo para generar mayor efectividad en el desempeño docente, sin embargo un aumento generalizado al salario docente incrementa substancialmente los costos al sistema sin lograr necesariamente un aumento correspondiente al rendimiento estudiantil (Lavy, 2002).

Para analizar la implementación de la Carrera magisterial se propone un marco analítico que pertenece a los enfoques de redes de política (*policy networks*) desarrollados en Inglaterra. En particular, se utilizan los enfoques elaborados por David Marsh(1998), Martin Smith (1996), Rod Rhodes (1992) y Carsten Daugbjerg (1996), quienes proponen la integración de tres ámbitos de análisis (macro, meso y micro) y aportan elementos para explicar los resultados de las políticas. Para visualizar las relaciones interactivas entre los tres ámbitos de análisis, así como la relación de retroalimentación entre las características de las redes y los resultados de las políticas (*policy outcomes*).

Una red de políticas que se basa en el intercambio de recursos ya sea financieros, de autoridad, información y conocimiento enfatiza la interdependencia mutua de los actores. En una red interactúan representantes de algún grupo de interés con representantes gubernamentales y todas las partes defienden y promueven sus intereses. En el caso del programa Carrera Magisterial, los actores interdependientes son representantes del gobierno federal, de los gobiernos estatales, de los sindicatos de docentes estatales y de los sindicatos de docentes, antiguamente federales, así como los directores de cada escuela en el país.

El funcionamiento del programa, visto desde el enfoque de redes (Lane, 1998), revela los siguientes hechos. En el nivel macro, en su sentido amplio, las características centralistas de la administración pública en México favorecieron la elección de un modelo de implementación de arriba hacia abajo (o *top-down*) para ejecutar el programa. En este modelo se privilegia la centralización y el control jerárquico, de manera que el gobierno federal retuvo para sí funciones rectoras en el sector, como son el financiamiento y la evaluación del programa, y solamente delegó a los estados funciones operativas.

En la práctica, la descentralización educativa corresponde estrictamente hablando a una desconcentración administrativa pues no se delegó poder de decisión en las autoridades educativas estatales. En contraste, los modelos de abajo hacia arriba (o *bottom-up*) se caracterizan por la delegación de funciones no solamente operativas sino sustantivas para la continuación, adaptación y modificación de los programas.

En estos modelos se valora el aprendizaje que adquieren los actores al ejecutar los programas (Lane 1998). En el ámbito macro, en su sentido amplio, la implementación de la Carrera magisterial se encuentra inmersa en un escenario de crisis económica en donde el gobierno federal busca disminuir su papel como prestador de servicios para convertirse en regulador o rector de los mismos, con el propósito de que los estados sean concurrentes en el financiamiento de los servicios públicos.

En el ámbito macro, en su sentido inmediato, las negociaciones en la Carrera magisterial son afectadas por el interés de los docentes en la política laboral, es decir, en las negociaciones en donde establecen salarios y prestaciones, así como por su interés en las políticas que afectan cuestiones pedagógicas. También influye el interés del gobierno federal por debilitar el poder de negociación del SNTE pues el conflicto había alcanzado niveles críticos ante las demandas salariales y la imposibilidad de cumplir con ellas debido a la escasez de recursos financieros, durante el diseño de la Carrera magisterial no se incluyeron los intereses de las autoridades estatales en materia de educación, la relación política de éstas con los docentes ni los intereses de los padres de familia.

El análisis del ámbito meso demuestra que los actores que participan en la implementación de la Carrera magisterial constituyen, según la tipología de Rhodes

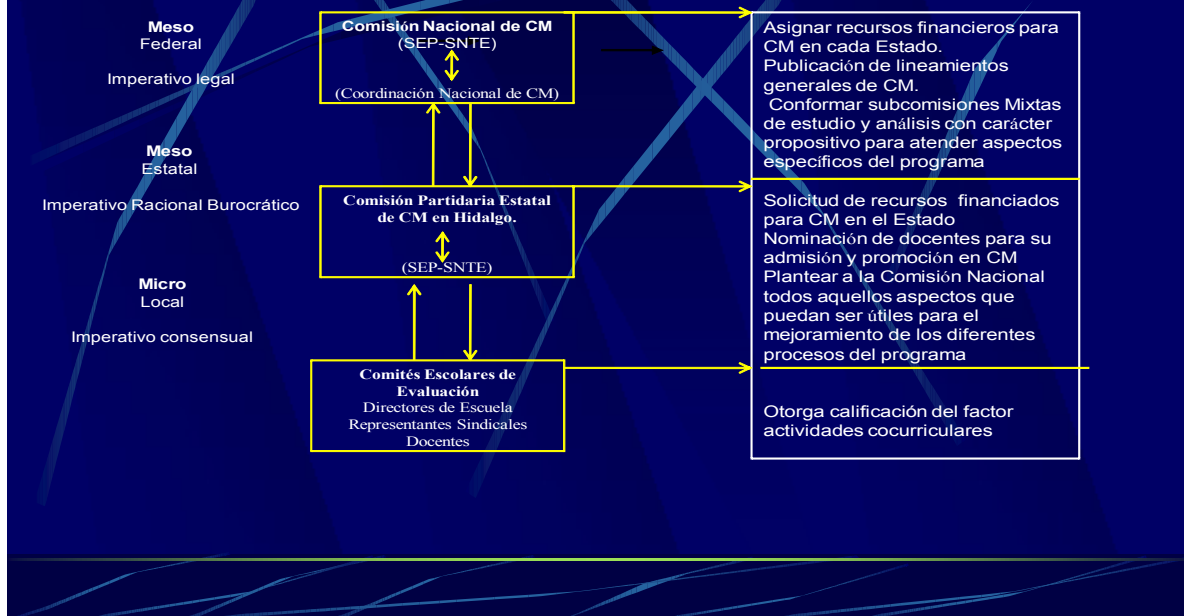
(1986), una comunidad de política (*policy communit*) debido a que el acceso a la red (o a las negociaciones para intercambiar recursos) es restringido. En otras palabras, solamente participan las autoridades educativas federales, las estatales y las secciones sindicales de docentes.

En este sentido, la descentralización educativa sirvió al interés del gobierno federal de fragmentar estatalmente las negociaciones del SNTE (Ornelas, 2002). Esto se debe a que a partir de la descentralización los docentes que residen en los estados, independientemente de la sección sindical a la que pertenezcan (deben negociar con sus respectivos gobiernos estatales pues ahora estos son los responsables de administrar el subsector.

El esquema No. 2 explica la estructura administrativa y actores políticos que intervinieron para la implementación del programa como parte de una política pública. Cuanto más grande sea el número de jugadores, más difícil será cooperar¹⁵⁵

¹⁵⁵ Fudenberg y Maskin (1986) y Fudenberg y Tirole (1991, sección 5.1.2) hacen énfasis en este punto, mostrando que, en juegos repetidos, cuando el conjunto de posibles pagos se mantiene constante, incrementar el número de jugadores reduce el conjunto de equilibrios posibles hacia equilibrios menos cooperativos.

Esquema No. 2 Estructura Administrativa para la implementación de Carrera Magisterial



Fuente: Elaboración propia, septiembre 2011

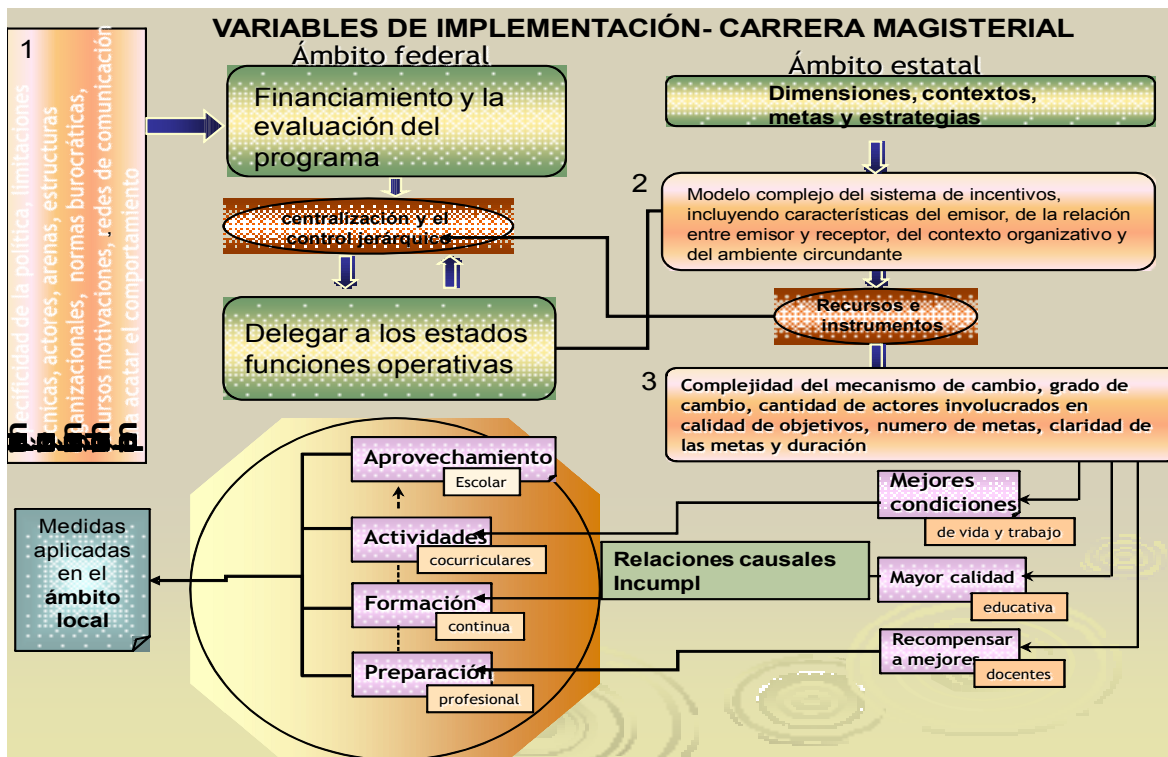
Las reglas para la implementación de la CM son claras y conocidas por todos los actores. Sin embargo, el poder político de las secciones sindicales del SNTE en cada uno de los estados obliga a las autoridades educativas estatales a ejercer su discrecionalidad en la aplicación de las reglas.

En este sentido, el SNTE como “jugador de veto” (Scartascini, 2011) domina el juego político en la implementación del programa, esto se da cuando las preferencias de los distintos actores están muy polarizadas.

En ambientes que facilitan los acuerdos políticos, el juego político será más cooperativo y conducirá a políticas públicas más efectivas, más sostenibles y más flexibles frente a cambios en las condiciones económicas o sociales. Por el contrario, en escenarios como el caso de Carrera Magisterial donde el comportamiento cooperativo es más difícil de alcanzar y sostener, las políticas serán o demasiado inestables (sujetas a cambios políticos) o demasiado rígidas, estarán poco coordinadas y habrá poca inversión en la creación de capacidades a largo plazo (Spiller, 2011).¹⁵⁶

¹⁵⁶ La rigidez surge cuando los actores políticos no confían en sus oponentes y prefieren atar las manos de estos —y aun las propias— en lugar de permitir la discrecionalidad política. Si existen múltiples actores en la formulación de políticas, la falta de cooperación es análoga a la falta de coordinación. Esto es un resultado estándar de juegos repetidos en los que, en ambientes no cooperativos, los agentes están menos dispuestos a pagar costos en el corto

El esquema No. 3 describe tres variables de implementación de las políticas que se relacionan directamente con la política pública de Carrera Magisterial principalmente rasgos concernientes a la claridad, especificidad, o flexibilidad de metas, los actores responsables de la implementación o de las estructuras que abarcan a una multiplicidad de actores. Estas influyen preponderantemente en las medidas de incorporación o promoción del programa aplicadas a los docentes, lo que genera en el ámbito local incumplimiento en las relaciones causales que se supone deberían cumplir los objetivos del programa.



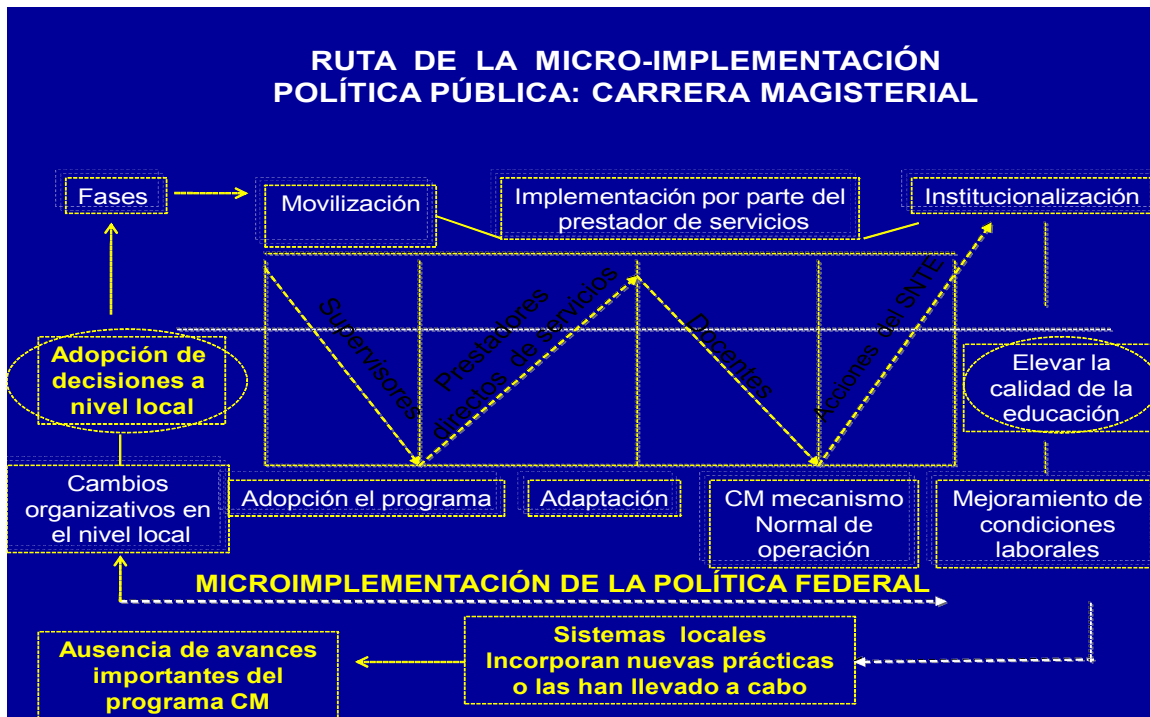
Fuente: Elaboración propia, septiembre 2011

Por otra parte, La micro-implementación de una política federal supone habitualmente la necesidad de un cambio organizativo en el nivel local, el programa Carrera magisterial en este nivel pretende el mejoramiento de las condiciones laborales de los docentes para elevar en el sistema educativo nacional la calidad en la educación (Berman, 1993).

En el esquema No.4 se identifican las fases de movilización, implementación por parte del prestador de servicios e institucionalización que se utilizan en la ruta de

plazo por beneficios futuros, es decir, están menos dispuestos a invertir.

micro implementación del programa Carrera Magisterial, en las cuales los tipos de decisiones y reparto de funciones entre los actores son diferentes en cada fase.



Fuente: Elaboración propia, septiembre 2011

En la fase de la movilización, son los funcionarios de las organizaciones locales (gerentes, supervisores, superintendentes) quienes toman las decisiones en torno a la adopción del proyecto y su ejecución. Durante la implementación, estos planes son puestos en funcionamiento por los prestadores directos de los servicios

y no por los funcionarios, sin embargo, una práctica implementada podría tener muy corta vida a menos que los funcionarios emprendan acciones adecuadas para institucionalarla, es decir para lograr que la practica implementada pase a formar parte de los procedimientos normales de operación de la organización (Berman, 1993).

En la implementación por parte del prestador de servicios la adaptación es necesaria, en el proceso de convertir el proyecto o el plan adoptados a una realidad operativa, los encargados de la implementación toman repetidamente dos tipos de decisión, tienen que elegir entre adoptar los planes de proyecto a su comportamiento habitual o adaptar su comportamiento al plan.

En este sentido el programa Carrera Magisterial sigue una ruta de cooptación que no permite que el programa funcione adecuadamente, lo cual implica que no hay adaptación del comportamiento del prestador de servicios (docentes) y, por el contrario, se modifica el proyecto para ajustarlo a rutinas existentes. Como se muestra en el esquema No. 5.



Fuente: Elaboración propia, septiembre 2011

Retomando la hipótesis de que el micro-implementación efectiva se caracteriza por la adaptación mutua que ocurre entre el proyecto y el contexto organizacional (Berman y McLaughlin, 1974), se deduce que el programa Carrera Magisterial como parte de una política pública carece de una adaptación entre el programa, el estado, los docentes y las escuelas que tienen variedad de contextos.

Conclusiones

El análisis de las políticas educativas permite identificar factores que influyen en la implementación del programa Carrera Magisterial, su funcionamiento es complejo, y requiere del trabajo y la coordinación de numerosas instancias. Parte del fracaso de los docentes en este programa se debe a que los actores no pueden ser juez y parte durante la implementación, es decir, el hecho de que sea el propio sindicato quién

participe en la evaluación de sus agremiados distorsiona los resultados de lo que debería ser una evaluación imparcial.

Por lo tanto, si se desea impactar la calidad educativa, como afirma el discurso oficial del gobierno federal, es necesario implementar una evaluación externa de los docentes que participan en la Carrera magisterial, además de modificar la estructura de incentivos contenida en las reglas formales e informales que inciden en el programa. Entre las reglas formales se encuentran los Lineamientos Generales de la Carrera magisterial y las carpetas técnicas que indican cómo distribuir las transferencias federales para el programa. Las reglas informales corresponden a los principios generalmente aceptados (o internalizados) por los docentes, por ejemplo, como el que señala la competencia entre ellos es innecesaria y, el hecho de que el programa es competencia exclusiva de los docentes y las autoridades educativas, lo cual excluye a otros actores que también tendrían interés en mejorar la calidad educativa.

Siempre que exista una delegación de funciones, de acuerdo con la teoría de agente-principal, el actor-principal no podrá vigilar todas las acciones de los agentes. Esto se debe, en parte, al elevado costo de la supervisión. Por lo tanto, el desvío de recursos y otras irregularidades están siempre presentes en las políticas públicas.

Una transformación de los incentivos contenidos en la regulación del programa implicaría, por ejemplo, otorgar el financiamiento para la Carrera magisterial en los estados según los resultados obtenidos. Esto requiere que se discutan cuáles son los resultados relevantes que debe buscarse cumplir en este tipo de programas.

Referencias

Berman, Paul (1993) "El estudio de la macro y micro-implementación" en Luis Aguilar Villanueva (ed). La implementación de políticas. Miguel Ángel Porrúa, México.

Lane, J-E. 1998. *The Public Sector. Concepts, Models and Approaches*. Sage, Londres.

Las políticas públicas como respuestas a problemas sociales, en Subirats, Joan, Peter Knoepfel, Corine Larrue y Frédéric Varone,(2008) "Análisis y Gestión de Políticas Públicas", Ariel, Barcelona Cap. 2, pp 35-50

Los actores de las políticas públicas, en Subirats, Joan, Peter Knoepfel, Corine Larrue y Frédéric Varone,(2008) "Análisis y Gestión de Políticas Públicas", Ariel, Barcelona Cap. 3, pp 51- 69

SEP-SNTE, Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, México: Secretaría de

Educación Pública, 1998.

Marsh, D. 1998. *Comparing Policy Networks*. Open University Press, Londres.

Ornelas, Carlos, "Incentivos a los maestros: la paradoja mexicana", en Carlos Ornelas, ed., *Valores, calidad y educación*. México, Santillana/Aula XXI, 2002, pp.137-161.

Scartascini, Carlos, "¿Quién es quién en el juego político? Describiendo a los actores que intervienen, y sus incentivos y funciones", en Scartascini, Carlos Pablo

Spiller, Ernesto Steiny Mariano Tommasi (eds) *El juego político en América Latina: ¿Cómo se deciden las políticas públicas?* Banco Interamericano de Desarrollo. Bogotá, Colombia, 2011, pp. 33-74.

Internacionalización de la educación superior y economía del conocimiento, el contexto mexicano

Odilón Moreno Rangel¹⁵⁷

Resumen

En el presente trabajo se trata de problematizar la conceptualización de la internacionalización de la educación superior que prevalece en la clase intelectual de México. Se argumenta que la internacionalización no necesariamente implica privatización, y por el contrario representa una de las vías más significativas para el reposicionamiento de México en la economía global y en el escenario de la producción científica.

Palabras clave: internacionalización, educación superior, economía del conocimiento

Prejuicios sobre la internacionalización de la educación superior

Para Didou "... la internacionalización de la educación superior, tal como se entiende ahora, no existió como objeto específico ni de reflexiones especializadas ni de inversión pública hasta los noventa." (Didou, 2006: 58-59). Durante una parte importante del siglo anterior, la movilidad académica, básicamente de docentes, fue algo coyuntural, individual y de libre albedrío. Así la internacionalización de la educación superior en la actualidad y como una serie de acciones concertadas y con propósitos en particular emerge con el estado neoliberal y su énfasis en la competitividad.

Continuando con Didou: "... en América Latina, si el debate sobre la internacionalización es de poca intensidad, el que se da acerca (y en contra) de la globalización y el comercio educativo es recurrente y apasionado." (Didou, 2006: 64). En efecto la internacionalización de la educación superior no se mira por la clase intelectual como parte de las reglas del juego en que se desenvuelve la educación superior; ni como una posibilidad para la mejora de las sociedades. Por ejemplo:

"La internacionalización de la educación, desde nuestra perspectiva, constituye un mito: en este trabajo hemos pretendido mostrar la existencia de una política deliberada, básicamente de los Estados y de las instituciones educativas de los países del Norte, para apropiarse de la fuerza de trabajo calificada y de los "alumnos en

¹⁵⁷ Alumno de la maestría en Ciencias de la Educación, programa ofertado por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. ueuetzca72@hotmail.com

movilidad" de los países del Sur para mantener sus "ventajas competitivas". En la economía del conocimiento este fenómeno constituye una verdadera descapitalización de los países del Sur, debido a que estos pierden una parte fundamental de su riqueza: trabajadores que producen y/o reproducen el conocimiento...". (Gascón y Cepeda, 2009:17)

Las experiencias exitosas, echan para abajo los prejuicios

Esta visión de Gascón y Cepeda (2009) contrasta con las experiencias exitosas de internacionalización de la educación superior de la India. Oppenheimer (2010) en un trabajo periodístico reporta cómo la internacionalización de la educación superior y la formación de especialistas en la generación de conocimiento en las tecnologías de la información y la comunicación en la India, han llevado a éste país a posicionarse como una de las economías más importantes en el mundo. Según Oppenheimer, en la India, así como en otros países de Asia, no se habla de la fuga de cerebros, sino de la circulación o ganancia de cerebros. Por ejemplo los ingenieros indios que se graduaron en universidades de Estados Unidos, abrieron empresas de *software* en el estado de California, inicialmente contrataron ingenieros de ese país, pero después contrataron capital humano de su país. Los trabajadores de la India no tenían que trasladarse a Estados Unidos, sino que desde su país lo hicieron.

Otro caso emblemático de la circulación de cerebros en la India es el presidente de la Comisión Nacional del Conocimiento, Sam Pitroda. Este funcionario se formó en Estados Unidos, creó empresas y desarrolló inventos en la lógica de las tecnologías de la información y la comunicación. Para aceptar el cargo antes mencionado, pidió que se le dejara radicar en Estados Unidos para estar al tanto de sus hijos y de sus empresas, lo cual fue aceptado, sólo con la condición de viajar una vez al mes a la India Oppenheimer (2010).

El precitado autor relata otras experiencias exitosas de internacionalización de la educación en países como Finlandia, Singapur, China e Israel. Todos estos países tienen como común denominador que sus gobiernos han hecho inversiones sin precedentes hacia la educación superior y la investigación para la mejora en la competitividad económica, es decir las políticas han sido encaminadas fundamentalmente hacia la internacionalización y la competitividad. En algunos casos esta internacionalización ha sido en el marco de la educación superior gratuita como en Finlandia donde hay un estado benefactor; o bajo un estado eminentemente neoliberal como en Singapur, donde la educación superior es básicamente privada y la internacionalización es en su mayoría costada por los alumnos Oppenheimer (2010).

La internacionalización de la educación superior no es sólo una forma de afrontar a la globalización o las globalizaciones económicas, de información, etc., sino también una manera de reposicionarse en la lógica del sistema mundo. La

internacionalización de la educación superior ha llevado a países como la India, Singapur o Finlandia a transitar de la periferia al centro. La alta competitividad en la economía del conocimiento también ha llevado en cierto modo a la emancipación. Millones de personas en la China socialista o en la India, han salido en los últimos decenios de la pobreza.

La internacionalización de la educación superior en México

Las condiciones para que en México se forme una masa intelectual para la economía del conocimiento, son difíciles, en tanto que no haya una importante inversión pública y privada, sobre todo en la educación superior y en la formación de investigadores, o sea en los posgrados. En México en las últimas décadas del siglo XX y en el recién iniciado siglo XXI, hay un crecimiento sin precedentes de estudios de posgrado. Estos estudios son ofertados tanto por las universidades públicas como privadas. Sin embargo ello no ha significado que la universidad pública y por consiguiente el estado, pierdan su monopolio en la formación de científicos.

García (2009) hace una revisión sobre las políticas y los programas de posgrado en México de entre 1988 y 2008. El autor plantea que en las décadas de revisión se advierte un notable crecimiento en la oferta de programas de posgrado, así como una marcada evaluación de tipo cuantitativo. Pero advierte que se han acentuado las inequidades y los procesos de diferenciación institucional.

En relación al comportamiento de la oferta de estudios de posgrado en la década de 1988 a 1998, apunta lo siguiente:

"... se caracterizaron por el crecimiento amorfo y caótico de comunidades, acciones y propósitos educativos. Este crecimiento significó ritmos de aceleración en la cobertura, a diferencia de lo acontecido durante el periodo 1978-1988, que registró un avance más lento. Al mismo tiempo, el subsistema de posgrado encaró serias dificultades para organizar y desarrollar políticas y marcos institucionales que facilitarían el crecimiento regulado del sector. Se trata de un periodo cuyo primordial intento fue alinear a las instituciones con la adopción de y adaptación a políticas de mayor regulación por parte del Estado." (García, 2009: 156)

Con respecto a la década de 1998 al 2008, el autor escribe lo siguiente:

"A esta etapa se la puede definir, para el nivel del posgrado en México, como la segunda fase economicista de reformas, misma que determina el inicio de un periodo de mayor intervención y regulación hacia ese subsistema educativo (...). De esta forma, el Estado se torna más visible, además de constituirse en el eje sobre el cual gravitan las instituciones y los programas académicos." (García, 2009: 160)

García, después de caracterizar las políticas educativas en relación al posgrado y de aquilatar su impacto en la vida académica de las instituciones de educación superior, comenta que:

“El debate acerca del papel del posgrado en México debe modificarse. Al continuar con las actuales políticas de regulación se crea un camino para que programas laxos coexistan con proyectos de formación y de investigación rigurosos y serios de competencia internacional. Esta situación contamina y crea espacios para la entrada de prácticas ficticias, de simulación, lo que hace muy difícil abonar acciones hacia el aseguramiento de la calidad.” (García, 2009: 164)

De acuerdo con García es importante la mejora de la calidad educativa de los posgrados ya sea ofertados por el estado o por particulares nacionales o por transnacionales, ello para que se forme una masa de especialistas en la generación y aplicación innovadora de conocimiento en la lógica de la economía del conocimiento. A este respecto Rivas (2004) menciona tres características estructurales de la ciencia en México:

- Baja inversión pública
- Poca participación de la inversión privada
- Un sistema universitario dominado por las ciencias sociales, con marcados desequilibrios y orientado fundamentalmente a la docencia y con una importante presencia privada

El autor sostiene que son estas características estructurales de la ciencia en México escasamente favorecen la formación de investigadores. Una de las ideas más destacadas que maneja Rivas, es en relación a que el tipo de mecanismos planteados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en relación al otorgamiento de becas para estudios de postgrado, hace que no siempre los formados como investigadores, se dediquen a esta actividad.

En relación a la productividad de la ciencia en México en el decenio 1992-2002, Rivas menciona que:

“Con respecto a la distribución del impacto de las contribuciones por disciplina, la Inmunología tuvo el mayor impacto con el 12.4 por ciento, seguida por la biología molecular (9.9 por ciento) y las neurociencias (8.9 por ciento). En contraste, y pese a su preeminencia en los estudios de posgrado y las becas, las contribuciones de menor impacto fueron las de disciplinas agrupadas en las Ciencias Sociales...” (2004; 107)

En este sentido, según lo mencionado por Rivas, no sólo se trata de mejorar la inversión pública y privada para los estudios de posgrado o en la formación de investigadores, sino de fomentar la formación de investigadores en la economía del

conocimiento. Esto no significa de nuestra parte un desprecio de la generación de conocimiento en otras ciencias, sólo sugerimos que la coyuntura histórica lleva a dirigir la investigación hacia la economía del conocimiento porque ello permitirá en México el desarrollo de otras ciencias de tipo positivista y de las ciencias humanas y sociales.

Conclusiones

Asumir la internacionalización de la educación superior en México, no necesariamente significa el subsumirse a la hegemonía, puede constituir un movimiento estratégico y obligado para el reposicionamiento de México en el sistema mundo. Jugar con las reglas dominantes, puede ser un mecanismo para la emancipación. De esta manera si el contexto global es la economía del conocimiento, habrá que formar a los especialistas en la generación de conocimiento científico en esta lógica de modelo económico, pero sin que ello represente desmedro en la producción científica de otras disciplinas científicas.

Bibliografía

Didou Aupetit, S. (2006). *"Internacionalización de la educación superior: entre el entusiasmo y el desencanto"*. Revista Perfiles educativos, pp. 56-70.

García García, J. R. (2009). *"Las políticas y los programas de posgrado en México. Una dinámica de contrastes entre 1988 y 2008"*. Revista Sociológica. núm. 070, pp. 153-174.

Gascón Muro, P., y Cepeda Dovala, J. L. (2009). *"La internacionalización de la educación y la economía del conocimiento: la fuga de cerebros como política."* Revista Reencuentro, núm. 54. pp. 7-19.

Oppenheimer, A. (2010). *¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves para el futuro*. México: Debate.

Rivas Tovar, L. A. (2004). *"La formación de investigadores en México"*: Revista Perfiles Latinoamericanos, núm. 025, pp. 89-113.

México: autonomía y responsabilidad de la educación ante un estado uninacional y homogeneizante en la construcción de comunidad democrática para indígenas en el siglo XXI

Wendoline Elizalde Jiménez

1. Introducción

Hoy como nunca, América Latina se afana por entrar en la modernidad, una modernidad nunca cabalmente alcanzada, quizás porque esta búsqueda ha sido entendida como asunto y privilegio de las elites, que históricamente han pretendido imponer una modernidad meramente imitativa de modelos. Al renegar de las raíces, identidades y potencialidades propias de las sociedades latinoamericanas se ha mantenido en la miseria, la ignorancia, el aislamiento y la desesperanza a una buena parte de la población, la constituida por los numerosos pueblos indígenas que aún mantienen una fuerte presencia en nuestro continente. El afán homogeneizador que caracterizó a los procesos de modernización al tratar de construir un modelo de Estado-nación que ha negado las posibilidades que permitía la pluriculturalidad que caracteriza a esta parte de América Latina.

Lo cierto es que a pesar de ese afán uniformizado, nuestro continente constituye todavía un espacio culturalmente complejo y rico en el cual confluyen cerca de cincuenta millones de indígenas, casi cuatrocientos pueblos indígenas diferentes y un número mucho mayor de idiomas, dialectos y culturas diversas, tanto ancestrales como producto de la migración.

En este marco de diversidad y de relativa recuperación cultural por parte de la población indígena, es preciso reconsiderar la educación, dotarla de mayor tolerancia frente a la pluralidad cultural y lingüística, y también de mayor capacidad para procesar estas diferencias y aprovecharlas como recursos pedagógicos que potencien el desarrollo personal y social de todos esos educandos que no son de lengua española y que a diario ven frustradas, o al menos limitadas, sus posibilidades de ser y de aprender, por la violencia simbólica ejercida por una escuela que da la espalda a sus necesidades específicas de aprendizaje.

Esperando arribar a una conceptualización entendida al interior de los espacios cruciales de la formulación e instrumentalización de la política pública y los retos de la educación en la construcción de comunidad democrática para indígenas en el siglo XXI, tomando como caso de estudio el Programa Albergues Escolares Indígenas

(PAEI) en el Estado de Hidalgo, México.

2. Construcción de comunidad democrática para indígenas en el siglo XXI

En muchos otros países de América Latina, y otros más en vías de desarrollo, en México tener acceso a la educación es un privilegio.

En México, la población indígena históricamente ha sido marginada del discurso oficial, de la economía, del desarrollo social, cultural y, sobre todo, de la formación de ciudadanía para la cohesión social, que abogue por la construcción de una comunidad democrática más justa y equitativa; para la difusión de experiencias educativas y buenas prácticas pedagógicas que giren en torno a la concepción del currículum, es una práctica social que exige reconocer la diversidad de mediaciones que intervienen en el proceso. Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.

Reflexionar sobre el caso de la Comisión Nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas y los retos a los que se enfrenta, es el propósito del presente apartado.

Partiendo del enfoque de la Teoría de la organización y Administración Pública, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas es un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, no sectorizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, con autonomía operativa, técnica, presupuestal y administrativa. De acuerdo con Carles Ramió (2002) “es una organización a la que corresponde, satisfacer los intereses generales de sus respectivas comunidades”. Que como la misma CDI menciona:

La misión es orientar, coordinar, promover, apoyar, fomentar, dar seguimiento y evaluar los programas, proyectos, estrategias y acciones públicos para alcanzar el desarrollo integral y sustentable y el ejercicio pleno de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas de conformidad con el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Mintzberg distingue cinco modelos de organizaciones que denomina configuraciones estructurales, entre las cuales puedo ubicar a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos indígenas como una burocracia profesional, debido a que el principal mecanismo de coordinación es la normalización de las habilidades, la parte fundamental de la organización es el núcleo de operaciones, una estructura jerárquica de especialización horizontal del puesto y descentralización vertical y horizontal. Ejemplificando puedo señalar las unidades de trabajo con las que se cuenta: Dirección General, Unidad de Planeación y Consulta, Unidad de Coordinación y Enlace, Coordinación General de Administración y Finanzas,

Coordinación General de Programas y Proyectos Especiales, Dirección General de Asuntos Jurídicos y Delegaciones.

Uno de los retos de la CDI es coadyuvar en la disminución de los rezagos que experimenta la población indígena en lo que se refiere a educación, salud y alimentación, factores que se relacionan y que aunados a la marginación dan forma a un círculo de deterioro social que tiende a repetirse generación tras generación, lo que para Pierre Bourdieu es fundamentalmente la reproducción de las relaciones de clase y enfatizaría los hechos vinculados a la reproducción cultural.

Con esta perspectiva la construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 2006) trata de demostrar que toda la realidad social no es otra cosa que una construcción de la misma sociedad. El hombre mismo es quien construye su propia naturaleza, él es el que se produce a sí mismo y esa construcción será, por necesidad, siempre un aparato (construcción) social.

Más, en general, hoy día, la educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y, al mismo tiempo, evita ser a la vez un factor de exclusión y reproducción social. Toda política educativa debe, por tanto, estar en condiciones de responder a un reto fundamental, que consiste en convertir esa reivindicación legítima en un factor de cohesión social.

En ese sentido, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) a través del Programa Albergues Escolares se propone potenciar los recursos existentes para dar respuesta a las demandas de la población indígena relacionadas al acceso a los diferentes niveles educativos, fortalecer la interculturalidad y establecer estrategias paralelas para disminuir los riesgos a la salud y contribuir en la mejora del estado nutricional de niños y niñas indígenas. En la década de los sesenta se establecieron los primeros albergues escolares indígenas; el Programa se planteó como un servicio que el Estado Mexicano brindaba a la población infantil indígena ubicada en regiones dispersas en cuyas comunidades no contaban con servicios educativos, para facilitar su ingreso a la educación primaria. La Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la CDI, han participado coordinadamente en la operación del Programa Albergues Escolares Indígenas.

Debido a ello hago énfasis en lo planteado por Jaques Delors (1996) y en el asertivo título del libro *La educación encierra un tesoro*, "La educación es fundamental para acometer con éxito la erradicación de las desigualdades, es la primera etapa que hay que franquear para atenuar las enormes disparidades que aquejan a numerosos grupos humanos".

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe

estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, son los pilares del conocimiento que Delors plantea: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

Los cuatro pilares de la educación que acabo de describir no pueden limitarse a una etapa de la vida o a un solo lugar. Es necesario replantear los tiempos y los ámbitos de la educación, y que se complementen e imbriquen entre si, a fin de que cada persona, durante toda su vida, pueda aprovechar al máximo un contexto educativo en constante enriquecimiento.

Hoy en día, la CDI opera albergues escolares indígenas en 21 entidades federativas que proporcionan servicios de hospedaje y alimentación y constituyen espacios para facilitar el acceso a la salud, el fortalecimiento de la identidad cultural y el fomento a actividades de recreación y esparcimiento. Dichas actividades están orientadas a constituir el albergue como el medio más cercano y accesible que contribuya a que los niños, niñas y jóvenes indígenas inicien y concluyan su educación básica y media superior. Es importante señalar que los principios que caracterizan la operación de los albergues escolares son la interculturalidad, la equidad, la sustentabilidad y los derechos humanos.

Este hincapié en la educación, no pasa por alto la necesidad de asegurar la calidad de la enseñanza como uno de los retos fundamentales del futuro, en los últimos años. A lo largo del desarrollo del tema me referí principalmente a la educación, la calidad es un apunte quizás un tanto crítico pero real, puesto que no podemos seguir ocultando el analfabetismo hoy en día.

Como menciona Ander- Egg (2005) en los últimos años, "ha sido necesario hablar de calidad de la educación o de la enseñanza, puesto que existe dentro del sistema educativo dentro de los centros docentes y en las prácticas educativas, una falta de calidad", ahora bien la calidad de la educación para indígenas es considerablemente inferior.

De acuerdo con la información publicada por el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE), en Hidalgo la educación indígena sufre un rezago importante. Según los indicadores de la evaluación de la calidad educativa de este sector social, el 41 por ciento de la población etnológica de la entidad son analfabetas y no tienen estudios siquiera de primaria.

De hecho, el INEE coloca a Hidalgo en el onceavo lugar nacional en rezago educativo indígena, por debajo de entidades como el Estado de México,

Michoacán, Tlaxcala, Morelos o Sinaloa, permitiendo observar la distribución de la población indígena a lo largo del país, así como los altos niveles de marginación, reflejados en el analfabetismo.

De los 30 municipios con alta concentración de población indígena en el Estado, Acaxochitlán es el que mayor índice de marginación escolar presenta, pues, el 18.3 por ciento de sus habitantes étnicos de 6 a 14 años no asisten a la escuela, mientras que el 46.6 del total mayor de 15 años es analfabeta, según el cuadro sobre "Asistencia Escolar y Alfabetismo" que desarrolla la Comisión Nacional para la Atención de los Pueblos Indígenas (CDI).

El medio rural y las poblaciones indígenas han avanzado mucho menos en lo educativo que las áreas urbanas y las etnias dominantes. Sigue siendo un problema complejo y de difícil solución optar por impulsar una educación indígena con características de educación bilingüe e intercultural. En términos cualitativos, los sistemas educativos indígenas no han logrado diferenciarse realmente de los nacionales. A pesar de que por su realidad se trata de un servicio especializado y culturalmente diferenciado, los programas, contenidos y métodos utilizados responden, por lo general, a tradiciones conceptuales y a prácticas y organizaciones pedagógicas derivadas de posiciones eurocéntricas.

De no mediar una drástica opción política orientada a generar mayor equidad en las oportunidades, existe el riesgo de que con estas reformas educativas se estén reforzando las diferencias e incentivándose, en la práctica, la coexistencia de dos sistemas educativos diferenciados en cuanto a recursos y logros.

El conjunto de iniciativas plantea nuevas estrategias para superar constantes crisis sociales, con la educación en medio de ellas, y de estar en sintonía con las nuevas circunstancias internacionales. Su universo evidencia, sin duda, una mayor voluntad y una mayor conciencia pública sobre la necesidad y la importancia de una educación calificada "para todos" en toda estrategia de desarrollo. Como menciona el autor Popkewitz "En vez de un proceso formal de descripción de hechos, el discurso actual sobre la reforma debe considerarse como un elemento que forma parte de los hechos y disposiciones estructurales de la escolarización; la reforma educativa no solo transmite información sobre prácticas nuevas; la reforma puede considerarse como un lugar estratégico en el que se realiza la modernización de las instituciones".

3. La educación como un crisol social de niños y niñas indígenas: Programa albergues Escolares Indígenas como caso de estudio.

Proyecto de investigación que analiza la relación entre educación, desigualdad social y políticas públicas tomando como caso de estudio el Programa Albergues Escolares Indígenas (PAEI).

Este programa se propone potenciar los recursos existentes para dar respuesta a las demandas de la población indígena relacionadas al acceso a los diferentes niveles educativos, fortalecer la interculturalidad y establecer estrategias paralelas para disminuir los riesgos a la salud y contribuir en la mejora del estado nutricional de niños y niñas indígenas.

El PAEI es regulado a través de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, considerando que para el desarrollo del País es indispensable contar con Instituciones realmente eficaces que sepan captar los problemas de los ciudadanos, mediante diferentes organizaciones, así como programas que den una verdadera solución, políticas muy bien implementadas y financiamiento bien aplicado, para obtener un costo- beneficio que, desde mi punto de vista, debe tener en el ámbito educativo un reflejo de primera importancia.

Para el análisis del PAEI desde el enfoque de política pública asumo como marco de interpretación diversos procesos asociados a la globalización que, como se ha sido discutido por diversos analistas, ha sido un generador de desigualdad social, no solo entre países, sino dentro de un mismo país, en sus Estados y Municipios.

La globalización es un fenómeno irrefrenable, sobre todo porque corresponde a la fase actual de desarrollo histórico del mundo y porque puede resolver a múltiples exigencias de los seres humanos. El problema en México, consiste en cómo se oriente y la dirección que se le dé, contribuyendo a disminuir la desigualdad social y ampliar las oportunidades sociales especialmente para los grupos vulnerables. La globalización puede ser una oportunidad para el desarrollo humano y crecimiento con equidad.

Por otra parte, la consolidación democrática está abriendo paso a una etapa de modernidad enfrentando retos nacionales y globales que exigen respuestas inmediatas y eficaces en diversas áreas de nuestra vida económica, política y social. Como nunca antes, el destino de nuestra nación dependerá de la cohesión social, definida como la dialéctica entre mecanismos instituidos de inclusión y exclusión sociales y las respuestas, percepciones y disposiciones de la ciudadanía frente al modo en que ellos operan¹⁵⁸.

En esta perspectiva, la finalidad de la política social debe ser lograr el desarrollo humano y el bienestar de los mexicanos a través de la igualdad de oportunidades, que permita conducir a México hacia un desarrollo económico y social sustentable. Es decir, una política social integral que, primero, articule los programas y acciones de gobierno desde sus diferentes ámbitos de acción y, segundo, promueva la coordinación y la participación de los otros órdenes de gobierno y de la sociedad. El principal instrumento del Gobierno de la República para reducir las desigualdades y construir un mejor país es el gasto público.

¹⁵⁸ CEPAL. (2007). Cohesión social, inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe.

Es imperativo que, en esta perspectiva, se gaste mejor y en forma transparente, y que el gasto se oriente efectivamente a las personas, a las familias y a las comunidades que más lo necesitan.

4. Cotidianidad en los albergues escolares indígenas.

La vida cotidiana de los becarios¹⁵⁹ del Programa Albergues Escolares Indígenas, transcurre entre el albergue, las escuelas y los hogares. Ingresan al centro los domingos por las tarde y salen de regreso a sus hogares los viernes, después del horario de comida y la limpieza correspondiente. Por las mañanas, luego del desayuno que se sirve a partir de las 6:00 horas, concurren a las escuelas correspondientes; los alumnos de primaria se dirigen hasta “el centro” del pueblo acompañados por el director. Los jóvenes van a la escuela telesecundaria que se encuentra a 500 metros del albergue, en dirección de la salida del pueblo. El jardín de niños y la escuela primaria pertenecen al sistema de educación indígena y en ambas instituciones la enseñanza en lengua indígena es fundamental. Allí los niños se interrelacionan, juegan, aprenden, observan a sus compañeros pero también a los maestros y otras autoridades.

La situación en la escuela secundaria es completamente diferente. Los profesores que se desplazan diariamente de la capital del Estado no hablan alguna lengua indígena y por lo tanto el español es la lengua en la cual se imparten las clases, en la que se recibe la información satelital que además es igual para todos los estados de la República en la que se comunican los profesores con los alumnos y los padres. La situación en la escuela secundaria merece un análisis especial, ya que las dificultades que atraviesan los alumnos son muy grandes, lo mismo que los maestros, quienes en varias ocasiones me han comentado al respecto: “no compartimos el mismo código, a veces es casi imposible”. En la escuela secundaria las ambivalencias en el proceso de socialización se transforman en una ruptura caracterizada por una discontinuidad llamativa y alarmante. El idioma y con él todo un mundo de significados y conocimientos es diferente y los alumnos se insertan con grandes y graves desventajas.

Sin embargo, el español no es la lengua en la que se comunican los alumnos entre sí. Las conversaciones en el salón de clases, fuera de él, en la calle, en la plaza, en el centro de salud, en la iglesia, en la tienda, en el albergue, es alguna lengua indígena.

En lengua indígena se aprehende todo un mundo complejo y sencillo a la vez, el mundo de la vida cotidiana.

De regreso al albergue, al mediodía, los alumnos almuerzan, luego tienen un tiempo para descansar y más tarde se disponen a realizar sus comisiones que consisten en

¹⁵⁹ Los niños y jóvenes que ingresan al programa de albergues son denominados “becarios” porque gozan de una beca proporcionada por la CDI.

diversas tareas. Niños, niñas y jóvenes realizan actividades específicas en el albergue como, por ejemplo, el cultivo de hortalizas, la cría de conejos y de cerdos, el cuidado de aves de corral, el mantenimiento de la cancha de básquet y el césped de los alrededores, la limpieza de los dormitorios y los baños, el lavado de platos y ropa. Estas actividades se realizan por las tardes y para ello los alumnos están organizados por comisiones integradas por tres o cuatro becarios. Algunas de estas actividades las realizan sólo las mujeres, como por ejemplo el lavado de la ropa, otras exclusivamente los varones, como el desyerbe y el chapeo de la huerta, y muy pocas entre ambos. De acuerdo con la observación realizada, la separación entre niños y niñas es muy marcada, separación que atañe también a la organización y distribución de los espacios del albergue y, consecuentemente, a las actividades que se llevan a cabo en los mismos.

Terminadas las obligaciones correspondientes algunos realizan sus tareas escolares y para esta actividad no hay un espacio especial, algunos van al comedor y hacen lo que el maestro ha pedido. El tiempo dedicado a tareas escolares es mínimo, se trata de 15 o 20 minutos diarios, en los casos de los alumnos más aplicados. A diferencia de otros albergues escolares, "El Mejay" y "Capula" no cuentan con instructores del Conafe para apoyar en las tareas escolares debido a la "lejanía" y a las "incomodidades" del poblado. Para compensar esta carencia el director del albergue y el comité de padres establecieron que los jóvenes de secundaria ayudarían a los más pequeños y, de esta manera, formarían una cadena de ayuda en las tareas escolares.

El resto del tiempo se reparte en juegos que organizan los propios niños y niñas, partidos de fútbol entre el director y becarios más grandes y trabajo en la huerta. A pesar de que viven en localidades alejadas, pasan la mayor parte del tiempo en el albergue y salen del pueblo muy pocas veces o nunca, los niños y jóvenes están enterados de lo que sucede en el municipio o el Estado.

Piensen especialmente en la prosperidad económica representada en sus imaginarios, por la migración a Estados Unidos. Los niños, pero especialmente los jóvenes, observan, copian, resignifica lo que ven, escuchan y sienten qué está pasando. Sus hermanos, sus padres, sus abuelos, los maestros, los profesores son agentes importantes en la socialización.

Los niños y jóvenes del albergue "participan" de la cultura local y en la cultura local. Por una parte, en el albergue parece que se desvinculara a los niños y jóvenes de la cultura local, sobre todo por estar alejados de su familia y no participar con la misma periodicidad e intensidad en las labores cotidianas. Y es cierto que la frecuencia de su participación disminuye por estar en el albergue, sin embargo, los niños y jóvenes reproducen a su manera la cultura local, conocen, saben y comprenden mucho mejor de lo que creemos lo que sucede a su alrededor. Los fines de semana se reincorporan a las tareas hogareñas y continúan cuidado a sus hermanos menores, a

quienes vigilan durante toda la semana en el albergue. Observan la llegada desde los centros urbanos de los muchachos, que al caer la tarde de los sábados regresan al pueblo trayendo consigo algunas adquisiciones “novedosas” como camisetas con inscripciones y dibujos de moda, gorras, aretes, cadenas y otros artículos para uso familiar. El mundo de la vida cotidiana es un mundo presupuesto, conformado por un conjunto de códigos, formas de ver y entender lo que nos rodea y que lo aprendemos sin cuestionamientos.

5. A modo de conclusión

En todo el mundo, la educación, en sus distintas formas, tiene por cometido establecer entre los individuos vínculos sociales procedentes de referencias comunes. Los medios empleados varían según la diversidad de las culturas y las circunstancias pero, en todos los casos, la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social, la hipótesis de que la educación es una fuente mayor de equidad social ha sido otra de las principales motivaciones de las reformas.

El desarrollo de estrategias pedagógicas acordes con las transformaciones propuestas, el establecimiento de mecanismos jurídicos que posibiliten la reestructuración parcial o en algunos casos total de los sistemas educativos, el aumento en la asignación de recursos y la opción por préstamos internacionales para poner en marcha y sostener estos procesos, son otras de las características del actual cambio educativo. Han sido reconocidas como condiciones indispensables para el éxito de estas reformas el logro de acuerdos nacionales, asumir la educación como política de Estado trascendiendo las reformas correspondientes a períodos gubernamentales, así como la voluntad política que las fundamente y las haga posibles.

Ante este abanico de situaciones y expectativas, la educación para los indígenas en el siglo XXI se encuentra lejos de asumir su responsabilidad financiera y ética en torno a un proyecto de nación pluricultural que asegurara, a la vez, el cumplimiento de los preceptos constitucionales.

Así mismo pongo en tela de juicio uno de los preceptos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas:

Los pueblos y comunidades indígenas definen sus proyectos de desarrollo en un marco de equidad e inciden en la formulación, aplicación de políticas públicas para su beneficio, viven en condiciones sociales y económicas similares al promedio nacional y gozan de plena vigencia de sus derechos y respeto a su diversidad.

Sin lugar a dudas, la educación para los pueblos indígenas es un desafío. Ello justifica el análisis de la política pública en la materia pues ello condensa diversos problemas

de cuya solución dependerá lo que la sociedad y el Estado hagan a favor de esta población en situación de desventaja social. ¿Cuántos recursos se asignan para su atención? ¿Con que enfoque se concibe el problema y que rol se asigna a la cuestión educativa? ¿Cómo se administra y se gestionan los problemas indígenas? ¿Qué resultados y beneficios específicos se obtienen?

Estas son preguntas fundamentales que pueden ser contestadas a partir del análisis del “Programa Albergues Escolares Indígenas (PAEI)” en el enfoque de políticas públicas en el Estado de Hidalgo, debido a que las niñas y niños indígenas en México constituyen la población con mayores carencias y el menor grado de cumplimiento de sus derechos fundamentales, como lo es la educación. Por ello es imprescindible analizar esta realidad desde el diseño, implementación e impacto de las políticas públicas para identificar que es lo que está ocurriendo en sus programas compensatorios.

Aunado irremediablemente a este fenómeno se deriva el rumbo de las políticas públicas de la República, con el reto de poner la política al servicio de la sociedad. Con la finalidad de establecer los objetivos nacionales, las estrategias y las prioridades que deberán regir la acción del gobierno, de tal forma que ésta tenga un rumbo y una dirección clara, que representa el compromiso que el Gobierno Federal, Estatal y Municipal tienen con los ciudadanos y que permitirá la rendición de cuentas.

Lo anterior fundamenta la importancia de establecer los objetivos y estrategias nacionales que serán la base para los programas sectoriales, especiales, institucionales y regionales, para problemas tan apremiantes como la desigualdad, el analfabetismo, la falta de oportunidades educativas a niños y niñas indígenas. Éstas son tareas que comprometen y convocan al Poder Ejecutivo, pero también al Congreso de la Unión, a las legislaturas de los estados, al Poder Judicial, a los gobiernos estatales y municipales, a los partidos políticos, al sector privado, a las instituciones educativas, a las organizaciones sociales y a los ciudadanos. Es por ello que este proyecto servirá para analizar de qué forma se llevan a cabo, y la forma en que permean las políticas públicas desde el ámbito Nacional, pasando el Estado de Hidalgo, hasta el Municipio de Pachuca, llegando al programa PAEI que se asume como objeto de estudio.

Finalmente puedo determinar que esta investigación busca estudiar una población de menores, que se encuentra en una situación vulnerable y que está generando rezago en diversos aspectos educativos y desigualdad de oportunidades, que no contribuye a la cohesión social, en este sentido es preferible recurrir a soluciones y detectar las fallas en los programas sociales debido a que si no son atendidos a tiempo, ocasionara problemas sociales graves.

Bibliografía.

Ander- Egg. 2005. Debates y propuestas sobre la problemática educativa: Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Berger, Peter L; y Thomas Luckmann. 2006. La Construcción Social de la Realidad. Traducido por Silvia Zuleta. Buenos Aires: Amorrortu. (pp. 64- 161).

Delors, Jaques. 1996. La educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: UNESCO.

Popkewitz, Thomas S. 2000. Sociología Política de las Reformas Educativas. Traducido por Pablo Manzano. 3ª ed. España: Fundación Paidea y Ediciones Morata. (Caps. I y VII, pp. 25- 57; 236- 266)

Ramió, Carles. (2002). Teoría de la Organización y Administración Pública. España: Tecnos/ Universitat Pompeu Fabra, (pp. 66- 70).

Mintzberg, Henry (1989). Mintzberg y la Dirección. Madrid: Ediciones Díaz de Santos (Capítulo 10 "La organización profesional" y Capítulo 11 "La organización innovadora").

INTRODUCCIÓN

La sociedad somos todos nosotros en relación a la unión de todas las personas, sin embargo, existen varias sociedades que se conforman por individuos particulares, en tanto, sociedad e individuo establecen una relación dialéctica en donde los seres humanos forman parte de un orden natural y de un orden social. Así, pareciera ser que la sociedad aparece simplemente como un amontonamiento de muchos individuos particulares que permiten definirla y conformarla (Elias, 1990, pág. 20). Sin embargo, la sociedad es más que comprender la unión de muchas personas, pues ésta no se puede vislumbrar solo como un cúmulo de individuos, sino con las múltiples relaciones e intereses que las conforman, encaminadas a satisfacer las necesidades personales y colectivas para el logro de la convivencia humana.

A la luz de estos planteamientos, el presente trabajo analizará y caracterizará la función del sujeto social en el segundo año de secundaria general; así como la conformación y desarrollo de sus prácticas educativas en la asignatura de formación cívica y ética a través del proceso socio-histórico.

DESARROLLO

De acuerdo con Uriz (1994, pág. 3) el individuo es considerado un ser vivo con conciencia práctica, ya que establece relaciones activas y bidireccionales con el medio para vivir, hasta que el individuo interacciona con otros grupos humanos se convierte en sujeto con conciencia reflexiva, lo que implica establecer ciertas relaciones funcionales que lo vuelven interdependiente, es decir, donde el sujeto se vuelve producto, productor y aniquilador de su entorno; el cual depende del devenir histórico de los modelos sociales y de la estructura de las relaciones humanas (Elias, 1990, pág. 39).

Existen diferentes estructuras sociales como la familiar, escolar, laboral, entre otras; que sin duda cada una de estas repercuten en el desarrollo de las mismas, sin embargo, solo nos enfocaremos al ámbito escolar. Desde 1993 la educación secundaria fue declarada componente fundamental por ser el último nivel de formación básica obligatoria. Dicho nivel está constituido por tres modalidades: General, Técnica y Telesecundaria. El propósito fundamental consiste en dotar a los alumnos de los conocimientos, las habilidades, los valores y las competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida, que les permitan desenvolverse y apoyar la construcción de una sociedad democrática y enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, ya que la complejidad del mundo actual requiere la participación activa y responsable de jóvenes como miembros de su comunidad y ciudadanos de México y del mundo. El tipo de contexto que propicia la asignatura de Cívica y Ética es esencialmente formativo, centra su atención en la educación integral de los adolescentes al fortalecer la dimensión moral y cívica de su persona para que actúen libre y responsablemente mediante la apropiación y ejercicio de valores que les enriquecen como personas y como integrantes de la sociedad; en función de este contexto será el actuar de los diversos agentes que le dan vida al espacio escolar (Manteca, 2006, pág. 7).

Dicho ámbito está conformado por diferentes agentes sociales-educativos tales como: alumnos, docentes, directivos, autoridades, personal de apoyo y padres de familia; en este caso rescatamos a los alumnos, docentes y directivos.

Como bien se define este ámbito por ser un periodo en transición, los alumnos que integran este nivel son adolescentes entre 11 -15 años de edad, que de acuerdo con Elias (1990, pág.46) se busca proporcionar al joven de un horizonte de conocimientos y anhelos tan amplios como sea posible, una visión global de la vida, una especie de isla afortunada de ensueños y de juventud, que guarda una singular relación con la vida que espera al joven cuando se convierte en adulto. Por tanto, se contrasta y complementa la socialización primaria que posee el alumno en función de su ámbito familiar con la socialización secundaria al interaccionar con otros agentes sociales permitiendo configurarse como sujeto social, donde se condiciona su función mediante reglas y acuerdos establecidos para mantenerse en el tejido social, aunque pierda la esencia de lo que realmente es, es decir, que reprime el aspecto emocional y renuncia a sus instintos y su transformación con el fin de adaptarse a las necesidades de su entorno, pues como plantea Woolfork (1999, pág.106) los estudiantes desarrollan su autoconcepto al compararse con parámetros personales (internos) y sociales (externos).

La conducta moral de los estudiantes está influida por la internalización de reglas y por el modelamiento de los diferentes actores sociales para que el sujeto obtenga un desarrollo social y personal favorable, pues si bien Elias (1990, pág.42) dice que el niño debe convertirse en un ser fuerte individualizado y diferenciado en relación con la sociedad en la que se crió. El desarrollo moral de los sujetos según la teoría de Kohlberg (en Woolfork, 1999, pág. 82) se divide en tres niveles: I. preconventional (los juicios se basan en las necesidades personales y las percepciones de otros), II. Convencional (el juicio se basa en la aprobación de los demás, las expectativas de la familia, los valores tradicionales, las leyes sociales y la lealtad patriótica) y III. posconvencional (los juicios se fundamentan en principios abstractos más personales que no por fuerza están definidos por las leyes de la sociedad).

De acuerdo a lo anterior los alumnos de 2º de secundaria se ubican en el nivel III, es decir, en el post-convencional, en donde el sujeto es consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones, así como la mayoría de sus valores o reglas son relativas a su grupo. Los individuos poseen un sentido de obligación de ley a las que ha de ajustarse por el bien de todos, buscando la protección de los derechos. Con base en lo anterior, esta teoría postula que la universalización de una razón que empuja a la emancipación del individuo de una moral heterónoma hacia el ejercicio de una autonomía es reconocida en función de la edad. En general en dicha etapa los individuos pueden cuestionar y no sólo asumir las reglas que le son impuestas en la escuela.

Los adolescentes experimentan en esta etapa de su vida transformaciones significativas en su desarrollo personal, social y cognoscitivo que repercuten en su capacidad para actuar y tomar decisiones con mayores niveles de autonomía; lo cual repercutirá en su rol como estudiante, pues tendrá que desarrollar competencias básicas como: buscar información con sentido crítico, razonar, pensar científicamente, reflexionar sobre su aprendizaje y pensamiento seguir aprendiendo de la escuela y de la vida, vincular el conocimiento teórico-práctico, adoptar una actitud de compromiso con el desarrollo sustentable y el respeto a la diversidad cultural, desarrollar las nociones de espacio y tiempo históricos, reflexionar sobre los sucesos y procesos del pasado que han conformado las sociedades actuales.

Otro agente clave en la educación secundaria, es el docente, cuya edad puede oscilar entre los 25 – 40 años, quien es un sujeto especializado en alguna área del conocimiento, ya que necesita contar con las herramientas necesarias que le

proporcionen el perfil idóneo para desempeñar óptimamente su rol, lo cual le permite guiar el proceso enseñanza aprendizaje.

Cabe mencionar que la heterogeneidad de perfiles profesionales favorece la correspondencia entre la formación profesional recibida y las asignaturas del plan de estudios de secundaria. Sin embargo, aunque dichos profesionales posean o no la preparación académica, el desarrollo de su rol puede verse afectado positiva o negativamente por dichos aspectos. Es importante mencionar que de alguna manera depende del compromiso y participación activa del docente en esta construcción.

De acuerdo al programa de formación de Cívica y Ética el papel que desempeña el docente requiere generar y poner en marcha formas de enseñanza que estimulen el desarrollo de las funciones habilidades y actitudes; su labor va más allá de propiciar un manejo abstracto de información, es decir, propiciar un aprendizaje situado buscando que el alumno logre un aprendizaje significativo. De esta manera el profesor no desarrollará su práctica lineal ni mecánica; ya que generará un ambiente de comunicación, respeto y dialogo; fomentar el trabajo cooperativo y relaciones de trabajo basadas en la confianza y la solidaridad.

Finalmente el Directivo es el responsable de planear y gestionar la escuela como organización formal convirtiéndola en la expresión de su autoridad; encargado de decidir métodos y procedimientos de enseñanza, currículum, relaciones con padres, supervisión de docentes y actúa en función a limitaciones externas.

De acuerdo con Ball (1989, pág.91) éste desarrolla dos funciones básicas: tareas: iniciar, dirigir, producir y examinar; y humanas: consideraciones y satisfacción del grupo. La manera en cómo responden los directores a estas funciones determinan su estilo de liderazgo, el cual puede ser interpersonal (toma decisiones a puerta cerrada), administrativo (es burocrático), político antagónico (negocia y discute) y político autoritario (se impone).

Por ende, las prácticas sociales son acciones cargadas de simbolismo que le dan identidad y poder al sujeto a través de diversas relaciones sociales para el logro de sus objetivos, lo cual permite que se transforme la estructura ideológica, ya que las personas al relacionarse se entrelazan formando y reformando diversas redes sociales.

CONCLUSIONES

Al caracterizar a dichos actores se identifica que los seres humanos se otorgan fines según lo requieran las circunstancias, y no existen más fines que los que ellos mismos se otorgan, por lo tanto nuestras acciones, fijación de objetivos, planes, solo pueden adquirir mayor lucidez cuando comprendemos lo que verdaderamente es, la legitimidad elemental de la raíz de nuestros fines. Así cada persona posee un lugar determinado dentro de estructura social, lo cual en algún momento y en algún lugar le otorga una función determinada, y él, no puede aunque lo desee cambiar simplemente de una función a otra, pues dicha estructura en función de Bourdieu (2005, pág.173) ofrece un amplia gama de alternativas, ya que hay tantos intereses como campos sociales existen, que limitan al sujeto de acuerdo al capital social, simbólico y económico del cual sea acreedor, permitiendo reconocer que el capital puede adoptar varias formas para explicar la estructura y dinámica de la sociedad.

Por lo tanto, la acción humana no es una reacción instantánea a estímulos inmediatos sino que la más ligera reacción de un individuo frente al otro está impregnada de la historia de esas personas, es decir de su habitus. Es decir, los posibles modos de comportamiento y funciones que la persona desde el momento que nace hasta que muere se encuentra inmersa en un contexto funcional bastante determinado, es decir cada sujeto posee una función específica de acuerdo al grupo social, al espacio y el tiempo en el que este inmerso.

BIBLIOGRAFÍA

Ball, S. J. (1989). *La política del liderazgo en "La micropolítica de la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar"*. Traducido por Néstor Miguez. Madrid: Paidós y Ministerio de Educación de Ciencia.

Bourdieu, P. (2005). *Interés, habitus, racionalidad en "Una invitación a la sociología reflexiva"*. México: Siglo XXI.

Elias, N. (1990). *"La sociedad de los individuos"*. Barcelona: Península.

Manteca, A. E. (2006). *Programa de estudio: Formación cívica y ética*. México: SEP.

Uriz, J. (1994). *"La subjetividad de la organización. el poder más allá de las estructuras"*. México: Siglo XXI.

Woolfork, A. (1999). *Desarrollo personal, social y emocional en "Psicología Educativa"*. México: Prentice Hall.

Análisis de la implementación de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) en Hidalgo

María del Carmen Acosta Agiss

Introducción

El presente documento incorpora el enfoque de política pública al proyecto de investigación “Análisis de la implementación de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) en Hidalgo”.

Con fines de presentación se organiza en los siguientes apartados:

Justificación del estudio a partir del estado del arte sobre reformas educativas en bachillerato, la población potencial que se beneficia con la RIEMS (Reforma Integral de Nivel Medio Superior) y la perspectiva que el análisis de política puede aportar al conocimiento sobre este tema. De tal forma que se plantea el problema que se ha localizado en el nivel medio superior en México, a partir de la implementación de la RIEMS.

En la segunda parte se proponen objetivos del estudio y las preguntas que guiarán la investigación, seguido del modelo de análisis que se propone desde la perspectiva de política, enmarcado en el modelo de Subirats (2008) como instrumento metodológico que contempla las fases: inclusión en la agenda, decisión-programación, implementación y evaluación.

En el siguiente apartado se desarrolla la descripción de la reforma, donde se aborda el tema de la diversidad institucional en la que se pone en marcha, para finalizar con el modelo que se propone para el análisis de la implementación en los 5 niveles de concreción de la RIEMS y las tensiones entre lo académico, político y administrativo que surgen en este proceso.

Para concluir que aún cuando el diseño de la RIEMS es congruente y pertinente con el marco global y nacional, puede verse obstaculizada y fracasar por problemas de implementación.

Justificación

La importancia del estudio radica en aspectos de investigación, en tanto los resultados de estudios sobre reformas educativas a nivel internacional, nacional y

local, identifican que los actores centrales para la implementación (directores y profesores) tienen poca participación en el diseño, lo que impacta en la comprensión de la política en cuestión, lo que pudiera incidir en que se subestime, se minimice o se ignore. Por otra parte, la organización, entendiendo su fortaleza como facilitadora del orden y cohesión donde los cambios se dan mediante la socialización, la innovación en la comunicación, coerción y amenazas, recompensas, contratación de nuevo personal, además que los intereses y valores entre individuos y los responsables de las políticas son influenciados por las relaciones de poder. Sin embargo, en el nivel medio superior (NMS) es un nivel que se ha “olvidado” y retoma importancia con la implementación de la RIEMS (Reforma Integral de Educación Media Superior), por lo que el estudio desarrollado desde la línea de política aportará al estado del arte de este nivel, el que se ha estudiado de manera escasa desde el enfoque de curriculum.

Otro aspecto que es relevante para el tema de estudio es la población a la que beneficiarán los resultados del mismo, en tanto, el nivel de población potencial¹⁶⁰ de la RIEMS se integra por los estudiantes egresados del nivel básico que representan los individuos con la necesidad de ingresar al nivel medio superior, una de las causas de la misma que a la letra dice “la cobertura y la calidad en la EMS constituyen un supuesto fundamental para que el país pueda dar respuesta al desafío que presenta la economía globalizada en un marco de equidad” (2008, Acuerdo 442, DOF: 4) y que hasta el momento no se ha cubierto con la reforma.

La etapa de implementación se pone en el centro del análisis de la RIEMS, desde el nivel micro considerado en los niveles de concreción: escuela y aula, sin dejar de lado la articulación que tienen con los niveles meso y macro de concreción de la RIEMS.

La importancia del proyecto radica en “saber si (hasta qué punto) la política es exitosa (adecuada, apropiada) y, en caso, de haber tenido problemas, al menos identificarlos junto con sus causas, a fin de tomar las medidas que puedan permitir su corrección” (Cuéllar, 2001: 177), es decir, comprender las particularidades de cada organización que permita desarrollar una propuesta adecuada.

En este sentido, el antecedente obligado a la implementación de la RIEMS es el proceso de globalización, que reconfigura la dinámica social, el flujo de transacciones económicas de bienes y servicios, las tecnologías de la información y comunicación, donde se requiere de movilidad tanto económica, social, cultural y educativa en un contexto de internacionalización asimétrica, lo que crea la necesidad de realizar reformas educativas integrales. La educación se vuelve un “lugar crítico del consenso y conflicto”¹⁶¹ de políticas del gobierno, sobre todo

¹⁶⁰ “Población total que presenta la necesidad y/o problema que en algún momento justificó el diseño y aplicación de un programa” (Guzmán, 2005: 27).

¹⁶¹ Aguilar Villanueva, L. F. (Ed.). (1995). La hechura de las políticas. p. 20

cuando el alcance del Estado-Nación en la articulación con lo transnacional genera elementos co-constitutivos que deben ser retomados por las políticas educativas, considerando la importancia de las dimensiones locales y regionales, dentro y fuera de las propias naciones.

En México, a partir del diagnóstico desarrollado por los organismos nacionales educativos en el nivel bachillerato se identifican las tendencias internacionales en las reformas y las distintas estructuras organizacionales de los servicios en EMS, sobre todo en el financiamiento, pluralidad, dispersión curricular y la diversidad en las características de la población en edad de cursar el bachillerato.

La política de la EMS (Educación Media Superior), inserta en un subsistema con una tasa de crecimiento¹⁶² en los últimos 18 años (1990-2008) de 107.68 (calculado a partir de los Indicadores de cobertura de la Educación Media Superior Cifras Nacionales Ver tabla 2), inequidad en el acceso por la diferenciada oferta en este nivel y el casi nulo tránsito entre subsistemas por la diversidad curricular, perfiles de egreso, organización y operación; y calidad con bajos resultados en los indicadores que la soportan: índice de deserción, que en los últimos 18 años bajó 2.2%, y eficiencia terminal, que incrementó en 4.8% en ese mismo periodo, y que a la fecha es de 51%, de acuerdo con el Sistema Integral de Gestión Escolar de la Educación Media Superior (SIGEEMS 2010), mientras que la RIEMS proyectara para ese año alcanzar el 63.4%, lo que indica que no se ha logrado la meta que se fija la reforma, es más, se tiene una diferencia significativa de 12.4 puntos porcentuales.

Estas condiciones se pretenden mejorar con la implementación de un MCC, favorecido con la formación de profesores y directores, programas de tutoría, fortalecimiento de la infraestructura y un sistema de control escolar único para los planteles que ingresen al SNB, para facilitar el tránsito entre subsistemas y/o escuelas de NMS, como lo plantea Oscar Cuellar (2001: 164) "puede verse como una aseveración hipotética acerca de un estado de cosas y sus causas, y a la vez acerca de la eficacia de unas ciertas medidas para erradicar las causas o para modificar sus efectos."

En este marco, la hipótesis causal de la RIEMS parece pertinente, al definir programas que favorezcan la mejora continua, en los indicadores de cobertura, calidad y equidad que se establecen como objetivos en el Plan Nacional de Educación y el Programa Sectorial de la Educación Media Superior, pero no podemos aventurar los resultados e impacto que sobre las instituciones de NMS (Nivel Medio Superior) puede ejercer, en tanto, su "ejecución depende más de las interacciones de la agencia ejecutora (planteles de NMS) que de la pertinencia de la hipótesis inicial o de las condiciones en que esta se pone a prueba" (Cuellar: 2001: 165), impactada por la

¹⁶² Calculada a partir de la fórmula $TC = [100(n^{\frac{1}{n}}(Pf - Pi))] - 1$, donde TC=tasa de crecimiento, Pf=población final; Pi=Población inicial; n=periodo en años entre las dos poblaciones.

diversidad de organizaciones y controles que cada INMS (Instituciones de Nivel Medio Superior) implementa para poner en marcha la reforma, tomando en consideración que cada organización tiende “adecuar las reglas existentes y a crear otras (“informales”), que no sólo no aparecen sino que no pueden aparecer en el diseño de la organización” (Crozier, 1990:171), es decir, en la transición del diseño a la implementación intervienen actores y organismos que pudieran reeditar el trayecto hacia los objetivos planteados en la política o redimensionar la misma. Por lo que es importante “establecer el grado de consistencia que existe entre metas, medios y estrategias en que la política se expresa, y relacionarlo con el *modus operandi* de la agencia preexistente, a fin de imaginar y modelar qué podría surgir de su combinación” (Cuellar, 2001: 170).

La variedad de modalidades de bachillerato tiene como consecuencia lógica la diversidad de planes y programas de estudio, además la fuente de financiamiento implica diferencias en los recursos que cada institución puede ejercer, lo anterior hace que cada subsistema de educación media superior tenga identidad propia y que opere de distinta manera. Esta diversidad representa una ventaja en el sentido de ofertar variedad de formación media superior a los egresados de secundaria, y también un obstáculo para el tránsito entre subsistemas, lo que se pretende abatir a través del MCC, con lo que “la suficiencia en el dominio de esta base común, sumada a la oferta propia de la institución educativa, constituyen importantes requisitos académicos para obtener el certificado de bachillerato. Los alumnos que egresen de la EMS inscritos al SNB deberán recibir un certificado de bachillerato que les acredite oficialmente. Además, las instituciones podrán emitir certificaciones parciales por tipos de estudio, por ejemplo aquellas que correspondan por haber recibido formación para el trabajo” (Acuerdo 442 DOF, 2008: 43).

En este aspecto, desde el modelo de Subirats, tendríamos que examinar el Plan de Acción: decisiones y acciones de aplicación en los ámbitos institucional y su secuencia en el tiempo, lo que consideramos será un apartado de nuestra investigación, al abordar distintas modalidades de bachillerato, en las que se pudieran encontrar diversos planes de acción de acuerdo con las necesidades e inclusión en la política de bachillerato; y los actos de implementación: decisiones y actividades administrativas de aplicación, considerando vías de solución a las restricciones que se presenten en la puesta en marcha de la RIEMS, en las distintas unidades de análisis¹⁶³.

¹⁶³ Se selecciona una muestra por conveniencia, de acuerdo con la modalidad de bachillerato: bivalente y propedéutico y por el tipo de financiamiento: federal, estatal, federal-estatal y autónomo. Por la modalidad de EMS que imparten: el bachillerato de la UAEH, por su carácter propedéutico y de financiamiento autónomo; el Colegio de Bachilleres, financiado por los gobiernos federal y estatal; En la modalidad de bachillerato bivalente, el CBTis 83 de DGETI por ser representativa del bachillerato bivalente con financiamiento federal; y una escuela dependiente de la Dirección General de Bachillerato por el tipo de financiamiento estatal.

Sin embargo, ante este panorama se vislumbran dos problemas fundamentales en la implementación de la RIEMS:

1. La coordinación entre niveles de gobierno, donde la organización, normatividad, reglas de operación, los planes y programas y naturaleza del bachillerato y el personal adscrito a éstos son distintos, donde operan los instrumentos de política para “la coordinación, regulación y monitoreo” (Cabrero 2006:21) como herramienta para la puesta en marcha: SIGEEMS (Sistema Integral de Gestión y Escolar de la Educación Media Superior), PROFORDEMS (Programa de Formación Docente de Educación Media Superior), PIFIEMS (Programa Integral de Fortalecimiento Institucional de la EMS), NESEP (Normas Específicas para los Servicios Escolares de los Planteles), SNB (Sistema Nacional de Bachillerato), SIGUELE y SIAT (Sistema Integral de Atención Temprana), de uso obligatorio para los planteles que ingresen al SNB.
2. Las tensiones de índole (político-administrativo-académico-financiamiento) que al interior de cada plantel se presentan derivadas de esta diversidad.

En este punto surge la pregunta ¿Cómo se ha puesto en marcha la RIEMS en Hidalgo en instituciones públicas de diversa naturaleza institucional y académica?

Objetivos

- *Objetivo general de la investigación*

Recomendar acciones que optimicen las acciones políticas y administrativas para la puesta en marcha de la RIEMS en el Estado de Hidalgo, considerando las particularidades de cada Subsistema de Educación Media Superior.

Objetivos específicos de la investigación

1. Analizar la implementación de la RIEMS en sus niveles de concreción considerando la diversidad institucional, de organización y gestión de las INMS en el Estado de Hidalgo.
2. Identificar las convergencias y divergencias en la implementación de la RIEMS en distintos tipos de bachillerato.
3. Analizar las acciones políticas y administrativas que se han puesto en marcha,

en los distintos niveles de concreción de la RIEMS, para la implementación de la reforma en distintas modalidades de bachillerato, que generan las convergencias y divergencias entre éstos.

4. Analizar la coordinación entre los actores externos e internos en la implementación de la RIEMS.

Pregunta general de investigación

¿Cómo se han llevado a cabo las acciones políticas y administrativas para implementar la RIEMS en el Estado de Hidalgo?

Preguntas de investigación

1. ¿Cómo se da la coherencia sustantiva entre diseño e implementación de la RIEMS?
2. ¿Cómo ponen en marcha los distintos subsistemas de educación media superior la RIEMS?
3. ¿Cuáles son los cambios de organización que se derivan de la RIEMS en los distintos subsistemas de EMS?
4. ¿Cómo se opera la movilidad y cobertura que plantea la RIEMS?
5. ¿Cómo se construye la identidad de la EMS a partir de la RIEMS?
6. ¿Qué actores, bajo qué marco legal y con qué recursos implementan la RIEMS en Hidalgo?
7. ¿Cuáles son las actitudes y expectativas sobre la RIEMS de los actores en los distintos niveles de organización?
8. ¿Quiénes son los actores que reeditan la RIEMS y cómo la impactan?

Descripción

En el proceso de implementación es tan importante “la teoría que subyace al diseño de la política y la teoría organizacional que sustenta el esquema organizativo” (Cuéllar, 2001: 160), pues en ésta se basa la puesta en marcha de los instrumentos de política y su desempeño.

En la parte institucional debemos analizar la organización porque la diversidad de oferta educativa en el NMS representa un reto para que el tránsito entre subsistemas se lleve a cabo de manera óptima, y puesto que la regulación, procedimientos, la cultura escolar no es homogénea se torna indispensable para la investigación “entender la lógica de funcionamiento de la organización y los riesgos y limitaciones implícitas” (Cabrero: 2006: 21)

Comprender de la diversidad organizacional las formas que pasan del diseño a las acciones reales y en el que intervienen fuerzas que no se contemplaron en la hechura de la política; analizar si los instrumentos de política que cada subsistema pone en marcha son eficientes, eficaces y legítimos para el logro de los objetivos de la misma; identificar las inconsistencias que existen entre la definición de la RIEMS y la diversidad de oferta, es decir, verificar la congruencia entre las hipótesis de las organizaciones con el de la reforma de bachillerato, en tanto, la organización precede a la política y ésta no regula el cambio estructural, para no correr “el peligro de llevar a aceptar sin cuestionamiento la idea de que el enunciado de la política define el carácter de la organización” (Cuéllar 2001: 173).

En conclusión, analizar la organización como ejecutora del “proceso de convertir un mero enunciado mental (legislación, plan o programa de gobierno) en un curso de acción efectivo” (Villanueva, 1993:47).

Procedimiento

La investigación, en tanto se ubica en un estudio de tipo sincrónico de la RIEMS en el Estado de Hidalgo, se analizarán distintas instituciones de NMS en el marco de la RIEMS y está planeada para construir con rigor y profundidad epistemológica el objeto de estudio, el que se abordará de manera multirreferencial, de tal forma que podamos comprenderlo con más claridad.

Para el desarrollo del proyecto hemos considerado tomar como instrumento metodológico el modelo de Subirats¹⁶⁴ sobre el análisis de las políticas públicas, el que consiste en las siguientes etapas:

¹⁶⁴ Subirats, J. et al. (2008). Análisis y gestión de políticas públicas

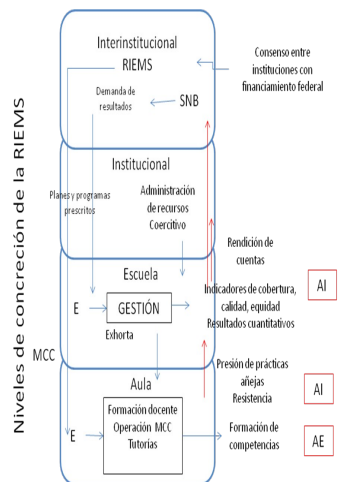
1. Inclusión en la agenda de la RIEMS, donde revisáremos la definición del problema público.
2. Decisión-programación, en el que se define el Programa de Actuación Político Administrativo (PPA) y el acuerdo de Actuación Político Administrativo (APA).
3. Implementación, donde se analizan los planes de acción y los actos de implementación.
4. Evaluación, análisis de los resultados de la RIEMS.

El análisis de las dos primeras etapas, que corresponden al diseño de la política pública, permiten contextualizar la implementación de la RIEMS mediante la comprensión de los planes y actos de política que preceden a la puesta en marcha de la reforma. Para la segunda fase, se identificarán las decisiones legislativas o reglamentarias (marco legal, denominado Programa de Actuación Político Administrativo: PPA), también se indagará sobre el financiamiento, recursos y responsabilidad de los actores, así como el APA (Acuerdo de actuación político-administrativo), directamente relacionadas con la implementación de esta política. En la etapa de implementación, se examinará el Plan de Acción (decisiones y acciones de aplicación en los ámbitos institucional, geográfico y social, y su secuencia en el tiempo), y los Actos de Implementación (decisiones y actividades administrativas de aplicación, considerando vías de solución a las restricciones que se presenten en la puesta en marcha de la RIEMS), en las distintas unidades de análisis. Para la etapa de evaluación, sería impreciso desarrollar un análisis, puesto que la RIEMS todavía está en fase de implementación, sin embargo, durante este proceso se podrán identificar algunos resultados, los que se considerarán para efectos de este trabajo.

Se selecciona una muestra por conveniencia, de acuerdo con la modalidad de bachillerato: bivalente y propedéutico y por el tipo de financiamiento: federal, estatal, federal-estatal y autónomo.

En el primer acercamiento del análisis de la reforma de bachillerato desde el enfoque de política, se diseñó un modelo que nos apoyara en la comprensión de la RIEMS, donde se consideraron los actores internos y externos por nivel de concreción de la misma y que se presentan en la figura 1.

En el nivel 1 se consideran los diseñadores y como centros de coordinación, función que ejercen a través de los funcionarios y administrativos de cada subsistema. En el segundo nivel de concreción (institucional) se encuentran cada uno de los subsistemas de EMS, por lo que se consideran como actores



internos: directivos y administrativos, que como ya comentamos sólo fungen como centros de coordinación (actividad coercitiva, administración y desarrollo de planes de estudio). El nivel de concreción 3, son los planes y programas de estudio, que se diseñan en el segundo nivel de concreción, por lo que se consideran en ese nivel. Por otra parte los actores internos: directivos y profesores para el nivel 4 son fundamentales.

Figura 1. Modelo para el análisis de la implementación de la RIEMS

Tensiones entre lo académico, político y administrativo

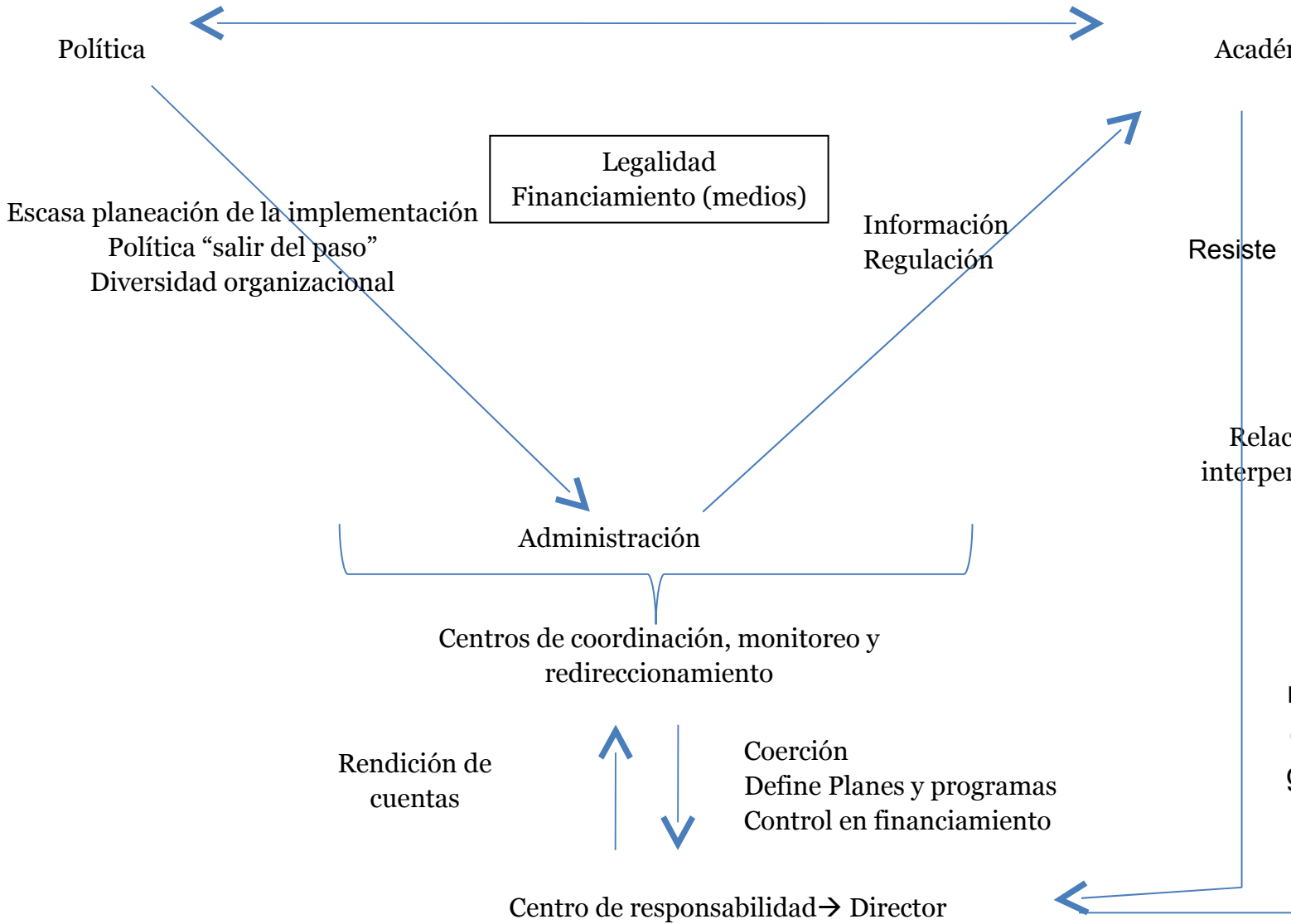
A partir de la información que tenemos y de lo descrito anteriormente, consideramos que en el contexto de la legitimación, las instituciones de educación media superior son solicitadas para que fueren sus competencias, y no sus ideas: tantos profesores de tal o cual disciplina. Ahora bien, si la educación se concibe como el locus donde es posible hacer converger potencias, energías y creatividades sociales y humanas para enfrentar con éxito las inercias, vacíos e insuficiencias que se observan en las sociedades contemporáneas¹⁶⁵, entonces para implementar una política, ésta debe ser informada, completa y apropiada.

De esta manera, identificar los “diversos factores que afectan la puesta en marcha de las políticas: distorsiones burocráticas, resistencias locales, conflictos intergubernamentales, heterogeneidad de intereses, diversidad de situaciones, indiferencia de los beneficiarios” (Villanueva, 1993: 26), resultan relevantes para el desarrollo de la investigación, por lo que en la figura 2 se esquematizan las tensiones que emergen en la interacción entre las dimensiones política, administrativa y académica, entre los niveles de concreción institucional, escuela y aula.

Figura 2. Tensiones entre lo político, administrativo y académico

¹⁶⁵ Miranda, F. (2008). Educación Internacional y análisis comparado

Política no coercitiva
Vacíos en la regulación



Conclusiones

Si partimos del marco de referencia presentado, podemos identificar que los retos en la política educativa relacionada con la transferencia del proyecto tuning europeo a Latinoamérica (incluido México), es necesario desarrollar sistemas de evaluación e información articulados entre niveles micro, meso y macro y entre niveles educativos que genere un sistema de información base para la toma hechura y toma de decisiones políticas.

Para que esta reforma educativa genere condiciones de educabilidad, empleabilidad, ciudadanibilidad, de la misma manera que lo propone el proyecto tuning, debe favorecer el diseño de políticas incluyentes. Sin embargo, una reforma, como proceso de política, involucra a todo el sistema, por lo que no podemos sólo copiar programas de Europa¹⁶⁶, sino generar el contexto para que los actores educativos tomen conciencia de los procesos que la institución está desarrollando. En esta idea de autonomía, los sistemas sociales deben reorganizar estos campos de fuerza¹⁶⁷, negociación, para tener capacidad de cambio y transformación social y poder convertirse en diseñadores de políticas, tanto como consumidores de éstas.

Los sistemas educativos de América Latina requieren retomar las riendas de una nueva reforma que, sobre la base de los espacios avanzados en las reformas anteriores, profundicen y redefinan sus elementos para construir una nueva arquitectura del sistema y orientar los esfuerzos sociales hacia la mejora sustantiva de los logros educativos de los alumnos (Miranda, 2008). Una reforma integral, que considere la diversidad organizacional, no sólo de diseño curricular¹⁶⁸, un elemento del sistema escuela, en este caso bachillerato.

¹⁶⁶ Aspirar a una comprensión total de la interdependencia de todos los aspectos educativos y sociales entre la Unión Europea y América Latina en la transferencia de políticas educativas, específicamente proyecto tuning.

¹⁶⁷ Arenas regulatorias, distributivas y redistributivas

¹⁶⁸ La transferencia del proyecto tuning, se centra en el curriculum, es decir, en una parte o programa de una política.

Referencias

1. Acuerdo número 10. Por el que se establece el Manual de operación para evaluar planteles que solicitan ingresar al Sistema Nacional del Bachillerato. Publicado en el DOF en 2009-
2. Acuerdo número 17. Por el que se establecen las normas a que deberán sujetarse los procedimientos de evaluación del aprendizaje en los tipos y modalidades de la educación bajo el control de la Secretaría de Educación Pública. Publicado en el DOF del 28 de agosto de 1978.
3. Acuerdo número 286, por el que se establecen los lineamientos que determinan las normas y criterios generales a que se ajustarán la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios, así como los procedimientos para acreditar conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos, en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo. Publicado en el DOF del 30 de octubre de 2000.
4. Acuerdo número 345, por el que se determina el plan de estudios de bachillerato tecnológico, publicado en el DOF del 30 de agosto de 2004.
5. Acuerdo número 351, por el que se adscriben orgánicamente las unidades administrativas de la Secretaría de Educación Pública que se mencionan. Publicado en el DOF del 4 de febrero de 2005.
6. Acuerdo número 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Publicado en el DOF del 26 de septiembre de 2008.
7. Acuerdo número 444, por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Publicado en el DOF del 21 de octubre de 2008.
8. Acuerdo número 445, por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. Publicado en el DOF del 21 de octubre de 2008.
9. Acuerdo número 447, por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. publicado en el DOF del 29 de octubre de 2008.

10. Acuerdo número 449, por el que se establecen las competencias que definen el perfil del director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. Publicado en el DOF del 2 de diciembre de 2008.
11. Acuerdo número 450, por el que se establecen los lineamientos que regulan los servicios que los particulares ofrecen en las distintas opciones educativas en el tipo medio superior. Publicado en el DOF del 16 de diciembre de 2008.
12. Acuerdo número 480, por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato. Publicado en el DOF del 23 de enero de 2006.
13. Acuerdo número 486, por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General. Publicado en el DOF del 30 de marzo de 2009.
14. Acuerdo número 488, por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente. Publicado en el DOF el 23 de junio de 2009.
15. Aguilar Villanueva, L. F. (1995). *La hechura de las políticas*. (Vol. 1). México: Miguel Ángel Porrúa.
16. Aguilar Villanueva, L. F. (1996). *La implementación de las políticas*. (Vol. 2). México: Miguel Ángel Porrúa.
17. Arellano, D. (2004). *Gestión estratégica para el sector público. Del pensamiento estratégico al cambio organizacional*. México: FCE.
18. Bereday, G. Z. (Ed.). (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona.
19. Bravo Salinas, N. H. (2007). *Competencias proyecto Tuning-Europa, Tuning América Latina*.
20. Cabrero Mendoza, E. (2006). *Acción Pública y Desarrollo Local México*, México: Fondo de Cultura Económica.
21. Cabrero Mendoza, E. (2006). Usos y Costumbres en la Hechura de la Políticas Públicas en México. Límites de las Policy Sciences en Contextos Cultural y Políticamente Diferentes. *Gestión y Política Pública, segundo semestre, IX (002)*, 180-229.
22. Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Publicado en el DOF del 17 de enero de 2008.

23. Díaz Barriga, F. (2005). *Desarrollo del curriculum e innovación*. Vol XXVII, núm 107.
24. Dolowitz, D. P., & Marsh, D. (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy Making. *Governance. An International Journal of Policy Administration*, 13(1, Enero 2000), England: Blackwell publishers.5-24.
25. Escudero Muñoz, J. M. (1999). *Desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid: Síntesis.
26. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República, (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, consultado el 17 de marzo de 2010 en PND en <http://pnd.presidencia.gob.mx/>
27. Guzmán, M (agosto 2007), Evaluación de programas, notas técnicas. En revista de gestión pública no. 64. Chile: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES)
28. KSG Communications Program The. (2006). *The Policy Analysis Exercise (PAE): The Writing Guide (2005-2006)*: John F. Kennedy School of Government, Harvard University.
29. Ley General de Educación. (1993). Nueva Ley Publicada en el DOF el 13 de julio de 1993. Texto vigente. Última reforma publicada DOF 19-08-2010.
30. Limbdom, C. E. (1991). *El Proceso de Elaboración de Políticas Públicas* (E. Zapico Goñi, Trans.): Ministerio para las Administraciones Públicas, Instituto Nacional de Administración Pública, Miguel Ángel Porrúa.
31. Majone, G. (1989). *Evidence, Argument, and Persuasion in the Policy Process*. New Haven: Yale University Press.
32. Miranda López, F. (2008). *Educación internacional y análisis comparado*. México, D. F: Praxis.
33. Parsons, W. (2007). *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y a la práctica del análisis de políticas públicas*. México: FLACSO.
34. Patton, C. V., & Sawicki, D. S. (1993). *Basic Methods of Policy Analysis and Planning* (2nd ed.). NJ, USA: Prentice Hall.
35. SEMS (2010). Normas Específicas para los Servicios Escolares de los Planteles (NESEP) de la DGB, DGECyTM, DGETA, DGETI, CECyTES e incorporados ciclo escolar 2010-2011. México: RIEMS.
36. SEP (2006). *Sistema de indicadores educativos de los Estados Unidos Mexicanos*.

Conjunto básico para el ciclo escolar 2004-2005. INEE: México.

37. SEP, (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP.
38. SEP. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior.* DOF: México.
39. Subirats, J. et al. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas.* Ariel: Barcelona.
40. Uballe, R. (2005). El Control y la Evaluación en la Administración Pública. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLVI (192), 43-70.
41. Victorino Ramírez, L. y. M. M., Guadalupe. (2007). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica <http://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&q=Pol%C3%ADtica+sobre+competencias&lr=>. (Fecha de consulta: 5 de octubre de 2009)
42. Weimer, D. (1993). The Current State of Design Craft: Borrowing, Thinkering and Problem Solving. *Public Administration Review*, 53 (2).

Estudio comparado de planes de estudio de la carrera de trabajo social el caso de España, Argentina y México

Raúl García García

Ismael Aguillon León

Jonathan Morales Felix¹⁶⁹

INTRODUCCIÓN

En la actualidad vivimos una etapa socio histórico denominada globalización, donde la cuestión internacional está presente en diversos aspectos del desarrollo del ser humano, a partir de un proceso de integración global donde los pueblos, las economías, las culturas y los procesos políticos son progresivamente sometidos a influencias internacionales. La educación está fuertemente influenciada por la globalización, donde a nivel internacional se debaten paradigmas de análisis educativos, a partir de un enfoque comparativo transnacional en el que se comparan sociedades o sistemas educativos.

La importancia de los estudios comparados en Trabajo Social recae en ampliar los conocimientos del sistema económico, político y bienestar social de otros países y la formación del trabajador social. La comparación internacional entre trabajadores sociales abre las posibilidades de una colaboración eficaz y de innovación. En resumen, los estudios comparados son beneficios de múltiples puntos de vista: desarrollo del conocimiento, de la investigación, de los programas de formación.

Sin duda existen una serie de categorías que podrían ser estudiadas en la comparación de un país a otro, pero parafraseando a Sartori cuando se compara hay que tener en cuenta que no es viable comparar algo que es totalmente diferente así como tampoco lo es el confrontar algo muy semejante; en este sentido dos elementos que como ejercicio se comparan:

a) Planes de estudio, lo cual implicaría indagar acerca de sus mapas curriculares, duración de la carrera, número de materias, créditos, número de horas teóricas y prácticas, aéreas de énfasis, forma de la práctica escolar.

¹⁶⁹ Mtro. Raúl García García y Mtro. Ismael Aguillon León son profesores de tiempo completo del Área Académica de Trabajo Social y P. Lic. Jonathan Morales Felix es alumno de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Todos de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

b) Generalidades, sus antecedentes históricos, conceptualización de trabajo social y las principales funciones que realiza este profesional

A continuación se presentan experiencias en la formación del trabajador social, a partir de sus planes de estudio, se inicia con la Universidad de Murcia ubicada en Europa, concretamente en España; posteriormente se pasa a un país latinoamericano como es Argentina, estudiando a las Universidades de Buenos Aires y de Entre Ríos; se pasa a nivel nacional con la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

El criterio para seleccionar a estas universidades es consistente de manera empírica, en el caso de Murcia de España porque representa una experiencia en Europa con un país que mantiene fuertemente lazos con México y se encuentra inmerso en los acuerdos de Bolonia de la Unión Europea, que busca homogenizar la formación de diferentes carreras profesionales a partir de determinadas competencias.

En el caso de Argentina, es un referente obligatorio en la formación de trabajadores sociales, de este país emana un sin número de material bibliográfico donde presenta sus aportes teóricos y metodológicos en trabajo social, manteniéndose a la vanguardia en materia de trabajo social; además de ser un país latinoamericano que presenta ciertas condiciones sociales semejantes a las de México, en el se tiene un referente en la tendencia de la formación de trabajadores sociales.

1. TRABAJO SOCIAL EN ESPAÑA, EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA.

1.1. Breve semblanza histórica de trabajo social en España

Un personaje representativo de la ayuda profesional en España es Concepción Arenal quien heredera de la ilustración y vinculada al grupo de los llamados "institucionistas", de fines del siglo, proporciona una cierta formalización del pensamiento sobre la materia, esto a partir de su obra denominada *El Visitador del Pobre* (Zamanillo: 2000, 125 - 126).

En España los orígenes de trabajo social están vinculados con la iglesia católica, de acuerdo con información de Lambistos de la Universidad de Malaga, España (2008: 30) la primera escuela de asistente social surge con una orientación católica en Barcelona en 1932 y en San Sebastián se crea la primera escuela de formación social en 1937.

El espacio educativo de Barcelona es llamado "Escuela de Asistencia Social para la Mujer, fue promovida por Raúl Roviralta y Antonia Ferreras, ambos pertenecientes al Comité Femenino de Mejoras Sociales. Considerados como personajes filántropos, estaban deseosos de introducir organización y disciplina en una 'Nación tradicional y

secularmente cristiana y caritativa', pero donde 'las obras privadas y de beneficencia' están 'faltas de coordinación y de un plan en conjunto'" (Zamanillo: 2000, 131).

En 1939 se funda en Madrid la 'Escuela de Formación Familiar y Social'. Otro hito significativo en Madrid es la creación en 1955 de la Escuela Superior de Asistencia Sociales 'San Vicente de Paul', por parte de las Hijas de la Caridad (Zamanillo: 2000, 132).

Un dato relevante a considerar es la inclinación femenina por trabajo social debido a "la hegemonía política del franquismo, termina por producir un maridaje ideológico muy acentuado diciendo que "se trata de una carrera femenina cuyas finalidades son ya una preparación de la mujer para un servicio de la sociedad, ya con una ampliación de su cultura con vistas a convertirse en una buena y cristiana madre de familia "(Estruch y Guell citado en Zamanillo: 2000, 132)

Partiendo de los hechos históricos la asistencia social en la etapa del franquismo era de un cohorte fascista, conservadora dirigido principalmente al control de las personas y no al desarrollo social a partir de la potencialidad de derechos y obligaciones; es por ello que la formación del trabajador social se encuentra dentro de los organismos religiosos.

En este sentido, Buen Abad (1997) "considera la profesionalización del trabajo social como una vía emancipadora de la mujer en España, caracterizando cuatro perfiles de roles distintos sobre la base de criterios ideológicos, que después servirán para la construcción de modelos de intervención en trabajo social. El primer perfil de trabajadora social es el de una mujer joven burguesa con valores cercanos a la filantropía y al altruismo; el segundo perfil es el de una mujer que busca la realización personal o la liberación del poder del patriarca; el tercer perfil es el de una mujer religiosa vinculada con el movimiento sindical y la reivindicación feminista" (Pérez y Bueno: 2007, 85).

El origen propiamente de trabajo social esta vinculada a la revolución industrial, después de la segunda guerra mundial y los cambios que estos fenómenos sociales generan "supone la creación sistemática de recursos sociales para responder a las necesidades y carencia de una sociedad en crisis" (Lambistos: 2008, 30).

Pérez y Bueno señalan que actualmente la formación del trabajador social se divide en tres cursos académicos. "La titulación oficial es de diploma universitario (primer ciclo), existen diferentes posibilidades de realizar complementos de formación para obtener otros títulos (licenciatura o segundo ciclo) dentro de las ciencias sociales como: sociología, antropología, ciencias de trabajo, comunicación audiovisual, etc. De forma incipiente, las titulaciones universitarias, en el ámbito europeo, están en proceso de unificación merced a los acuerdos de Bolonia en torno a la Estrategia

Europea de la Educación Superior, que establece unas directrices nuevas para las titulaciones universitarias, situándose en tres niveles: graduado, maestría y doctorado; lo que afecta todas las profesiones, la de trabajador social también" (2007: 91).

1.2. Plan de estudios de la Diplomatura en Trabajo Social de la Universidad de Murcia, España.

La información que precede es obtenida del libro "Información de la Diplomatura en Trabajo Social" emitida por la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad de Murcia, curso 2007/2008.

Para la Universidad de Murcia (2007: 7) el trabajador social es el agente específico del desarrollo e incremento del bienestar social, la salud y la calidad de vida, y se constituye en elemento básico de potenciación y promoción de las capacidades, recursos individuales y colectivos que refuerzan el bienestar social.

Tiene una duración de 3 cursos (anualidades), para obtener el título de Diplomatura en Trabajo Social tiene que cubrir un total de 207 créditos (unidad de medida correspondiente a 10 horas de clases teóricas o prácticas) . Las asignaturas son de tres tipos:

- Obligatorias: se dividen a su vez en asignaturas Troncales y Obligatorias de Universidad, las troncales son las incluidas como tales en la normativa estatal sobre los estudios de esta Diplomatura y las obligatorias son las establecidas libremente por cada Universidad. El total de créditos de estas materias obligatorias es de 177, divididas entre los tres cursos de que consta la Diplomatura.
- Optativas: el alumno cursará 9 créditos de estas asignaturas, de entre las ofrecidas por la propia titulación y que se especifican en el Plan de Estudios.
- Libre configuración: el total de créditos asignados a estas asignaturas es de 21, pudiéndose cursar a conveniencia del alumno a lo largo de los tres cursos. Dichas materias podrán ser elegidas de entre las asignaturas optativas ofrecidas por la titulación o bien de cualquiera de las asignaturas de otros estudios de la Universidad de Murcia, abiertas a libre configuración. Dichas asignaturas aparecen en las normas de matrícula de cada curso académico.

De tal forma que el trabajador social en la Universidad de Murcia tiene como base las asignaturas propias de la disciplina, como son el caso llamado micro social, con grupos y comunitario; además de servicios sociales generales, especializados y ética, como materias de apoyo son derecho, psicología, pedagogía, antropología,

sociología y salud pública que son de manera introductoria. Las asignaturas optativas están más dirigidas a los diversos sectores de intervención así como de intervención específica con grupos sociales. (ver anexo 1)

2. TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA.

2.1. Breve semblanza histórica de trabajo social en Argentina

En la formación de trabajadores sociales en Latinoamérica sobresalen países por sus aportes teóricos, metodológicos y desarrollo profesional como Brasil, Chile, Argentina, entre otros. Con el fin de comparar los planes curriculares en el plano internacional se toman a Argentina, en este caso a la Universidad de Buenos Aires, para identificar el cómo forman a los trabajadores sociales.

De acuerdo con Jorge Torres en la Historia del Trabajo Social (2006: 151) en 1930 se abre la primera escuela de Servicio Social en Buenos Aires para que ocupen puestos en obras de asistencia y previsión social. Por su parte María Cristina Melano en el libro intitulado *El Trabajo Social Internacional*, señala que "el trabajo social argentino surgió iluminado por las ideas de la modernidad" (Melano, 2007: 32)

Al igual que los antecedentes de trabajo social en Hidalgo en Argentina son personajes del viejo continente impulsan la creación de trabajo social donde médicos higienistas conocedores de la insalubridad que vivían los pobres y consecuentemente la reproducción de capital humano, es que promovieron la creación de una profesión auxiliar: las visitadoras de higiene en 1924. En 1941 se crea la Escuela de Asistentes Sociales de Menores y Asuntos Penales con lo que la carrera tuvo una orientación parajurídica (Melano: 2007, 33).

Es significativo el mencionar a Juan Domingo Peron a partir de su esposa Eva Perón impulso una labor asistencial la cual articuló la noción de asistencia con la de justicia social por lo que a partir del aparato estatal se instauraron servicios asistenciales para los grupos sociales más desposeídos. (Melano: 2007, 33)

Al igual que España, Argentina vivió una etapa de dictadura militar que impactó en la formación del trabajador social, limitando la intervención de este profesional al caso social individual y familiar, se cerraron escuelas y se degradaron los contenidos impartidos en los centros formadores. (Melano: 2007, 34)

2.2. Plan de estudios de Argentina: Universidad de Buenos Aires

En lo que se refiere a los planes de estudio de trabajo social en Argentina, no hay uno que rija en todo ese país, existe la obligación del título de licenciado para el ejercicio profesional; señalando las incumbencias a las que debe ajustarse el perfil de graduados a obtener: es obligatorio un ciclo preparatorio. (Melano: 2007, 36)

De esta forma la estructuración de conocimientos esta organizada en dos áreas

(Melano: 2007, 36):

- De área de formación básica, suministra insumos teóricos de las distintas ciencias sociales y humanas sobre los ámbitos políticos, económicos, culturales y filosóficos de la vida social.
- De área de formación específica, que involucra conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos que deriven de la tradición y la construcción permanente de nuestra profesión y en la que incluyen las experiencias de prácticas preprofesionales.

Las prácticas en la formación se denominan práctica preprofesional supervisada (pasantías no remuneradas) en espacios específicos que tienden a que el alumno articule la teoría disponible con la experiencia en campo, desarrollando además las competencias que la intervención profesional requiere, supervisadas por un docente; en dichas prácticas realizan un proyecto de intervención el cual ejecutan y evalúan (Melano: 2007, 37).

Para obtener el título de pregrado de asistente social o trabajador social, con un plan de estudios de 4 años, incluyendo las pasantías de la práctica preprofesional, cumplimentando este ciclo, los alumnos pueden acceder al título de licenciado, si cursan el resto de las asignaturas y cumplimentan los requerimientos de plan de estudios (Melano: 2005, 38).

De acuerdo con el portal de la Universidad de Buenos Aires el plan de estudios esta organizado en dos áreas: formación básica y específica. La primera refiere a contenidos que sobre una base epistemológica, permiten conocer la problemática social desde una perspectiva interdisciplinaria, mientras que el área específica busca brindar conocimientos propios del campo disciplinario y comprende 3 subáreas:

I) Formación metodológica

II) niveles y técnicas de intervención y

III) prácticas pre-profesionales

En total se espera que el alumno curse un total de 27 materias (cuatrimestrales) y cuatro niveles anuales de taller. Es de considerar que los talleres suponen 3 años de prácticas con inserción institucional y territorial en torno a problemáticas sociales de diferente orden. (ver anexo 2)

El plan de estudios de la Universidad de Buenos Aires presenta una formación con

carga en familias, grupales, comunidades e institucionales, de investigación social; asignaturas de planeación; prácticas y también de sociología, psicología, derecho, políticas públicas y filosofía.

3. TRABAJO SOCIAL EN MÉXICO.

En México, la carrera de Trabajo Social surge a partir de 1920, fuera del seno universitario, como carrera técnica postsecundaria exclusiva para mujeres, con una duración de 4 años, siendo hasta 1940, cuando se incorpora como carrera universitaria en un nivel técnico en la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. En 1968 en la Universidad Autónoma de Nuevo León pasa a ser la primera licenciatura en el país (Evangelista: 1998, 76).

En cuanto a otros programas de la licenciatura en Trabajo Social, se tiene que de acuerdo al Catálogo de Carreras de Licenciatura en Universidades e Institutos tecnológicos 2007 de la ANUIES existen 44 instancias educativas que imparten la licenciatura en Trabajo Social, ubicadas en 27 estados del País; 25 de ellas son de carácter público y 20 son particulares. Tomando como base la anterior información es que se decidió revisar el plan de estudios de la Universidad Autónoma de Nuevo León que a continuación se presenta.

A continuación se presenta el caso de la UAEH en el cual se presentan sus antecedentes históricos a partir de sus diferentes planes curriculares para posteriormente pasar a realizar un acercamiento comparativo.

3.1. El trabajo social en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, una aproximación a su análisis desde sus planes curriculares.

En el desarrollo histórico de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la formación en trabajo social se inicia desde 1959 en el nivel técnico con una duración de tres años, en el entonces Instituto Científico y Literario Autónomo (ICLA). Durante la vigencia de esta carrera, en la universidad se han aplicado tres planes de estudio de nivel técnico, el primero de ellos en 1959, el segundo en 1974 (mismo que durante su vigencia tuvo 2 modificaciones de fondo en 1977 y 1986) y el tercero en 1989. Cabe destacar que este último no sufrió modificaciones y tuvo una vigencia de 14 años.

El primer plan de estudios ya en un nivel de licenciatura, fue aprobado por el Honorable Consejo Universitario el día 20 de octubre del año 2000, dando prioridad en sus ejes verticales y horizontales a los aspectos de investigación y planeación, considerando por otro lado, los aspectos teóricos y metodológicos que son la base

para el ejercicio de la profesión. A continuación se detallan estos aspectos:

La formación del Trabajador Social en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) surge a partir de la iniciativa de docentes universitarios preocupados por la falta de un profesional que organizara labores de “ayuda social” labor que debía ser realizada por personas especializadas en diversos campos del servicio social, con vocación y amplia preparación.

Las condiciones sociales en que surge son procedentes de un México que se encontraba inmerso en un modelo económico cerrado llamado también crecimiento hacia adentro, caracterizado entre otras situaciones porque se vivían etapas de crisis financieras y de dependencia con el exterior; eran ambientes de autoritarismo presidencial donde las libertades individuales eran limitadas y si bien hubo un crecimiento económico fue a costa de la deuda externa y la monoexportación del petróleo, el Estado de Hidalgo estaba inmerso también en esta dinámica económica.

En la UAEH se empieza a cuestionar la necesidad de que la formación profesional del trabajador social, por la índole de los problemas que afronta, tuviera una mayor preparación a fin de que sus funciones adquieran el rasgo profesional y científico que demandó el movimiento de reconceptualización, mismo que indujo a las escuelas a buscar nuevos objetivos y alternativas metodológicas que permitieran afrontar los graves problemas de la sociedad.

En este sentido se han implementado tres planes de estudio en el nivel medio superior terminal (técnico), los cuales han tenido modificaciones sustanciales para la formación profesional de los trabajadores sociales, principalmente en lo que se refiere a que esta se debe hacer con base a la especialización y a la formación integral del estudiante, para dejar atrás la concepción asistencialista del trabajo social y arribar a un concepto científico de esta carrera vital en el desarrollo de la entidad. (Ver anexo 3)

3.2. Comentarios de los planes de estudio de trabajo social de la UAEH.

- En los primeros planes de estudio consideraban conocimientos generales de Filosofía y Ciencias Sociales, del Derecho, eliminando progresivamente los conocimientos de medicina y algunos cursos de trabajos prácticos como enfermería, cocina, costura, dejando con ello la concepción de ser una profesión paramédica y/o parajurídica.
- Progresivamente en cada uno de los planes de estudio se fueron introduciendo conocimientos de psicología, psiquiatría, sociología, economía, administración, planificación, métodos y técnicas de investigación social, pero que al ser introductorios se pierde su sentido integral.

- En los planes de estudio se aborda los métodos de caso, grupo y comunidad por separado, tanto en su teoría como en su práctica escolar, generando con ello un saber parcializado.
- Las llamadas teorías de trabajo social eran más el ver la postura de un autor que el contraste de diferentes.
- Las prácticas escolares se encuentran divorciadas de la realidad, pues no se vincula la teoría propia de trabajo social ni de las demás disciplinas. Además de realizarse con un carácter empirista
- Al no darse la vinculación teoría - práctica no se armoniza lo conceptual con lo metodológico que oriente el proceso de intervención, generando en el profesional una preocupación y ocupación más por hacer las actividades que cómo las realiza.
- Se encuentran separadas y encontradas en ocasiones las asignaturas de teoría y práctica de trabajo social.
- Al darse contenido de diferentes disciplinas se contribuye a diluir el perfil profesional específico del Trabajador Social.
- Los planes de estudio están divorciados de la realidad por lo que no se desarrolla la capacidad de aplicación de los conocimientos
- Los procedimientos de enseñanza – aprendizaje se centraban en el docente siendo demasiado rígidos y verbalistas, en detrimento del espíritu crítico del alumno; por lo que el alumno no participa en el proceso de elaboración del conocimiento; se limita a escuchar, leer y repetir.

En suma los planes curriculares no generan la reflexión metódica del quehacer y hacer del Trabajador social, formando con ello profesionales que no se apropian del conocimiento ni especificidad profesional.

Conclusiones

A manera de cierre, en la medida que los problemas sociales se asimilen de un país al otro y que trabajo social tome conciencia de ello será más capaz de traspasar fronteras y deberá tenerlo más en cuenta, tanto en su análisis como en su práctica misma.

Otro factor a considerar en la creación de la carrera de trabajo social son las condiciones políticas, económicas, sociales y éticas que fueron configurando la asistencia social, en los tres los grupos religiosos tienen singular importancia; en dos de

ellos experimentaron dictaduras militares y en México un régimen autoritario.

En los tres países se presentan diferentes situaciones sociales, económicas, culturales y políticas, de acuerdo a su ubicación geográfica, por lo que se debe profundizar en determinar la regularidad interpretable en términos comparables.

No hay homogeneidad en los planes de estudio en los tres países, coexistiendo los conocimientos generales e integrales de trabajo social y las ciencias sociales por lo que es necesario el profundizar en estudios comparados para tomar decisiones en materia curricular.

En lo referente a los planes de estudio habría diferencias en cuanto al enfoque del profesional que se forma, donde México es más una labor asistencialista (paliativa) y en España dirigida a campos emergentes como la interculturalidad, migración, problemas ecológicos, estudios para la paz y la mediación; en Argentina se busca un trabajo social más reflexivo y con una mirada más integral a partir de un sólido sustento teórico sociológico.

La tendencia en la formación del trabajador social, en los tres países, es el que tenga capacidad para analizar el contexto socioeconómico, cultural y político en donde se desenvuelve el ser humano, mediante el desarrollo de investigaciones sociales; así como el desarrollar habilidades para formular proyectos sociales administrar y evaluar programas con la participación de individuos, grupos y comunidades; además de proponer y operar políticas sociales, para lograr la solución de las problemáticas que les aquejan.

Para dicho fin, los planes de estudio de las universidades revisadas consideran asignaturas que les proporcionen conocimientos principalmente sobre el Estado y su función planificadora, sobre las diferentes concepciones de la nueva gestión pública, de aspectos socioeconómicos para que el alumno pueda comprender e interpretar la realidad social a la que se enfrenta.

De igual forma les permite caracterizar y aplicar, por una parte los diferentes enfoques teórico-metodológicos de atención a los problemas y necesidades sociales y por otra las teorías biopsicológicas y socioculturales acerca de los sujetos y su interacción con el medio ambiente.

El enfoque a los programas anteriormente citados varía de acuerdo a los requerimientos sociales que prevalecen en cada una de los países. Por ejemplo, se tiene que algunos se enfocan más hacia la atención individualizada, otros hacia el desarrollo comunitario y algunos más hacia el desarrollo social. En este sentido, la formación de los profesionistas en trabajo social debe ser acorde a la realidad de cada región, para que con fundamento en ello analice críticamente los fenómenos y procesos sociales. No obstante, todos los programas y contenidos de estudios se encaminan a promover el desarrollo y el bienestar social.

Asimismo, se debe considerar que en España, existe una tendencia enfocada hacia el área de asistencia y seguridad social; en el caso de Argentina la práctica profesional está encaminada hacia la organización y administración de servicios, desarrollo de comunidades, educación, asistencia social, así como la gerencia, gestión social, política y bienestar social.

Un análisis comparativo implica el saber qué comparar con qué, pueden ser diferentes aspectos, en la presente tesis la intención es saber las tendencias en la formación del trabajador social; pero a partir de dos indicadores: plan curricular y perfil profesional los cuales a su vez también presentan diferentes categorías de análisis por ello a continuación se presentan aspectos conceptuales de los mismos.

Bibliografía:

Básica:

Deslauriers, Jean – Pierre (2007) **El Trabajo Social Internacional**. Lumen Hvmánitas. Argentina.

Melano, Cristina María. **El trabajo social en Argentina**. 31 – 57

Pérez Cosin, Vicente y Bueno Abad, Ramón. **El trabajo social profesional en España**. 83 -113

Evangelista Ramírez, Eli, (1998), **Historia del Trabajo Social en México**, Plaza y Valdés, México, 1998.

Torres Díaz, Jorge. (2006). **Historia del Trabajo Social**. Lumen. Argentina.

Lambistos Roca, María Jesús (2008). **Los servicios sociales desde la práctica**. Universidad de Málaga/Manuales. España.

Tello Péon, Nelia E., (2000), **Trabajo Social en Algunos Países: Aportes para su Comprensión**. UNAM - ENTS, México.

Zamanillo, Teresa. **Apuntes para una historia del trabajo social en España** 121 – 142

Escuela Universitaria de Trabajo Social (curso 2007/2008). **Información de la Diplomatura en Trabajo Social**. Universidad de Murcia, España (PDF)

Internet:

Universidad de Buenos Aires. Argentina (Mayo 2010). Facultad de Ciencias Sociales. (Web) <http://www.sociales.uba.ar/>.

Complementaria:

Ander Egg, Ezequiel. (1985b) **Apuntes para una historia de trabajo social**. Hvmánitas.

Argentina.

Ballesteros, Víctor Manuel. (1997) **Breve Historia de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.**

Díaz-Barriga Arceo Frida, -et al. (2009) **Metodología de diseño curricular para educación superior.** Edit. Trillas. México.

García Alba, Jesús (et al) (1993) **Hacia un Nuevo Enfoque del Trabajo Social,** Narcea S.A, Madrid España.

García Salord, Susana (1991) **Especificidad y rol en Trabajo Social.** Hvmánitas. Buenos Aires.

Jong, Eloísa Elena de, (2003). **Formación academia en trabajo social.** Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre ríos. Argentina.

Valero Chavez, Aída (1999) **El trabajo social en México.** UNAM – ENTS, México.

II ORGANIZACIÓN DEL EVENTO

Participantes en la organización del congreso

	Comisiones	Responsables
1	Coordinación general	Dr. Edmundo Hernández Hernández Dr. Agustín Sosa Castelán Lic. José Máximo Vázquez Escamilla Dra. María Cruz Chong Barreiro Mtro. Víctor Martínez Martínez
2	Coordinación del programa académico	Dra. María Cruz Chong Barreiro Dra. Lourdes Teresa Cuevas Ramírez Dr. Francisco Miranda López Dr. Carlos Rodríguez Solera Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez Mtra. Irma Quintero López Mtra. María de los Ángeles Navales Coll Mtra. Oralia Agiss Palacios Mtro Miguel Ángel Machorro Cabello Mtro. Víctor Martínez Martínez Mtro. Christian Israel Ponce Crespo Mtro José Luis Horacio Andrade Lara
3	Coordinación de Difusión Medios de difusión de la UAEH Reproducción carteles, trípticos Mapa de Pachuca y lugares	Mtra. Oralia Agiss Palacios Mtra. María de Lourdes Orozco Ramírez

	<p>turísticos, centro de interés. Mapa de CEDICSO XXI</p>	<p>Dra. Graciela Amira Medécigo Shej</p>
<p>4</p>	<p>Comisión invitación a funcionarios</p>	<p>Dr. Edmundo Hernández Hernández Dr. Agustín Sosa Castelán Lic. José Máximo Vázquez Escamilla Dra. María Cruz Chong Barreiro Mtra. Irma Quintero López</p>
<p>5</p>	<p>Comisión dictaminadora</p>	<p>Dr. Francisco Miranda López Dra. Lourdes Teresa Cuevas Ramírez Dra. María Cruz Chong Barreiro Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva Dr. Tiburcio Moreno Olivos Dr. Armando Ulises Cerón Martínez Dra. Emma Leticia Canales Rodríguez Dra. Rosa Elena Durán González Dr. Jorge Gamaliel Arenas Basurto Dr. Octaviano García Robelo Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez Dra. Graciela Amira Medécigo Shej Dr. Carlos Rafael Rodríguez Solera Dra. Amelia Molina García Mtro. José Luis Horacio Andrade Lara Mtro. Miguel Ángel Machorro Cabello</p>

		<p>Mtro. Víctor Martínez Martínez</p> <p>Mtra. María de los Ángeles Navales Coll</p> <p>Mtra. Obdulia Irene Martínez Espinosa</p> <p>Mtro. Cesar German Acosta Gómez</p> <p>Mtro. Christian Israel Ponce Crespo</p> <p>Mtra. Azul Gabriela Valdivieso Martínez</p> <p>Mtra. Lydia López Pontigo</p> <p>Mtra. Irma Quintero López</p>
6	Coordinación logística (aulas y su equipamiento)	<p>Mtro. Miguel Ángel Machorro Cabello</p> <p>Mtro. Víctor Martínez Martínez</p>
7	<p>Recepción de ponencias y envío a dictaminación</p> <p>Recepción de ponencias aceptadas</p> <p>Tramitar ISSN</p> <p>Integración en Memoria del congreso</p>	<p>Mtra. Lydia López Pontigo</p> <p>Lic. Cecilia Esmeralda Domínguez Ayala</p> <p>Lic. Clara Imelda García Reyes</p> <p>Dr. Carlos Rafael Rodríguez Solera</p> <p>Mtro. Christian Israel Ponce Crespo</p>
8	Coordinación de recepción y atención a participantes	<p>Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez</p> <p>Dra. Lourdes Teresa Cuevas Ramírez</p> <p>Mtra. José Luis Horacio Andrade Lara</p> <p>Dr. Carlos Rafael Rodríguez Solera</p>

		Mtra. Irma Quintero López
9	Coordinación Mesas temáticas . 1.- Currículo, innovación pedagógica y formación 2.- Diagnóstico, evaluación y planeación educativa 3.- Estudios Sociales y culturales en Educación 4.- Política Educativa, Sujetos Sociales, Gestión y Desarrollo Institucional	Mtro. Christian Israel Ponce Crespo 1a.- Modera Dr. Octaviano García Robelo 1b.- Modera Mtra. María de Lourdes Orozco Ramírez 2a.- Modera Mtra. Oralia Agiss Palacios 2b.- Modera Mtra. Amelia Molina García 3.- Modera Dr. Armando Ulises Cerón Martínez 4.- Modera Mtra. Irma Quintero López
10	Coordinación de Relatoría y Relatores .	Mtro Christian Israel Ponce Crespo Mtra. Obdulia Irene Martínez Espinosa 1a.- Relator Lic. Claudia García Rivera 1b.- Relator Lic. Jorge Armando Moctezuma Plata 2a.- Relator Lic. Mireya Hernández

		<p>Rosas</p> <p>2b.- Relator Lic. Oscar Rodrigo Aburto Silva</p> <p>3 .- Relator Lic. Cristina Rangel Vargas</p> <p>4 .- Relator Lic. Laura Elizabeth Gómez Meléndez</p>
1	<p>Coordinación de registro de asistentes y ponentes en el sistema.</p> <ul style="list-style-type: none"> Entrega de Carpeta, Gafete Elaboración de constancias y entrega constancias de participación 	<p>Ing. Alba Avalos Hernández</p> <p>Alumnos de licenciatura</p>
1	<p>Coordinación de exposición y venta de libros</p> <ul style="list-style-type: none"> Visita a editoriales: Trillas, Cristal, Porrúa, IISUE/UNAM y Editorial 	<p>Mtro. José Luis Horacio Andrade Lara</p>
1	<p>3 Apoyo administrativo y secretarial</p> <ul style="list-style-type: none"> 	<p>C. Juanita Godínez Hernández</p>
1	<p>4 Gestión y administración de recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> Pre reserva en CEUNI Proyección de gastos 	<p>Dr. Edmundo Hernández Hernández</p> <p>Ing. Alba Ávalos Hernández</p> <p>Mtro. Víctor Martínez Martínez</p> <p>C. P. Jorge Manzano Martínez</p> <p>Dra. María Cruz Chong Barreiro</p>

Programa del congreso

Lunes 3 de octubre de 2011

8:30 a 9:30	Inscripciones Ing. Alba Ávalos Hernández Lugar: Centro de cómputo de CEDICSO XXI
9:30 a 10:00	Inauguración Rector de la UAEH Dr. Humberto Veras Godoy Secretario de la UAEH M. en D. Adolfo Pontigo Loyola Director del ICSHu Dr. en D. Edmundo Hernández Hernández Secretario Académico del ICSHu Dr. Agustín Sosa Castelán Jefa del Área Académica de Ciencias de la Educación del ICSHu Dra. María Cruz Chong Barreiro Auditorio Lic. Jesús Ángeles Contreras
10:00 a 10:30	Receso
10:30 a 12:30	Conferencia Magistral <u>Evaluación Educativa</u> Dra. Teresa Bracho González Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales <i>Presenta: Dr. Francisco Miranda López</i> <i>Profesor investigador y Coordinador del Centro de Investigación en Ciencias de la Educación del Área Académica de Ciencias de la Educación del ICSHu de la UAEH</i> Auditorio Lic. Jesús Ángeles Contreras
12:30 a 13:00	Receso
13:00 a 15:00	Conferencia Magistral <u>Interculturalidad y Educación</u> Dra. Sonia Comboni Salinas Universidad Autónoma Metropolitana <i>Presenta: Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez</i> <i>Profesora investigadora del Área Académica de Ciencias de la Educación del ICSHu de la UAEH</i> Auditorio Lic. Jesús Ángeles Contreras
13:00 a 15:00	Taller (cupos limitados) <u>Estadística multivariada en investigación educativa</u>

	<p>Universidad Autónoma del Estado de Morelos Dr. Cesar Barona Ríos Lic. Jaqueline Quiroz González Mtra. Josefina Patiño Salceda Dr. Marco Antonio Petriz Mayen Mtra. Ofmara Yadira Zúñiga</p> <p style="text-align: right;">Centro de Cómputo del ICSHu</p>
15:00 a 16:00	Comida
16:00 a 21:00	<p>Taller (continuación) <u>Estadística multivariada en investigación educativa</u> Universidad Autónoma del Estado de Morelos Dr. Cesar Barona Ríos Lic. Jaqueline Quiroz González Mtra. Josefina Patiño Salceda Dr. Marco Antonio Petriz Mayen Mtra. Ofmara Yadira Zúñiga</p> <p style="text-align: right;">Centro de Cómputo del ICSHu</p>
16:30 a 19:30	<p>Presentación de libros</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Perspectiva y prospectiva de los egresados de ICSHu</u> Dra. Graciela Amira Medécigo Shej Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo <i>Comenta: Mtra. Obdulia Irene Martínez Espinosa Profesora investigadora del Área Académica de Ciencias de la Educación del ICSHu de la UAEH</i> 2. <u>La enseñanza y aprendizaje de las matemáticas básicas en niños de aulas mexicanas</u> Dr. Octaviano García Robelo Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo <i>Comenta: Mtro. Christian Israel Ponce Crespo Profesor investigador del Área Académica de Ciencias de la Educación del ICSHu de la UAEH</i> 3. <u>La tutoría un asunto para la reflexión</u> Dra. Emma Leticia Canales Rodríguez Dr. Tiburcio Moreno Olivos Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo <i>Comenta: Lic. Sandra Saraí Dimas Márquez Mtra. Lilia Benítez Corona</i> 4. <u>Ausencias desde adentro. Formación y trayectorias Académicas</u> Dr. Carlos Rincón Ramírez Universidad Autónoma de Chiapas <i>Comenta: Mtro. José Luis Horacio Andrade Lara Profesor investigador del Área Académica de Ciencias de</i>

<i>la Educación del ICSHu de la UAEH</i>	
Auditorio Lic. Jesús Ángeles Contreras	
19:30 a 20:00	Presentación de carteles por alumnos del programa de Especialidad en Docencia Lobby Auditorio Lic. Jesús Ángeles Contreras
20:00	Brindis Presentación grupo de cuerdas “Raíces” de la UAEH Lobby Auditorio Lic. Jesús Ángeles Contreras

Martes 4 de octubre de 2011

8:30 a 9:30	Registro (emergente) Lugar: Centro de cómputo de CEDICSO XXI
9:30 a 11:30	Panel Investigación Educativa <u>Las condiciones de producción intelectual de los académicos en el marco de la política educativa en México</u> Dr. Ricardo Pérez Mora Universidad Autónoma de Guadalajara <u>Las políticas de profesionalización de la educación superior y la mercantilización de las prácticas académicas</u> Dr. Carlos Rincón Ramírez Universidad Autónoma de Chiapas <i>Modera: Mtro. José Luis Horario Andrade Lara</i> <i>Profesor investigador del Área Académica de Ciencias de la Educación del ICSHu de la UAEH</i> Auditorio Lic. Jesús Ángeles Contreras
11:30 a 12:00	Receso
12:00 a 14:00	Conferencia Magistral <u>Las Competencias en Educación Superior</u> Dr. Tiburcio Moreno Olivos Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo <i>Presenta: Dra. Amelia Molina García</i> <i>Profesora investigadora del Área Académica de Ciencias de la Educación del ICSHu de la UAEH</i> Auditorio Lic. Jesús Ángeles Contreras
14:00 a 16:00	Comida
16:00 a 20:00	Mesas temáticas <u>Currículo, innovación pedagógica y formación</u> Modera: Dr. Octaviano García Robelo Relatora: Lic. Claudia García Rivera Lugar: Aula 6 <u>Diagnóstico, evaluación y planeación educativa</u> Modera: Mtra. Oralia Agiss Palacios Relator: Lic. Jorge Armando Moctezuma Plata Lugar: Aula de posgrado <u>Estudios Sociales y culturales en educación</u>

Moderador: Dr. Armando Ulises Cerón Martínez

Relatora: Lic. Cristina Rangel Vargas

Lugar: Sala de usos múltiples

Política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional

Moderador: Mtra. Alma Delia Torquemada González

Relator: Lic. Laura Elizabeth Gómez Meléndez

Lugar: Aula Jóvenes Talento

Miércoles 5 de octubre de 2011

9:00 a 10:30 **Conferencia Magistral** (virtual)

Dr. Juan Benito Martínez
Universidad de Murcia, España

*Presenta: Mtra. Irma Quintero López
Profesora investigadora del Área Académica de Ciencias de la Educación del ICSHu de la UAEH*

Aula Virtual Lic. Alejandro Straffon Arteaga

9:00 a 10:30 **Presentación de libro**
Erudito global, experiencias de internacionalización

Presentan:
*Dr. Aristeo Santos López
Profesor investigador de la Universidad Autónoma del Estado de México*
*Dra. María del Carmen Farfán García
Profesora investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de México*

Auditorio Lic. Jesús Ángeles Contreras

10:30 a 10:45 **Receso**

10:45 a 13:30 **Presentación de la Revista**
Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades
Dr. Manuel Alberto Morales Damián
Dra. Josefina Hernández Téllez
Dra. Lourdes Teresa Cuevas Ramírez

*Presenta: Dr. Carlos Rafael Rodríguez Solera
Profesor investigador del Área Académica de Ciencias de la Educación del ICSHu de la UAEH*

Auditorio Lic. Jesús Ángeles Contreras

13:30 a 15:00 **Presentación de Libro**

Modelo Curricular
Dra. Lourdes Teresa Cuevas Ramírez
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Comenta: Mtra. María del Carmen Acosta Agiss

<i>Alumna del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación del ICSHu de la UAEH</i>	
Auditorio Lic. Jesús Ángeles Contreras	
15:00 a 17:00	Comida
17:00 a 18:30	<p>Conferencia Magistral <u>Análisis de Política Educativa</u> Dr. Francisco Miranda López Coordinador del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación. CINCIDE. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo</p> <p><i>Presenta: Dra. María Cruz Chong Barreiro</i> <i>Jefa del Área Académica de Ciencias de la Educación de ICSHu de la UAEH</i></p>
Auditorio Lic. Jesús Ángeles Contreras	
19:00	<p>Clausura</p> <p>Lectura de las conclusiones Dr. Francisco Miranda López</p> <p>Director del ICSHu Dr. en D. Edmundo Hernández Hernández</p> <p>Secretario Académico del ICSHu Dr. Agustín Sosa Castelán</p> <p>Secretario Administrativo del ICSHu Lic. José Máximo Vázquez Escamilla</p> <p>Jefa del Área Académica de Ciencias de la Educación del ICSHu Dra. María Cruz Chong Barreiro</p>
Auditorio Lic. Jesús Ángeles Contreras	
19:30	<p>Entrega de constancias</p> <p>Ing. Alba Ávalos Hernández</p>
Lugar: Centro de cómputo de CEDICSO XXI	

ISBN: 978-607-482-190-1

