

EDUCACIÓN

Perspectivas disciplinarias en la investigación educativa

Fernando Carreto Bernal
Clementina Jiménez Garcés
María de la Luz Sánchez Medina



Perspectivas disciplinarias en la investigación educativa

Fernando Carreto Bernal
Clementina Jiménez Garcés
María de la Luz Sánchez Medina



CONACYT
Registro Nacional de Instituciones
y Empresas Científicas y Tecnológicas
Registro: 2016/17732

Perspectivas disciplinarias en la investigación educativa

© Fernando Carreto Bernal
© Clementina Jiménez Garcés
© María de la Luz Sánchez Medina

Dirección del Proyecto

Eduardo Licea Sánchez
Esther Castillo Aguilar
José Eduardo Salinas de la Luz

Arte

Paulina Cordero Mote
Vanesa Alejandra Vázquez Fuentes
Livia Rocco Sarmina

Formación de Interiores

Paulina Cordero Mote

1a. edición

© 2020 Fernando de Haro y Omar Fuentes

ISBN 978-607-437-523-7

Número de registro del Derecho de autor: 03-2019--08231050460001

D.R. © CLAVE Editorial
Paseo de Tamarindos 400 B, Suite 109.
Col. Bosques de las Lomas, Ciudad de México, México. C.P. 05120
Tel. 52 (55) 5258 0279/80/81
ame@ameditores.mx
ecastillo@ameditores.mx
www.ameditores.com

Ninguna parte de este libro puede ser reproducida, archivada o transmitida en forma alguna o mediante algún sistema, ya sea electrónico, mecánico o de fotorreproducción, sin la previa autorización de los editores.

Este libro fue dictaminado por el sistema doble ciego de revisión por pares.

Elaborado en México.

Índice

PRIMERA PARTE FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE

- Capítulo I.** Principios institucionales, argumentos pedagógicos y fundamentos disciplinarios de la práctica docente en el Módulo; Patrimonio Geográfico - Ambiental en México. 17
Fernando Carreto Bernal, Raúl González Pérez
- Capítulo II.** La enseñanza de la estética de la vida cotidiana, en las disciplinas proyectuales del diseño, como un acercamiento al concepto fenomenológico de “vida auténtica”. 37
Francisco Platas López, Armando Carranco Hernández
- Capítulo III.** La práctica de la enseñanza del inglés en educación básica. Un ejercicio desde la investigación-acción 51
Víctor Manuel Galán Hernández, María Lizbeth Sánchez Huerta
- Capítulo IV.** La teoría socio-epistemológica para resolver problemas del pensamiento matemático en alumnos de 6º grado de Educación Primaria 65
Berenice Ramírez Calvillo, Filiberto Rivera Tecorral
- Capítulo V.** La Práctica Docente en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. 93
Carlos Israel Hannz Sámano
- Capítulo VI.** El modelo de innovación curricular UAEMEX y la competitividad del diseñador industrial. 113
Santiago Osnaya Baltierra, Rodrigo Mendoza Frías

SEGUNDA PARTE PROCESOS ACADÉMICOS EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

- Capítulo VII.** Inteligencias Múltiples: ¿Cuál es el perfil del alumnado de media superior? 127
Abimael Pedraza Alva, Brenda Mendoza González
- Capítulo VIII.** Conociendo a los jóvenes de la educación media superior: campo de estudio y prácticas. 145
Gloria Elvira Hernández Flores, Rocío Elizabeth Salgado Escobar
- Capítulo IX.** Factores asociados al rendimiento académico y deserción escolar en educación media superior: Reflexiones. 169
Clementina Jiménez Garcés, Patricia Vieyra Reyes, Virgilio Eduardo Trujillo Condes, Margarita Marina Hernández González

TERCERA PARTE LIDERAZGO, TUTORÍA Y TRABAJO COLABORATIVO

- Capítulo X.** Contenido y estructura de la representación social del trabajo colaborativo 189
Joaquina Edith González Vargas
- Capítulo XI.** Profesionalización de Tutores 227
Eyeni García Bernal, Inés Aimme Iturbide Pardiñas
- Capítulo XII.** La profesionalización del Liderazgo en la Educación Médica 251
Virgilio Eduardo Trujillo Condes, Patricia Vieyra Reyes, Clementina Jiménez Garcés.

CUARTA PARTE CONDUCTAS AGRESIVAS Y CIBERAGRESIÓN EN ADOLESCENTES

- Capítulo XIII.** Asambleas Escolares: identificación de conductas agresivas para la convivencia inclusiva y democrática en las escuelas 273
Brenda Mendoza González, José Manuel Domínguez Medina, Isabel Mendoza Pedroza, Marlen Román de la Vega

Capítulo XIV. Validez de contenido de la escala para medir Ciberagresión en adolescentes (CIAG-AD), en Nivel Medio Superior y Superior	289
<i>Jesús Pozas Rivera, Brenda Mendoza González, Tania Morales Reynoso</i>	

QUINTA PARTE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL (PROGRAMAS ACADÉMICOS)

Capítulo XV. La cultura de la autoevaluación como medio para garantizar la calidad de la educación y la acreditación de programas académicos.	309
<i>Carlos Esteban Hernández Martínez, Brenda Guadalupe Yépez González, Pedro Iván Guillén Hernández</i>	
Capítulo XVI. El modelo de Stufflebeam en la evaluación de un programa doctoral. La estructura como manera de materializarse el programa.	327
<i>Rubén Madrigal Segura</i>	
Capítulo XVII. Inserción y desempeño laboral de los geógrafos de la UAEM: un análisis comparativo entre pasantes y titulados del plan flexible	349
<i>Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara, Alfredo Ramírez Carbajal, Fernando Carreto Bernal</i>	

Introducción

El libro que aquí presentamos constituido por la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa (RedCA), lo conforman 17 capítulos organizados en cinco partes consideradas en las siguientes tendencias o paradigmas temáticos; formación y práctica docente, los Procesos académicos en el Nivel Medio Superior, Liderazgo, tutoría y trabajo colaborativo, las Conductas agresivas y Ciberagresión en adolescentes y los Programas académicos como expresiones de Evaluación institucional.

En la primera parte, Formación y práctica docente, los aportes principales se orientan en la fundamentación de la docencia en campos disciplinarios diversos, como; patrimonio geográfico, Estética de la vida cotidiana, Enseñanza del Inglés, pensamiento matemático, diseño industrial y TIC, con argumentos que van desde el humanismo, la pedagogía constructivista, la fenomenología, la investigación acción, la teoría socio-epistemológica y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. La riqueza de las aportaciones radica en las perspectivas institucionales que van desde la UAEM, Escuelas de educación Normal, Universidad Pedagógica Nacional y en subsistemas de nivel básico, medio superior y superior.

En la segunda parte especializada en los Procesos académicos en el Nivel Medio Superior, se explora a los estudiantes de este nivel y se analiza su perfil desde la perspectiva de las inteligencias múltiples, así como los factores asociados al rendimiento académico y deserción escolar. Los especialistas lo abordan desde enfoques de las ciencias de la salud y de las ciencias de la conducta.

Para la tercera parte clasificada en el apartado de Liderazgo, tutoría y trabajo colaborativo, en el cual se abordan los temas del liderazgo en la educación médica por un grupo de especialistas en las ciencias de la salud; así como la estructura de la representación social del trabajo colaborativo a partir de la Escuela Normal y la profesionalización de tutores que reflexiona sobre la necesidad de mejorar la atención en la formación del estudiante.

La cuarta parte referida a las conductas agresivas y ciberagresión en adolescentes, se abordan dos trabajos en esta temática emergente; las Asambleas Escolares: identificación de conductas agresivas para la convivencia inclusiva y democrática en las escuelas, también se aborda la validez de contenido de la escala para medir

Ciberagresión en adolescentes (CIAG-AD), en Nivel Medio Superior y Superior, ambos trabajos desarrollados por especialistas en el comportamiento humano en esta línea de investigación.

La quinta y última parte denominada Evaluación institucional (Programas académicos) se examina la cultura de la autoevaluación como medio para garantizar la calidad de la educación y la acreditación de programas académicos, seguido por El modelo de Stufflebeam en la evaluación de un programa doctoral. La estructura como manera de materializarse el programa, desde un especialista del ISCEEM y, finalmente, el estudio sobre Inserción y desempeño laboral de los geógrafos de la UAEM: un análisis comparativo entre pasantes y titulados del plan flexible, como una expresión de los especialistas en la línea de trayectorias escolares del cuerpo académico en investigación educativa. La que se deriva de la organización por la RedCA refleja una evolución en cuanto al nivel de participaciones y en sus paradigmas temáticos, orientaciones disciplinarias y sus enfoques metodológicos que a su vez representan una muestra en el escenario nacional por las instituciones y las entidades en donde producen el conocimiento alusivo al hecho educativo.

Consejo editorial RedCA

Parte I.
Formación y Práctica Docente

Capítulo 1. Principios institucionales, argumentos pedagógicos y fundamentos disciplinarios de la práctica docente en el módulo; patrimonio geográfico y ambiental en México.

Fernando Carreto Bernal, Raúl González Pérez

Introducción

El presente capítulo pretende dar a conocer los principios institucionales, argumentos pedagógicos y fundamentos disciplinarios del módulo *“Patrimonio geográfico y ambiental de México; por una conciencia responsable en la sustentabilidad”*, de la serie IV, del Diplomado en Cultura Mexicana, impartido desde 2013, en el Centro Internacional de Lengua y Cultura (CILC) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

Los principios básicos en que se sustentó la práctica docente en el módulo referido son los fundamentos institucionales, pedagógicos y disciplinarios, instrumentado en las cuatro fases de la planeación didáctica: Diseño, Instrumentación, Implementación y Evaluación, con el apoyo del método CIPP que implica: Contexto, Insumo, Proceso y Producto.

La estructura del contenido se plantea en tres apartados, en el primero se caracteriza el Diplomado en Cultura Mexicana y del Módulo patrimonio geográfico y ambiental de México; en el segundo, se desarrollan los fundamentos; institucionales, pedagógicos y disciplinarios del módulo; y en el tercero, se describe su instrumentación didáctica y sus resultados.

Parte I. Caracterización del Diplomado en Cultura Mexicana

El Diplomado en Cultura Mexicana tiene como objetivo principal: proporcionar los conocimientos teóricos y prácticos mediante un sistema modular, que permitirá estudiar y analizar a la Cultura Mexicana. El diplomado está dirigido a los estudiantes de la UAEM y público en general interesado en conocer, analizar

y debatir los aspectos más relevantes sobre nuestra cultura. La organización del diplomado se encuentra estructurado a partir de veinte créditos distribuidos en cuatro series. Cada serie está compuesta de cinco módulos de 30 horas cada uno, con una duración de 150 horas de instrucción.

Diplomado en Cultura Mexicana

	Serie I	Serie II	Serie III	Serie IV
Módulo I	Arte prehispánico	La independencia de México	El tianguis y la artesanía en México	Patrimonio geográfico y ambiental de México. <i>Por una conciencia responsable en la sustentabilidad</i>
Módulo II	Arte virreinal	Literatura de la revolución	Museos de la ciudad de Toluca	Cine mexicano del siglo xx. <i>Testimonio de la transformación de México</i>
Módulo III	Literatura contemporánea	Tradición musical en México	Enología mexicana	Tradición musical en México. <i>Herencia del bolero mexicano para el mundo</i>
Módulo IV	El muralismo en México	Danzas y bailes folclóricos mexicanos	Antropología familiar en México	El tianguis y la artesanía en México. <i>Tesoro tangible de los mexicanos</i>
Modulo V	Tradición festiva mexicana	Arte culinario mexicano	Sistema político mexicano	Tradición festiva en México. <i>Reconocimiento de la cultura popular</i>

Fuente: elaboración propia Carreto, F. y González, R. (2018).

En particular, el módulo que aquí presentamos forma parte de la serie IV del Diplomado en Cultura Mexicana, su propósito es, reconocer la importancia del Patrimonio geográfico y ambiental de México en las manifestaciones culturales como producto de la relación que existe entre los fenómenos físico-na-

turales y los acontecimientos socioeconómicos, determinantes en la sustentabilidad de nuestro país.

Programa del Módulo I Serie IV Patrimonio geográfico y ambiental de México.
Por una conciencia responsable en la sustentabilidad

El programa del módulo fue diseñado y estructurado con la intención de responder a la necesidad, como mexicanos, de rescatar y afianzar el sentido de identidad y pertenencia nacional. El programa cumple con los estándares de certificación necesarios para su implementación, más aún, sirve de guía didáctica tanto al profesor como a los alumnos que desean profundizar sobre la temática.

Programa Patrimonio geográfico y ambiental de México

Unidad I. Patrimonio geográfico: Geografía / Ambiente / Sociedad
Objetivo. Describir los procesos de conformación del territorio nacional como herencia cultural de la geografía de México
<p>Temas</p> <p>Tema 1.1 Categorías conceptuales en geografía.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acepciones del espacio geográfico. <p>Tema 1.2 La conformación geográfica de nuestro país.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La geología histórica de México. • Tectonismo, vulcanismo y sismicidad en México. <p>Tema 1.3 Límites territoriales de México: orientación, ubicación y localización territorial.</p> <p>Tema 1.4 La historia territorial de México y su registro cartográfico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producción prehispánica. • Producción colonial. • Producción siglo XIX y XX. <p>Tema 1.5 Herencia territorial y cultural en la geografía de México.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Patrimonio natural (Ecoturismo). • Patrimonio Socioeconómico y cultural (Haciendas y pueblos mágicos).
Unidad II. Patrimonio ambiental: Biodiversidad - Vulnerabilidad - Sustentabilidad
Objetivo. Reconocer el patrimonio natural de México como medio para alcanzar la Sustentabilidad
<p>Temas</p> <p>Tema 2.1 Biodiversidad.</p> <p>Tema 2.2 Vulnerabilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Riesgos físico-naturales: huracanes, inundaciones, sequías, incendios forestales, sismos y erupciones. <p>Tema 2.3 Sustentabilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ecosistemas y áreas protegidas.

Carreto, F. González, R. (2018).

En su estructura, alude a las manifestaciones culturales como producto de la relación que existe entre los fenómenos físico-naturales y los acontecimientos socioeconómicos. En sentido estricto, la comprensión de esta relación, colabora en la adquisición de identidad y pertenencia nacional. En resumen, el programa considera para su ejecución dos unidades y sus talentos: unidad I Patrimonio geográfico (Geografía, Ambiente y Sociedad); unidad II Patrimonio ambiental (Biodiversidad, Vulnerabilidad y Sustentabilidad).

Los materiales didácticos sugieren el cumplimiento a los propósitos establecidos en el módulo: Programa, Planeación didáctica, Plan de trabajo, Servidor Google Drive, Videoconferencias y Documentales YouTube, Recorridos de campo al museo de la Cartografía en México, Parque Nacional Insurgente Miguel Hidalgo y Costilla conocido popularmente como la Marquesa, Parque Nacional Nevado de Toluca, Pueblo Mágico de Valle de Bravo y Ex hacienda la Gavia, El Diario de campo y Las Referencias Bibliográficas complementan los materiales didácticos utilizados en cada etapa de la práctica educativa.

Seleccionados los materiales didácticos para llevar a cabo el proceso académico, decidimos que el método cualitativo, a través de la práctica educativa, complementaría la implementación del módulo puesto en marcha. De acuerdo con García, B., Loredó, J. y Carranza, G. 2008:

La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica reflexiva que comprende los acontecimientos ocurridos entre la interacción maestros alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. (García, B., Loredó, J. y Carranza, G., 2008, p. 2).

El seguimiento a la práctica educativa fue la actividad más trabajada durante la interacción maestro-alumnos. La clase magistral, acompañada de la presentación en PowerPoint, atrajo la atención de los alumnos y sus participaciones con mucho acierto; diversos puntos de vista se hicieron presentes dada la variedad de la formación profesional que ostentan los estudiantes, en el mismo sentido, se trabajó con las tareas incluyendo el diario de campo, exposiciones en PowerPoint y trabajo de campo. En seguida, un esbozo del modelo teórico explicativo a partir de las fases que lo estructuran y el tránsito de su proceso académico por cada una de las etapas que lo conforman.

Parte II. Fundamentos institucionales, pedagógicos y disciplinarios del módulo

La práctica docente argumentada y fundamentada redonda en una planeación e instrumentación didáctica con significado y sentido en congruencia entre los principios institucionales, los referentes pedagógicos con los aspectos de la disciplina impartida. De esta manera, se plantea el siguiente modelo de fundamentación en que se orienta la práctica docente en el módulo del patrimonio geográfico y ambiental.

Modelo de referencia para la fundamentación de la práctica docente del Programa geográfico y ambiental de México

Fundamento	CILC/UAEM	Modelo educativo	Ciencia geográfica
Institucionales	Humanismo		
Pedagógicos		Pedagogía humanista Pedagogía constructivista Pedagogía por competencias	
Disciplinarios			Geografía, ambiente y sociedad / Biodiversidad - Vulnerabilidad - Sustentabilidad
Recursos	Las TIC Las TIG	Humanidades digitales	Cartografía histórica y temática Herramientas tecnológicas

Carreto, F. González, R (2019).

El humanismo

De acuerdo a la literatura consultada el concepto de humanismo tiene varios usos. Se trata, por ejemplo, de la doctrina que se basa en la integración de los valores humanos. El humanismo, en general, es un comportamiento o una actitud que exalta al género humano.

El humanismo se entiende como el programa cultural, intelectual y pedagógico sobre el cual se originó todo el nuevo sistema de ideas del Renacimiento. Como tal, no es ni una filosofía ni una época filosófica, responde más a una atmósfera “en la que nacen y crecen variados modos de pensar y sentir”. Se exalta entonces su capacidad de discernimiento, se reivindica su libertad, nutriendo todo su conocimiento a partir del estudio de la sabiduría y la filosofía antigua. (Carreto, F. 2015) En la educación sus principios se ven reflejados en el nivel intelectual de las personas. En

lugar de continuar con una enseñanza rígida, se le da importancia a la individualidad de cada alumno y el aprendizaje se centra en formar a personas que estén preparadas para desarrollar una vida activa en la comunidad civil, que confíaran en sí mismas y que sean capaces de discernir por sí solas entre lo correcto y lo incorrecto.

La Universidad Autónoma del Estado de México, como institución educativa pública, asume el humanismo como su fundamento filosófico, humanismo que rescata, promueve y crea valores universales ... lleva a pensar al hombre en su ser físico, psíquico, intelectual, moral y afectivo, al hombre en su totalidad. un humanismo como forma de ser. En ese sentido, la universidad es esencialmente humanista, es la universidad el lugar donde se busca la verdad con espíritu humanista al margen de posturas ideológicas con pensamiento plural (Párent, 2005).

La pedagogía humanista

Para Rodríguez (2013). La pedagogía humanista parte de una visión realista de la naturaleza humana y entiende que ha de dejar desarrollarse libremente los aspectos positivos del educando, en cambio, ha de intervenir activamente para impedir que lo hagan los aspectos negativos, defectos de carácter, pasividad, agresividad, egocentrismo, etcétera, según los casos. Uno de los medios de educación es la coacción estimuladora.

La pedagogía humanista tiene como propósito la formación del carácter del educando, entrenándolo para una vida activa, diligente y esforzada que, más allá de las satisfacciones personales egoístas, se proponga la realización de valores o ideales superiores y desinteresados.

Perfil docente en la pedagogía humanista.

- Maestro interesado en el alumno como persona.
- Actitud receptiva a nuevas formas de enseñanza.
- Fomentar el espíritu cooperativo.
- Ser auténtico y genuino como persona.
- Tener empatía con sus estudiantes.
- Rechazar posturas autoritarias y egocéntricas.
- Poner a disposición de sus alumnos sus conocimientos y experiencias.

Comprensión del desarrollo del conocimiento

Categorías	Orientaciones
Concepción de la enseñanza	Énfasis en los componentes personales, flexibilidad, métodos no directivos, dinámicos y participativos

Concepción del papel del maestro	Papel activo, creador, investigador y experimentador. Estímulo a la individualidad. Flexible, espontáneo, orientador.
Concepción del papel del alumno	Sujeto activo, constructor del conocimiento. Creatividad, reflexión, intereses cognoscitivos propios. Implicación y compromiso

Rodríguez, J. (2013).

La pedagogía constructivista

En su trabajo de tesis Balderas, G. (2010) considera que derivada de la corriente de pensamiento educativo de la psicología cognitiva y de la teoría del aprendizaje significativo, surge el constructivismo, que de acuerdo con Carretero, "Es la idea que sostiene que el individuo —tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día con día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano" (Díaz Barriga y Hernández, 2002: 27).

Por su parte Klingler y Vadillo, lo definen como "Paradigma que indica que el estudiante debe construir conocimiento por sí mismo, y con la ayuda de otro (mediador) y que sólo podrán aprender elementos que estén conectados a conocimientos, experiencias o conceptualizaciones previamente adquiridos por él" (Klingler y Vadillo, 2000:7-8).

Woolfolk, "Postura que destaca el papel activo del estudiante en la estructuración del conocimiento y en dar sentido a la información" (Woolfolk, 1999:346). Bruning, Schraw y Ronning, "Postura psicológica y filosófica que argumenta que los individuos forman y construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden" (Schunk, 2012:208).

De las concepciones anteriores se derivan las principales características del constructivismo en el acto educativo:

- Se centra en la persona, en sus experiencias previas, a través de las cuales éste realiza nuevas construcciones mentales, a partir de la reconstrucción de su conocimiento.
- Considera que la construcción se produce cuando el sujeto lleva a cabo determinadas acciones, entre ellas, cuando:
 - interactúa con el objeto del conocimiento

- lo realiza en interacción con otros
 - es significativo para el sujeto
- Le otorga un papel activo al estudiante, siendo él quien lleva a cabo la acción para dar sentido a la información.
 - Para la concepción constructivista aprendemos "cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender" (Coll, *et al.*, 2005:16).
 - El mismo autor asevera que, partiendo de las teorías psicológicas, el constructivismo "concibe los conocimientos previos del alumno... en términos de esquemas de conocimiento" (Coll, *et al.*, 2005: 51-52).

Con los referentes anteriores, el constructivismo ofrece una idea enriquecedora de lo que implica o debiera implicar la enseñanza, pues desde aquí enseñar va más allá de una cátedra sin sentido pues se requiere que el docente ofrezca alternativas encaminadas a despertar el interés en lo que se aprende, en promover la construcción y reconstrucción de los conocimientos. Obviamente, ambos elementos tendrán fuertes implicaciones en el aprendizaje que ayudarán a los estudiantes a apropiarse del conocimiento y darle un sentido de utilidad, de tal suerte que los saberes se vuelven un objeto de elaboración y construcción mental.

La pedagogía por competencias

De acuerdo con el CADERH (2019). Capacitación virtual e-learning, establece los siguientes principios de la pedagogía por competencias:

- a. El alumno como actor de su formación

Se trata de centrar la pedagogía alrededor del alumno: partir de lo que sabe, integrarlo de manera activa en las explicaciones, las demostraciones, entre otros aspectos.

- b. Principio de la acción: la formación ocurre mediante la acción

La pedagogía por competencias se basa en la planificación y realización de tareas, tanto como en el control y la evaluación posteriores. El concepto comprende procesos completos de trabajo y de aprendizaje que se integran entre sí. Si trasladamos este principio a nuestra labor formativa, ello significa que tenemos que formar a los alumnos/aprendices creando situaciones de aprendizaje vinculadas al desarrollo real de la acción.

Sistemáticamente, buscaremos poner a los alumnos en situación activa: deben resolver problemas, reaccionar a propuestas del docente, buscar soluciones, proponer alternativas, utilizar herramientas, dar su opinión y argumentar. El objetivo global del aprendizaje es desarrollar una competencia de acción que integre las dimensiones del Saber, Saber Hacer y Saber Ser.

c. Principio de alternancia

A lo largo de un programa de formación la acción no puede ser lineal. La alternancia consiste en pasar de lo global a lo más específico y de ahí, nuevamente a lo global. Es esencial cambiar los tipos de acción planteados a los alumnos y alternar la acción con tiempos de reflexión sobre la acción:

- Alternancia en las modalidades de trabajo: trabajo individual; trabajo de grupo, con cambios en el tamaño de los grupos.
- Alternancia entre explicación de conceptos, ideas, analizar situaciones, extraer conclusiones, entre otros aspectos.
- Alternancia en los lugares de aprendizaje, aula, taller, laboratorio, etcétera.
- Alternancia entre el discurso del docente y la toma de palabra por los alumnos individualmente o en grupo.
- Alternancia entre tiempos de formación “presenciales” y tiempos de autoformación.

d. Principio de metacognición

Potenciar la actividad metacognitiva en los alumnos es una forma eficaz de proporcionarles instrumentos para que aprendan a aprender por sí mismos. El control metacognitivo o autorregulación es uno de los principios de aprendizaje que sustentan la Formación por Proyectos y es precisamente esta capacidad metacognitiva la que les permite desarrollar por sí mismos métodos y estrategias para enfrentarse con la tarea del proyecto.

Las humanidades digitales

De acuerdo con Rojas, R. (2012): más que una disciplina homogénea caracterizada por el uso de instrumentos digitales, las Humanidades Digitales pueden describirse como un conjunto de principios, valores y prácticas en donde convergen múltiples objetos de estudio y saberes cuyas fronteras se encuentran en continua negociación. De ahí que, resulte tan difícil definir una disciplina que como Proteo cambia de forma para evitar ser interrogada sobre el futuro.

Por virtud de su intrínseca interdisciplinariedad las Humanidades Digitales trastocan las dicotomías entre ciencias y humanidades, entre teoría y práctica y entre lo cuantitativo y lo cualitativo (Drucker, 2012: 17). Se trata, de un tipo específico de interdisciplinariedad en que participan una especialidad de las Humanidades tradicionales (pongamos crítica textual) y otra de las ciencias de la información (Informática).

La nueva expresión Digital Humanities sugiere un abanico más amplio de perspectivas, análisis y objetos de estudio (Svensson, 2009: 9-10). A la visión instrumental de la tecnología digital propia de las Humanities Computing, las Humanidades Digitales añaden lo digital como objeto de estudio, por ejemplo, la literatura electrónica.

Principios de la ciencia geográfica

Partiendo de una definición genérica como la ciencia que tiene por objeto de estudio el espacio terrestre, de los procesos físicos y sociales a partir de la ubicación y análisis en cuanto a su distribución y las interrelaciones con la sociedad para su conocimiento objetivo, en donde busca una mejor planeación y solución de los problemas socioterritoriales.

Álvarez, P. (2012) señala que, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, como núcleo del proceso de educación geográfica, se desarrolla bajo los fundamentos aceptados de esta ciencia y de la ciencia pedagógica. En la actualidad, los correspondientes a la ciencia geográfica se debaten, tal vez más que los de ninguna otra, desde diferentes enfoques provenientes de una evolución histórica milenaria.

Para nuestro quehacer como instructores del patrimonio geográfico y ambiental se consideran dos ejes temáticos a saber: La Geografía, Ambiente y Sociedad / Biodiversidad - Vulnerabilidad – Sustentabilidad, como trílogías sugerentes para articular de forma armónica al ser humano con su entorno, para reconocer la importancia del patrimonio geográfico y ambiental de México.

Los cuatro principios fundamentales que se utilizan en la Geografía aplicada, son las partes del método regional, el cual es uno de los más utilizados en esta ciencia.

- Localización: (dónde se sitúa). Ubicación de un hecho o fenómeno sobre la superficie terrestre. Señala en primera instancia dónde se ubica un fenómeno natural o humano, antes de referirse a su extensión.
- Causalidad: (por qué se originó). El principio de causalidad es la razón de ser de la Geografía explicativa. Las causas que producen un hecho o fenómeno. A partir del cual la Geografía no debe quedar sólo en el estudio de la extensión y la analogía, sino también remontarse a las causas que determinan dicha extensión e investigar sus consecuencias.

- **Correlación:** (su relación con otros fenómenos). Elementos que actúan en la relación causa- consecuencia. Supone que debe existir un fenómeno análogo en otros puntos de la superficie de la Tierra.
- **Aplicación:** (de su método). La aplicación de su método y principios para alcanzar su objetivo.

El enfoque interdisciplinario de la Geografía

La Geografía en su quehacer investigativo por su naturaleza mixta al ser una ciencia que aborda los hechos o procesos de la naturaleza y sociedad ubicados sobre la superficie del espacio geográfico, asume el enfoque interdisciplinario como una forma de hacer ciencia que de acuerdo con Tamayo (2003). El ideal de la ciencia es la sistematización, es decir, el logro de una interconexión sistemática de los hechos; ya que las proposiciones aisladas no constituyen una ciencia, es necesaria la integración.

A partir de esta interconexión sistemática de los hechos es como se justifica la interdisciplinariedad, es decir, el concurso de varias disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas a fin de que sus actividades no se produzcan en forma aislada, dispersa y fraccionada, y en consecuencia lleguen a un enriquecimiento pleno de la ciencia y de la actividad científica.

La educación geográfica como saber actual

La Geografía tiene como campo de estudio todo el entorno existente sobre la corteza terrestre, en tres aspectos fundamentales: físico, biológico y humano. Estudia particularmente la vinculación del hombre y su medio con la finalidad de organizar este espacio para la planeación y aprovechamiento de los recursos naturales en forma óptima y buscando su preservación. Centra su atención en la denominada capa geográfica dividiendo su campo de estudio en dos aspectos básicos:

- Aspectos de índole natural: relieve, minerales, clima, suelo, agua y seres vivos.
- Aspectos de índole humano: económicos, políticos y sociales.

Estudia también los geosistemas; el medio natural no se expresa del mismo modo en todo el planeta, sino se presenta en forma diferente de región a región. Utilizando los materiales cartográficos y los métodos de investigación de campo, la Geografía logra estudiar dichos geosistemas.

La Geografía necesita de aportaciones de muchas otras disciplinas de carácter natural y social; una conocimientos de otras ciencias, para abordar el todo, interrelacionado, y con un enfoque interdisciplinario.

Principales categorías de análisis geográfico: para Pulgarín (2004)

- La Región geográfica: entendida como una unidad del espacio terrestre que tiene características similares que la identifican y diferencian de otras.
- El Territorio: es una parte del espacio geográfico sobre la cual se ejerce o se busca tener control político. Es el ámbito espacial en el que el Estado expresa poder, es decir, es el campo de aplicación de la política y constituye el elemento esencial en la organización social, política y económica de la población que en él se ubica.
- El Paisaje: es el concepto más genérico con el cual se ha pretendido nombrar el objeto de estudio de la Geografía, concepto que ha tenido a la vez, diversos significados, por él se entiende: naturaleza, medio ambiente, sistema de sistemas, recurso natural, hábitat, escenario, ambiente cotidiano, entorno, etcétera.
- El Medio geográfico: es el marco en el que se desarrolla la vida de los organismos vivos. Es el que sustenta la existencia de combinaciones articuladas y dinámicas de medios de vida.
- El Espacio geográfico: es la categoría de análisis donde se condensan las anteriores, es entendido no como el simple escenario físico donde vive pasivamente el hombre subordinado a los fenómenos naturales, sino el espacio construido, el espacio vivido; el lugar en el cual se desarrolla la acción humana.

Parte III. Su estructura, sugiere un diagrama de dos entradas: de forma horizontal se describe el método CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto), con la intención de evaluar los resultados obtenidos. De forma vertical, las cuatro fases de la planeación didáctica (Diseño, Instrumentación, Implementación y Evaluación).

Instrumentación didáctica y resultados

Fases/CIPP	Contexto	Insumo	Proceso	Producto
Diseño	Tomar en cuenta las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales del escenario, y participantes al diplomado	Perfil del alumno de diferentes disciplinas y experiencias laborales	Diseño instruccional	Sistematización
Instrumentación	Subir al servidor Google Drive, los materiales diseñados para el propósito	Programa del módulo	Planeación pedagógica-didáctica	Plan de trabajo

Implementación	Calendarización de las actividades por sesión de trabajo	Materiales didácticos	Ejecución en tiempo y forma	Desarrollo
Evaluación	Actividades académicas dentro del aula y recorridos de campo	Control de lecturas y diario de campo	Seguimiento	Observación participante y cédula de cuestionario (Escala tipo Likert)

Fuente: elaboración propia Carreto, F. y González, R. (2018).

Diseño del módulo en relación con el método CIPP

Los valores que otorga la ciencia geográfica en la identidad y sentido de pertenencia nacional, así como la conciencia y responsabilidad individual y social, fueron las razones fundamentadas, durante la plenaria con los directivos del CILC, para incluir el aspecto geográfico en un diplomado que versa sobre la Cultura Mexicana. La justificación fue un éxito, se acordó la necesidad e importancia de incluir el módulo al Diplomado en Cultura Mexicana. De forma inmediata, procedimos a su diseño, tomando en consideración los siguientes aspectos: escenario y participantes al diplomado; perfil de insumo de los participantes (diversas disciplinas y experiencias laborales); diseño instruccional y sistematización del contenido.

La instrumentación

Para trabajar la instrumentación, nos apoyamos en el servidor Google Drive, como herramienta tecnológica, la intención, subir y compartir con los asistentes al diplomado, los auxiliares del aprendizaje consultados y diseñados para el módulo I Patrimonio Geográfico y Ambiental de México. De acuerdo con González, R. (2017), los auxiliares del aprendizaje se clasifican en; proyectables y/o audibles, no proyectables, experimentales, actividades y auxiliares didácticos. (González, R. 2017, p. 159). En seguida, se informó a los alumnos que debían crearse una cuenta en el servidor Google Drive para acceder, revisar y consultar de forma paralela a las clases, los materiales y actividades propias del módulo.

Entre los materiales de consulta, subimos al servidor: programa del módulo, planeación didáctica, plan de trabajo, videoconferencias y documentales YouTube, proyectos de prácticas de campo (Museo de la Cartografía, Parque Nacional la Marquesa, Parque Nacional Nevado de Toluca, Pueblo Mágico Valle de Bravo,

Ex-hacienda la Gavia). El diario de campo, textos, diccionarios y artículos científicos complementan la lista.

El ejercicio de la planeación pedagógica-didáctica y el plan de trabajo, nos ha permitido utilizar a las fases del proceso enseñanza-aprendizaje, según, el modelo educativo por competencias: *Apertura, Desarrollo y Cierre*.

1. *Apertura (Encuadre / Bienvenida)*

Sesión de encuadre para la presentación del curso, de los participantes y de los instructores, técnica de integración (presentación en parejas: nombre, formación académica, pasatiempos y expectativas).

2. *Desarrollo*

Desarrollo del curso a través de la planeación pedagógica-didáctica, por sesión y actividades (presentaciones en PowerPoint).

3. *Cierre*

Como parte del cierre, y de acuerdo con el modelo educativo por competencias, los productos elaborados, antes y después, de la instrumentación del programa fueron: diseño del programa, plataforma digital para el curso, presentaciones en PowerPoint, videos adquiridos en YouTube, Sistema de evaluación y acreditación, informe sobre la evaluación y acreditación al módulo, y conclusiones.

La implementación

Para la implementación del módulo, fue necesario dividir el programa en ocho sesiones (viernes y sábados, con cuatro horas respectivamente). Cada sesión notifica el contenido y las actividades que deben ser realizadas por el instructor y los participantes al diplomado en el salón de clases. Se incluye el desarrollo de los recorridos de campo, actividades de cierre y su registro en el diario de campo, así como las conclusiones por cada una de las unidades de aprendizaje propuestas en el programa.

La evaluación

Todo proceso educativo es susceptible de ser evaluado, la bibliografía consultada para la presente investigación, legitima tal aseveración. La propuesta gira en torno a tres tipos de evaluación: cualitativa, cuantitativa, incluida, la acreditación. Bajo la premisa anunciada, nos dimos a la tarea de trabajar y proponer el sistema de evaluación, tomando en cuenta las características propias del módulo que nos ocupa, *Patrimonio Geográfico y Ambiental de México*.

La propuesta se concentra en el siguiente cuadro, dividido en cuatro columnas: en la primera columna se anuncian las dos unidades de aprendizaje que estructuran al programa de estudio; en la segunda, las tres fases de la evaluación: diagnóstica, intermedia y terminal; en la tercera, las evidencias, actividades implicadas con los alumnos; por último, el porcentaje de evaluación asignada para cada una de las actividades.

Sistema de acreditación

Sesiones	Fases de la evaluación	Evidencia	Porcentaje de evaluación
	Diagnóstica	Cuestionario de conocimientos previos sobre el patrimonio geográfico de México.	10%
		Manejo del servidor Google Drive.	10%
Unidad I. Patrimonio geográfico: Geografía / Ambiente / Sociedad.	Intermedia	Registro en el servidor Google Drive sus evidencias: de lectura y exposiciones por equipo en PowerPoint.	20%
Unidad II. Patrimonio ambiental: Biodiversidad / Vulnerabilidad / sustentabilidad.		Participación individual relacionadas con el video conferencia y documental recuperado de YouTube.	10%
	Terminal	Reporte en el diario de campo de la visita al Museo de la Cartografía; Parque Nacional, la Marquesa; Parque Nacional, Nevado de Toluca; Pueblo mágico, Valle de Bravo y Ex hacienda la Gavia. Incorporación al servidor Google Drive.	50%
Total			100%

Fuente: elaboración propia Carreto, F. y González, R. (2018).

Resultados y conclusiones

La experiencia de haber contribuido en la fundamentación institucional, pedagógica y disciplinaria del módulo I *Patrimonio geográfico y ambiental de México*; por una

conciencia responsable en la sustentabilidad, de la serie IV, en el marco del Diplomado en Cultura Mexicana, organizado por el Centro Internacional de Lengua y Cultura (CILC), de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), ha sido satisfactorio para nosotros en razón que permite por un lado recuperar los fundamentos de la universidad pública y por otro fomentar en los participantes del módulo los principios fundamentales del humanismo con sus elementos y componentes, que sin duda permiten argumentar la práctica docente en materia geográfica.

Por su parte el conocimiento geográfico, es un tema central, en la comprensión de la cultura mexicana. Como especialistas de la Geografía, hemos acompañado y promovido en los participantes, los valores que otorga la ciencia geografía en la identidad y sentido de pertenencia nacional.

El propósito diseñado para el módulo, se ha cumplido con fundamento en el humanismo y sus principios pedagógicos, considerados para la mejor comprensión del conocimiento geográfico. Resta en los participantes, divulgar el conocimiento adquirido para colaborar en el proceso de apropiación social de la cultura geográfica, ya que no se puede pensar de igual forma antes y después de haber cursado el Diplomado en Cultura Mexicana y, en especial, el módulo I Patrimonio Geográfico y Ambiental de México. La noción que ahora se tiene sobre el territorio mexicano a través del análisis e interpretación de los fenómenos físico-naturales y los acontecimientos socioeconómicos, debe ser diferente.

Somos promotores de la difusión y divulgación del Patrimonio Geográfico y Ambiental de México, dentro y fuera de nuestro país. El compromiso que estamos realizando es enorme, pero lo acertamos como nueva faceta de nuestra vida profesional y académica en sus funciones sustantivas, en la docencia, la investigación, la difusión y la vinculación.

En ese sentido, hemos iniciado la producción científica a través de las investigaciones y publicaciones relacionadas con el módulo en sus distintas modalidades ya sean ponencias, artículos científicos y capítulos de libro. Queda abierta la invitación en contribuir al conocimiento de nuestra geografía nacional para aquellos que piensan que “La mayor riqueza que tiene un país es la cultura, eso lo hace más libre. Un país será más libre en cuanto sea más educado, más culto” y con sentido de pertenencia nacional. Es difícil que exista un país culto que se haya sometido a una tiranía. Yo creo que es la gran riqueza del colectivo humano, la cultura, pues es lo que lo diferencia de las bestias. Es el deseo de conocimiento” (Luis Eduardo Aute).

Referencias bibliográficas

- Álvarez, P. (2012). Enfoques de la ciencia geográfica y su proyección en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. La Habana, Cuba.
- Balderas, G. (2010). Las estrategias constructivistas en la enseñanza de la Geografía. El ABP. Tesis de Maestría en didáctica de las ciencias. Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana.
- Bruning, R. Schraw, G. y Ronning, R. (2002). Psicología cognitiva e instrucción. Ed. Alianza. España.
- CADERH Capacitación virtual e-learning la Plataforma Virtual de Aprendizaje del Centro Asesor para el Desarrollo de los Recursos Humanos de Honduras. Desarrollo de competencias como nuevo modelo pedagógico. Principios de la pedagogía por competencias http://www.caderhelearning.org/lms/pluginfile.php/355/mod_resource/content/2/modulo01/principios_de_la_pedagoga_por_competencias.html
- Carreto, F. y González, R. (2016). Geografía, ambiente y sociedad. México. UAEM.
- Carreto, F. y González, R. (2018). Programa del Módulo Patrimonio Geográfico y Ambiental en México, como parte del Diplomado en Cultura Mexicana impartido en el Centro Internacional de Lengua y Cultura CILC/UAEM. Toluca, México. UAEM.
- Carreto, F. (2015). El humanismo, el profesor universitario y las competencias en los alumnos, factores esenciales de la identidad y sentido de pertenencia a la UAEMéx. En Humanismo en la Educación Superior. Ed. Prado. México. ISBN (electrónico): 978-607-7566-94-6
- Coll, C. *et al.*, (2005). El constructivismo en el aula. Ed. Grao, México.
- Díaz Barriga y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Ed. McGraw-Hill. México.
- Drucker, P. (2012). La práctica de la gestión. Routledge.
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- García, R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 20, núm. 3, (pp. 253-269). Universidad de Zaragoza España.
- Guerra, R. (1998). Cualidades éticas del profesor universitario. En Centro de la Universidad. *El Profesor Universitario*, (pp. 31-40). Toluca México.

- González, R. Carreto, F. (2018). Difusión del Patrimonio Geográfico y Ambiental en México, Diplomado en Cultura Mexicana CILC/UAEM. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación Educativa CIIE Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa RedCA, UAEM. Toluca México.
- González, R. Carreto, F. Baca, F. (2019). Fundamentos pedagógicos y didácticos del Módulo Patrimonio Geográfico y Ambiental en México en el Diplomado en Cultura Mexicana CILC/UAEM. Ponencia presentada en el XVII Encuentro de Geógrafos de América de América Latina, EGAL. Quito Ecuador.
- González, R. (2017). Práctica docente y sentidos de la enseñanza de la Geografía en la UAEM, en el contexto de la RIEMS (Tesis doctoral). México: UPN. Ciudad de México.
- Klingler, C. y Vadillo, G. (2000). Psicología cognitiva: Estrategias en la práctica docente. México: McGraw–Hill.
- Martínez, L. A. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Recuperado de: <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicion-de-un-tema-de-investigacin.pdf>
- Parent, J. (1998). Caractericemos al profesor universitario. En Centro de la Universidad. El Profesor Universitario, (pp. 20-30). Toluca México.
- Parent, J. (2005). Qué es la Universidad. Centro de Estudios de la Universidad. UAEM Toluca México.
- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. Revista Presencia Universitaria. Año 3 No. 5 enero-junio 2013.
- Rojas, R. (2012). Las Humanidades Digitales: principios, valores y prácticas. Universitat Pompeu Fabra.
- Sánchez, R. (2008). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En Tarrés, M. L. (Coordinadora). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. (pp. 97-131). México: El Colegio de México-Porrúa.
- Schunk, H. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. Sexta edición. PEARSON EDUCACIÓN, México.
- Stfufellbeam, D.L. & Shinkfield A.J. (2011). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Modelo CIPP. Temas de educación. Paidós/M.E.C.
- Svensson, P. (2009). “La computación de las humanidades como humanidades digitales”. *Digital Humanities Quarterly*.
- Tarrés, M. L. (2008). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa.
- UAEM (2015). *Diplomado en Cultura Mexicana. Módulo Patrimonio geográfico y ambiental en México*. Centro Internacional de Lengua y Cultura (CILC).

- UAEM (1998). Centro de la Universidad. El Profesor Universitario. Toluca México. UAEM (2013). Plan Rector de Desarrollo Institucional, 2013- 2017. Toluca México.
- Vela, F. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M. L. (Coordinadora). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. (pp. 63-95). México: Porrúa.
- Woolfolk, A. (1999). Psicología educativa. PRENTICE HALL, México.

Capítulo 2. La enseñanza de la estética de la vida cotidiana, en las disciplinas proyectuales del diseño, como un acercamiento al concepto fenomenológico de “vida auténtica”.

Francisco Platas López, Armando Carranco Hernández

Introducción

A partir de un diagnóstico de las limitantes y problemáticas que presenta la enseñanza tradicional de las disciplinas proyectuales, se propone abordar un método emergente de enseñanza enlazando los paralelismos de la propuesta de los intercambios estéticos de la vida cotidiana de Katya Mandoki con la fenomenología clásica de Edmund Husserl y el concepto de “vida auténtica” planteado por Martin Heidegger. Estas posturas epistemológicas-filosóficas complementarias posibilitan una educación integral basada en la experiencia vivida y el desarrollo de habilidades del aparato sensorial para la comprensión del espacio no solo en el sentido físico, sino también en un sentido existencial sociocultural.

En ambos métodos, las relaciones que se establecen entre los componentes imbricados son fundamentales, por lo que es posible acercarse a las problemáticas del diseño de una manera holística, crítica y compleja. Para la realización de lo anteriormente expuesto se expondrá primeramente la problemática entre los enfoques para la enseñanza de las disciplinas proyectuales. Ante el “rebasamiento cognoscitivo” que se enfrenta, se proponen dos caminos para abordarlo: la estética de la vida cotidiana basado en el modelo octádico de Katia Mandoki y el acercamiento al concepto fenomenológico de “vida auténtica”.

Con base en las categorías analíticas provenientes de la fenomenología se propone su aplicación metodológica en la educación corporal desde la vida auténtica, empleado como herramienta de análisis la entrevista fenomenológica. Finalmente, se acotan algunos límites en la propuesta de aplicación y se reafirma que educar en la fenomenología y en los intercambios estéticos, posibilita desarrollar los sentidos todos para lograr una comprensión del mundo y sus

problemas desde la propia vivencia, y pasar a la creación de objetos y espacios a partir de una problematización crítica.

Problemática en la enseñanza de las disciplinas proyectuales

La enseñanza en las disciplinas proyectuales enfrenta dos importantes problemas. Por un lado, la polisemia de su definición, por el otro, el enfoque metodológico para tratar su enseñanza. En el primer caso, el término “diseño”, ha tenido básicamente dos derroteros. Uno de ellos, se identifica principalmente con los conceptos tradicionales que suelen considerar primordialmente “lo objetual”, lo edificio, el trazo o dibujo, o el “estilo design” anglosajón. El otro, aborda la prefiguración de una producción eminentemente sociocultural, ya sea del objeto (industrial- tecnológico), del signo (gráfico), de lo espacial habitable (urbano-arquitectónico) o de la infraestructura (ingeniería). La definición se adhiere a lo que para Edgar Morin es “la idea reciente, aunque pertinente, de diseño, es decir, configuración original que constituye un modelo para conjuntos, u objetos nuevos” (Morin, 1990: 202).

El otro problema, radica en que la claridad en el tipo de metodologías para abordarlo. Roberto Doberti (2006) sostiene que hay diferentes posiciones dentro de la producción humana: la producción científica, con una base matemática y que requiere una consistencia lógica para el conocimiento racional del mundo; el arte, como productor de emoción sensible del ser humano con la realidad y la tecnología, que se fundamenta en la creación del “mecanismo funcional” para modificar el medio.

Para Doberti (2006), las disciplinas proyectuales ocupan una cuarta posición, tan primordial como las otras: la actividad proyectual, que incluye a la arquitectura y a las distintas ramas del diseño, cuyo sentido es la prefiguración o anticipación del entorno: “las disciplinas proyectuales no encuadran en las categorías con que occidente ha catalogado al hacer y al pensar. No son arte ni ciencia ni tecnología, sino que conforman una cuarta categoría con el mismo rango y valor identificatorio que las otras” (Doberti, 2006). En el mismo tenor, Gui Bonsiepe (1978), ha revalorado el término “proyectación” en el diseño, diferenciando sus enfoques metodológicos de los que poseen las ciencias nomotéticas, las humanidades, las artes, o las ciencias sociales.

Es decir, las disciplinas proyectuales enfrentan lo que López Rangel (2003) denomina “un rebasamiento cognoscitivo” caracterizado en el ámbito de lo educativo por el surgimiento y tratamiento de instrumentos analíticos susceptibles a emplearse ante las nuevas problemáticas. En tal sentido, se asume el rebasamiento cognoscitivo como una postura académica que sostiene la necesidad de nuevas vías epistémicas y metodológicas (distintas a las de las áreas científicas, humanís-

ticas, artísticas o las tecnológicas, pero tomando en cuenta sus aportaciones) para abordar el estudio teórico de las disciplinas proyectuales.

Algunos enfoques convergentes son, por ejemplo, los de Ricardo Tena (2007), quien ha desarrollado la categoría analítica de urbanización sociocultural y el empleo de la *doxa* en propuestas metodológicas para procesos de prefiguración; Gustavo Romero (2004), quien ha creado el término Construcción Social de Espacial Habitable para explicar procesos de diseño participativo para condiciones de vulnerabilidad, José Utgar Salceda (2010), quien plantea una sustitución de los enfoques tradicionales del diseño al sustituirlos por una multiciencia de la materialidad del hábitat humano, Francisco Platas (2012) con propuestas metodológicas de complejidad integral para las disciplinas proyectuales o Armando Carranco (2013) con el rescate de la *poiesis* en la enseñanza de la arquitectura. Es en tal sentido, que la estética de la vida cotidiana surge como una propuesta que puede emplearse para abordar nuevas problemáticas en la enseñanza de las disciplinas proyectuales.

Estética de la vida cotidiana y la enseñanza de las disciplinas proyectuales

La estética de la vida cotidiana propone que las actividades, en torno a eventos cotidianos, poseen experiencias estéticas significativas dado que ellas se relacionan con la sensibilidad de los involucrados. Desde la perspectiva de Horacio Pérez-Henao (2014), el término estética cotidiana aparece por primera vez en 1983 en la obra de Joseph Kupfer, quien analiza distintos aspectos de la vida diaria de las personas abordándolos como experiencia artística y basándose en la noción de unidad de John Dewey.

No obstante que es un subcampo reciente de la estética filosófica, es posible distinguir diversos avances en lo referente a sus teorías y sus aplicaciones. De entre ellas, en el ámbito de lo educativo, destaca Katia Mandoki (2006), quien propone la existencia de una matriz escolar caracterizada por poseer ingredientes sensoriales aptos para la adhesión de la experiencia de los sujetos en cuanto a que interpelan de manera particular a la sensibilidad de quienes participan en ella (p. 103).

Es así como, de acuerdo con la propuesta de Katya Mandoki:

“la sensibilidad es percibida fenomenológicamente por el sujeto como una capacidad suya y por extensión o analogía como una capacidad del otro a través de actos concretos en el intercambio estético. En tales actos hay una actitud o talante que denominaré dramática y hay modos de comunicarla o retórica”.

Se le denomina retórica, ya que la persuasión (retórica como acto de influir en el pensamiento y la actitud) en la poética y la prosaica no se lleva a cabo solamente como acto verbal, sino también a través del cuerpo, sonidos, objetos, espacios e imágenes.

Señala Mandoki que la retórica, para analizar la estética prosaica de la matriz escolar, contiene 4 registros o canales de intercambio de enunciados estéticos (LASE, como acrónimo de los 4 registros). Estos registros comúnmente son empleados en la enseñanza de las disciplinas proyectuales.

1. Registro léxico: sintagmas verbales o escritos, que incluyen números y otros signos abstractos o códigos duros. Es decir, “códigos lingüísticos, lógicos y numéricos a través de los cuales los alumnos habrán de incorporar paulatinamente a la práctica social y profesional” (Mandoki, 2006, p. 178). Así como, el fundamento de la ciencia es el signo numérico, en tecnología es el del mecanismo, en el arte es el semiótico, en las disciplinas proyectuales “es la morfología aquella rama que, al dedicarse a la construcción de la configuración espacial, se constituye como núcleo de la actividad” (Doberti, 2006).
2. Registro somático: manifestaciones del cuerpo, gestos, postura, expresiones faciales, olor, temperatura y talla. Se refiere a los comportamientos de los cuerpos antes durante y después de clase. Mandoki señala que “la disciplina de los cuerpos se ejerce como mecanismo de impresión para el control de la dramática por la retórica hacia el flujo unidireccional de la información” (p. 178). Eso tiene que ver con posturas del cuerpo que dan origen a “chistes” entre ingenieros y arquitectos, por ejemplo.
3. Registro acústico o sonoro: sonidos, entonación, volumen, timbre, texturas de voz, entre otros. Puede manifestarse desde la forma de saludar, los sonidos de los timbres, campanas y altavoces del espacio educativo o bien, la forma de saludar y de escuchar la cátedra. Tiene que ver, por ejemplo, con el tono de voz en una obra de construcción o en un aula de clases.
4. Registro escópico: visualidad, espacialidad, topología, escenografía. En cuestiones de diseño, en general es pobre pues la mayor parte de los espacios educativos repiten esquemas de tipo “carcelario” en salones seriados, con un mobiliario y distribución predecible y homogénea.

La otra actitud en el intercambio estético es la dramática, que consiste en actitudes, talante, impulsos y desplantes en la comunicación. Se le denomina dramática por el hecho de “actuar, acción (*dromenon*, “algo actuado”)”. Las modalidades de la dramática que describe Mandoki son:

1. Proxémica: se refiere al espacio entre individuos determinado culturalmente, corto-largo, accesibilidad-inaccesibilidad. En el ámbito escolar del diseño a nivel licenciatura intenta por un lado el alejamiento del núcleo familiar y el acercamiento al ámbito laboral. El tipo de escuela (pública o privada), la posición en el lugar en el que se sientan los alumnos, así como el diseño jerárquico de las oficinas manifiestan acercamientos o alejamientos claramente delimitados.
2. Cinética: se refiere al dinamismo, estabilidad, movimiento, lentitud, vivacidad. Para Mandoki, en la cinética escolar “se estabiliza en la cinética léxica el inventario de conocimientos disponibles, a la vez que se dinamiza su reproducción controlada sobre las siguientes generaciones” (p. 181).
3. Enfática: es el acento, foco, intensidad de energía en un aspecto o lugar particular de un enunciado estético. En el caso de los profesores de diseño puede ser en los extremos de tipo autoritario o “camaraderil”. Los alumnos se distinguirán por su enfática en estereotipos como “nerds”, “chidos”, “desmadrosos”, “creativos”, “matados”, entre otros.
4. Fluxión: es lo que fluye; abrir o cerrar, tensar o relajar, gastar o contener, disipar o controlar. Por ejemplo, la fluxión centrípeta del tiempo en el ámbito escolar se manifiesta en la lista de asistencia y en la puerta de la escuela. En el primer caso se manifiesta desde el registro léxico como control del tiempo y no de su estado receptivo y emocional que incide directamente en la educación. En el segundo caso, la puerta representa el registro escópico que acepta o expulsa al alumno en caso de no llegar a tiempo.

Como indica Mandoki, la matriz escolar es prioritaria no sólo por lo que Aristóteles señala, en el sentido de que “no solamente a los filósofos les resulta superlativamente agradable aprender, sino igualmente a todos los demás hombres” (Aristóteles, 1948, p. 4) sino por su profunda incidencia social y familiar. Existen modelos educativos en las disciplinas proyectuales del diseño que tratan de hacer prevalecer un modelo de consumo mediante estrategias estéticas abocadas a más a saber obedecer, ponerle precio a su tiempo y estar conformes con el sistema. También, existen preocupaciones sobre la educación proyectual tendientes a favorecer el prendimiento estético de la creatividad, la imaginación productiva, la ensoñación, a lo lúdico, a la solidaridad o al servicio a la comunidad. Este es, un camino que la fenomenología de Heidegger considera hacia la llamada “vida auténtica”.

La estética de la vida cotidiana, como un acercamiento al concepto fenomenológico de “vida auténtica”

El método octádico propuesto por Mandoki para entender la estética de la vida cotidiana o prosaica se plantea a partir de la condición de *estesis*, no de la forma tradicional como contemplación de goce de objetos producto de las llamadas Bellas Artes, sino como abertura del sujeto en tanto expuesto a la vida, de estar abierto al mundo a partir de una sensibilización hacia el entorno en un proceso de intercambios mutuos. Este concepto es un paralelismo epistemológico no explícito, muy cercano a la experiencia fenomenológica de acercamiento al conocimiento del mundo propuesto por Edmund Husserl en los primeros años del siglo xx. Por esta razón, proponemos en este texto enlazar, o establecer un puente entre el método fenomenológico y la estética prosaica para explorar nuevas posibilidades de enseñanza de las disciplinas proyectuales.

Nuestra propuesta considera que, la enseñanza de las disciplinas proyectuales del diseño, bien podrían enriquecerse con estas metodologías, ya que ambas parten de correlacionar las experiencias vividas en contra de la enseñanza abstracta o alejada de la realidad de la pedagogía tradicional del diseño. En este caso, será la realidad misma en la propia vivencia de los estudiantes el centro de sus reflexiones. Por otra parte, se fortalecen todos los sentidos y potenciales de la corporalidad en ambos métodos, pues el cuerpo y la relación con el mundo cotidiano es el instrumento principal de aprendizaje y medio de conocimiento del mundo.

Adicionalmente, la fenomenología husserliana pretende llegar al conocimiento auténtico y apodíctico, a la esencia misma de las cosas, mientras que, su continuación en el pensamiento de Heidegger plantea adicionalmente encontrar el sentido del ser de los entes mediante una vida auténtica. Este hallazgo nos permitiría encontrar así, la naturaleza de los entes y entenderlos en su plenitud: “La naturaleza del sentido es la naturaleza del ente” (Heidegger, 1926). En otras palabras, a través de la fenomenología podremos profundizar y entender mejor la esencia de los problemas que plantean las disciplinas proyectuales. Exploremos entonces este puente de conocimiento.

Conceptos fundamentales de la fenomenología

La fenomenología es la ciencia de las esencias (Merleau Ponty, 2010). Como filósofo, propuso a inicios del siglo xx partir de la experiencia vivida en el mundo cotidiano, mediante un aparato novedoso entonces: la conciencia humana.

Edmund Husserl afirmó que toda actividad cognitiva presupone moverse en un campo que es pasivamente dado, el mundo existente tal como yo lo encuentro. Regresar a examinar este mundo pre-dado es retornar al mundo-de-la-vida

(*Lebenswelt*), “el mundo en el que ya estamos viviendo siempre y, que proporciona el fundamento para toda realización cognitiva y toda determinación científica” (Husserl, 1973). Para Husserl el mundo de nuestra experiencia ordinaria no solo es un mundo de objetos físicos que obedecen a leyes universales, como lo estudia la ciencia, sino que, además, hay experiencias fundacionales que nos da dicho mundo que son del todo diferentes: “esta experiencia en su inmediatez no conoce ni el espacio exacto ni el tiempo y la causalidad objetiva”.

La fenomenología buscó superar esta limitante con que el conocimiento científico mecanicista causal había topado. Husserl afirmó haber superado el antiguo dilema de la filosofía sobre la oposición entre racionalismo y empirismo y de hecho haber rechazado la distinción objeto-sujeto por completo. Los fenomenólogos afirmaron que los conceptos tradicionales de sujeto y objeto, ambos, eran construcciones filosóficas que distorsionaban la verdadera naturaleza de la experiencia humana del mundo. La fenomenología afirmó ofrecer en su lugar un acercamiento *holístico* a la relación entre objetividad y conciencia, subrayando el papel mediador del cuerpo en la percepción (Dermont, 2011).

De esta manera, la consciencia no es el *cogito* cartesiano frente a la cual se despliegan objetos que nosotros pasivamente percibimos, sino la relación esencial con esos objetos, que Husserl llama “relación intencional”. Esta relación es siempre “consciencia de”, consciencia de algo, intencionalmente relacionada con aquello de lo que se está consciente. De esta manera, Husserl supera el objeto de análisis kantiano y cartesiano ya que no es ni el objeto ni el sujeto lo que se analiza, sino la correlación de ambos en la experiencia vivida. Esto permite superar el estudio y análisis de objetos como cosas adicionales a mí allá afuera en el mundo —como lo hace la ciencia positivista—, para centrarse en los fenómenos, es decir, en la presentación de esos objetos en la experiencia consciente.

Aquí encontramos el primer paralelismo entre la fenomenología de Husserl y la estética de la vida cotidiana de Katya Mandoki, Para Mandoki, la *estesis* no es más una contemplación pasiva de un sujeto a objetos empíricos. Aquí también, hay una crítica al objeto. Mandoki no está de acuerdo con la visión tradicional de “los objetos estéticos” pues afirma, éstos no existen. Los objetos no son estéticos en sí mismos, sino son “objetos de o para la estética”. La antigua visión sobre la “experiencia estética” ya no es válida bajo esta propuesta. El nuevo planteamiento es “la condición de *estesis* como abertura del sujeto en tanto expuesto a la vida, la condición del ser vivo que consiste en estar abierto al mundo” (Mandoki, 2006). El mundo del que habla Mandoki es el mundo-de-la-vida (*Lewensbelt*) de Husserl.

Martin Heidegger continuó a su manera la escuela fenomenológica abierta por su mentor Edmund Husserl. En 1926 publica el trascendental texto *Sein und Zeit* (El Ser y el Tiempo), donde va más allá al proponer una manera de habitar en

el mundo: una manera auténtica para poder posibilitar encontrar el sentido del ser, una vida ontológica (relacional, basada en esencias), en contra de una vida óptica (material, basada en objetos).

El *Dasein* es el hombre heideggeriano que se propone auto-construirse poéticamente, es decir, la posibilidad de que el hombre pueda ser libre de decidir cómo quiere desplegar su propia existencia, que límites espirituales, cognitivos, y trascendentales se pone él mismo, un hombre más humano en permanente relación con el mundo. Bajo esta “vida auténtica”, que no es la del *Dasman*, la del que “le dicen que hacer”, como vivir, que consumir, es decir, el que está determinado desde afuera inmerso en una existencia pasiva, solo así el hombre puede afrontar una actitud de entendimiento pleno del mundo, primero apropiándose de sí mismo, para proyectarse a sí mismo (Heidegger, 2014).

Años más tarde, Maurice Merleau-Ponty (1957), retomando a Husserl sobre la manera en que la conciencia es tanto capacitada como inhibida por su corporalidad, exploró la relación de la conciencia con el cuerpo, del ser humano encarnado en el mundo. Adoptando la distinción de Husserl y Scheler entre un cuerpo material *Körper* y un cuerpo viviente animado *Leib*, Merleau-Ponty explora enseguida el modo en que la experiencia de mi propio cuerpo difiere de mi experiencia de los objetos físicos inanimados.

Apoyado en esta postura epistemológica, Merleau-Ponty fue más lejos cuando afirmó que “el edificio científico entero está construido sobre el mundo como es directamente percibido, y la ciencia es sólo una expresión de segundo orden de ese mundo”. Se mostró profundamente suspicaz frente al naturalismo científico, que trata a los seres humanos como resultado de la evolución y de los procesos naturales, ya que, “... este naturalismo ignora la naturaleza de la conciencia y de mí mismo como la *fuerza absoluta*” (Merleau-Ponty, 1957). El idealismo, tanto en su forma cartesiana como kantiana, había separado al sujeto del mundo, pero la fenomenología resarcía esa separación.

En suma, la gran aportación de la fenomenología fue fortalecer a la filosofía al devolverla a la vida de los sujetos humanos vivos, ampliando su alcance al tener que ver con todo (como era en tiempos de la antigua Grecia), al capturar la vida cotidiana individual como es vivida. Es conocida la anécdota del encuentro de Sartre con la fenomenología, a través de Raymond Aron, cuando se pusieron a filosofar sobre una copa de vino. La vida cotidiana estaba nuevamente en el centro del debate filosófico.

Metodología: educación corporal desde la vida auténtica

Una de las grandes aportaciones que el método octádico de los intercambios estéticos, revaloriza nuevamente, es la educación corporal. El estudiante deberá emplear

su propio cuerpo como instrumento de intercambio sensible a través de poner en juego todos sus sentidos. El escenario para esta puesta en juego es la vida cotidiana misma, que Husserl llama el-mundo-de-la-vida o *Lebenswelt*, del que ya hemos hablado antes.

Aunque Mandoki no lo menciona, en un ejercicio académico propuesto de intercambios sensibles, es deseable acercarse al mundo cotidiano con una actitud del “filósofo que comienza”. Precisamente, por lo cotidiano que nos es nuestro mundo cercano, podemos dejar “de verlo”. La familiaridad nos puede cegar, involuntariamente, nos puede hacer olvidar el ser, el sentido de las cosas, como lo afirma Heidegger. Acercarse a este mundo cotidiano donde estamos parados permanentemente, con una actitud de “poner entre paréntesis” o “suspender todo juicio previo”, como lo indica la reducción fenomenológica (también llamada *epoché*), nos permitiría volver a sensibilizarnos frente a eso cotidiano que ya no veíamos, volver a las cosas mismas y entender en toda su plenitud el mundo desde nuestra propia prosaica.

Proponemos partir de la experiencia vivida en cada una de los tipos y escalas del diseño para posteriormente realizar una entrevista fenomenológica entre los participantes, que pueden ser los mismos estudiantes o público invitado a participar externamente para conocer su vivencia.

Para el diseño de objetos es tocar, sentir, experimentar en la acción que implica el uso del objeto. En el caso de la arquitectura y el diseño urbano será necesario caminar los espacios, las calles, plazas, adentrándose hasta donde sea permitido para tener una vivencia mayor. Conocer las experiencias de los demás es fundamental, así como confrontarlas con las experiencias propias para entender más profundamente los hechos y las acciones. Para ello, la *entrevista fenomenológica* resulta una buena herramienta:

“La entrevista fenomenológica es un recurso para buscar en el discurso de los sujetos, los significados atribuidos por ellos a su experiencia frente a una determinada situación como buscar trabajo u otras. Por ello, el objetivo de la misma no es recopilar informaciones o conocimientos adquiridos, sino sorprender lo vivido en el presente, a partir de la cuestión orientadora. El objeto del conocimiento perseguido será el mismo que el objeto del conocimiento para la fenomenología, es decir, no es ni el sujeto ni el mundo, sino el mundo vivido por el sujeto. Por lo que las estructuras fenomenológicas no son directamente observables y es necesaria la construcción de modelos de evaluación que reflejen las intenciones y significados de los actores. Además, nuestra finalidad, al igual que la de la fenomenología, es la preocupación por la descripción del fenómeno y no su explicación, despreocupándonos de las relaciones causales. El interés estará en mostrar, no en demostrar” (Marí, R; Bo, R. & Climent, C. 2010).

Ahora bien, regresando a la estética de la vida cotidiana, al aplicar el método octádico en su coordenada retórica, el estudiante puede desarrollar su sensibilización a lo formal-sígnico, que articula o configura su relación con el mundo, y a partir de la coordenada dramática puede entender lo simbólico de dicha relación: la energía, intensidad o dinamismo del entorno donde desarrollará sus propuestas proyectuales. De esta manera, fenomenológicamente es posible dotar al alumno de una comprensión profunda del entorno a intervenir para que, desde su corporalidad en relación intencional con el mundo, pueda ofrecer una correcta valoración del escenario cotidiano donde se lleva a cabo la vida.

Complementariamente, es importante mantener siempre la actitud de “construir” el mundo (*poiesis*) desde la óptica de la “vida auténtica” heideggeriana, es decir, al acercarse críticamente a entender los escenarios de la vida cotidiana sin prejuicios o imposiciones externas, con la naturalidad que ofrece la *epojé* como actitud frente al mundo. Esto permitiría tener un entendimiento mucho más profundo y holístico de los escenarios de la vida que, en el caso de las disciplinas proyectuales, generalmente se entienden como un entorno simple independiente del objeto diseñado.

Sugerencias para una propuesta de aplicación

Uno de los problemas que han encontrado las disciplinas proyectuales en su enseñanza es la cancelación de la práctica como método, esto debido a que desde el siglo XVIII, con la aparición de las Academias y la supresión de los gremios, ya no es posible entrenarse en una realidad empírica, fenomenológica, sino en una abstracción donde los ejercicios académicos son meros simulacros con ciertas aproximaciones a un mundo real. La pedagogía del diseño en todas sus formas, tiene pocas oportunidades de verificar los resultados obtenidos con la realidad empírica.

Las diversas escalas que maneja el diseño, desde la creación de objetos hasta la planeación urbana, hacen poco factible que los alumnos puedan comprobar sus avances reales. La factibilidad técnica-constructiva del diseño muchas veces debe ser sustituida por una pobre tectónica de papel y cartón, en el caso de modelos físicos, o *Renders* donde el principal protagonista muchas veces es la sofisticada programación del mismo *software*, como sucede con los programas de diseño paramétrico. Las visualizaciones ahí obtenidas poco o nada nos dicen de la materialidad de los objetos, mucho menos de la vivencia corporal y existencial del espacio.

Esta des-provisión y poca posibilidad de la materialidad física-TECTÓNICA en la enseñanza de las disciplinas proyectuales hacen que confundamos que la arquitectura, por ejemplo, está en los planos. Es como creer que la música es la partitura (Pérez-Gómez, 2014). De ahí que, una posibilidad emergente sea poner en prác-

tica un método fenomenológico, donde se interprete la realidad del mundo desde los intercambios estéticos como lo propone Katya Mandoki.

Consideraciones finales

Bajo la propuesta aquí presentada, las relaciones que establecen el mundo-de-la-vida, las dinámicas socioculturales que ahí se despliegan y los objetos de diseño, son indisolubles e interdependientes, previendo así, la creación de objetos de diseño aislados, que generalmente terminan siendo valorados únicamente por subjetivos juicios estéticos contruidos desde discursos externos a la cultura a la que intentan pertenecer.

Educar en la fenomenología y en los intercambios estéticos, posibilita desarrollar los sentidos todos para lograr una comprensión del mundo y sus problemas desde la propia vivencia, y pasar a la creación de objetos y espacios a partir de una problematización crítica, donde el dibujo de planos, la elaboración de maquetas o modelos informáticos son meros instrumentos de visualización que quedan muy lejos de confundirse con que eso sea la arquitectura o el diseño.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles (1948), *Poética*, traducción de Juan García Bacca. México: UNAM.
- Bonsiepe, Gui. (1978). *Teoría y práctica del diseño industrial*, España. Gustavo Gilli.
- Carranco Hernández, A. (2014). El habitar poético en el contexto del mundo contemporáneo. Una lectura y una posible respuesta fenomenológica. *Revista Legado de Arquitectura y Diseño*, [en línea] (16), pp.65-80. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477947304005>
- Doveri, Roberto. (2006). *La cuarta posición*, en Foro Alfa, en <http://foroalfa.org/articulos/la-cuarta-posicion> (consultado el 15 de enero de 2014).
- Heidegger, Martin. (2018). *Ser y Tiempo*. (3ª ed.) trad. de Jorge Eduardo Rivera. México: Editorial Trotta.
- Husserl, Edmund. (1973). *Experiencia y Juicio*, trad. J. Churchill y K. Ameriks, *Experience and Judgment. Investigations in a Genealogy of Logic*, Evanston, IL: Northwestern University Press.
- López Rangel, Rafael. (2003). El rebasamiento cognoscitivo en la investigación urbana latinoamericana. *Sociológica*. Año 18, número 51, enero-abril. México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. (18)51:189-227.
- López Sáenz, Carmen. (1998). Enseñar a pensar desde la fenomenología. *Paideia. Revista electrónica*. Boston, Mass. 20th World Congress of Philosophy. Consultado el 26 de agosto de 2018, de <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Chil/ChilSaen.htm>
- Mandoki, Katya. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales. Prosaica 1, 2 y 3*. México: Editorial Siglo XXI-Conaculta-Fonca.
- Mari, Ricard; Bo, Rosa M. & Climent, Cristina. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos de la entrevista, *UT. Revista de Ciéncias de l'Éduació*. Junio. Consultado el 20 de septiembre de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3666581>
- Merleau-Ponty. Maurice. (1957). *Fenomenología de la percepción*. Trad. Emilio Uraga. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Moran, Dermot. (2011). *Introducción a la Fenomenología*; presentación de Gustavo Leyva; trad. Francisco Castro Merrifield, Pablo Lazo Briones. México: Anthropos Editorial-Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa.
- Morin, Edgar. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Editorial Gedisa.
- Pallasmaa, Juhani. (2012). *La mano que piensa. Sabiduría existencial y corporal en la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Pérez-Henao, H. (2014). Historia del concepto de estética cotidiana, *Revista KEPES* Año 11 no. 10 enero-diciembre 2014, págs. 227-248.

- Pérez-Gómez, Alberto (2014). *De la educación en arquitectura*, edición y compilación de Alejandro Aguilera González y Alejandro Ayllón Ortiz. México: Universidad Iberoamericana.
- Romero, Gustavo. (2004). *La participación en el diseño urbano y arquitectónico en la producción social del hábitat*. México: CYTED.
- Salceda, José. (2010). *Contribuciones para una multiciencia de la materialidad del hábitat humano*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tena, Ricardo. (2007). *Ciudad, cultura y urbanización sociocultural. Conceptos y métodos de análisis urbano*. México: Editorial Plaza y Janes.

Capítulo 3. La práctica de la enseñanza del inglés en educación básica.

Un ejercicio desde la investigación-acción

Víctor Manuel Galán Hernández, María Lizbeth Sánchez Huerta

Introducción

En la actualidad, el dominio del idioma inglés es un elemento que permite el acceso a la información y conocimiento de otras culturas y a diversas perspectivas laborales que establecen la necesidad del aprendizaje de la lengua, incluso desde educación básica. Sin embargo, a pesar de los diversos planes para promover la enseñanza de la lengua inglesa, se encuentra que menos del cinco por ciento de la población en México habla dicho idioma (IMCO, 2015). Este dato adquiere mayor importancia al reconocer que a pesar de que las escuelas y los docentes deberían ser los principales promotores de la lengua extranjera, se encuentra que de acuerdo con la información obtenida del Instituto Mexicano de la Competitividad (2015), únicamente el quince por ciento de los profesores a nivel nacional aseguran hablar inglés y sólo un cinco por ciento de los estudiantes que terminan la educación primaria alcanzan el nivel esperado.

La enseñanza del inglés en las escuelas primarias es un campo relativamente nuevo que parte desde la política educativa establecida en los Planes y Programas de estudio para la educación básica; específicamente dentro del Plan de Estudios 2011, mediante el Programa Nacional de Inglés de la Educación Básica (SEP, 2011) y, posteriormente, desde el Modelo Educativo 2017 (SEP, 2017), con la propuesta de la enseñanza formal del idioma dentro de la educación básica.

Por lo anterior, se decide llevar a cabo un proceso de investigación, considerando como punto de partida los hallazgos obtenidos durante diversas jornadas de práctica docente, realizadas en dos escuelas primarias del Valle de Toluca, y mediante la aplicación de estrategias de observación participante y entrevistas tanto a docentes como a alumnos.

La información obtenida de entrevistas a los docentes arrojó que la mayoría de ellos desconocen la lengua inglesa y no están interesados en aprenderla ni en-

señarla; ya que afirman que ésta es obligación de otros y sólo estarían dispuestos a enseñarla si la institución les brinda la formación para ello.

En cuanto a los estudiantes, las entrevistas permitieron saber que sólo algunos tuvieron clases de inglés en preescolar y, aunque aceptan que saber inglés es importante, la mayoría considera que es una materia difícil; por lo que cuando se les preguntó si les gustaría aprender inglés durante su estancia en la escuela, se mostraron primero dubitativos y pocos dieron una respuesta afirmativa después de pensarlo unos momentos.

Por lo anterior, tomando como fundamento metodológico la investigación-acción (Elliot, 2005 y Latorre, 2015), se parte de la problemática identificada y del diseño de un plan de intervención para impartir la asignatura de inglés en primer grado, con el propósito de motivar a los alumnos concibiendo el juego como estrategia. Finalmente, se presentan las conclusiones y la evaluación del plan de acción que generó llevar a cabo el presente trabajo.

La investigación-acción en la enseñanza del inglés

Ante los retos que presenta la Educación Básica, los docentes están obligados a continuar su formación profesional mediante la capacitación, asesoría y la investigación. Los cambios y mejoras que el propio docente realiza parten de una práctica reflexiva; por lo que todas sus acciones deben reflejar una mejora en su quehacer y en el desarrollo integral de sus alumnos.

Por lo anterior, Elliott (2005) concibe la práctica reflexiva como característica fundamental de la investigación-acción. De igual manera, en el proceso de enseñanza se encuentra que la reflexión es una tarea obligada del docente que pretende mejorar su práctica. Por ello, es necesario concebir la enseñanza como un fenómeno cultural, complejo y socialmente construido, en el que a partir de las propias interpretaciones del docente sobre dicho proceso, le llevan a desarrollarla de una manera determinada. Así, el conocimiento de dichas concepciones se convierte en un elemento que ayuda también a comprender al mismo docente.

Cercano a la visión de Elliott se encuentra Latorre (2015), quien percibe a la enseñanza como una acción investigadora y a la investigación como una actividad autorreflexiva que el docente lleva a cabo con el fin de renovar su práctica. Así, lo anterior permite percibir la cercana relación entre la docencia, como actividad que abre un camino al desarrollo de la investigación en el aula, y la investigación-acción como el método que, a partir de la sistematización del quehacer docente y su reflexión, lleva al docente a la mejora de la práctica y, en consecuencia, del aprendizaje.

Elliott (2005) define la investigación-acción como el “estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p.

88) y señala una serie de etapas que se consideraron durante el desarrollo de la presente investigación.

En un primer momento se realizó la identificación y aclaración de la idea general, referidas a la situación que se desea cambiar o mejorar. En concordancia con esto, se observó que los alumnos no muestran interés por la clase de inglés, ni para realizar las actividades encomendadas. Esto generó las siguientes preguntas: ¿por qué los niños pierden el interés y la motivación por el aprendizaje del inglés?, y ¿cómo se puede motivar a los alumnos de primer grado de primaria para el aprendizaje del idioma inglés?

En la etapa de reconocimiento y revisión (Elliott, 2005) se describieron y explicaron los acontecimientos de la situación a modificar. Para ello, se diseñó una guía de observación abierta que incluyó aspectos como las actividades de los alumnos, el momento en que las llevaban a cabo, la descripción e interpretación o reflexión sobre lo observado. Asimismo, se incluyó una guía de observación por categorías en la que se incluía al docente, a los alumnos, las actividades, el contexto áulico, así como las situaciones imprevistas que se hayan observado.

El propósito de ambas guías fue recuperar elementos de la clase de inglés que dieran pauta a un análisis acerca de las prácticas, actitudes, aptitudes y valores de docentes y alumnos para la obtención de información acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma. Estos instrumentos se apoyaron en el diario del profesor, que incorporó elementos como la fecha, la lección que se analizaba, la duración de la clase y la organización del grupo, sin dejar de lado el desarrollo y el análisis de los acontecimientos.

Por último, se diseñaron guiones de entrevista dirigidos a docentes y padres o tutores, cuyo propósito era conocer la concepción que tienen sobre la enseñanza del idioma inglés y su opinión sobre la enseñanza del idioma a sus hijos desde el primer grado. Esta entrevista permitió conocer que padres o tutores están dispuestos a participar con sus hijos en su proceso del aprendizaje de la lengua, incluso cuando aceptan desconocerlo.

La entrevista a los docentes se realizó con el propósito de conocer las ideas que estos tienen sobre la enseñanza del inglés en educación primaria. De ella, se encontró que, por un lado, la mayoría de los docentes se rehúsan a impartir el idioma por desconocimiento o interés y, por otro, que aquellos profesores que se mostraron interesados por la enseñanza del inglés aceptaban que sus prácticas pedagógicas hacían que los alumnos no se sintieran atraídos hacia la asignatura. Esto se pudo constatar cuando, al observar diferentes clases, se encontraba que los docentes hacían uso del teléfono celular para buscar el vocabulario, que sólo enseñaban a partir de actividades memorísticas o que el vocabulario que enseñaban era con significados incorrectos o situaciones difíciles de entender para los alumnos.

La entrevista a los alumnos tuvo el propósito de conocer la concepción que tenían acerca del idioma inglés y su aprendizaje, así como sus experiencias y perspectivas ante su aprendizaje. Además, para evitar que las respuestas se vieran influidas por otros, la entrevista se realizó en pequeños grupos de alumnos. Las preguntas buscaron identificar el interés de los alumnos para aprender inglés y si les gustaría tener clases del idioma durante el curso del primer grado.

Se encontró que pocos alumnos aceptaron haber tenido clases de inglés durante el preescolar y, no obstante, afirmaban que a pesar de ello no recordaban haber aprendido. Aunado a lo anterior, se encontró que una parte importante de los estudiantes entrevistados aseguraban rotundamente no querer recibir clases de inglés porque era difícil.

A partir de lo anterior, se planteó como supuesto que los alumnos de primer grado de primaria pueden ser motivados para el aprendizaje del inglés mediante el juego. De manera específica, se planeó enseñar inglés a los alumnos de primer grado de primaria mediante el enfoque constructivista, establecido por el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) y el Modelo Educativo, apoyado por el modelo de construcción de aprendizaje, el cual pretende brindar un cambio a los procedimientos en la escuela basados en la memorización y en la rutina escolar (Mercado, 2012). De hecho, García (2005), siguiendo las ideas de Piaget, asegura que la mejor forma para aprender algo es a través del descubrimiento, lo que se pretendió lograr al partir de la percepción del juego como estrategia para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje, retomando la teoría de Bruner, en cuanto a que los individuos desarrollan las habilidades lingüísticas a través del juego.

Posteriormente, se dio paso al diseño del Plan General que atendiera, de acuerdo con Elliot (2005), a la situación inicialmente planteada con el fin de mejorarla a través de diversas acciones que partieran del diagnóstico supuesto. El inicio de las acciones del plan hizo necesarios los acuerdos, sobre todo con los directivos, sobre los momentos en que se llevarían las clases. Por ello, se decidió considerar una hora, de 10:00 a 11:00 a.m., de martes a jueves para la asignatura. Asimismo, las autoridades escolares permitieron el acceso al aula de cómputo durante media hora los lunes, para que en este espacio se llevaran a cabo actividades de reforzamiento.

En cuanto al desarrollo de las sesiones, se seleccionó el vocabulario para la clase. Se identificaron aquellos juegos que permitieran a los estudiantes apropiarse del mismo y, desarrollar las capacidades motoras necesarias para su edad, de manera que, a partir de experiencias significativas de aprendizaje, se viera favorecida la motivación intrínseca para el aprendizaje de la lengua inglesa.

Para dar evidencia de las acciones emprendidas y los efectos que derivaron de las acciones, se implementaron técnicas que permitieran evidenciar la efectividad de la intervención y observar lo que ocurre desde diversos puntos de vista. Por

ello, se optó por hacer uso de diarios, análisis de documentos, diarios fotográficos, apoyo de observadores externos y comentarios sobre la marcha. Para todo lo anterior, la reflexión y análisis de la información recabada fue esencial para la interpretación de datos.

Implementación del Plan de Acción

A partir de todo lo anterior y, tomando en cuenta la flexibilidad que brindan el PNIEB y el Modelo Educativo, las temáticas a impartir a los alumnos de primer grado partieron de las necesidades de aprendizaje que mostraron los estudiantes (el dominio del vocabulario) para que a lo largo del primer ciclo logran los propósitos que marca dicho plan de estudios. De igual manera, ante el inicio del proceso de lectoescritura en la lengua materna y considerando que debían familiarizarse con la segunda lengua, se buscó la vinculación del inglés con otras asignaturas para que los alumnos fortalecieran dicho proceso y lo consolidaran de manera divertida; buscando fomentar la motivación para el aprendizaje.

Cabe mencionar que las lecciones a impartir se diseñaron considerando las prácticas sociales del lenguaje que señala el PNIEB y los aprendizajes esperados; sin dejar de lado los propósitos y estándares curriculares establecidos. Asimismo, las lecciones se relacionaron con los aprendizajes clave de la educación integral del programa de estudio del inglés del Modelo Educativo.

Por otra parte, para el diseño de las planificaciones se buscó el juego adecuado para los alumnos, considerando que adquirir el vocabulario en dicho idioma permitirá al alumno cumplir con los propósitos de la asignatura articulando, mediante el lenguaje, estructuras gramaticales más complejas y desarrollar las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir).

Además de lo anterior, siguiendo a Scott y Ytreberg (1990) en cuanto al aprendizaje y su relación con la música, se trabajaron actividades que incluyeran canciones dentro de la dinámica habitual en el aula. Estas se pusieron en práctica al iniciar cada clase para saludar a los compañeros y a la docente; además se cantaba al formar filas para realizar actividades fuera del aula. Al terminar cada día de clase, también los alumnos entonaban una canción para despedirse.

Para promover el aprendizaje de las canciones, éstas se escribieron en cartulinas que se colocaron en los muros dentro del salón de clases. Además, para motivar y preparar a los alumnos para la clase de inglés, así como para los juegos y las canciones, se utilizaban preguntas y frases como: *Who wants to start the English class?*, *Who wants to play?*, *Who wants to sing?* y *Please, sing with me.*

Es importante mencionar que las primeras clases de inglés se desarrollaron en español, dado que la mayoría de los alumnos carecían de conocimiento del idioma.

Más adelante, al inicio de las actividades se daban pistas o se hacían preguntas para que descubrieran el tema de la clase. Se utilizaron canciones, mímica, una máquina traga monedas de cartón, o bien; pistas de imágenes pegadas alrededor del salón que permitían preguntar: “*What is this?*” En otras ocasiones, se promovía la activación del conocimiento previo de los alumnos mediante la pregunta: “*Do you remember...?*”

Asimismo, se planearon ejercicios basados en escuchar o cantar canciones para dar paso a situaciones significativas o funcionales para el estudiante, a través de actividades interactivas guiadas para trabajar en el cuaderno, para manipular o crear sus propios apuntes y, además, pudieran fortalecer las habilidades motrices finas (dibujar, recortar, escribir e iluminar) Posteriormente, se establecía una actitud positiva para que, guiados, descubrieran el vocabulario y pudieran practicarlo.

En este punto, se reforzó el aprendizaje a partir de la explicación con el apoyo de diversas herramientas y materiales: posters, diapositivas, canciones pausadas o diapositivas con canciones donde se utilizaba también su pizarrón mágico (un papel cascarón forrado con mica en el que, con un plumón, los alumnos pudieran seguir y realizar lo que se les indicaba). En las distintas actividades, se buscó favorecer la integración entre pares para obtener mejores resultados, e incluso, conforme avanzaron las lecciones, se animaba a los alumnos a explicar en inglés las indicaciones a sus compañeros, así como a dirigirlos.

En cuanto a los juegos, se organizaron a través de una ficha, basada en García (2005), que contenía datos como instrucciones, reglas, organización, materiales y tiempo. Se implementaron en diferentes momentos de la clase, para que los estudiantes, una vez que habían repasado el vocabulario, lo pudieran practicar con una actividad lúdica, ya fuera individual, en parejas o en equipo, dado que se buscó promover un aprendizaje autónomo y entre pares.

Durante el cierre, se consideraron dos actividades: valorar los resultados alcanzados por los alumnos y la retroalimentación escrita dirigida hacia los padres de familia. Ésta pretendía comunicar los aprendizajes de sus hijos (el aprendizaje esperado, la actitud del alumno durante el proceso de aprendizaje, orientación y apoyo brindados por los padres para el logro de los aprendizajes y sugerencias para mejorarlo en casa) con base en la evaluación formativa realizada con los distintos instrumentos de cada actividad, los cuales fueron rúbricas o listas de cotejo.

Cabe mencionar que las actividades planteadas también pretendían alcanzar, de manera simultánea, lo establecido por Delors (1996) en cuanto a los cuatro pilares de la educación. “Aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos”, “aprender a vivir con los demás” y “aprender a ser” permitiendo al alumno conocerse a sí mismo, ser autónomo, libre y responsable; todo ello, a través del conocimiento de una lengua extranjera y su cultura, lo que genera tolerancia hacia otras visiones del mundo.

Resultados

El desarrollo de la investigación confirmó que el uso de la lengua materna durante las primeras clases de inglés contribuyó a la eficacia de la comunicación con los alumnos dentro del aula y coadyuvó para la pronta familiarización con la segunda lengua; tal como lo afirma House (1997).

Además, se confirmó que, como afirman Scott y Ytreberg (1990), los alumnos se ven motivados hacia las canciones y éstas los motivan con anticipación para las actividades que vendrán. Este mismo recurso promovió las rutinas para marcar momentos en la clase y los niños pudieran interactuar cantando con el lenguaje y con ello memorizaran, como asevera Gil- Toresano (2001), sin que los alumnos lo percibieran así; por lo que el establecimiento de dichas rutinas no generó en los alumnos situaciones repetitivas y aburridas en la jornada escolar.

Para complementar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula se siguió a Fonseca (2015) en cuanto al diseño e implementación de actividades interactivas en hojas de trabajo para los alumnos. En un principio, para los alumnos, especialmente para aquellos que no tenían bien desarrollada la motricidad fina, fue difícil seguir el orden o las indicaciones que se les daba; debido a que se les complicaba recortar, pegar y recordar la manera de realizar correctamente los ejercicios. Sin embargo, con la ejecución constante de las actividades y apoyo docente, los alumnos mejoraron la motricidad fina y reconocieron su avance al mencionar, con el paso de las clases, que podían terminar más rápido, casi a la par de los demás.

Durante las diapositivas y la interacción con el pizarrón mágico de los alumnos, pudieron identificar y distinguir entre las letras b y d principalmente, pues en un principio generaban cierto problema en su identificación. Este proceso coadyuvó a que los niños realizaran sus textos en español con menos errores al escribir correctamente ambas letras. De la misma forma, al repasar la escritura y mencionar los números en inglés, los alumnos pudieron erradicar los errores de los números 5, 3 y 4 ya que solían escribirlos al revés.

Por otra parte, el uso de títeres, mostrando personajes conocidos para los alumnos, coadyuvó a captar su atención incluso cuando podían distraerse fácilmente e incluso mejoraron su pronunciación; ya que se promovía la repetición de las palabras (Fonseca, 2015). También, se observó que con el apoyo de videos educativos, los niños permanecen atentos a lo que se pretende que descubran; sin embargo, es más fácil que recuerden palabras o canciones completas si interactúan a lo largo del video y hacen movimientos o bailan. Por lo tanto, de lo anterior se obtiene que el uso de los videos educativos es un recurso valioso dentro de las situaciones didácticas si va acompañado de actividades donde se promueva la interacción.

Por otra parte, en cuanto a los juegos más significativos para el aprendizaje y la enseñanza del inglés, se obtiene que de manera específica, en la aplicación del juego asociativo *"I make words in English"*, a los alumnos se les facilitó formar los nombres de personas y competían para tomar más rápido las letras cuando se les deletreaba en inglés. Vale la pena mencionar que poco después de haber iniciado, una alumna sugirió competir en equipos y "que alguien le dicte letras en inglés al otro equipo" de esa forma, la competencia se hizo entre los equipos y se promovió la interacción con las letras en inglés con todos los alumnos.

En el juego de roles *"What occupation is it?"*, los alumnos, en equipo, eligieron al azar la imagen de una ocupación sin mostrarla a los demás. Se organizaron para representar, lo más real posible, la ocupación utilizando sus propios recursos para que sus compañeros la adivinaran. Los niños se sintieron atraídos a esta actividad e intentaban mencionar varias ocupaciones en inglés con el fin de descubrir desde antes la ocupación de sus compañeros. Cuando culminaron las participaciones, se repasaron las que más les habían costado trabajo a los alumnos (*Baker y clown*), y que finalmente lograron aprender.

El juego asociativo *"Identification of colors"* permitió a los niños reconocer, en inglés, los colores de los diferentes materiales y juegos que había dentro del salón. En este punto, los alumnos preguntaban a otros el color y, si lo adivinaban, se daban la oportunidad de interactuar con el material. Si no contestaban, repetían el color y daban la oportunidad a otro compañero.

En el juego motor *"colored hopos"* se les mencionaba a los alumnos uno o dos colores para que se ubicaran dentro de un aro pintado de dicho color. Este juego permitió que los niños identificaran y relacionaran de manera directa los colores en inglés y guiaran a sus compañeros a encontrar un aro del color indicado. Asimismo, dado el interés de los alumnos por conocer las partes del cuerpo en inglés, se decidió abrir un espacio atendiendo su petición.

Por otro lado, el juego *"Sharing roulette"*, cuyo objetivo era practicar los verbos, se desarrolló con una hoja de trabajo donde los alumnos, en parejas, tenían dos ruletas con cuatro verbos, en las que, con ayuda de un lápiz, girarían un clip y realizarían la acción indicada por el verbo. Posteriormente, escribirían en su hoja. El primero en llenarla ganaba el juego.

Conforme los alumnos se apropiaban del vocabulario, se decidió aplicarlo de manera transversal en diversas asignaturas, principalmente educación física donde durante el desarrollo de las sesiones se daban las indicaciones a los alumnos en inglés para que las identificaran y ejecutaran a lo largo de los circuitos o ejercicios.

Evaluación del Plan de Acción

Al considerar que en un principio no había motivación hacia el aprendizaje del idioma, se utilizó el juego como recurso para promover el interés de los estudiantes hacia la asignatura. El plan implementado pretendía promover la motivación a través del juego y las diversas actividades en las que los alumnos tuvieran que bailar, cantar o colorear y pudieran dominar el objeto de estudio, disfrutar sus actividades y aprender, como afirman Ottobre y Temporelli (2010), sin sentirse obligados.

Para evaluar el Plan de Acción realizado en la presente investigación, se adaptó el modelo desarrollado por Stufflebeam (Bausela, 2003), el cual contempla en su estructura una evaluación del contexto donde se desarrolló el presente plan de acción, la evaluación de los insumos que dieron forma a las estrategias, la cobertura que alcanzaron ante la demanda de los alumnos; la evaluación del proceso en la implementación y la evaluación del producto, donde se consideraron los alcances del plan en general.

En cuanto al contexto, el plan de acción se desarrolló en una escuela que cuenta con todos los servicios e instalaciones disponibles para los estudiantes. La escuela tiene un patio cívico amplio y en la entrada principal, uno más pequeño con espacio para cuatro grupos. Aunado a ello, un aula de cómputo con 30 computadoras disponibles con servicio de internet para los niños. Aunque hay cuatro grupos por cada grado, cada docente cuenta con un horario establecido para ocupar y desarrollar sus actividades en los diferentes espacios escolares. Asimismo, al existir una comunicación cercana con directivos y docentes, se permitió incluso promover en otros momentos al aprendizaje del inglés. Todo ello fue útil para llevar a cabo el diseño de las actividades de enseñanza para el grupo elegido.

Durante la implementación de las estrategias, a los alumnos del grupo les gustaba asistir a la escuela, específicamente si la docente realizaba con ellos algún juego, cantaban canciones o contaba historias. Por esa razón, se enfatizó la implementación de juegos para la enseñanza del inglés como medio para el aprendizaje. Esta situación favoreció la motivación de los niños ante el aprendizaje del inglés y poco a poco se hicieron comunes expresiones como: “¿ya mero vemos inglés?”, “¿hoy a qué vamos a jugar en inglés?”, “¿qué canción toca hoy, maestra?”, “¿ya podemos sacar el cuaderno de inglés?” y “¿podemos jugar con el material de inglés en el recreo?” Lo anterior, confirmó que los alumnos se sentían motivados intrínsecamente hacia el aprendizaje mediante los juegos y, a su vez, éstos favorecieron la apropiación del lenguaje.

Por lo anterior, el contexto favoreció la aplicación de las estrategias aplicadas y en general, las situaciones didácticas al contar con pocas situaciones imprevistas donde el contexto áulico o incluso escolar, detuviera completa o parcialmente las activi-

dades a realizar con los alumnos e incluso, facilitaron que la docente optimizara el tiempo con los recursos tecnológicos, la movilidad de los alumnos dentro del salón de clase gracias al espacio y la seguridad al utilizar el patio escolar teniendo en cuenta que fue utilizado por un grupo y el monitoreo pudo realizarse sin complicaciones directamente enfocándolo al propósito que se esperaba cumplir.

En lo referente a los insumos necesarios para el desarrollo de las actividades, se encuentra que la mayoría de los padres de los alumnos del grupo que se atendió no cuentan con empleos fijos y por tal motivo, el cumplimiento del material didáctico de los alumnos en ocasiones no fue el adecuado. Por ello, se decidió proporcionar el material necesario a los alumnos.

Cuando se les informó a los padres que sus hijos comenzarían a recibir clases de inglés se solicitó su apoyo y compromiso para después de clases, los estudiantes repasarán las lecciones. Éstos aceptaron a pesar de tener un nivel bajo o nulo de inglés, por lo que se tomó la decisión de hacer una guía del vocabulario que se les entregó al inicio de las clases. Dicha guía fue una hoja que contenía la imagen, el vocabulario en inglés y español, así como la pronunciación de cada palabra que se vería en clase. Los alumnos aceptaban repasar por las tardes con sus familias; por lo que esta situación quedó resuelta y favoreció el desarrollo de las lecciones y el aprendizaje de los niños.

Como ya se mencionó, se obtuvo el apoyo de la directora, quien permitía hacer uso de los diferentes espacios de la escuela y materiales que se aprovecharon en algunas actividades. Asimismo, el apoyo de algunas docentes, sobre todo de educación física, permitió reforzar el aprendizaje de los alumnos.

Sobre el proceso realizado, se puede mencionar que al planificar las secuencias didácticas que formarían parte del plan de acción, se consideraron todos los elementos, estrategias y posibles dificultades.

De manera general, la clase se desarrolló en tres momentos que incluían diversas actividades para momentos específicos. El inicio de las clases se daba dentro del tiempo planeado para que la sesión no durara más, tomando en cuenta que terminando, los alumnos salían al receso. Durante el desarrollo se llevaron a cabo los juegos, la resolución de las hojas de trabajo interactivas o sus propios apuntes, a fin de que tuvieran un referente creado por ellos mismos y relacionarse de manera más cercana con la escritura del inglés, al tiempo que desarrollaban o mejoraban su motricidad fina. A lo largo de las primeras clases, se tuvo que repetir varias veces las indicaciones para que los alumnos pudieran realizar correctamente las actividades planteadas. Para tales situaciones, se decidió apoyar a los alumnos que demoraban más tiempo al realizar las actividades solicitadas.

Por otro lado, cuando se comenzaron a analizar las frases cotidianas en el salón de clase así como el contenido del vocabulario. A lo largo del día los alumnos

solicitaban el permiso para ir al baño en inglés, situación que fue grata y positiva para su aprendizaje ya que demostraban que comenzaban a utilizar el lenguaje en situaciones aunque sencillas, reales. Cuando se daba la clase de matemáticas o español específicamente, y se comentaba un número o se mencionaba algún color, ellos lo repetían en inglés.

Se encontró que los juegos que más favorecieron las clases y motivaron el aprendizaje del idioma fueron los juegos motores (Calero 2010), donde los alumnos involucraron el movimiento de su cuerpo e interactuaron con diferentes materiales y los juegos en que experimentaran diversas situaciones. Además, se percibió, conforme avanzaban las clases, que algunos alumnos en casa corregían sus apuntes y, en la siguiente sesión, mostraban su mejora.

En cuanto a los resultados, o producto final, se evaluó si los alumnos aprendieron el vocabulario de las clases de inglés a través del juego. Esta situación cobra mayor importancia en la investigación; ya que no sólo serían los niños quienes obtendrían nuevos conocimientos; sino también quienes investigan al crear, planear e implementar un plan auténtico con situaciones innovadoras para los alumnos que no estaban inmersos en el aprendizaje del inglés.

Después de lo observado y ante las respuestas positivas que mostraban los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés, se decidió llevar a cabo una secuencia más. Se retiró todo el material didáctico de esta materia, se solicitaron sus cuadernos y se movieron del salón los juegos a los cuales tenían acceso. A lo largo de cuatro días se les repartieron hojas de trabajo donde tenían que reconocer el vocabulario visto en cada sesión. En cada actividad, la mayoría de los alumnos lograron contestar los ejercicios, lo cual fue un indicador de que el plan de acción tuvo resultados positivos después de haberlo implementado, mostrando que se apropiaron del vocabulario y continuaron motivados incluso cuando se vieron ante la necesidad de responder las hojas sin que hubiese un juego de por medio. Este proceso promovió también la autoevaluación de los niños cuando aceptaron que no recordaban ciertas palabras y reconocieron que debían repasarlas de nuevo.

Conclusiones

El maestro que emplea el juego encuentra una actividad innovadora que le da otro sentido a su trabajo, ya que también se divierte y promueve el aprendizaje de sus estudiantes, pues el papel que asume es de un sujeto en el aula que genera confianza, ayuda a sus alumnos e interactúa con ellos sin llegar a la pregunta - respuesta o exposición como formas de impartir una clase. El docente aprende a ser capaz de conocer a sus alumnos de forma cercana, lo cual forma parte de una de las herramientas básicas que es conocer a los alumnos en diversas situaciones de actuación, entre ellas, el juego.

Como se infiere de Bruner (1986), se encuentra que el juego no sólo promueve un trabajo autónomo; también es una fuente imprescindible para el desarrollo del trabajo colaborativo, ya que conduce al logro de metas y propósitos que se quieren lograr. Esta situación, favorece la creación de un ambiente de aprendizaje óptimo para el desarrollo de los niños y permite que la motivación cobre pleno sentido y sea un recurso más hacia el aprendizaje del lenguaje.

Concretar el juego dentro de la enseñanza del inglés en la Educación Básica como un medio para lograr el interés constante por parte de los alumnos hacia la lengua meta no funciona como una herramienta didáctica únicamente; se debe tener en cuenta en todo momento que el niño tiene derecho al juego y actividades recreativas. En este sentido, el docente debe potenciar y utilizar esta herramienta como un facilitador de los aprendizajes para sus alumnos y, a su vez ser un mediador que lleve al correcto desarrollo de este para enriquecer su práctica y encontrar todos los días nuevas problemáticas que no sólo garanticen los aprendizajes y competencias que los alumnos deben desarrollar, sino con nuevas propuestas se incremente la calidad educativa en la Educación Básica dentro de la asignatura de inglés.

Referencias bibliográficas

- Bausela Herreras, E. (2003). Metodología de Investigación evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14 (2) 361-376.
- Bruner, J. (1986). *Juego pensamiento y lenguaje*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000692/069206so.pdf>
- Calero, M. (2006). *Educación jugando*. Lima: Alfaomega.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Recuperado de: <http://files.sld.cu/sccs/files/2010/04/4-informe-delors-1996.pdf>
- Elliot, J (2005). *La investigación – acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fonseca Mora, M. C. (2015). *Inteligencias múltiples: múltiples formas de enseñar inglés*. Sevilla: Mergablum.
- García, P. (2005). *Fundamentos teóricos del juego*. Madrid: Wanceulen
- Gil-Torresano, M. (2001). *El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de ELE*. Carabela 49: 39-54.
- House, S. (1997). *An introduction to teaching English to children*. Londres: Richmond.
- IMCO (2015). *Inglés es posible: Propuesta de una agenda nacional*. Consultado de https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015_Documento_completo_Ingles_es_posible.pdf
- Latorre, A. (2015). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Mercado, R. (2012). *Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ottobre, S. & Temporelli, W. (2010). *¡Profe, no tengamos recreo! Creatividad y aprendizaje en la era de la desatención*. Buenos Aires: La crujía.
- Scott, W. A. & Ytreberg, L. H. (1990) *Teaching English to Children*. Harlow: Pearson Education.
- SEP (2017). *Modelo Educativo Para la Educación Obligatoria 2017*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011*. México: SEP.

Capítulo 4. La teoría socioepistemológica para resolver problemas del pensamiento matemático en alumnos de 6º grado de Educación Primaria

Berenice Ramírez Calvillo, Filiberto Rivera Tecorral

Introducción

El objetivo de la investigación fue conocer el proceso de la metodología de investigación – acción con un enfoque cualitativo que se realizó en la Escuela Primaria “Don Aquiles Serdán” de Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, durante los meses de agosto de 2017 a marzo de 2018, la finalidad fue identificar el planteamiento del problema a través de un diagnóstico escolar y pedagógico y, diseñar un proyecto de intervención que permitiera a los alumnos resolver problemas de manera autónoma del pensamiento matemático.

La metodología del diagnóstico, explica la definición desde diversos autores, los instrumentos utilizados con los participantes de la investigación, fueron: diario de campo, guía de observación, test VAK, concentrado de evaluación del primer y segundo bimestre e implementando una secuencia didáctica en el campo de formación “Pensamiento matemático”, para analizar los datos cualitativos y conocer el planteamiento del problema; con lo anterior, se generó el objetivo general y las preguntas de investigación para construir las categorías de análisis.

La Evaluación de la propuesta de intervención, muestra los resultados obtenidos por medio de la triangulación de la información, interpretando datos cualitativos y generando respuesta a las categorías de análisis, objetivos y preguntas de investigación y los propósitos específicos del proyecto de intervención, con la finalidad de conocer resultados del planteamiento del problema.

La metodología de investigación-acción con un enfoque cualitativo que dio apertura para conocer el diagnóstico escolar y pedagógico, para obtener datos representativos que mostraran el planteamiento del problema del grupo de sexto grado grupo “B”, y generar una propuesta de intervención para atender y solucionar el contexto problematizador.

Recorrido epistemológico de la Enseñanza de las Matemáticas

El objeto de estudio que es la enseñanza de las matemáticas no solo los cambios se han visualizado en los Planes y Programas de Estudio, sino también en el fundamento epistemológico de acuerdo con Silva Laya y Saldaña (2008) conciben que en las últimas cinco décadas se han registrado cambios y avances en el objeto de estudio, por ejemplo:

El Modelo Epistemológico Euclidiano surge en los años sesenta y setenta para innovar la educación a partir del lenguaje algebraico; de acuerdo con Gascón 2001 (como se citó en Silva Laya y Saldaña 2008) el modelo “trivializa” el conocimiento matemático y a partir de ello surgen dos tipos de docentes: el teorismo y el tecnicismo; el primero genera el enseñar y aprender las matemáticas a partir de enseñar y aprender teorías acabadas; con respecto al proceso didáctico comienza y termina cuando el profesor enseña; por otra parte, el docente tecnicismo implementa enseñar y aprender las matemáticas a través de enseñar y aprender las técnicas, cabe mencionar que presentaba dificultad para el docente elegir una técnica adecuada que generara una estrategia de solución.

El modelo epistemológico constructivista se basa en las teorías cognoscitivas de Piaget, Ausubel y Vigotsky, el aprendizaje matemático lo construyen los alumnos a partir de los conocimientos previos que se adquirieron en el contexto en el que se ve inmerso el discente; cabe mencionar que este modelo tiene una base empírica.

El modelo constructivista genera dos tipos de docentes: constructivismo psicológico y el modelizacionismo; el primero considera importante desarrollar los procesos psicológicos para la actividad matemática, sin embargo, no logra disminuir la descontextualización de los problemas. El segundo modelo de docente lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje por medio de un sistema que genere la construcción del conocimiento matemático en los alumnos.

La Teoría Socioepistemológica: base de la enseñanza de las matemáticas

El Modelo Pedagógico de la Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa, que nace a finales de los años ochenta en la Escuela Mexicana de Matemática y que para Cantoral (2016) es una construcción teórica de base empírica y que parte de una epistemología que admite a las matemáticas como una construcción social del conocimiento; cabe mencionar que la teoría es “la intersección de Matemáticas, Ciencias Sociales y Humanidades para dar una explicación a la vinculación que existe entre mente, saber y cultura hacia las matemáticas” (p. 23).

Para Cantoral, las matemáticas son usadas en distintos contextos porque se llevan a cabo en diferentes acciones de la actividad humana, cuando los seres humanos clasifican, predicen, narran, comparan, transforman, estiman, ajustan, distribuyen, representan, construyen, interpretan, justifican, localizan, diseñan, juegan, explican, cuentan o miden (2016, pp. 32-33); es decir, las matemáticas se encuentran en el hacer diario de la vida cotidiana, por esa razón no fueron inventadas para ser enseñadas sino para una necesidad funcional.

Ahora bien, el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha trabajado sistemáticamente con base en el triángulo didáctico, donde se requiere el contenido de la enseñanza que es el saber, el sujeto que enseña es el profesor y el sujeto que aprende es el alumno, para así generar el conocimiento; sin embargo, la Teoría Socioepistemológica ha cambiado esa estructura o triángulo didáctico sistemático, ya que Cantoral considera necesario agregar una dimensión denominada como la cuarta dimensión, que es la social y cultural, es decir, el discente origina un conocimiento matemático previo a partir de su entorno.



Fuente: Recuperada de Cantoral, R, (2016) Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa, p. 49.

Se puede observar que, al hablar de una construcción social del conocimiento es necesario retomar a partir de la cultura y la sociedad donde se desarrolla el alumno y así contextualizar los contenidos que están señalados en un Plan y Programa para generar en el discente un aprendizaje significativo.

El Enfoque socioformativo para el desarrollo de las competencias

Al considerar el desarrollo de las competencias para dar respuesta o solución a los retos que se presenten en el contexto, se habla entonces de un Enfoque Pedagógico Socioformativo, ya que este permite generar en el alumno una formación integral para que puedan desarrollar las competencias con base en un proyecto ético de vida, y tiene como función estudiar la educación para la sociedad del

conocimiento, es decir, formar ciudadano éticos, emprendedores, colaborativos y comprometidos con la sustentabilidad ambiental y la calidad de vida.

Ahora bien, el término de competencias desde el enfoque socioformativo la conceptualiza como:

Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas de diversos contextos, con idoneidad, mejoramiento continuo y compromiso ético, desarrollando y poniendo en acción de manera articulada el saber ser, el saber convivir, el saber hacer y el saber conocer (Tobón, 2013, p. 27).

De acuerdo con el concepto, el alumno resuelve problemas de diversos contextos, esto se vincula con el enfoque del campo de formación pensamiento matemático del Plan y Programa de Estudios 2011, que se basa en la solución de problemas, donde el alumno razona, argumenta el resultado e implementa diversas estrategias y procesos para la toma de decisiones (p. 48); hoy en día se necesita formar ciudadanos que sean participativos, responsables y dispuestos a enfrentar los retos para dar solución al entorno que les rodea.

El enfoque del campo de formación Pensamiento Matemático tiene la finalidad de desarrollar en el alumno el conocimiento matemático que consiste en el pensamiento concreto y el abstracto, estos se van adquiriendo a partir de la educación básica, entonces, para el primer y segundo periodo escolar los alumnos trabajan en la manipulación del material concreto para desarrollar el pensamiento simbólico; en el tercer periodo escolar los discentes trabajan y fortalecen el pensamiento abstracto; de acuerdo con lo mencionado, se vincula el desarrollo cognoscitivo de Piaget que menciona que el pensamiento simbólico es la capacidad que tiene el ser humano para crear y manejar una variedad de representaciones simbólicas, es decir, los alumnos pueden relacionar el símbolo con el objeto de acuerdo con su entorno; de igual manera el alumno es capaz de recordar mentalmente una palabra o imagen. Otras capacidades cognitivas son: la clasificación, crea una imagen a través de diferentes figuras geométricas, puede construir una torre con cubos, describe las características físicas de un objeto e identifica los datos similares y diferentes del objeto.

Pedagogía específica: Pensamiento crítico

Aunado a lo anterior, se considera necesario hablar ahora de la Pedagogía específica que es el Pensamiento Crítico y para López Aymes (2012) señala que consiste en que los alumnos “reflexionen sobre su propia reflexión y la de los demás”, analicen y argumenten para llegar a conclusiones; además, requiere de evaluar los sabe-

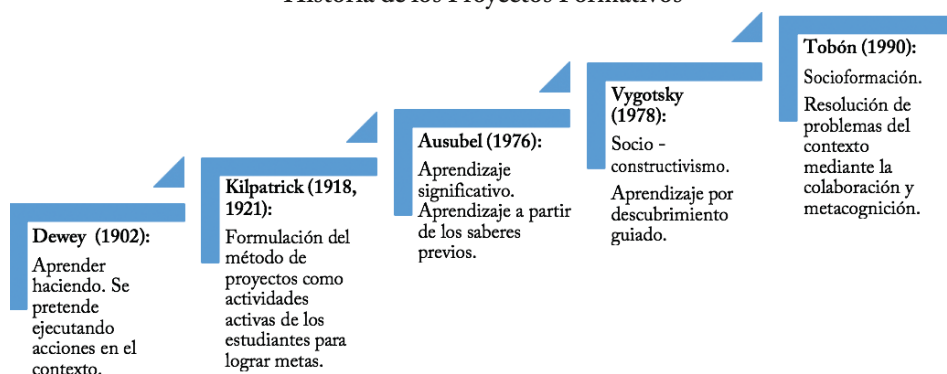
res previos y evaluar la información para generar una toma de decisiones para dar una solución a los diversos problemas que se presentan; por otro lado, consideran que las conductas y acciones se basan en lo que se cree y se decide hacer (pp. 43 - 44). Cabe mencionar también, que el pensamiento crítico requiere de habilidades como es el conocimiento, la inferencia, la evaluación y la metacognición para que el ser humano comience a “pensar sobre el pensamiento” (p. 46).

Los Proyectos Formativos como estrategia didáctica para la resolución de problemas

Para terminar con el fundamento epistemológico, se menciona por último la Metodología Proyectos Formativos de Tobón, pero es necesario decir que la metodología de proyectos inicia en los años 1918 por el pedagogo William Heard Kilpatrick, quien hizo esfuerzos para que la nueva educación se basara en que los alumnos aprendieran a desarrollar sus habilidades y llevaran a la práctica sus conocimientos y ayudándose unos a otros; más adelante, el autor Tobón (2014) retoma la palabra Proyecto y la conceptualizarla como llevar a cabo de manera concatenada diversas actividades para resolver un problema del contexto, por medio de un trabajo colaborativo; el termino problemas, se refiere a una necesidad, o bien a las dificultades presentadas (p. 8).

De igual manera, para el autor mencionado anteriormente define los Proyectos Formativos como “una estrategia general para formar y evaluar las competencias en los estudiantes mediante la resolución de problemas pertinentes del contexto, basándose en el trabajo colaborativo y la gestión del conocimiento” (Tobón, 2014, p. 14). Es importante mencionar, que Tobón propone esta metodología en el año 1990, considerando las contribuciones de diversos autores, como son los siguientes:

Historia de los Proyectos Formativos



Fuente: Recuperada de Proyectos Formativos de Tobón, 2014, p. 16.

Basándose en el esquema, se puede observar que la metodología de proyectos formativos retoma las consideraciones de los autores para crear el enfoque socio-formativo, que busca que las personas desarrollen competencias para la resolución de problemas de diversos contextos mediante el trabajo colaborativo y la metacognición; busca también generar un proyecto ético de vida.

De igual manera, se desarrolla en el alumno el aprender a emprender, que es “desarrollar y fortalecer actitudes, valores, conocimientos, habilidades y destrezas para resolver problemas con eficacia, eficiencia y efectividad” (Tobón, 2013, p. 119). Por otro lado, la metodología de los proyectos formativos sigue el pensamiento complejo y aborda los siguientes elementos:

1. Direccionamiento.
2. Planeación.
3. Actuación.
4. Socialización.

Evaluación de la propuesta de intervención

Con base en el contexto problematizador surgió el objetivo general de investigación, que consiste en que los alumnos de 6° “B” resuelvan los problemas de manera autónoma para que logren razonar las operaciones básicas del pensamiento matemático a través de una metodología didáctica adecuada que estimule el aprendizaje en los discentes; de igual manera, se desprendieron los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar formas de pensar que les permitan formular conjeturas y procedimientos para resolver problemas.
- Utilizar diferentes técnicas o recursos para hacer más eficientes los procedimientos de resolución.
- Mostrar disposición hacia el estudio de las matemáticas, así como al trabajo autónomo y colaborativo.

De igual manera, desprendieron las siguientes preguntas de investigación: ¿cuál es la metodología didáctica que desarrolla en los alumnos la resolución de problemas de manera autónoma?, ¿de qué forma se puede incentivar la toma de decisiones para la resolución de problemas?; posteriormente, se consideró el planteamiento del problema, los objetivos y las preguntas de investigación para formular las categorías de análisis (ver cuadro básico de categorías en el apéndice 34) y hacer un estado de arte que diera respuesta a las preguntas y alcanzara los objetivos de investigación; es importante señalar que las categorías corresponden a una pedagogía, competencia y a los sujetos de estudio:

- Teoría socioepistemológica de la matemática educativa.

- Resuelve problemas de manera autónoma.
- Alumnos del 6° “B”.

Dicho anteriormente, se construyó el estado del arte basándose en las categorías para conocer los antecedentes de la enseñanza de las matemáticas, un fundamento epistemológico y el marco normativo; en consecuencia, el proyecto de intervención se fundamentó por la Teoría Socioepistemológica de la matemática educativa de Cantoral (2016) el cual expresa que es una construcción teórica de base empírica y que parte de una epistemología que admite a las matemáticas como una construcción social del conocimiento para ser usadas en distintos contextos y en las prácticas cotidianas de los seres humanos.

La segunda categoría: Resuelve problemas de manera autónoma, corresponde a una de las competencias del campo de formación pensamiento matemático del Programa de Estudios 2011, Guía para el Maestro de Educación Básica Primaria de Sexto Grado, se buscó desarrollar en los estudiantes bajo la metodología didáctica Proyectos Formativos, que tomando el concepto de Tobón (2014) la define como una estrategia que permite formar y evaluar competencias en los discentes, a través de diversas actividades que se llevan a cabo de manera concatenada para resolver un problema del contexto de manera colaborativa.

Por último, la tercer categoría respondió al desarrollo de habilidades cognitivas que implica el pensamiento matemático y crítico, tomando en cuenta la capacidad que tiene el alumno para dar solución a los problemas que se le presenten en diferentes escenarios; por tal motivo, la pedagogía específica, que es el pensamiento crítico consiste para López (2012) que los alumnos reflexionen, analicen y argumenten para llegar a conclusiones; además, requiere de evaluar los saberes previos y la información para tomar decisiones y dar una solución a los diversos problemas que se presentan.

Asimismo, el fundamento epistemológico dio apertura para diseñar un proyecto de intervención pedagógica denominado “Conociendo a las matemáticas”, con la finalidad de atender el planteamiento del problema a través del propósito general: emplear la metodología didáctica del proyecto formativo para el desarrollo del pensamiento crítico relacionado con la competencia. Resuelve problemas de manera autónoma, que produzca en los alumnos del 6° “B” de la Escuela Primaria “Don Aquiles Serdán” razonar las operaciones básicas del pensamiento matemático; y, de igual manera, se desprendieron los siguientes propósitos específicos:

- Identificar en qué nivel de la competencia: resuelve problemas de manera autónoma, se encontraban los alumnos.
- Aplicar la metodología didáctica de proyectos formativos para desarrollar el pensamiento crítico que le permita razonar las operaciones básicas del pensamiento matemático.

- Transformar la práctica docente del pedagogo en formación para vincular la teoría y la práctica en el campo laboral, y así, desarrollar las competencias profesionales.

Cabe señalar, que el proyecto de intervención retomó aprendizajes esperados del segundo, tercer y cuarto bloque del campo de formación pensamiento matemático del Programa de Estudios 2011 Guía para el Maestro de Educación Básica Primaria de Sexto Grado; sin embargo, se generaron otros aprendizajes por secuencia didáctica para dar respuesta al contexto problematizador, los objetivos y preguntas de investigación, las categorías de análisis y los propósitos mencionados anteriormente.

Hallazgos y triangulación de la información

El proyecto de intervención pedagógica con el nombre “Conociendo a las matemáticas”, se llevó a cabo con el grupo de 6° “B”, tomando como muestra representativa a siete alumnos; es importante mencionar, que se seleccionó a los discentes de acuerdo con los criterios de un muestreo no probabilístico intencional de Rojas (2013), señalando que se “utiliza cuando se requiere tener casos que puedan ser representativos de la población estudiada” (p. 297); por tal motivo, los resultados que se presentará de la intervención es acorde a los avances de los estudiantes seleccionados; aunque también, se mostrará de manera grupal los niveles de alcance de los aprendizajes y de la competencia.

Se planearon tres secuencias didácticas para fortalecer y desarrollar las habilidades cognitivas del pensamiento matemático y crítico; por consiguiente, se distribuyó el proyecto en veinte sesiones para hacer cuarenta horas en total; de acuerdo con el plan de evaluación para conocer el proceso de aprendizaje de los alumnos y el desempeño de la práctica docente, se aplicaron técnicas e instrumentos de seguimiento como registro anecdótico, diario de clase, rúbrica y lista de cotejo que valoraron los saberes de carácter conceptual, procedimental y actitudinal de los estudiantes.

Los resultados que se obtuvieron de los instrumentos dieron apertura para hacer la recogida de información, que de acuerdo con las palabras de Latorre (2005) es una parte fundamental de la metodología de investigación-acción para llevar a cabo el análisis y reflexión de la actuación de los alumnos y la labor de la docente en formación durante el proyecto de intervención; a partir de la recogida de información se generó la triangulación de los datos basándose en los objetivos y preguntas de investigación, las categorías de análisis y los propósitos, con la finalidad de dar respuesta al planteamiento del problema. Con base en lo

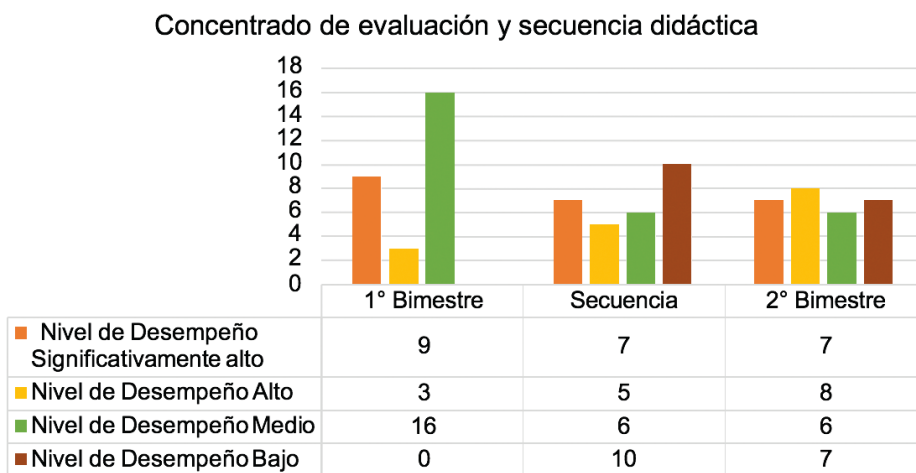
escrito, se inicia con la triangulación de datos con el primer propósito específico del proyecto de intervención:

- Identificar en qué nivel de la competencia: Resuelve problemas de manera autónoma, se encontraban los alumnos.

Para dar respuesta al propósito, se retomó la recogida de datos de los niveles de alcance de los aprendizajes que corresponde al concentrado de evaluación del primer y segundo bimestre de la asignatura de matemáticas, de igual manera, se consideró los resultados de la intervención de la secuencia didáctica aplicado durante las prácticas pedagógicas (ver figura 1) fortaleciendo el aprendizaje esperado: calcula porcentajes e identifica distintas formas de representación fracción común, decimal y porcentaje.

En este sentido, se conoció que el 25% de los alumnos se encontraba en un nivel de desempeño significativamente alto, el 29% estaban en un nivel alto y el 21% del grupo mostraba un desempeño medio y el 25% de los discentes en un nivel bajo; el análisis de los resultados presentaba que la mayoría de los estudiantes requerían de apoyo para realizar las actividades, es decir, no lograban desarrollar la competencia resuelve problemas de manera autónoma.

Figura 1. Concentrado de evaluación primer y segundo bimestre y secuencia didáctica



Fuente: Elaboración propia.

Por medio de los resultados que se presentan en la figura 11, se identificó los niveles de logro de la competencia que se encontraban los alumnos; se obtuvo que el

43% de los alumnos requerían de apoyo al mostrarse confundidos en el procedimiento de la operación, también, se consideró necesario trabajar en lo actitudinal ya que no mostraban interés para realizar la actividad; y el 57% de los estudiantes se encontraban en un nivel regular, porque los procedimientos que utilizaban para resolver los ejercicios daban resultados incorrectos y requerían de apoyo continuo.

Ahora bien, al hablar de los niveles de logro de la competencia que alude Tobón (2013), en la tabla 1 se presenta los resultados de manera grupal para el primer propósito del proyecto de intervención que reflejaron los estudiantes en el diagnóstico pedagógico; cabe señalar, que la muestra representativa se encontraba en el nivel preformal; por otro lado, se presenta en la tabla las características que mostraban los discentes:

Tabla 1. Propósito 1: Niveles de desarrollo de la competencia

Nivel	Características	Nivel de desarrollo de la competencia
Preformal	<ul style="list-style-type: none"> • Se tiene ideas generales de la competencia. 	57%
Receptivo	<ul style="list-style-type: none"> • Se tiene nociones concretas respecto a la competencia. • Hay recepción y comprensión de la información • A veces las acciones son muy operativas. • Hay motivación, aunque puede no ser constante. 	43%

Fuente: Recuperada de Metodología de Gestión Curricular de Tobón, 2013, p. 88.

En la tabla 1 se conoció en qué nivel de desarrollo de la competencia: Resuelve problemas de manera autónoma se encontraban los alumnos del 6° "B" al implementar una secuencia didáctica en la asignatura de matemática; de igual manera, para atender el planteamiento del problema y favorecer los procesos cognitivos del pensamiento matemático y crítico en los discentes, se consideró necesario diseñar el segundo propósito para el proyecto de intervención pedagógica de la siguiente manera:

- Aplicar la metodología didáctica de proyectos formativos para desarrollar el pensamiento crítico que le permita razonar las operaciones básicas del pensamiento matemático.

Para llevar a cabo la metodología didáctica de proyectos formativos, se diseñaron tres secuencias didácticas que atendieron las fases de los proyectos formativos (dirigir, planear, actuar y socializar), las habilidades cognitivas del pensamiento

matemático y crítico por medio de las prácticas cotidianas que señala la teoría socioepistemológica, por tal motivo, cada secuencia didáctica aumentó la complejidad en las actividades con la finalidad de favorecer el proceso cognitivo de los alumnos y desarrollar la competencia resuelve problemas de manera autónoma.

Lo anterior, explica que las secuencias didácticas fueron planeadas para atender las categorías de análisis. Teoría socioepistemológica de la matemática educativa, resuelve problemas de manera autónoma. También, cabe señalar, que se obtuvieron evidencias que representaron los niveles de alcance de los aprendizajes y de la competencia de la muestra representativa. En consecuencia, se conocieron los resultados de las categorías por medio de los instrumentos de evaluación.

A continuación, se describe de manera breve las actividades en función de la categoría de análisis: teoría socioepistemológica de la matemática educativa, de la cual se realizaron prácticas cotidianas como: clasificar, localizar, jugar y medir, por medio de diversas estrategias didácticas para llevar a cabo los siguientes aprendizajes esperados:

- Interpreta la relación de las figuras geométricas con los objetos de su contexto para clasificar de acuerdo con su función.

Las actividades que se implementaron para llevar a cabo el aprendizaje esperado consistió en recorrer la escuela con la indicación de observar lo que hay a su alrededor, es decir, los objetos, las paredes y los muebles; después, relacionaron la forma de los objetos con las figuras geométricas; y por último, realizaron un collage de las figuras geométricas y expusieron la relación que encontraron de las figuras con la objetos que observaron; cabe señalar, que se formaron equipos enumerando a cada uno, y a pesar de que no estaban reunidos por gustos y afinidades los discentes trabajaron de manera colaborativa durante la actividad; como evidencia de la sesión, el lector puede observar en la figura 2 lo descrito anteriormente.

Figura 2. Fotografía elaboración del collage de figuras geométricas.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la evidencia de las fotografías (figura 2), se puede inferir que los alumnos realizaron un trabajo colaborativo para hacer el collage de figuras geométricas, que sirvió como producto para evaluar el proceso del aprendizaje de los estudiantes; por otro lado, en la segunda imagen se observa que los discentes explicaron al resto del grupo las figuras geométricas que ellas conocían y como lo habían relacionado con la forma de los objetos que observaron al recorrer la escuela; por tal motivo, la actividad buscó alcanzar el nivel de aprendizaje y el desarrollo de la competencia tomando en cuenta los conocimientos, habilidades y actitudes.

Otra actividad que se implementó para fortalecer aprendizaje esperado, consistió en explicar el tema de clasificación por medio del cuento “La mamá latosa” de Na Eun-Hee; como evidencia de la actividad se retoma el registro anecdótico (RA120218) de la pedagoga en formación, que consideró la información para evaluar el desempeño de los discentes.

“Durante el video de “La mamá latosa” los alumnos permanecieron en silencio y se mostraron interesados en el cuento; al finalizar, la practicante realizó preguntas acerca de la clasificación, la mayoría de los estudiantes levantaron la mano para participar, sin embargo, algunos respondieron referente al cuento, otros aportaron en la clase mencionando las diferentes formas de clasificar, también contextualizaron la acción dando ejemplos de los lugares donde lo habían observado. Cabe señalar, que la última aportación fue de clasificar la basura por orgánicos e inorgánicos, y como grupo identificaron que al terminar el receso se dejaba basura en el patio escolar” (RA120218).

Para fortalecer el aprendizaje esperado, se explicaron los señalamientos públicos y viales, se clasificaron por informativos, preventivos y restrictivo; posteriormente, los discentes realizaron los señalamientos que atendiera el contexto problematizador institucional, ya que en la primera sesión de la secuencia didáctica los alumnos observaron e identificaron las zonas que presentaban riesgo para la comunidad educativa durante el arreglo y la reestructura escolar; en consecuencia los estudiantes de 6° “B” realizaron como evidencia del aprendizaje esperado señalamientos públicos y viales para el cuidado personal en las instalaciones.

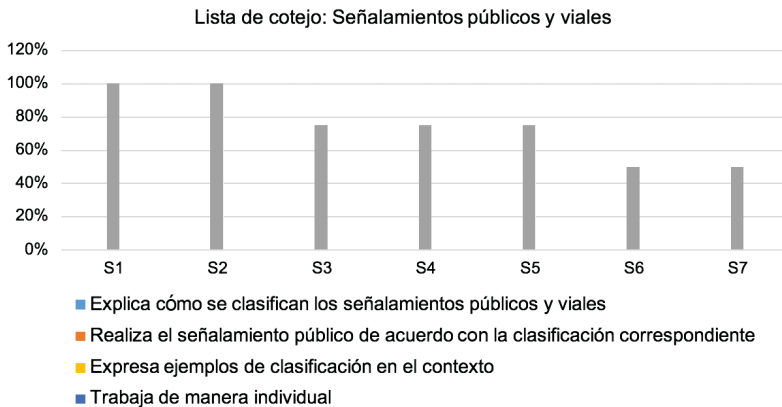
Como técnica para la recogida de información se observó que la actividad generó interés. Sin embargo, al momento de organizar a los alumnos en equipos algunos se mostraron inconformes con los compañeros con quienes trabajaron, pero, aun así, realizaron el producto como evidencia para ser evaluados y permitir a la practicante conocer el nivel de alcance del aprendizaje que adquirió la muestra representativa por medio de una lista de cotejo (ver apéndice 29), se consideraron criterios para valorar lo conceptual, procedimental y actitudinal en los estudiantes:

- Explica cómo se clasifican los señalamientos públicos y viales.

- Realiza el señalamiento público de acuerdo con la clasificación correspondiente.
- Expresa ejemplos de clasificación en el contexto.
- Trabaja de manera individual.

Basándose en los criterios de evaluación de la lista de cotejo, se conoció los niveles de desempeño para el alcance del aprendizaje de los sujetos muestra, se consideraron los indicadores: satisfactorio, bueno, regular y requiere apoyo; cabe señalar, que los criterios correspondieron a un nivel taxonómico resolutorio, porque el aprendizaje no implicaba resolver un problema de operaciones básicas, sino que el alumno reconociera que las figuras geométricas se encuentran en las formas de otros objetos. A continuación, en la figura 3, se presenta los resultados de la muestra representativa.

Figura 3. Propósito 2: Resultados de la lista de cotejo



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 3, la muestra representativa obtuvo los siguientes resultados: los sujetos 1 y 2 alcanzaron el 100% del aprendizaje esperado al cubrir los criterios que indicaba la lista de cotejo, por tal motivo, se encontraron en un nivel satisfactorio, porque interpretaron la relación de las figuras geométricas con los objetos de su contexto, además, clasificaron de acuerdo con su función; los sujetos 3, 4, y 5 obtuvieron el 75% del aprendizaje, colocando a los alumnos en un nivel bueno, aunque presentaron un área de oportunidad en el criterio: expresa ejemplos de clasificación en el contexto, sin embargo, mostraron posibilidades de mejorar; por último, los sujetos 6 y 7 desarrollaron el 50% del aprendizaje, con base en los criterios requirieron de apoyo para expresar ejemplos de clasificación en el contexto y para trabajar de manera individual.

Se continúa con el siguiente aprendizaje esperado que dio respuesta al segundo propósito específico del proyecto de intervención; se describe al lector de manera breve las actividades que se implementaron con el aprendizaje:

- Calcula los porcentajes e interpreta distintas formas de representación (fracción común, decimal, porcentaje).

Para llevar a cabo el aprendizaje esperado, se explicaron las fracciones y los porcentajes utilizando una presentación de Power Point; al terminar, respondieron las siguientes preguntas:

¿Cuánto vale cada fracción en decimal?, ¿cómo puedo convertir de fracción a decimal?, ¿cómo puedo convertir a porcentaje mi valor?; ahora bien, de acuerdo con el registro anecdótico de la sesión, se tiene la siguiente evidencia:

“Los alumnos se mostraron atentos al escuchar las indicaciones para realizar el tangram con el foami; las preguntas que se proporcionaron en clase permitieron identificar que se contaba con discentes que requerían apoyo para convertir la fracción a porcentajes; por otro lado, la actividad implicó un reto cognitivo porque tenían que identificar la fracción de cada figura y hacer las conversiones en decimales y porcentajes” (RA220218).

Como cierre de la sesión, se presentaron en diapositivas imágenes de diversas figuras para que los alumnos las realizaran utilizando las formas del tangram de foami, que ellos habían hecho durante la clase; es necesario mencionar, que la situación didáctica que se llevó a cabo fue mostrar figuras en sombra (color negro), esto dio apertura para generar un reto cognitivo en los discentes porque acomodaron las piezas de forma adecuada; de igual manera, se manifestaron interesados y trabajaron de manera individual. A continuación, en la figura 4 se muestra a los estudiantes participando en la actividad.

Figura 4. Fotografía de los alumnos realizando las figuras con el tangram



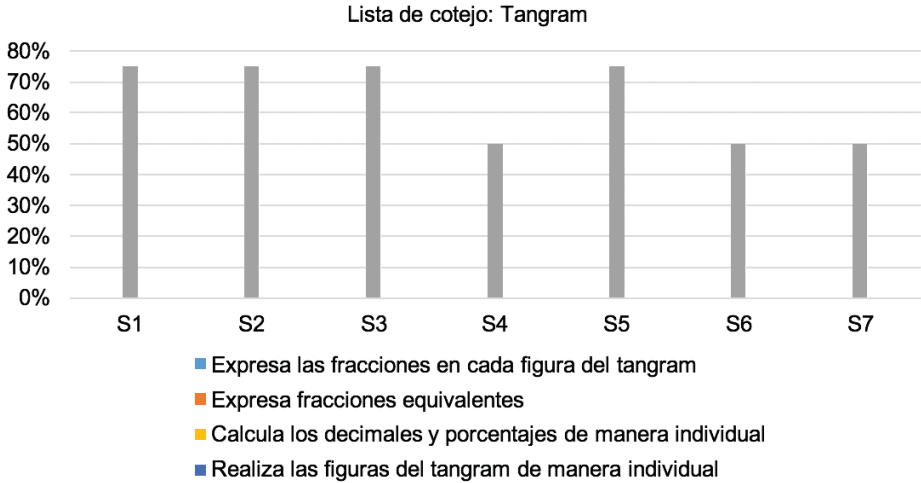
Fuente: Elaboración propia.

La evidencia que se realizó del aprendizaje esperado fue el tangram en foami, los alumnos identificaron y expresaron en cada pieza las fracciones, calcularon los decimales y porcentajes correspondientes; algunos discentes trabajaron de manera individual, sin embargo, otros solicitaron apoyo a sus compañeros para resolver operaciones de multiplicación y división; la evidencia a evaluar permitió conocer los niveles de desempeño para el alcance del aprendizaje de los sujetos muestra por medio de los criterios establecidos en la lista de cotejo, correspondientes a un nivel taxonómico resolutorio (ver apéndice 30).

- Expresa las fracciones en cada figura del tangram.
- Expresa fracciones equivalentes.
- Calcula los decimales y porcentajes.
- Realiza las figuras del tangram de manera individual.

A continuación, se presenta en la figura 5 los resultados de los niveles de desempeño para el alcance de los aprendizajes que obtuvo la muestra representativa por medio de los criterios de evaluación de la lista de cotejo.

Figura 5. Propósito 2: Resultados de la lista de cotejo



Fuente: Elaboración propia.

En relación con la figura 5, se obtuvo que los sujetos 1, 2, 3 y 5 adquirieron el 75% del aprendizaje, presentando un nivel bueno, aunque mostraron debilidad en el criterio: calcula decimales y porcentajes; sin embargo, mejoraron el procedimiento de las operaciones de multiplicación y división; en cambio, para los sujetos 4, 6 y

7 alcanzaron el 50% de los criterios, colocando a los alumnos en un nivel de desempeño regular, ya que exhibieron debilidades al expresar fracciones equivalentes y calcular los decimales y porcentajes, por tal motivo, requerían de apoyo para resolver los ejercicios de manera individual.

Para seguir con la descripción de las actividades que dan respuesta al segundo propósito, se considera el aprendizaje esperado del Programa de Estudios 2011 Guía para el Maestro de Educación Básica Primaria de Sexto Grado:

- Practica el sistema de coordenadas cartesianas para ubicar puntos o trazar figuras en el primer cuadrante.

De acuerdo con la parte operativa del tercer aprendizaje esperado, se solicitó a los alumnos permanecer en el patio escolar con la finalidad de indicar a los estudiantes localizar la dirección norte, sur, este y oeste; después mencionaron cuales eran las avenidas que correspondían a cada punto cardinal, es decir, Chimalhuacán, Nezahualcóyotl, Adolfo López Mateos y Cuarta Avenida.

Como actividad de desarrollo y para reforzar el aprendizaje esperado, los discentes trabajaron en el papel cascarón para realizar el plano cartesiano con 1.5 cm de cada cuadrícula; también, se solicitó que localizaran el eje “X”, “Y” y el origen; después, se proporcionó a los alumnos semillas de frijol, arroz y lenteja que colocaron en el plano cartesiano al escuchar las coordenadas dictadas; al terminar, se obtuvo un mosaico de semillas, producto que se consideró como evidencia para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, valorando los conocimientos, habilidades y actitudes; como evidencia se muestra la figura 6.

Figura 6. Fotografía elaboración de mosaico de semillas



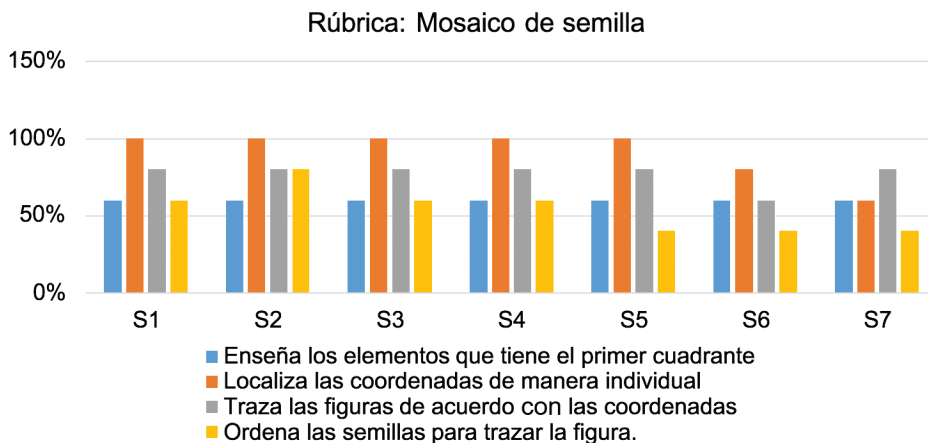
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la figura 6, se observa a los estudiantes realizando la evidencia; se señala que presentaron dificultad al momento de realizar el trazo del plano cartesiano porque implicó medir con base en una seriación de 1.5 cm para tener una alineación adecuada con los centímetros establecidos; también, se obtuvo durante la actividad y se muestra en la figura 6 que los discentes participaron de manera individual; sin embargo, solo dos estudiantes que son parte de la muestra representativa solicitaron apoyo a la practicante para realizar el trazo del plano cartesiano; por otro lado, la evidencia a evaluar permitió conocer el alcance de los niveles de desempeño de los sujetos muestra por medio de los siguientes criterios establecidos en la rúbrica (ver apéndice 31).

- Enseña los elementos que tiene el primer cuadrante.
- Localiza las coordenadas de manera individual.
- Traza las figuras de acuerdo con las coordenadas.
- Ordena las semillas para trazar la figura.

Con respecto a los criterios de la rúbrica, permitió valorar el nivel de desempeño para el alcance del aprendizaje de los alumnos durante la sesión, se tomó en cuenta lo conceptual, procedimental y actitudinal con un nivel resolutivo en los criterios de la rúbrica, que permitió reforzar los sujetos que se encontraban en receptivos. En la figura 7 se presenta los resultados que se obtuvo de los sujetos muestra:

Figura 7. Propósito 2: Resultados de la rúbrica



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 7 se muestra que los sujetos 1, 2, 3 y 4 presentaron un nivel de desempeño bueno para el alcance del aprendizaje, al contar entre el 75% al 80% de los criterios de la rúbrica, entonces, con base en el aprendizaje esperado los alumnos mostraron avances o mejoría al emplear puntos o trazar figuras en el primer cuadrante de las coordenadas; sin embargo, los sujetos 5, 6 y 7 reflejaron un nivel de desempeño regular al presentar el 60% y el 70% de los criterios de la rúbrica.

Para seguir atendiendo al segundo propósito del proyecto de intervención, se continúa con la descripción del siguiente aprendizaje esperado, retomado del Programa de Estudios 2011 Guía para el Maestro de Educación Básica Primaria de Sexto Grado: Resuelve los problemas que implican conversiones del sistema internacional (si) y el sistema inglés de medidas.

Se llevó a cabo el aprendizaje implementando actividades concatenadas que atendieran el contexto problematizador identificado por la fase direccionar de la metodología didáctica de proyectos formativos; en consecuencia, los alumnos observaron que durante el receso se encontraban a compañeros de diferentes grados corriendo en el patio escolar, provocando accidentes entre ellos, o bien, consiguiendo una amonestación por parte del docente o directivos; por tal motivo, la secuencia didáctica se diseñó en función de obtener como evidencia del aprendizaje esperado seis tableros de ajedrez pintados en el patio escolar para dar mejora al problema planteado.

Como actividad de desarrollo, la pedagoga en formación solicitó al grupo de 6° “B” bajar al patio escolar para jugar “STOP”; cada alumno escribió el nombre de un país; siguieron las reglas del juego y expresaron la distancia que había entre ellos utilizando popotes y los pies como unidades no convencionales, las unidades convencionales fueron representados con la regla y cinta métrica. Como evidencia de lo mencionado, en la figura 8 se observa a los estudiantes realizando por equipos la actividad de “STOP”; de igual manera, se puede visualizar los recursos que utilizaron para expresar las unidades de medida.

Figura 8. Fotografía realizando la actividad de STOP



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 8, se puede apreciar a algunos alumnos midiendo la distancia de manera colaborativa, solicitaron ayuda de alguien más para saber la respuesta; sin embargo, otros realizaron la actividad de manera individual; de igual manera, se rescata por medio de la imágenes que los estudiantes se mostraron interesados; y como parte de la observación para el registro anecdótico, se visualizó a dos alumnos practicando el vocabulario matemático, es decir, expresaron la medida en centímetros y en metros.

Posteriormente, se solicitó a los discentes medir la cancha de basquetbol utilizando la cinta métrica, después se formaron seis equipos entre cuatro y cinco personas para realizar el producto del tablero de ajedrez como evidencia para evaluar el aprendizaje; por tal motivo, a cada equipo se le proporcionó un espacio del patio para hacer un cuadrado de 60x60 cm, después calcularon el área y el perímetro; es necesario mencionar, que se utilizó el transportador para identificar los ángulos correspondientes (90°) al cuadrado; luego, se dividió el tablero en sesenta y cuatro cuadrados, por tal motivo, los alumnos identificaron la operación que se necesitaba emplear para saber los centímetros de cada cuadrado.

Como cierre de la actividad, la practicante proporcionó a cada alumno pintura blanca y negra en vasos desechables para comenzar a pintar los tableros; cabe señalar, que cumplieron con el material solicitado (una brocha). Por otro lado, cada equipo se organizó para colocar periódico alrededor del tablero para no afectar otras áreas; también, trabajaron de manera colaborativa para resolver los problemas que se presentaron en cada equipo con el fin de alcanzar la meta. En la siguiente figura, se muestra el proceso operativo que realizaron los estudiantes en los tableros de ajedrez.

Figura 9. Fotografía del proceso de elaboración del tablero de ajedrez



Fuente: Elaboración propia.

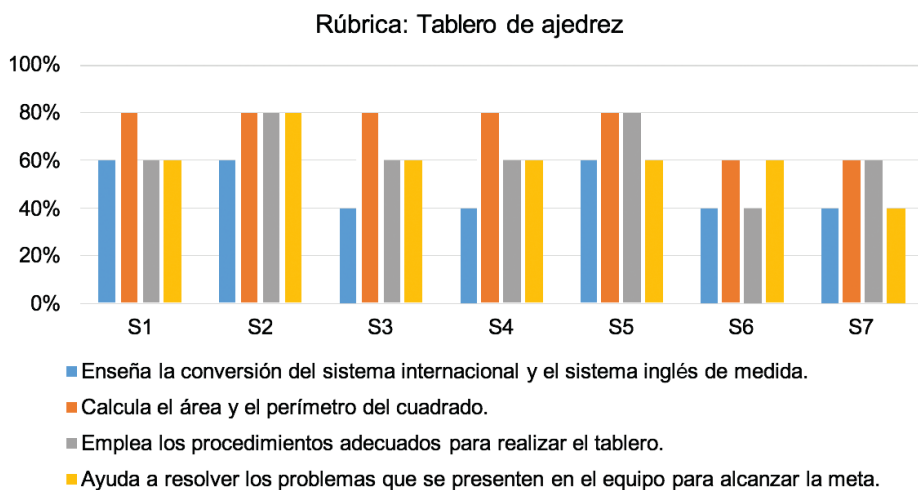
La evidencia del aprendizaje esperado permitió generar criterios que evaluaron la actuación integral de los alumnos, es decir, el saber conocer; saber hacer, saber

convivir y saber ser. Con la finalidad de obtener resultados de la muestra representativa con base en los niveles de desempeño para el alcance del aprendizaje por medio de los criterios de la rúbrica que se presenta en el apéndice 32:

- Enseña la conversión del sistema internacional y el sistema inglés de medida.
- Calcula el área y el perímetro del cuadrado.
- Emplea los procedimientos adecuados para realizar el tablero.
- Ayuda a resolver los problemas que se presenten en el equipo para alcanzar la meta.

De acuerdo con los criterios de la rúbrica, en la figura 10 se presentan los resultados del desempeño para el alcance del aprendizaje esperado que obtuvo la muestra representativa:

Figura 10. Propósito 2: Resultados de la rúbrica



Fuente: Elaboración propia.

En los resultados que se presentan en la figura 10, reflejan que los sujetos 1, 2, 3, 4 y 5 se encuentran en un nivel de aprendizaje bueno al encontrarse entre el 75% que es el sujeto 2, y el 60% del aprendizaje con los sujetos 3 y 4, por tal motivo, se consideraron los criterios en desarrollo para resolver los problemas que implican conversiones del Sistema Internacional e Inglés de medidas; por otro lado, los sujetos 6 y 7 presentan un nivel de desempeño regular con el 50%, sin embargo, haciendo una comparativa con los resultados que se muestra en la figura 7, se

analiza que los alumnos bajaron el nivel de alcance de los aprendizajes ya que en la secuencia se necesitó un reto cognitivo para resolver el problema.

Después, se implementó una secuencia didáctica para llevar a cabo un aprendizaje de nivel taxonómico autónomo, porque con las actividades que se realizaron anteriormente favoreció en los alumnos los niveles receptivos y resolutivos; por consiguiente, se describe al lector de manera breve las situaciones didácticas que se generaron para el cierre del proyecto de intervención:

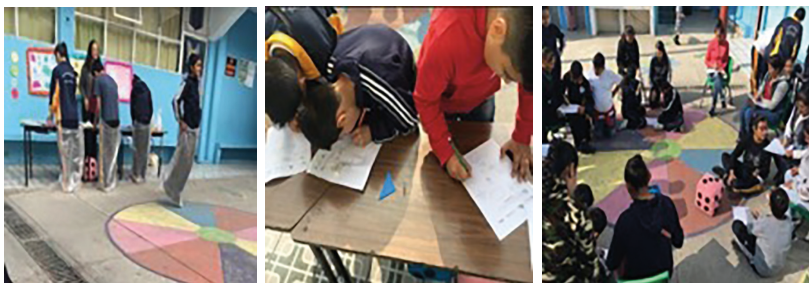
- Analizan problemas que implican comparar dos o más razones.

El aprendizaje esperado que se indica, dio apertura para llevar a cabo el cierre del proyecto de intervención pedagógica por medio de un Rally Matemático, en donde se organizó al grupo en equipos para generar un ambiente de competencia sana entre ellos, cada integrante del equipo pasaba a resolver de manera individual el problema matemático planteado; posteriormente, se trabajó con los padres de familia junto con los alumnos para proporcionar un tablero de cálculo mental, y en él, realizaron operaciones básicas para obtener el valor del dado lanzado por la practicante.

Como evidencia de la actividad, se muestran las fotografías de la figura 11, que representa el cierre del proyecto de intervención pedagógica con una participación activa para resolver los problemas de manera individual; realizaron operaciones básicas en una hoja otorgada por la practicante, aunque ciertos ejercicios requerían de cálculo mental; por otro lado, el material didáctico permitió visualizar, comprender y facilitar el proceso de resolución de un problema matemático; también, se visualiza si el padre de familia se involucró en el proceso de aprendizaje de su hijo.

Cabe señalar, que la actividad se realizó en el patio escolar, ocasionando la curiosidad e interés de los alumnos de otros grados hacia el material didáctico y de los ejercicios que se llevaron a cabo.

Figura 11. Fotografías de la actividad de cierre del proyecto de intervención pedagógica



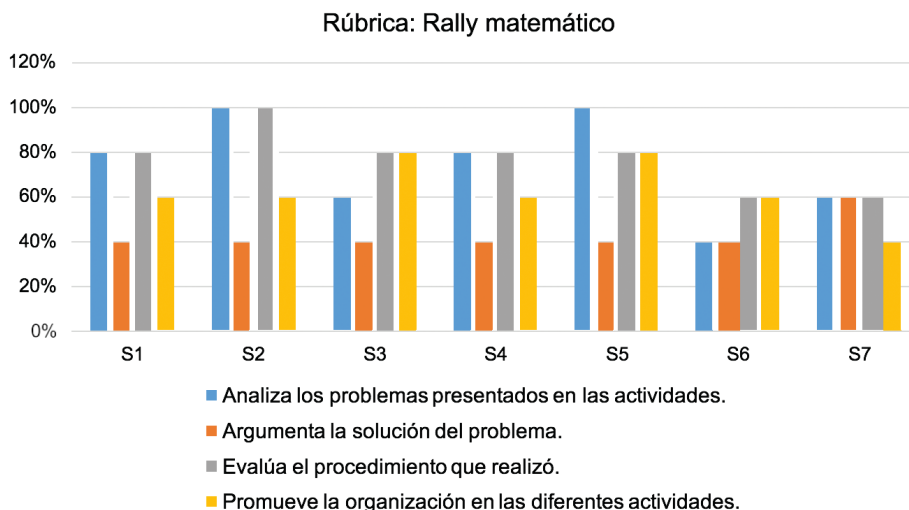
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 11, se observa la evidencia del aprendizaje esperado donde los alumnos realizaron las actividades de manera individual siguiendo procedimientos muy concretos, para resolver los problemas presentados en los ejercicios. Por tal motivo, la evidencia a evaluar permitió conocer el alcance de los niveles de desempeño de la muestra representativa por medio los siguientes criterios de la rúbrica que se presenta en el apéndice 33:

- Analiza los problemas presentados en las actividades.
- Argumenta la solución del problema.
- Evalúa el procedimiento que realizó.
- Promueve la organización en las diferentes actividades.

Con respecto a los criterios de la rúbrica, permite valorar el nivel de desempeño que los alumnos obtuvieron de la secuencia didáctica: Pensamiento crítico; también, se espera con los criterios que la muestra representativa alcance un nivel autónomo, ya que en la segunda secuencia didáctica subieron algunos alumnos a un nivel resolutivo; a continuación, en la figura 12 se presentan los resultados que se obtuvieron de los sujetos muestra:

Figura 12. Propósito 2: Resultados de la rúbrica



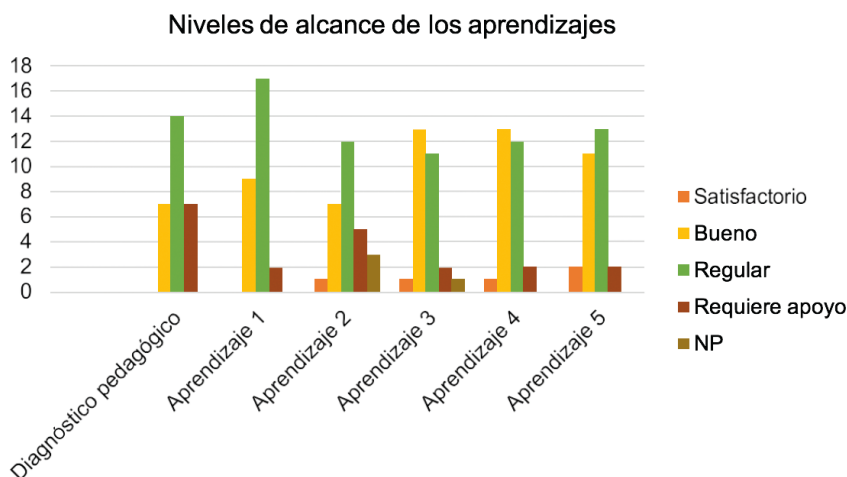
Fuente: Elaboración propia.

Los resultados que se obtuvieron en la figura 12, interpreta que los sujetos 2 y 5 alcanzan el 75% del aprendizaje esperado al contar con los criterios de la rúbrica.

Entonces, el alumno alcanzó un nivel bueno, ya que presentaron avances y con posibilidades de mejorar para analizar problemas que implicaron comparar dos o más razones; por otro lado, desarrollaron el nivel de desempeño regular sujetos 1, 3 y 4 ya que adquirieron el 65% del aprendizaje, porque mostraron debilidades por lo que se requiere reforzar. Por otro lado, los sujetos 6 y 7 requirieron de apoyo al contar con el 50% del aprendizaje esperado.

Para finalizar, con los datos estadísticos con base en el desempeño que obtuvieron la muestra representativa durante la parte operativa del proyecto de intervención pedagógica, se presenta al lector en la figura 13 con los niveles de alcance de los aprendizajes esperados que se obtuvieron de manera grupal, con la finalidad de hacer una comparativa desde los resultados del diagnóstico pedagógico hasta la tercera secuencia implementada en el proyecto.

Figura 13. Propósito 2: Resultados de los instrumentos de evaluación



Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la figura 13 se obtuvo como resultado que el 7% de los alumnos requirieron de apoyo para resolver los problemas o actividades que se le solicitó; el 36% presentó debilidades en el proceso de las operaciones básicas, es decir, multiplicación y división; el 46% mostró avances y con posibilidades de mejorar, y el 7% de los alumnos representó un nivel de alcance satisfactorio, ya que pueden razonar las operaciones básicas del pensamiento matemático. Sin embargo, también se obtuvo que el 4% no se presentó en la última secuencia didáctica, por lo que no llevaron un proceso continuo de enseñanza y aprendizaje durante el proyecto de intervención.

Ahora bien, es conveniente elaborar muestra del desarrollo de la competencia que los alumnos del grupo de 6° “B” alcanzaron durante el proyecto de intervención. Recordando que durante el diagnóstico pedagógico se obtuvo que el 57% de los discentes estaban en un nivel preformal y el 43% en un nivel receptivo de la competencia. Con base en lo anterior, la finalidad del proyecto fue, desarrollar la competencia; resuelve problemas de manera autónoma. Señalado en el Programa de Estudios 2011 Guía para el Maestro de Educación Básica Primaria de Sexto Grado:

Por tal motivo, las actividades fueron diseñadas para favorecer la competencia, obteniendo como resultado los siguientes niveles de alcance de la competencia que señala Tobón (2014): el 7% de los alumnos se encuentran en el nivel preformal, es decir, los dicentes cuentan con ideas generales de la competencia, ya que el proceso de enseñanza y aprendizaje no fue constante por la inasistencia; por otro lado, el 39% de los alumnos se mantuvo en el nivel receptivo, teniendo ideas generales de la competencia; el 47% alcanzó un nivel resolutivo, presentando conceptos básicos, siguiendo procedimientos y resolviendo problemas sencillos; y el 7% del grupo alcanzó un nivel autónomo al tener iniciativa para organizar las diferentes actividades implementadas y pueden argumentar y resuelve problemas con diferentes variables. Basándose en los resultados mencionados, en la figura 14 se muestran los niveles de la competencia que alcanzaron los alumnos del sexto “B”.

Figura 14. Propósito 1: Resultados de los niveles de alcance de la competencia

Niveles de alcance de la Competencia



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Los estudiantes reconocieron la importancia de la asignatura al vincular los aprendizajes esperados con los diversos escenarios a los que se ven inmersos; de manera que cuando se contextualizan las matemáticas se produce un ambiente de enseñanza y aprendizaje significativo en los alumnos, además, dio apertura para motivar e incentivar en ellos el gusto hacia la asignatura.

La metodología de proyectos formativos permitió favorecer la competencia, ya que generó una participación proactiva en donde se desarrolló la toma de decisiones para crear propuestas que dieran solución de manera colaborativa a los problemas que existían en la escuela primaria; además, desde el enfoque socioformativo se fortaleció en los discentes la actuación integral para articular los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que son esenciales para la construcción de la competencia matemática.

Se buscó desarrollar las habilidades cognitivas del pensamiento crítico, que son: la flexibilidad de pensamiento, el análisis, la argumentación y la reflexión de su actuar; sin embargo, aunque fueron pocos los alumnos que alcanzaron dichos procesos, los demás discentes fortalecieron las habilidades cognitivas del pensamiento concreto y abstracto, porque se implementó en las secuencias didácticas, actividades donde los estudiantes utilizaron material didáctico tangible para comprender los procedimientos de las operaciones básicas, de manera que favoreció el cálculo mental.

En relación con las secuencias didácticas se modificaron porque durante la práctica se observó que las actividades no generaban un reto cognitivo para lograr un aprendizaje y desarrollar la competencia; asimismo, algunos ejercicios se llevaron de diferente manera de acuerdo con la planeación, porque hubo factores como la ausencia de electricidad que originó que se cancelara la presentación de diapositivas; en ocasiones, se trabajó con el grupo después de las 13:30 horas y los estudiantes se encontraban cansados y dispersos, provocando que el proceso de enseñanza y aprendizaje fuera insuficiente; sin embargo, estos contratiempos fueron experiencias productivas porque se resolvieron las situaciones que se presentaban en el momento.

Se confirma que el proyecto de intervención pedagógica fortaleció en los alumnos las habilidades cognitivas para que razonaran las operaciones básicas del pensamiento matemático; de igual modo, fortaleció los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para que desarrollaran la resolución de problemas de manera autónoma, utilizando los proyectos formativos como metodología didáctica y llevando a la práctica la teoría socioepistemológica.

La metodología de investigación-acción dio apertura para reflexionar la actuación de la práctica dentro del campo laboral a través de la autoevaluación que se hizo durante la intervención con la finalidad de analizar para transformar el hacer y ser del pedagogo en formación; otro aspecto a considerar de la metodología de investigación-acción, es que buscó cambiar la acción de los estudiantes; por tal motivo, el ambiente que se originó fue de respeto y confianza, los alumnos expresaron sus dudas hacia las actividades, pero también, aceptaron el proyecto de intervención, porque mostraron interés al momento de explicar los temas, realizaron las actividades y cumplieron con el material solicitado.

Propuesta prospectiva

Considerar la cultura de los alumnos, conocer sus gustos o sus intereses para diseñar actividades que cause una participación proactiva; un aspecto que se considera favorable del proyecto de intervención es que se puede aplicar a cualquier periodo escolar, considerando las habilidades cognitivas para fortalecer el pensamiento matemático.

Se reconoce que para llevar a cabo un proyecto de intervención pedagógica exige muchos aspectos, y entre ellos influyen las ganas de aprender de los alumnos, pero necesitan apoyo de varias formas en su contexto, es decir, familiar, cultural, escolar y el docente que se encuentre frente al grupo, sin embargo, esto da pauta para continuar con la investigación de la construcción social del pensamiento matemático para resolver los diferentes problemas que se presenten en la vida cotidiana, y que esto genere en los estudiantes la reflexión, análisis de su actuar y pueda tener una autorregulación emocional.

Referencias bibliográficas

- Acosta Alamilla, S. (2012). *Pedagogía por Competencias aprender a pensar*. México: Trillas.
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). Constructivismo: Orígenes y Perspectivas. *Laurus*, 76-92.
- Cantoral, R. (2016). *Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa*. Ciudad de México: Gedisa.
- Cohen, D. (1999). *Como aprenden los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cortés Cortés, M. E., & Iglesias León, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*. México.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). *La escuela que queremos los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- García García, J. (1998). La creatividad y la resolución de problemas como bases de un modelo didáctico alternativo. *Educación y Pedagogía*, 145- 74.
- García Peña, S., & López Escudero, O. L. (2011). *La enseñanza de la geometría*. México: Materiales para apoyar la Práctica Educativa INEE.
- González J., R. M., Espino F., G. A., & González C., S. (2006). *La enseñanza de las matemáticas en las escuelas primarias de México (Distrito Federal) durante el Porfiriato: programas de estudio docentes y prácticas escolares*. México: Santillana.
- Gordillo Forero, N. (2007). Metodología, método y propuestas metodológicas en trabajo social. *Revista Tendencia & Retos*, 119-135.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México Distrito Federal: MCGRAW - Hill.
- INEE. (2017). *México en PISA 2015*. México: INEE.
- INEGI. (2005). *Curso de Metodología de la Investigación*.
- Instituto de Estudios Legislativos. (2016). *Informe de Incidencia delictiva en el Estado de México*. Estado de México.
- Latorre, A. (2005). *La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Grao.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona: Graó.
- Londoño Palacio, O. L., Maldonado Granados, L. F., & Calderón Villafañez, L. C. (2014). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá: International Corporation of Networks of Knowledge.
- López Aymes, G. (2012). El pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 41-60.
- Malpica, F. (2011). El diagnóstico pedagógico herramienta básica de la calidad en el aula. *Aula de innovación educativa*, 21-23.

- Marí Mollá, R. (2007). Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación. 611.
- OCDE. (2016). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2015 - Resultados*. México: OCDE.
- Perrenoud, P. (2011). *Construir competencias desde la escuela*. México: J. C. SÁEZ.
- Rojas Soriano, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México D.F.: Plaza y Valdes.
- SEP. (1984). *Propuesta para el Aprendizaje de las Matemáticas*. México.
- SEP. (1994). *Plan y Programas de Estudio de Educación Básica Primaria*. México.
- SEP. (2008). *Experiencias Escolares Exitosas*. México: SEP.
- SEP. (2009). *Planes y Programas de Estudio de 1993 y 2009*. México: SEP.
- SEP. (2010). *Estándares de Gestión para la Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México.
- SEP. (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. México: SEP.
- SEP. (2012). *Programa de Estudios 2011 Guía para el Maestro Educación Básica sexto año*. México: Ultra S.A. de C.V.
- SEP. (2012). *Reforma integral de la educación básica diplomado para maestros de primaria 3° y 4° grados*. México D.F.: SEP.
- SEP. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: SEP.
- SEP. (2014). *Plan de Estudios 2011*. México.
- Silva Laya, M., & Saldaña, G. (2008). *La innovación en la Enseñanza de las Matemáticas en Primaria: el Modelo de Matemáticas Constructivistas*. México.
- Suaréz Yáñez, A. (2011). *Diagnóstico Pedagógico*. Madrid: La Muralla.
- Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., & García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Estado de México: Pearson.
- Tobón, S. (2013). *Metodología de Gestión Curricular*. México: Trillas.
- Tobón, S. (2013). *Metodología de Gestión Curricular una perspectiva socioformativa*. México: Trillas.
- Tobón, S. (2014). *Proyectos Formativos Teoría y metodología*. México: Pearson.
- UNESCO. (2011). *Manual de Gestión para directores de Instituciones Educativas*. Perú.
- Waldegg, G. (1998). Principios constructivistas para la educación en el aula. *EMA*, 16-31.

Capítulo 5. La Práctica Docente en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación

Carlos Israel Hannz Sámano

Introducción

En el ámbito organizacional-institucional, la presencia de la tecnología es fundamental, ya que posibilita una diversidad de herramientas para optimizar tiempos, recursos y distancias. La integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) al sector educativo permea bajo esquemas y entornos de trabajo convergentes y divergentes debido a su innovación constante; las TIC se conforman de aspectos principales que son: la electricidad, electrónica, informática, y las telecomunicaciones.

La incorporación de las TIC al sistema educativo, ha conllevado una importante incorporación al currículo, por medio de investigación teórica y práctica imprescindible en las necesidades de la sociedad actual; asimismo, su conformación ha sido con la finalidad de llevar diversos, instantáneos, eficientes y productivos los procesos de enseñanza y aprendizaje, con apoyo de aplicaciones y programas que promuevan diversos canales de comunicación e información sincrónica o asincrónica.

El incremento en el uso de las TIC en los centros educativos en el país, ha originado movilidad de recursos como inversión en equipamiento tecnológico hardware y *software*; capacitación, preparación y formación docente para su uso; bajo estas directrices de la era digital, la presente investigación se tornó en impulsar la formación y competencias docentes en el uso de las TIC.

El proyecto de investigación se orientó bajo el paradigma metodológico cualitativo, sustentado en la investigación-acción como método a través de un proceso riguroso, cuidadoso y sistematizado, para comprender con mayor precisión el fenómeno de estudio bajo un esquema contextual y sociocultural institucional; la realidad institucional respecto a las competencias del docente, se llevó en un proceso investigativo conforme un plan de trabajo.

El sistema educativo en transición requiere de incorporar recursos didácticos con integración en las TIC y teorías pedagógicas, mediante el apoyo y orientación profesional, con una adecuada apropiación del conocimiento docente, para

la creación, distribución y regulación de la información y el aprendizaje; las TIC como recurso, dan origen a nuevas prácticas docentes, en escenarios y desafíos cada vez más diversos, heterogéneos y complejos.

A lo largo del presente siglo, la reflexión académica sobre apropiadas herramientas digitales al tiempo y el espacio educativo en la formación actual, conlleva primeramente el análisis de contenidos disciplinares, equipos tecnológicos y estilos y ritmos de aprendizajes, que sirvan de enlace académico entre la enseñanza y el aprendizaje y sobre todo ayuden a resolver uno de los problemas del sistema educativo: la distancia, la información y la comunicación precisa, con el objeto de expandir la formación académica e incidir en el aprendizaje, Chevallard Yves (1998), señala “Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar” (p. 45).

Incorporación de las TIC desde la práctica docente

El uso de las Tecnologías de Información y Comunicación se encuentran bajo un entorno decisivo y trascendental hoy en día, en cuanto al acceso a la información y la adquisición del conocimiento; por ello, en las instituciones educativas se han impulsado estrategias como la investigación educativa de la práctica docente en el uso de las TIC, donde se interrelaciona la *episteme* y la *praxis* docente.

En este sentido, las directrices académica y tecnológica, conllevan matices *sui generis* que deben ser estudiadas con detenimiento para responder a las necesidades inmediatas de centros o contextos educativos, a través de situaciones de aprendizaje; la interacción del binomio: académico-tecnológico, implica una forma de actuar y saber usar las tecnologías como un medio y el ámbito académico como el conocimiento en sí mismo, pero a través de la realidad socioeducativa vigente.

Las TIC en la práctica docente, se visualizan bajo constantes transformaciones en los modelos educativos tradicionales de enseñanza, la inclusión de las TIC en la enseñanza incide estratégicamente a una variedad de entornos de aprendizaje desde la innovación en la pedagogía.

La formación profesional docente en el uso de las TIC, debe ser utilizada para generar en los diferentes estilos de aprendizaje, la apropiación de conocimientos, habilidades y actitudes; además permitir la disminución de las barreras de espacio y tiempo en igualdad de oportunidades en información como en conocimiento, ofreciendo una modalidad educativa integral-formativa.

Zangara (2009) advierte, respecto al contexto actual y dinámico en el uso de las TIC:

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) han atravesado todos los aspectos de nuestra vida, cambiando nuestra visión del mundo. En consecuencia, también se han modificado y complejizado los patrones de acceso al conocimiento y de relación interpersonal.

Se ha escrito muchísimo sobre el tema de los cambios tecnológicos, las diferentes miradas sobre la realidad y las consecuencias que estos cambios producen y producirán en el desarrollo de las ciencias y en el fortalecimiento del trabajo interdisciplinario y multidisciplinario. Podemos ver que el mundo se está transformando rápidamente, y con él todas las actividades humanas. La rapidez con que se producen algunos de estos cambios que se dan a todo nivel, tanto en la esfera científica como tecnológica, geográfica, política y hasta moral, nos impacta y nos obliga a hacer importantes y permanentes esfuerzos de adaptación.

Este mundo tecnológico cada vez más complejo, nos desafía a volver una vez más sobre las ideas del aprender y del enseñar. Creemos que en ese punto podremos basar una oportuna reflexión acerca de cómo incluir tecnologías en nuestras prácticas de enseñanza. Esta reflexión debería tener un doble sentido:

- Reflexión epistemológica: implica pensar acerca de qué son las Tecnologías de la Información y la Comunicación, ¿qué cambios implican en la realidad?, ¿para qué sirven?, ¿cómo pueden ser utilizadas? (en función de la situación educativa, valores éticos, entre otros aspectos).
- Reflexión pragmática: partiendo del conocimiento de estas nuevas tecnologías, se debe analizar cómo es posible potenciar su uso en función de diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje (Párra 5-9).

Las TIC desde la práctica docente conllevan cambios sustanciales en la actividad docente en la forma de enseñar y de aprender. Por ello, la integración de las TIC en la era digital docente representa una condición pedagógica, didáctica y disciplinar mediada por recursos digitales; por tanto, se sugiere un plan de formación de docentes para acercarse al uso de las TIC en educación basado en tres pilares:

1. **Tecnología como objeto de conocimiento y estudio (cuadro 1).** La reflexión sobre la estructura y principios de funcionamiento de las tecnologías debe estar presente en la formación de docentes.

Cuadro 1. Tecnología como objeto de conocimiento y estudio

Desmitificación	Uso crítico
Entender cómo funciona, cómo nos habla la tecnología. Que racionalidad agregar a las situaciones. Donde se le utiliza. Pensar la tecnología como conocimiento. ↑	Desconstruir las prácticas de enseñanza previas a la tecnología. Pensar que tecnología necesita y requiere una metodología para ser usada en una práctica docente. ↑
Resistencia	Mirada artefactual
Mirada tecnofóbica. La tecnología no sirve para enseñar. “No sé de qué se trata, pero me opongo”	La tecnología resuelve todos los problemas del aula.

Fuente: Zangara (2009). Modelo de formación de docentes desde el punto de vista de la epistemología de la tecnología.

2. **Tecnología como escenario virtual de enseñanza y aprendizaje.** Este segundo camino de formación de docentes requiere analizar los nuevos escenarios que han surgido como resultado de la "hibridación" de los modelos de enseñanza llamados tradicionales, representados por la educación presencial y la educación a distancia como dos manifestaciones diferentes y hasta con cierto grado de rivalidad. Entender que la tecnología nos ayuda a construir nuevos escenarios de interacción y enseñanza nos permite ver tres variables interdependientes:
 - a. El cambio del rol de docentes y estudiantes que supone el trabajo con TIC.
 - b. Las modificaciones en el perfil y la formación de los docentes.
 - c. Las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

El trabajo con las TIC supone un nuevo rol del docente y el alumno dentro de la clase. Resulta oportuno en este punto citar las características del paradigma tecnológico según la Dra. Jenny Seas Tencio, de la UNED de Costa Rica (Tencio, J., 1996, pág. 176). En el siguiente cuadro se establece una comparación entre los modelos educativos tradicionales y los alternativos, incluyendo éstos últimos la incorporación de las TIC:

3. **Tecnología como herramienta fortalecedora de habilidades metacognitivas.**

Cuadro 2. Modelos de enseñanza con la inclusión de TIC

Modelos Tradicionales	Nuevos Modelos	Implicancias Tecnológicas
Clases, tutorías.	Trabajo exploratorio.	Redes de información.
Uso limitado de medios.	Expansión de medios.	TIC y multimedia.
Trabajo individual.	Aprendizaje cooperativo, activo y en equipos.	Aplicaciones tecnológicas. Habilidades metacognitivas.
Profesor omnisciente.	Profesor como guía.	Redes de información.
Contenidos estáticos.	Rápida y permanente actualización.	Contenidos dinámicos y mediatizados.
Homogeneidad.	Personalización.	Variedad de métodos y TIC.
Modelos Tradicionales	Nuevos Modelos	Implicancias Tecnológicas
Clases, tutorías.	Trabajo exploratorio.	Redes de información.
Uso limitado de medios.	Expansión de medios.	TIC y multimedia.
Trabajo individual.	Aprendizaje cooperativo, activo y en equipos.	Aplicaciones tecnológicas. Habilidades metacognitivas.
Profesor omnisciente.	Profesor como guía.	Redes de información.
Contenidos estáticos.	Rápida y permanente actualización.	Contenidos dinámicos y mediatizados.
Homogeneidad.	Personalización.	Variedad de métodos y TIC.

Fuente: Modelos de enseñanza con la inclusión de TIC. Dra. Jenny Seas Tencio, de la UNED de Costa Rica (Tencio, J., 1996, pág. 176).

Finalmente, llegamos a uno de los grandes temas de la investigación actual: las estrategias de aprendizaje que se ponen en juego a través de las TIC. Sin la intención de agotar aquí este aspecto fundamental de la investigación del campo de la psicología educacional, podemos realizar el siguiente aporte, retomando ideas de la Dra. Rodino. (Adaptado de Radino, A. 1996, pág. 63-64):

Estrategias básicas para el aprendizaje autónomo:

- Expresar sus ideas eficazmente en forma oral y escrita.
- Comprender y construir textos orales y escritos coherentes.
- Manejar información de diferentes fuentes.
- Extraer inferencias y aplicar razonamiento lógico.
- Construir visiones integradoras de la realidad.
- Utilizar hábitos racionales de trabajo y estudio.
- Dialogar (en contextos de interacción reales y virtuales).

- Trabajar colaborativamente con otros (en contextos de interacción reales y virtuales).

Estrategias básicas para procesar información:

- Sintetizar y expandir flexiblemente la información, reteniendo su significado.
- Codificar y decodificar diversos sistemas simbólicos.
- Captar y abordar la complejidad desde lo cognitivo y lo actitudinal.
- Desentrañar estructuras complejas.
- Explorar diferentes opciones de búsqueda.
- Reconocer información incompleta y tomar decisiones basándose en ella.
- Adoptar lógicas polivalentes para comprender la complejidad (superadoras de las dicotomías si/no, verdadero/falso).
- Percibir nexos y relaciones múltiples.
- Transferir los saberes a nuevos contextos.
- Asumir la incertidumbre, propia de la realidad compleja en la que nos movemos.
- Distinguir, en la información, los datos de las inferencias y de los juicios.
- Reconocer los marcos de referencias ideológicos y culturales que condicionan la interpretación de la realidad.
- Entender el conocimiento como provisional.
- Reconocer la complejidad intrínseca del conocimiento y de las redes de conocimientos.

Actitudes:

- Disposición y apertura para explorar artefactos y extraer conocimiento de nuevas experiencias tecnológicas.
- No sentir frustración ante el conocimiento inacabado y provisional.
- Curiosa y exploratoria, favorable a la manipulación y experimentación.
- Activa e inconformista.
- Proclive al cambio y al crecimiento.
- Planificadora de nuevas experiencias.
- Reversible, sin miedo al error.

Metodología

La investigación cualitativa, conocida del mismo modo interpretativa, se utiliza para explicar, caracterizar, representar y comprender el medio social; la investigación se sustenta en el paradigma cualitativo, el cual, permitió estudiar la realidad

del contexto educativo para interpretar el fenómeno conforme la situación problemática respecto a un método y diversas técnicas; por otro lado, el presente estudio se direccionó bajo la investigación-acción para responder a los problemas sociales y lograr de forma simultánea indagación, conocimientos y cambios sociales, bajo una estructura sintáctica de conceptualización, planeación, ejecución, recolección de información, análisis y evaluación en pasos repetidos.

Sandín (2003), cita a Elliott 1993 el cual advierte que

La investigación-acción se encuentra ubicada en la metodología de investigación orientada a la práctica educativa. Desde esta perspectiva, la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma. Justamente, el objetivo prioritario de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él (p. 161).

La Investigación en la Acción como estrategia de investigación social se basa en el rol de los actores participantes, la investigación-acción se orientó bajo el esquema teórico de John Elliot, sólo en un ciclo hasta la implementación del paso 1, describiendo las etapas tal y como se desarrollaron; para fines teóricos se presenta a continuación el esquema completo del autor.

Cuadro 3. Plan general del curso de formación

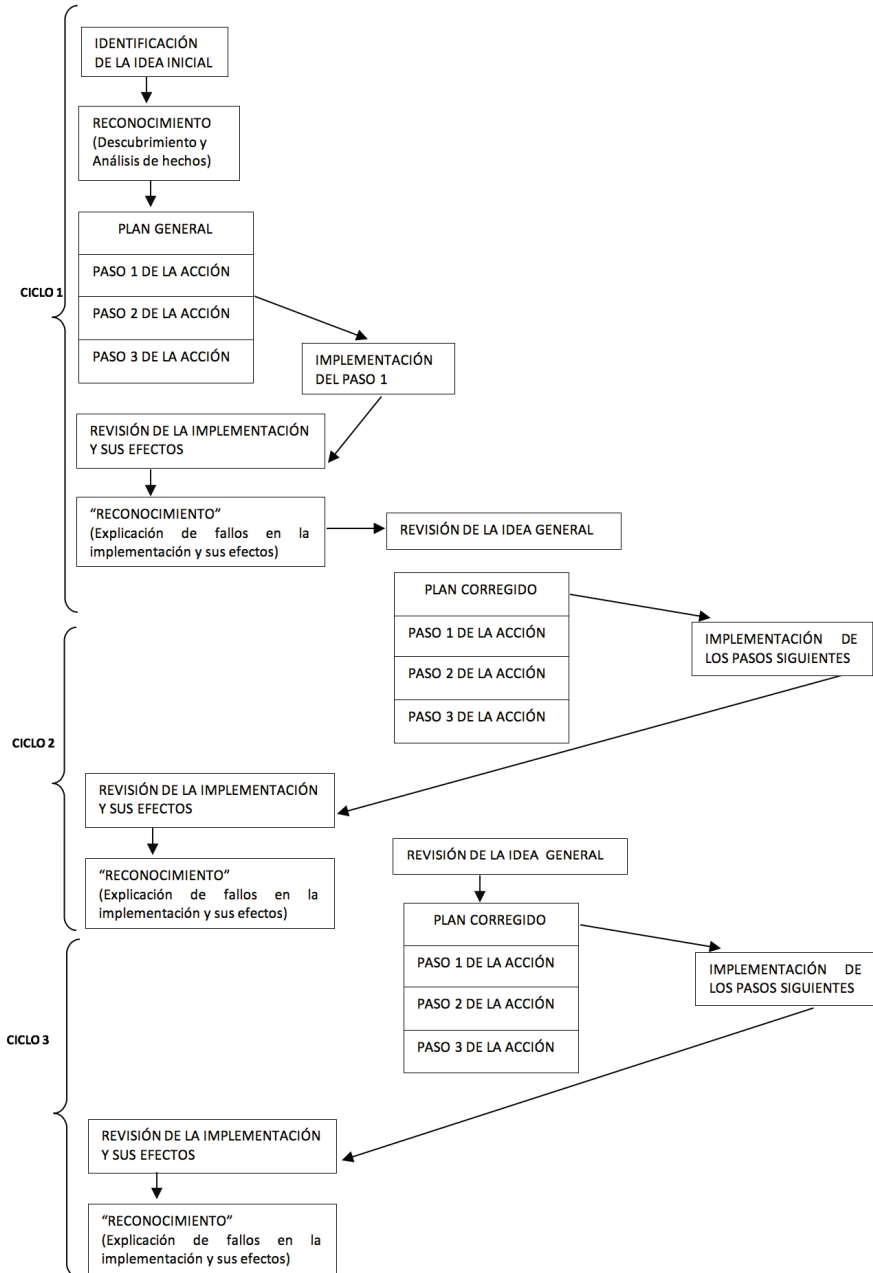
Plan general		
¿Qué?	Competencias Docentes del Nivel Medio Superior	Observación y seguimiento
		Observación no participante en Aulas a Docentes. Encuestas a Alumnos. Observación participante dentro del programa de formación.
¿Cuándo?	Periodo de observación y seguimiento a docentes.	Observación no participante en Aulas a Docentes, 2012. Encuestas a Alumnos, 2013. Observación participante dentro del programa de formación, 2014.

¿Dónde?	Institución	Observación no participante a Docentes. Lugar aulas del plantel. Encuestas a Alumnos. Lugar aulas del plantel. Observación participante dentro del programa de formación. Lugar Centro de informática.
¿Por qué?	Reforma del Nivel Medio Superior	La reforma impulsa el modelo por competencias del docente y de alumnos.
¿Para qué?	Desarrollo de competencias en las TIC para atender la reforma del Nivel Medio Superior	Sesión I Sensibilización y uso de las TIC en la Educación. Sesión II Uso y aplicación Educativa de las TIC. Sesión III Actividades de enseñanza basadas en las TIC 1. Sesión IV Actividades de aprendizaje basadas en las TIC 2. Sesión V Evidencias TIC en Educación.

Fuente: Elaboración propia

Para el estudio sólo se llevó a cabo el Nivel Principiante como plan estratégico para alcanzar el desarrollo de competencias docentes en el uso de las TIC del modelo teórico planteado, (Estándares Nacionales (EEUU) de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para Docentes (NETS°T)-(ISTE, Cono de la experiencia de Edgar Dale, Taxonomía de Jonh Biggs, Taxonómico Robert Gagné, Taxonomía Benjamín Bloom y Taxonomía de Robert Marzano).

Cuadro 4. Esquema teórico de John Elliot



La intervención con un programa de formación para el desarrollo de competencias docentes en el uso de las TIC, fue necesario esquematizarlo dentro de una relación teoría-práctica para llevar a cabo la vinculación docente-investigador-docente a partir de un modelo teórico.

Cuadro 5. Esquema Teórico

Niveles				
Autor	1	2	3	4
	Nivel Principiante	Nivel Medio	Nivel Experto	Nivel Transformador
Estándares TIC para Docentes ISTE	Maestros en práctica que se inician en el uso de las TIC para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	Describe comportamientos esperados de docentes que están adquiriendo más experticia y flexibilidad en su utilización de las TIC en un ambiente educativo.	Describe comportamientos que demuestran que los docentes están usando las TIC eficiente y efectivamente para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	Describe comportamientos que conllevan explorar, adaptar y aplicar las TIC de maneras que cambian fundamentalmente la enseñanza y el aprendizaje y que atienden las necesidades de una sociedad crecientemente global y digital.
Cono de la Experiencia Edgar Dale	Símbolos orales. Símbolos visuales.	Imágenes fijas. Radio. Grabaciones. Películas.	Televisión educativa. Exposiciones. Visitas y excursiones. Demostraciones.	Dramatizaciones. Experiencia simulada. Experiencia directa.
Taxonomía Jonh Biggs	Aprendizajes Superficiales	Multiestructural	Niveles de Entendimiento Profundo Relacional	Abstracto Ampliado
	Preestructural: el estudiante no tiene entendimiento, usa información irrelevante. Uniestructural: solo un aspecto relevante, el estudiante tiene destreza en identificar, seguir un procedimiento y/o recitar.	Puede enfocarse en muchos aspectos relevantes pero los considera de forma independiente.	El estudiante puede enlazar e integrar muchas partes en un todo coherente, los detalles son enlazados a la conclusión y su significado es entendido, habilidad de relacionar, comparar, etc.	Resumen extenso, el estudiante tiene la capacidad de generalizar la estructura mucho más allá de la información presentada, produce nuevas hipótesis o teorías que luego pueden ser analizadas.

<p>Taxonomía Robert Marzano</p>	<p>Motivación: solo se aprende si hay motivación (externa) o expectativa (internas), para que ello.</p> <p>Aprehensión: es la percepción selectiva de los elementos destacados de la situación.</p> <p>Adquisición: es la codificación de la información en la memoria de corto alcance, en forma de palabras o imágenes, para transferirla a la memoria de largo alcance.</p>	<p>Retención: acumulación de datos en la memoria.</p> <p>Recuperación: estímulos recibidos provocan la recuperación de información almacenada en la memoria de largo alcance.</p>	<p>Generalización: la información almacenada se recupera, por transferencia, en situaciones similares (a veces, distintas) a la de su almacenamiento.</p>	<p>Desempeño: la información recuperada y generalizada sirve para generar una respuesta que demuestra lo que esa persona ha aprendido.</p> <p>Retroalimentación: se trata de comprobar si la respuesta dada es correcta.</p>
<p>Taxonomía Benjamín Bloom</p>	<p>Conocimiento: El sujeto es capaz de recordar información anteriormente aprendida.</p> <p>Comprensión: El sujeto entiende "se hace suyo" aquello que ha aprendido y esto lo demuestra cuando es capaz de presentar la información de otra manera, cuando la transforma, cuando encuentra relaciones con otra información, cuando se asocia a otro hecho, cuando se saben decir las posibles causas y consecuencias.</p>	<p>Aplicación: El sujeto es capaz de utilizar aquello que ha aprendido. Cuando aplica las destrezas adquiridas a nuevas situaciones que se le presenten.</p> <p>Análisis: Cuando el sujeto es capaz de descomponer el todo en sus partes y puede solucionar problemas a partir del conocimiento adquirido.</p>	<p>Síntesis: Cuando el sujeto es capaz de crear, integrar, combinar ideas, planear y proponer nuevas maneras de hacer.</p>	<p>Evaluación: Emitir juicios respecto al valor de un producto según opiniones personales a partir de unos objetivos dados.</p>

Taxonomía Robert Marzano	<p>Conocimiento: Recuerdo de la información exactamente como fue almacenada en la memoria permanente.</p> <p>Comprensión: Identificar los detalles de la información que son importantes.</p>	<p>Análisis: Utilizar lo que han aprendido para crear nuevos conocimientos y aplicarlo en situaciones nuevas.</p> <p>Utilización: Aplicar el conocimiento en situaciones específicas.</p>	<p>Sistema de Meta cognición: Controla los procesos de pensamiento y regula los otros sistemas. Se establece metas y toma decisiones acerca de qué información es necesaria y qué proceso cognitivo será el mejor para alcanzar determinado objetivo.</p>	<p>Sistema de Conciencia del Ser: La Conciencia del Ser está compuesta de actitudes, creencias y sentimientos que determinan la motivación individual para completar determinada tarea. Los factores que contribuyen la motivación son la importancia, eficacia y las emociones.</p>
--------------------------------	---	---	---	--

Fuente: Elaboración propia

La premisa fundamental respecto al programa de formación, es basado en la integración formativa, de realimentación, acompañamiento personal, motivación y apoyo académico, el cual, favorece el desarrollo de las competencias docente en uso de TIC, el acompañamiento y segmento llevado a cabo dentro de este estudio tuvo como finalidad orientar permanentemente el conocimiento adquirido por los docentes, por sesión, por tema, para favorecer su avance y desempeño.

La implantación de recursos de la Web 2.0 en el programa de formación incentivó cada vez más al docente a innovar en sus prácticas con diversos recursos didácticos e integrar bajo una visión prospectiva el progreso de tecnología educativa de la era digital, la cual, comprende una diversidad de herramientas digitales que han generado un fenómeno social digitalizado e interconectado.

Los entornos virtuales de aprendizaje en la actualidad son cada vez más sofisticados de fácil acceso y de navegación bajo una tecnología de comunicación uno-a-uno, que permitió una creciente influencia del progreso científico-tecnológico al docente, el cual fue originado una interconexión entre las relaciones socioeducativas, generado impacto en sus actividades dentro del curso de formación, con apoyo en la comunicación síncrona o asíncrona, información inmediata y diversidad de recursos y herramientas digitales de la web, los cuales, abren espacios de interacción digital y de transformación socioeducativa con la finalidad de desarrollar las fases: informativa, instructiva, comunicativa, evaluativa, investigativa e innovadora.

Los procesos de integración desde el núcleo de la denominada “Era digital”, los cambios en el contexto educativo; han incrementado la movilidad, la participación, la información y la comunicación docente bajo soporte tecnológico con recursos digitales y audiovisuales; en definitiva, el proceso de formación educativa

por parte del docente asiste en la tarea de la transmisión de conocimientos durante la formación académica frente al desafío que demanda la sociedad actual. The Educational Technology and Mobile Learning (2014) impulsa las 33 Competencias Digitales que todo profesor(a) del siglo XXI debiera tener, las cuales se enuncian a continuación:

1. Crear y editar audio digital.
2. Utilizar marcadores sociales para compartir los recursos con/entre los estudiantes.
3. Usar blogs y wikis para generar plataformas de aprendizaje en línea dirigidas a sus estudiantes.
4. Aprovechar las imágenes digitales para su uso en el aula.
5. Usar contenidos audiovisuales y vídeos para involucrar a los estudiantes.
6. Utilizar infografías para estimular visualmente a los estudiantes.
7. Utilizar las redes sociales para conectarse con colegas y crecer profesionalmente.
8. Crear y entregar presentaciones y sesiones de capacitación.
9. Compilar un e-portafolio para su autodesarrollo.
10. Tener un conocimiento sobre seguridad online.
11. Ser capaz de detectar el plagio en los trabajos de sus estudiantes.
12. Crear videos con capturas de pantalla y vídeo-tutoriales.
13. Recopilar contenido Web apto para el aprendizaje en el aula.
14. Usar y proporcionar a los estudiantes las herramientas de gestión de tareas necesarias para organizar su trabajo y planificar su aprendizaje de forma óptima.
15. Conocer el *software* de votación: se puede utilizar, por ejemplo, para crear una encuesta en tiempo real en la clase.
16. Entender las cuestiones relacionadas con derechos de autor y uso honesto de los materiales.
17. Aprovechar los juegos de ordenador y videoconsola con fines pedagógicos.
18. Utilizar herramientas digitales para crear cuestionarios de evaluación.
19. Uso de herramientas de colaboración para la construcción y edición de textos.
20. Encontrar y evaluar el contenido web.
21. Usar dispositivos móviles (ejemplo, tablets o smartphones).
22. Identificar recursos didácticos online seguros para los estudiantes.
23. Utilizar las herramientas digitales para gestionar el tiempo adecuadamente.
24. Conocer el uso de Youtube y sus potencialidades dentro del aula.
25. Usar herramientas de anotación y compartir ese contenido con sus alumnas y alumnos.
26. Compartir las páginas web y las fuentes de los recursos que ha expuesto en clase.

27. Usar organizadores gráficos, online e imprimibles.
28. Usar notas adhesivas (post-it) en línea para captar ideas interesantes.
29. Usar herramientas para crear y compartir tutoriales con la grabación filmica de capturas de pantalla.
30. Aprovechar las herramientas de trabajo online en grupo/en equipo que utilizan mensajería.
31. Buscar eficazmente en internet empleando el mínimo tiempo posible.
32. Llevar a cabo un trabajo de investigación utilizando herramientas digitales.
33. Usar herramientas para compartir archivos y documentos con los estudiantes (The Educational Technology and Mobile Learning, 2014, Párra 6-33).

El avance de la Tecnología de la Información y la Comunicación, ha cambiado la forma de vida, de pensar y actuar especialmente en la profesión docente, la cual, ha tenido que transformarse a una tecnificación académica importante originado por los avances científicos y exigencias económicas del contexto global.

Resultados

El seguimiento al desempeño docente, consistió en conocer la actuación profesional a través diversas etapas como la observación en aulas, encuestas, diagnóstico, observación participante dentro del programa de formación, y evaluación.

La observación en aulas, se llevó a cabo con el instrumento “Observación interna de desempeño docente” el cual constó de registrar datos generales como nombre, unidad de aprendizaje, semestre, lugar, grupo, horario, también se observó la competencia por evaluar en tres rubros: Comunicativa, Pedagógica, Socio afectiva; el instrumento obedeció al objetivo de verificar la observación in situ y conocer el desempeño diecisiete docentes, para finalidades de esta investigación se analizó el rubro de competencia pedagógica.

Cuadro 6. Observación interna de desempeño docente, Competencia pedagógica, Inciso a.

a. Estimular a los estudiantes a aprender mediante estrategias de aprendizaje basadas en el trabajo cooperativo y el autoaprendizaje.		Valoración				
		4	3	2	1	0
Acciones por observar del desempeño docente.						
1	Motiva a los alumnos a adquirir nuevos conocimientos mediante el trabajo individual y colaborativo.					
2	Estimula a los alumnos para que construyan su propio conocimiento y los orienta sobre las fuentes de información. Utiliza diversas estrategias de aprendizaje y no sólo la exposición oral.					

3	Pone en práctica la evolución formativa, mediante la revisión de tareas, trabajos y exámenes. Explica la manera de solucionar errores o insuficiencias en el aprendizaje y destaca los aciertos, independientemente de la evaluación que conduce a la certificación (evaluación sumaria).					
---	---	--	--	--	--	--

Fuente: UAEMex (2013).

Cuadro 7. Observación interna de desempeño docente, Competencia pedagógica, Inciso b.

b. Promueve aprendizajes mediante estrategias eficaces, de manera sistemática y organizada, para el desarrollo de las competencias del MCC.		Valoración				
Acciones por observar del desempeño docente.		4	3	2	1	0
4	Favorece en clase el trabajo colaborativo y la interacción entre alumnos y docentes, lo que facilita la comprensión y el aprendizaje de los temas.					
5	Lleva una buena conducción de la clase (introduce el tema, desarrolla los puntos principales, interactúa con los estudiantes e induce su participación).					
6	Utiliza recursos tecnológicos para facilitar la comprensión y el aprendizaje.					
7	Motiva y orienta a los estudiantes para que localicen, analicen y aprovechen información de distintas fuentes bibliográficas o digitales.					
8	Muestra un conocimiento amplio y actualizado de los temas que se están tratando.					
9	Emplea los materiales educativos disponibles en el aula, laboratorio o taller en que se realiza su actividad docente.					

Fuente: UAEMex (2013).

En otra fase se realizó un cuestionario dirigido a alumnos, para describir el uso y aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por parte del docente en sus clases bajo una serie de preguntas de respuesta abierta; los resultados señalaron la necesidad de la reformulación del proceso educativo con más recursos tecnológicos y, con ello, posibilitar el mejoramiento de las habilidades creativas, destrezas comunicativas y colaborativas para acceder a mayor cantidad de información y proporcionar medios para un mejor desarrollo integral de los alumnos conforme a las características y edades de los sujetos.

El diagnóstico llevado a cabo permitió conocer el resultado de diecisiete docentes, para identificar sus competencias y conocimientos respecto al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la educación a través de un formulario de veintiocho preguntas abiertas y cerradas en línea con Google Forms; el análisis de resultados se presentó en tablas y gráficos con sus respectivos porcentajes obtenidos; el instrumento se dividió en tres apartados generales I) Datos de identificación, II) Uso y aplicación educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, III) Conocimiento en informática.

En los Datos de identificación, el resultado arrojó, de diecisiete docentes al Campo Disciplinar: Matemáticas, Ciencias de la naturaleza, Ciencias sociales y Humanidades, Lenguaje y comunicación, Desarrollo del potencial; el que obtuvo mayor participación fue el campo disciplinar de Ciencias sociales y Humanidades que comprende Antropología: hombre, cultura y sociedad, Filosofía de la ciencia, Historia universal: siglos XIX-XXI, Ética y sociedad, Métodos y recursos para la investigación, Formación ciudadana y Sociología de los cuales alcanzaron el cincuenta y nueve por ciento de participación, seguido del campo disciplinar lenguaje y comunicación con el diecisiete por ciento y los demás campos disciplinares con doce por ciento y seis por ciento la mayor disciplina en participar fue Formación ciudadana con el diecisiete por ciento, asimismo afirmaron haber trabajado con dispositivos electrónicos mismos que pueden realizar una amplia gama de actividades utilizando las TIC.

Uso y aplicación educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, se aplicó con el objetivo de conocer el uso, dominio y/o conocimiento de las TIC al ámbito educativo como herramientas para difundir información, generar conocimientos por parte del docente; se divide en diez preguntas con las opciones Si y No, y en caso afirmativo señalar que herramientas y recursos digitales utiliza, los resultados arrojaron que los docentes usan parcialmente las TIC, además las utilizan como un recurso importante y útil.

Respecto al conocimiento en informática, el objetivo es identificar por parte del docente en informática, el apartado se dividió en diez preguntas con cuatro opciones a elegir, de los resultados de los conocimientos en las TIC destacan el procesador de textos, navegar y enviar información en internet, las cuales son utilizadas con empleabilidad fáctica de los mismos.

La observación, se realizó bajo las preguntas ¿cuándo?, ¿qué? y ¿cómo? observar.

Cuadro 8. Observador participante

Observador participante				
Día	Contexto (lugar, lugares, momentos).	Personas o grupos de personas (unidades a observar).	Hechos o variables a observar	
			Temas	Resultado
1	Sala de matemáticas	Docentes	Sensibilización y uso de las TIC en la Educación.	Interés y persuasión por el uso de las TIC.
2	Sala de cómputo	Docentes	Uso y aplicación Educativa de las TIC.	Inserción a programas y diseño instruccional; y Evaluación formativa.
3	Sala de cómputo	Docentes	Actividades de enseñanza basadas en las TIC 1.	Inserción a programas para la enseñanza docente; y Evaluación formativa.
4	Sala de cómputo	Docentes	Actividades de aprendizaje basadas en las TIC 2.	Inserción a programas para el aprendizaje; y Evaluación formativa.
5	Sala de cómputo	Docentes	Evidencias TIC en Educación.	Presentación de evidencias (autoevaluación y evaluación).

Fuente: Elaboración propia.

El proceso de formación respecto al uso de las TIC en educación, permitió conocer progresivamente su nivel de desempeño conforme al nivel de apropiación y motivación para introducir gradualmente una cultura informática y multimedia con las ventajas y características de los programas y finalmente, la aplicación práctica de programas afines; los docentes identificaron que es una herramienta útil para la enseñanza como para el aprendizaje situado del alumno.

Respecto a la evaluación, primeramente se llevó a cabo una autoevaluación del programa de formación, como un ejercicio reflexivo y de meditación para auto conocer el desempeño de diecisiete docentes respecto a su desempeño dentro del programa de formación, bajo los aspectos de formación continua y desarrollo profesional en el conocimiento y manejo de las TIC; el grupo de docentes se calificó como competente para utilizar las TIC con un promedio de ochenta y seis por ciento, su valoración presenta en el docente del nivel medio superior la competencia digital conforme a los resultados obtenidos de una autoevaluación.

La evaluación formativa, permitió detectar dentro del programa de formación los avances de cada uno de los docentes respecto a su competencia en el uso de las TIC, además llevara cabo ajustes entre lo que se enseña y lo que se aprende para fortalecer su conocimiento; el desarrollo del programa de formación fue por medio un acompañamiento, un clima de confianza y una comunicación personal y directa, necesaria para llevar a cabo sugerencias y apoyo al conocimiento de conceptos, habilidades o actitudes e impulsar la competencia docente en el uso de las TIC.

En su evaluación final, se constató el desempeño del docente en el curso de formación, se observaron los resultados y nivel de logro para alcanzar los siguientes objetivos: a) conocer el uso pedagógico de las TIC, b) conocer la apropiación del docente respecto a las TIC, c) conocer la competencia de cada uno de los participantes, e) tipos de conocimiento: Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales. La evaluación incluyó 17 participantes que finalizaron el curso Indicadores de impacto Estándares Nacionales (EEUU) de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para Docentes (2008) Nivel principiante: maestros en práctica que se inician en el uso de las TIC para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Conclusiones

Para finalizar las conclusiones obtenidas en este proceso investigativo para promover el desarrollo de competencias docentes en el uso de las TIC a través de la implementación de un programa de formación, bajo lo siguiente:

- La necesidad de formación en el uso de las TIC, se describe que los docentes deben de seguir realizando actividades formativas y de actualización permanente en la innovación pedagógica y didáctica respecto a la implantación de las TIC.
- En la actualidad la incursión de los docentes en el mundo de las TIC, deben seguir transformado sus prácticas profesionales, bajo las competencias docentes y habilidades digitales necesarias para lograr desarrollar estrategias de enseñanza de impacto con recursos tecnológicos.
- Realizar continuo seguimiento y acompañamiento del docente, con el objetivo de enriquecer los procesos de enseñanza y el de aprendizaje.
- Las TIC se reconocen como una necesidad y una realidad actual a la que debe hacer frente la escuela, por ser una herramienta altamente potencial y ser generador de conocimiento bajo modelos de investigación de carácter metodológico-co-crítico-evaluativo.

Referencias bibliográficas

- ELLIOTT, J. (2000). *La Investigación-acción en educación*. España: Morata.
- CHEVALLARD Y. (1998), *La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado*. Autor. Argentina. AIQUE Grupo Editor.
- CENTROS Y DOCENTES. (2014). *The Educational Technology and Mobile Learning*, Disponible en: http://www.escuela20.com/competencias-skills-habilidades/articulos-y-actualidad/las-33-competencias-digitales-que-todo-profesora-del-siglo-xxi-debiera-tener_2486_42_3979_0_1_in.html
- SANDIN, M. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- ZANGARA, A. (2009). *Uso de nuevas tecnologías en la educación: una oportunidad para fortalecer la práctica docente*. Disponible en: <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/n5/zangara>

Capítulo 6. El modelo de innovación curricular UAEMEX y la competitividad del diseñador industrial

Santiago Osnaya Baltierra, Rodrigo Mendoza Frías

El modelo curricular de la UAEM esta permeado de la teoría *aprendizaje significativo*, cuando habla de competencias deja visto que implica la concatenación de conocimientos en un nivel creciente de complejidad. Como ejemplo de lo anterior es el plan de estudios de la licenciatura en diseño industrial (LDI), conformado en tres secciones denominadas, núcleo básico, núcleo sustantivo y núcleo integral.

Núcleo básico. Promoverá en el alumno el aprendizaje de las bases contextuales, teóricas y filosóficas de sus estudios... y el desarrollo de las capacidades intelectuales indispensables para la preparación y ejercicio profesional...

El núcleo sustantivo. Desarrollará en el alumno el dominio teórico, metodológico y axiológico del campo de conocimiento donde se inserta la profesión...

El núcleo integral. Proveerá al alumno de escenarios educativos para la integración, aplicación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan el desempeño de las funciones, tareas y resultados ligados a las dimensiones y ámbitos de intervención profesional o campos emergentes de la misma (Proyecto curricular reestructurado, Mayo 2015)...

Cada uno de estos se integran entre sí para que el discente adquiera conocimiento a partir de un conjunto de informaciones previas que se incorporan a su estructura cognitiva para que estos se desenvuelvan en escenarios cada vez más complejos a medida que avanzan en su formación escolar. Es decir, el aprendizaje significativo se da cuando se produce una interacción entre los conocimientos previos y los nuevos, siempre y cuando esta relación de contenidos sea de manera sustancial y no arbitraria (David Ausubel: 1983).

De acuerdo con lo anterior se espera que la trayectoria del alumnado de la LDI transcurra del conocimiento básico al complejo. A medida que avanza en el programa de la licenciatura, el conocimiento anterior va reforzando y apoyando

el conocimiento subsecuente. Para ejemplificar los argumentos de este texto se utilizará la participación de un alumno en el concurso de piñatas mexicanas que organiza el Museo de Arte Popular de la CDMX en el que se denota la aplicación exitosa del modelo de innovación curricular de la UAEMEX.

Palabras clave. *innovación curricular, competitividad profesional, diseño industrial Modelo de Innovación curricular UAEM*

Hoy día las universidades afrontan un escenario complejo y de cambio constante en términos económico, social y cultural en el cual tienen el desafío de formar profesionistas que puedan integrarse al ámbito productivo del país y en el mejor de los casos emplearse en otras latitudes. Esta volatilidad que no solo se experimenta a nivel nacional sino global, vino a romper con los esquemas de educación tradicionales de enfoques uniformes, invariables y rígidos. Por estas razones, la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), se planteó a través del Programa Institucional de Innovación Curricular “PIIC” (Maricruz Moreno Zagal *et al.*, 2005), un cambio integral en el proceso formativo de los estudiantes.

El planteamiento general del Programa Institucional de Innovación Curricular (PIIC) es adoptar el sistema de enseñanza abierto y flexible, desechando el sistema cerrado por no responder a las atenciones actuales de las instituciones educativas del país.

*El aprendizaje no debe limitarse a la formación para la asimilación del conocimiento mediante su búsqueda, sistematización, asociación y descripción de la información que circula, sino propiciar la formación de individuos que comprendan el sentido de la realidad para desentrañar su complejidad... Para ello será necesario desarrollar la capacidad de reflexionar críticamente acerca de ese conocimiento, lo cual incluye su contextualización histórica y social, como la vía para incentivar la creatividad y la innovación, lo cual implica, a su vez, recuperar el sentido de una educación integral para la realización humana, en un proyecto de vida personal y profesional (Moreno *et al.*, 2005: 9-10).*

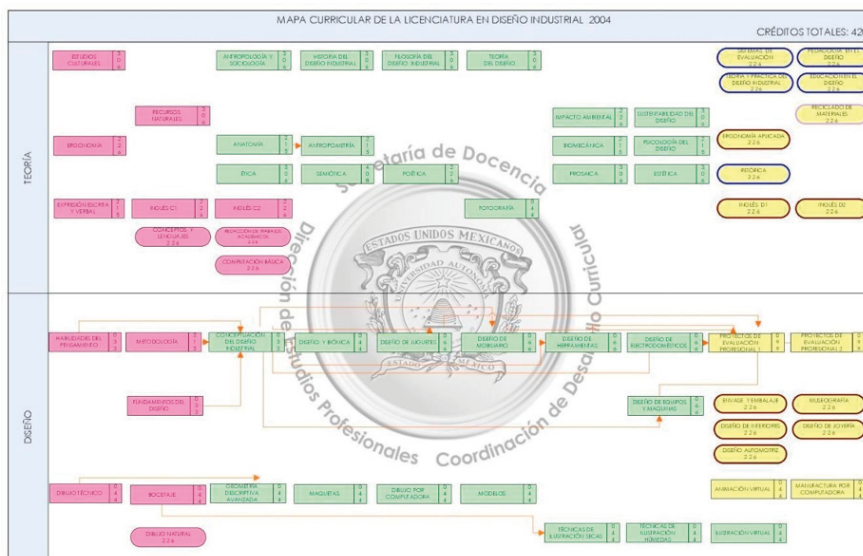
Este nuevo plan formativo (PIIC) se sostiene en cuatro principales ejes, el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a vivir juntos y el aprender a ser (Jaques Delors, 1996: 91-103). Estas cuatro formas de aprendizaje convergen, interactúan y se relacionan entre sí, es decir, no se conciben por separado. Bajo este patrón educativo la propuesta es que cada conocimiento adquirido durante el proceso formativo se actualice, se enriquezca y reconfigure para que el estudiante tenga la capacidad de adaptarse a nuevos escenarios. En este sentido, es preciso decir

que cada uno de los programas educativos obedecen a un proyecto curricular y no a cursos de asignaturas independientes. Así, a través de “nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos, se propicia la adquisición de conocimientos prácticos, el desarrollo de competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, además de la reflexión independiente y el trabajo en equipo”... (Moreno *et al.*, 2005: 11) en diversos contextos.

De ahí, que en los recientes planes curriculares de la UAEM y en específico en el de la licenciatura de diseño industrial, se identifiquen procesos pedagógicos graduales, conformados por un entramado de prácticas académicas con una intervención y postura interactiva e innovadora de parte de todos los implicados en el programa de la carrera (LDI). El PIIC (2015) menciona que los participantes deben actuar de forma “comprometida y consciente, en tanto que su intervención posibilita la consecución de los propósitos educativos por lograr”.

Para ejemplificar lo anterior analizaremos en una primera instancia una parte del mapa curricular de la licenciatura en diseño industrial (2004–2017), posteriormente, en un acercamiento más específico al interior del programa de estudios (LDI) tomaremos la unidad de aprendizaje *estética* y uno de los contenidos de la asignatura teoría del diseño para complementar el análisis y, así, poder contrastar la teoría del modelo PIIC con el modelo de innovación curricular UAEMEX y la práctica docente.

Imagen 1



Extracto del Mapa curricular de la Licenciatura en Diseño Industrial 2004–2017 Fuente: www.uaemex.mx (2019).

La imagen 1 es un extracto que muestra dos terceras partes del mapa curricular de la LDI. En él es posible observar la integración gradual de los núcleos, básico (color violeta), sustantivo (color verde) e integral (color naranja). Por ejemplo, en el área curricular de diseño no es posible pensar que el alumno pueda cursar las unidades de aprendizaje (UA) de diseño de mobiliario, diseño de herramientas, diseño de juguetes, etcétera, sin antes haber acreditado las asignaturas de fundamentos del diseño, conceptualización del diseño industrial, diseño y biónica, etcétera, ya que estas proporcionan los conocimientos, competencias y habilidades necesarias para poder proponer, conceptualizar y proyectar algún tipo de diseño objetual. Al igual que un nadador, no se puede en una primera experiencia con el agua, saltar en esta y comenzar a avanzar sin antes haber aprehendido la técnica de respiración, el saber flotar, mover los brazos y manos dentro del líquido. Así, el estudiante de diseño industrial, primero debe de conocer los instrumentos técnicos y tecnológicos para poder realizar un trazo, conformar un volumen, plasmar un boceto, etcétera, antes de poder conceptualizar y materializar una idea u objeto de diseño.

Si bien existe un sistema eslabonado de *aprendizaje significativo* horizontal, en el que cada una de las UA proporciona el conocimiento y las habilidades suficientes que ayudan al estudiante a resolver situaciones de diseño cada vez más complejas. Las áreas curriculares del programa de la LDI también interactúan (teoría, diseño y tecnología) y se cohesionan de manera vertical. Es decir, la formación de un diseñador industrial tiene que estar conformado de conocimiento teórico representado por materias que le proporcionan conocimiento histórico, cultural, filosófico, sociológico, etcétera del diseño, pues a través de dicho marco de referencia es que el profesional será capaz de proyectar un objeto de diseño utilizando cierto tipo de tecnología, para con ello, contribuir en la calidad de vida de las personas. Como se puede ver el programa de estudios de la LDI esta permeado y estructurado con base al aprendizaje significativo, dicha condición también puede ser validada al interior de cada una de las asignaturas del programa. Para ejemplificar y dar evidencia de esto se hará uso de un extracto de la guía pedagógica de la UA *estética* (imagen 2), la cual se encuentra dentro del programa curricular de la LDI.

Imagen 2



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
Secretaría de Docencia
Coordinación de Estudios Superiores



Guía Pedagógica para el Docente ESTÉTICA

Declarativos ■
Procedimentales ■
Actitudinales ■

ORGANISMO ACADÉMICO: Facultad de Arquitectura y diseño				
Programa Educativo: Licenciatura en diseño industrial			Área de docencia: Teoría	
Clave	Horas de teoría	Horas de práctica	Total de horas	Créditos
L41 535	6	0	3	6
Tipo de Unidad de Aprendizaje	Carácter de la Unidad de Aprendizaje	Núcleo de formación	Modalidad	
Curso	Obligatoria	Núcleo sustantivo	Presencial	
Prerrequisitos (Conocimientos Previos):	Unidad de Aprendizaje Antecedente:	Unidad de Aprendizaje Consecuente:		
Estudios culturales	NINGUNO	Ninguno		
Fecha de elaboración : Septiembre del 2008	Guía elaborada por:	Fecha de Aprobación por los H.H. Consejos Académico y de Gobierno:		
Fecha de revisión por el comité curricular: Octubre 2008	Mtra. Ma del Pilar A. Mora Cantellano			



UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MÉXICO



Facultad de Arquitectura y Diseño
Licenciatura en Diseño Industrial

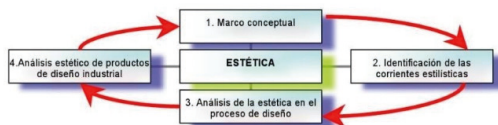
I. PRESENTACIÓN

El alumno comprenderá los conceptos que ha desarrollado la estética a través de los principales momentos históricos, así como comprender las corrientes estéticas de la modernidad en México, etapa en que se introduce la disciplina de diseño industrial en México-

II. INTENCION EDUCATIVA

Aplicará modelos de análisis estético, para evaluar objetos de diseño industrial en los diferentes ámbitos de desarrollo profesional.

III. MAPA CONCEPTUAL



Fuente: Coordinación de la LDI CU UAEM Zumpango (2018).

De acuerdo con la imagen 2, el mapa conceptual de la asignatura muestra la secuencia didáctica del programa de estudio. De dicho esquema es posible identificar que el aprendizaje se da en forma gradual, es decir:

- a. Primeramente, se proporcionan las características conceptuales de la asignatura para tener amplio conocimiento del significado de la Unidad de Aprendizaje.
- b. Posterior a ello, un estado del arte de la asignatura para saber lo que se ha escrito, lo que se escribe y todo lo que se sabe en torno al tema.
- c. Acto seguido, se analiza y estudia cuál es la relación que existe entre la Unidad de Aprendizaje y la formación o profesión del estudiante.
- d. Finalmente, con el conocimiento adquirido se solicita la aplicación práctica y conceptual de la Unidad de Aprendizaje focalizada al perfil de egreso del diseñador industrial.

De acuerdo con lo anterior vemos que los grandes temas se desglosan por jerarquía de conocimiento, es decir, así como el plan de estudios de la profesión se encuentra dividido por núcleos (básico, sustantivo e integral) de acuerdo con la complejidad formativa del estudiante. De igual forma, en las Unidades de Aprendizaje están jerarquizados los temas para que el discente tenga una formación de menos a más en términos de la construcción del conocimiento de la asignatura (ver cuadro 1), es decir, de no conocer el tema a tener una comprensión del mismo, para posteriormente realizar una aplicación teórico-práctica disciplinar.

Cuadro 1

Unidad de Aprendizaje: <i>Estética</i>	
Unidad	Nombre de la unidad
1	Conceptos generales de la estética
2	Categorías estéticas
3	Teorías estéticas del objeto industrial
4	Análisis estético de un objeto de diseño

Contenido temático de la Unidad de Aprendizaje, estética

Fuente: Mapa Conceptual de la Guía Pedagógica para el Docente Estética UAEM (2018).

A decir de la unidad de aprendizaje *estética*, de acuerdo al plan curricular de la LDI se identifica como una asignatura que es parte medular del perfil de egreso, ya que de acuerdo con éste, el profesional debe tener habilidades y aptitudes teórico-prácticas para la configuración y materialización de nuevos objetos. Así, la configuración y materialización son conceptos íntimamente ligados a la estética,

ya que, dicha asignatura tiene que ver con el estudio de la forma y esta última es inherente al diseño de los objetos. Es decir, se trata de una UA transversal.

Lo anterior viene desde luego ligado al dominio del docente en cada una de las Unidades de Aprendizaje que se le asigna. De igual forma, debe de existir una relación muy estrecha entre cada una de las asignaturas y el plan de estudios de la licenciatura. En el caso de la UA estética, el profesional debe de tener las habilidades y aptitudes teórico-prácticas para la configuración y materialización de nuevos objetos... y la configuración y materialización son conceptos íntimamente ligados a la parte estética del producto. Es decir, la asignatura tiene que ver con el estudio de la forma y esta última es inherente al diseño de los objetos. Además, el objetivo del plan de estudios es que el diseñador industrial tenga las habilidades para la configuración y materialización de los objetos de diseño.

El perfil del egresado de la licenciatura en diseño industrial, describe que el alumno posee los conocimientos, habilidades y aptitudes teórico-prácticos suficientes para la configuración y materialización de nuevos objetos manufacturados que permiten un enriquecimiento de la cultura material de las sociedades en las cuales convive. Su perfil de egreso tendrá a resaltar las características de un profesional crítico y comprometido con el desarrollo sustentable, evaluando siempre los aspectos ergonómicos, tecnológicos, productivos y estéticos de los nuevos objetos que proponga, de tal forma que el resultado ofrezca un enriquecimiento de alto aporte humanístico a la sociedad. Los aspectos de innovación, la industria de la transformación, grupos vulnerables, desarrollo local y docente.

Concurso de piñatas mexicanas

El museo de arte popular (MUAP) de la Ciudad de México (CDMX) realiza año con año el concurso de piñatas mexicanas, a través del cual promueve el rescate de las tradiciones mexicanas, como lo es la elaboración de piñatas en la época de las posadas. Las características principales de la convocatoria (ver imagen 3) son:

- La piñata deberá tener como base una olla de barro.
- Estar elaborada y forrada con materiales tradicionales, tales como, papel periódico, de china, crepé, entre otros.
- No hacer uso de materiales plásticos ni metálicos.
- Los decorados deberán de ser realizados artesanalmente.

Para la convocatoria del 11° Concurso de Piñatas Mexicanas del MUAP, el estudiante *Tesillo Flores Carlos Alberto* de la LDI del CU UAEM Zumpango, decidió participar en dicho certamen. Su formación como diseñador en la UAEM le permitió contar con los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar una propuesta original y digna de dicho concurso (ver imagen 3).

Imagen 2



MUSEO DE ARTE POPULAR

El Fideicomiso Museo de Arte Popular Mexicano convoca al DÉCIMO PRIMER CONCURSO DE PIÑATAS MEXICANAS, de acuerdo con las siguientes:



BASES

1. Podrán participar artesanos y artistas mexicanos o extranjeros residentes en México.
2. Cada participante podrá inscribir únicamente una piñata, de manera individual o colectiva.
3. No se aceptarán piñatas que estén o que hayan participado en otros concursos, ni premiadas con anterioridad.
4. La piñata deberá tener como base **olla de barro**, estar elaborada y forrada con materiales tradicionales, tales como: papel periódico, de china, crepé, entre otros. No se aceptarán plásticos ni metálicos. En caso de que se realicen decorados, éstos deberán ejecutarse artesanalmente.
5. La piñata podrá ser de cualquier tamaño, forma y tema.
6. Los participantes deberán inscribir su piñata, proporcionando los datos que se indican en el formato de inscripción, el cual está en la página del MAP: www.map.cdmx.gob.mx y enviarla con todos los datos solicitados al correo electrónico: gmartinezo@cdmx.gob.mx o entregarla en la sede del MAP. **La inscripción cierra el 31 de octubre de 2017, a las 17:00 h. No habrá prórroga.**
7. Las piñatas inscritas deberán entregarse en la Coordinación de Exposiciones del MAP, el día 6 y 7 de noviembre de 2017, en horario de **10:00 a 15:00 h.** No habrá prórroga.
8. Las piñatas que se presenten y no cumplan con lo establecido en las presentes bases, se descalificarán automáticamente y será responsabilidad del artesano o artista.
9. Se otorgará un estímulo económico de:
Primer lugar: \$ 15,000.00 (Quince mil pesos 00/100 M. N.)
Segundo lugar: \$ 10,000.00 (Diez mil pesos 00/100 M. N.)
Tercer lugar: \$ 5,000.00 (Cinco mil pesos 00/100 M. N.)
El primer lugar pasará a formar parte del acervo del MAP.
El jurado podrá otorgar hasta 10 menciones honoríficas, con estímulo económico a cada una de \$ 1,000.00 (Un mil pesos 00/100 M.N.)
10. El jurado del concurso será designado por el MAP y el fallo será inapelable, mismo que se dará a conocer públicamente el día de la premiación, la cual se realizará el **sábado 11 de noviembre de 2017, a las 12:00 h.**
11. Los concursantes aceptan que las piñatas inscritas se exhiban en el patio del museo, del sábado 11 de noviembre y hasta el domingo 10 de diciembre de 2017.
12. La devolución se realizará el día **11 y 12 de diciembre** de 2017, de 10:00 a 15:00 h.
13. En caso de que se suscite alguna controversia sobre la autoría de las piñatas inscritas, el Fideicomiso Museo de Arte Popular Mexicano quedará a salvo de la misma, siendo responsabilidad exclusiva de quién la haya presentado a concurso.
14. Lo no previsto en la presente convocatoria será resuelto por el Fideicomiso Museo de Arte Popular Mexicano.

Ciudad de México a 17 de agosto de 2017

Revivallagido No. 11, entrada por Independencia, Col. Centro, C. P. 06050.
Informes: Gabriela Martínez Osorio al Tel. 55-10-22-01 Ext. 109 y 110
Correo(s) electrónico(s): gmartinezo@cdmx.gob.mx



www.map.cdmx.gob.mx

Revivallagido 11, esq. Independencia, Centro Histórico de la Ciudad de México.

Convocatoria MUAP Concurso de Piñatas 2017

Fuente: <https://www.map.cdmx.gob.mx/convocatorias/concursos/9>

Imagen 3



Piñata Trompo realizada para concurso de piñatas MUAP 2017 Fuente: Tesillo Flores Carlos Alberto (2018).

La imagen 3, muestra el objeto de diseño desarrollado por Tesillo Flores para el concurso de piñatas ya mencionado. La piñata del alumno denota, manejo de los materiales, dominio de la forma y concepto, lo que enriquece y genera un alto grado de valor estético. Al término de la exhibición en el MUAP la piñata fue adquirida por un coleccionista, acto que vino a reafirmar el buen nivel de diseño y elaboración del trompo-piñata.

El breve ejemplo del concurso de piñatas MUAP es solamente un pretexto para resaltar el buen desempeño profesional de los estudiantes de la LDI de la UAEM con el modelo de innovación curricular basado en el aprendizaje significativo. De acuerdo con los objetivos de la carrera, los diseñadores industriales formados en la UAEM son licenciados/as en diseño industrial con alto sentido de responsabilidad, vocación de servicio, competencias y conocimientos para crear modelos de objetos, productos y servicios bidimensional y tridimensional acordes a las necesidades de las personas, a través del proceso de diseño (ver imagen 4). Además, éstos egresados tienen la capacidad de aplicar principios multidisciplinarios utilizando el modelo de complejidad, el resultado se traduce en la producción y materialización de objetos o productos tomando en cuenta criterios de diseño y necesidades de los usuarios. El uso de las competencias ganadas por dicho profesionista lo realiza de manera transversal haciendo uso de los ejes horizontal y vertical (UAEM, 2015).

El eje horizontal da los aportes teóricos, tecnológicos y de diseño. Las tres áreas son fundamentales para conceptualizar y poder concretar la propuesta final. La teoría da la conceptualización del diseño. El campo del diseño permite llevar la propuesta desde la idea hasta su materialidad y el aspecto tecnológico proporciona las herramientas para la manufactura del objeto de diseño. A su vez, la estructura del plan de estudios permite que el diseñador tenga el conocimiento y las habilidades para su competitividad. Tan solo en el ejemplo de la piñata-trompo vemos la aplicación directa de asignaturas, tales como, bases para el diseño, conceptos y lenguaje, metodología, bocetaje, maquetas, diseño de objetos simples, materiales y proceso de diseño, modelos, diseño de productos, estética, representación tridimensional de productos, etcétera (UAEM, 2015).

Imagen 4



Proceso de Modelado

Fuente: Tesillo Flores Carlos Alberto (2018).

Referencias bibliográficas

- Delors, J. (1996.). “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Cerda, E., Oliva, D. (2015). “Evaluación de competencias pedagógicas del docente en una institución de educación superior”. *Ra Ximhai* [en línea] 11(4), pp.31-53. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596002>
- Torres, A., Badillo, M., Valentín, N., Ramírez, E. (2014) Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, [en línea] 14(66), pp.129-145. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179433435008>
- Trujillo, S. (2008). Pedagogía de la afectividad: la afectividad en la educación que le apuesta a la formación integral, ir al núcleo del sujeto. *Tesis Psicológica*, [en línea] (3), pp.12-23. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139012667004>
- UAEMEX (2015). “Programa de estudios de la licenciatura en diseño industrial” Disponible en: http://dep.uaemex.mx/curricular/lib/mapas.php?mapa_plan=plan&programa=198consulta:11/11/2018
- Vera, J. (2012). “Competencias científicas de docentes de educación superior tecnológica en México”. *Universidades*, [en línea] (52), pp.4-17. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37326902002>
- Viera, T. (2003). “El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural”. *Universidades*, [en línea] (26), pp.37-43. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302605>

Parte II.
Procesos Académicos en el Nivel
Medio Superior

Capítulo 7. Inteligencias Múltiples: ¿Cuál es el perfil del alumnado de media superior?

Abimael Pedraza Alva, Brenda Mendoza González

Introducción

La teoría de las Inteligencias Múltiples es una propuesta formulada por parte del psicólogo y neurólogo Howard Gardner, quien sostiene que los seres humanos son capaces de procesar y aquella información que el medio les proporciona, y durante su desarrollo aprenden a analizar dicha información generando nuevos conocimientos (Guzmán y Castro, 2005).

A través de la teoría de las Inteligencias Múltiples se describe que cada individuo tiene la capacidad para desarrollar cada una de las inteligencias a un ritmo propio, por lo que se requiere de estimulación por parte del contexto sociocultural, pero además se consideran los factores biológicos, culturales e históricos del individuo, por lo que el desarrollo de las inteligencias múltiples es multifactorial (González, Moraleda y Ortiz, 2014).

En el ámbito académico y desde la perspectiva de Gardner, existe la oportunidad de conocer las características del perfil intelectual del alumno en función de las inteligencias múltiples, con las posibilidades de brindarle las herramientas necesarias para desarrollar un proyecto de vida a partir de sus propias fortalezas y debilidades una vez que estas sean identificadas para así alcanzar un éxito a nivel profesional y personal del estudiante (Pérez y Beltrán, 2006).

Algunos estudios sostienen que no existe implementación de la teoría de las Inteligencias Múltiples en los sistemas y programas educativos, académicos y de enseñanza. Cuando, podría tener aplicaciones que permita fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje dado que en planes y programas se hace un énfasis en las áreas lógico-matemática y lingüística, minimizar al resto de las inteligencias quitando la oportunidad de sobresalir a aquellos alumnos con un desarrollo más amplio en otras inteligencias, inversamente hablando desde la perspectiva en que la teoría de las inteligencias múltiples es incluida y desarrollada dentro de algunos procesos de la educación se observa el uso, aplicación y desarrollo de estrategias de enseñanza que logren en los estudiantes una mejor capacidad cognitiva para la resolución de pro-

blemas, toma de decisiones, una mejora en su conducta, el aumento de autoestima, desarrollo de habilidades y destrezas, así como mejorar la relación con personas de su contexto cercano y consigo mismos (Suárez, Maiz y Meza, 2010).

Los fines de la Educación Media Superior establecidos señalan la importancia de generar nuevas competencias de tipo cognitivas y actitudinales en los jóvenes, mediante la promoción de la cultura del deporte, de la lectura, de la ciencia e investigación y el desarrollo de un espíritu crítico y de análisis de las causas de las problemáticas presentes en el entorno con el objetivo de crear propuestas que puedan responder a las nuevas demandas de la sociedad actual (Rojas, 2014), por lo que se vuelve necesario profundizar en propuestas como la teoría de inteligencias múltiples en el aprendizaje en el aula, misma que favorece la adaptación del ser humano a las demandas de su entorno y que tiene gran relevancia en la etapa de desarrollo del adolescente.

Hasta hace unos años las investigaciones que se formularon a partir de la teoría de las Inteligencias Múltiples propuesta por Gardner para la realización de perfiles de los alumnos al respecto de sus múltiples inteligencias, encontraban su énfasis en la educación secundaria en el extranjero, por ejemplo, el estudio de Alarcón (2013), en Almería, con el objetivo de lograr una mejora en las clases de aprendizaje en inglés de un grupo de nivel secundaria, los resultados del estudio mostraron que aquellas actividades relacionadas con las inteligencias múltiples favorecen el aprendizaje de la lengua inglesa.

Reforzando lo anterior se encuentra el estudio de García (2014) realizado en España, con la finalidad de conocer los perfiles con respecto a las inteligencias múltiples entre alumnos de diferente nivel educativo, al igual que conocer las diferencias en función del género. Los resultados señalan que existen diferencias de género con respecto a las inteligencias múltiples de los alumnos, donde se presentó una puntuación mayor de las inteligencias: lingüística, intrapersonal y espacial en las mujeres por sobre los hombres, del mismo modo se identificaron diferencias significativas en los perfiles de inteligencias múltiples entre los alumnos de secundaria y los alumnos de bachillerato, por otro lado, en la inteligencia lógico-matemática los alumnos de secundaria presentan una diferenciación elevada y moderada en comparación con los alumnos de bachillerato, los alumnos de secundaria presentaron una diferencia elevada en sus puntuaciones en comparación con los alumnos de bachillerato en la inteligencia naturalista, existe una diferenciación moderada entre los alumnos de secundaria en comparación con los alumnos de nivel medio superior en la inteligencia interpersonal, en la inteligencia lingüística existe una diferenciación moderada entre los alumnos de secundaria con respecto de los alumnos de nivel medio superior, en la inteligencia cenestésico-corporal existe una diferenciación moderada entre los alumnos de secundaria y de bachillerato y, finalmente, en la inteligencia espacial el

resultado de la comparación es una diferenciación moderada entre los alumnos de secundaria con respecto los alumnos de bachillerato.

En el último año Cejudo, Losada y Pérez (2017) reportaron un estudio en España en relación con las inteligencias múltiples, en dicho estudio se buscó consolidar la validación de un nuevo Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples o IAMI, el estudio concluye en la validación del IAMI-M40, instrumento mediante el cual fue posible obtener información sobre las características del perfil en los alumnos de sus inteligencias múltiples, este instrumento propuso la posibilidad de reformular programas de intervención para mejorar la educación integral de los alumnos redirigiendo su enseñanza a los procesos de toma de decisiones en el ámbito académico y vocacional de los alumnos así como al autococonocimiento de sus propias capacidades.

Finalmente, el estudio realizado por Issasi (2015) en el municipio de Tenango del Valle del Estado de México, llevado a cabo con la participación de alumnos de dos Telesecundarias se planteaba el objetivo de describir las inteligencias múltiples más desarrolladas en los estudiantes, así como, buscar identificar las diferencias en los niveles de inteligencias múltiples en función del género en el alumnado de Telesecundaria. En el estudio se identificaron dos grupos, el primer grupo presentó un nivel elevado de desarrollo correspondiente a las inteligencias interpersonales, espacial y naturalista y un segundo grupo con un nivel bajo de desarrollo de inteligencias colocando dentro de este grupo a las inteligencias musical e intrapersonal; en respecto al género se demostró que en ambas telesecundarias los hombres mantienen un mayor puntaje en las inteligencias interpersonales, espacial y cenestésica, en el caso de las mujeres se presenta un puntaje alto en las inteligencias interpersonales, espacial y naturalista.

Se puede identificar que aquellos estudios en relación con los perfiles de inteligencias múltiples se han centrado principalmente en alumnado de educación secundaria y que estos se han desarrollado y mostrado más presencia en países del extranjero, además estos estudios se centran en desarrollar nuevos instrumentos válidos y confiables, lo que permite desarrollar investigaciones de corte cuantitativo, así como en otras investigaciones se han estudiado las asociaciones entre las inteligencias múltiples con variables como la resiliencia, el aprendizaje del idioma inglés por ejemplo, y pocos se han centrado en estudiar las posibles agrupaciones en función de las inteligencias múltiples de los alumnos.

Para el perfil de egreso del alumnado de nivel medio superior se observa la importancia de un esquema enfocado a partir de la teoría de las inteligencias múltiples, puesto que se requiere la adquisición o desarrollo de habilidades para solucionar problemas, toma de decisiones, adaptación al contexto de desarrollo, competencias para establecer relaciones sociales, habilidades de razonamiento, et-

cétera; aspectos necesarios para el desenvolvimiento cotidiano en los diferentes aspectos del contexto social en el cual los jóvenes se encuentran interactuando.

Inteligencias Múltiples: Fundamentos Teóricos

Hasta hace más de una década se tenía un enfoque hacia las habilidades lógicas y/o lingüísticas haciendo un enfoque hacia la cognición humana, dejando de lado los estudios en biología, la diversidad cultural y la creatividad. Garden, consideró necesario desarrollar una teoría que abarcara a la inteligencia y como esta se manifiesta y desarrolla en cada individuo, considerando a la inteligencia como una condición humana de pluralidad y por su amplia relación con los múltiples procesos cognitivos y las capacidades del individuo desarrolla la Teoría de las Inteligencias Múltiples, tomando en cuenta dentro de la teoría y añadiendo valor significativo al entorno cultural como partícipe del intelecto humano (Macías, 2002).

La Teoría surge como una oposición ante la idea generalizada donde a la inteligencia se le comprende como aquella capacidad superficial, permitiendo así en la Teoría de las Inteligencias Múltiples contemplar a la inteligencia más allá de la perspectiva cognitiva (Ferrándiz, Bermejo, Ferrando y Prieto, 2006).

Los aspectos propios a las inteligencias múltiples se enfocan en rechazar la concepción generalizada de la existencia de una sola inteligencia o un solo tipo de inteligencia, y buscan la integración de los procesos y mecanismos cerebrales que se encuentran en las inteligencias de cada individuo, se incluye que el cerebro posee para cada tipo de inteligencia mecanismos y operaciones específicas como un modo de respuesta al tipo de información que se le presente ya sea de forma interna o externa, de este modo la teoría respalda la individualidad y autonomía de cada tipo de inteligencia en el individuo, reconociendo que posee bases neurológicas y relativa independencia de unas con otras, demostrando que al aplicar las inteligencias múltiples con orientación hacia una disciplina las ocho inteligencias pueden llegar a trabajar en conjunto. Cada individuo tiene desde su nacimiento potencialidades marcadas desde una herencia genética las cuales se desarrollan dependiendo de las necesidades que el entorno le presente, cada tipo de inteligencia requiere alcanzar un punto de competencias básicas para un adecuado desarrollo y funcionamiento, en la teoría de inteligencias múltiples cada individuo posee una combinación de los diferentes tipos de inteligencias desarrolladas a diferente nivel ya que estas se desarrollan de distinto modo lo que permite, en cada inteligencia, que cada ser humano pueda considerarse como inteligente (Ander, 2008).

Gardner al estudiar la inteligencia sustenta su investigación en la diversidad dentro de distintos grupos culturales así como en los análisis de algunas de sus investigaciones neurológicas, en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner

se indica que la inteligencia es aquel potencial del ser humano que está por encima del coeficiente intelectual (Sanabria, 2013), además indica los criterios para considerar a un talento como una inteligencia a partir de su teoría, éstos requieren de comprender su localización cerebral, de la identificación de sus funciones, la observación en poblaciones específicas, la identificación de su sistema simbólico, de que sea susceptible para ser estudiado a través de estudios psicométricos y de un conjunto de operaciones (Gardner, 1983).

Al momento de la formulación de su teoría, Gardner hace mención de las capacidades cognitivas pluralistas de la condición humana, también hace hincapié en la capacidad de resolución de problemas y la actividad mental que se enfoca en la resolución de dicho problema a través de la formulación y establecimiento de estrategias y/o mecanismos que le sirven al individuo para alcanzar dicho objetivo, en conjunto con lo anterior Gardner considera optima la creación de un producto cultural el cual está determinado por la propia cultura y en función de un mejoramiento en la calidad de vida dentro de la sociedad perteneciente a dicha cultura, todo esto con el fin de desarrollar una propuesta con ocho inteligencias múltiples, Inteligencia lingüística, musical, lógico-matemática, cenestésico-corporal, espacial, intrapersonal, interpersonal y naturalista (Macías, 2002), conviene destacar que en un principio la teoría de las inteligencias múltiples comprendía un catálogo conformado de siete tipos de inteligencias establecidas respecto a los estudios de Gardner (Gardner, 1983).

Los diferentes tipos de inteligencias se caracterizan por la variación que presentan en el nivel de desarrollo que el individuo mantiene de cada una, de la integración de aspectos biológicos, por la interacción del individuo con el entorno y la cultura (en el momento histórico de la persona), resultando en una combinación única y con un uso en diferentes medidas, a manera personal de las inteligencias (Macías, 2002).

Existen tres enfoques considerados por Gardner en la formulación de su teoría sobre las Inteligencias Múltiples empezando por el enfoque de procesamiento de la información el cual puede comprenderse como una base para el entendimiento de la forma en que los diversos contenidos de información son procesados y comprendidos por el individuo, estos contenidos de información pueden comprender lo que es el lenguaje, las conductas sociales, la música, entre otros (Cabrera, 2003).

Un segundo enfoque es el de sistemas simbólicos el cual proporciona la noción de la necesidad del ser humano por la creación de símbolos por medio de su capacidad comunicativa, ésta misma capacidad es la que le permite hacerse de una distinción con las demás especies animales además de poder desarrollar a través de la comunicación su capacidad de cognición (Macías, 2002).

El tercer enfoque es el neurobiológico, es la explicación de la inteligencia a partir de una base biológica, a través de estos estudios surge el énfasis hacia la

plasticidad cerebral y su relevancia en el desarrollo de una etapa temprana del infante describiendo ciertos principios que Gardner consideró para la formulación de la base biológica de su teoría (Gardner, 1983).

Clasificación de las Inteligencias Múltiples

La inteligencia, según la propuesta de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, comprende ocho tipos de inteligencias, clasificadas en los tipos de inteligencia lingüística, musical, lógico-matemática, cenestésico-corporal, espacial, intrapersonal, interpersonal y naturalista (Macías, 2002).

Inteligencia Lingüística

Es el manejo de los significados y las connotaciones de las palabras, en esta inteligencia se señalan las capacidades del uso de las operaciones medulares del lenguaje, sobre el manejo y el orden de las palabras haciendo un uso adecuado de las reglas gramaticales, también de un nivel sensorial para los sonidos y ritmos del lenguaje oral, sumado a la sensibilidad para las diferentes funciones del lenguaje en el intento de transmitir una emoción, llegar al convencimiento de otros y/o transmitirles información (Gardner, 1983).

Las capacidades lingüísticas abarcan las funciones de ambos hemisferios cerebrales para su ejecución, la base del sistema lingüístico se presenta en el lóbulo frontal y temporal del hemisferio izquierdo mientras que el componente no verbal de la palabra como es el tono, la frecuencia, el volumen y el ritmo, son responsabilidad directa del hemisferio derecho (Ander, 2008).

Inteligencia Musical

Se identifican las capacidades de reconocimiento, apreciación y reproducción de ritmos, tonos y acordes de voces, existen tres capacidades básicas en esta inteligencia un sentido para los tonos, otro para el ritmo y finalmente para las tonalidades. Con estas competencias se logra crear un uso de sonidos para llegar a comunicar, comprender y crear significados, comprende algunos procesos que se requieren para llevar a cabo las funciones de esta inteligencia, mismo que pueden ser de tipo visual, para poder leer partituras de tipo auditiva mediante la percepción y la comprensión de melodías, ritmos y armonías de una estructura en una composición musical, comprende procesos de tipo cenestésico, como la coordinación motora necesaria para la producción musical al tocar un instrumento, también algunas funciones cognitivas de tipo ejecutivo que permitan desarrollar piezas musicales y finalmente el uso de los circuitos afectivos que permitan explicar los procesos emocionales que la música produce en el individuo (Ander, 2008).

Inteligencia Lógico-Matemática

En ella se hace uso de las capacidades de relaciones abstractas, al mismo tiempo que logran identificarlas tienen la capacidad de la manipulación de números, de cantidades, realizar operaciones y de llevar a cabo cadenas de razonamientos en supuestos, proposiciones y generar conclusiones, también se posee la capacidad de elaboración de conceptos desde la perspectiva lógica y en la perspectiva matemática la concepción del concepto numérico, variable y función de variables (Ander, 2008).

Estas capacidades tienen sus orígenes en la forma como el pensamiento confronta al mundo y los objetos en él, con la forma en que se crea su ordenamiento y reordenación, hablando en términos del enfoque Piagetiano el conocimiento se origina a partir del reconocimiento y análisis de las acciones propias sobre el mundo desde una etapa temprana en la exploración, a la búsqueda de similitudes y al agrupamiento, una vez asimiladas estas acciones le permiten al infante el emprendimiento de nuevas operaciones, estas operaciones se reflejan más adelante en el individuo cuando demuestra habilidad para formar cadenas de razonamientos, sin embargo, para que estas cadenas sean aceptadas existen condiciones donde se requiere de un desarrollo explicado de sus partes y preciso (Gardner, 1983).

Inteligencia Espacial

Es la capacidad de visualizar figuras y formas geométricas, producir un modelo mental del entorno, reconocer un objeto desde distintas perspectivas, anticiparse a las consecuencias que tendría una modificación de los elementos de un entorno espacial (Ander, 2008).

Se consideran principalmente para este tipo de inteligencia a las capacidades que permiten percibir con gran exactitud el mundo visual, en poder generar modificaciones al entorno y hacer una aportación de nuevas modificaciones propias a las percepciones iniciales del mismo y en la recreación de los aspectos físicos de la experiencia visual aun en ausencia de estímulos físicos que los representen (Gardner, 1983).

Es la capacidad del individuo para poder solucionar problemas donde exista la necesidad de desplazamiento o de orientación dentro de un espacio específico, además del reconocimiento sobre el tipo de escenario para así poder realizar modelos del entorno viso-espacial y poder realizar sobre el mismo cambios y modificaciones propias (Ferrández *et al.*, 2006).

Inteligencia Cenéstésico-corporal

Es la capacidad del individuo para utilizar su propio cuerpo o parte de él para lograr expresar sus ideas y/o sentimientos mediante el movimiento, a través de la expresión y el lenguaje corporal, además consta de dos competencias básicas refiriendo la primera al manejo y control de los movimientos corporales propios y

la segunda competencia constando del manejo de los objetos mediante destrezas manuales, por ejemplo, para aquellos que requieren una labor detallada y a pequeña escala (Ander, 2008).

Dicho de otra forma, la inteligencia cenestésico-corporal se conforma por la capacidad en la que le individuo puede utilizar su propio cuerpo para así poder exteriorizar la expresión de sus sentimientos e ideas (Recio, 2012).

Inteligencia Interpersonal

Se conforma por competencias socio-personales, comprende las capacidades que le permiten al individuo poder relacionarse con otros, así como el poder comprender sus sentimientos, modos de pensar, de sentir y de actuar, estas habilidades también permiten la comunicación entre individuos y el manejo de conflictos mediante el autoconocimiento de los sentimientos y las emociones tanto propias como ajenas, resalta la capacidad empática para comprender al otro desde la propia concepción de realidad sobre el entorno (Ander, 2008).

Se considera a la inteligencia interpersonal como el conjunto de capacidades que permiten formular una identificación y un entendimiento de los estados internos de otras personas, comprendiendo las intenciones, preferencias, estilos de pensamientos, entre otros, sin embargo los aspectos de carácter cultural como las costumbres, normas de comportamiento y/o valores también son relevantes por la información que contribuyen a la identificación de los estados internos de otros (Castello y Cano, 2011).

Inteligencia Intrapersonal

En lo que se refiere a la inteligencia intrapersonal las capacidades se centran en el poseer los conocimientos acerca de uno mismo, sobre ser capaz de observar los estados y procesos neurocognitivos propios y así comprender el comportamiento generado, estas capacidades permiten al individuo entender cuáles son sus propias limitaciones para la toma de decisiones, el manejo de las emociones, los sentimientos, intereses, capacidades y motivos (Ander, 2008).

Inteligencia Naturalista

Finalmente, las competencias características de la inteligencia naturalista se conforman por las capacidades del individuo para saber distinguir entre diferentes clases y tipos de seres vivos, engloba habilidades como la observación, el saber cómo estudiar a la naturaleza, así como tener conocimientos sobre la clasificación de los elementos del medio y el saber hacer uso de estos conocimientos con el fin de una utilidad productiva (Ander, 2008).

La inteligencia naturalista se refleja en las capacidades correspondientes a la observación, la organización y la clasificación de la naturaleza, de los fenómenos

naturales y sus elementos, además del análisis sobre las conexiones que existen entre las actividades humanas y sus ecosistemas, (Sandoval, González y Lauretti, 2013).

Método

Objetivos

Conocer los grupos de alumnos de bachillerato en función de las ocho inteligencias múltiples, así como la descripción de dichos grupos de alumnos.

Tipo de Investigación

La investigación es cuantitativa, ya que se planifica la recolección de datos para su posterior análisis, haciendo uso de medidas válidas y confiables (Hueso y Cascant, 2012).

Tipo de estudio

El estudio es descriptivo comprende la reseña del fenómeno de estudio sin manipular ninguna variable del objeto de estudio (García, 2004).

Variables

Las variables de estudio son las inteligencias múltiples, definidas como estructuras mentales que señalan las debilidades o fortalezas de cada individuo durante su desarrollo, mismas que sobresalen ante la exposición a nuevas situaciones o problemáticas, los tipos de inteligencias múltiples comprenden ocho tipos con distintas capacidades cada uno que pueden ser aplicadas como distintos conocimientos y habilidades cognitivas (García, 2009).

Participantes

El estudio se llevó a cabo con la participación de 244 estudiantes de cuarto semestre de bachillerato, con un rango de edad de 16 a 18 años de una escuela preparatoria pública en la ciudad de Toluca de Lerdo, Estado de México. La selección de los participantes fue a partir de un muestreo no aleatorio, por conveniencia, gracias a la accesibilidad que brindan los convenios académicos para la realización de servicio social y prácticas profesionales con la universidad.

Instrumentos

Para lograr los objetivos planteados, se aplicó el Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R) de los autores Pérez Edgardo y Cupani Marcos (2008) se llevó a cabo la recogida de los datos, el IAMI-R mide la autoeficacia que poseen los estudiantes en relación con las actividades con carac-

terísticas propias de cada una de las inteligencias múltiples, el inventario se encuentra conformado por 48 ítems con la opción de respuesta de una escala likert de diez opciones que van desde 1 que representa la opción “Nada seguro de poder realizar esta actividad” a 10 que representa “Totalmente seguro de poder realizar exitosamente esa actividad” (Pérez y Cupani, 2008). El instrumento se divide en ocho dimensiones o escalas que representan las ocho inteligencias múltiples de la teoría de Gardner y tiene una Alfa de Cronbach de $\alpha=.95$ de confiabilidad.

- **Escala 1.** Autoeficacia Lingüística, mide la autoeficacia que en relación con las habilidades para el lenguaje oral y escrito, se señala en los ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 6.
- **Escala 2.** Autoeficacia Lógico-Matemática, mide la autoeficacia comprendida en las capacidades de análisis lógico de problemas, cálculo numérico y de investigación científica, se señalada en los ítems 7, 8, 9, 10, 11 y 12.
- **Escala 3.** Autoeficacia Espacial, mide la autoeficacia señalada en las destrezas para reconocer y manipular patrones del espacio específico, se ubica en los ítems 13, 14, 15, 16, 17 y 18.
- **Escala 4.** Autoeficacia Cenéstica-Corporal, mide la autoeficacia en relación con el uso del cuerpo total o parcialmente para la solución de problemas, expresión de ideas y/o sentimientos y creación de productos, se señala en los ítems 31, 32, 33, 34, 35 y 36.
- **Escala 5.** Autoeficacia Musical, mide la autoeficacia en las capacidades de ejecución, composición y apreciación de patrones y ritmos musicales, se encuentra en los ítems 19, 20, 21, 22, 23 y 24.
- **Escala 6.** Autoeficacia Interpersonal, mide la autoeficacia de las habilidades para la comprensión de la personalidad de otros, se señala en los ítems 25, 26, 27, 28, 29 y 30.
- **Escala 7.** Autoeficacia Intrapersonal, mide la autoeficacia en las capacidades de comprensión de los sentimientos propios y motivos, se señala en los ítems 37, 38, 39, 40, 41 y 42.
- **Escala 8.** Autoeficacia Naturalista, mide la autoeficacia en las habilidades de reconocimiento y clasificación de los elementos del mundo natural y artificial, se señala en los ítems 43, 44, 45, 46, 47 y 48 (Durán, Elvira, y Pujol, 2014, Pérez y Cupani, 2008).

Procedimiento de obtención de datos

Se presentó a las respectivas autoridades académicas de la institución del bachillerato un oficio extendido por parte de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM, solicitando llevar a cabo la aplicación del IAM-R a los alumnos del 4to semestre en el turno matutino.

Posteriormente, se acordaron los grupos donde se llevarían a cabo las aplicaciones, las fechas y el horario, por parte del plantel se recibió la facilidad en la gestión de los espacios y grupos para la aplicación, así como el informar a los docentes de los respectivos grupos. Para la aplicación se requirió la asistencia de dos instructores los cuales describieron las finalidades del estudio. Una vez dadas las instrucciones de la aplicación se resolvieron dudas y se revisó que todas las preguntas fueran contestadas adecuadamente por parte del alumnado.

Diseño de Investigación

El diseño no experimental no requiere ninguna manipulación a las variables del estudio, se centra en la observación del fenómeno en su forma natural dentro del contexto a estudiar (Dzul, 2013). El diseño no experimental fue de tipo transversal, cumpliendo el criterio en que la descripción de las variables, así como su análisis se lleva a cabo en un momento único, se puede dividir en estudios transversales exploratorios, descriptivos y correlacionales-causales (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Análisis de datos

Para dar respuesta al objetivo principal del estudio se llevó a cabo un análisis multivariado, un análisis de conglomerados, k-medias para lograr identificar o agrupar a los participantes. Para este análisis se emplearon los 8 factores del instrumento: la inteligencia lingüística, la inteligencia musical, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia cenestésico-corporal, la inteligencia espacial, la inteligencia intrapersonal, la inteligencia interpersonal y finalmente la inteligencia naturalista.

Para describir los grupos de alumnos (identificados a partir del conglomerado, análisis k-medias), en función de las ocho Inteligencias Múltiples, se realizó un análisis estadístico de la prueba de Kruskal Wallis.

Resultados

A continuación, se muestran el análisis de conglomerados a través del estadístico multivariado k de medias, cuyo cálculo se desarrolló a partir del factor inteligencia musical.

Tabla 1. Medias de los conglomerados obtenidos del desarrollo de la Inteligencia Musical en los estudiantes de bachillerato

Grupo	Conglomerados		
	Medias de Conglomerados		
	1	2	3
Inteligencia Musical	27.74	10.70	48.84

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1, se observa los tres grupos identificados en el análisis de conglomerados, para realizar la descripción se tomó en cuenta el número de reactivos contenidos en cada factor y el puntaje en la escala de Likert (de diez niveles).

Grupo 1. Nivel Moderado de habilidades Musicales

Este grupo se conforma por 86 alumnos. Se caracterizan por ser estudiantes que cuentan con un nivel moderado de habilidades musicales (interpretar un instrumento musical, leer música, afinar un instrumento musical, entre otras) y de capacidades de apreciación, sensibilidad hacia los tonos, hacia los ritmos, hacia el timbre y las melodías.

Grupo 2. Nivel bajo de habilidades Musicales

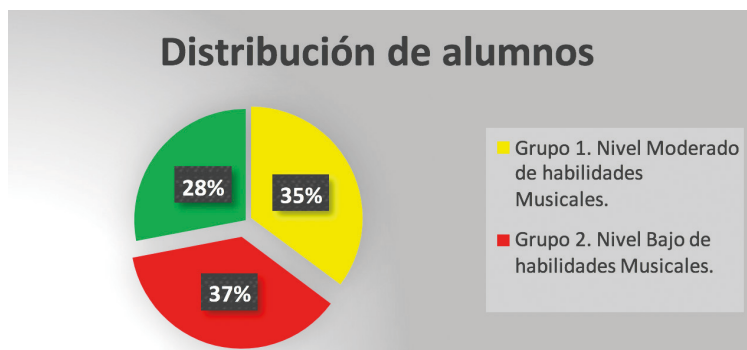
Este grupo comprende 90 estudiantes. Son estudiantes que cuentan con un nivel bajo de habilidades musicales (interpretar un instrumento musical, leer música, afinar un instrumento musical, entre otros) y de capacidades de apreciación, de sensibilidad hacia los tonos, hacia los ritmos, hacia el timbre y las melodías.

Grupo 3. Nivel Alto de habilidades Musicales

Este grupo comprende 68 estudiantes. Son estudiantes que cuentan con un nivel alto de habilidades musicales (Interpretar un instrumento musical, leer música, afinar un instrumento musical, etcétera) comprenden las capacidades de apreciación, de sensibilidad hacia los tonos, hacia los ritmos, hacia el timbre y las melodías.

A continuación, en la figura 1 se muestra la distribución del alumnado, a partir del análisis de conglomerados cuyos grupos se describieron anteriormente.

Figura 1. Distribución de alumnos definidos por la Inteligencia Musical



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1 se observa que el 35% de los estudiantes de bachillerato tienen un nivel moderado de habilidades de la inteligencia musical, el 37% presenta un nivel bajo y el 28% un alto nivel de habilidades de la inteligencia musical.

Para la descripción de los grupos de alumnos, se realizó un análisis estadístico de la prueba de Kruskal Wallis para conocer cuál de los tres grupos de alumnos ya identificados poseen las inteligencias múltiples.

Factor 1. Inteligencia Lingüística

Se observaron diferencias significativas con respecto a los tres grupos de alumnos identificados ($z = 15.647$, $p < .001$), identificándose que el Grupo 2 Nivel Bajo de habilidades Musicales, presenta un nivel de habilidades lingüísticas menor ($Md = 99.6$), que el Grupo 1 Nivel Moderado de habilidades Musicales ($Md = 131.5$) y el Grupo 3 Nivel Alto de habilidades Musicales ($Md = 141.2$).

Factor 2. Inteligencia Lógico-Matemática

Se observaron diferencias significativas en los tres grupos de alumnos identificados ($z = 19.153$, $p < .001$). El Grupo 2 Nivel Bajo de habilidades Musicales presenta un nivel de habilidades lógico-matemáticas menor ($Md = 99.7$), que el Grupo 1 Nivel Moderado de habilidades Musicales ($Md = 125.3$) y el Grupo 3 Nivel Alto de habilidades Musicales ($Md = 149.07$).

Factor 3. Inteligencia Espacial

Se observaron diferencias significativas con respecto a los tres grupos de alumnos identificados ($z = 25.942$, $p < .001$). Se observa que el Grupo 2 Nivel Bajo de habilidades Musicales presenta un nivel de habilidades espaciales menor ($Md = 96.2$), que el Grupo 1 Nivel Moderado de habilidades Musicales ($Md = 125.1$) y el Grupo 3 Nivel Alto de habilidades Musicales ($Md = 153.8$).

Factor 4. Inteligencia Cenestésico-Corporal

Se observaron diferencias significativas con respecto a los tres grupos de alumnos identificados ($z = 26.007$, $p < .001$). El Grupo 2 Nivel Bajo de habilidades Musicales presenta un nivel de habilidades cenestésico-corporales menor ($Md = 95.2$), que el Grupo 1 Nivel Moderado de habilidades Musicales ($Md = 127.4$) y el Grupo 3 Nivel Alto de habilidades Musicales ($Md = 152.3$).

Factor 6. Inteligencia Interpersonal

Se observaron diferencias significativas con respecto a los tres grupos de alumnos identificados ($z = 28.503$, $p < .001$). De este modo, el Grupo 2 Nivel Bajo de habilidades Musicales presenta un nivel de habilidades interpersonales menor ($Md =$

94.6), que el Grupo 1 Nivel Moderado de habilidades Musicales (Md = 126.1) y el Grupo 3 Nivel Alto de habilidades Musicales (Md = 154.7).

Factor 7. Inteligencia Intrapersonal

Se identificaron diferencias significativas con respecto a los tres grupos de alumnos identificados ($z = 20.014$, $p < .001$). El Grupo 2 Nivel Bajo de habilidades Musicales, presenta un nivel de habilidades intrapersonales menor (Md = 98.94), que el Grupo 1 Nivel Moderado de habilidades Musicales (Md = 126.02) y el Grupo 3 Nivel Alto de habilidades Musicales (Md = 149.2).

Factor 8. Inteligencia Naturalista

Se observaron diferencias significativas con respecto a los tres grupos de alumnos identificados ($z = 21.119$, $p < .001$). Se señala que el Grupo 2 Nivel Bajo de habilidades Musicales presenta un nivel de habilidades Naturalistas menor (Md = 98.5), que el Grupo 1 Nivel Moderado de habilidades Musicales (Md = 125.3) y el Grupo 3 Nivel Alto de habilidades Musicales (Md = 150.5).

Finalmente, se hizo el cálculo del estadístico U de Mann-Whitney para conocer si existen diferencias significativas en función del género y responder al segundo objetivo específico.

Conclusiones

Se resume que se identificaron tres grupos de alumnos de bachillerato, clasificación que se obtuvo a partir de la inteligencia musical: Grupo 1. Nivel moderado de habilidades musicales, Grupo 2. Nivel bajo de habilidades musicales y Grupo 3. Nivel alto de habilidades musicales.

Con respecto a la descripción del alumnado a partir de sus inteligencias múltiples, se concluye que los alumnos con Nivel alto de habilidades musicales tienen un nivel mayor de capacidades en las inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, cenestésico-corporal, interpersonal, intrapersonal y de la inteligencia naturalista. Por otra parte, en el alumnado que presenta un nivel bajo de habilidades musicales se observa también un nivel menor de habilidades en las demás inteligencias múltiples.

Discusión

El estudio de investigación se centró en conocer los grupos de alumnos de bachillerato conformados a partir de las inteligencias múltiples, se comenzó por descubrir cuáles son los grupos de alumnos en función de las inteligencias múltiples,

se identificó la existencia de tres grupos de alumnos con respecto a la inteligencia musical: uno con nivel Bajo, otro Moderado y finalmente un grupo con nivel alto, estos grupos coinciden con los resultados de una investigación con estudiantes de Indonesia, donde pudieron identificarse tres grupos de alumnos en función de sus inteligencias múltiples con categoría fuerte, moderada y débil (Emmiyati, Amin, Asfah, Arsyad, y Darma, 2014).

Los resultados de este estudio, también son consistentes con otro desarrollado con adolescentes en India, en el cual se describen tres grupos de alumnos en función de sus Inteligencias Múltiples, agrupándose de acuerdo al nivel de inteligencias en alto, moderado y bajo (Jeevitha y Vanitha, 2017). En el Estado de México, los resultados de un estudio en el que participaron alumnos de Telesecundaria, se identificaron dos grupos de alumnos en función de las inteligencias múltiples: un grupo de Nivel elevado y un segundo grupo de Nivel bajo (Issasi, 2015).

Por lo identificado en este estudio, fue posible describir los grupos de alumnos en función de las ocho inteligencias múltiples, los alumnos con nivel Alto de inteligencia Musical también poseen un nivel alto en el resto de las inteligencias, resultados similares fueron reportados por Emmiyati, Amin, Asfah, Arsyad, y Darma (2014) quienes evaluaron al alumnado de secundaria en Indonesia, describiéndose que los estudiantes poseían todos los tipos de inteligencias en diferentes niveles (fuerte, moderada y débil) reconociendo a la inteligencia Existencial como la de categoría más fuerte y a la inteligencia Naturalista como la de categoría más débil.

Del mismo modo existe semejanza con lo reportado por Jeevitha y Vanitha (2017) en el distrito de Coimbatore, India, con estudiantes de secundaria, dentro de este estudio es posible identificar el porcentaje de alumnos que conforman tres niveles de inteligencias múltiples en diferentes grupos, en el grupo de Ciencias el 35% mantiene un alto nivel de inteligencias múltiples, el 65% un nivel moderado, en el grupo de Arte el 46% posee un alto nivel de inteligencias múltiples, un 52% poseen un nivel moderado y finalmente el 2% un nivel bajo.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, A. (2013). Las Inteligencias Múltiples en el Aula de Lengua Inglesa. (Tesis para el Título de Máster en Profesorado de Educación Secundaria). Universidad de Almería, España. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2351/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ander, E. (2008). Claves para introducirse en el estudio de las Inteligencias Múltiples. México: Limusa Homo Sapiens.
- Cabrera, I. (2003). El procesamiento humano de la información: en busca de una explicación. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 11 (6), 1-13.
- Castelló, A., y Cano, M. (2011). Inteligencia interpersonal: conceptos clave. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (3), 23-35.
- Cejudo, J., Losada, L. y Pérez, J. (2017). Inteligencias múltiples y su relación con inteligencias cognitiva y emocional en adolescentes. *Universitas Psychologica*, 16 (3), 5-11.
- Durán, E., Elvira, M. y Pujol, L. (2014). Validación del Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R) en una muestra de estudiantes Universitarios Venezolanos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (2), 1-23.
- Dzul, M. (2013). Unidad 3. Aplicación básica de los métodos científicos: Diseño No-experimental. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Presentaciones/licenciatura_en_mercadotecnia/fundamentos_de_metodologia_investigacion/PRES38.pdf
- Emmiyati, N., Rasyid, A., Rahman, A., Arsyad, A., & Dirawan, D. (2014). Multiple intelligences profiles of junior secondary school students in Indonesia. *International Education Studies*, 7 (11), 103-110.
- Ferrándiz, C., Bermejo, M., Ferrando, M. y Prieto, M. (2006). Fundamentos Psicopedagógicos de las inteligencias múltiples. *Revista española de pedagogía*, 64 (233), 5-19.
- García, M. (2009). La dimensión comunicativa de las inteligencias múltiples. *CIC: Cuadernos de Información y Comunicación*, 14, 141-157.
- García, M. (2014). Inteligencias Múltiples y variables psicoeducativas en estudiantes de Educación Secundaria. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, España. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/45426/1/tesis_garcia_gonzalez.pdf
- Gardner, H. (1983). Estructuras de la Mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, J., y Carreras, A. (2003). Neurogénesis y estructura modular de la conciencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 23 (88), 91-107.

- González, N., Moraleda, E. y Ortiz, M. (2014). Importancia y grado de implementación de las inteligencias múltiples en el aula. En Maquilón, J. y Orcajada, N. Investigación e innovación en formación del profesorado. 636 - 368. Universidad de Murcia: editum.
- Guzmán, B. y Castro, S. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revista de Investigación*, (58), 177-202.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. Quinta Edición. México: McGRAW-HILL / Interamericana Editores.
- Hueso, A., Cascant, M. (2012). Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. Editorial Universitat Politècnica de València. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10251/17004>
- Issasi, A. (2015). Inteligencias Múltiples en Alumnos de Telesecundaria (tesis de licenciatura). Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEMex, Toluca, Estado de México, México.
- Jeevitha, S. & Vanitha, J. (2017). A study of Multiple Intelligence in relating to learning style among higher secondary students. *International Journal of Research - Granthaalayah*, 5 (6), 310-319.
- Leal, A. (1987). Construcción de sistemas simbólicos: la lengua escrita como creación. Barcelona: Gedisa
- Ley General de los Derechos de niñas, niños y Adolescentes, (2014). Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143yfecha=04/12/2014
- Macías, M. (2002). Las Múltiples Inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, (10), 27-38.
- Mora, J., y Martín, M. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de historia de la psicología*, 28 (4), 67-92.
- Navarrete, P., y Quetre, J. (2011). Teoría de las Inteligencias Múltiples en Educación: una revisión crítica. (Tesis de Licenciatura en Educación). Universidad Católica de Tamuco, Chile.
- Pérez, E., y Cupani, M. (2008). Validación del inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples revisado (IAMI-R). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 47-58.
- Pérez, L. y Beltrán, J. (2006). Dos décadas de inteligencias múltiples implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 147-164.
- Recio, T. (2012). Inteligencias Múltiples: Aplicación Educativa de la Teoría al Aula de Primaria (Grado de Maestro en Educación Primaria) Universidad de Cantabria, Cantabria, España.

- Rojas, H. (2014). Fines de la Educación Media Superior, asegurar oportunidades de justicia y equidad social. Educación futura. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/fines-de-la-educacion-media-superior-asegurar-oportunidades-de-justicia-y-equidad-social/>
- Sandoval, A., González, L., González, O., y Lauretti, P. (2013). Inteligencia naturalista y existencial: una contribución al desarrollo emocional y al bienestar. *Multiciencias*, 13 (3), 290-298.
- Suárez, I. y Mendoza, B. (2008). Desarrollo de la inteligencia emocional y de la capacidad para establecer relaciones interpersonales e intrapersonales. *Laurus*, 14 (27), 76-95.
- Suárez, J., Maiz, F. y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1), 81-94.

Capítulo 8. Conociendo a los jóvenes de la educación media superior: campo de estudio y prácticas

Gloria Elvira Hernández Flores, Rocío Elizabeth Salgado Escobar

Introducción

En el capítulo nos proponemos reconocer quiénes son los jóvenes que estudian la Educación Media Superior (EMS) en municipios urbanos y rurales empobrecidos del norte, centro y sur del Estado de México a partir de un diagnóstico contextualizado de las condiciones sociales, políticas, familiares y escolares en que ejercen el derecho a la educación.

Sostenemos que las y los jóvenes son sujetos situados, de conocimiento y políticos; de ahí que nos hemos propuesto no sólo investigar acerca de ellos, sino con ellos, asumiendo que la investigación es una experiencia de producción de conocimiento social que potencia la alteridad y la construcción de diagnósticos con sujeto para la toma de decisiones, premisa que nos ha puesto frente al desafío de encuentros horizontales y procesos político-pedagógicos entre quienes participamos en la configuración de un emergente campo de estudio y de prácticas: la juventud y la escuela.

Los aportes derivan de los procesos y resultados de dos investigaciones colegiadas desarrolladas por el Cuerpo Académico (CA) Educación y Poder. Acciones con grupos en condición de pobreza y contextos de vulnerabilidad, en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Una investigación concluida en 2012 con financiamiento del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) de la Secretaría de Educación Pública; y otra en proceso centrada en las interacciones educativas desde la participación juvenil.

En dichos trabajos es transversal la problematización de las condiciones de poder excluyente que precarizan a los jóvenes como sujetos educativos, epistémicos y de acción social; así también del poder como posibilidad para la participación y transformación de las dinámicas escolares y por supuesto de las lógicas de producción de conocimiento de la juventud en condición de escuela.

La primera investigación titulada *Contextos de exclusión educativa, adolescencia y juventud. Un estudio en tres municipios del Estado de México* (2012) problematiza las tramas de precarización de las juventudes en lo social y escolar. Ofrece datos cuantitativos y cualitativos con el propósito de contextualizar el ejercicio del derecho a la educación de los y las jóvenes desde sus voces y condiciones en los municipios mexiquenses de Ecatepec, al norte, Toluca, centro, y Tejupilco al sur, con una visión de conjunto de la entidad. El estudio se realizó en secundaria y media superior, aunque aquí sólo consideraremos este último nivel.

La investigación en curso aporta un estado de conocimiento institucional que sistematizó tesis de maestría y doctorado con los criterios de nivel educativo (secundaria, media superior), edad (12-18) y municipal. Un referente más es la experiencia metodológica a través de talleres de acción pedagógica en las escuelas que nos ha permitido acercarnos a sus problemáticas diversas desde las narrativas y estéticas juveniles.

Vale decir que nuestras miradas están mediadas por las diferentes trayectorias en la línea de investigación institucional Educación, Sociedad y Cultura y por nuestras geografías en la docencia e investigación. El CA desde su origen en 2010 se ha integrado con colegas del norte, centro y sur del Estado de México lo que nos ha posibilitado estudios regionales y municipales en complementariedad y colaboración, incluso con otras líneas de investigación; además de un recorte epistemológico, teórico y metodológico nutrido con referentes de la sociología y la pedagogía crítica, la antropología y la geografía social, desde donde construimos una perspectiva sociocultural en el desarrollo de categorías, indicadores y premisas teóricas.

En el primer apartado del capítulo presentamos indicadores cuanti/cualitativos para un diagnóstico de las condiciones sociales y educativas de las juventudes en lo escolar y escalas más amplias donde sortean múltiples formas de exclusión, violencias y desacreditación que desconocen, niegan o ignoran sus capitales simbólicos, sociales y políticos (Reguillo, 2010); frente a lo que destacamos la participación juvenil en emergentes movimientos, recursos, propuestas y medios para transformar los espacios educativos, desordenarlos, e incluso, incidir en la lucha social. El segundo apartado se centra en las miradas de la juventud y la escuela como campo de estudio a partir de los estados de conocimiento nacional e institucional destacando los aportes en los ámbitos teórico y metodológico, así como los visos que de ellos emanan para construir escuelas participativas y equitativas. Finalmente, anudamos planteamientos de cierre y líneas de apertura que posibiliten no sólo hacer investigación, sino incidir en la mejora del derecho a la educación de la juventud mexicana.

Los jóvenes en educación media superior. Aportes para el contexto social y educativo

De 2010 a la fecha en el CA nos hemos dado a la tarea de problematizar las condiciones sociales, políticas y culturales en las que las juventudes mexiquenses tienen acceso a las instituciones escolares y ejercen su derecho a la educación. Así, hemos cartografiado contextos de exclusión educativa juvenil en tanto articulación de espacios y tiempos (Lindón, 2000; Giménez, 1996) que configuran no sólo divisiones geográficas y el tiempo cronológico, sino territorialidades y temporalidades en las que la subjetividad y sentidos sociales imprimen contenidos y formas de expresión diversas, afectadas por otras que rebasan las escalas próximas y locales.

Aproximarnos a la comprensión de las juventudes en condición de estudiantes, nos ha convocado en diversos diálogos académicos con Alfredo Nateras a pensar al país y también a América Latina, contextos con un bono demográfico que parece irse de las manos ante oportunidades limitadas y desiguales de desarrollo y participación juvenil en la sociedad.

En el reconocimiento de una relación tensa entre contextos escolares-locales y escalas de realidad más amplias, problematizamos la condición de ser joven y estudiante en múltiples formas excluyentes de acceso a la educación, empleo, salud y justicia que tejen un trama estructural y subjetiva de estigmatización y violencias, en la cual las juventudes, como señala Valenzuela, "... son desacreditadas en complicidad con un Estado adulterado..." (Valenzuela, 2015, p. 15) y trampas del crimen organizado que despojan la existencia juvenil de todo valor, a lo que el autor denomina *juvenicidio*, condición límite en la que se asesina y desaparece sectores de población joven y, en otros casos se hipoteca su presente y futuro en el marco de una profunda crisis en las tradicionales filiaciones sociales, que empobrecen material y subjetivamente la biografía y las trayectorias sociales y escolares de los jóvenes sobre todo en los contextos urbano marginales y rurales.

Empero, en este panorama destacan también coyunturas políticas que tienen como trasfondo diversos movimientos estudiantiles en el hemisferio, en el caso de México destacamos el #yosoy132 surgido en el marco de un proceso electoral en rechazo a la imposición mediática de un candidato presidencial en 2012; así también las movilizaciones de búsqueda por los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa (2014); el movimiento #TodosSomosPolitécnico (2014) conformado por estudiantes de nivel medio superior y superior que exigían su participación en los cambios a los planes de estudio y el nuevo reglamento interno del instituto.

Así también las tesis producidas colegiadamente en el CA permiten documentar otros movimientos en lo cotidiano escolar que tienen en común la participación juvenil en la democratización de las decisiones escolares y la lucha social por la justicia, el carácter de lo público y democrático, los derechos humanos fun-

damentales, la libertad de expresión, algunos otros también se han vinculado con las luchas de género, campesinas y de migrantes.

En este contexto las juventudes se constituyen como un campo social en tensión ante una condición de *juvenicidio* (Valenzuela, 2015) y de *juvenilización* (Vommaro, 2016) en la que destaca su protagonismo y lucha por el reconocimiento en prácticas emergentes de politicidad juvenil (Vommaro, 2016) que suceden dentro y fuera de lo escolar desde objetivaciones no convencionales y en ocasiones con direcciones diversas a las institucionales (Hernández, 2012). En esta tensión, por su puesto resulta relevante reconocer quiénes son los jóvenes en tanto sujetos situados, cómo construyen y significan sus estancias escolares; reconociendo que la escuela, si bien, se ha caracterizado por ser un espacio de contención juvenil y preparar para niveles progresivos y el empleo, también es un valioso espacio de formación ciudadana.

Según Narro y Pérez Islas (2012) las políticas educativas han sido de las más sólidas en materia de juventud; sin embargo, no han podido revertir la desigualdad en el acceso a la educación. Actualmente, se registran más de 6 millones de jóvenes que no estudian y tampoco trabajan, según cifras del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018). Lo que nos lleva a señalar que las trayectorias juveniles están definidas por aspectos de orden estructural como las condiciones y las adscripciones socioeconómicas, que en su mayoría siguen asociadas a la educación y empleo como factores determinantes de la posición y movilidad social, aunque también de discriminación y exclusión (Valenzuela, 2015).

En el último quinquenio, la política educativa ha priorizado la obligatoriedad de la educación media superior decretada en 2013 y programas de permanencia escolar con el precedente de que en México el 53% de los adultos jóvenes (de 25 a 34 años) sólo cuenta con educación por abajo de media superior, según un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016).

En el periodo de estudio, en el país se ha incrementado la tasa de asistencia escolar de la población entre 15 y 17 años, edad normativa para cursar la EMS que pasó del 67% en 2010 al 73% en 2015 y la eficiencia terminal del 59% en 2008 al 65% en 2016; mientras en la entidad ha ido del 69% al 77%; y del 58% al 64% respectivamente.

Si bien la EMS ha procurado una expansión en su oferta a través de modalidades a distancia como los telebachilleratos y la permanencia con programas de inclusión y no abandono éste sigue siendo alto en relación con los otros niveles de educación obligatoria colocándose por arriba del 15%, casi el triple con respecto al de secundaria (INEE, 2018).

Lo anterior nos permite sostener que el nivel medio superior es el que más excluye. Particularmente, en el Estado de México, el acceso de los jóvenes a la escolaridad ha estado marcado por contextos, accesos y trayectorias diferenciadas. Y

en el análisis de este proceso de exclusión, categorías de la política educativa como deserción o abandono escolar; así como la agrupación de datos numéricos resultan insuficientes para su comprensión.

Nos enfrentamos entonces al desafío teórico-metodológico de replantear tradicionales concepciones ante las dinámicas sociales y culturales de los jóvenes con los que estudiamos, poniendo especial atención en los elementos clave de sus experiencias escolares, relaciones, significados y expectativas, en el marco del análisis de las políticas y normas como espacio de límite y posibilidad.

Entre los desafíos de orden teórico-metodológico colocamos la regionalización como estrategia de política pública, acción social e investigación, fundada en diversos criterios: geográfico, económico, político-administrativo, histórico, cultural. El acercamiento a los municipios de estudio como territorios inscritos regionalmente en el norte, centro y sur de la entidad nos enfrentaron con la complejidad del estudio de localidades, ante la diversidad de nominaciones y datos de acuerdo con las fuentes; así como a la normativa y polémica conceptualización de lo urbano-rural con criterios poblacionales, oferta de servicios y actividades productivas que propone el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

De frente a una creciente urbanización del Estado, pero también de las brechas entre lo urbano-rural, ponemos a debate los límites de las concepciones binarias, antagónicas y estigmatizantes y excluyentes de la política educativa y otros referentes revisados en el proyecto, colocando como categorías centrales del contexto la territorialidad, temporalidad, región, municipio y localidad desde los cuales construimos un diagnóstico de exclusión educativa.

Teóricamente ubicamos a la exclusión como categoría fuerza polifónica (Kärz, 2004) relacionada con los cambios y problemáticas ocurridos a nivel social y escala global (Luengo, 2005) que se entretajan con lo regional y local en tanto construcción histórica en el marco de procesos por los que las personas no acceden a sus derechos o los ejercen limitadamente, con lo que también apuntamos necesarios procesos de inclusión no acrítica sino fundada en la participación.

Entre las conclusiones del análisis teórico-empírico sostenemos que la exclusión educativa no sólo refiere a los que están fuera de la escuela, sino que al interior se produce lo que llamamos *exclusión interna*, de aquellos jóvenes que aun estando dentro de espacios escolares experimentan procesos excluyentes en diferentes escalas. Hacemos así una distinción entre la exclusión y el excluido para colocar en el centro del análisis a los sujetos, admitiendo las tesis de que “Nadie nace excluido, se hace” (Castel, 2004, p. 57) evitando la naturalización de los rasgos de exclusión al colocar al sujeto en el marco de la interacción social y educativa.

Por último, vale decir que nos acercamos al estudio de adolescentes y jóvenes desde una perspectiva sociocultural que permite mirar procesos amplios de inte-

racción, constitución simbólica, significaciones y subjetividades contextualizadamente. Y no la reduce al carácter etario, aunque éste resulta relevante en el análisis pues es un indicador en la política educativa en torno a la educación obligatoria y la edad escolar típica en poblaciones de educación media superior.

Bajo estos referentes educar a los jóvenes conlleva mirar un proceso histórico tensionado por la obligatoriedad del nivel medio superior, su masificación, diversificación en modalidades y el acceso a las tecnologías de información-comunicación, que aunque desigual, ha trastocado las dinámicas intergeneracionales y escolares sobre los modos, tiempos, usos y sentido de la información, construcción y manipulación del conocimiento como recurso de poder poniendo en crisis los procesos de su institucionalidad a través de la escuela, alterando las relaciones de quién enseña a quién y también los modos y tiempos de aprender ante una generalizada demanda juvenil por *clases atractivas, interesantes, no aburridas*.

Lo anterior resulta relevante cuando según la Encuesta Nacional de Juventud (IMJ, 2010) los jóvenes dejan la escuela entre los 15 y 17 años y lo hacen principalmente *por motivos económicos* y porque *no les interesa*. Lo que nos llevó a una reflexión profunda sobre ¿cómo leer la falta de interés? ¿guarda alguna relación con la exclusión del día a día? Los indicadores y análisis educativos muestran que el fenómeno sucede más en los jóvenes de estratos desfavorecidos. De ahí que, acudiéramos al encuentro con los jóvenes en localidades, regiones y municipios con bajo, medio y alto grado de marginación y a escuelas estigmatizadas por la asistencia de alumnos “problemáticos”, “indisciplinados”, “reprobados” o “irregulares”.

Metodológicamente diseñamos una encuesta y encuentros que denominamos *Nuestras voces en la escuela* los cuales permitieron reconocer cuatro aspectos básicos: opiniones, experiencias, posturas y conceptos en torno a los rubros: descripción de sí mismo, identidades y pertenencias; la escuela como institución; experiencias escolares; problemáticas y propuestas.

La encuesta siguió un método de aplicación no probabilístico, se basó en un proceso sistemático de selección de seis escuelas de media superior bajo criterios definidos por las propias investigadoras como tipo y grado de marginalidad de la localidad donde se encuentra la escuela, modalidad: bachillerato general y tecnológico que concentran la matrícula en los municipios de estudio, otros criterios fueron turno, grados, indicadores de reprobación y abandono. Nuestro interés fue la representatividad de experiencias y opiniones de jóvenes en contextos empobrecidos.

El propósito de los encuentros fue conocer y documentar cara a cara las opiniones de aquellos que viven diversas formas de exclusión que se cristalizan en reprobación, riesgo de abandono, inasistencias y estancias problemáticas. Resultado del análisis de la encuesta y los encuentros construimos la categoría teórica de *des-orden educativo juvenil* a partir de la significación de sus espacios

de pertenencia, las prácticas culturales, demandas y propuestas para potenciar las estancias escolares.

En favor de políticas para jóvenes fundamentadas en diagnósticos con sujeto, nuestro estudio se propuso reconocer quiénes son los jóvenes del nivel medio superior en los municipios de Ecatepec, con alta concentración poblacional, fuertes flujos migratorios, violencia y una alta demanda educativa. Toluca ciudad capital de corredores industriales, rodeado por localidades urbanizadas, rurales y dispersos asentamientos irregulares. Ambos municipios registran una creciente pauperización de su población en contraste con el bajo grado de marginación. Tejupilco, municipio con grado medio de marginación constituido en su mayoría por localidades rurales, con alto porcentaje de emigración a Estados Unidos y fuerte presencia del crimen organizado.

Dado los flujos migratorios en los municipios de estudio en promedio el 71% de los jóvenes que participaron en la investigación provenían de localidades distintas a donde se encuentra su escuela, como la muestra la tabla 1.

Tabla 1. Jóvenes que nacieron en localidad distinta a la que se ubica su escuela

Jóvenes que nacieron en la localidad donde se encuentra su escuela (porcentajes)						
	Ecatepec		Toluca		Tejupilco	
	Secundaria	Media superior	Secundaria	Media superior	Secundaria	Media superior
Sí	33,8	29,4	60,2	26,0	33,7	26,0
No	63,2	69,3	39,0	71,9	64,3	71,9
Sin respuesta	3,0	1,2	0,8	2,1	2,0	2,1

Fuente: Encuesta *Nuestras voces en la escuela* (Hernández, López & Salgado, 2012).

Resultados de la encuesta aplicada a 1600 jóvenes, de los cuales 740 asistían a escuelas del nivel medio superior, arrojan que éstos en su mayoría viven con papá y mamá, son pocos los que viven con mamá y menos los que lo hacen sólo con papá u otros familiares, de quienes menos de la mitad dependían económicamente y quienes tienen el nivel medio superior como máximo grado de escolaridad en Ecatepec, secundaria en Toluca y primaria en Tejupilco. La escolaridad y la formalidad e informalidad del empleo están relacionados con el grado de marginación de las localidades.

El 51% de los estudiantes por lo regular no son jóvenes proveídos, sino proveedores de la familia; el dato es relevante cuando la ENJ (2010) revela que en el 43% de los jóvenes deja los estudios por tener que incorporarse a la vida laboral, y muchos también apoyan en trabajos familiares o domésticos. La tabla 2 muestra el porcentaje de jóvenes por su condición de actividad.

Tabla 2. Jóvenes por condición de actividad

Jóvenes por su condición de actividad (porcentaje)						
Actividad	Ecatepec		Toluca		Tejupilco	
	Secundaria	Medio superior	Secundaria	Medio superior	Secundaria	Medio superior
Estudia y trabaja	22,1	20,2	32,1	25,6	50,0	35,9
Sólo estudia	73,8	79,1	67,9	74,4	50,0	64,1
Sin respuesta	4,1	,6	–	–	–	–

Fuente: Encuesta *Nuestras voces en la escuela* (Hernández, López & Salgado, 2012).

En Tejupilco casi el 30% se incorpora al trabajo para apoyar económicamente a la familia; mientras en Ecatepec y Toluca más del 20% lo hace en busca de independencia familiar. El trabajo es determinante para tomar decisiones, elaborar opiniones, formas de consumo, relaciones de pareja o prácticas culturales (Pacheco, 2010). También, es una limitante para cumplir con tareas, horarios y dinámicas escolares, lo que complica la permanencia en la escuela al igual que el traslado debido al tiempo, distancia y unidades de transporte (véase tabla 3).

Tabla 3. Dificultades de los jóvenes para permanecer en la escuela

Dificultades de los jóvenes para permanecer en la escuela (porcentajes)						
	Ecatepec		Toluca		Tejupilco	
	Secundaria	Media superior	Secundaria	Media superior	Secundaria	Media superior
Comprar los materiales y libros	13,9	19,0	6,9	19,6	14,8	19,6
Falta de tiempo	8,9	11,0	6,1	8,5	9,2	8,5
El traslado	34,0	28,8	13,4	16,0	19,4	16,0
Cumplir con las tareas	10,2	3,7	26,0	25,3	21,4	25,3
Malas relaciones con compañeros	7,1	3,1	8,5	4,3	8,2	4,3
Malas relaciones con maestros	6,1	3,7	4,1	6,0	5,1	6,0
El cansancio por el trabajo	–	–	4,9	2,1	9,2	2,1
Sin respuesta	19,9	30,7	30,0	18,1	12,7	18,1

Fuente: Encuesta *Nuestras voces en la escuela* (Hernández, López & Salgado, 2012).

En voz de los jóvenes, la relevancia de la escuela sigue sostenida en una expectativa de futuro y de utilidad para la vida diaria que en muchos casos se reduce al uso básico de las matemáticas y la letra escrita, así como de las expectativas de acceso a la educación superior. No obstante, la escuela no sólo significa un espacio para el

aprendizaje, también constituye un espacio de socialidad y adscripciones e identidad. Aunque, la mayoría de los jóvenes se siente identificado con su escuela están inconformes con el horario, las instalaciones muchas veces en mal estado, incompletas o insuficientes y con la ubicación de los planteles, además se quejan del uniforme y la disciplina porque no son tomados en cuenta para decidirlos, y si tuvieran autoridad cambiarían éstos y también al director, según muestra la tabla 4.

Tabla 4. Lo que cambiarían de la escuela si tuvieran autoridad

Si tuvieran autoridad, qué cambiarían de la escuela los jóvenes (porcentajes)						
	Ecatepec		Toluca		Tejupilco	
	Secundaria	Media superior	Secundaria	Media superior	Secundaria	Media superior
Al director	10,4	23,3	9,3	14,2	15,8	14,2
A los maestros	10,0	1,8	27,2	11,7	17,3	11,7
El reglamento	16,9	11,7	16,7	14,2	15,3	14,2
Las formas de enseñanza	6,3	11,0	7,3	10,7	4,1	10,7
Los horarios	15,4	12,9	9,3	13,9	19,4	13,9
Las cooperaciones	11,0	8,0	7,3	10,0	6,6	10,0
El uniforme	24,0	28,2	20,7	22,8	14,8	22,8
La integración de grupos	,2	-	0,4	,7	-	0,7
Sin respuesta	5,8	3,1	1,6	1,8	6,6	1,8

Fuente: Encuesta *Nuestras voces en la escuela* (Hernández, López & Salgado, 2012).

Cabe notar que la escuela sigue siendo un referente para el proyecto de vida y ciudadanía juvenil. Empero, según nuestra encuesta los jóvenes de los tres municipios coinciden en señalar que la escuela no toma en cuenta sus opiniones sobre la vida social y escolar; además es un espacio donde han sentido rechazo por su forma de ser, su apariencia y su modo de hablar. Véase tabla 5.

Tabla 5. Aspectos por los que han sentido rechazo en la escuela

Aspectos por los que han sentido rechazo en la escuela los jóvenes (porcentajes)						
	Ecatepec		Toluca		Tejupilco	
	Secundaria	Media superior	Secundaria	Media superior	Secundaria	Media superior
Tu ropa	10,6	5,5	4,9	7,8	7,1	7,8
Tu modo de ser	26,0	28,2	22,0	34,5	29,6	34,5
Falta de dinero	4,1	6,7	1,6	2,8	7,1	2,8
Tu apariencia	12,6	6,1	9,3	8,9	7,7	8,9
Tu modo de hablar	8,7	8,6	4,5	8,9	8,7	8,9
Tu familia	2,6	1,2	0,4	2,1	3,1	2,1
Sin respuesta	35,5	43,6	57,3	34,9	36,7	34,9

Fuente: Encuesta *Nuestras voces en la escuela* (Hernández, López & Salgado, 2012).

Particularmente en los encuentros los jóvenes referían a estas prácticas de discriminación y descalificación, a través de etiquetas que les asignan sobre todo los profesores, cuando aludían a *los inteligentes y los burros, los del centro y los de orilla, los de la mañana y los de la tarde...* Luis un joven de Tejupilco comentaba... *como que dicen no esos cuates no son nada, no hacen nada y no nos enseñan, no nos dan la misma atención que a los demás...* Los jóvenes también denunciaban la violencia física y simbólica, entre acoso, amenazas y golpes, experiencias al límite que sostienen a los jóvenes en las escuelas en una contracorriente interna a la que se suma la condición familiar y económica, que los excluye vía el autoritarismo, el empobrecimiento y negación de su condición de sujeto sociocultural.

Frente a este orden pedagógico dominado por la generación adulta, la disciplina y el control al que ponen en tensión esos comportamientos denominados en la escuela indisciplina, los jóvenes también desafían, contradicen o negocian las normas establecidas verticalmente. A eso lo denominamos des-orden educativo, categoría aporte que desde la investigación y prácticas nos demanda un reconocimiento de su condición juvenil y como sujetos de la educación convocando a un diálogo con sus manifestaciones y propuestas para construir *formas otras de enseñar y aprender*, de interactuar con los profesores, de participar, de habitar la escuela.

En los encuentros los jóvenes expresaron una serie de iniciativas sostenidas en el diálogo incorporando *diversión, música y afectividad* en la escuela, así como la dignificación de los espacios escolares para comer y los sanitarios; también hacían una enfática demanda de bibliotecas, laboratorios y *maestros que preparen sus clases y los escuchen*. Estas propuestas y demandas juveniles, sin duda, podrían transformar las escuelas, y como decía Gabriel un joven de Ecatepec *dar un giro al país*, lo cual implica encuentro, alteridad y corresponsabilidad en el vínculo juventud, escuela e investigación.

Miradas de la juventud desde la investigación educativa

Los estudios de juventud en su rol de estudiante han sufrido como todo campo, un proceso de cambio gradual habitado por tensiones en torno a su propia definición y las formas en que se construyen las miradas en torno al sujeto juvenil. Surgen con anterioridad los estudios de culturas juveniles definidos desde los circuitos estatales y comerciales que los colocan como sujetos tutelados de instituciones gubernamentales y de consumo, dados los estilos y valores de vida de la posguerra (Reguillo, 2000, p. 21).

Si bien se miraron las relaciones con las instituciones como la familia, son los movimientos estudiantiles de la década de los 60 quienes desatan estudios desde los movimientos, pero no desde la juventud en cuanto estudiante, prevalece la

mirada política del movimiento por sobre los procesos que se dan al interior mismo de las instituciones escolares en los procesos de enseñanza y aprendizajes, en los sentidos y vínculos que la juventud construye y en los modos de habitar y ser habitados por la escuela.

Este cambio gradual en las investigaciones acerca de la juventud en su rol de estudiante se puede observar en los estados de conocimiento elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). De acuerdo con Saucedo, Guzmán, Sandoval y Galaz (2013) en la penúltima década del siglo pasado las investigaciones de “estudiantes” eran escasas y mayoritariamente descriptivas. En la última década aumentaron y hubo más interés por su conocimiento desde una mayor amplitud disciplinaria (2013, p.21).

Una de las formas de mirarlo fue desde la predominancia psicológica que permitió dar explicaciones a la deserción o a los bajos aprovechamientos escolares, dando lugar a pretendidas intervenciones o prescripciones que lograran la apropiación de los principios escolares como condición para los mejores aprendizajes y el logro de los fines escolares. Se investigaba a los estudiantes desde una interacción jerárquica que no visibiliza el tema central, ¿quiénes son los jóvenes que habitan la educación media superior? Una de las miradas recurrentes refiere estudios de corte cuantitativo, causa efecto a partir de estudios estadísticos.

Posteriormente, el interés por investigar a la juventud en tanto “estudiante” se incrementó en la década que va de 2002 a 2012 de tal modo que se registró un aumento significativo de investigación y se configuró un campo caracterizado por la “diversidad temática y la profundización en el análisis (2011, p. 29).

Por su lado, los estudios sobre las culturas juveniles debatieron las miradas de la inserción de la juventud en los procesos institucionales validados y legitimados; desde esta postura crítica definieron una dualidad instalada en miradas que colocaron a las juventudes definidas a partir de las rebeldías, oposiciones, resistencias u otras estrategias y tácticas no legitimadas y pensadas para formarse en la juventud, o bien en los procesos de integración a los códigos y prácticas de la vida social (Reguillo, 2010). No se consideró aún en las investigaciones cómo se da la interacción en los procesos formativos, por ejemplo, en las escuelas, entre pares, así como otras formas de vida y de trabajo que son procesos significativamente formativos, e incluso muchos de ellos influenciados por el canon escolar. En definitiva, otras formas “de socialidad construidos por la juventud en los intersticios de los espacios institucionales de la sociedad” (Medina, 2000, p. 89) fueron escasamente investigados.

Una forma de superar miradas dicotómicas, es comprender al estudiante de la educación media superior desde su doble condición ser joven y ser estudiante a fin de enriquecer el campo de los “estudiantes” desde las culturas juveniles y al

estudio del joven más allá de sus expresiones culturales (Weiss, 2012, p. 10). Los estudios del equipo de trabajo coordinado por Weiss muestran que los sentidos de estudiantes de educación media superior, anclan sus expectativas a partir de su ingreso a la educación superior, la socialidad y la mejora en el trabajo y los ingresos.

Investigaciones que analizan sentidos y significados de las juventudes en las escuelas contribuyen a la comprensión de lo que significa ser “estudiante” a partir del estudio de la apropiación, formación, en el sentido pedagógico es la educación escolar, que dado el contexto ya tratado en el apartado anterior, evidencia no sólo las condiciones del acceso juvenil, sino también los sentidos de las juventudes en las estancias escolares, es decir sus formas y sentidos de estar en las escuelas.

Un aporte en este sentido, que, si bien no trata el nivel medio superior de manera específica, sí abona al análisis de la juventud en las instituciones, es el estudio de Medina (2000) acerca de la apropiación juvenil de los espacios institucionales y no al revés, la apropiación que la escuela ha hecho de la juventud, colocando con ello la perspectiva sociocultural del sujeto juvenil en el centro de las investigaciones. Este estudio muestra la manera en que la juventud se apropia de los códigos de las culturas institucionales en tanto su subjetividad creada y recreada con sus pares a la luz de sus sentido e intereses insertos en contextos específicos, pero también en proyectos de futuro. Coloca en tensión las identidades cerradas y abre la posibilidad de su constante inestabilidad y cambio en cuyo trayecto sedimenta, de manera inestable y temporal, rasgos de las características que le dieron una ruta única vía la escuela a través de interacciones de orden simbólico con sus pares.

Ligado al sentido del tiempo, en las investigaciones del Cuerpo Académico (CA) encontramos que resalta una visión de la juventud que combina pasado, futuro y presente. En el marco de sus colectivos familiares y de familiaridad no consanguínea, se combinan trayectos familiares y proyectos en la medida que los pasados de experiencias de exclusión escolar juegan de manera importante en los proyectos colectivos y personales presentes de jóvenes que muchas veces son portadores de la ruptura de la exclusión escolar generacional. Las acciones desarrolladas para no renovar la condición de exclusión escolar familiar, comprometen un futuro que se hace presente como portadores de las expectativas de mejora en la vida de familias de comunidades mayoritariamente en condición de pobreza económica. Anudan así pasado, presente y futuro, si bien renuevan los sentidos de esta transmisión generacional.

El estado de conocimiento institucional (Hernández *et al.*, 2018) aborda los significados de la escuela, expectativas y proyectos juveniles. Los trabajos estudian la comprensión y significación que las prácticas y experiencias escolares tienen para los jóvenes, aproximándose a la escuela secundaria y de media superior como espacios habitados por los jóvenes y que también les habitan a través de las re-

laciones e interacciones que construyen en éstos, desbordando el carácter de lo obligatorio, lo institucional y lo normativo, para mirar las formas concretas de ser joven/estudiante, de construir identidades, posibilidades, trayecto/proyecto en los diferentes contextos de la entidad.

El estado de conocimiento institucional identificó 12 líneas temáticas en el estudio de jóvenes y media superior: Modalidades de estudio; Tecnologías de la información y la comunicación; Recursos y dispositivos escolares; Enseñanzas y aprendizajes en ciencias; Políticas educativas; Condiciones sociales de estudio; Prácticas socioculturales e interacciones educativas; Valores, disciplina y violencia escolar; Currículum y procesos de enseñanza y aprendizaje; Significados de la escuela, expectativas y proyectos juveniles; Abandono escolar y contextos de inclusión/exclusión; Sexualidad, maternidad y paternidad.

Los aportes referidos a la primera agrupación temática refieren al nivel de la política y a las mediaciones que históricamente se encuentran presentes en la transformación de las modalidades educativas y los modelos pedagógicos concomitantes de atención, no centrando la mirada en los dispositivos tecnológicos, sino en la ayuda pedagógica, la interacción y las estrategias de aprendizaje.

El segundo eje temático es poco estudiado a pesar de la presencia mayoritaria de los dispositivos y redes digitales en las vidas de la juventud. Se posiciona desde una mirada de los jóvenes como rebeldes y transgresores; señala que, a mayor edad, mayor número de horas pasan en la red. Aporta que los valores que se construyen están mediados por las características del espacio virtual y de la actividad práctica de los jóvenes.

La línea temática referida a recursos y dispositivos escolares documenta una interacción de poder en ámbitos como la disciplina, el currículum, la dirección, evaluación en un primer grupo, mientras que otras trabajan en términos de sujetos específicos, inteligencia emocional de estudiantes y los pensamientos docentes.

La línea temática de Enseñanzas y aprendizajes en ciencias centran sus aportes en las mediaciones implícitas y explícitas en las enseñanzas y aprendizajes de las ciencias. En el caso de la educación media superior el énfasis se da en las matemáticas a través del reconocimiento de las creencias que sobre del cálculo diferencial tienen los docentes y sus implicaciones en la enseñanza con jóvenes estudiantes.

El estudio de las políticas se centró en la cobertura. En el caso del Colegio de Bachilleres del Estado de México, se apunta una política de expansión con incremento en las tasas de matrícula y financiamiento al nivel educativo tanto a nivel nacional como estatal, aunque la institución de estudio es particular y no necesariamente refleja la expansión en otras escalas.

La sexta línea temática referida a condiciones sociales de estudio centra su interés en las condiciones sociales de estudiantes relacionadas con las desigualdades,

los conflictos, la ciudadanía, el poder, la resiliencia y las habitabilidades a partir de las cuales construyen sus estancias en las escuelas. Este grupo sí pone el énfasis en los estudiantes; proponemos la hipótesis de que el ámbito social refiere a la juventud en su rol de estudiantes, pero con una mirada amplia que aborda otras dimensiones que hacen no sólo el estudiar, sino la condición social de la juventud.

El aporte de este estudio tiene varias dimensiones, la epistemológica, la teórica, metodológica y de tecnologías de la investigación. Hay un desplazamiento hacia los estudios de orden comprensivo a partir de una perspectiva de agencialidad del sujeto juvenil. Asimismo, los estudios muestran perspectivas etnográficas predominantemente y exploran otras posibilidades dialógicas, narrativas y horizontales. Asimismo, se posiciona la categoría de juventud y el estudio de sujetos situados. En relación con las tecnologías se exploran otras posibilidades como conversaciones, talleres y encuentros.

En la línea temática de prácticas socioculturales e interacciones educativas de los jóvenes estudiantes, reconoce cómo los sujetos jóvenes orientan sus acciones con otros agentes sociales y educativos en las fronteras de lo escolar y en función de diversas estructuras significativas (Blumer, 1982) y configuraciones simbólicas (Mèlich, 1998) que se construyen histórica y cotidianamente en dimensiones intersubjetivas.

En valores, disciplina y violencia escolar, se encuentra como eje transversal la noción de la ética y ciudadanía en las relaciones con los otros en el ámbito escolar, familiar, social y con el medio. De manera referencial colocan los valores instaurados por la modernidad neoliberal y problematizan el modo instruccional y adoctrinado con que la escuela los ha curricularizado, destacando la preeminencia en el mercado, el consumo, la competencia y el disciplinamiento, que a su paso ha ido dejando un vacío existencial y de sentido, así como el incremento y naturalización de la violencia en distintos órdenes.

En currículum y procesos de enseñanza y aprendizaje los trabajos tienen como referente la política educativa internacional y las pautas de la OCDE en las reformas educativas nacionales, las cuales han marcado la pauta en las competencias para el aprendizaje y su evaluación con pruebas internacionales y nacionales estandarizadas, que han señalado bajos niveles educativos en las asignaturas de matemáticas, ciencias y español; lo que también ha incidido en la producción de conocimiento institucional con miras a mejorar resultados, poniendo el énfasis en los procesos y las estrategias de enseñanza aprendizaje direccionadas por los profesores hacia los estudiantes.

En la línea temática sobre Significados de la escuela, expectativas y proyectos juveniles, las investigaciones se aproximan a la comprensión y significación que las prácticas y experiencias escolares tienen para los jóvenes como espacios habitados

y que también les habitan a través de las relaciones e interacciones que construyen en éstos, desbordando el carácter de lo obligatorio, lo institucional y lo normativo, para mirar las formas concretas de ser joven/estudiante, de construir identidades, posibilidades, trayecto/proyecto en los diferentes contextos de la entidad.

En sexualidad y maternidad-paternidad, destaca un aporte al campo de la sexualidad desde un enfoque subjetivo, cultural, formativo, de poder y de derecho distinto al de salud integral y/o reproductiva como el que ha seguido el COMIE (2013) o los programas escolares al referir a la sexualidad en los jóvenes estudiantes. En esta línea es notoria una variación temática en dos ámbitos, la sexualidad con respecto al embarazo y/o la maternidad/paternidad; y el tema del ejercicio y derecho de la diversidad sexual. Aparecen como referentes los derechos humanos y su prescripción en convenciones internacionales y lineamientos nacionales en favor de la diversidad sexual que se traduce en retórica ante prácticas discriminatorias y desiguales en el contexto escolar y social.

Por su parte, algunos de los aportes en la educación media superior de acuerdo con el estado de conocimiento de la década ya citada de 2002 a 2012 apuntan elementos interesantes de manera particular en este nivel. Así, en las características socioeconómicas, familiares y laborales de los estudiantes, es posible distinguir el impacto de éstas en los logros educativos.

La hipótesis que se tiene acerca del interés por la juventud en tanto estudiante deriva del contexto en que surgen las investigaciones. No era precisamente el acceso a la educación media superior una constante en la década de los ochenta.

En el estado de conocimiento institucional, una línea de interés en la década de 2006 a 2016 fue también el abandono escolar y contextos de exclusión-inclusión. La precariedad, desigualdad y exclusión social de las juventudes son el marco de estas investigaciones, en las cuales se da cuenta de su incidencia en procesos de abandono o desenganche escolar, pero también de resistencias y agencialidad juvenil frente a formas asimétricas de poder que subjetivan la exclusión social y escolar en los jóvenes, así como de políticas educativas asistencialistas.

De esta manera, la perspectiva de juventud permite comprender que en los estudiantes representa un papel importante la aceptación a la alternativa elegida y la manera en que se configura la noción y sentimiento de “rechazado” en las opciones de la UNAM. Esta condición no es generalizada y es un proceso de apropiación de las escuelas en uso en las vidas juveniles. De tal forma que se confirma la relación contextual en la construcción significativa de las estancias escolares.

Pero estas estancias no son pasivas, son un espacio de demandas, apropiaciones y construcciones diversas. Ayuda a comprender que no se trata sólo de estudiar a los jóvenes en la escuela, sino como constructores, aunque limitados en la misma. Así, las exigencias de mayor participación, de no ser sólo depositarios y de estable-

cer sus críticas a los procesos evaluativos y de las interacciones didácticas (Cuevas, 2013, p. 71), representan un espacio muy importante que enseña que el derecho a la educación implica la posibilidad de exigirlo y sobre todo que sea una educación digna en el trato y el aprovechamiento de contenidos curriculares.

Es de singular importancia que hay un llamado a la investigación a colocar como un tema relevante a la salud y a hacerlo desde una perspectiva más abierta, es decir, desde las definiciones complejas salud-enfermedad que respecta a la juventud no sólo en su condición de género, de derechos, sino que lo haga alejada de una perspectiva heteronormativa y que de pauta para una acción que reconozca la desigualdad y diversidad.

La salud de estudiantes se estudió desde estadísticas nacionales y muy escasas investigaciones. Se encontró que los estudiantes del nivel medio superior conocen los elementos de lo que se denomina una “buena alimentación”, no obstante, reportan un amplio desconocimiento en torno al tema salud-enfermedad. La falta de hábitos de comida, de ejercicio y el “estrés académico” derivado de las formas de vivenciar la presión escolar refieren a un estudiantado a quien se podrían acerca más a fin de conocer sus lógicas y sentidos en cuanto a las responsabilidades vitales en contextos de desigualdad.

Un tema relevante son las condiciones emocionales que se articulan con la alimentación ante necesidades de grupalidad y reconocimiento o “popularidad” (Mejía, 2013, p. 102). Ello lleva a desórdenes alimenticios que se entrelazan en el imaginario por una apariencia física que expresa los niveles de consumo y aceptación social que se vive en esta condición de vida.

Queda pendiente un tema clave a ser reportado por la investigación, se trata de la diversidad sexual. De acuerdo con la encuesta de discriminación por homofobia, un alto porcentaje de estudiantes de educación media superior viven procesos de exclusión expresada en no término, cambio constante de escuelas y bajos aprovechamientos escolares. Implica abrir la perspectiva desde los derechos y desde la educación de la juventud desde y hacia una sociedad más justa.

Así, al llamado al reconocimiento de la pluralidad y diversidad cuando se habla de juventud, se suma la necesidad de pasar de estos dichos al posicionamiento de sus contenidos sociales, económicos, políticos y culturales, cuando la investigación trabaja con jóvenes desde el análisis de la juventud.

Investigar con la juventud: planteamientos de cierre y apertura

Los estudios sobre juventud en el campo educativo desde la perspectiva sociocultural tienen corta vida a juzgar por la emergencia en el campo educativo del sujeto juvenil, ya sea por los modos de habitar la escuela y, escasamente, por las formas en

que ésta se encuentra en ellos aun no habiendo asistido o habiendo sido excluidos de su derecho a la educación.

En este apartado plantearemos algunas ideas conclusivas a partir de los datos y reflexiones expuestas, que, en su carácter inacabado, nos posibilitan también la apertura de nuevas líneas analíticas y propuestas de acción pedagógica en el nivel medio superior que potencien un vínculo entre los procesos y contextos de juventud, la condición de estudiantes y como sujeto de investigación. Así, a modo de cierre sostenemos que el nivel medio superior es el que más excluye no sólo en los procesos de acceso y estancias en las instituciones escolares, sino también en la investigación, si bien se ha incrementado el interés por los estudiantes del nivel en la entidad y el país aún son escasos los estudios en contextos rurales y urbano marginales que aporten al reconocimiento de los jóvenes estudiantes, valga el guion para enfatizar el sentido de conocerlos y valorarlos como agentes sociales y educativos.

De acuerdo con los resultados de investigación sostenemos que, de norte a sur en la entidad, los jóvenes se escolarizan en procesos de exclusión que tienen que ver con un ejercicio de poder desigual cuya complejidad se encuentra en la escuela y el plano social vía el empobrecimiento económico, simbólico y político. La arena social y escolar es un campo de lucha, donde los jóvenes más allá de la obligatoriedad y políticas prescriptivas, también construyen posibilidades de interacción, simbolismos y estéticas que otorgan sentidos diversos a la experiencia escolar.

Metodológicamente, el diagnóstico contextualizado de acceso a la escolaridad en media superior nos permitió interpretar indicadores numéricos desde las voces de los jóvenes, apuntando que ser joven estudiante es una condición situada que depende del contexto social, cultural, familiar y educativo, que particularmente en las escuelas estatales demanda a investigadores y docentes seguir problematizando una condición histórica de exclusión juvenil en la estructura social y la institucionalidad escolar.

En esta tarea, los encuentros con jóvenes en las escuelas fue una propuesta metodológica y pedagógica que ha permitido *pensar críticamente a la exclusión con los sujetos excluidos*, desde su opinión, experiencias y expectativas. Las voces de los jóvenes hicieron evidente que estar excluido no sólo es estar fuera de la escuela, sino que aun dentro suceden procesos de *exclusión interna*, otra categoría aporte que pone en el debate cómo se niega su condición de sujetos de saberes, emociones y códigos culturales aun estando dentro de la escuela; condición que desordenan entre emergentes estrategias de acción y luchas por el reconocimiento.

Con el propósito de favorecer escuelas participativas y equitativas proponemos fortalecer el vínculo juventud–escuela a través de *investigaciones con sujeto* bajo el *logos* de una ecología de saberes (Santos, 2010) y de horizontalidad epistémica,

que nos distancia de investigaciones de o para los jóvenes, convocándonos a estudios fundados en el diálogo y la corresponsabilidad ética y política con la educación y en una apuesta por descolonizar las metodologías.

Tras la experiencia y reflexión del trabajo en campo en las escuelas, enriquecemos nuestra propuesta metodológico-pedagógica con modos de *investigación-tallerista*, a la cual planteamos como espacio de formación y construcción social del conocimiento con los otros a través de la producción de narrativas y experiencias educativas situadas y corporizadas.

En este momento nos encontramos sistematizando la experiencia en ocho talleres que desarrollamos en escuelas de bachillerato general y un telebachillerato en los municipios de Ecatepec y Tejupilco, en donde nos hemos aproximado a la comprensión de las interacciones educativas a partir de las propias problemáticas de las escuelas, si bien planteadas inicialmente por directivos y profesores, que en mucho alinean con las demandas prioritarias de la política educativa: abandono, violencia, convivencia, emociones o drogadicción, éstas fueron resignificadas en el diálogo con los jóvenes al poner al centro de la discusión y análisis sus narrativas, trayectorias, producciones, códigos, estéticas y performatividades.

Encontramos dos desplazamientos importantes en cuanto al campo de investigación. El estado de conocimiento de 2002-2012, señala los puntos en que se conjuntan las visiones de las culturas juveniles para nutrir los análisis de la juventud como estudiante. De esta manera, las autoras afirman que los estudios recientes ya no hablan de adolescentes, sino de jóvenes (Saucedo, 2013, p. 142) desplazamiento significativo al incorporar las visiones de las identidades juveniles y sus contextos de constitución entre los que representa un papel importante la escuela. Otro desplazamiento es que debido a que la identidad del estudiante es diversa y cambiante y es posible hablar de “identidades estudiantiles ligadas a los contextos e instituciones” (Guzmán, 2013, p. 179).

Como se observa, la categoría de *estudiante* es recurrente en la medida que se trata de habilitar el discurso escolar por la vía de los logros escolares, los elementos estructurantes de su gestión, así como los niveles curriculares, didácticos y formación escolar como las normas, los aprendizajes, sus recursos didácticos y las interacciones que acontecen en los espacios escolares y sus procesos y recursos formativos.

Para cerrar, resulta relevante considerar que de acuerdo con el estudio sobre educación media superior elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2011), aún existen en México casi siete millones de jóvenes que no estudian, no trabajan, que las personas jóvenes que no concluyen la educación media superior se encuentran más vulnerables en relación con los ingresos. A ello se liga que las cifras de jóvenes que cuentan con educación media

superior es baja ya que para el 2010, 3.2 millones de jóvenes entre los 15 y 17 años no asistía a ningún tipo de bachillerato (INEE, 2011, p. 57).

Esta situación muestra la necesidad de fortalecer las políticas educativas con la juventud, la transformación de espacios y comprensión de las formas en que las juventudes diversas habitan las escuelas, construyen significados y aportan a la renovación escolar desde demandas viables y esperanzas de futuro. Sobre todo, se trata de considerarlos sujetos de derecho, no sólo a la educación, sino a una identidad juvenil y a la participación en la vida social, lo que en su conjunto permite sostener que los aportes de las investigaciones, sus desplazamientos y agendas pueden ser un recurso para dialogar en el diseño, implementación y monitoreo de las políticas públicas con jóvenes en el país. Ahora, en una coyuntura crucial de construir otro gobierno se espera que sea el tiempo en que los aportes de la investigación sean escuchados, dialogados para hacer posible el ejercicio pleno del derecho a una educación digna de toda la juventud mexicana.

Referencias bibliográficas

- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Castel, R. (2004). *Encuadre de la exclusión*. En S. K. (coordinador), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Cuevas, A. (2013). *Los alumnos ante el aprendizaje, el conocimiento y el desempeño escolar*. En Saucedo, C., Guzmán, C., Sandoval, E., Galaz, J. (Coordinación general). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011* (pp. 63-92). México: ANUIES/COMIE.
- Giménez, G. (1996). *Territorio y cultura. Estudios sobre culturas contemporáneas*. México: UNAM
- Hernández, G. (2012). *Marco político normativo. Espacios de participación y exclusión*. En G. Hernández, S. López & R. Salgado. *Contextos de exclusión educativa, adolescencia y juventud. Un estudio en tres municipios del Estado de México* (pp. 20-57). México: SEP-Promep-ISCEEM.
- Hernández, G., López, S. & Salgado, R. (2012). *Contextos de exclusión educativa, adolescencia y juventud. Un estudio de tres municipios del Estado de México*. México: ISCEEM-Promep.
- Hernández, G.; Salgado, R.; Cabrera, N.; Benítez, F.; Velasco, G.; Martínez, E. (2018). *Estado de conocimiento juventud y escuela. Un aporte del conocimiento institucional*. México: ISCEEM.
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2010). *Encuesta Nacional de Juventud*. México: IMJUVE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2011). *La Educación Media Superior en México*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *La educación obligatoria en México Informe*. México: INEE.
- Kärsz, S. (2004). *La exclusión: concepto falso, problema verdadero*. En S. K. (coodr.), *La exclusión: bordeando sus fronteras* (pp. 133-214). Barcelona: Gedisa.
- Lindón, A. (2000). *Del campo a la vida cotidiana y su espacio temporalidad*. En A. Lindón, *La vida cotidiana y su espacio temporalidad*. México: El Colegio Mexiquense, CRIM, Anthropol, UNAM.
- Luengo, J. (2005). *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación. Fundamento para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Pomares.

- Medina, G. (2000). La vida se vive en todos lados. La apropiación juvenil de los espacios institucionales. En G. Medina (Compilador), *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (pp.79-115). México: El Colegio de México.
- Mejía, J. (2013). Problemáticas de salud-enfermedad y sexualidad en escolares y estudiantes, (pp.79-115)
- Mèlich, J. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. México: Paidós.
- Narro José y Pérez Islas, J. A. (2012). *Políticas de juventud. Una propuesta para el México del siglo XXI*. México: UNAM.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (10 de agosto de 2016). *Panorama de la Educación*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf>
- Pacheco, L. (2010). Los últimos guardianes. Jóvenes rurales e indígenas. En R. Reguillo, *Los jóvenes en México* (pp. 124-153). México: Fondo de Cultura Económica.
- Reguillo, R. (2000). Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión. En G. Medina (Coordinador), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: COLMEX (pp. 19- 44).
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbres y lugares. En R. Reguillo, *Los jóvenes en México* (pp. 395-429). México: FCE.
- Saucedo, C., Guzmán, C., Sandoval, E., Galaz, J. (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011* (pp. 27-36, 131-156). México: ANUIES/COMIE.
- Valenzuela, J. M. (2015). Remolinos de viento: juvenicidio e identidades desacreditadas. En J. M. Valenzuela, *Juvenicidio: Ayotzinapan y las vidas precarias en América Latina y España* (pp. 15- 48). México: El Colef, ITESO, Ned Ediciones.
- Vommaro, P. (2015). *Políticas y juventudes en Argentina y en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Weiss, E. (Coord.) (2012) *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Abreu, L., Cid, A., Herrera, G., & Lara, J. (2008). Perfil por Competencias del Médico General Mexicano. En A. M. Medicina. Ciudad de México.
- Bass, B., & Ralph, S. (2008). *Handbook of leadership*. New York: Free Press.
- Castaño, R. (2013). Antecedentes y Desarrollo de las Teorías de Liderazgo. *Un Nuevo Modelo Liderazgo por Valores*, 1(1):23-86.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. K. (coordinador), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (págs. 55-86). Barcelona: Gedisa.

- Clyne, B., Rapoza, B., & Georgie, P. (2015). Leadership in undergraduate Medical Education: Training Future Physician Leaders. *R.I Medical Journal*, 98(9); 36-40. .
- Crites, G., Ebert, J., & Shuster, R. (2008). Beyond the dual-degree: development of a five-year program in leadership for medical undergraduates. *Acad Med.*, 52-58.
- Cruz Ortíz, V., Salanova , M., & Martínez, I. (2014). Liderazgo Transformacional: Investigación actual y retos futuros. Universidad y Empresa, Universidad del Rosario.
- Dotson, E., & Nuru-Jeter, A. (2012). Setting the stage for a business case for leadership diversity in healthcare: History, research, and leverage. *Journal of Healthcare Management*, 35-47.
- Estrada, S. (2007). Liderazgo a través de la historia. *Scientia Et Technica*, XIII (34):343-348.
- Giménez, G. (1996). Territorio y cultura. Estudios sobre culturas contemporáneas. México. Ginebra, J. (1996). El liderazgo y la acción. Mitos y realidades. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Gómez Rada, C. (2014). Liderazgo: Conceptos, teorías y hallazgos relevantes. *Cuadernos Hispanoamericanos de psicología*, 2(2):61-77.
- Health Education and Training Institute. (2013). The NSW Health Leadership Framework. Sidney.
- Hernández, G. (2012). Marco político normativo. Espacios de participación y exclusión. En L. S. Hernández Gloria, Contextos de exclusión educativa, adolescencia y juventud. Un estudio en tres municipios del Estado de México. Toluca: SEP-Promep-ISCEEM.
- Hernández, G., & López, S. &. (2012). Contextos de exclusión educativa, adolescencia y juventud. Un estudio de tres municipios del Estado de México. México: ISCEEM-Promep.
- IMJ. (2010). Encuesta Nacional de Juventud. México: IMJUVE.
- INEE. (2018). La educación obligatoria en México Informe. México: INEE.
- Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En S. K. (coodr.), La exclusión: bordeando sus fronteras (págs. 133-214). Barcelona: Gedisa.
- Kärsz., S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En S. Kärsz, La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices (págs. 133-179). España: Gedisa.
- Leaños Flores, S. (2014). El liderazgo de los directores de unidad y su relación con la calidad académica en una institución de educación superior particular multicampi. Ciudad de México: Universidad Anáhuac.
- Lindón, A. (2000). Del campo a la vida cotidiana y su espacio temporalidad.. En A. Lindón, La vida cotidiana y su espacio temporalidad. México: El Colegio Mexiquense, CRIM, Anthropos, UNAM.

- Luengo, J. (2005). Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. Barcelona: Pomares.
- Narro José y Pérez Islas, J. A. (2012). Políticas de juventud. Una propuesta para el México del siglo XXI. México: UNAM.
- NHS Institute for Innovation and Improvement, Academy of Medical Royal Colleges. (25 de mayo de 2018). Medical Leadership Competency Framework. Obtenido de <https://www.leadershipacademy.nhs.uk/wp-content/uploads/2012/11/NHSLeadership-Leadership-Framework-Medical-Leadership-Competency-Framework-3rd-ed.pdf>
- NHS Leadership Academy. (2 de mayo de 2013). Obtenido de NHS Leadership Academy. Healthcare Leadership Model: <https://www.leadershipacademy.nhs.uk/resources/healthcare-leadership-model/>
- Nuñez, V. (2007). Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina, (pág. 14). Buenos Aires.
- OCDE. (10 de agosto de 2017). Panorama de la Educación. Obtenido de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf>
- Pacheco, L. (2010). Los últimos guardianes. Jóvenes rurales e indígenas. En R. Reguillo, Los jóvenes en México. México: Fondo de Cultura Económica.
- Páez, I., & Yépez, G. (2004). Liderazgo: evolución y conceptualización. Bogotá: UEC.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbres y lugares. En c. Rossana Reguillo, Los jóvenes en México (págs. 395-429). México: FCE.
- Sánchez Mendiola, M. (2015). Liderazgo en medicina: ¿debemos enseñarlo y evaluarlo? Investigación en Educación Médica, 4(14):99-107.
- Srinivasan, M., Li, T.-S., Meyers, F., Pratt, D., Collins, J., & Baddock, C. (2011). "Teaching as a Competency": Competencies for Medical Educators. Academic Medicine.
- Valenzuela, J. M. (2015). Juvenicidio: Ayotzinapan y las vidas precarias en América Latina y España. En J. M. Valenzuela, El sistema es antinosotros. Culturas, movimientos y resistencias juveniles. México: El Colef, ITESO, Ned Ediciones.
- Varkey, P., Peloquin, J., Reed, D., Lindor, K., & Harris, I. (2009). Leadership curriculum in undergraduate medical education: A study of student and faculty perspectives. Medical Teacher., 31(3):244-250.
- Vilches, S., Fenwick, S., Harris, B., & Lammi, B. (2016). Changing health organizations with the LEADS leadership framework. Canadian College of Health Leaders, Centre for Health Leadership and Research, Royal Roads University.

- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Mensajero.
- Vommaro, P. (2015). *Políticas y juventudes en Argentina y en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Capítulo 9. Factores asociados al rendimiento académico y deserción escolar en educación media superior: Reflexiones

Clementina Jiménez Garcés, Patricia Vieyra Reyes, Virgilio Eduardo Trujillo Condes, Margarita Marina Hernández González

Introducción

La educación media superior coincide con una parte de la etapa adolescente, situación compleja para los estudiantes quienes son altamente vulnerables por la conjunción de múltiples factores sobre su desarrollo. En él influyen factores: biológicos, económicos, sociales, educativos y familiares. En México, un alto porcentaje de adolescentes son estudiantes y con frecuencia enfrentan una serie de conflictos escolares que pueden impactar en su rendimiento académico, llegando hasta la deserción escolar e impactando por lo tanto en la disminución de posibilidades para continuar con los estudios de nivel superior, truncando su eficiencia terminal.

Las edades comprendidas en el periodo de adolescencia de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), oscila entre los 10 y 19 años, y la define como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que está determinado por diversos procesos biológicos. Los determinantes biológicos de la adolescencia son universales, aunque la duración y las características pueden variar dependiendo de los factores genéticos, contextos socioeconómicos y culturales.

El rendimiento académico está asociado a diversos factores, algunos estudios hacen referencia al género femenino como el mayormente afectado, sobre todo si enfrentan una situación de pobreza económica, si han sido madres a temprana edad o si son cuidadoras del algún familiar con enfermedades crónicas. Situación que provoca el abandono escolar y por consecuencia la pérdida de oportunidades de desarrollo en el ámbito profesional, replicando nuevamente círculos de pobreza.

Factores asociados al rendimiento académico

El rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una “tabla imaginaria de medida” para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación, es pertinente dejar establecido que aprovechamiento escolar no es sinónimo de rendimiento académico. El rendimiento académico o escolar parte del supuesto de que el alumno es el directamente responsable en tanto que el aprovechamiento escolar está referido al resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje de cuyos niveles de eficiencia son responsables tanto el que enseña como el que aprende. Reyes, 2003 citado por Alonso Chávez, 2006. Sin embargo, la medida del rendimiento académico es limitada, si éste es considerado como una tasa de promoción, repitencia o deserción, ya que sólo se tiene en cuenta el éxito o fracaso prescindiendo del grado en que se consiga el aprendizaje y el ritmo en los estudios.

El rendimiento académico es multidimensional al que se le atribuyen numerosos factores que varían de acuerdo con el contexto social, sin embargo, poco se escribe, acerca de su relación con los problemas de salud como factores predisponentes para un menor rendimiento o bien como factores escolares desencadenantes de diversos signos y síntomas de enfermedades. En este sentido, Ruiz Lázaro, 2013, plantea que cuando los problemas escolares persisten pueden implicar problemas en el desarrollo biopsicosocial del individuo y su entorno y que el bajo rendimiento escolar en la adolescencia es producto de la interacción de un conjunto de variables conocidas como condicionantes del rendimiento académico que se pueden agrupar, siguiendo un modelo ecológico en 4 niveles:

1. Factores personales: capacidades intelectuales, factores psicológicos y afectivos entre otros.
2. Familiares: actitudes hacia la escuela, nivel educativo y sociocultural, estatus socioeconómico, clima afectivo, tipo de apego entre padres e hijos, comunicación intrafamiliar, entre otros.
3. Escolares: aspectos estructurales, expectativas de profesores y estudiantes, calidad de relaciones interpersonales, clima escolar, comunicación familia escuela, métodos de enseñanza.
4. Sociales: entorno sociocultural, perspectiva de género, uso de tecnologías de la información y comunicación, redes de apoyo, disponibilidad y uso de recursos etcétera.

Todas estas variables no tienen el mismo peso dentro de este modelo, según informes de la OCDE, citado por Ruiz L., 2003₂. Beguet, 2001₃, sugiere que las diferencias individuales en rendimiento académico obedecen a tres tipos de factores:

intelectuales o cognitivos, aptitud para el estudio y afectivos. Aliaga, 1998₄ menciona que los factores exclusivamente intelectuales explican alrededor de un 25% en la varianza del rendimiento académico. Álvaro 1990₅ afirma, la inteligencia es una potencialidad que puede cristalizar o no en el rendimiento escolar dependiendo de múltiples condiciones. Beltrán, 1995, citado por González, (2003)₆ destacan que el aprendizaje en la temprana infancia, el medio ambiente verbal, las actitudes, el estilo de control de los padres, el clima escolar y el carácter personal son algunos factores de mayor influencia sobre el rendimiento académico.

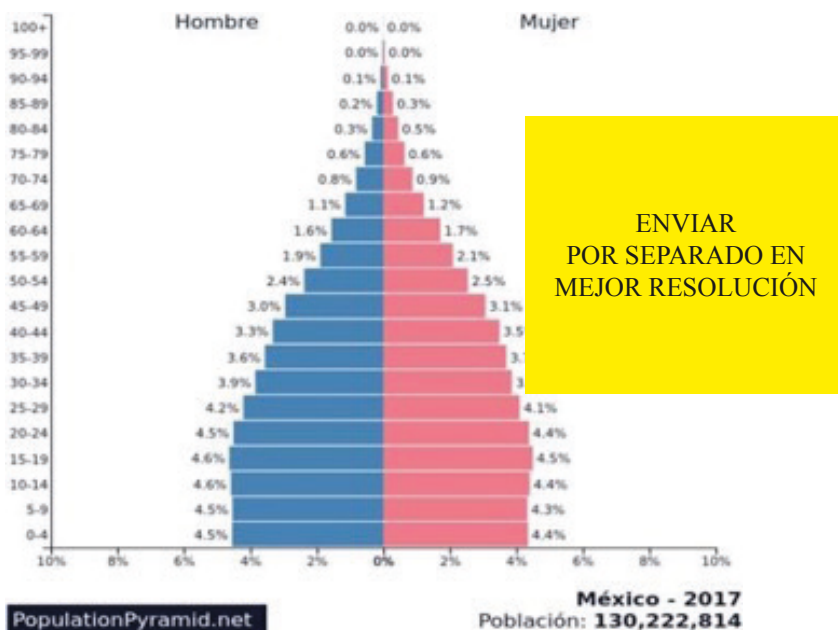
El autoconcepto general, entendido como la conciencia y la valoración que el individuo tiene de sí mismo, influye de manera importante en el rendimiento académico directa o indirectamente. (Álvaro, 1990). El modelo motivacional de Weiner, 1986, citado por Manassero Mas, 1995, explica la conducta de logro mediante las atribuciones causales percibidas sobre resultados de logros previos y las consecuencias de esas atribuciones tanto cognitivas (expectativas) como afectivas (emociones). El autoconcepto es el elemento nuclear de las teorías motivacionales, de tal forma que la motivación está mediada en gran parte por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y de las tareas a las que se ven enfrentados. La motivación: es un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. La motivación de logro impulsa y dirige la consecución exitosa de una meta y objetivo reconocido socialmente, como la necesidad para evitar el fracaso. González, (2003).

Los modelos de aprendizaje autorregulado, han supuesto también una nueva orientación para la investigación sobre la implicación familiar en el rendimiento escolar de los hijos. Los modelos de aprendizaje autorregulado tratan de integrar los aspectos cognitivos, afectivos, motivacionales y comportamentales del estudiante Boekaerts, Pintrich y Zeidner (2000); Valle, Cabanach, Núñez, González, Pineda, Rodríguez y Piñeiro, citados en González –Pinedo *et al.*, (2003).

Antecedentes estadísticos en México sobre deserción escolar en nivel medio superior

El interés por abordar el tema relacionado con problemas de rendimiento académico o deserción escolar en el Nivel Medio Superior (NMS) cobra relevancia, porque hasta el 2017 en México las estadísticas evidencian que la mayor cantidad de población se encuentra comprendida entre las edades propias de la adolescencia. Situación que obliga a reflexionar sobre el nivel de participación que muestra el sistema educativo y el sistema familiar ante las necesidades de apoyo que requiere este grupo altamente vulnerable, por falta de madurez cognitiva y psicológica para la toma de decisiones con impacto en su desarrollo integral. Las estadísticas de la

pirámide poblacional en México muestran que la mayor cantidad de población se ubica entre 15 y 19 años de edad, con 6,039.789 hombres que equivalen al 4.6% y 5,858.04 mujeres con un 4.5%, continuándole con cifras ligeramente menores, las edades de 10-14 años con 5,079. 773 (4.6%) hombres y 5739.541mujeres (4.4%). (Pirámides de población del mundo desde 1950 a 2100).



Como puede observarse estos grupos de población adolescente son potencialmente tendientes a avanzar hacia la edad adulta y serán quienes asuman diferentes roles sociales para la que deberán estar preparados y así afrontar las necesidades que la propia sociedad demande.

Sin embargo, se ha observado que a medida que los estudiantes avanzan de nivel escolar la matrícula va disminuyendo. Las estadísticas referidas por Ordorika y Rodríguez, 2012, quienes plantean, que, aunque, la capacidad total de absorción del egreso de secundaria es alta (96.7%), la tasa de cobertura bruta del grupo de edad de 16 a 18 años va reduciendo a 66.7%. Lo que significa que, aunque parece existir una capacidad instalada suficiente, en la práctica las oportunidades de acceso se limitan sólo a dos terceras partes de este grupo. Además, el indicador de eficiencia terminal es sólo del 63.3%, significa que este nivel está operando como un filtro que inhibe la deseable distribución de oportunidades educativas, más allá de la educación básica.

En la educación media superior, recientemente convertida en obligatoria, los problemas de acceso, retención y logro escolar son mucho más agudos que los detectados en la educación básica. Los mismos autores realizaron una estimación en México sobre la tasa de cobertura bruta para el nivel educativo medio superior en el ciclo escolar 2011-2012 y fue de 63.9%, incrementando a 71.3% para el ciclo 2012-2013. Con un porcentaje de deserción y reprobación para el año 2013 de 13.9% y de 31.9% respectivamente. En el nivel de educación superior se observa que, pese a la dinámica de crecimiento registrada en los últimos años, la cobertura alcanzada es todavía insatisfactoria en el contraste internacional y persisten brechas importantes entre las entidades federativas.

La distribución territorial muestra la persistencia de una centralización caracterizada por la concentración de servicios en las capitales de los estados. Además, la oferta universitaria pública aún no alcanza a las ciudades de tamaño medio y mucho menos al ámbito rural. Tanto en el bachillerato como en la educación superior los indicadores de eficiencia terminal dan cuenta de un importante grado de abandono de los estudios dentro de cada ciclo escolar, sin dejar de mencionar los factores de orden socioeconómico de la naturaleza de la oferta educativa, así, como de las reglas y prácticas institucionales en las posibilidades de acceso y logro escolar, según Ordorika y Rodríguez, 2012,. Sin duda, son preocupantes las limitantes sobre continuidad de los estudios de nivel medio superior y nivel superior en México, debido a la insuficiente solvencia económica en los estratos socioeconómicos medio y bajo que representan un alto porcentaje de la población y mayormente prevalente en las zonas rurales.

En el ciclo escolar 2013-2014 el número total de estudiantes matriculados entre 15 y 17 años en Educación media superior en México fueron 4 682 336 equivaliendo a un 13.09% de los cuales 2 343 897 mujeres y 2 338 439 hombres. En el nivel superior incluyendo licenciatura y posgrado, se tuvo un registro total 3 419 391 de ellos 1 687 521 son mujeres y 1 731 870 hombres. Según cifras de la subsecretaría de educación media superior, agosto 2015. Se estimó que 30% de los adolescentes no asisten a la escuela. (SEP. Principales Cifras 2013-2014)¹⁰. Es preocupante la diferencia entre ambos niveles de estudios, debido a que 1 262 945 estudiantes truncan sus estudios al no matricularse al nivel superior. En cuanto al género todavía puede observarse que las mujeres están aún en desventaja con respecto al sexo masculino.

Los datos registrados por UNICEF en el grupo de edad de 15 a 17 años que viven en los hogares con menor ingreso, algún tipo de discapacidad o que viven en zonas rurales muestran los porcentajes más altos de inasistencia escolar. En el caso de los adolescentes pertenecientes al quintil más pobre de la población, el porcentaje es 44.7%; en cambio, entre la población juvenil que presenta algún tipo

de discapacidad es de 50%; entre los adolescentes indígenas de 37% y entre los que viven en contextos rurales de 39.4%.

De acuerdo con lo anterior, y los registros sobre las características de los hogares de los Niños Fuera de la Escuela (NFE) corresponden al perfil de la Dimensión 6 (D6) con el 44.65% de hombres que viven en hogares con mayores carencias económicas y una proporción casi idéntica para las mujeres (44.6%). Entre las mujeres indígenas, el porcentaje de NFE (38.3%) es mayor que entre los indígenas varones (36.11%). Por otro lado, el porcentaje de mujeres indígenas que no asisten a la escuela es 8 puntos porcentuales mayor que el de las que no asisten y no son indígenas (38.3% contra 29.9%). Los adolescentes que residen en zonas rurales no asisten a la escuela en una proporción menor (24.8%) que los que residen en contextos urbanos (39.4%). Existe una diferencia entre los hombres que no asisten a la escuela (53.5%) en comparación con las mujeres (46.4%), asociado a la condición de trabajo.

La inasistencia escolar, al igual que en las dimensiones anteriores, se relaciona con los distintos tipos de hogares familiares, por ejemplo, la proporción de NFE es mayor en los hogares ampliados y compuestos (55.32% y 58.45%, respectivamente), en comparación con los hogares nucleares (39.76%). En términos absolutos, hay 2.4 millones de niños fuera de la escuela, de acuerdo con las estadísticas educativas; 2.2 millones, según datos del Censo, y 2 millones de acuerdo con la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogar (ENIGH), (Perfil de niños adolescentes en dimensión 6. UNICEF).

Según la estadística del sistema Educativo de la República Mexicana en el ciclo 2016-2017, se tuvo un registro de 5 128 518 estudiantes de nivel medio superior y sólo 3 762 679 de nivel superior, mostrando nuevamente una diferencia de 1 365 839 de estudiantes que abandonan sus estudios superiores. SNIE.SEP¹², Cespedes, 2017.

En México la deserción escolar en educación media superior constituye uno de los problemas que históricamente ha marcado al nivel educativo. Actualmente, se reporta una tasa de deserción de 14.5%, lo que representa la salida temprana de 3 221 jóvenes al día, siendo ésta una de las mayores tasas de abandono en América Latina y en los países que conforman la OCDE. Cruz Gómez, 2017. En Latinoamérica sólo la mitad de los estudiantes de entre 25 y 29 años termina sus estudios universitarios (Banco Mundial). El 50% de estos abandonos sucede durante el primer año. Hasta el 2016 únicamente el 17% de los adultos de 25 a 64 años de edad en México había cursado educación superior, la proporción más baja entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Guijosa, 2018.

Factores asociados a la deserción escolar en el nivel medio superior

Los factores que influyen en la deserción escolar son múltiples al igual que en el rendimiento académico: sociales, familiares, personales, institucionales, económicos, psicológicos, metodológicos y biológicos. Por ello, diversos autores destacan los factores de acuerdo con su ejercicio y experiencia profesional sobre temas de educación y salud. En este sentido, Ruiz L., 2013₂, médico pediatra realizó un análisis biopsicosocial e identificó con frecuencia que los problemas de rendimiento escolar son el principal motivo de consulta médica. Muchas veces se descubren detrás de somatizaciones manifestándose como cefaleas y dolores de estómago recurrentes, con o sin vómitos, alteraciones del sueño o síntomas emocionales y/o comportamentales (tristeza, agresividad, problemas de conducta, abuso de sustancias...). Una vez que se identifican problemas de rendimiento escolar, habrá que buscar la relación con problemas de salud. Para ello, el autor dirige su interrogatorio hacia factores de nivel personal, familiar, escolar y social, aparte de la exploración física que incluye la búsqueda de aspectos dismórficos menores y signos neurológicos leves, además de pruebas complementarias para detectar problemas de agudeza visual, audiometría, exploraciones neurofisiológicas, estudio del metabolismo del hierro o de la función tiroidea entre otros.

El estudio neuropsicológico valora las siguientes funciones para determinar si éstas se encuentran de acuerdo con la edad y escolaridad: rendimiento cognitivo, lenguaje oral y escrito, tanto expresivo como comprensivo, visopercepción y visonstrucción, memoria verbal y visual, coordinación motriz, atención, funciones ejecutivas y trastornos de conducta. Ruiz L., 2013, confirma que los problemas escolares pueden ser decisivos para el desarrollo de la personalidad y la salud mental futura del adolescente.

Factores externos y metodológicos pueden causar bajo rendimiento académico

Absentismo; cuando el estudiante no asiste a clase regularmente casi siempre se refleja en sus notas porque pierde la secuencia y se desorienta. El absentismo prolongado provoca que el estudiante entre en una espiral en la que cada vez es más difícil volverse a “engancharse” al ritmo de la clase. Esto es la causa más frecuente de desmotivación hacia el estudio y de abandono temprano del sistema educativo.

Rechazo y/o acoso escolar. Las situaciones de bullying y rechazo social provocan estados de ánimo depresivos y de ansiedad. Entre algunos síntomas: nerviosismo, tristeza negación y rechazo para asistir a la escuela.

Factores metodológicos: la ausencia de hábitos de estudio es otro factor, por ello, es imprescindible formar hábitos de estudio desde la niñez, asignando horarios para

trabajar el contenido de las unidades de aprendizaje y repasar los temas aprendidos o incomprendidos para buscar soluciones inmediatas. El hábito de estudio debe establecerse desde edades tempranas etapa ideal para formación de hábitos. Aunque, el niño sea inteligente, la asimilación de contenidos no depende únicamente de la capacidad intelectual, sino de la memorización de conceptos, la realización de ejercicios de comprensión de lo que se ha explicado previamente en clase y del esfuerzo constante al momento de repasar. De esta forma, en los niveles de estudios subsiguientes no representaran problema. Sira Sánchez, consultado agosto, 2018.

Cruz Gómez, 2017¹⁴, reporto que uno de los principales motivos de abandono escolar en un estudio realizado en el nivel medio superior, fue el factor económico con 41%, en segundo lugar, las características propias de los sistemas educativos particularmente el académico en un 29%, por motivos de salud el 12%, al igual que el 12% por cambio de residencia y por cambio de campus 6%. Otros datos coinciden con los mismos factores: la deserción escolar en el nivel medio superior ocurre durante los primeros semestres y se ve afectada por la situación económica de manera significativa, siendo el primer factor y en segundo lugar la situación académica. El género mayormente afectado es el femenino por la situación económica. (Causas y consecuencias de la deserción escolar, consultado 10 septiembre 2018). Se puede resumir que entre los principales factores atribuibles para terminar los estudios universitarios se encuentran: falta de tiempo, sentimientos de ansiedad, miedo al fracaso, agobio, deficiencia de habilidades de aprendizaje, incapacidad de concentración, factor económico, carencia de mentores, deficiente motivación, sensación de abandono por parte de la familia, abandono por los docentes, autoridades escolares y amigos en la toma de decisiones importantes para su vida personal y profesional, en la mayoría de los casos no se brinda importancia a los temas críticos como la asesoría académica continúa, el desarrollo de habilidades de aprendizaje o el bienestar socioemocional de los alumnos.

El investigador Gracia M., citado por Guijosa, 2018, critica la calidad educativa en México y destaca que el país comparte con Turquía el primer lugar en el abandono de estudios universitarios de la OCDE. Sólo el 25% de los jóvenes que cursan la universidad logran graduarse (OCDE), la deserción universitaria se ha ubicado entre 7.5% y 8.5% a escala nacional (SEP), 1 de cada 10 estudiantes deserta en el camino (SEP) y durante el primer año se produce la mayor cantidad de abandonos. El 10% de los alumnos de nuevo ingreso desertan de los estudios o cambian de opción, tras darse cuenta de que las alternativas que eligieron no cubren sus necesidades o expectativas. Guijosa, 2018.

La motivación, según la Encuesta Nacional de la Juventud (ENJ, 2010) es una de las razones principales, por cuanto: el 37% señala que no están matriculados en la universidad de su elección, 13% expresa que los estudios no cubren sus espec-

tativas y el 16% dejaron sus estudios por aburrimiento. Cabrera L.G., consultado septiembre 2018.

En países como Alemania, Estados Unidos y México, asocian la deserción a el factor económico por falta de empleo del estudiante, de los padres de familia o tutores. Otros son por el alto índice de reprobación, situaciones de estrés por acumulación de varias actividades al mismo tiempo y por lo tanto deficiente motivación. (Art. 8 causas de deserción estudiantil en México).

Según Elías y Moreno (2002) y el documento de Panorama Social de América Latina 2001-2002 los factores de deserción pueden ser resumidos en las siguientes líneas:

1. Problemas de desempeño escolar, esto es, un bajo rendimiento, dificultades de conducta y aquellos relacionados con la edad.
2. Problemas con la oferta educativa o la falta de establecimientos, es decir, ausencia del grado, lejanía, dificultades de acceso, ausencia de maestros.
3. Falta de interés de las/los adolescentes y de sus familias en educación.
4. Problemas familiares, planteados por las niñas y los adolescentes tales como la realización de quehaceres en el hogar, el embarazo y la maternidad.
5. Problemas relacionados con el medio que los rodea: comunitario y redes sociales.
6. Razones económicas, falta de recursos para gastos escolares y falta de empleo.
7. Otras razones, tales como la discapacidad, enfermedad o accidente, entre otros.

De los factores mencionados, el problema más inmediato es por razones económicas o porque los jóvenes se encuentran trabajando en el 70% (Panorama Social de América Latina 2001-2002).

De acuerdo con datos de UNICEF, en América Latina, una de cada cuatro adolescentes mujeres que viven en áreas rurales y en situación de pobreza no asiste a la escuela y en promedio, asisten menos que los adolescentes en la misma situación, las niñas y adolescentes están presentes en 55% de los hogares, en más de un tercio de los hogares donde viven mujeres niñas y adolescentes enfrentan situaciones de pobreza, incidencia que se eleva considerablemente en zonas rurales, propiciando el estrecho vínculo entre su vivencia y la ocurrencia de fenómenos como el abandono escolar y el embarazo a edades tempranas, los cuales profundizan la reproducción intergeneracional de la pobreza y la desigualdad, incluida la desigualdad de género.

Alrededor de 2010, una de cada cuatro mujeres entre 20 y 24 años, había tenido su primera unión conyugal siendo niña y adolescente.

Conformar un hogar a temprana edad se vincula con diferentes riesgos que afectan de manera especial a las niñas y a las adolescentes, incluyendo el padecimiento de la pobreza, el embarazo a temprana edad y la violencia de género,

haciendo referencia a los riesgos para la salud: una de cada cinco mujeres adolescentes en países de América Latina y el Caribe sufre sobrepeso y una de cada tres consume alcohol, ambos factores vinculados al padecimiento de enfermedades crónicas y no transmisibles en etapas posteriores de su ciclo de vida y que pueden conllevar obstáculos para su pleno desarrollo y calidad de vida.

Con respecto a la salud mental, aproximadamente una de cada cuatro jóvenes entre 13 y 15 años ha considerado seriamente la posibilidad de cometer suicidio en países de la región. Asimismo, es limitado el acceso efectivo de las niñas y las adolescentes a políticas de salud sexual y reproductiva. Este panorama muestra la urgencia de implementar estrategias de salud sexual y reproductiva que consideren decididamente una perspectiva de género en su formulación para garantizar, de manera efectiva, el ejercicio de derechos de las niñas y las adolescentes, su desarrollo integral y el logro de su autonomía. El déficit de políticas de salud sexual y reproductiva en la región se evidencia sobre maternidad adolescente, una realidad persistente en la región y que demanda respuestas específicas con pertinencia intercultural. En promedio, 13% de las mujeres de 15 a 19 años fueron madres en las cercanías del 2010, y su incidencia se incrementa considerablemente entre las mujeres adolescentes. (UNICEF, América Latina).

Reflexiones sobre rendimiento académico y deserción escolar

Cuando nos referimos al rendimiento académico, aprovechamiento o deserción escolar, en la mayoría de los casos nos dirigimos hacia los estudiantes como si fueran los únicos protagonistas y además culpables cuando obtienen bajos resultados. Sabemos que influyen múltiples factores en el proceso enseñanza-aprendizaje, pero resulta más cómodo evadir la parte de responsabilidad que a cada actor del sistema educativo corresponde.

Generalmente el docente del nivel medio superior enfrenta una situación compleja porque precisamente los estudiantes atraviesan por una etapa de transición biológica y psicológica.

La OMS define la adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, considerada entre los 10 y 19 años. Se trata, de una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, que se caracteriza por un ritmo acelerado de cambios y crecimiento, superado únicamente por el que experimentan los lactantes. Esta fase de crecimiento y desarrollo viene condicionada por diversos procesos biológicos. La adolescencia es un periodo de preparación para la edad adulta durante el cual se producen varias experiencias de desarrollo de suma importancia. Más allá de la maduración física y sexual, esas experiencias incluyen la transición hacia

la independencia social y económica, el desarrollo de la identidad, la adquisición de aptitudes necesarias para establecer relaciones de adulto y asumir funciones adultas y con capacidad de razonamiento abstracto. Aunque, la adolescencia es sinónimo de crecimiento excepcional y gran potencial, constituye también una etapa de riesgos considerables, durante la cual el contexto social puede tener una influencia determinante. OMS.

En este sentido la labor educativa en el nivel medio superior, cobra mayor relevancia, porque el docente deberá estar preparado para comprender la conducta y actitudes de los alumnos. En función de las necesidades pedagógicas y de salud que el docente logre identificar, gradualmente, realizará los ajustes indispensables para continuar con la función constructiva que impacte en el desarrollo integral del alumno.

Por el hecho de que el rendimiento académico y la deserción escolar es multidimensional, también su atención deberá ser interdisciplinaria y transdisciplinaria, mediante la integración de esfuerzos de los actores del sistema educativo y familiar entre los que destacan principalmente: directivos, docentes, padres de familia y alumnos, quienes fungirán como punto de apoyo importante en el proceso evolutivo del estudiante.

Es frecuente que cuando un estudiante obtiene bajas calificaciones enfocamos la atención principalmente hacia el sistema educativo y nos olvidamos de que al mismo tiempo suelen estar enfrentando problemas de salud o a la inversa los factores escolares pueden estar detonando problemas de salud al estar viviendo situaciones conflictivas (bullying). También, es importante considerar la influencia de los factores biológicos como: problemas visuales, auditivos, del habla, dislexia u otro tipo de discapacidad como problemas nutricionales, neurológicos, entre otros. Generalmente, durante la práctica docente, se pasan por alto muchos factores que pueden impactar de manera negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En un acto de reflexión sobre el ejercicio de la docencia, es fundamental analizar los variados estilos de enseñanza y la calidad del desempeño. La docencia más que una práctica es una vivencia que exige superación personal y aplicación de nuevas herramientas tecnológicas, amor al trabajo, capacidad de escucha y comprensión hacia los estudiantes, disposición para comunicarse e integrar esfuerzos con los padres de familia, así como definir objetivos y metas del curso basado en la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y fortalecimiento de la educación en valores. Es importante contar con la sensibilidad para comprender al estudiante de acuerdo con las necesidades de su entorno social.

Pérez Escartín²³, profesor-investigador de un Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) en Venezuela comenta “En educación es imposible ser efectivo sin ser afectivo. No es posible calidad sin calidez” “Educar

es un acto de amor mutuo, es muy difícil crear un clima propicio para el aprendizaje, si no hay relaciones cordiales y afectuosas entre el profesor y el alumno” Estas reflexiones pueden inducir a vivir la docencia.

Otros autores hacen énfasis en que el ejercicio de la docencia, se practique por convicción, vocación y placer de enseñar, adaptándose a los cambios socioculturales para satisfacer las demandas de una sociedad, que en los últimos años ha estado signada por conflictos laborales, salariales y políticos. Implica recordar, que el ser humano que hoy formemos o apoyemos en la construcción de sus propios conocimientos, será el futuro adulto y profesionalista que replique los conocimientos aprendidos, así buscaremos transmitir contenidos verdaderamente significativos.

La deserción escolar es un problema educativo que limita el desarrollo humano, social y económico de un país. Con el propósito de fortalecer nuestro quehacer recordaremos algunos principios y planteamientos de destacados escritores sobre teorías de la educación como Paulo Freire,²⁴ quien sostiene que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”.

La educación para Freire es un canto de amor, de coraje hacia la realidad que no teme y que más bien busca transformar con espíritu comprometido y fraternal. Por ello, la educación es diálogo, comunicación entre los hombres, que no se da en el vacío, sino en situaciones concretas de orden social, económico y político.

Lev Vygotsky (1896-1924), consideraba al medio social como pieza clave en el proceso de aprendizaje. La actividad social permite explicar los cambios en la conciencia de los alumnos. Vigotsky reiteraba que el medio social es crucial para el aprendizaje, que lo produce la integración de los factores sociales y personales. El fenómeno de la actividad social ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente. El entorno social influye en la cognición por medio de sus "instrumentos", es decir, sus objetos culturales (autos, máquinas) y su lenguaje e instituciones sociales (iglesias, escuelas). El cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas. Vigotsky: aportes a la educación y la pedagogía.²⁵

Estas teorías impulsan a generar mayor conciencia sobre el quehacer de la docencia, frente a la construcción de pensamientos constructivos que fortalezcan la formación integral del estudiante, quienes por convicción y pasión avanzaran en los niveles de estudios superiores, logrando incrementar los índices de eficiencia terminal.

Propuestas para incremento de la permanencia escolar:

- La educación con humanismo, ética, calidad y calidez reflejaran mejores resultados.

- Es importante iniciar con un autoanálisis, sobre la calidad del desempeño docente en los últimos años, a través de cuestionamientos personales como los siguientes: ¿imparto mis clases de acuerdo al contexto social actual? ¿mi estilo de enseñanza ha evolucionado considerando los diferentes estilos de aprendizaje de mis alumnos?, ¿los conocimientos y experiencias adquiridas en cursos de actualización, diplomados y estudios de posgrado realmente los aplico durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿mi ejercicio docente contribuye al desarrollo integral de mis alumnos?, ¿mi conducta y actitud como docente inspira confianza y seguridad en mis alumnos?, ¿mi ejercicio profesional contribuye a formar ciudadanos felices y capaces?, ¿mi práctica docente influye positivamente en mis alumnos a fin de que sean capaces de tomar decisiones importantes en su vida?, ¿mi ejercicio profesional contribuye al desarrollo de mi país?, ¿mis actividades educativas son con visión de futuro para mis alumnos? ¿Mi actitud ante la vida es con calidad, calidez y ética profesional?, ¿escucho a mis alumnos para ubicarlos en su contexto cultural, familiar, social, económico y estado de salud?, ¿he logrado comunicación con la familia de mis alumnos en riesgo?, ¿preparo mis clases de manera interesante y comprensible para mis alumnos?, ¿redacto mis exámenes con términos claros, sencillos y de acuerdo con los objetivos del aprendizaje?
- Estas y muchas otras preguntas, podemos plantearnos para crear conciencia sobre el gran valor que tiene la educación escolar, considerada como la segunda casa del estudiante, en virtud de, que las bases de la educación primeramente se reciben y se viven en el seno familiar. Sin embargo, el docente al colaborar con la etapa formativa del estudiante, asume la responsabilidad de compartir conocimientos, desarrollar aptitudes, habilidades y destrezas, pero también al mismo tiempo puede influir en la formación integral del estudiante con la convicción de, cuya participación sea la de “construir vidas”, lo que significa tener la oportunidad de oro para modificar o adaptar conductas que confieran en los estudiantes la confianza y seguridad para desarrollar la capacidad de enfrentar un futuro promisorio que evite la reproducción de ciclos de pobreza mental, social y económica.
- En la búsqueda de respuestas a nuestros cuestionamientos, encontraremos alternativas de solución acordes con las necesidades específicas de cada situación, enfocándose principalmente sobre la educación en valores. Esto inspirará a los estudiantes a amar sus actividades y no a sufrir un tormentoso aprendizaje. Pérez Escartín, plantea que la pedagogía del amor o pedagogía de la ternura es reconocimiento a las diferencias, capacidad de comprender y tolerar, para dialogar y llegar a acuerdos para soñar y reír, para enfrentar la adversidad y aprender de las derrotas y fracasos tanto como de los aciertos y de los éxitos,

la ternura es encariñamiento con lo que hacemos y lo que somos es deseo de transformarnos y ser cada vez mejores y eficientes. El amor y la ternura generan confianza y seguridad. El estudiante debe sentirse aceptado, valorado y seguro. La sensibilidad, el respeto mutuo y la motivación son esenciales para un aprendizaje autónomo.

- Así es necesario instrumentar estrategias de comunicación asertiva, individual y grupal entre estudiantes, orientadores, tutores y mentores a fin de dialogar, asesorar y guiar, en un ambiente de confianza sobre la problemática emocional y personal, haciendo mayor énfasis en casos de alumnos en riesgo, lo que permitirá definir y tomar decisiones importantes.
- Cuando los estudiantes enfrentan problemas de salud, buscar la atención médica, a través de convenios con instituciones de salud, para su atención inmediata y así evitar tiempos prolongados de espera que se traduzcan en retrasos tanto, para el tratamiento médico como, para las actividades académico-administrativas.
- Gestionar la asignación y seguimiento de la utilización de becas, debidamente justificadas de acuerdo con las necesidades, recursos e intereses académicos, previo estudio y confirmación del nivel socioeconómico del estudiante.
- Integrar equipos de trabajo interdisciplinario con las diferentes áreas de conocimiento profesional, incluyendo de forma importante la participación de la familia de los estudiantes, para brindar apoyo integral, acorde con las necesidades particulares que sirvan como antecedentes para encontrar soluciones pertinentes (problemas de violencia, escolares, económicos sociales o de salud).
- Implementar o actualizar políticas y procedimientos escolares coherentes y congruentes con los objetivos institucionales: infraestructura, planes de estudio, orientación vocacional, mentores académicos, justificar la condición laboral, permanencia y capacitación del personal de la institución educativa.
- En conclusión, el docente suele servir como modelo para el estudiante y representa un punto de fortalecimiento importante para la sociedad. Así, entonces durante el ejercicio profesional debe actuar como facilitador del aprendizaje a través de la construcción o incremento de los conocimientos, las ideas, conceptos, teorías, métodos innovadores, capacidad inventiva y el desarrollo de las potencialidades particulares de cada estudiante, de esta manera estaremos hablando de la construcción social del conocimiento.

Bibliografía

- Alonso Chávez, I. (2006). Bienestar Psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior. Tesis de Maestría en Psicología Aplicada. Colima, Colima, México.
- Aliaga Tovar, J. (1998b). La ubicación espontánea del asiento como función de la inteligencia, la personalidad, el rendimiento académico y el sexo. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología. Mención Psicología Educativa. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Álvaro, M. (1990). Hacia un modelo causal de rendimiento académico. Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación CIDE.
- Beguet, B., Cortada de Kohan, N., Castro, A. & Renault, G. (2001). Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía. Revista Científica de la Dirección de Evaluación y Acreditación de la Secretaría General de la Universidad del Salvador- USAL, 1-22.
- González-Pianda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. Gallego-Portuguesa de psicología y educación.
- Manassero Mas, MA. y Vázquez Alonso A. La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, 1995. vol. 7, num. 2 pp. 361-376
- Pirámides de población del mundo desde 1950 a 2010.
- Ordorika I. y Rodríguez G.R. Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano: problemática y propuestas. Pag. 3 http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_07.pdf. datos: Presidencia de la República, 2012, Sexto Informe de Gobierno, Anexo Estadístico.
- Principales cifras del Sistema Educativo Nacional. República Mexicana. Ciclo Escolar 2013-2014. http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014_bolsillo.pdf. pag 20
- Céspedes C. y Robles C. Oficial de Asuntos Sociales de la División de Asuntos de Género. Elaborado por Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) https://www.unicef.org/ecuador/Ninas_y_Adolescentes_en_America_Latina_y_el_Caribe_Web.pdf
- Guijosa C. 2018 El reto de la deserción universitaria. <https://observatorio.itesm.mx/edu-news/el-reto-de-la-desercion-universitaria>.
- Sira Sánchez. Bajo rendimiento escolar: variables externas y metodológicas. <https://www.webpsicologos.com/blog/bajo-rendimiento-escolar-variables-externas-y-metodologicas/>
- Cabrera L. G. Dirección General en Atención y Orientación Educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

8 causas de deserción estudiantil en México. <https://www.u-planner.com/es/blog/8-causas-de-desercion-estudiantil-en-la-educacion-superior>.

Elias y Moreno, 2002. Factores que motivan la deserción escolar <http://www.eu.med.net/libros-gratis/2011a/906/Factores%20que%20motivan%20la%20desercion%20escolar.htm>

https://www.unicef.org/ecuador/Ninas_y_Adolescentes_en_America_Latina_y_el_Caribe_Web.pdf

Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Pérez Escartín A. pedagogía del amor y la ternura. <http://antonioperezclarin.com./2013/11/28/pedagogia-del-amor-y-la-ternura/>

Freire Paulo. “La Educación como Práctica de la Libertad”. (Prólogo de Julio Barreiro).1971. 3ª edición. Edit. Tierra Nueva. Montevideo - Uruguay. p. 1.

Vigotsky: aportes a la educación y la pedagogía <https://www.monografias.com/docs/Vigotsky-aportes-a-la-educaci%C3%B3n-y-la-P3SFLWYBYansformarlas-mentalmente>.

Ruiz Lázaro J. 2013. Los problemas escolares en la adolescencia. *Pediatría Integral*. vol. XVII(2):117-127

Cruz Gómez L.D., 2017. Motivos de la deserción escolar en el nivel medio superior. *Rev. Vinculando* <http://vinculando.org/author/cruzgomezl>

<https://www.populationpyramid.net/es/m%C3%A9xico/2017/>

Causas y consecuencias de la deserción escolar, consultado 10 septiembre 2018. <https://elmundoinfinito.com/causas-consecuencias-desercion-escolar/>

Perfil de niños adolescentes en Dimensión 6 (D6): adolescentes en edad de cursar la educación media superior fuera de la escuela (15-17 años) Datos de https://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEF_NFE_MEX.pdf

<https://www.sni.e.sep.gob.mx/estadistica.html>

Parte III.
Liderazgo, tutoría y
trabajo colaborativo

Capítulo 10. Contenido y estructura de la representación social del trabajo colaborativo

Joaquina Edith González Vargas

Introducción

Las representaciones sociales al ser una modalidad del saber del sentido común (no científico) se manifiestan en los procesos sociales y psicológicos de los sujetos; circundan en la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal, es decir, es en el *discurso* que se produce entre sujetos, cuando se interactúa en discusiones o charlas, se están construyendo imágenes compartidas; por eso las representaciones sociales se constituyen en la realidad, en las creencias, valores y conocimientos que se comparten en un grupo, en función de su cultura que incluye las condiciones económicas, sociales e históricas. La forma de llegar a ellas es a través del *lenguaje*, elemento esencial en el estudio de cómo se construye la realidad y las representaciones sociales. Mediante el lenguaje las personas se pueden identificar, pensar, organizar, reconocer, es decir, es el vehículo para pensar, y, por tanto, para formar conceptos.

El adentrarnos al análisis de las representaciones sociales implicó indagar sobre el sentido y el significado que se le atribuye al trabajo colaborativo. Su estudio llevó a establecer una serie de estrategias metodológicas que dieran cuenta de su presencia, para lograrlo se recurrieron a técnicas que permitieran reconocer el esquema figurativo, el campo de representación, las actitudes y el conjunto de informaciones que componen a una representación social.

El primer apartado, describe el abordaje metodológico que representa la planificación estratégica de la investigación, acerca al estudio de las representaciones sociales desde el ámbito cualitativo, se trabaja con los métodos asociativos (asociación de palabras y listado libre de palabras) e interrogativos (entrevista), se da la necesidad de asociar ésta última técnica con la observación para profundizar más en las informaciones recogidas.

El segundo apartado expone el proceso que se siguió para recopilar la información de la investigación de campo, estructura el contexto institucional en que se desarrolla la investigación. El tercer apartado, presenta el contexto de la escuela

primaria donde se desarrolló la investigación de campo. El cuarto abre la explicación al desarrollo procedimental que sigue esta investigación. El último reporta el análisis de los datos obtenidos en el campo: el primer análisis, constituye a la asociación de palabras y el listado libre.

Abordaje metodológico

El estudio empírico se basó en lo que propone la investigación cualitativa, que tiene la característica de no enfatizar la utilización de datos de tipo numérico, que pueden ser recogidos y analizados de forma supuestamente objetiva. Sino que el uso de lo cualitativo supone permitir a los participantes en el estudio expresar y construir sus propios significados no centrados en respuestas numéricas, es decir, se puede acceder y captar sus propias vivencias e interpretaciones. Encontramos que este tipo de metodología está recibiendo una creciente atención por parte de los investigadores en el estudio de las representaciones sociales.

El elegir lo cualitativo justifica la consecución de los objetivos planteados: indagar cuáles son las representaciones sociales del trabajo colaborativo que expresan los docentes de educación primaria desde sus prácticas institucionales; e identificar y enunciar esas representaciones sociales a partir de su dimensión de actitud, dimensión informativa y dimensión de campo de representación.

En el estudio de las representaciones sociales hay que considerar la metodología a utilizar para su recolección, punto clave para determinar su valor como estudio. En este sentido, el estudio del sentido común desde la concepción de las representaciones sociales, se tiene que hacer y concebir desde su génesis, pues estas nacen en los grupos, en lo colectivo. En consecuencia, para conseguir estas producciones espontáneas, el investigador no debe participar en la definición a priori del concepto a investigar. Por ello, los instrumentos de análisis y recogida de datos elegidos deben ofrecer un mayor margen de libertad a los participantes, sólo así sería posible captar esos conocimientos de sentido común, de aquí la importancia que el lenguaje natural tiene en el conocimiento de sentido común y, por añadidura, en la configuración de las representaciones sociales. También, se reconoce que el problema no es acceder a ellas, el problema es analizarlas.

La forma de analizar a las representaciones sociales se realizó bajo los preceptos que marca Banch (2000) en lo concerniente a lo procesual y lo estructural. Su revisión lleva a entender que las personas construyen y manipulan los significados a través del lenguaje, y por ello, para acceder al contenido de una representación social, el procedimiento clásico utilizado por este enfoque es la recopilación de un material discursivo producido en forma espontánea (conversaciones), o bien, inducido por medio de entrevistas o cuestionarios. Muy independiente de su producción el mate-

rial discursivo obtenido, es sometido a un tratamiento mediante las clásicas técnicas de análisis de contenido. Este tratamiento proporciona una serie de indicadores que permiten reconstruir el contenido de una representación social.

Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron:

- a. **La carta asociativa y el listado libre de palabras.** Ayudaron a adentrarnos a las producciones verbales, a acceder de una manera más directa al campo semántico del objeto de estudio y al reconocimiento de la organización y núcleo de las representaciones.
- b. **Entrevista.** Se logró captar el material discursivo producido en forma espontánea por los docentes. Su diseño tuvo la intención de reconocer la dimensión de información de las representaciones sociales del trabajo colaborativo, que es la suma de conocimientos con que cuenta un grupo o colectivo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social.
- c. **La observación.** Técnica complementaria de la cual se obtuvo información sobre las reuniones de trabajo de los docentes de la escuela primaria. El análisis del material observado llevó a reconocer la dimensión de actitud, componente aparente, fáctico y conductual de las representaciones sociales, dimensión que suele resultar más generosamente estudiada para acceder al comportamiento y motivación de los sujetos estudiados.

El empleo de estas técnicas consideró un análisis desde la producción de los discursos de los docentes dados en su interacción cotidiana; considerando que los docentes son sujetos sociales que construyen sus conocimientos desde el sentido común de los fenómenos educativos, a través de las experiencias escolares y la interacción comunicativa con sus compañeros.

El proceso que se siguió para llegar a las representaciones sociales del trabajo colaborativo dependió de la posición teórico-conceptual de las mismas, desde su carácter simbólico y la interpretación del carácter subjetivo de los discursos de los docentes. Por ello, las estrategias metodológicas que se muestran dieron cuenta de la serie de operaciones que se realizaron y que permitieron seleccionar técnicas que autores como Abric (1994), Flament y Rouquette (2003) proponen para su análisis.

La recopilación documental

En el proceso de investigación una de las actividades que se llevó a cabo fue la recopilación de la información recogida del trabajo de campo, "...procedimiento necesario para toda investigación, cualesquiera que sean los métodos y técnicas

utilizados [...], es la modalidad empleada para preparar el “*background*” (Ander-Egg, 1995, p.185).

La recopilación se llevó a cabo paralelo al desarrollo de la investigación, como la identificación de las técnicas; el diseño de las guías; la transcripción de la información obtenida de la aplicación de las entrevistas y de los registros de observación; el concentrado de las palabras obtenidas de la asociación de palabras y el listado libre de palabras.

En un primer momento se utilizaron dos técnicas: *la asociación de palabras y el listado libre de palabras*. Estas se trabajaron con un grupo de docentes de diferente grado. Se consideró trabajar una técnica por semana, para que la información obtenida no tuviera alguna convergencia. Para la recolección de la información se les presentó a los participantes una tarea de asociación de palabras, evocadas a partir de la palabra inductora “Trabajo colaborativo”, frase que invitaba a declarar las palabras o expresiones que a los docentes se les ocurriera cuando pensaban en ella. La hipótesis de partida de esta técnica de recolección de información, es la existencia de un funcionamiento cognitivo a partir del cual “algunos términos son inmediatamente movilizados para expresar una representación” (Vergès, 1994, p.235, citado en Navarro, 2010, p.349).

En efecto, “el carácter espontáneo —por lo tanto, menos controlado— y la dimensión proyectiva de esa proyección deberían permitir así tener acceso, mucho más rápido y fácil que en una entrevista, a los elementos que constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado” (Abric, 1994, p.59).

En un segundo momento se acudió a la *entrevista*, considerada una herramienta capital de identificación de las representaciones. Ésta permitió recopilar el material discurso producido en forma espontánea (conversaciones orientadas con preguntas en cuestionario). Ya que “...es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de su experiencia” (Álvarez-Gayou, 2010, p.109).

Su diseño tuvo el criterio de reconocer la dimensión de información de las representaciones sociales del trabajo colaborativo. La entrevista que se utilizó para la obtención de datos, constaba de 21 preguntas organizadas en tres apartados: datos generales, el significado del trabajo colaborativo y el sentido del trabajo colaborativo. En su estructura interna se consideraron tres campos de indagación: el trabajo colaborativo entre los docentes, los alumnos y el trabajo en equipo con los docentes.

Se entrevistaron a cuatro docentes de diferente grado, con preguntas relativamente abiertas. Para este proceso la guía diseñada permitió hacer más ágil la entrevista, sin que esta implicara un protocolo estructurado. La guía se fue adaptando a medida en que se avanzaba en las entrevistas. Se realizaron en un único

encuentro con el entrevistado, de una duración de 30 minutos; esto se dio en el recreo de los niños, por lo que el investigador tenía que ser muy preciso en la pregunta para que los entrevistados la entendieran y pudieran responder.

La invitación a ser entrevistados se hizo de manera verbal y escrita. Cada una fue grabada, previo consentimiento y compromiso del anonimato por parte del investigador. Posteriormente, fueron transcritas para su procesamiento con el *software* Maxqda. Para lograr una buena entrevista se tomaron en cuenta aspectos muy importantes, tales como:

- a. Considerarla como una conversación. Su riqueza depende en gran medida de cómo el entrevistador inicia la conversación. Antes de entrevistar, plantear las condiciones de relación entre el entrevistador-entrevistado, para ello, la comunicación previa es muy importante. Al comienzo de la entrevista presentarle al entrevistado los propósitos, asegurando el valor de las opiniones que se planteen y el uso anónimo de las mismas, puesto que han sido grabadas.
- b. Es necesario asegurar un ambiente de confianza mutua durante toda la entrevista, es importante para el entrevistado, pues sólo así se abre a los contenidos requeridos en la conversación. Por lo tanto, se debe procurar llevar un clima cordial, para que el entrevistado exponga sus puntos de vista, tal como puedan ser.
- c. La entrevista indudablemente tiene que ser de interés para el entrevistado. Aquí, el investigador después de haber sido presentado ante toda la comunidad docente de la escuela primaria, se dio a la tarea de tener pláticas con los profesores a la hora del recreo. Interesados en el tema se consideraron en la lista de entrevistados, situación que valió mucho para recabar la información que se requería. Al final de la entrevista, siempre es bueno volver sobre aquellos puntos que quedaron abiertos, profundizando sobre los más relevantes.

En el tercer momento se acudió a la *observación no participante*, que permite obtener de cierta manera información sobre un fenómeno o acontecimiento. Esta técnica no precisa de una colaboración tan activa por parte del investigador como lo requieren otras, “constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por una pregunta, propósito o problema” (Rodríguez, 1996, p.150). En la investigación cualitativa la observación consiste en la construcción de la realidad, se orienta hacia el proceso y desarrolla una descripción cercana a la realidad que se investiga, por lo que intenta responder a las preguntas ¿por qué? y ¿para qué?

Se procedió a trabajar una observación directa, que permitiera al investigador tener contacto con la realidad. En este tipo de observación el investigador no tiene ninguna participación con el grupo, únicamente se limita a observar de forma silenciosa y desde un punto en el espacio físico donde no estorbáramos.

Esta técnica, en la metodología de las representaciones sociales exige prestar mucha atención a los discursos de los docentes, la guía diseñada abrió el acercamiento. La guía considero dos partes esenciales: los datos generales de la escuela primaria (identificación, características): y, nombre del observador, fecha de observación, hora de inicio, hora de término, claves utilizadas en el registro, contexto, evidencia empírica y preguntas.

El propósito de realizar las observaciones era identificar las conductas verbales de los docentes que se manifestaban en los diálogos producidos por las participaciones. Estas observaciones se realizaron en situaciones naturales, en un ambiente ordinario, donde se desenvolvían los docentes con toda la naturalidad, sin ningún tipo de mediación por parte del investigador. Para poder captar los diálogos producidos se procedió a grabarlos, previo consentimiento de las autoridades educativas de la escuela primaria.

En la etapa formal del trabajo de campo en la escuela primaria, se llevaron a cabo siete registros de observación de las reuniones de trabajo institucional: cinco reuniones de trabajo; una reunión sindical; y, una reunión para organizar actividades decembrinas. En cada reunión asistieron 33 docentes (dos directivos, un secretario escolar, 27 docentes frente a grupo, dos promotores de educación física, y un promotor de educación artística).

Ámbito de estudio

El estudio se llevó a cabo en la escuela primaria “Lic. Juan Fernández Albarrán”, localizada en la localidad de Cacalomacán, Municipio de Toluca, Estado de México. La escuela primaria se ubica en un contexto urbano, al oriente de la ciudad de Toluca; contaba con 27 docentes frente a grupo, dos directivos, un secretario escolar, dos promotores de educación física y, uno de educación artística.

En nuestro sistema escolar mexicano la organización de las escuelas primarias lo estipula el Acuerdo 96 (SEP, 1982), que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. En su interior habla de una clasificación por su: ubicación, organización, permanencia de los alumnos en el plantel, alumnado al que presten sus servicios, dependencia económica y turno de trabajo. De acuerdo con estos requerimientos la escuela primaria considera:

- a. Por su ubicación: ser una escuela urbana que se localiza en un núcleo de población 11 414 habitantes.
- b. Por su organización: es completa, ya que imparte los seis grados de educación primaria y tiene: cinco maestros para primer grado, cinco para los segundos grados y cuatro docentes en cada grupo de los cuartos, quintos y sextos grados.

- c. Por la permanencia de los alumnos en el plantel: es externa, pues sus alumnos únicamente permanecen en el plantel en las horas de clase.
- d. Por el alumnado al que presta sus servicios: está en las comunes, dedica la atención a alumnos típicos. Aunque, en su espacio físico se ubica una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), es una instancia técnico-operativa y administrativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia.
- e. Por el sexo de los alumnos: es mixta, atiende simultáneamente ambos sexos.
- f. Por su turno de trabajo: es matutina, labora de las 8:00 a las 12:30 horas.

La organización de la escuela se da con base en un organigrama que especifica las atribuciones y funciones, niveles jerárquicos, grados de autoridad y responsabilidad, y canales de comunicación. El directivo lo encabeza, seguido de una subdirección académica, un secretario escolar, 27 docentes, 4 promotores (Educación Física, Educación Artística y Educación para la Salud). Atiende a 1056 alumnos.

Participantes

Los participantes fueron 35 profesores: 27 mujeres (77.1%), y 8 hombres (22.8%); cuyas edades fluctuaban entre los 25 y 50 años. En años de servicio laboral, se identifica que el 60%, tenía entre 21 y 30 años; el 17.1%, está entre 11 y 20 años; el 11.4% de 1 a 10 años de servicio; y el 11.4% contaba con más de 30 años de servicio.

La mayor parte de ellos casados (85.7%). El grado máximo de estudios para la mayoría era contar con licenciatura (62.8%), otros con estudios de normal elemental (37.1%). En términos generales, se puede afirmar que se trata de una muestra bastante diversa en términos de edad, años de servicio, grado máximo de estudios y actualización.

Triangulación metodológica

La triangulación, viene siendo “la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno” (Denzin, 1978, citado en Pérez, 2004, p. 272). El investigador la emplea cuando al menos está usando dos métodos, usualmente cualitativo y cuantitativo para analizar el mismo problema de estudio. Autores que hablan sobre ello, mencionan que existen cuatro tipos básicos de triangulación: de datos con tres subtipos, tiempo, espacio y persona; del investigador, consiste en el uso de múltiples observadores singulares de un mismo objeto; triangulación metodológica, implica triangulación dentro de métodos y triangulaciones entre métodos.

Esta investigación emplea la triangulación metodológica que contempla diferentes estrategias para la recogida de datos. La estrategia de triangulación aplicada se realiza bajo dos grandes categorías: la “*between-method triangulation*” —triangulación entre método—, referida a la aplicación de dos o más métodos y la llamada “*within-method triangulation*” —triangulación dentro de métodos—, que consiste en la aplicación de varias técnicas dentro de una misma aproximación metodológica.

Los procedimientos concretos para el análisis de datos cualitativos varían según las posiciones teóricas adoptadas, pues al ser una actividad compleja, los procedimientos son variables y singulares. Lo que debe tomar en cuenta el investigador en esta variedad, es la idea de que el análisis es el proceder de extraer sentido a los datos cualitativos.

El desarrollo procedimental que se sigue en esta investigación, no responde a una estructura lineal y estándar, sino a una variedad de modalidades de trabajo que permitieron identificar las representaciones sociales del trabajo colaborativo dadas por los docentes, y que estas se vean objetivadas en las dimensiones que las constituyen. Se toma en cuenta lo dicho por Jodelet (1985), lo que caracteriza a las representaciones sociales es que se refieren a un objeto socialmente relevante para un grupo y que se generan a través de procesos comunicativos particulares, como la objetivación y el anclaje.

El diseño del estudio se plantea en dos etapas de análisis que generaron información gradual, por un lado, el análisis de las palabras asociativas y el listado libre de palabras; y, por el otro, el análisis de las entrevistas y las observaciones. Lo que ayudó a producir materiales correlacionados que permitieron entender paso a paso el pensamiento y las representaciones sociales del trabajo colaborativo, como construcción social.

El *primer análisis* se realizó con la información obtenida de dos técnicas que se aplicaron a 35 docentes de educación primaria, la asociación de palabras y el listado libre de palabras. Aquí, se descontextualiza la información obtenida en el campo para identificar la estructura de la representación. El análisis se realiza con el método de clasificación/frecuencia y método de análisis de similitud. Se analizan las palabras para situar el sistema de categorías expresados por los docentes; posteriormente, se buscan los elementos organizadores del contenido para identificar el núcleo de la representación, considerando la frecuencia de evocaciones de las palabras con los cuales se asocia la palabra trabajo colaborativo. Este procedimiento se cumple mediante la cuantificación del material cualitativo, la determinación de la frecuencia y el rango de aparición. El *segundo análisis* de los datos empíricos de las entrevistas y los registros de observación se efectuó con apoyo del *software* Maxqda, donde cada una de las etapas desarrolladas retoma al Método Comparativo Constante, que es la comparación continua de las categorías y los

códigos. El proceso permitió simultáneamente codificar y analizar los datos para desarrollar conceptos e ir generando la teoría de forma sistemática, por medio de la utilización de la codificación y de procedimientos analíticos.

Estructura y contenido de las representaciones sociales

Primer análisis. De la asociación de palabras y listado libre de palabras

Existen diferentes técnicas para identificar el núcleo central de las representaciones sociales, tales como el “método clasificación/frecuencia (Vergès, 1992), el método de los esquemas cognitivos de base (Guimelli & Rouquette, 1992), la inducción por guion ambiguo (Moliner, 1993), el análisis de similitud (Flament, 1992), la técnica de planteamiento (Moliner, 1988)” (Masclat, 2009, p. 36). El análisis de la información obtenida se realiza con la metodología de Navarro (2010), empleada para explorar las representaciones sociales del habitante de la calle. Su método permitió que se diseñaran estrategias metodológicas en el método de clasificación/frecuencia y el método de análisis de similitud.

Primer momento

El método clasificación/frecuencia, con él se fueron reconociendo los elementos centrales de la representación del “trabajo colaborativo”; según este método, los elementos centrales de la representación son los que con mayor frecuencia aparecen. Para llegar a ello, se hizo una concentración de las palabras obtenidas de la carta asociativa y del listado libre de palabras. Con el fin de identificar el número de evocaciones por palabra y la frecuencia de palabras.

En la asociación de palabras se obtienen 314 palabras (cuadro 2) de donde surgen 170 evocaciones. En el concentrado se identifica que nueve palabras: *participación, responsabilidad, equipo, organizar, disposición, respeto, colaboración, comunicación y trabajo*; tienen el mismo número de evocación con el número de palabras.

Cuadro 2. Concentrado de las palabras obtenidas de la técnica de asociación de palabras

	Evocaciones	Palabras
participación	28	28
responsabilidad	20	20
equipo	19	19
organizar	16	16
disposición	15	15
respeto	15	15

colaboración	11	11
comunicación	10	10
trabajo	8	8
propósitos, logro	7	14
meta, aportación, disposición, solidaridad, compartir	6	30
tolerancia, compromiso, docentes	5	15
acuerdos	4	4
unión, colegiado, compartir, esfuerzo, padres	3	15
diálogo, interacción, objetivos, visión, cooperativo, necesidad, investigación, empatía, resultados, esfuerzo, ideas, estrategias, orden	2	26
colegiado, relaciones, fin, parejas, conocimiento, experiencia, conjunto, aportación, enriquecimiento, ayuda, disposición, innovación, dirigir, resultados, formales, autoridad, hablar, informales, unidad, indispensable, tolerante, dirección, investigación, alumnos, dirigir, desarrollo, ideal, escuela, amabilidad, problemas, colectivo, compañeros, escuchar, entusiasmo, eficaz, actitud, aprender, eficiente, reflexionar, observar, valores, convivencia, enriquece, convivencia, aceptación, autoreflexión, destrezas, desarrollo, facilita, resultados, escuchar, capacidades, cambio, imaginar, prestigio, tecnología, dirigir, actividades, aceptar, paciencia, ciencia, acciones, facilitar, cordialidad, responsable, analizar, estrategias, recursos	1	68
	170	314

Fuente: Diseño propio que considera las frecuencias de las palabras obtenidas.

Al concentrar la información del listado libre de palabras se identifican 201 palabras, y 100 evocaciones (cuadro 3). En las palabras de *participación, responsabilidad y equipo*, se muestra una mayor evocación, lo que constituiría el campo de representación. Se manifiestan 27 palabras evocadas una sola vez.

Cuadro 3. Concentrado de las palabras obtenidas en la técnica de listado libre de palabras

	Evocaciones	Palabras
participación	24	24
responsabilidad	20	20
equipo	15	15
disposición organizar	11	22
respeto	8	1
colaboración	7	7
comunicación, trabajo, propósitos, aportación, compromiso, solidaridad, colegiado	5	35
proyecto, diálogo, acuerdos, compartir, logro	4	20
grupala, unión	3	6
disponibilidad, empatía, investigación, visión, objetivos, meta, tolerancia, interacción, meta, cooperativo, parejas, esfuerzo	2	24
ayuda, resultados, fin, aportación, oportunidad, acciones, relaciones, profesionalismo, necesidad, , entusiasmo, tarea, equidad, fuerza, realizar, actualización, planear, reciprocidad, necesidad, intercambio, apertura, iniciativa, gestión, disciplina, aptitud, dedicación, creatividad, aplicación	1	27
	100	201

Fuente: Diseño propio que considera las frecuencias de las palabras

Al revisar ambas informaciones, se identifica a las palabras que muestran una mayor evocación y frecuencia.

- Asociación de palabras: *participación, responsabilidad, equipo, organizar, disposición, respeto, colaboración, comunicación y trabajo.*
- Listado libre de palabras: *participación, responsabilidad y equipo.*

Las palabras que se encuentran entre una evocación mayor y una menor, y constituyen un grupo numeroso.

- Asociación de palabras: *propósito, logro, meta, aportación, disposición, solidaridad, compartir, tolerancia, compromiso, docentes, acuerdos, unión, colegiado, compartir,*

esfuerzo, padres, diálogo, interacción, objetivos, visión, cooperativo, necesidad, investigación, empatía, resultados, esfuerzo, ideas, estrategias, orden.

- Listado libre de palabras: *disposición, organizar, respeto, colaboración, comunicación, trabajo, propósitos, aportación, compromiso, solidaridad, colegiado, proyecto, diálogo, acuerdos, compartir, logro, grupal, unión, disponibilidad, empatía, investigación, visión, objetivos, meta, tolerancia, interacción, meta, cooperativo, parejas, esfuerzo.*

Segundo momento

El Análisis de similitud, “pone en evidencia relaciones de similitud definidas por Flament (1981, p. 377, citado en Abric, 1994, p. 87) como relaciones simétricas que traducen la idea vaga de “ir bien juntos”. Terminada la primera lectura se lleva a cabo un análisis de categorías sobre la base de la proximidad temática (ocurrencia y similitud temática). Su realización es a partir de tomar en cuenta las características de cada categoría obtenida con base en lo que nos describe el marco teórico destinado al trabajo colaborativo.

Se revisaron las características propias de cada una de las palabras que emergieron de las palabras asociativas y la lista libre de palabras, con la intención de clasificar, ordenar, cuantificar e interpretar las expresiones que evidencian el significado del trabajo colaborativo. El concentrado de la asociación de palabras lo representa el siguiente cuadro.

Cuadro 4. Concentrado de la asociación de palabras

						Frecuencia
colaboración	acuerdos participación comunicación	desarrollo trabajo enriquece	responsable valores compartir	aprender colectivo		32
equipo	disposición aportación	aceptación enriquecimiento	apoyarse opinar	actitud grupo	sugerencias	27
experiencia	conocimiento autoreflexión	experiencia reflexionar				10
respeto	amabilidad	respetar	tolerante			13
mejora	logro	cambio	innovación			9
organización	organizar directivos estrategias	docentes padres metas	coordinación resultados actividades	propósito padres resultados	acciones	27

Fuente: Diseño propio que considera las expresiones que evidencian el significado del trabajo colaborativo.

Al conjuntar el material cualitativo procedente de las clasificaciones/frecuencias, se procedió a clasificar el contenido en categorías apropiadas para describirlas de forma ordenada y metódica. De esta actividad se puede observar que emergieron seis categorías de la asociación de palabras, y ocho del listado libre de palabras (cuadro 5).

Cuadro 5. Palabras obtenidas del listado libre de palabras

					Frecuencia
Participación	participación	aportación intercambio	ideas		32
Responsabilidad	responsabilidad				20
Equipo	propósitos acuerdos	iniciativa cooperativo	relaciones creatividad	grupal	31
Organización	organizar planear	objetivos gestión	visión meta		18
Disposición	disposición solidaridad	Disponibilidad aptitud	disposición unión		20
Respeto	tolerancia				10
Colaboración	Compromiso compartir unión	colegiado diálogo actualización fin	profesionalismo tarea reciprocidad empatía	proyecto comunicación	41
trabajo	entusiasmo	logro			10

Fuente: Diseño propio que considera las expresiones que evidencian el significado del trabajo colaborativo.

Este proceso de análisis ayudó a identificar la categoría “*colaboración*”, que tiene una alta frecuencia (27.1% y 22.5%), y está presente en las dos relaciones. Otras categorías, como “*organización*” (22.9%), “*equipo*” (17%), y “*respeto*” (10%) se ubican en ambos, aunque con diferente porcentaje. Además, de estas categorías, se encuentra una categoría que aparecen una sola vez, “*participación*” (17.6%), por el lugar que ocupa tiene un significado mayor. Emergen otras categorías “*responsabilidad*” (11%), “*disposición*” (11%), “*trabajo*” (5.5%), y “*mejora*” (9%) con un menor porcentaje (cuadro 6).

Cuadro 6. Categorías obtenidas del análisis de similitud

Asociación de palabras			Listado libre de palabras		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
colaboración	32	27.1	colaboración	41	22.5
organización	27	22.9	participación	32	17.6

equipo	27	22.9	equipo	31	17.0
respeto	13	11.0	responsabilidad	20	11.0
experiencia	10	8.5	disposición	20	11.0
mejora	9	7.6	organización	18	9.9
	118	100.0	respeto	10	5.5
			trabajo	10	5.5
				182	100.0

Fuente: Diseño propio que considera las categorías obtenidas en el análisis de similitud de las palabras.

Estructura de las representaciones sociales

Las representaciones sociales constituyen un todo estructurado y organizado integrado por informaciones, creencias, opiniones y actitudes. Para llegar a esta estructura se siguieron los pasos anteriores para reconocer la dimensión de campo de representación.

Este análisis refiere a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de las representaciones sociales. Se trata concretamente del tipo de organización interna que adoptan esos elementos cuando quedan integrados en la representación (cuadro 7).

Cuadro 7. Categorías que representan la Dimensión del Campo de Representación

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
colaboración	73	24.3
equipo	58	19.3
organización	45	15.0
participación	32	10.7
respeto	23	7.7
responsabilidad	20	6.7
disposición	20	6.7
experiencia	10	3.3
trabajo	10	3.3
mejora	9	3.0
	300	100.0

Fuente: Diseño propio que considera las categorías obtenidas de la conjunción de palabras de la asociación de palabras y el listado libre de palabras.

Para poder marcar cuáles son las representaciones sociales del trabajo colaborativo, se conjuntaron las categorías obtenidas en la asociación de palabras y las categorías expresadas en el listado libre de palabras.

Esta información muestra como a través de objetivar los conocimientos preexistentes del trabajo colaborativo, se materializan para después transformándose en una imagen estructurada a la que se dota con un valor de realidad de sentido común. Con la distancia de cada uno de los términos se construyeron los *Graph* de similitud global (Flament y Rouquette, 2003) de las representaciones sociales del trabajo colaborativo.

Segundo análisis. De las entrevistas y los registros de observación

La estructuración de la dimensión de actitud y la dimensión de información se obtuvo después de analizar los datos obtenidos de las entrevistas y los registros de observación. Aquí, se trabajaron cuatro entrevistas y siete observaciones. En esta dimensión se agrupa y articula a los diversos componentes afectivos de las representaciones, ya que imprime un carácter dinámico y orienta el comportamiento hacia el objeto de representación, dotándolo de reacciones emocionales de variada intensidad y dirección. Es la “orientación global en relación con el objeto de la representación social”. (Moscovici, 1979, p.47).

Las representaciones sociales en esta dimensión tienen que ver con la forma de cómo los docentes, actores educativos, apprehenden los acontecimientos de su vida diaria, de lo que sucede en su ambiente laboral, de las informaciones que circulan. Van a ser los conocimientos que se constituyen por la experiencia, de los modelos de pensamiento que se recibe tanto del interior, con la comunicación entre colegas, como del exterior, el contacto con lo social. Todo ese conocimiento espontáneo, ingenuo, intuitivo, denominado sentido común, distinto al conocimiento científico se rescata a través de analizar el material recabado de las entrevistas hechas a los docentes participantes.

El proceso de análisis se hace con auxilio del *software* Maxqda, que actúa como herramienta en el análisis de los datos cualitativos. La decisión de utilizar esta herramienta es porque al investigador le permite visualizar otras formas de trabajar la información. Además, se sabe que el desarrollo de la informática ha liberado al investigador de una serie de tareas artesanales, que exigen la inversión de tiempos tan importantes en actividades meramente mecánicas. “Una de las características de la investigación cualitativa es que, aunque muchas veces se estudia a pocas personas, la cantidad de información obtenida es muy grande” (Álvarez-Gayou, 2010).

La investigación cualitativa en el estudio de las representaciones sociales aparece como una ventajosa forma de acercarse a comprender el conocimiento compartido que las personas producen en lo colectivo —normal, valores, creencias, estereoti-

pos—. Rescatando por tanto no la lectura de la realidad del investigador, sino de los sujetos y las construcciones sociales que han realizado de su propia realidad.

Primera etapa. Análisis de los datos cualitativos

En el análisis de los datos se empleó el Método Comparativo Constante, este consiste en ir paralelamente combinando en el análisis de los datos cualitativos, conceptos, categorías, propiedades, hipótesis, las cuales deben ser incorporadas al proceso de análisis. La aplicación del método le permitió al investigador examinar los datos obtenidos en las entrevistas y los registros de observación.

El investigador al hacer uso de esta herramienta era necesario considerar que la información obtenida del campo se podía analizar con el programa y familiarizarse en su manejo. Aunque, la ejecución de un programa informático exige al investigador poseer algunas cualidades: la capacidad analítica del investigador dependerá de su formación teórica y metodológica; el investigador debe manejar todo tipo de documentos: textuales, estadísticas, entrevistas, materiales diversos de observación y participación.

El iniciarse en manejo del *software* Maxqda significó conocer primero cada una de los sistemas que lo integran: el sistema de textos, que contiene un listado de todos los textos del proyecto; el sistema de códigos, integra el sistema de categorías o códigos; la visualización de texto, es la ventana en la que la mayor parte del trabajo se realiza, tales como marcar segmentos de texto, asignar códigos, editar texto y escribir memos; el espacio de los segmentos recuperados, contienen una selección de segmentos codificados, los resultados de un procedimiento de recuperación de textos.

Codificación abierta de la información

El propósito de realizar el procedimiento es identificar en el caso de las entrevistas, los discursos del docente respecto al significado del trabajo colaborativo, las formas en que se conducen al trabajar en equipo con sus compañeros, las ventajas que trae el trabajar en colaboración. En la información de los registros de observación, el análisis de las conversaciones se centra en identificar en las interacciones verbales los papeles que asume cada uno de los integrantes del grupo, que valores se mueven en su comportamiento ante sus compañeros y directivos, las responsabilidades asumidas en las tareas que les fueron asignadas.

Antes de iniciar la codificación en un *software*, es necesario saber si el programa que se va utilizar permite importar los datos desde el procesador de texto que haya sido utilizado en la transcripción de la información. Pues, dada la importancia de la codificación en la generación de la teoría, el *software* nos debe facilitar dicha tarea. Teniendo toda la información recolectada, se procedió a transcribirla y

darle una lectura exhaustiva una y varias veces, con la intención de introducirla al sistema de textos del Maxqda, que es un contenedor que almacena todos los documentos del proyecto. Una vez que se transcribió, revisó e introdujo la información en el sistema de textos del programa, se procedió analizar cada texto, con la intención de identificar las palabras o frases que integrarán las subcategorías y códigos.

Codificación axial

El proceso se realizó cuando ya identificado y clasificado el conjunto de datos. La categorización permitió clasificar conceptualmente los incidentes que son aplicables a una misma temática. En el análisis emergieron 18 códigos de las entrevistas y 20 códigos de los registros de observación.

Los códigos que se identifican pueden estar a diferentes niveles de análisis, pueden aparecer en diferentes momentos del análisis o pueden sintetizar una gran cantidad de material. A cada código encontrado se le asignó un nombre lo más cercano posible al concepto que describe. Durante todo el proceso de codificación fue necesario retomar los referentes teóricos para crear sistemas de códigos, jerarquizarlos y vincularlos, pues el propósito de la codificación es el de identificar posibles relaciones entre las dimensiones de las propiedades de las categorías.

En la obtención de los códigos se fragmentaron los datos brutos, agrupándolos después en las categorías. Sabiendo que dichos códigos darán lugar a conceptos y éstos a la teoría que explica qué está sucediendo en los datos. La codificación axial tiene mucha relación con los códigos o categorías, se dice que ambas hacen un pensamiento inductivo deductivo. La relación entre cada una de las categorías tiene que describir lo que está pasando con el objeto de estudio, sus causas y sus propiedades y la influencia que tiene con el contexto. Se representa el agrupamiento de las subcategorías posibles que dan pauta al análisis. Una vez identificados los códigos se procede a identificar y nombrar categorías, "...se concibe como un proceso de organización o de articulación caracterizado por el desarrollo creciente de los elementos que conforman la teoría" (Inciarte, 2011, p.14), esto se lleva a cabo a partir de relacionar unos códigos con otros, vía combinación de pensamiento inductivo y deductivo.

Con la codificación se pudieron señalar aquellas categorías que van apareciendo en los datos brutos, y se van relacionando en el margen del código asignado. En el proceso de codificación se trabaja constantemente la comparación de código-incidente, porque se enfrenta uno a situaciones, diferencias y grados de consistencia de significados, y es necesario buscar una regularidad generadora de una categoría codificada, con sus propiedades y características. Estas comparaciones ayudan hacer ajustes a los códigos. Darle confiabilidad a la codificación exigió realizarlo en pautas, era necesario darle una lectura constante a toda la información e

irla paralelamente combinando con los referentes teóricos. “Es importante señalar que los objetos, acontecimientos, actos y acciones-interacciones que resulten del proceso de clasificación, poseen atributos y la manera como el investigador los defina, interprete o le asigne un significado, influirá en las diversas maneras para clasificarlos” (Inciarte, 2011).

Segunda etapa. Identificación de las categorías

Realizado todo el procedimiento anterior se procede a identificar los códigos, subcategorías y categorías. Esta parte se realiza extrayendo la información del *software* Maxqda a una base de datos en Word; teniendo dicha información se realiza la comparación de código-incidentes para reconocer la consistencia de los significados obtenidos en la codificación. Esta revisión da como resultado que se obtengan las categorías de la dimensión de información y la dimensión de actitud. Estas categorías se reconocieron a través del diseño de los mapas de los registros de observación y las encuestas a docentes. Las categorías emergen del proceso de “codificación selectiva”, “...tiene el propósito de codificar de forma sistemática y concertadamente la categoría central, es decir, su propósito de acción es el de integrar la teoría y lograr que con la menor utilización (en cuanto a cantidad) de categoría y concepto se puede explicar y comprender el fenómeno...” (Inciarte, 2011). Para llegar a la codificación selectiva, implicó realizar un análisis detallado a las categorías y códigos obtenidos para identificar las representaciones sociales que emergen de las prácticas institucionales de los docentes de la escuela primaria.

En el análisis de los datos se obtienen cuatro categorías en la dimensión de información, producto del proceso de comparación de las entrevistas y tres en la dimensión de actitud de los registros de observación. La construcción de estas categorías es una operación básica de orden y clasificación del material discursivo de los docentes. Precisamente, es en los discursos donde pueden reconocerse las nociones operantes que los docentes tienen del concepto “trabajo colaborativo”.

El contenido que posee cada categoría identificada en la dimensión de información representa el sistema de creencias que emerge del entramado de relaciones y valores que se dan en las prácticas institucionales (cuadro 6). Aunque, sabemos que en toda comunidad existe una cantidad de conocimientos de sentido común compartidos que constituyen a las representaciones sociales como tales, el objetivo de esta investigación indagar cuáles eran esas representaciones sociales llevó a reconocer que hay un bagaje heterogéneo de creencias en torno al trabajo colaborativo.

Cuadro 6. Categorías de la Dimensión de Información

Códigos	Subcategoría	Categoría
Trabajo colectivo Trabajo individual Espíritu de grupo Organizar actividades	Grados de organización	Procesos colaborativos
Condiciones Oportunidad para mejorar Comunicación Aprender unos de otro Dificultades	Colaborar	
Reflexión compartida Satisfacción profesional	Aprendizaje profesional	Desarrollo profesional
Organiza Gestor	Liderazgo	Trabajo directivo
Trabajo conjunto Grado de apoyo	Modos de relación	Apertura a la colaboración
Respeto Disposición Responsabilidad	Valores compartidos	

Fuente: Diseño propio que representa las categorías obtenidas del análisis de las entrevistas.

Las categorías obtenidas del análisis de la información de los registros de observación llevan a identificar a la dimensión de actitud (cuadro 7). Se representa el estilo conductual de los docentes en las reuniones de trabajo, los protocolos de participación, los valores y lo afectivo.

Cuadro 7. Categorías de la Dimensión de Actitud

Códigos	Subcategoría	Categoría
Las relaciones interpersonales El respeto Disposición al trabajo La autoestima	Ambientes afectivos	Modos de relación
Responsabilidad Grado de apoyo Consenso Convivencias Confrontación	Procesos colaborativos	

Abre la participación Organiza Asigna funciones Autoridad Aplica la normatividad Apoyo	La tarea	Trabajo directivo
Espíritu de grupo Se organizan Trabajo colectivo La negociación	Participación activa	Cultura colaborativa
Diálogo Aprendizaje Condiciones	La colaboración	

Fuente: Diseño propio que representa las categorías obtenidas del análisis de los registros de observación.

Las categorías, las subcategorías y los códigos representan en esta dimensión relaciones semánticas que describen el carácter simbólico de las representaciones. Desde el punto de vista del contenido se puede observar que las representaciones sociales se mueven entre valores, normas, actitudes, que no son determinados o exclusivos de una reunión de trabajo. En una lectura podríamos establecer la presencia de un trabajo colaborativo en el colectivo docente de la escuela primaria. Al identificar las categorías, las subcategorías y los códigos, se construyeron los mapas para evaluar cada uno de los códigos asignados (imagen 1). Esto permite hacer visible las relaciones entre los diversos temas que emergen de los diálogos y pensamientos de los docentes. Cada mapa representa las relaciones o interrelaciones entre la categoría, la subcategoría y los códigos.

Imagen 1. Mapa que representa la subcategoría “valores compartidos” de la Dimensión de Información



Fuente: Software Maxqda (2007), empleado para el diseño subcategorías y códigos.

Los mapas representados gráficamente son estructuras o sistemas de relaciones entre las categorías y los códigos. Constituyen el fin principal del análisis de datos. Con ellos se llega a la creación de estructuras teóricas que hacen explícitas las interpretaciones, los argumentos y las conclusiones. Cada categoría presenta un número de mapas, en la dimensión de información se diseñaron seis mapas, en la dimensión de actitud cinco mapas.

Contenido de las representaciones sociales

La reunión de los elementos que indican la existencia de representaciones sociales en las muestras de las entrevistas y los registros de observación, permitieron percibir una gran dispersión de información relevante al término “trabajo colegiado” en los discursos de los profesores. El carácter semántico nos lleva a identificar múltiples significados y características, todas dadas en diferentes niveles y por las circunstancias. Cada docente del grupo emitió sus intereses y formulaciones discursivas en determinados aspectos particulares que conocía. Se puede reconocer que los profesores forman un grupo que mantiene una relación con el objeto de estudio, como categoría profesional. Igualmente, podemos decir que el contenido del concepto constituye un *ethos* que está relacionado con sus experiencias cotidianas escolares y con la organización escolar.

Representaciones sociales del trabajo colaborativo

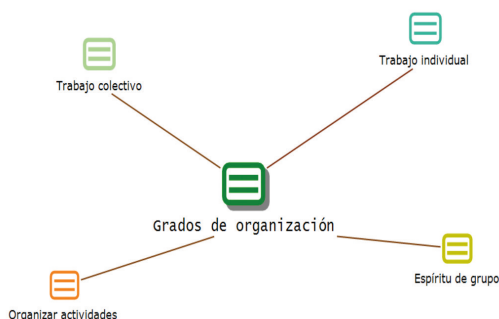
La aproximación a las representaciones sociales se constituye una unidad heurística para profundizar en el conocimiento de la realidad. Para lograrlo es preciso abrir los ojos y los oídos al diálogo de saber del sentido común, que no pretende lograr el estatus de un saber científico. Por eso, se dice que las representaciones sociales pretenden captar el pensamiento de sentido común en sí mismo. Cada una de las partes que aquí se exponen reconocieron el sentido y significado que los profesores le dan al concepto de trabajo colaborativo, mediante su vinculación con la teoría de las representaciones sociales y la teoría del trabajo colaborativo.

La estructura y contenido de la representación dirigieron el análisis de las dimensiones de una representación social. En el análisis de los registros de observación se toma como base las categorías y los códigos obtenidos en el análisis de los datos empíricos. Se intenta develar la estructura de las representaciones sociales, las que se forman en la comunicación diaria, en el diálogo con los otros y las cuales se encuentran fuertemente marcadas por las condiciones culturales del medio social. Aquí, la estructura se va a representar con la dimensión de actitud, es decir, lo que se captó de esa parte afectiva, esa vida cotidiana escolar de los docentes.

El análisis interpretativo de las encuestas que se trabajaron con los profesores de la escuela primaria. Aquí, el proceso seguido lleva a identificar la dimensión de información, que se relaciona con la organización de los conocimientos que poseen los docentes respecto del trabajo colaborativo. Se simboliza el campo de representación que emerge del análisis de los datos de la asociación de palabras y el listado libre de palabra trabajados del capítulo anterior. Se representa la idea de imagen social que el docente le dio al contenido de las representaciones sociales del trabajo colaborativo. Al final, de cada dimensión en forma breve se abre una discusión del análisis realizado a las categorías con la teoría de las representaciones sociales, esto con el fin de interpelar.

Dimensión de información. Se analizaron las palabras que cada uno de los profesores evidencio durante las entrevistas, estas tuvieron la intención de recabar información acerca de su práctica institucional, respecto de las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo colaborativo. De acuerdo con el objetivo de investigación se construyeron cuatro categorías: *procesos colaborativos*, *desarrollo profesional*, *el trabajo directivo* y *apertura a la colaboración*. Cada una con sus subcategorías y códigos. Solo se hará mención de los procesos colaborativos, lo que corresponde al grado de organización.

Gráfico 1. Grados de organización



En la cultura escolar se identifican otras culturas, de organización, colaboración, evaluación, individual, académica, social, etcétera. La escuela es un sistema complejo, una entidad dinámica.

Por ello, sus actores principales —los docentes—, favorecen la construcción de significados, experiencias y conocimientos del trabajo colaborativo.

El significado que le dan al trabajo colaborativo se representa desde la experiencia cotidiana escolar, ya que en la escuela primaria “se establecen formas de comunicarse” (Rockwell, 2005, p.19).

M1. Significa poner de mi parte, colaborar, en lo que yo sé, aportar. Si en reunión me dicen hay que exponer algo, pues yo lo hago.

M3. El trabajo colectivo nos ha permitido analizar los materiales, por ejemplo: todos los documentos de carrera magisterial. Es benéfico, porque aprendemos mucho y así tenemos una idea global de lo que dicen los documentos.

Las palabras “*nos ha permitido*”, hablan de la intervención de otras personas con quien ha tenido la oportunidad de trabajar. Plantea tener una función social, estar y pensar con los “*otros*”, muestra un sentido de pertenencia a un grupo. La idea se centra en su- poner que trabajar en equipo se requiere de sus compañeros, sólo así se “*aprende mucho*”.

También, se mencionó que el trabajo en equipo constituye un medio para solu- cionar un problema.

M2. En la escuela primaria de San Cristóbal Huichochitlán. Ahí había reuniones para hacer el plan estratégico. Veíamos un problema, por ejemplo, “La comprensión lectora”. Decíamos que estrategia había que seguir, qué propósitos. Nos poníamos de acuerdo, había reuniones a principio de año, eran como dos o tres sesiones donde teníamos que ver ese plan estratégico. Lo hacíamos entre todos. Era mucho trabajo en equipo.

Otra docente expresa que al llevarse un trabajo en equipo se mejora y se aportan ideas al trabajo de las reuniones.

M1. En las reuniones, todos ponemos de nuestra parte, que todos aportamos para que el trabajo sea mejor aquí dentro de la escuela. O sea, sí nos piden, por decir: en Consejo Técnico, ¿qué hacemos para mejorar el trabajo en nuestras reuniones? Todos aportamos ideas, de ahí se escoge una para que se ponga en práctica en toda la escuela.

Aunque también, surgieron respuestas que en la escuela no hay un trabajo en equipo, que existe un **trabajo individual**.

M2. En la escuela donde estoy laborando actualmente, se muestra un trabajo más individualista que en equipo. Se muestran muchos problemas cuando se da eso. En- tonces, se va uno limitando en el trabajo, se pierde el interés por hacer las cosas.

El individualismo limita el trabajo, provoca el desinterés por realizar las cosas, es lo que se menciona, es un problema del trabajo en equipo, inclusive del aula.

M2. Podemos decirnos entre los compañeros que vamos a trabajar juntos, pero cuando se llega con los alumnos no lo hacemos, y ellos lo notan, así ya hay problemas, y vienen los desacuerdos. Con uno que falle, se viene abajo el trabajo de todos los demás. Cuando eso me sucede, ya no se sabe si trabajar con los compañeros o trabajar mejor sola. Muchas veces nos llevan a eso, porque hasta cuando te organizas con los papás, si lo haces bien, ellos lo aceptan y lo que organizas sale bien. Me exijo mucho y también, exijo mucho a mis compañeros y a mis alumnos.

En la respuesta de la maestra hay una idea de trabajar juntos, pero también, la idea de ser un problema. Su respuesta da a entender que previo al trabajo del aula los maestros se reúnen para tomar acuerdos de las actividades que desarrollan con sus alumnos, resulta que en la realidad estos acuerdos no se respetan. La literatura que habla sobre este mal en la práctica docente afirma que son muchas las causas por las cuales emerge con mucha naturalidad. Empezando en que todas las aulas de todas las escuelas provocan el aislamiento. Es una estrategia adaptativa sensible al ambiente de trabajo de la enseñanza (Hargreaves, 1998, p.196). El profesor dentro de su aula le da seguridad, aunque también aislamiento con sus compañeros. Por lo que expresan los entrevistados, se lleva al trabajo individual por la poca disposición que muestran sus compañeros, para llegar a un buen trabajo en equipo. Llegar a trabajar en equipo no es sencillo, cuesta adaptarse a las distintas personalidades de sus integrantes, a las circunstancias que se presentan en la vida cotidiana escolar, a los compromisos que asume cada uno.

Dentro del trabajo en equipo se expresa que se da un **espíritu de grupo**

M1. Todos aportan en la organización y hay responsabilidad. No hay imposición de las actividades, es libre, pero tampoco no se puede repetir, tiene que ser algo diferente. Hay un gusto por hacerlo.

Se dice, “*todos aportan*”, “*no hay imposición*”, “*hay un gusto por hacerlo*”, se pretende decir desde la experiencia de la docente que el trabajo en equipo es una práctica basada en el espíritu de grupo, en un trabajo en común, en las buenas intenciones. El trabajo en equipo tiene sus propias características, una de ellas es que tiene que estar conformado por varias personas; se puede considerar la expresión dentro de estas características. Pero, hay que considerar los elementos que integran al trabajo en equipo, para poder elevar la respuesta de la maestra a este rango, tales como: participación, comunicación, complementación, conflictos, tensiones, entre otros. Uno de estos elementos se menciona.

M1. ¡Si todos participamos, de una u otra forma todos lo hacemos!

La expresión, no todos los profesores participan en las actividades. Sí se participa se hacen las cosas, si no, pues no se hacen. ¿Por qué es complicado participar en equipo?, la respuesta pareciera ser muy simple, la falta de tiempo que se tiene para hacerlo, cubrir el horario laboral en el desarrollo del currículo, la falta de crear dispositivos adecuados.

También, se menciona que trabajar en equipo significa **organizar las actividades**.

M4. Hacemos la planeación juntos, las evaluaciones, las tablas rítmicas, los bailables, los homenajes, las ceremonias.

Esto constata el hecho de que cada profesor se inscribe en una organización del trabajo en una menor o mayor escala, en “donde se establecen formas de comunicarse que tienden a regular la interacción entre maestros y alumnos” (Rockwell, 2005, p.19); una de estas formas de comunicarse es en la participación de las tareas, que son las que refiere el docente entrevistado. Una docente da un ejemplo,

M2. Por ejemplo, “la ceremonia del 10 de mayo” Nos organizamos, a quien le toca los gafetes, poner y quitar los adornos, recibir a las mamás, el maestro de ceremonias. Se organizaban los dos turnos para un mega evento. Cada uno sabía lo que tenía que hacer. Igual en la clausura cada uno tenía su tarea y sabía que era lo que tenía que hacer y, salía muy bien. En cuanto al trabajo de los niños era igual, veíamos que teníamos que hacer y checar los exámenes juntos, ver que, si los niños estaban muy bajos, se tenía que empezar desde más atrás.

Por lo que dice, la vida cotidiana escolar del profesor se vive en festejos oficiales, lo menciona Rockwell (2005), la escuela primaria mexicana tiene una fuerte tradición en la preparación de festejos oficiales, concursos artísticos y deportivos. Lo que se ve en este ejemplo es que “organizar” significa trabajar en equipo, comunicarse, ponerse de acuerdo, cubrir la comisión asignada. Al hacerlo “juntos”, todo salía muy bien. Ellos entienden que durante todo el ciclo escolar es una necesidad participar en las diversas actividades que de manera simbólica son importantes en la vida cotidiana escolar. Estamos identificando significados compartidos que se apoyan en la creencia de que el trabajo en equipo es hacerlo todo “juntos”. Vuelve aparecer que en la organización de actividades hay que “ponerse de acuerdo”.

M3. Sí, nos ponemos de acuerdo que vamos hacer, cómo le vamos hacer. No nos damos mucho tiempo de que platiquemos, cómo te va, qué vamos hacer para mejorar. Con mis compañeras de grado nos organizamos en la evaluación.

El trabajo en equipo que desarrollan consiste en organizarse y ponerse de acuerdo para aprovechar el tiempo. No se dice cuál es el tiempo necesario para hacerlo, si es en el recreo o en otros espacios. Aquí, ponerse de acuerdo significa aprovechar el poco tiempo escolar para trabajar juntos. Le dan una organización al tiempo escolar. “La distribución del tiempo dentro del horario escolar es medida de la valoración implícita que otorga la escuela a diversas actividades”. (Rockwell, 2005, p. 22).

Otra manera de trabajar en equipo, lo mencionó una maestra: es repartir el tema a exponer por cada profesor.

M1. Cuando estamos juntos y hacemos una exposición, por ejemplo, ahora los talleres que hubo, nos repartimos los temas. Hacemos nuestros equipos por grado o por ciclo, y nos tocaba exponer.

La docente expresa que en los talleres de Consejo Técnico llevan a cabo un trabajo en equipo. Ahí tienen que leer, analizar, discutir, exponer los temas que marca la agenda. Les exigen hacer juntos las tareas, situación que no es posible en el horario normal de trabajo. Su trabajo aquí, consiste en exponer. Es mejor trabajar en equipo, pues es una manera de mejorar, de articular las actividades laborales, de comunicarse.

M1. Es mejor trabajar en equipo.

¿Por qué?

Para mejorar la situación de la escuela. Las situaciones laborales y la comunicación.

La docente considera que esta forma de trabajar en equipo la lleva a mejorar. Entiende su significado, reconoce que el trabajo en equipo es un medio excelente para mejorar, comunicarse y participar. La misma docente dice,

M1. Todos aportan en la organización y hay responsabilidad. No hay imposición de las actividades, es libre, pero tampoco no se puede repetir, tiene que ser algo diferente. Hay un gusto por hacerlo.

La docente dice que “*todos*” aportan, “no hay imposición”, “hay un gusto por hacerlo”. Indudablemente, se está hablando de un trabajo colaborativo. En la organización se articula el trabajo del equipo, sea del aula o institucional, se pone en común el proyecto educativo, se determinan los objetivos, las tareas. La responsabilidad es un valor, un elemento indispensable para la convivencia social, personal, laboral.

Abreviando. Los diferentes grados de organización que tienen los docentes en la tarea educativa, llevan a un trabajo colaborativo. Cada una de las respuestas que aportan los docentes se habla de dos o más personas involucradas en un trabajo común: “*Nos ha permitido analizar los materiales*”, “*todos ponemos de nuestra parte*”, “*Todos aportan en la organización y hay responsabilidad*”. Estos grados de organización se dan en diferentes niveles, pero dentro de un proceso colaborativo. Varían en función de las acciones que el grupo de docentes realice, indudablemente que dependen de la organización misma de la escuela, se podría reconocer la colegialidad, el trabajo en equipo, el trabajo de un grupo o un trabajo cooperativo, lo que nos interesa es que el desarrollo de todas éstas se expresa en un trabajo colaborativo. Ahora bien, dentro de la escuela primaria se llevan a cabo un conjunto de prácticas e interacciones que comprenden una gran variedad de riqueza conceptual en el trabajo colaborativo, se muestra sólo un esbozo producto de la selección de las categorías.

Se identifica a un grupo de docentes que se organizan, “*nos ponemos de acuerdo que vamos hacer, cómo le vamos hacer*”. Estas palabras nos dan varios significados, que en el grupo de docentes existe un buen trabajo en equipo, que al ponerse de acuerdo tienen finalidades compartidas y su meta es favorecer su formación y desarrollo profesional. En la estructura del trabajo colaborativo, el grupo se reúne en torno a unos fines “*asume la responsabilidad de alcanzar los objetivos que se han propuesto, del mismo modo, cada miembro será responsable de cumplir con la parte de trabajo que le corresponde*”. (Johnson y Holubec, 2008).

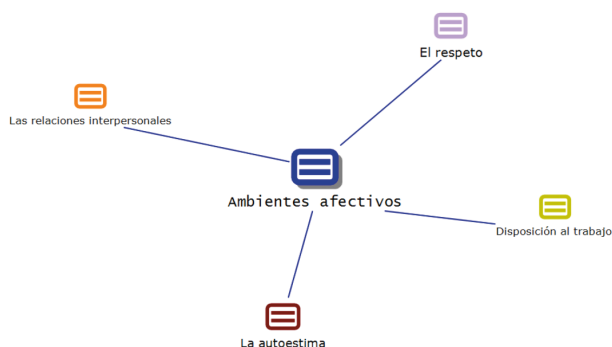
En el trabajo colaborativo “*ponerse de acuerdo*”, significa participar, “*cada docente necesita tener una determinada presencia en la institución, sentirse participante de la misma y disponer de suficiente capacidad en la toma de decisiones*” (Bonals y Sardans, 2002, p. 91). Uno de los requisitos para llevar a cabo la colaboración, viene siendo las finalidades compartidas, lo encontramos en las expresiones de “*todos ponemos de nuestra parte*”, “*todos aportamos para que el trabajo sea mejor*”, el grupo es el que decide llegar a estas finalidades.

Se conjugan con los valores propios de la colaboración, responsabilidad, lealtad, confianza recíproca, “*un equipo es al mismo tiempo un grupo de tareas, una instancia de decisión, de grupo de reflexión y un lugar de formación, de transformación y de innovación*”. (Pierre Mahieu, 2002, p. 24).

Dimensión de actitud. Para entender esta dimensión en la vida escolar de los docentes al interior de la escuela primaria, se tiene que considerar la cultura escolar, pues, “*la colaboración docente constituye un proceso cultural [...], que requiere el desplazamiento de los hábitos y normas que tradicionalmente han orientado el trabajo docente por una serie de valores culturales nuevos, relacionados con la interdependencia, el diálogo profesional y el cambio permanente*” (Lavié, 2009, p. 28).

“La realidad pone en juego distintas formas de relación posibles, unas más débiles y otras más fuertes” (Marrero, 1999, p.308). En las reuniones de trabajo de los docentes de la escuela primaria se percibieron dos modos de relación: el ambiente afectivo en el espacio de trabajo y los procesos colaborativos; estos, en el trabajo colaborativo constituyen una condición esencial para el desempeño laboral de los profesores, ya que facilitan los procesos colaborativos y abren un ambiente afectivo, donde se toma en cuenta las relaciones interpersonales, los valores; todo ello, como parte de una cultura profesional.

Gráfico 2. El ambiente afectivo en el espacio de trabajo



Cada uno de los códigos habla de los *ambientes afectivos*, que vienen siendo la condición necesaria para hacer posible la colaboración entre los docentes, “representa las formas de interacción y de intercambio verbal entre las personas del grupo, movidas por la interacción positiva” (Lucero, 2003). En un análisis se identifica que para darse los modos de relación es necesario relacionarse satisfactoriamente con los otros, para crear un ambiente afectivo y abrir lazos de afecto entre los participantes.

Relaciones interpersonales

Las reuniones de trabajo que tienen los docentes son parte importante de la organización escolar, estas tienen el propósito de orientar las actividades que van a desarrollar los propios profesores con sus alumnos y con sus colegas de grado. En las siete reuniones que se observaron se manifiestan diversas relaciones personales que abren espacios para compartir intereses, afectos necesidades, emociones. Es increíble ver en las reuniones de trabajo institucional como se relacionan, con ellas construyen amistades, valores, conocimientos, formas de vida. Muestra de ello, se da en una reunión donde el propósito era organizar el convivio navideño.

PROMOTOR E.F. Maestros ¡buenos días! Vamos a platicar con ustedes respecto al convivio navideño de aquí de la escuela. Esta aquí, la maestra Chely para ver lo del convivio navideño. Nosotros lo hemos pensado realizar en la fecha 13, a la hora del recreo, pero en la mañana nos informaron que hay que hacer cambios.

SUBDIRECTORA. (Maestra Chely). Ayer hubo una reunión con el maestro Sandy, nuestra directora le solicito una hora de espacio, el día 13 para nuestro convivio. El maestro Sandy dijo que no podía ser, porque el día 12 era un día no laboral, también ese día se suspende por los juegos deportivos de zona. Se negoció que para el día 14, pero no iba ver ninguna suspensión, que tendría que ser de 12:00 a 13:00 horas.

MAESTROS. Nosotros no tenemos ningún inconveniente en que se lleve a cabo el día 14, pues ese día nosotros no venimos —promotor de educación física y el médico de la escuela—. Sólo que tiene que ser organizado por otras personas.

PROMOTOR E.F. Estamos proponiendo que sea este miércoles, o el próximo viernes 16 que esta dado para este tipo de eventos. Hemos pensado que sea aquí en la escuela y en la mañana, porque creo que se adelanta el pago y tienen que venir por su cheque el 16.

MAESTROS. ¡Sí!

La comunicación que tienen los profesores en estos diálogos, expresa la organización de una actividad de convivio. Leyendo cada palabra los maestros tienen una fecha para realizar la actividad y las autoridades les dan a conocer otra fecha. Esto hace que los participantes tengan que negociar entre ellos una fecha. En cada diálogo mostrado emergen experiencias afectivas, probablemente provocado por las festividades navideñas, todas estas experiencias se combinan entre sí dando lugar a un estado afectivo grupal que influye en todos los miembros. Este ambiente afectivo indudablemente ha tenido procesos de construcción, de adaptación que lo han llevado a conformar entre sus miembros un clima afectivo. Este vendría siendo todos los estados de ánimo asociados al trabajo, a la organización y a la gestión.

La dirección escolar ha asignado a un grupo de profesores la organización del festejo navideño, eso lo saben los demás profesores porque están atentos a lo que les dicen. Este grupo es legitimado por la presencia de la subdirectora, probablemente a los organizadores les da seguridad de actuación la presencia de un directivo. Por lo escrito en los diálogos, todos los participantes esperan el convivio, la situación aquí es organizarse. En esta organización hay negociaciones del tipo de comida, la hora, tomar en cuenta el pago, cuidar las indicaciones del super-

visor, asegurar la asistencia de todos. Las relaciones interpersonales que surgen son “máximamente favorecedoras de las aspiraciones diversas de cada miembro” (Banals, 2008).

El respeto como base de los procesos colaborativos

Las reuniones de trabajo de los profesores se fueron dando bajo una agenda y un tiempo determinado que era la hora del recreo de los niños. Todos atendían el llamado de la dirección de forma muy puntual. Al momento que se iban incorporando al lugar de la reunión, los docentes compartían saludos, abrazos y sonrisas con sus compañeros.

PROMOTOR E.F. Maestros ¡buenos días!

DIRECTORA. ¡Buenos días maestros!

MaRS. Compañeros ¡buenos días! Les mande llamar para informales de lo que hay de información sindical.

Otra manera de identificar el respeto era ver que en cada participación o petición de leer, comentar, describir que pedía el directivo o algún otro profesor a sus compañeros, éste lo atendía.

DIRECTORA. ¡Buenos días maestros!

[Se reparte un documento a cada uno de los maestros]

D. Maestros, ¿ya todos tienen la circular?

Directora. Vamos a leer el material, por ahí Chuy me haces el favor de leer la circular 037.

MAESTRA CHUY. Da lectura a la primera parte de la circular.

DIRECTORA. Este es un examen de enlace que vamos aplicar el 29 de febrero a partir de las 10:00 Horas. Sí le damos vuelta al anexo 1 “Operatividad del proyecto de evaluación con reactivos tipo enlace”. Lupita, si me haces favor de leer la primera etapa diagnóstica.

MAESTRA LUPITA. [Da lectura].

DIRECTORA. Chely continúa con la lectura por favor.

Este valor se notaba implícito en las acciones y actitudes de los docentes. Precisamente, un requisito del trabajo colaborativo es la “complementación humana e interpersonal, debe existir una complementariedad en lo socio-afectivo y en lo funcional” (Ander-Egg, 1997).

En otra reunión de trabajo se dio la misma situación,

DIRECTORA. [Continúa leyendo lo respectivo al tema. Los profesores la escuchan con atención].

MAESTRA1. Nos ayudas Cheli en el B.

MAESTRA CHELI. Asesoramiento educativo, es el acompañamiento que realiza el docente...

[Los demás profesores la escuchan con atención].

Podemos identificar que entre los docentes de educación primaria saludarse de manera respetuosa significa mucho. Hoy en día, los docentes son observados por la comunidad social (padres y madres de familia, vecinos) y por la comunidad educativa (estudiantes, intendentes). Se le exige asumir un papel ejemplar, con valores y buenas actitudes. Cada docente sabe que tiene que asumir lo instituyente, todo aquello que se dice que tiene que hacer bien.

La disposición

En estas mismas reuniones elucidaba la disposición por realizar las actividades que se les pedía hicieran con sus compañeros. No todo fue reunión de trabajo, se tuvo la oportunidad de estar presente en una de las sesiones del taller de Lenguaje de Señas. Éste fue impartido por la docente responsable de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Se observó las relaciones interpersonales, el respeto, la participación y la disposición entre los docentes.

DOCENTE USAER. A ver el maestro Iván. ¡Póngase de pie maestro Iván! [Entre aplausos y porras, pasa al frente el maestro Iván].

MAESTRA. ¡Una foto!, ¡una foto!

DOCENTE USAER. Shhhhh... ¡calladitos...!

[El maestro Iván, con el lenguaje de señas muestra poco a poco el nombre de su papá. Los compañeros van adivinando lo que quiere decir. La DU le corrige algunas señas.

Por fin le dicen cuál es el nombre “Roberto”].

MAESTRO IVÁN. Ríe y les dice que sí es “Roberto”.

Esta manera de compartir, en el trabajo colaborativo implica la “vivencia de pertenencia a un equipo”, el espíritu de grupo o de pertenencia se desarrolla progresivamente en la medida de que cada miembro del equipo percibe —o, mejor dicho, vive— su identificación" (Ander-Egg, 1997).

La autoestima

Aquí encontramos no sólo la disposición de hacer las cosas que se les pedía, sino que las desarrollaban porque probablemente sabían que era parte de su responsabilidad o porque les eran asignadas por su directivo. En el taller de “lenguaje de señas” se reconoció una faceta de trabajo en los docentes, no se mostraba la misma actitud que en las reuniones dirigidas por sus compañeros y por el directivo. Aquí sonreían, se comunicaban abiertamente con sus compañeros para realizar las actividades, aunque continuaban integrándose con los que más tenían comunicación.

DOCENTE USAER. A ver maestra Nora.

MAESTRA NORA. Despacio y con ayuda de sus compañeras menciona el nombre de su papá con el lenguaje de señas.

[Entre risas y porras dicen lo que dijo: “Mi pa-pá es mi-o”].

DOCENTE USAER. ¡Sí es tuyo! Y ríen.

MAESTRA NORA. ¡Ahí va!, despacito.

MAESTRAS. ¡A ver, otra vez! ¡A ver, otra vez! ¡En cámara lenta!

MAESTRA NORA. Mi pa-pá es

[No termina de decirlo, porque le dicen que así no es la letra].

MAESTRA NORA. Jooo-see Allll-freeee-dooo.

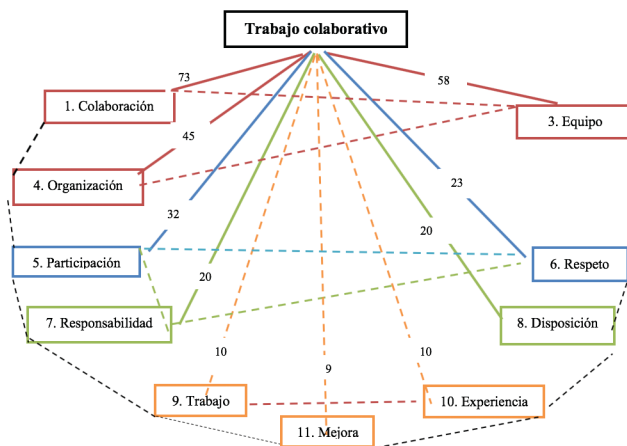
MAESTRAS. ¡José Alfredo!

[Después de que le dicen el nombre ríen. Entre ellas corrigen la forma de decir el nombre de “José Alfredo”, con el lenguaje de señas].

El simple hecho de reunirse para trabajar el taller, trajo consigo la comunicación y el diálogo entre ellos. No era posible desarrollarlo bajo el esquema de una agenda rigurosa. También, la forma en que se condujo el taller dio la oportunidad de integrar un ambiente de convivencia entre ellos.

Dimensión de campo de representación. En este elemento constitutivo de las Representaciones Sociales del Trabajo Colaborativo se pretende hacer una aproximación de las imágenes establecidas que mantienen respecto al objeto de estudio los docentes participantes en esta investigación. Como se ha puesto de manifiesto en el capítulo anterior, el campo de representación de las representaciones sociales se identifica con los resultados obtenidos en el análisis de los datos empíricos, estos devinieron de trabajar el método asociativo, con las técnicas de listado libre de palabras y la asociación de palabras. Al trabajar estos dos análisis se procede a exponer la etapa de naturalización, contenida en la objetivación de la representación social. Aquí, emergen las categorías que se convierten en elementos de la realidad.

Figura 1. *Graph* de similitud global de las Representaciones Sociales del Trabajo Colaborativo



Fuente: elaboración propia, tomando como referentes a Navarro (2009).

Cada una de estas categorías encierra un sentido y un significado. Al sentido se le verá con varios usos y de acuerdo con su significado. Aquí, el sentido de cada categoría se reconocerá por la relación existente entre la categoría mayor, que es la “colaboración”. Se recordará que lo que se intentará interpretar es ya lo objetivo de la representación social del trabajo colaborativo.

Reconocer las relaciones de sentido que el grupo de docentes de la escuela primaria establece con el concepto de trabajo colaborativo llevó a buscar la imagen icónica que muestre y exprese las relaciones y jerárquicas de cada categoría. La investigación “*Representaciones sociales del habitante de la calle*” por Navarro y Marta (2010), muestra que el *Graph* de similitud global (Flament y Rouquette, 2003, citado en Navarro 2010), permite corroborar la centralidad, las relaciones fuertes y las relaciones débiles de las categorías.

Cada gráfico diseñado por el investigador, toma algunos referentes metodológicos que emplea Navarro (2010) y representan las categorías de análisis de la asociación de palabras y el listado libre de palabras, con el término inductor “trabajo colaborativo”.

Antes de trabajar el gráfico, es conveniente reconocer que la lista de palabras producidas por los participantes en esta investigación, es susceptible de ser analizada e interpretada según diferentes criterios que den cuenta de la jerarquía de cada una de ellas y de su organización. Por ello, el análisis se basa en características teóricas como la frecuencia y el rango de evocación de palabras, como es el análisis de similitud. Este análisis, tiene el propósito de evidenciar el peso de las relaciones existentes entre cada una de las categorías, con el fin de identificar las relaciones fuertes, las relaciones medianas y las relaciones débiles. Así, lo muestra el siguiente *Graph* (figura 7).

Una primera lectura, nos permite corroborar la centralidad de la categoría “colaboración”. Se representa una relación muy fuerte con las categorías, “*participación*”, “*organización*” y “*equipo*”. Nótese también, que las categorías “trabajo”, “experiencia” y “mejora”, tienen una débil capacidad de relación con la categoría mayor. Estas categorías obtenidas llevan a representar un trabajo colaborativo. Los rasgos que identifican al trabajo colaborativo lo confirman, trasciende a trabajar y construir juntos en un proyecto, aunado a un proceso de diálogo, intercambio de experiencias, con una organización específica, un respeto mutuo.

Al estar el equipo en segunda posición, se puede determinar que el trabajo colaborativo se lleva a cabo a través del trabajo en equipo. Se identifica que las escuelas presentan una estructura física cerrada, rodeada de bardas, pasillos y patios de cemento. Con esta estructura se ha deducido que la comunicación y el trabajo de los docentes son aislados y separados. Sin embargo, se puede decir que se manifiestan diversas formas de participación, “estructuras de participación” (Rockwell, 2005). Aquí, la interacción de los docentes al interior de la escuela y de las aulas es dada por las diversas formas de comunicación entre ellos.

Necesariamente la organización escolar lleva a los docentes a integrarse en equipos de trabajo. Estos funcionan bajo una organización específica, la tercera categoría lo atestigua. Para que el equipo funcione, la organización de las tareas debe

especificarse en un marco elaborado, definido y negociado colectivamente. Así, la participación de cada uno de sus miembros permitirá cumplir con las tareas dadas. Todo ello, bajo una responsabilidad, participación y disposición. Ahora bien, cada docente ha vivido experiencias en el campo profesional, laboral y personal, estás le han permitido crecer en conocimiento, valores, afectividad, comportamientos y en lo profesional. Al aparecer como categoría denota que la experiencia no va ser un acto cualquiera, va permitir acceder a compartir y tener más conocimientos.

Reflexiones finales

Las representaciones sociales identificadas en el análisis realizado en el capítulo anterior representan la experiencia escolar vivida por los docentes en la escuela primaria, que en la movilidad de sus prácticas institucionales y los elementos teóricos que se les acercan construyen sus propias imágenes, significados, sentidos y simbolizaciones del trabajo colaborativo.

El resultado del estudio muestra distintas representaciones sociales en diferentes niveles, ya que cada docente formula y moldea su forma de pensar y hacer del trabajo colaborativo. Esto se debe a que el trabajo del docente en la escuela primaria adopta muchas formas, como: trabajo individual, trabajo en equipo, trabajo colectivo. Quiere decir, que no todas las formas de trabajo colaborativo son idénticas, ni persiguen los mismos fines, ni tienen los mismos resultados.

Esto lleva a entender que lo que se dice del trabajo colaborativo ha permeado el imaginario social de la palabra entre la vida cotidiana de los docentes a tal grado que toda actividad colectiva que se realiza cree que lleva un trabajo colaborativo. Efectivamente, la colaboración la encontramos en sus discursos pedagógicos y organizativos de su vida cotidiana escolar, que forma parte del sentido común en los docentes.

Estas construcciones llevaron a identificar la existencia de una concepción de trabajo colaborativo, esta se representaba por el trabajo compartido que realizaban en las reuniones de trabajo, en la amistad con sus compañeros, en la organización de sus festejos, en las participaciones, en los saludos, se representaba un trabajo en equipo. Los maestros se movilizaban en la creencia que todo lo que hacían con los otros pertenecía a un trabajo colaborativo. Nos encontramos ante la premisa que toda construcción de trabajo colaborativo de los docentes de la escuela primaria nace de las experiencias escolares cotidianas, del trabajo docente y de la cultura organizacional escolar.

En el núcleo figurativo en el cual está organizado el sistema central y el periférico, se significan y organizan los elementos constitutivos del trabajo colaborativo, que surgen del análisis realizado a la información dada por los docentes.

En la construcción de estas representaciones sociales, se identifica que se dan en los diferentes niveles de organización y práctica institucional de los docentes, de ahí que los significados que le otorgan al trabajo colaborativo varíen; se denota la presencia de categorías fuertes (colaboración, equipo, organización, respeto, responsabilidad, participación) en las tres dimensiones. Las presencias de estas categorías en el discurso de los docentes representan las imágenes que se tiene sobre el objeto de estudios, construidas por las informaciones recibidas del exterior, por la comunicación entre compañeros, por los medios de comunicación.

La cultura escolar elimina o da vida al trabajo colaborativo, aquí el significado de esa cultura, designa un sistema de significados comunes entre los docentes que los distingue de otras escuelas. Son sus saberes, significados y prácticas socialmente compartidas en una situación. Cada docente expresa y se mueve por sus propias creencias, valores y normas, esto hace que fluya el diálogo, la responsabilidad y el compromiso.

Mucho tiene que ver la cultura escolar y la estructura de la escuela para que se dé una cultura colaborativa. Cada uno de los aspectos que la teoría nos dice sobre cómo debe ser la colaboración en la práctica, en los espacios reales de trabajo se da en grados diferentes, de acuerdo con las disposiciones organizativas de llevarlo a cabo en cada centro escolar. Las representaciones elucidadas en esta investigación, denotan una gran exigencia de los docentes por acceder al trabajo colaborativo. Se muestran espontáneas, voluntarias, en reuniones o pequeños grupos se fijan tareas de trabajo conjunto.

Referencias consultadas

- ABRIC, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. Traducido por Dacosta Cheverel y, José y Flores Palacios, Fátima. México: Ediciones Coyoacán.
- ALVAREZ-GAYOU J. J. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. México: Paidós.
- ANDER-EGG Y AGUILAR, J. M. (1997). *El trabajo en equipo*. Argentina: Lumen-Humanitas._ (1995). *Técnicas de investigación social*. 24ª edición. Buenos Aires: Lumen.
- BANCHS R. M. A. (2000). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*. Papers on Social Representations Textes sur les représentations sociales. Volumen 9, pages 3.1-3.5: Peer Reviewed Online Journal.
- BONALS, J.; SARDANS A. (2002). Las interacciones verbales en los equipos docentes. En Antunez, S. et al., *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado*. El paso del yo al nosotros. Barcelona: Graó.
- FLAMENT, C. & ROUQUETTE, M. L. (2003). Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales. Paris: Armand Colin, En Navarro y Marta (2009). *Representaciones sociales del habitante de la calle*. Universitas Psychologica. Vol.9, núm. 2, mayo-agosto 2010, pp.345- 355.
- HARGREAVES, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Reimpresión. Madrid: Morata.
- INICIARTE, A. (Coord.) (2011). *Teoría fundamentada*. Universidad de Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. Puerto Ordaz. Disponible en: <http://www.eduneg.net/generaciondeteoria/files/INFORME-TEORIA-FUNDAMENTADA.pdf>
- JODELET, D. (1985). *La representación Social: fenómenos, conceptos y teoría*. En: Moscovici, Serge (coord.). *Pensamiento y vida social*. Psicología social y problemas sociales. Psicología Social II. Barcelona: Paidós.
- JOHNSON W.D.; JOHNSON T. ROGER Y HOLUBEC J. EDYTHE (2008). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. 3ª reimpresión. Buenos Aires (Argentina). Paidós.
- LAVIÉ MARTÍNEZ, J. M. (2009). *El trabajo colaborativo del profesorado*. Un análisis crítico de la cultura organizativa. [Versión electrónica]. Sevilla (España): Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- LUCERO MARÍA, M. (2003). *Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo*. Revista Iberoamericana de Educación.
- MARRERO ACOSTA, J. (1999). *La cultura de la "colaboración" y el desarrollo profesional del profesorado*. En AA.W. *Volver a pensar la educación*. Vol. II. Madrid. Morata.

- MASCLET J. (2009). *Un estudio de la representación social <<de la ley>> entre los adolescentes*. Ciencias Psicológicas, vol. 3, núm. 1, mayo, pp. 29-42.
- MOLINER, P. (2007). La teoría del núcleo matriz de las representaciones sociales. En Rodríguez Salazar, Tania y García Curiel, María de Lourdes (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. México: Universidad de Guadalajara, pp. 137-155.
- MOSCOVICI S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- NAVARRO CARRASCAL, O.; Gaviria Londoño, M. (2010). *Representaciones sociales del habitante de la calle*. Universitas Psychologica, vol. 9, núm. 2, mayo-agosto, pp. 345-355.
- PÉREZ SERRANO, G. (Coord.) (2004). *Modelos de Investigación Cualitativa en educación social y animación sociocultural*. Aplicaciones prácticas. Madrid. España: Narcea.
- PIERRE M. (2002). *Trabajar en equipo*. México: Siglo XXI.
- ROCKWELL, E. (2005). *La escuela cotidiana*. (Coord.). México: Fondo de Cultura Económica.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. et al., (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1982). *Acuerdo número 96 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*. México: SEP.

Capítulo 11. Profesionalización de Tutores

Eyeni García Bernal, Inés Aimme Iturbide Pardiñas

Introducción

En la facultad de Medicina UAEMEX, el claustro de tutores ha participado en cursos de carácter pedagógico y didácticos sobre las funciones como tutor, sin embargo, a la fecha, no se ha evaluado si en realidad se logró desarrollar la experiencia suficiente para desempeñar tareas de tutoría, es por ello, que se realizó el estudio correspondiente.

A continuación, se describe un diagnóstico de estudio de las cinco licenciaturas de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX) con criterios para evaluar el nivel formativo del claustro de tutores sobre su desempeño profesional para la atención académica a los estudiantes.

Uno de los desafíos más importantes que la nueva tendencia en educación superior va generando, es la atención de los estudiantes en sus distintas necesidades formativas. El aprendizaje significativo, las capacidades comunicación y las ciencias, son imperativos para reflexionar continuamente sobre los intereses cognoscitivos y afectivos de los alumnos. Como lo enuncia Lowe (1997) es necesario adecuar la propia intervención docente para responder a la diversidad de capacidades, interés, motivaciones y estilos peculiares de aprender que se manifiestan en cualquier grupo-clase, es una importante meta en el sistema educativo.

Aun cuando los docentes frente a grupo, despliegan de manera simultánea su propia tutoría e intentan individualizar la atención a los alumnos de determinados estudiantes, tratando de favorecer el desarrollo, aprendizaje y la transición de la personalidad de los estudiantes trabajando sobre sus capacidades y elementos socioemocionales para responder a la problemática que le presenta la sociedad y su dinámica sociocultural y económica, se hace imprescindible contar con profesionales que tengan amplia experiencia sobre procesos de tutoría.

En el ámbito de la educación escolarizada, la tutoría es una herramienta que coadyuva favorablemente en la consecución de logros en el aprendizaje escolar y se dimensiona en el acompañamiento profesional al alumno para prevenir casi cualquier anomalía o situación de riesgo con respecto a su desempeño y su involucramiento en las actividades académicas con las cuales logra su formación integral.

Estamos frente a una actividad docente muy poco estimada y reconocida, aún por los propios tutores que difícilmente logran advertir el sentido dialógico que implica la tutoría docente, en tanto que es una acción de reciprocidad: mediada por preguntas e intercambio de saberes y experiencias de diversa índole entre un profesor y un alumno o entre un profesor y un grupo de estudiantes con la intencionalidad de promover aprendizajes y todo aquello vinculado a la formación educativa; la acción tutorial cuida la permanencia, el desempeño en la escuela y trabaja los problemas de interacción de los estudiantes en el contexto escolar, asimismo atiende problemas existenciales o emocionales que afectan el desempeño escolar.

La tutoría actúa en correspondencia con los nuevos enfoques y modelos curriculares vigentes, es decir, bajo la perspectiva de las nuevas formas de organización del aprendizaje que como herramienta procura el desarrollo de competencias. Se privilegia el acompañamiento docente, la promoción del trabajo autónomo, en sí, se desarrolla una práctica tutorial en el marco propicio para la transformación e innovación.

La tutoría, como práctica de acompañamiento cognoscitivo y socioemocional, también se transforma y trasciende los esquemas tradicionales que solo atendían los intereses vocacionales y ciertos rasgos de personalidad desde enfoques eminentemente psicológicos, hoy se constituye en un elemento más cercano a la práctica educativa de todo docente para dinamizarle y facilitar el trabajo escolar para garantizar una educación de calidad.

El presente trabajo es un estudio que busca destacar los niveles de conocimiento y compromiso de los docentes que fungen como tutores, de tal forma que se tenga la posibilidad de configurar rutas de apoyo que permitan la profesionalización de los mismos. Se destacan punto de énfasis que prefiguran necesidades formativas importantes.

Fundamentación teórica

En la primera década del Siglo XXI se ha ido generando una socio-visión en donde se destaca que una sociedad mejor distribuida y organizada puede participar en los diversos beneficios que la humanidad ha creado. Esto implica pensar que los estudiantes no solo requieren *adquirir conocimientos*, también es importante que desarrollen equilibrio emocional, expectativas profesionales y de vida, ser capaces y autónomos, desarrollar empatía y compromiso social esto implica lo que constitucionalmente está considerado: una educación integral.

Como se observa la competencia para desempeñarse en la tutoría escolar es amplia, profunda y compleja. Es un proceso de preparación permanente toda vez que cada estudiante es una entidad social única e irrepetible.

El profesor de la facultad de medicina es un eje fundamental en el trabajo educativo, sin embargo, su preparación teórico-metodológica para poder llevar a cabo con éxito el proceso de formación en valores de los estudiantes es aún insuficiente y requiere de una actualización en las siguientes áreas:

Tutoría: proceso interdisciplinario

1. El aspecto psicológico

Como ya se ha mencionado, la práctica tutorial en las escuelas es compleja, requiere de conocimiento, habilidades de interpretación y ejecución estratégica en el tratamiento humano de los otros a través de clínica, de la promoción de relaciones interpersonales que favorezcan la convivencia y de tolerancia.

Entre otras disciplinas se encuentra la psicología como un factor importante para conocer el desarrollo emocional y cognitivo de los sujetos y abarca procesos como la idea de la evolución que enfatiza predominantemente de la transición de la adolescencia-juventud. Existen otras perspectivas que hablan de las características diferenciales de los sujetos que se amalgama en lo que se denomina teorías de la personalidad.

La parte social implica el reconocimiento de la dinámica social y cultural en que interactúan los sujetos y que conforman sistemas de formación y de actuación que se hace presente en sus procesos de aprendizaje.

Entre otras herramientas teóricas de orden psicológico, el tutor puede aprovechar perspectivas como el psicoanálisis. Si bien dentro del psicoanálisis se encuentran corrientes diferenciadas e incluso autores antagónicos, nos centraremos en algunos rasgos implicados en la corriente freudiana.

En general, el psicoanálisis puede ser entendido como una teoría sobre el funcionamiento psíquico humano y de la personalidad; un método que investiga los aspectos inconscientes de la vida psíquica humana a través de sus manifestaciones en la libre asociación de ideas, en los sueños y fantasías y en los actos fallidos e involuntarios; una forma de terapia que opera mediante el descubrimiento de las raíces inconscientes de las emociones y de los actos de la persona (Nye, 2002), sin embargo, gran parte del trabajo clínico se basa en el aprendizaje de los pacientes, el cual es de utilidad para comprender, en primer lugar, el estatus emocional y los impulsos; lo importante desde la intervención tutorial, es proponer los referentes adecuados a los estudiantes en situación de riesgo por una situación emocional, para que construyan la estrategia adecuada para lograr manejar sus impulsos.

Aun cuando, el psicoanálisis propiamente no es un paradigma educativo sino de orden clínico, que dada la forma tradicional en que se desarrollan comúnmente las sesiones de tutoría (relaciones bipersonales en espacios acotados como los cu-

bículos de los tutores), con frecuencia se llega a asumir que la función del tutor es similar al quehacer del terapeuta, condición que en cierto sentido corre el riesgo de desvirtuar la tutoría en la educación superior pues pareciera que se reduce a un espacio donde el estudiante externa sus problemas y conflictos (de distinta índole y complejidad) en tanto el tutor plantea preguntas abiertas para que el estudiante expone su situación emocional, es necesario considerar que esto puede ser solo un factor que es importante considerar, pero que no es tarea del tutor resolver; procurará la intervención de un profesional con mayor experiencia y vigilará los avances.

Un par de precisiones:

- a. Si bien la tutoría en educación superior es una estrategia que pretende contribuir al desarrollo y crecimiento de los estudiantes como personas, es importante delimitar las actividades tutoriales en el ámbito académico. Cuando cuestiones personales e incluso de salud aquejan el desempeño de los estudiantes, justo en ese momento debe canalizarse a otras instancias y programas, pues de otra suerte se distorsionan roles y responsabilidades.
- b. La segunda precisión tiene que ver con que el psicoanálisis ofrece un componente de alta relevancia para la tutoría: la configuración de un yo equilibrado en los estudiantes, entendiéndolo que el yo representa la parte racional, reflexiva y realista de la personalidad. En un estudiante de educación superior un yo equilibrado le permitirá interactuar de manera efectiva con otros profesionales, al mismo tiempo favorecerá que valore su propio desempeño y, en consecuencia, genere estrategias para mejorarlo de manera continuada.

2. El aspecto filosófico

Valores, concordancia, respeto, aceptación, proyectos de vida, forman parte del perfil del profesional de la tutoría.

Destaca Jurjo Torres que: “El objetivo de la educación tiene que ser, crear condiciones para que las personas se apropien de las palabras y puedan decir y decidir”. Lo que vendría a constituir, en palabras de Paulo Freire (1998), la superación de la conciencia ingenua por una conciencia crítica, desde la que se exige enseñar respetando los saberes de los educandos, así como a su autonomía, y capacidades críticas, éticas y estéticas. Todo lo cual hace subrayar el valor categórico de una estrategia didáctica de conquista en la enseñanza de la filosofía, y más específicamente, en la aprehensión de su definición.

La filosofía no es un saber utilitario, sino que es, en palabras de Pieper (1959), “un acto que trasciende el mundo laboral” (p. 12), un tipo de conocimiento que

está por encima de la esfera de la utilidad o la inutilidad. La filosofía es a-útil. Es un saber libre, refiere el autor prenombrado, en el sentido de que no es “utilizable”. Por eso, su legitimidad no reside en su utilidad, sino en su necesidad y libertad. Todos los hombres, por naturaleza, deseamos conocer, ha sentenciado Aristóteles (Metafísica, Libro I). Todo ser humano, tarde o temprano, se plantea el por qué y el para qué de su existencia, se pregunta de dónde viene y a dónde va, quién es y lo que podría hacer de su vida.

En este orden de ideas, sostiene Maritain (1961): La filosofía, en sí misma, está por encima de la utilidad. Asimismo, y por esta razón, la filosofía es de la mayor necesidad para los hombres. Les recuerda la suprema utilidad de aquellas cosas que no tienen que ver con los medios sino con los fines. Porque los hombres no sólo viven de pan, vitaminas y descubrimientos tecnológicos. Viven de valores y realidades que están por encima del tiempo, y que son dignos de ser conocidos por sí mismos; ellos nos alimentan con la invisible comida que sostiene la vida del espíritu, y nos mantienen alertas, no de tal o cual medio al servicio de la vida, sino de las razones profundas para vivir, sufrir y tener esperanza (p.6).

Ortega y Gasset, “la filosofía es un ejercicio vital. Se vive hoy, se vive siempre y siempre se quiere vivir. La Filosofía es una cosa... inevitable” (p. 90). La necesidad de la filosofía trasciende a su pretendida utilidad. Todo lo cual no indica en modo alguno, que no exista relación entre ella y el bien común (pues recordemos que ella no sólo estudia las causas últimas de las cosas, sino que también sus fines últimos), es decir, no excluye que los resultados de ese saber puedan ser útiles en un determinado momento por sus implicaciones sociales, técnicas o culturales, entre otros; pero llevar a la práctica las ideas filosóficas no es una tarea inherente a la filosofía. Para la filosofía no cuenta tanto el resultado de la acción reflexiva y práctica, cuanto si “la búsqueda incesante de la verdad”; esta es su esencia y su finalidad al mismo tiempo, y lo que es un fin en sí mismo, no puede ser convertido en un medio para otro fin.

Así pues, en consecuencia, la utilidad de la filosofía puede abordarse desde una perspectiva individual y otro colectivo. Individualmente, la filosofía sirve para adquirir habilidades cognitivas ligadas al pensamiento libre que trae con sí el placer por el saber. Colectivamente: la filosofía sirve para criticar, revisar y consolidar las distintas racionalidades de la vida social.

Perspectivas estas que adquieren un sentido y una importancia singular a la hora de hablar de la formación de docentes en el siglo XXI, para quienes en una dinámica de aprender a aprender para emprender y ser, estas actitudes le resultan imprescindibles en un mundo en el que los procesos acelerados de globalización exigen una continua capacidad de pensar por sí mismos, en cooperación con sus compañeros, y de forma crítica y creativa.

Resumiendo, los estudiantes, con el apoyo de los tutores y la docencia en general, lograrán configurar una filosofía que le permita reconocerse como sujeto social y como profesionalista.

3. El aspecto sociológico

La Sociología de la Educación, como sociología especial, tiene como objeto de estudio a una institución social que es básica en cualquier sociedad humana, sobre todo en las sociedades actuales. La educación en cuanto que entre educación y sociedad se establece una relación necesaria mutuamente influyente y, por ello, dialéctica. La educación es de por sí “social” tanto si se le considera desde el punto de vista formal como sistema educativo reglado, como si se considera como realidad informal, propio de los grupos sociales, es decir; la transmisión cultural.

La enseñanza es una de las grandes instituciones que vertebra cualquier sociedad. Como institución social básica es estudiada desde diversas perspectivas: pedagógicas, sociológicas, epistemológicas, metodológicas, tecnológicas, económicas, etcétera. Son muchos los aspectos que entran en juego, trayendo consigo mutuas e importantes interrelaciones. Lo indicado explica que la Sociología de la Educación aborde el estudio de la educación de forma sectorial en tres niveles que desarrollaremos más adelante: el macrosociológico, el microsociológico y el intermedio (Guerrero Serón, 1996). No obstante, lo indicado en el punto anterior, durante el primer tercio del siglo xx, a lo que se llamaba sociología educativa, se desarrolló bajo la etiqueta “educational sociology” de John Dewey, quien consideraba a la Sociología como una ciencia de apoyo para la educación. Estos comienzos crearon de entrada dificultades para considerar los problemas educativos en clave sociológica más bien hicieron que la Sociología de la Educación fuera considerada como una disciplina ligada a la Pedagogía y con un carácter eminentemente normativo, lo que llevaría a entenderla erróneamente como una teoría normativa al servicio de unos imperativos éticos con el fin de conseguir unos fines determinados.

Es importante establecer y demarcar el objeto de estudio de la Sociología de la Educación para liberarla de la concepción instrumental y auxiliar, pretendida por otras ciencias de la educación, como es el caso de la Pedagogía. Ello, justifica la labor que hacen algunos autores en quitarle el carácter científico de la misma (Quintana Cabanas, 1989; Guerrero Serón, 1996).

“La Sociología de la Educación tiene por objeto el análisis metódico y sistemático de los procesos, instituciones y fenómenos educativos desde el punto de vista sociológico” (Guerrero Serón, 1996, pág. 62).

“La Sociología de la Educación es la rama de la Sociología que estudia la educación en cuanto fenómeno social. Se ocupa, por consiguiente, del origen social de la educación, de sus manifestaciones sociales, de su contenido social, de sus

instituciones sociales, de su desarrollo social, de sus condiciones sociales, de su fuente social, de sus objetivos sociales, de sus posibilidades sociales y de sus agentes sociales” (Quintana Cabanas, 1989, pág. 31).

“La Sociología de la Educación estudia la socialización como parte del proceso educativo, las mutuas relaciones entre la sociedad y la educación, la dependencia biunívoca de la economía y la educación, las instituciones educativas y las relaciones humanas existentes en su seno” (Fermoso y otros, 1990, pág. 16).

En este punto, es interesante identificar el contexto, la estructura en que las causas antes mencionadas intervienen y la forma en la que interactúan. Para ello, algunos autores hacen referencia a los sistemas de empleo, para referirse al conjunto de instituciones y políticas que determinan los niveles de desempleo y empleo, y que se caracterizan por la interacción de dos subsistemas, el sistema productivo y el sistema del mercado de trabajo. En este marco teórico, los sistemas de producción son aquellos donde se produce la toma de decisiones respecto a la producción, decisiones que dependen del tipo de interés, de las innovaciones técnicas, de la demanda efectiva, del coste de producción de los factores, etcétera. En cuanto al sistema de mercado de trabajo, son cuatro las instituciones que tienen un papel fundamental: la familia, el sistema de relaciones industriales (especialmente en cuanto al nivel y estructura de los salarios), el sistema educativo y el sistema de seguridad social.

En sí el estudiante habrá de tomar conciencia como sujeto social que deviene de una situación socioeconómica cultural específica, pero que se está profesionalizando en un campo disciplinario específico, para coadyuvar en disminución de las condiciones de riesgo en las que está inserta la sociedad actual.

Contexto escolar y tutoría

Frente a la reforma educativa que se plantea en las Instituciones de Educación Superior (IES) y ante las transformaciones que en los últimos años se ha enfatizado que la educación superior mexicana requiere de cambios, una nueva visión, un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, fundamentado en la flexibilización de los procesos formativos.

El proyecto de flexibilización incluido en las políticas educativas nacionales y de la propia Universidad Autónoma del Estado de México ha orientado, prioritariamente, al modelo educativo de la Facultad de Medicina hacia la reflexión del conocimiento y su práctica, a partir de la autonomía del estudiante.

De esta manera, el Programa de Tutoría Académica se centra en la atención personalizada y de acompañamiento del estudiante, considerándolo como el actor central del proceso formativo.

La función primordial del tutor reside en un papel de agente reflexivo, entendido como sujeto educativo que propicia en el alumno la toma de decisiones y la acción respecto a su formación profesional y personal, con base en el abanico de posibilidades que se le ofrecen dentro de un currículo flexible.

Lo anterior se proyecta tomando como referencias el marco normativo de la Universidad Autónoma del Estado de México y de la Facultad de Medicina UAEM.

1. Marco Normativo UAEM

El Programa de Tutoría Académica de la Facultad de Medicina, al igual que sus planes de estudio, se enmarca en un conjunto de normas que abarcan los ámbitos nacional y estatal. En el primero destacan la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Artículo 3° y la Ley General de Educación. En el ámbito estatal, el Código Administrativo del Estado de México, la Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México y el Reglamento de Facultades y Escuelas Profesionales de la UAEM. Debe precisarse que el funcionamiento del programa se sustenta en reglas que establece la Facultad a través de sus Cuerpos Colegiados, los H.H. Consejos Académico y de Gobierno.

En cuanto a la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, a la que se afilia la Universidad Autónoma del Estado de México, instituye los siguientes lineamientos programáticos que también sirven como marco normativo: Cualquier programa de tutoría que pretenda llevarse a cabo en las IES requiere, para su cabal cumplimiento y éxito educativo, del compromiso y voluntad de los distintos actores que intervienen en el proceso. Se trata, de un compromiso compartido y permanente, sin el cual no es posible alcanzar los objetivos de los programas que cada institución diseñe y pretenda implantar.

De parte del personal académico, además de las funciones y del perfil del tutor que instaure, es preciso que los integrantes que participen en el programa de tutorías se comprometan a lo siguiente:

- a. Considerar que dentro de su tiempo laboral se implican actividades relacionadas con la tutoría académica.
- b. Participar en los diversos programas de capacitación que promueva la institución, ya sean del SITAUAEMEX o de otros programas atendiendo a su formación, experiencia y trayectoria académica.
- c. Elaborar su plan de trabajo tutorial, con base en los tiempos específicos que dedicará a esta función docente.
- d. Sistematizar y llevar un registro de los alumnos a los que se brinda la tutoría.

- e. Colaborar en los mecanismos institucionales que se establezcan para evaluar la actividad tutorial.
- f. Colaborar en diversos eventos académicos, vinculados con el programa de tutoría institucional.

Dentro de las actividades básicas de los tutores se identifican el seguimiento de las trayectorias formativas de los tutorados, en aras de ofrecer herramientas y estrategias que contribuyan a la mejora del aprendizaje y al rendimiento académico, así como la canalización de aquéllos a programas o servicios que la institución ofrezca a fin de atender necesidades específicas que quedan fuera del alcance del tutor (ANUIES, 2000).

De parte de los estudiantes, conforme a la naturaleza y características que tenga el programa de tutoría de cada institución, se espera que asuman los siguientes compromisos:

- a. Concientizarse de la importancia de trabajar acompañado con un tutor en el desarrollo de las actividades que acuerden conjuntamente.
- b. Participar en los procesos de evaluación del trabajo tutorial a través del SITAUAEMEX según los mecanismos institucionales determinados.
- c. Colaborar en las actividades complementarias que se promuevan dentro del programa tutorial.

El programa tutorial pretende impactar fuertemente el desarrollo integral del estudiante, ya que, además del apoyo académico-disciplinar, tiene una función formativa. Por tal motivo, la figura del tutor requiere de una preparación especial, es decir, que los alumnos cuenten con el apoyo de un profesor que guíe y conduzca sus esfuerzos y habilidades individuales y grupales de autoaprendizaje, personas que los induzcan a la investigación y a la práctica profesional, y que sean ejemplos de compromiso con los valores académicos, humanistas y sociales que la UAEM promueve, así como de una decidida identificación institucional.

Considerando las circunstancias que vive la educación, las tutorías representan una estrategia importante para mejorar tanto la calidad educativa, como la eficiencia terminal, y tomando en cuenta que es una actividad docente, su planificación debe tomar en cuenta los procesos de enseñanza aprendizaje, así como la formación y selección de los tutores para que consigan mejorar la preparación de los alumnos, (Aguilera, 2010). Cabe mencionar que al tutor se le considera básicamente como un orientador, un consejero y un acompañante cuya función es guiar, apoyar y dar seguimiento a los estudiantes, con la finalidad de mejorar su rendimiento académico y su formación integral.

Es importante señalar que dentro de los fines de las universidades y los procesos de formación universitaria se encuentra la tutoría como una práctica docente. Hoy por hoy el carácter integral de la educación superior está plenamente aceptado por las instituciones y la comunidad científica, aunque el ejercicio requiere de una reflexión crítica continua. Un proceso formativo orientado hacia el desarrollo de cualidades básicas, como la observación sistemática, el pensamiento crítico y reflexivo, es determinante en la construcción del conocimiento, así la práctica de la tutoría debe orientar el hacer del alumno universitario, Aguilera (2010).

Parte del objetivo central de la educación y en especial de las universidades, es formar aprendices autónomos, capaces de dirigir y monitorear su propio proceso de aprendizaje, por lo tanto, el impacto de este curso de formación de tutores tiene relevancia en la temática actual, para impulsar el Programa en Tutorías en Educación Superior y se pretende con él, que los tutores adquieran los conocimientos y las habilidades para impartir las sesiones de tutorías y contribuir así a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Las bases fundamentales para plantear una propuesta de las tutorías universitarias se enfocan a partir de aportaciones documentales del trabajo de campo y sobre todo de la reflexión crítica que surge del análisis de los resultados obtenidos en diversas investigaciones.

Cabe mencionar que de acuerdo a la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE-UNAM, 2004:4): "...la tutoría es una actividad pedagógica que tiene como propósito orientar y apoyar a los alumnos durante su proceso de formación. Esta actividad no sustituye las tareas del docente a través de las cuales se presentan a los alumnos contenidos diversos para que los asimilen, dominen o recreen mediante síntesis innovadora. La tutoría es una acción complementaria, cuya importancia radica en orientar a los alumnos a partir del conocimiento de sus problemas y necesidades académicas, así como de sus inquietudes, y aspiraciones profesionales".

Para Pablo Latapí (2011:4) La tutoría es una modalidad de instrucción en la que un maestro (tutor) proporciona información personalizada a un grupo reducido. Generalmente se adopta como medida emergente o complementaria para estudiantes con dificultades para seguir los cursos convencionales y señala que la tutoría es un recurso importante para elevar la calidad de la educación superior y es una propuesta que pretende que el tutor atienda a los alumnos que tienen dificultades académicas, a los que no saben estudiar, así como orientar y ayudar a los que tienen problemas personales. Es una alternativa enfocada a las áreas más representativas de los estudiantes como son: la académica, personal y profesional.

Medway (1985), sugiere tres modalidades de tutoría en la enseñanza superior:

1. De apoyo a los cursos regulares.

2. Como medida de emergencia, preparando a estudiantes para un examen.
3. Como tutoría estructurada en la que se supervisa a los alumnos para que utilicen materiales previamente diseñados.

Considerando que además de estas modalidades, las tutorías pueden apoyar en aspectos preventivos para el bajo rendimiento, la reprobación y la deserción, además en el desarrollo personal y profesional, siempre y cuando se lleven a cabo programas bien planeados, coordinados, con una evaluación sistemática, permanente y principalmente con estrategias que impacten la formación y el rendimiento del alumno, como el aprendizaje autónomo y la práctica reflexiva, propuestas recientes en la pedagogía contemporánea.

En palabras del autor referido, la tutoría coadyuva a:

“transformar profundamente los procedimientos centrados en el aprendizaje de los estudiantes de cara a proporcionarles, a lo largo de su paso por la institución, una formación tan completa como sea posible y, por supuesto, favorecer su inserción profesional en el mundo laboral desde la plataforma de un Modelo Organizativo de Orientación Universitaria y de Acción Tutorial formalmente institucional. La Tutoría, pues, parece, así como uno de los mimbres a tener en cuenta en el tejido de la nueva Universidad; como un elemento inherente y consustancial a la función docente, como un factor de concreción práctica de la actividad orientadora de carácter integral; en definitiva, como un elemento de calidad y excelencia de la Educación Superior. (Cano, 2008, pp. 187-188)”.

Acción Tutorial

Responde a la intención de personalizar y de dar sistematicidad a los procesos educativos. - Es importante que en el proyecto curricular se perfilen las líneas principales de la acción tutorial y de la orientación con los alumnos de la etapa. Las funciones y tareas generales que se encomiendan al tutor tienen tres diferentes tipos de destinatarios: alumnado, profesorado y familia. Es preciso que el tutor planifique las actividades específicamente tutoriales a lo largo del curso. Han de plasmarse en una programación, pero en el marco del proyecto educativo y curricular del centro. Para cumplir sus funciones y realizar la programación de actividades el tutor necesita: a) Recoger de forma sistemática información, opiniones, propuestas de los profesores sobre cuestiones que afectan al grupo o a algún alumno en particular. b) Recabar información sobre los antecedentes escolares y la situación personal, familiar y social de los alumnos. c) Conocer la situación de

cada alumno en el grupo, en el centro y en su entorno familiar y social e intervenir para favorecer su integración escolar y social. d) Conocer la dinámica interna del grupo e intervenir si fuese necesario para recomponer dicha dinámica.

1. El desarrollo de la identidad personal

La culminación de todos los aprendizajes y por tanto el núcleo y meta de la educación es aprender quién es uno mismo y llegar a serlo. Por ello, el maestro, especialmente el tutor debe conocer las líneas básicas del desarrollo de la identidad personal, de sus momentos evolutivos y de los factores que la favorecen para desarrollar una práctica docente y tutorial que contribuya a ese desarrollo. Elementos cruciales de la identidad personal son: autovaloración y el auto concepto que dependen de las experiencias que proporciona el entorno. - Las actitudes y conductas del profesor, sus expectativas, las formas como organiza el aula, su manera personal de estar en el aula, son algunos de los aspectos que influyen más directamente en la formación de una autoestima positiva. Existen programas específicos para la mejora de la autoestima y auto concepto.

2. Expectativas para la sana convivencia

La escuela es un lugar para la educación y un lugar donde se convive. El aprendizaje de la convivencia en la escuela se produce no tanto a través de la instrucción explícita cuanto a través del modo en que en ella se convive. Comunicarse, cooperar, ser solidario, respetar las reglas es algo que, además de ser objeto de enseñanza, ha de constituir el entramado de la vida escolar para contribuir a la socialización de los alumnos.

Un posible enfoque de enseñar a convivir es la instrucción en habilidades sociales (saber hacer en relación a los demás). - El profesor tutor fijará como objetivo que el alumno sea capaz de relacionarse y comunicarse adecuadamente con las personas de su entorno. - Cuando los procesos emocionales, afectivos o cognitivos interfieren en la expresión de las capacidades sociales será necesario conocer que explicación utiliza el propio alumno para justificar los resultados de su conducta (estilo atribucional). - El profesor tutor deberá conocer qué habilidades debe tener un niño para establecer unas buenas relaciones sociales con sus iguales y adultos (saber escuchar, compartir las cosas, participar y cooperar en actividades de grupo, saber elogiar y aprobar lo que otros hacen y saber recibir elogios, saber participar en una conversación).

Estas habilidades están en consonancia con las actitudes curriculares sobre relaciones sociales que se especifican en el área de Conocimiento del Medio: a) Participación responsable en la realización de las tareas del grupo (familia, clase, grupo de iguales). b) Participación responsable en la toma de decisiones del grupo, aportando las decisiones propias y respetando la de los demás. c) Valoración del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar los problemas de con-

vivencia. d) Respeto por los acuerdos y decisiones tomadas en asamblea. - La intervención educativa en el grupo clase se basará en lograr un clima agradable.

Agrupar a los alumnos es un modo de favorecer una determinada manera de convivir. Las agrupaciones han de realizarse de forma que se favorezca la convivencia entre todos

Los criterios a tener en cuenta serán: flexibilizar los agrupamientos de los alumnos, adaptarse a las actividades que se realizan, efectuar agrupamientos muy variados que favorezcan el tratamiento de la diversidad, mantener el grupo clase como núcleo básico de referencia lo más estable posible.

3. El desarrollo del pensamiento

El pensamiento es la herramienta fundamental para la interacción con sentido de los sujetos, requiere de procesos adecuados para cultivarlo, implica:

- Aprender a pensar y aprender a aprender. En sentido pleno no se alcanzará llegar a un final; el desarrollo del pensamiento es permanente.
- Las habilidades del pensamiento son susceptibles de desarrollo.
- Los programas elaborados para pensar tratan de desarrollar cuatro aspectos fundamentales del pensamiento: solución de problemas, creatividad, razonamiento y metacognición.
- Hay numerosos programas de intervención diseñados para el desarrollo del pensamiento. Son programas que pueden aplicarse al grupo entero de la clase o bien solamente al grupo de alumnos que presentan algún déficit cognitivo.
- Por ejemplo, existen variedad de programas que estimulan el pensamiento; programas denominados técnicas de estudios. Cabe resaltar lo siguiente: Técnicas o destrezas instrumentales básicas, Aplicación de factores motivacionales, Estrategias de apoyo.

La tutoría docente tiene actualidad, por la necesidad local, regional, nacional e internacional que se vislumbra por saber enfocar la formación y centrarla en la atención hacia el aprendizaje de calidad del estudiante y la garantía de su permanencia en el sistema educativo, el entorno social más favorable después del familiar para el cuidado de la integridad de los alumnos y lugar de aprendizaje independiente y permanente.

Las situaciones sociales, culturales, económicas que vive el país, así como las reformas integrales a la educación básica y media superior, demandan un nuevo docente capaz de ayudar y estimular de manera conjunta el desarrollo integral de los estudiantes, para que, con plena capacidad, inteligencia y responsabilidad puedan auto-realizarse, manteniendo elevados los índices de atención al cuidado de sí mismo y de su entorno, así como un fuerte impulso al desarrollo de factores

protectores, de permanencia en el sistema educativo y desempeño escolar eficiente y eficaz, en la vida cotidiana sujeta a valores humanos sustentables.

Si existe la tutoría docente como práctica académica en el ámbito escolar, también existe la figura del tutor como el agente educativo que la diseña, la aplica y la renueva. El tutor es el profesor que de manera intencional y sistemática promueve, favorece y refuerza el desarrollo integral del alumno, acompañándolo y orientándolo para desarrollar sus potencialidades cognitivas y realización de un proyecto de vida personal (UADY, 2001). También, el tutor es aquel profesor que orienta y apoya a los alumnos durante el proceso de formación (CECYTEY, 2004). Tutor es el profesor que a través de la enseñanza ayuda al alumno o alumna a optimizar sus capacidades y formar su personalidad mediante el descubrimiento de la realidad y la cultura de tal forma que pueda vivir satisfactoriamente, (Menchén 1999, en Leal y Durán, 2005: pp.105 y 106).

Situación actual de la tutoría

Ante todo lo anterior, también hace falta la intervención especializada del Sujeto Educativo que ha de hacerse cargo de planear, desarrollar y evaluar la tutoría docente. Hace falta capacitar al personal docente que tenga como responsabilidad el diseño y la innovación de programas, proyectos y actividades de apoyo o asistencia significativa al aprendizaje del estudiante, en conformidad con los enfoques y principios de los nuevos modelos educativos.

Precisamente para ello se llevó a cabo esta investigación que es un estudio de evaluación bajo la perspectiva de la percepción de un relato de 24 horas basado en la opinión de los tutorados de los tutores a evaluar.

Aunada a ello se hizo una exploración documental, se estudiaron diversos especialistas en tutoría y qué se está perfilando para mejorar la educación, dimensionando lo más próximo a ello, la actividad docente formas de atención académicas diversificadas; asimismo el aprendizaje de los estudiantes y la calidad de ellos y cómo esto permite abatir toda posibilidad de riesgo y de rezago escolar.

Se hace un análisis comparativo entre la situación actual de los tutores y sus implicaciones en el aprendizaje, en la reflexión y la crítica como capacidades intelectuales de los estudiantes. De acuerdo con algunos modelos educativos contemporáneos se demuestra que la tutoría tiene repercusión importante en el aprendizaje, por ello es menester que la actuación del tutor responda adecuadamente a las demandas del desarrollo social, dinámico y complejo de los estudiantes; tenga a la vista la innovación de las prácticas educativas en función de los estilos de aprendizaje de los alumnos en la sociedad del conocimiento y la consecuente transformación de las instituciones educativas hacia esquemas ágiles, flexibles y pertinentes,

que actualicen las formas de mediación docente en los procesos de aprendizaje para ubicarlas a la par de los cambios sociales y mantenerse al nivel de los adelantos científicos y tecnológicos que permean las formas de aprender.

El estudio se refiere a la comparación que parte de la obtención de datos cercanos al asunto que se pretende estudiar; comparar diferentes asignaciones de significado o de función. La comparación es inherente a cualquier procedimiento científico, el método científico es inevitablemente comparativo y toda política es de alguna manera política comparativa (Grosser 1973: 19). De esta perspectiva se deriva que las ciencias sociales deben igualarse al método científico (Almond 1966: 877 y s.). En la aplicación de cualquiera de los métodos individuales (el estadístico, comparativo, experimental, etc.) se comparará en alguna fase del proceso de análisis algunas cualidades que si bien son particulares puede observarse similitud con otros colegas. Del resultado de este proceso pueden derivar infinidad de asuntos o dificultades de desempeño de la tutoría como un asunto profesional, en el que están implícitos infinidad de factores como: la falta de una formación profesional específica para la tutoría, improvisación de quienes hace esta práctica, falta de sensibilidad socioafectiva hacia los estudiantes, falta de herramientas y técnicas adecuadas cuentan para la atención de los estudiantes, entre otras. Es necesario destacar que los estudiantes que ingresan a las facultades son a través de un filtro de selección riguroso, ninguno muestra problemas de aprendizaje, por tanto, es responsabilidad institucional sostener su permanencia y, una de las herramientas para ello es la tutoría.

Resultados del estudio

Sobre información y experiencia

Se contó con un total de estudios de caso femenino 20 y masculino 7 y 1 que no contestó. El estudio realizado en la presente investigación nos ha permitido advertir lo siguiente:

En los ámbitos de la intervención de la tutoría en el desarrollo cognitivo:

1. Si cuentan con información, asesoramiento y servicios de orientación encontramos lo siguiente: No cuentan con esta información 40%, no cuentan con suficiente información el 15%, con información general solo contamos con 10%, de tutoría 20% y de orientación y asesoramiento 15%.

El caso del 40% es alarmante, tiene diversas implicaciones, por ejemplo, el hecho de que no se cuente con la información suficiente tiene que ver con factores como:

descuido profesional personal; que la institución no ha logrado colocar la idea de la relevancia que tiene la tutoría para coadyuvar en la calidad de estudios que se ofrecen; que el factor de equilibrio socioemocional de los estudiantes es decisivo para tener éxito en sus estudios y; que los procesos de organización, profesionalización y colegiamiento debe estar mediado por rutas de trabajo sistematizados.

2. Con respecto a la información que recibieron de tutoría y de los servicios de asesoramiento de la universidad: el 15% dijo que fue a través del personal de la Universidad 5%, por medio de documentos escritos, 5% por medio de los tutores y/o sesores, 5% por medio de compañeros, 45% por lo que podemos concluir que no cuentan con información 25%.

Como se observa en estos resultados, el proceso de información es asistemático y esporádico, en principio será importante crear el Colegiado de Tutoría y Asesoría de la UAEMEX, cuya responsabilidad principal será generar un programa de profesionalización de tutoría tomando en cuenta tres puntos básicos:

- a. Promover procesos de colegiamiento inductivo e introductorio para tutores partiendo de los puntos tratados en la parte del referente teórico de este trabajo a través de cursos talleres.
 - b. Promover clínicas, seminarios, que permitan colegiar propuestas y descubrimientos en torno a la actuación de la tutoría con estudiantes regulares, que presentan alguna necesidad personal o con estudiantes avanzados.
 - c. Realizar encuentros académicos que permitan cultivar teoría sobre procesos tutorales e ir configurando un programa editorial sobre tutoría y asesoría.
3. Les preguntamos si veían a la tutoría como algo necesario en su formación universitaria: Dijeron que no lo conocen 25%, lo conocen de manera general 45%, los que consideran que es completo e integra lo necesario 25%, consideran que no está adaptado a la facultad 0% y 5% consideran que no está mal, pero con sugerencias 5% como saber del tutor.

Adentrarse al conocimiento, dominio y ejercicio de la tutoría y asesoría, es una tarea compleja. De acuerdo con los referentes tratados en la parte teórica, el margen formativo para ser tutor es amplio, más aún la instrumentación de herramientas para un ejercicio altamente efectivo; estos porcentajes sugieren que el desconocimiento de la acción tutorial implica una problemática institucional, es decir, en las respuestas subyace una forma de pensar a la enseñanza dentro del tradicionalismo; los docentes se preocupan por la parte cognitiva de los estudiante, que respondan

a los procesos de aprendizaje al margen de lo socioemocional, de las expectativas e intereses personales, de sus condiciones económicas; por ello, no le dan la importancia necesaria a la acción tutorial y de asesoría.

Con relación en la experiencia formativa para la intervención tutorial el resultado fue:

4. Lo que cuenta con una asignatura 40%, con dos asignaturas 30%, con tres asignaturas 5%, con la mayoría de las asignaturas 5%, con ninguna asignatura 40%.

De una u otra forma se colige la necesidad de desarrollar experiencias en procesos de intervención tutorial, con todos los docentes con la finalidad de generar conciencia de la relevancia, importancia y el impacto que ésta tiene en la formación integral de los estudiantes.

5. Algunos docentes señalaron que los tutorados tienen problemas para el aprendizaje de contenidos: Anatomía 25%, Histología 35%, Embriología 15%, Ortopedia 10%, Nefrología 5%, Inglés 5%, Neuroanatomía 5%, Sistemas clínicos de evaluación 5%, Programación 5%, Sexualidad en la discapacidad 5%.

Es destacable que los docentes toman cartas en el asunto de los problemas de aprendizaje, sin embargo, la estrategia que implementan es a través de refuerzos didácticos, no consideran que en el problema de aprendizaje tienen que ver un sinnúmero de factores; es necesario acercarlos a este conocimiento para que sus estrategias de refuerzo sean efectivas y convenientes para los estudiantes.

6. Con respecto a la intervención de la tutoría para estos casos: Para algunos es frecuente 10%, esporádicamente 10%, solo cuando lo solicitan 25%, ninguna vez 50% y no lo ha requerido 5%.

La tutoría aparece como una tarea a petición de parte y solo adquiere relevancia cuando el problema con determinados estudiantes es profundo, lo que exige configurar acciones para que tome conciencia de que todos los estudiantes requieren de acompañamiento tutorial para que su formación sea más exitosa.

7. De acuerdo con este estudio el acompañamiento académico de los tutores ha sido: permanente solo para el 5%, no lo ha requerido el 10%, solo ha sido de asesoría el 15%, de tutoría el 20% y el 50% no ha recibido acompañamiento de ningún tutor.

Se enmarca, nuevamente, la irrelevancia que tiene para los docentes en general la tutoría.

8. Los tutores que se preparan logran aplicar lo aprendido con los estudiantes: no es requerido 5%, nunca 5%, solo el asesor 5%, frecuentemente 10% solo el tutor 20%, este mismo acompañamiento para elaboración de proyectos ha sido 0% frecuentemente, 5% solo el asesor, 10% solo el tutor, no lo ha requerido el 25% y nunca se brindó el apoyo el 55%.

Esto indica un resultado alarmante, debido a la falta de concientización de la importancia del acompañamiento a los estudiantes, al cuidado de su trayectoria académica y al seguimiento de sus actividades diarias. Algo importante es que el tutor debe valorar el área emocional del alumno ya que como mencionamos anteriormente es clave para el éxito del estudiante, que probablemente puede influir, incluso, para la vida personal del estudiante. Dentro de la profesionalización para los tutores puede ser la preparación de coaching educacional lo cual puede ser de utilidad para la concienciación del profesor tutor.

Identidad: profesional, institucional, vocación y con los compañeros o colegas.

1. Los alumnos que se sienten identificados con su formación en la facultad fueron de la siguiente manera: El 0% dice que las actividades escolares entusiasman poco, le cuesta trabajo realizar práctica con pacientes 5%, no el 10%, si el 30% y a veces el 50%.

Este rubro es importante porque dejar que los estudiantes continúen en un perfil formativo profesional que no les satisface es de gran riesgo, porque son candidatos para no tener identidad con la profesión en la que se formaron.

2. Se les preguntó si trabajaban el aspecto de la identidad con el tutor a lo que respondieron: Sí, frecuentemente 0%, no lo han requerido el 5%, no lo ven importante el 10%, esporádicamente el 25% y no el 60%.

La tarea en este rubro es doble, porque ahora no solo se trata del compromiso del docente que actúa como tutor, mostrada con desinterés, sino, que ahora es el estudiante que no la observa como un apoyo importante, esto conlleva la necesidad de generar un programa de formación tutorial profesionalizado, pero con alcances a los estudiantes, es decir, hacerlos partícipes en las diversas acciones de capacitación que se implementen con profesores.

3. En cuanto a satisfacción a carrera que eligieron de interactuar con pacientes: El 0% no lo han pensado, 30% a veces hay cosas que les cuestan realizar y 70% si me siento bien ayudando a otros. También, se les pregunto si han compartido su nivel de satisfacción que les deja la carrera 5% no lo ha requerido, 5% frecuentemente, 20% esporádicamente y el 70% nunca. Si consideran importante la formación universitaria, si porque hay cosas que no entiendo y podrían orientarme el 10%, no el 0%, no conozco a fondo el tipo de apoyo el 35% y 55% sí.

Estos resultados son un área de oportunidad, para el claustro de tutores de la Facultad de Medicina, debido a que muestran que es de gran interés pertenecer a la Universidad.

4. Se les pregunto, qué demandaban de tutorías de la facultad para conocer las asignaturas: el 10% dijo, que es necesario que se comprendan sus problemas y sean apoyados, el 20% que sean profesionales bien preparados, el 10% mayor acercamiento con los estudiantes, el 25% nunca lo ha requerido, el 30% no asistió, el 5% dos veces por mes, el 15% una vez por mes, de lo cual uno respondió que nunca va, dos no se enteraron, dos el semestre pasado, tres no conocen al tutor y tres han ido dos veces al año.

Con respecto a que el 50% de alumnos expresan que desean más acercamiento de su tutor, comprendemos que se requiere enseñar a convivir y enseñar a ser personas, se ha dejado, sin embargo, los alumnos lo muestran como área de oportunidad debido a que uno de los valores de la Universidad es formar ciudadanos y seres humanos responsables para la sociedad. Una de las acciones de la tutoría como mencionamos anteriormente es cumplir sus funciones y realizar la programación de actividades que el tutor necesita:

- a. Recoger de forma sistemática información, opiniones, propuestas de los profesores sobre cuestiones que afectan al grupo o a algún alumno en particular.
- b. Recabar información sobre los antecedentes escolares y la situación personal, familiar y social de los alumnos.
- c. Conocer la situación de cada alumno en el grupo, en el centro y en su entorno familiar y social e intervenir para favorecer su integración escolar y social.
- d. Conocer la dinámica interna del grupo e intervenir si fuese necesario para recomponer dicha dinámica. Pudiendo ser una estrategia que pueda mejorar el acercamiento que expresan los alumnos.

Esto exige:

- Diseñar un programa de profesionalización de tutores con acciones metodológica sistematizadas con cursos, talleres, coloquios, seminarios, congresos clínicas y laboratorios que incluya a los estudiantes.
- Procurar producir textos académicos sobre los diferentes rubros que atiende la tutoría para lograr la identidad profesional del tutor, fortalecer la innovación en procesos de intervención y mediación pedagógica que mejore los procesos didácticos de los docentes frente a grupo.
- Generar la identidad tutorial a través del dominio sobre procesos de acompañamiento integral de los estudiantes generando producción académica publicable.
- Dar difusión al programa de tutorías como una actividad profesional sustantiva.
- Promover la profesionalización de los docentes encargados de asesoría y tutoría.
- Que los asesores y tutores sean expertos para orientar a los alumnos de acuerdo con sus necesidades cognitivas y de desarrollo personal.
- Diseñar un programa para fomentar la identidad institucional y vocacional en los alumnos.
- Fomentar en los docentes, a partir de la tutoría, la creación de ambientes propicios, para el aprendizaje de los conocimientos de las diferentes asignaturas.

Conclusiones:

1. Es necesario desarrollar una cruzada académica para promover la profesionalización tutorial de acuerdo con las condiciones académicas de la facultad.
2. Fortalecer el apoyo académico desde el SITAUAEEMEX (Sistema de Tutoría Académica de la Universidad Autónoma del Estado de México) para que las autoridades, coordinadores del programa, tutores, tutorados y administradores construyan grupos de trabajo colaborativo, el cual al realizar la evaluación propuesta de este diagnóstico en la Facultad de Medicina los resultados obtenidos difieren de lo propuesto por las autoridades Universitarias que permitan establecer líneas formativas que coadyuven al perfil del tutor. Para desarrollar en los estudiantes el desarrollo cognitivo, experiencias formativas de la carrera e identidad.
 - Consolidar un marco referencial que permita establecer líneas formativas que coadyuven al perfil profesional de los tutores, para con estos resultados poder capacitar talleres metodológicos interactivos con objetivo, ámbitos de intervención en la tutoría y reflexiones.
 - Conceptualizar el perfil del docente-tutor como parte del reto institucional, ya que tendríamos que preguntarnos en principio de cuál docente-tutor se

está hablando, bajo qué modelo de enseñanza ha desarrollado su práctica y cuál es el modelo que subyace en los programas actuales.

- La tutoría se articula con la noción innovadora de los programas flexibles donde el alumno tendrá que elegir las asignaturas que estén más afines a sus intereses, implica que también tendrá que haber flexibilidad administrativa, cambiar el paradigma del docente y centrarlo más en el aprendizaje que en la enseñanza. Si bien existe un consenso a nivel general de las cualidades humanas que tendría que poseer, pareciera que estas cada vez se alejan más de la práctica cotidiana.
- Para algunos docentes y/ o planeadores educativos la acción tutorial se ha convertido más en un fin que en un medio para potenciar las habilidades y el desempeño de sus estudiantes.
- Poner en un lugar prioritario la acción tutorial representa tener apertura y sensibilidad para identificar qué le pasa al tutorado y buscar juntos las alternativas para solucionar sus problemas, acompañarlo en su proceso de consolidar su vida como joven, que en breve se incorporará a un campo de trabajo competitivo, difícil y escaso.
- La educación no se reduce a una mera instrucción. Educar es más que instruir o adiestrar. El maestro ha de ser un educador en el sentido más extenso de la palabra. - El nuevo currículo transmite este mensaje: - Al insistir en que los objetivos de la educación son capacidades a desarrollar en alumnos/as (cognitivas-intelectuales; de relación interpersonal; y de actuación e inserción social). - Al destacar contenidos educativos no solo de conceptos, sino también de procedimientos o modos de saber hacer y de actitudes que incluyen normas y valores. - Al recordar algunos ejes o dimensiones transversales del currículo que atraviesan las distintas áreas y que se refieren precisamente a líneas de desarrollo personal de carácter general, como lo es principalmente el desarrollo moral y cívico.
- Se educan personas concretas, individuales, con particularidades propias que la educación ha de respetar, aprovechar, enriquecer y contribuir a desarrollar.
- Se educa a la persona entera y no sólo una parte suya, no sólo la inteligencia o su identidad social.
- Educar de acuerdo con estos principios es responsabilidad de todo maestro. El tutor de grupo, sin embargo, tiene una especial responsabilidad en esa educación: ha recibido formalmente el encargo de hacer que la educación sea realmente educación integral y personalizada.
- Capacitar a los tutores para que elaboren su planeación basándose en diagnósticos fidedignos de tal suerte que no se convierta en una atención abrupta.

- Conformar redes de colaboración con otras instituciones para consolidar el perfil del profesional del tutor.

Referencias bibliográficas

- Águila, J. Gestión apoyada en la Inteligencia Emocional. Disponible En: <http://www.ictnet.es/esp/serpro/informes/gestcal/20.htm>
- Álvarez, M. & Bisquerra, R. (1996). Manual de Orientación y tutoría. Práxis, Barcelona.
- Álvarez, P. (2012). Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas, Madrid, España, Ediciones, Nárcea.
- Álvarez, J. (2006). Cómo hacer Investigación Cualitativa. México: Paidós Educador.
- Antonio Guerrero S. Manual de Sociología de la Educación. Síntesis. 1996.
- Arnaiz, P. & Isus, S. (1995). La Tutoría, organización y tareas. Graó, Biblioteca Práctica.
- Bettis, A. III. Archaeological Geology of the Archaic Period in North America. Et. Special Paper. 1995.
- Lonergan, B., Robert, M., & Dorian. Filosofía de la Educación. Universidad Iberoamericana. 1993.
- Boza, Carreño, Ángel, *et al.*, (2008). Ser profesor, ser tutor. Orientación Educativa para docentes. España. Hergué.
- Casullo, M., (1998), Adolescentes en riesgo. Identificación y orientación psicológica, Editorial Paidós, Argentina.
- Casullo, M. *et al.*, (1994). Proyecto de vida y decisión vocacional, Educación – Orientación Vocacional, Editorial Paidós, Argentina.
- Casullo, M. & Cayssials (2000). Proyecto de vida y decisión vocacional. Paidós, México.
- Cepes (2000), Las tendencias pedagógicas en la realidad educativa. Torija, Bolivia: Ed. Universitaria.
- Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Yucatán (2004). Programa Institucional de Tutoría, Mérida, Yucatán.
- Dieter Nohlen. Ciencia política: teoría institucional y relevancia del contexto. Segunda edición. Et. Universidad del Rosario. 2007.
- Freire, Paul. (1989). Lo que debe hacer: teoría y práctica de la educación popular.
- Fermín Romero N. II Parte. Sociología de la Educación (2006). Universidad de Gran Canaria.

- García, R., (1993), *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria*, Editorial Luis Vives, España.
- Martínez, R., ((2003), *Manual para Tutorías y Departamentos de Orientación, Educar la Autoestima-Aprender a Convivir*, Barcelona, Cisspraxis.
- Pieper, J. *Obras. Escritos sobre el concepto de filosofía. Volumen 3. Ediciones Encuentro Madrid. 2000.*
- Jurjo, Torres, Santomé *et al.*, (1987). *Formación del Profesor y Desarrollo del Currículum: reflexiones y propuestas*. Madrid CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL ISBN 84-505-5769-0
- Lázaro, A. & Asensi J. (1989), *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Segunda Edición, Madrid.
- Lowe, P. (1997), *Apoyo educativo y tutoría en Secundaria*, Ediciones Narcea, S. A. España.
- Ministerio de Educación y ciencia. *Estudiante Universitario: Orientación. Información. Futuro. Et. Secretaria General Técnica. 1984.*
- Nye, Joseph, Samuel. (2002) *The Paradox of American Power: Why the World's Only Superpower Can't Go it Alone*. Oxford University Press.
- Ortega J. & Gasset. *¿Qué es filosofía?* Ed. Alianza, 2015.
- Pablo Latapi S. *La investigación educativa en México*. Ed. Fondo de Cultura Económica, 1977.
- Paciano Feroso E. *Nau Libres. Sociología de la Educación*. Ed. Culturals Valencianes, 2000.
- Rik Carl, Raymond S. *The School Psychologist in Nontraditional Setting: Integrating Clients, Services and Settings*. Et. Routledge Library. 1989.
- UAEMex. *Diplomado En Tutoría Académica y Formación Integral*. Dirección De Desarrollo Del Personal Académico. Toluca Méx. 2009.
- Universidad Autónoma de Yucatán, (2001). *Bases teóricas de la tutoría*, Mérida Yucatán.
- Xux, Martín, Joseph Ma. Puig, María Padrós *et al.*, (2003). *Tutoría, técnicas, recursos y actividades*. Madrid, Alianza Editorial.
- Zapata Rosa, Salouh y González. *Educación, salud y TIC en contextos multiculturales: Nuevos espacios de intervención*. Et. Edual. 2017

Capítulo 12. La profesionalización del Liderazgo en la Educación Médica

Virgilio Eduardo Trujillo Condes, Patricia Vieyra Reyes, Clementina Jiménez Garcés

Introducción

En el curso de la Historia, el concepto de liderazgo ha sido incorporado en el ámbito de diversas actividades profesionales; pero es en los últimos veinte años que ha trascendido el interés y el estudio formal del mismo. Es así que ha sido necesario plantear metodologías educativas que permitan a los estudiantes de nivel profesional adquirir competencias de liderazgo que impacten en el ámbito de su desempeño profesional: a nivel personal y organizacional.

Diversas instituciones educativas alrededor del mundo han incluido en los planes y programas de estudio, una educación formal en liderazgo, que se ha contextualizado de acuerdo con las disciplinas científicas, sociales y culturales que imparten.

En el ámbito de la medicina, existen diversas instituciones educativas de países como: Canadá, Estados Unidos, Reino Unido y Australia que han probado con éxito la inclusión de programas de liderazgo que surgen como una herramienta ante la necesidad de hacer sostenibles los sistemas de salud. En ellos se ha concretado la sinergia necesaria entre el sistema de salud y el educativo que permitirá el desarrollo de mejores prácticas tanto formativas como profesionales que impacten de forma directa en una mejor atención en la salud de la población.

El escenario en el que los graduados de hoy practicarán la medicina cambia rápidamente exigiendo mejor trabajo en equipo y comunicación, los centros de formación de recursos humanos en salud deben cumplir el compromiso de desarrollar líderes que puedan gestionar los cambios e innovar en las prácticas sanitarias.

Concepto de liderazgo

El concepto de liderazgo aparece en la lengua inglesa hacia el año 1300 (Bass & Ralph, 2008) y la palabra leadership hasta la primera mitad del siglo XIX en escritos sobre el Parlamento Británico.

Liderazgo (leadership) encuentra su raíz en ‘to lead’, que significa indicar el camino, guiar, dirigir, mandar, conducir; líder entonces sería quien manda o conduce. Considerando esto, se puede entonces relacionar con el término “mando”, basado en las cualidades superiores de la persona que es reconocida para estas funciones por sus seguidores.

Páez y Yépez (2004) proponen una clasificación de más de cien definiciones de liderazgo y las agrupan en seis líneas conceptuales que permiten una concepción integral del mismo:

La primera reconoce al liderazgo como resultado de características personales, por tanto, los autores de esta corriente reconocen la presencia de una serie de atributos o características presentes en el líder.

La segunda línea se refiere al liderazgo como un comportamiento, de manera que por encima de los atributos existe un patrón de conducta que define el éxito del liderazgo y se asocia con la visión, la comunicación y la confianza.

Una tercera línea intenta precisar qué aspectos personales relativos al líder serían esenciales en el ejercicio del liderazgo, es decir, reconocer ciertas habilidades y destrezas. En otras palabras, está relacionada con el saber hacer; saber influir sobre un grupo de personas, la habilidad de motivar y la capacidad de desarrollar el potencial de sus seguidores.

La cuarta línea conceptual ve al liderazgo como un rol, una función de la persona que representa o asume el papel de líder dentro de un proceso que implica varios objetivos a la vez: la socialización de la meta o visión con el equipo de trabajo, la integración y motivación de las personas, y la consecución de resultados. Es la visión del líder motivador.

Una quinta línea entiende al liderazgo como una relación en la que por un lado existe la influencia de una de las partes frente a otra en la que hay confianza (líder y seguidores). La comunicación representa un papel fundamental en esta línea, así como las relaciones interpersonales, pues hay que canalizar expectativas y percepciones.

Una sexta línea conceptual ve al liderazgo como un proceso que implicaría la integración de varios factores como recursos, actores y etapas. El liderazgo es entonces un proceso que requiere la interrelación de dos partes que se acepten y reconozcan entre sí y una clara dirección hacia el objetivo, así como la influencia para que este objetivo sea compartido. (Leaños Flores, 2014).

Ginebra (1996) presenta diversos enfoques sobre el liderazgo que pueden resumirse en nueve puntos:

1. El liderazgo no es una alternativa a la dirección; no es un nuevo modo de dirigir, sino un nuevo modo de mover a la organización. Mover es solamente una parte de dirigir.
2. La organización se puede mover hacia los objetivos elegidos por impulsión o por arrastre. Impulsar es la forma propia que practican los directivos.
3. El liderazgo, por tanto, no tiene nada que ver con la naturaleza del futuro elegido. Que la elección implique cambios serios (ruptura) o más bien continuidad, no tiene relación con la forma de mover la organización hacia ese futuro. Aunque, es de suponer que un esquema de ruptura implique más vigor que uno de continuidad.
4. Cuando se precisa ese mayor vigor para mover a la organización, puede ser imprescindible el liderazgo porque el impulso con que opera un director convencional resulta insuficiente y debe complementarse con el arrastre que posee un líder.
5. Que un director sea líder puede ser bueno o malo dependiendo de las necesidades de la organización; algunas tienen necesidad de líderes y otras no, algunas incluso no los aceptarían.
6. Hasta un determinado grado y como ingrediente en la cultura de la organización, el liderazgo siempre suele ser bueno, ya que suaviza la marcha; la comunicación de impulso y arrastre hace más fácil el movimiento hacia los objetivos que constituyen el futuro elegido.
7. Muchas de las confusiones en la comprensión del liderazgo nacen de un problema de lenguaje, pues se identifica al líder con el que hace cabeza, es decir con el director, y a partir de allí sólo queda la posibilidad de referirse al liderazgo como una variante en la forma de ser del directivo.
8. Como fenómeno psicosocial, el liderazgo se asienta en cuatro factores básicos que el seguidor percibe en el líder: a) este hombre es capaz; b) quiere mi bien; c) eso que me propone vale la pena; y d) él se involucra también del todo.
9. Esta percepción se produce por la conducta del líder respecto a los cuatro puntos en un amplio repertorio de comportamientos.

La competencia del liderazgo

El liderazgo es una competencia sistémica que requiere otras competencias para ser ejercitado de un modo efectivo. Entendiendo el liderazgo como la capacidad de influencia para lograr que las personas ofrezcan lo mejor de sí en aras a lograr los resultados esperados.

Villa y Poblete, 2007, señalan tres características fundamentales del liderazgo:

1. Capacidad de influencia: ayuda a distinguir al liderazgo de lo que no es liderazgo. El líder, tiene seguidores, personas que están de acuerdo con sus ideas y propuestas, las comparten y las hacen suyas.
2. Anticipación al futuro: el líder necesita de una capacidad de visión que ofrece la posibilidad de orientar a las personas y a los grupos hacia metas y objetivos con una perspectiva de futuro.
3. Contribuir al desarrollo de los demás. El líder debe tener una orientación proactiva y servicial hacia los demás; presenta ideas y proyectos no para su propio beneficio sino fundamentalmente, para el beneficio común, para el aprovechamiento de los demás.

El liderazgo, es, por tanto, la capacidad de sacar de los demás lo mejor que tienen y procurar crear las condiciones que deban darse para lograrlo.

Cuando se piensa en líderes, existe una tendencia generalizada a pensar que el liderazgo es una cualidad o un “don” que pocas personas poseen, situación que evoca grandes personajes de la historia, sin embargo, en cualquier grupo de estudiantes, en cualquier institución, existen líderes.

Algunos están en la sombra, y surgen cuando se dan las oportunidades o las circunstancias adecuadas.

El liderazgo es una competencia y, como tal, puede adquirirse, desarrollarse e incrementarse. Esto no significa que no existan ciertas cualidades personales básicas que son innatas y facilitan el proceso. Sin embargo, todas las personas pueden formarse y ejercitarse en el liderazgo con la seguridad de que pueden mejorar como líderes lo que no significa que se conviertan en líderes. Todos los estudiantes deben desarrollar la competencia de liderazgo, que es considerada como muy importante y relevante para muchos puestos profesionales.

El liderazgo es una competencia muy apta para ser desarrollada en los cursos universitarios. Por su complejidad, por las competencias que se requieren para su buen desarrollo, se aconseja que se plantee en los últimos cursos de la carrera. En el continuum del desarrollo de esta competencia se han establecido tres niveles de complejidad:

1. Toma iniciativas que sabe comunicar a los demás.
2. Transmite confianza y mueve a otros a la acción.
3. Ejerce influencia en su entorno que hace que se alcancen los objetivos deseados. (Villa & Poblete, 2007).

En el ámbito académico como en el profesional la competencia de liderazgo es imperante y apreciada. Por lo que, adquirirla y desarrollarla requiere necesariamente percibir las cosas desde una perspectiva global y holística.

La práctica del liderazgo en la vida estudiantil conlleva cambio de actitudes en los estudiantes y sobre todo la comprensión de la dificultad de conjuntar diferentes intereses, puntos de vista y motivaciones con sus compañeros para llegar a consensos y materializar proyectos. Esto supone trascender como individuo y una madurez personal y colectiva.

La incorporación del liderazgo en el currículum académico no sólo es posible, sino necesaria e imprescindible, ya que en el mundo profesional es la capacidad de liderazgo la que marca la diferencia entre dos profesionistas.

Liderazgo en las ciencias de la salud

El proceso enseñanza-aprendizaje y el desempeño profesional en el ámbito de las ciencias de la salud se ha convertido en una tarea compleja que exige de sus practicantes habilidades de liderazgo.

Es poco frecuente que los profesionales de la salud orienten algún tipo de esfuerzo en estudios formales de desarrollo humano. Los contenidos como planeación estratégica, comunicación, manejo de conflictos, liderazgo, cambio organizacional, difusión de innovaciones, ciencias de la complejidad o de la implementación, todos, generalmente salen de la agenda personal; se cree que lo que se ha aprendido de estos temas en la experiencia personal es suficiente. (Sánchez Mendiola, 2015).

Afrontar los grandes cambios que ocurren en el modelo de atención a la salud, y por consecuencia en la atención médica, demanda que los profesionales de la salud cuenten con los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para conducir de la mejor manera las tareas, que al final deben traducirse en el restablecimiento de la salud de los pacientes.

A lo largo de la Historia, la figura del médico representó una práctica monopólica, es decir tenía que ser capaz de responder a las necesidades del paciente en prácticamente todos los ámbitos, sin embargo, con el surgimiento de nuevas disciplinas en el ámbito de las ciencias de la salud, el médico se involucra dentro de un gran equipo de trabajo. Al contar con más profesionales en otras disciplinas afines a la medicina, el médico debe ser capaz de ejercer un buen trabajo en equipo y comunicación con los miembros de este. Éste sin duda ha sido uno de los mayores aportes a los nuevos modelos de atención médica. (Crites, Ebert, & Shuster, 2008).

Ante estos cambios, distintas organizaciones a nivel mundial, y particularmente en los Estados Unidos de América, Canadá y el Reino Unido, han hecho un llama-

do para incrementar las características de liderazgo en los médicos y con esto enfrentar de la mejor manera los cambios que se están dando en los sistemas de salud.

La Academia Americana de Medicina ha descrito la necesidad de desarrollar líderes en todos los niveles, quienes puedan guiar los cambios organizacionales y del sistema, necesarios para mejorar la salud. (Varkey, Peloquin, Reed, Lindor, & Harris, 2009).

La Asociación Americana de Escuelas de Medicina, ha hecho pronunciamientos acerca de los nuevos roles que debe desempeñar el médico líder, así como la importancia del liderazgo en la organización y desarrollo de la nueva era del cuidado de la salud, por lo que resulta explícita la necesidad de formar médicos con aptitudes que los conviertan en líderes.

El Consejo para la Acreditación de la Educación Médica en Estados Unidos de América se ha pronunciado en favor de que los residentes demuestren la habilidad para trabajar eficazmente como miembro o líder de un equipo de atención a la salud u otro grupo de profesionales. (Clyne, Rapoza, & Georgie, 2015).

El Royal College of Physicians and Surgeons of Canada's, menciona que la habilidad para dirigir está dentro de la estructura de las competencias médicas, por lo que es un rol esencial del médico.

En México, la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (AMFEM, A. C.), a través del texto publicado por Abreu y Cos. Titulado "Perfil por Competencias del Médico General Mexicano", señala, la importancia de la competencia de liderazgo, como una de las diversas habilidades que debe adquirir un médico para ejercer un trabajo de calidad. Al tomar en cuenta los puntos de vista emitidos por las instituciones extranjeras antes mencionadas, podemos asumir que son totalmente aplicables al modelo de formación de médicos en México. La AMFEM, establece que las competencias del médico mexicano han sido establecidas y comparadas con los distintos modelos educativos a nivel mundial, respetando la premisa de que el médico mexicano será capaz de insertarse y desempeñarse en la sociedad global.

Es clara la necesidad de formar médicos líderes capaces de aportar y trabajar en la implementación y mejora de los sistemas de salud, se han comenzado a establecer programas para la enseñanza, y modelos de liderazgo más estructurados y definidos. (Dotson & Nuru-Jeter, 2012).

A nivel mundial está teniendo un gran auge e importancia la formación de líderes en ciencias de salud, y especialmente médicos, sin embargo, surge la necesidad de determinar cuáles son aquellas características de liderazgo que debe poseer el médico, y que obtendrá durante su formación.

Se han publicado diversos estudios exploratorios, con la finalidad de enlistar e identificar con claridad aquellas habilidades en las que se debe poner mayor énfasis.

sis para ser implementadas en los modelos educativos de las escuelas de Medicina. Uno de estos estudios llevado a cabo en la Mayo Medical School, proyectó una lista de conocimientos, habilidades y cualidades que debe poseer un médico líder. Estos resultados se obtuvieron después de aplicar una serie de entrevistas semiestructuradas a maestros, decanos, alumnos y administrativos de dicha institución:

Cualidades

- Inteligencia emocional, que incluye: autoconocimiento, empatía, sensibilidad cultural, profesionalismo, dirigir, inspiración y compromiso.
- Balance apropiado de confianza y humildad.
- Creatividad e Innovación.

Habilidades

- Habilidad para trabajar en equipo.
- Habilidad para comunicarse, incluye: escuchar e incorporar otros puntos de vista: expresar una visión.
- Habilidad para la gestión: incluyendo: resolución de conflictos, delegar, organización, manejo del tiempo, toma de decisiones y negociación.
- Habilidad para el aprovechamiento de cualidades.

Servicio comunitario relacionado con el cuidado de la salud

- Conocimiento.
- Normas legales y de práctica médica.
- Política de salud.
- Finanzas en salud.
- Modelos de liderazgo.

Hasta hoy día, no hay un consenso internacional acerca de qué es lo que define un efectivo liderazgo médico, por lo que las diversas instituciones que han iniciado la formación en liderazgo, elaboraron, con un gran rigor metodológico, modelos de liderazgo en ciencias de la salud, los cuales muestran explícitamente las competencias en las que se debe enfatizar, y que incluyen las cualidades, habilidades y conocimientos o aptitudes que deben ser adquiridas por el médico en su formación como líder.

Modelos por competencias de liderazgo médico

Con la finalidad de implementar y mejorar el desarrollo de liderazgo en las escuelas y estudiantes de medicina, se han unido diversas organizaciones del Reino Unido, como The Medical Schools Council, General Medical Council, Conference of Postgraduate Medical Deans, Academy of Medicine Royal Colleges y el

National Health Service, para diseñar e implementar un modelo que estructure de manera clara y concisa las competencias que deben ser implementadas en la formación de médicos líderes, con la firme convicción de que el liderazgo es un importante rol del médico contemporáneo. A través del National Health Service, han sido publicados dos proyectos que han servido como guías para la implementación de la enseñanza del liderazgo en escuelas y estudiantes de medicina.

Medical Leadership Competency Framework

El primer proyecto que ha sido publicado por el National Health Service y The Academy of Medical Royal Colleges, denominado “Medical Leadership Competency Framework”, se estructura en 5 dominios generales:

1. Demostrar cualidades personales.
2. Trabajo en equipo.
3. Manejo de servicios.
4. Mejora de servicios.
5. Ajuste a la dirección (NHS Institute for Innovation and improvement, Academy of Medical Royal Colleges., 2018).

De los cuales se destacan diferentes competencias para el logro del dominio que debe adquirir el médico durante su formación, dentro de cada competencia se establecen los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que integran cada competencia.

Este modelo fue desarrollado bajo el precepto de que el conocimiento de la competencia de liderazgo necesita ser parte integral de la formación médica, por lo que este modelo pretende enseñar al médico a ser líder, compañero y experto en su área.

Para evaluar los resultados tras la implementación de su programa, en este modelo se incluyen una serie de actividades para la enseñanza-aprendizaje y el alcance de cada competencia y su contenido, así mismo, muestra una rúbrica que evalúa el cumplimiento y nivel de logro de cada dominio. (Srinivasan, *et al.*, 2011).

Modelo de liderazgo en la atención médica del Reino Unido

En este modelo se considera que los médicos ejercen un liderazgo vivencial, y ha sido creado entonces para ayudar a ser “mejores líderes” a aquellos que trabajan en los servicios de salud. Así, pretende ayudar a entender como las conductas de liderazgo afectan la cultura y clima, a los compañeros, y el equipo de trabajo.

Se estructura en nueve dimensiones de liderazgo. Que ilustran las conductas de liderazgo que se esperan para los integrantes del equipo de salud. Realimenta a cada participante y puede ser usado para propiciar una reflexión sobre sus propias conductas de liderazgo, para el desarrollo de documentos en el desarrollo planes profesionales, para el diseño de planes curriculares en instituciones de educación y el diseño de materiales para programas de enseñanza.

Se considera que un punto central para ser un líder eficaz es la capacidad de autocontrol. Es vital reconocer las cualidades, como la conciencia de sí mismo, autoconfianza, autocontrol, autoconocimiento, reflexión personal, resiliencia y determinación. Siendo conscientes de las fortalezas y limitaciones en estas áreas se logra un efecto directo en el comportamiento e interacción con los demás. (NHS Leadership Academy, 2013).

Las nueve dimensiones que incluye este modelo son:

1. Inspira a compartir el propósito
 - Valorando el carácter del sistema.
 - Inspirando curiosidad acerca de cómo mejorar los servicios y el cuidado del paciente.
 - Comportándose de la manera en que se reflejen los principios y valores del Sistema Nacional de Salud.
2. Liderar con atención
 - Teniendo las cualidades personales esenciales para líderes en la salud y en la sociedad.
 - Entender las singulares necesidades y cualidades de un equipo.
 - Proveer un cuidado, ambiente seguro para permitir a cada uno realizar sus tareas eficazmente.
3. Evaluar información
 - Buscar variedad de información.
 - Usar información para generar nuevas ideas y realizar planes eficaces para mejorar o cambiar.
 - Tomar decisiones basadas en la evidencia que respeten las distintas opiniones y reúnan las necesidades de todos los usuarios del servicio.
4. Conectar nuestro servicio
 - Entender como los servicios sociales y de salud encuadran y cómo distintas personas, equipos u organizaciones se interconectan e interactúan.
5. Compartir la visión
 - Comunicar una creíble visión del futuro en una dirección que luzca interesante.

6. Comprometer al equipo
 - Involucrando individuos y demostrando que sus contribuciones e ideas son valiosas e importantes para el alcance de los resultados y el continuo mejoramiento de los servicios.
7. Mantener la información
 - Acordar objetivos de desempeño claros y calidad de indicadores.
 - Apoyo a individuos y equipos para asumir la responsabilidad de los resultados.
 - Proveer un balance de opiniones.
8. Desarrollo de capacidad
 - Construir capacidad para permitir a la gente acordar retos futuros.
 - Usar un rango de experiencias como un vehículo para el aprendizaje individual y organizacional.
 - Actuar como un rol modelo para el desarrollo personal.
9. Influencia en los resultados
 - Decidir cómo tener un impacto positivo en los demás.
 - Construir relaciones para reconocer las inquietudes de los demás.
 - Utilizar el entendimiento personal y organizacional para persuadir y construir colaboración.

El LEADs, y el entorno de trabajo con líderes médicos

El Modelo LEAD ha sido desarrollado por el Canadian College of Health Leaders, Canadian Health Leadership Network y Royal Roads University, en Columbia Británica, Canadá.

Con la convicción de que los servicios de salud deben hacer frente a los cambios socioculturales, a las nuevas tecnologías, a la mejora en los estándares de atención médica, y ante la necesidad de un enfoque de liderazgo en salud, surge este modelo basado en el entendimiento del incremento el nivel de complejidad de los servicios de la sociedad moderna, así como de la interacción entre las organizaciones de salud y el contexto que influye en la misma. Uno de los creadores es el Dr. Graham Dickson, quien ha colaborado en la implementación en 5 instituciones dentro del país. Dicho modelo se centra en el desarrollo de cinco competencias genéricas con cuatro dominios a desarrollar:

Tabla 1. *The LEADS Leadership Framework*

Competencias	Dominios
Auto Manejo	<ul style="list-style-type: none"> • Son auto conscientes. • Se dirigen a sí mismos. • Buscan su desarrollo personal. • Demuestran carácter.
Atraen a los demás	<ul style="list-style-type: none"> • Se comunican eficazmente. • Fomentan el desarrollo de los demás. • Contribuyen a la creación de organizaciones saludables. • Construyen equipos.
Obtienen resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Establece una visión. • Estratégicamente alinea decisiones con visión, valores y evidencia. • Toma acción en la implementación de decisiones. • Valora y evalúa.
Desarrolla coaliciones	<ul style="list-style-type: none"> • Decididamente construye sociedades y redes para generar resultados. • Demuestra un compromiso con los usuarios y el servicio. • Moviliza el conocimiento. • Conduce el ambiente socio-político.
Transformación de sistemas	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra un pensamiento crítico. • Impulsa y apoya la innovación. • Orienta a su equipo estratégicamente al futuro. • Defiende y dirige el cambio.

Fuente: Canadian College of Health Leaders, Centre for Health Leadership and Research, Royal Roads University, 2016.

Este modelo provee las habilidades, conocimientos y comportamientos requeridos para liderar en todos los sectores y todos los niveles del sistema de salud. Presenta un común acuerdo de cómo debe ser un buen liderazgo en todos los niveles del servicio de atención a la salud. (Vilches, Fenwick, Harris, & Lammi, 2016).

Nueva Gales del Sur: Liderazgo en Salud

Este modelo fue desarrollado por el Health Education and Training Institute (HETII) y el ministerio de Salud del Gobierno de Nueva Gales del Sur, en Aus-

tralia; se estructura tomando como referencia el LEADS in a Caring Environment Framework desarrollado en Canadá. (Health Education and Training Institute, 2013).

El ministerio de salud de la provincia de Nueva Gales declara, que el sistema de salud pública requiere de un liderazgo efectivo para ofrecer un excelente cuidado al paciente y resultados en concordancia con los requerimientos del sistema nacional de salud. El liderazgo es crítico para facilitar un cambio sustancial requerido para crear un sistema más sensible, productivo y sostenible, para lograr lo anterior se ha establecido y desarrollado con la evidencia y mejores prácticas internacionales. (Health Education and Training Institute, 2013).

El ministerio de salud reconoce que el liderazgo puede ser aplicado en donde sea y en todos los niveles, lo que difiere es el contexto en el cual debe ser aplicado.

Se estructura en 5 dominios, cada uno con 4 competencias, y cada competencia con 3 descriptores de comportamiento.

Tabla 2. Modelo de competencias de Liderazgo en Salud. De Nueva Gales del Sur. NSW Health Leadership Framework

Dominios	Competencias
Alcanzar resultados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construir una visión común para los resultados futuros en salud. 2. Usar los resultados en los pacientes y usuarios del servicio como se haya acordado para conducir su ejecución. 3. Enfocarse en qué hace una diferencia para los resultados. 4. Ser responsable en la ejecución y los recursos.
Autodesarrollo y autocontrol	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demostrar autoconciencia. 2. Busca activamente el crecimiento personal. 3. Demuestra comportamientos y valores. 4. Toma responsabilidad en los propios actos y en la contribución al acuerdo de servicio.
Atrae personas y construye relaciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Facilita un proceso efectivo en equipo. 2. Promueve el desarrollo de los demás. 3. Combina talento y diversidad. 4. Crea un ambiente cultural en el lugar de trabajo en donde la gente puede contribuir.
Compañerismo y colaboración hasta el límite	<ol style="list-style-type: none"> 1. Emplear un enfoque colaborativo para transformar la organización. 2. Movilizar a la gente para emprender una acción colaborativa, para la transformación del servicio. 3. Crear una colaboración intersectorial, para establecer los acuerdos en el servicio. 4. Promover los nuevos avances para diversidad de recursos e impulsar la Innovación.

Transformar el sistema	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plasmar un futuro privilegiado, para establecer un sistema de salud. 2. Demostrar un pensamiento crítico y sistemático. 3. Valora y trabaja a través de las barreras e impedimentos para el cambio. 4. Ser audaz políticamente y establecer el apoyo, para el cambio.
------------------------	---

Fuente: Health Education and Training Institute. The NSW Health Leadership Framework. Sidney. NSW Health. 2013.

Modelo de competencias en liderazgo para el equipo de salud

El propósito de este modelo creado por el National Center for Healthcare Leadership de Estados Unidos, es mejorar el estatus del sistema de salud a través de un liderazgo eficaz mediante la definición de competencias para los líderes en salud en todos los niveles desde estudiantes en formación hasta profesionistas. El propósito fundamental es fortalecer la práctica de liderazgo con investigación académica, definir oportunidades de aprendizaje continuo para los líderes en salud e incrementar la diversidad de líderes en el equipo en salud.

Se estructura en 3 dominios, contiene 26 competencias agrupadas en cada dominio.

Tabla 3. Modelo de competencias de Liderazgo en Salud. / Health Leadership Competency Model.

Tarea/Dominio	Definición	Competencia
Transformación	Visionar y estimular un proceso de cambio que conjunte comunidades, pacientes y profesionales alrededor de los nuevos modelos de salud.	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir orientación. • Pensamiento analítico. • Orientación comunitaria. • Habilidades financieras. • Explorar información. • Pensamiento innovador. • Orientación estratégica.
Ejecución	Trasladar la visión y estrategia dentro de una acción organizacional óptima	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad. • Cambio de liderazgo. • Colaboración. • Habilidades de comunicación. • Impacto e influencia. • Iniciativa. • Manejo de las tecnologías de la información. • Conocimiento organizacional. • Acciones medidas. • Diseño organizacional. • Gestión de proyecto.

Personas	Crear un clima organizacional que valore a los miembros y provea un ambiente energizante para ellos.	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de recursos humanos. • Entendimiento interpersonal. • Profesionalismo. • Construcción de relaciones. • Autoconfianza. • Autodesarrollo. • Desarrollo de talento. • Liderazgo en equipo.
----------	--	---

Fuente: National Center for Healthcare Leadership.

Liderazgo en el Perfil por Competencias del Médico General en México

La Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (AMFEM) ha publicado el Perfil por Competencias Médico General en México, en donde se establece como objetivo que los profesores tengan conocimiento de aquello que deben enseñar, los alumnos conozcan lo que deben aprender durante su formación y la sociedad tenga conocimiento de lo que el médico general es capaz de realizar. Con el establecimiento de las competencias, la educación médica en nuestro país trata de homologarse, es decir, cada institución tendrá claro cuáles son las competencias fundamentales que deben ser establecidas en sus planes de estudio para su enseñanza y adquisición. Este perfil fue diseñado para que todos los egresados cuenten con las herramientas para poder enfrentar las exigencias del presente y del futuro.

La profesión médica se estructura en torno a dos ejes:

1. Relación entre conocimiento científico y práctica clínica.
2. Relación entre legos y expertos (Abreu, Cid, Herrera, & Lara, 2008).

Se definen 7 grandes competencias genéricas, y éstas a su vez contienen unidades de competencia más específicas, para sistematizar las competencias que son fundamentales para el médico general, sin orden de importancia son:

1. Capacidad metodológica e instrumental en ciencias y humanidades
 - Método científico.
 - Método epidemiológico.
 - Método clínico y toma de decisiones médicas.
 - Método bioestadístico.
 - Método de las humanidades.
 - Manejo de la tecnología de la información y comunicación.

- Gestión del conocimiento.
 - Desarrollo humano.
2. Dominio de las bases científicas de la medicina
 - Dimensión biológica.
 - Dimensión psicológica.
 - Dimensión social.
 - Pensamiento complejo y sistémico.
 3. Capacidad de participación en el sistema de salud
 - Planes y políticas nacionales de salud.
 - Marco jurídico.
 - Marco económico.
 4. Dominio de la atención comunitaria
 - Planificación de acciones comunitarias en salud.
 - Desarrollo comunitario en salud.
 5. Dominio de la atención médica general
 - Promoción de la salud individual y familiar.
 - Diagnóstico.
 - Manejo terapéutico.
 - Pronóstico, plan de acción y seguimiento.
 - Manejo de pacientes con enfermedades múltiples.
 - Habilidades clínicas.
 - Comunicación con el paciente.
 6. Dominio de la calidad de la atención médica y trabajo en equipo
 - Calidad en la atención y seguridad para el paciente.
 - Trabajo en equipo y liderazgo.
 - Gestión de los recursos.
 7. Dominio ético y del profesionalismo
 - Compromiso con el paciente.
 - Compromiso con la sociedad y el humanismo.
 - Compromiso con la profesión y con el equipo de salud.
 - Compromiso con sí mismo.
 - Compromiso con la confianza y el manejo ético de los conflictos de interés.

Tras analizar la estructura del Perfil, en su estructura básica contiene varios preceptos que coinciden con las competencias y su contenido de los modelos de liderazgo propuestos y expuestos anteriormente en este documento, por lo que teóricamente y no de manera explícita, con la adquisición de todas las competencias por parte de los estudiantes de medicina se estarían formando profesionales con características de liderazgo. Esto reafirma la importancia de la formación y

profesionalización del liderazgo con base en modelos bien estructurados que establezcan los conocimientos, habilidades y actitudes que deben adquirir los médicos en formación.

Cómo evaluar el liderazgo

En la actualidad se cuenta con una amplia batería de instrumentos estructurados y validados por distintas instituciones cuyo objetivo es medir los distintos componentes del liderazgo, en lo que respecta a conocimientos, habilidades y actitudes, de la competencia como tal; varios de ellos miden estos aspectos aplicados al trabajo en equipo, al manejo de los servicios u organizaciones, al desarrollo de nuevas políticas, a la autoevaluación como líder, entre otros. Existen diferentes tipos de instrumentos destinados a medir el liderazgo dentro de industrias, organizaciones civiles, instituciones educativas, y demás ámbitos, por lo que cada instrumento matiza en los distintos aspectos que son fundamentales o bien, más relevantes dentro de cada organización. Los específicos para evaluar la formación de liderazgo en medicina y que son los de mayor trascendencia son los siguientes:

Collaborative Leadership Self-Assessment Tools

Instrumento creado por The University of Washington School of Public Health and Community Medicina, con el apoyo de la fundación Robert Wood. Consta de una serie de seis cuestionarios, cuyo objetivo es que los sujetos de estudio realicen una autoevaluación acerca de sus capacidades para llevar a cabo un liderazgo colaborativo, es decir, evalúa que habilidades posee la persona para entender lo que sucede en un grupo, y que tan exitosa puede ser su intervención para ayudar al grupo a lograr el objetivo. Al centrarse en la evaluación del liderazgo colaborativo, mide seis aspectos:

1. Juzgar el ambiente.
2. Mostrar o crear claridad: Visión y Misión.
3. Generar confianza.
4. Compartir el poder y la influencia.
5. Desarrollo de la gente.
6. Comprometerse a la autorreflexión.

Cada cuestionario consta de diez reactivos, calificados del uno al siete, respecto a la frecuencia, para que al final se otorgue un resultado de: Excelente puntaje, Buen puntaje, Oportunidades para crecer, o Cambio en el comportamiento.

Team Roles Questionnaire

Este instrumento evalúa la interacción de los miembros de un equipo, se diseñó para realizar una autoevaluación acerca del liderazgo dentro de una organización, por lo tanto, de los propios comportamientos como líderes y preferencias.

Se estructura en treinta reactivos, cada uno calificado en una escala del uno al cinco, en donde el cinco representa un total acuerdo con, y el uno, en total desacuerdo.

Evalúa habilidades de liderazgo: Visionario, Estratégico, Gestión, Trabajo en equipo, Socializar, habilidad para alentar. En cada una de estas habilidades hay una puntuación mínima de cinco en donde indica que esa área no forma parte de tus fortalezas, y una máxima de veinticinco que indica que esa habilidad está dentro de tus fortalezas.

Transformational Leadership Survey

Este instrumento fue realizado por el National Institute of Health en el Reino Unido, toma en consideración varios reactivos de cuatro instrumentos; Survey of Transformational Leadership (STL), Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), Attributes of Leader Behaviour Questionnaire (ALBQ) y Survey of Organizational Functioning (SOF)

El objetivo de este instrumento es evaluar los cinco componentes del liderazgo transformacional: influencia idealizada, estimulación intelectual, motivación inspiracional, consideración individualizada y empoderamiento.

Fue creado para responder a la necesidad de que las organizaciones generen cambios en los comportamientos de los recursos humanos en salud; cambios que deben responder a las presiones externas tanto económicas como sociopolíticas.

Para asegurar el éxito en afrontar estas nuevas exigencias es importante que los líderes promuevan una cultura de cambio que apoye la creatividad e involucre al equipo en la toma de decisiones.

Referencias bibliográficas

- Abreu, L., Cid, A., Herrera, G., & Lara, J. (2008). Perfil por Competencias del Médico General Mexicano . En A. M. Medicina. Ciudad de México.
- Bass, B., & Ralph, S. (2008). Handbook of leadership. New York: Free Press.
- Castaño , R. (2013). Antecedentes y Desarrollo de las Teorías de Liderazgo. Un Nuevo Modelo Liderazgo por Valores, 1(1):23-86.
- Clyne, B., Rapoza, B., & Geeorgie, P. (2015). Leadership in undergraduate Medical Educación: Training Future Physician Leaders. R.I Medical Journal, 98(9); 36-40.
- Crites, G., Ebert, J., & Shuster, R. (2008). Beyond the dual-degree: development of a five-year program in leadership for medical undergraduates. Acad Med., 52-58.
- Cruz Ortíz, V., Salanova , M., & Martínez, I. (2014). Liderazgo Transformacional: Investigación actual y retos futuros. . Universidad y Empresa, Universidad del Rosario.
- Dotson, E., & Nuru-Jeter, A. (2012). Setting the stage for a business case for leadership diversity in healthcare: History, research, and leverage. Journal of Healthcare Management, 35-47.
- Estrada, S. (2007). Liderazgo a través de la historia. Scentia Et Technica, XIII(34):343-348.
- Ginebra, J. (1996). El liderazgo y la acción. Mitos y realidades. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Gómez Rada, C. (2014). Liderazgo: Conceptos, teorías y hallazgos relevantes. Cuadernos Hispanoamericanos de psicología, 2(2):61-77.
- Health Education and Training Institute. (2013). The NSW Health Leadership Framework. Sidney.
- Leaños Flores, S. (2014). El liderazgo de los directores de unidad y su relación con la calidad académica en una institución de educación superior particular multicampi. Ciudad de México: Universidad Anaáhuac.
- NHS Institute for Innovation and improvement, Academy of Medical Royal Colleges. (25 de mayo de 2018). Medical Leadership Competency Framework. . Obtenido de <https://www.leadershipacademy.nhs.uk/wp-content/uploads/2012/11/NHSLeadership-Leadership-Framework-Medical-Leadership-Competency-Framework-3rd-ed.pdf>
- NHS Leadership Academy. (2 de mayo de 2013). Obtenido de NHS Leadership Academy. Healthcare Leadership Model: <https://www.leadershipacademy.nhs.uk/resources/healthcare-leadership-model/>
- Páez, I., & Yépez, G. (2004). Liderazgo: evolución y conceptualización. Bogotá: UEC.

- Sánchez Mendiola, M. (2015). Liderazgo en medicina: ¿debemos enseñarlo y evaluarlo? *Investigación en Educación Médica*, 4(14):99-107.
- Srinivasan, M., Li, T.-S., Meyers, F., Pratt, D., Collins, J., & Baddock, C. (2011). "Teaching as a Competency": Competencies for Medical Educators. *Academic Medicine*.
- Varkey, P., Peloquin, J., Reed, D., Lindor, K., & Harris, I. (2009). Leadership curriculum in undergraduate medical education: A study of student and faculty perspectives. *Medical Teacher*, 31(3):244-250.
- Vilches, S., Fenwick, S., Harris, B., & Lammi, B. (2016). Changing health organizations with the LEADS leadership framework. *Canadian College of Health Leaders, Centre for Health Leadership and Research, Royal Roads University*.
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Mensajero.

Parte IV.
Conductas agresivas y
Ciberagresión en adolescentes

Capítulo 13. Asambleas Escolares: identificación de conductas agresivas para la convivencia inclusiva y democrática en las escuelas

Brenda Mendoza González, José Manuel Domínguez Medina, Isabel Mendoza Pedroza, Marlen Román de la Vega

Introducción

La agenda mundial de educación dirigida hacia el año 2030, actualmente es dirigida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018), cuyo objetivo general es erradicar la pobreza, la desigualdad y la injusticia, siendo uno de los ejes principales para lograrlo la garantía de calidad, inclusión y equidad en la educación, por lo que una de las metas de este objetivo es que la convivencia escolar tenga un enfoque formativo, y que contribuya a lograr la calidad en la educación.

Con respecto al contexto Mexicano, se han promulgado leyes o decretos en favor de la calidad de la educación, especialmente lo que respecta al desarrollo de inclusión de los escolares en su ambiente educativo, siendo la mejora de la convivencia escolar una prioridad para lograr escuelas inclusivas, ejemplo de ello es la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes promulgada el cuatro de Diciembre (2014), en la que se establece la implementación de estrategias que permiten mejorar la convivencia escolar, disminuyendo comportamientos de exclusión, agresión y antisociales, promoviendo el desarrollo de comportamiento pro social en el aula como cooperar, ayudar y ser solidario con otros. En dicha ley en el artículo 13, se establece el derecho de la niñez para tener una vida libre de violencia, adicionalmente, el artículo 59, en sus fracciones I, III y IV establece como competencia de todas las autoridades involucradas e instituciones académicas: diseñar estrategias y acciones para la detección temprana, contención, prevención y erradicación del acoso o la violencia escolar en todas sus manifestaciones; estableciendo mecanismos de atención y sanciones al personal docente y servidores públicos que no denuncien este tipo de actos.

El Plan de Acción para la Prevención Social de la Violencia y el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar (2017) establece que las escuelas deben ser espacios seguros para que la niñez conviva y aprenda, estableciéndose que los episodios de violencia deben ser prevenidos, atendidos y controlados con la mayor rapidez y eficacia posible. Con la implementación de estrategias que consideren tres ámbitos esenciales: ser dirigido a toda la comunidad escolar con un enfoque de convivencia, detección de grupos de riesgo y atención a quienes ejercen violencia.

Por otra parte, en la Ley General de Educación (2018) en su artículo 42 se especifica que la educación impartida a menores de edad, deberá tomar medidas que aseguren la protección y cuidado necesario para preservar la integridad, física psicológica y social del educando, es decir, se debe evitar cualquier tipo de maltrato hacia los menores en contextos educativos.

La inclusión, la convivencia en las escuelas y la calidad en la educación sin duda son variables entrelazadas que no pueden existir una sin la otra, por lo que el estudio de los comportamientos agresivos ocurridos en el contexto escolar asociados a la exclusión, así como al déficit en la motivación académica y aprendizaje (Santoyo y Mendoza, 2018), es imperante para incrementar la calidad en la educación y desarrollar la inclusión.

Por lo que el desarrollo y práctica de la inclusión en las escuelas, implica el estudio del bullying, que es un subtipo de agresión que ocurre únicamente en el contexto escolar, por lo que no existe el bullying familiar, tampoco el bullying en lugares de trabajo o el bullying “en la política”. El bullying es un tipo de agresión que consiste en elegir a un alumno o grupos de alumnos, como víctimas, quienes reciben comportamiento agresivo de forma repetitiva, como son agresiones físicas, verbales y psicológicas (Mendoza, 2013; Mendoza y Barrera, 2018). Se elige a la víctima por percibirla vulnerable, solitaria y con menos poder que los alumnos acosadores (Mendoza, 2017; Santoyo y Mendoza, 2018), su estudio comenzó en la década de los 70’s, convirtiéndose en objeto de investigación en Europa, continuando y manteniendo una línea de investigación sólida en el área, de hecho, en una Reunión Internacional de Violencia Escolar, se señala que la traducción de “Bullying” al castellano es “Acoso Escolar” (Mendoza, 2014).

El estudio del acoso escolar es multifactorial, ya que los factores que influyen para que se desarrolle este tipo de comportamiento son sociales, familiares, escolares e individuales, cuya combinación permite que se construyan los perfiles de acosador, víctima, espectador, el doble rol (víctima/acosador) así como los alumnos que no se involucran en dichos episodios.

El alumnado con perfil de víctima es incapaz de salir de esta agresión (Lecannelier, 2007), debido a una serie de características que lo imposibilitan, como deficiencias en sus competencias sociales que le impiden analizar las opciones con las

que cuenta. para salir de una relación problemática, además este tipo de alumnos no solicita ayuda, y una de las razones es que tienen una distorsión de su realidad (distorsiones cognitivas) que le impiden identificar que las agresiones que vive no “son una forma normal” de relación con sus pares, por lo que no solicitará ayuda (Mendoza y Maldonado, 2017; Mendoza, Rojas y Barrera, 2017). El alumnado con perfil de acosador y doble rol, son alumnos que se perciben con más fortaleza que los demás y han aprendido que lastimar a otras personas les trae muchos beneficios a bajo o nulo costo por lo que su comportamiento permanece a lo largo del tiempo solo en caso de no recibir ningún tipo de apoyo terapéutico (Cuenca y Mendoza, 2017; Mendoza, Pedroza y Martínez, 2014).

En el contexto escolar se presentan factores que favorecerán la aparición de comportamientos agresivos entre los escolares como el bullying, por lo que el estudio en el aula escolar es necesario para describir las características de las escuelas y aulas que lo facilitan (Mendoza, 2014; Mendoza, 2017; Mendoza y Pedroza, 2015), por ejemplo se ha identificado que el bullying es un tipo de comportamiento agresivo que se desarrolla principalmente en instituciones donde no se respeta el reglamento de la escuela, aunque éste sí exista, lo que provoca que el alumnado rápidamente aprenda que pueden abusar de otros, haciendo uso de su poder para obtener ganancias como popularidad y recursos que no les generan costos o un esfuerzo (Mendoza, 2017).

Con lo anterior se ha implementado el diseño de programas de intervención con la finalidad de evitar comportamiento agresivo por los alumnos dentro de las instituciones educativas (Cuenca y Mendoza, 2017; Mendoza, 2013; Mendoza, 2014; Mendoza, 2016), dichos programas sientan sus bases en cuatro ejes principales: Planes y Programas de Estudio, análisis conductual aplicado (Mendoza, 2011; Mendoza, 2013; Mendoza, 2016; Mendoza, 2017; Mendoza y Pedroza, 2015), así como en tratados internacionales o acuerdos nacionales como la Ley General de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, la perspectiva de género, planes y programas de estudio actuales y leyes de aprendizaje y motivación (Mendoza, 2016).

Asambleas escolares: fundamentos teóricos

Las Asambleas escolares, se fundamentan en ciencias de la conducta, específicamente se desarrollaron a partir de la necesidad de estudiar, detectar, prevenir y atender un problema socialmente relevante como es el comportamiento bullying, considerando el contexto social, así como la calidad de las interacciones así como el ambiente en la institución escolar (Mendoza, 2014b).

Durante las Asambleas Escolares se desarrollan algunas leyes de aprendizaje y motivación, que son las que permiten que el alumnado tenga cambios cognitivos, como son la forma de percibir su entorno, identificando el daño que hacen al

mostrar comportamiento agresivo a sus pares, así como la elección de su comportamiento a partir de la identificación de los costos que puede tener por lastimar a sus compañeros (Mendoza, 2017).

Mendoza (2014a; 2014b; 2016; 2017) determina que algunos de las consideraciones que se desarrollan para que las Asambleas Escolares sean eficaces en el cambio cognitivo y también conductual del alumnado que participa en episodios de bullying como lo son víctimas, acosadores, víctimas-acosadores y espectadores, son:

- Cambios en el ambiente físico inmediato
- Técnicas de auto control
- Entrenamiento en respuestas alternas a la agresión
- Habilidades de afrontamiento
- Habilidades Sociales para la solución no violenta de conflictos
- Comunicación Asertiva
- Principios de aprendizaje (modelamiento, moldeamiento, manejo de contingencias)

Las Asambleas Escolares han probado su efectividad al demostrar la erradicación de comportamiento agresivos que se dirigen a un alumno o alumnos específicos (Cuenca y Mendoza, 2017; Mendoza y Pedroza, 2015), logrando que los alumnos aprendan a solicitar ayuda, así como a denunciar los comportamientos agresivos que se presentan en el aula en un ambiente de protección y honestidad (Mendoza, 2014a; Mendoza, 2017).

Las Asambleas Escolares, ayudan para que los niños aprendan a relacionarse con sus pares mostrando auto control, aprendiendo a comunicar lo que necesitan y siendo asertivos, tomando en cuenta que la opinión más importante es la de ellos como alumnos, por lo que el profesorado es únicamente una guía en la solución de conflictos, es el alumnado los que demuestran su capacidad para comunicar lo que perciben como agresivo e injusto, estableciendo alternativas de solución que son escuchadas y aprobadas por todos los alumnos, lo que les permite tomar decisiones que facilitan un ambiente inclusivo, democrático y saludable para todos, incluyendo al profesorado (Mendoza, 2014a; Mendoza, 2014b).

En el programa de intervención denominado “Asambleas Escolares”, tiene un manual que ayuda a que el profesorado, así como especialistas en educación y salud, aprendan como ponerlas en práctica con el objetivo de crear una atmósfera en el aula que se caracterice por ser inclusiva y democrática en un ambiente libre de violencia (Mendoza 2014b). A través del desarrollo de las Asambleas Escolares, se enseña al alumnado a tener una participación activa y democrática, por lo que usan “votaciones”, lo que permite que el alumnado pueda expresar su opinión al

emitir un voto logrando que su voz sea escuchada y tomada en cuenta para la toma de decisiones en su aula escolar (Mendoza, 2014b). Durante las Asambleas Escolares se usan algunos registros que son necesarios para que su desarrollo se base en derechos de la niñez, como lo es la Evaluación de la Asamblea que consiste en valorar la participación de los adultos en la asamblea garantizando un ambiente de respeto, cordialidad y aprendizaje entre los alumnos y entre los alumnos y el profesorado (Mendoza, 2014a; Mendoza 2014b).

El “Buzón de Quejas” es un registro (no es una caja de madera) que se usa durante las asambleas con el objetivo de desarrollar auto control en el alumnado, así como tener un monitoreo de la conducta agresiva que permita tener información precisa de los comportamientos agresivos con la finalidad de que los alumnos se hagan responsables de su comportamiento, el “Buzón de quejas” permite también brindar la oportunidad a los niños víctimas de desarrollar habilidades sociales que les permitan solicitar ayuda y protección a los adultos conforme el protocolo establecido en la institución escolar. El Buzón de Quejas, permite que la conducta de agresor sea constantemente monitoreada, ya que se hace de forma semanal (Mendoza, 2014b; Mendoza y Pedroza, 2015).

Durante el desarrollo del programa de intervención el guía de la Asamblea Escolar brinda la oportunidad para que todos puedan participar, motivando a los niños a hablar en público para expresar su opinión en un ambiente total de protección, en el cual el resto de los participantes deberán escuchar en silencio. Con lo anterior se demuestra al alumno que su voz es importante y escuchada para la toma de decisiones dentro del grupo (Mendoza, 2016; Mendoza, 2017).

Las Asambleas Escolares, tienen relación estrecha con planes y los programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ya que los alumnos desarrollan competencias que son solicitadas en dichos planes para que el alumnado las adquiera durante su formación en la educación básica, como es: comunicarse en primera persona, permitiendo que el alumno se responsabilice de sus opiniones, describiendo únicamente aquellas situaciones que hayan visto o escuchado, evitando rumores; expresando sus ideas de forma clara, estableciendo acuerdos con sus pares, haciendo uso de la votación como medio ser escuchado y tomar decisiones en grupo, aprendiendo a escuchar la participación de sus compañeros en silencio, manteniendo contacto visual y atendiendo en todo momento lo que expresan sus compañeros (Mendoza, 2017).

Planteamiento del Problema

Algunos de las investigaciones realizadas en el marco de programas de intervención para la reducción de conductas agresivas en el contexto internacional son es

estudio realizado en La Paz, Bolivia por Ferreira y Muñoz (2011), quienes desarrollaron el estudio “Programa de Intervención en Habilidades Sociales para reducir los niveles de acoso escolar entre pares o Bullying”, empleando un diseño cuasi-experimental; donde se hizo la aplicación de un programa de intervención en habilidades sociales para reducir el grado de Bullying en los colegios. En el estudio participaron estudiantes de 5° de primaria de un colegio particular de la zona sur de la ciudad de La Paz, Bolivia, con una edad entre 10 a 12 años. Los resultados obtenidos demuestran que en la mayoría del caso hubo un decremento en el nivel de agresión después de la intervención del Programa.

Otro estudio, realizado por Varela (2011) en Chile, que tiene como objetivo conocer la efectividad de estrategias de prevención de violencia escolar, en el cual se empleó un diseño pre-experimental de preprueba-postprueba, donde se tuvo la participación de 677 alumnos/as en el año 2006 y 553 alumnos/as en el año 2008, con el objetivo de analizar la efectividad de un programa de prevención de violencia escolar. Los resultados obtenidos son que existe una reducción en los reportes de agresión recibida como víctimas (víctima de violencia entre pares y observador y víctima violencia profesores a alumnos).

En México se han desarrollado esfuerzos para contribuir a la generación de conocimiento en el área brindando información sobre la eficacia de estrategias para disminuir el acoso escolar, algunos de los estudios realizados en educación básica en zonas de México con un alto índice delictivo, cuyo objetivo fue conocer la eficacia de un programa de intervención basado en los principios del Análisis Conductual Aplicado para reducir las conductas infantiles de acoso en el ámbito escolar, participaron 8 maestros de primaria a cargo de 223 alumnos inscritos, en 8 grupos escolares de 3 escuelas públicas de educación básica, concluyéndose que el programa (Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar, PRIMCE) utilizado en su estudio tuvo una eficacia de un 90% para reducir la conducta de acoso y de un 100% para la reducción de conductas anti-sociales (Mendoza y Pedroza, 2015).

Por otra parte, Avilés, De la Cruz, Suarez, Valdés, Valentín y Mendoza (2016) realizaron un estudio en México; a 3 docentes en 3 grupos escolares de 1°, 2° y 5° de educación Primaria, de 3 escuelas públicas; con 105 alumnos, con edades de 6 a 11 años, el 52% eran hombres (75 alumnos) y 48 % eran mujeres (50 alumnas), cuyo objetivo fue demostrar la eficacia de una estrategia derivada del análisis conductual aplicado que permite identificar a los alumnos que participan del círculo de bullying.

Por lo que a pesar de los esfuerzos que se han realizado en las investigaciones del área, aún falta por conocer la eficacia de estrategias dirigidas a reducir comportamiento agresivo, específicamente diseñadas para alumnos, por lo que el objetivo

de la investigación es describir una estrategia para diagnosticar e intervenir en la disminución de conductas agresivas en el aula a través de una estrategia denominada Asamblea Escolar dirigida a los alumnos de educación básica y con base en planes y programas de estudio.

Por lo anterior el objetivo del capítulo es describir una estrategia para diagnosticar e intervenir en la disminución de conductas agresivas en el aula a través de una estrategia denominada Asamblea Escolar dirigida a los alumnos de educación básica y con base en planes y programas de estudio.

Metodología

Participantes

En el estudio participaron seis escuelas públicas de educación Primaria. Un total de 11 grupos escolares de educación primaria), con un total de 425 alumnos, y 11 profesores de grupo. Del total de alumnos, 225 alumnas (53% del total de alumnos participantes) y 200 alumnos (47% del total de alumnos), con rango de edad entre 10 y 13 años de edad, inscritos de cuarto a sexto grado de educación primaria.

Las escuelas son públicas pertenecientes a los municipios de Toluca de Lerdo del Estado de México.

Criterios de inclusión

Ser alumnos de educación básica; inscritos en el ciclo escolar 2017-2018. Aulas en las que se presentó comportamiento agresivo entre alumnos.

Instrumentos.

Los instrumentos que se aplicaron son los siguientes:

Auto-informe: Frecuencia de agresiones.

El auto-informe recibe el nombre de Buzón de Quejas, publicado en el manual de operación de las Asambleas Escolares (Mendoza, 2014b).

Es un instrumento conformado por cuatro preguntas con respuesta dicotómica (Sí o No), que responde el alumnado por escrito y de forma individual. El instrumento tiene como objetivo conocer la frecuencia de victimización, por lo que se reportan las conductas agresivas que se recibieron durante la última semana, describiendo: Sí lo molestan; sí lo obligan a hacer cosas que él no quiere; si alguien le ha tocado sus partes íntimas; sí le pegan, además debe responder sí se siente protegido en su aula escolar. Por otra parte, el alumnado contesta el nombre del alumnado que le dirigió comportamiento agresivo, así como la frecuencia con la que recibió agresiones (Avilés, *et al.*, 2016; Mendoza, 2014a; Mendoza, 2014b).

Auto-informe: Evaluación de las Asambleas Escolares

La evaluación de las asambleas escolares, es un auto-informe conformado por tres preguntas con respuesta dicotómicas (Sí o No), que contesta cada alumno de forma individual, y que tiene por objetivo conocer la satisfacción de los alumnos dentro de la Asamblea Escolar y el trato recibido por parte del guía. El registro debe ser aplicado al finalizar la Asamblea Escolar. Las respuestas de los alumnos solo serán leídas por el Psicólogo, Educólogo o responsable de grupo (Mendoza, 2014a; Mendoza, 2014b).

Tipo de investigación.

La investigación es de tipo *cuantitativa*, ya que se fundamenta en el estudio de fenómenos sociales, como el aquí se estudia (bullying), los datos permiten tener conclusiones a partir de estadísticos, con la finalidad describir, conocer asociaciones entre variables así como predicciones de las variables de estudio (Abero, Berardi, Capocasile, García y Rojas, 2015; Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Tipo de estudio.

El estudio es *Descriptivo*, ya que especifica propiedades y características del comportamiento de bullying, describiendo incidencia del comportamiento estudiado (Abero, *et al.*, 2015).

Diseño

El diseño empleado es transversal, ya que los datos se recopilan en un mismo ciclo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Procedimiento.

Se eligieron escuelas públicas en el Municipio de Toluca de nivel básico. El proyecto de investigación se presentó a los directivos escolares, presentando objetivos, procedimientos, cronograma de participación, así como los resultados que se brindarían a las escuelas, una vez finalizado el proyecto.

Una vez que los directivos de las escuelas aceptaron, se formalizó el proyecto, a través de oficios dirigidos a los directivos, así como el cronograma de actividades. Se establecieron días y horarios de las sesiones en las que los investigadores asistirían a las escuelas para llevar a cabo el proyecto. En coordinación con los directivos se solicitó autorización a los padres de familia del alumnado para que pudieran participar en el proyecto de investigación. Se hizo la selección de aulas en cada una de las escuelas participantes.

Para cada aula, se desarrolló una *“Asambleas Escolares”*, con duración de 50 minutos. Las asambleas escolares, se desarrollaron con base en el manual de su

aplicación, por lo que para su desarrollo se dio a conocer al alumnado las reglas de participación y la confidencialidad, así como la presentación del guía. Para el desarrollo de las asambleas, fue obligatoria la participación del profesorado o de alguna autoridad de la institución.

Antes de finalizar la sesión, cada participante con base en habilidades de comunicación asertiva realizó un compromiso para mejorar su comportamiento dentro del aula mejorando la relación con sus compañeros y profesorado.

Al finalizar cada alumno contestó el auto informe denominada “*Buzón de quejas*”, a través del cual se denunciaron agresiones de las cuales son víctimas los alumnos dentro del salón de clases. Se entregó también el auto-informe *Evaluación de la Asamblea Escolar*, que cada alumno contestó de forma individual para describir la evaluación que hicieron del guía, es decir, de la persona que desarrolló la Asamblea Escolar con el objetivo de mejorar la convivencia entre pares.

Resultados

Para dar cumplimiento al objetivo de estudio se muestran los resultados obtenidos a partir de un análisis de frecuencia para cada pregunta contenida en los instrumentos (descritas en los instrumentos). Se muestran los resultados en dos apartados, el primero de ellos, corresponde a los resultados derivados del análisis del auto-informe: Buzón de Quejas, y el segundo corresponde al análisis de los resultados del auto-informe Evaluación de la Asamblea Escolar.

Auto informe: Buzón de Quejas.

Las respuestas que fueron proporcionadas por el alumnado a la pregunta: ¿Hubo alguien que les haya molestado de cualquier manera?, se presenta en la figura 1.

Figura 1. ¿Te molestaron?

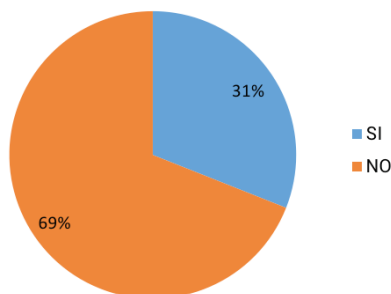


Figura 1. Porcentaje de alumnos que responden sí los molestaron en su Escuela, durante la última semana.

A partir de los resultados obtenidos se determina que el 31% del total de los alumnos participantes asegura *sí*, es decir, alguien que lo molestó (le dijo apodos, le pego, le amenazo, entre otras), durante la última semana. El 69% de los alumnos asegura que *no* existe alguien que los haya molestado en la última semana de clases (ver figura 1).

La respuesta del alumnado a la pregunta ¿Alguien te obliga a hacer algo que tu no quieras?, se organizó en porcentajes que se muestran en la figura 2.

Figura 2. ¿Te obligan a hacer algo que tú no quieres?

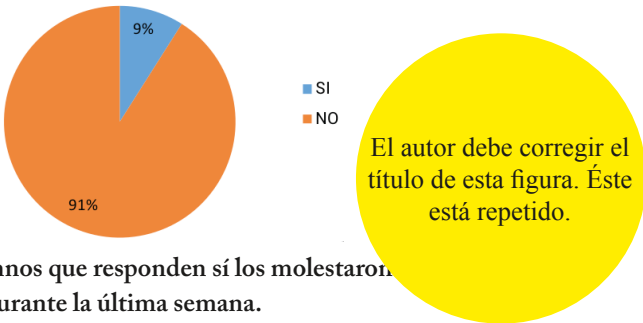


Figura 2. Porcentaje de alumnos que responden sí los molestaron durante la última semana.

En la figura 2, se muestra que 9% del total del alumnado responde que *sí* existe algún alumno que quiere obligarle a hacer algo que no quiere, y el 91% de los alumnos aseguran que *no* existe ningún par que le obligue a hacer algo que ellos no quieran.

A continuación, en la figura 3, se muestran los resultados que los alumnos dan a la interrogante ¿Hay alguien que quiera tocar tus partes íntimas?

Figura 3. Tocamiento de genitales

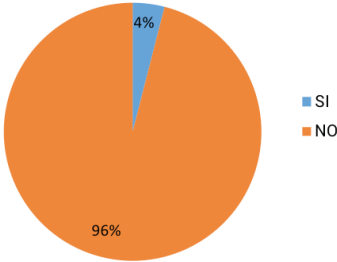


Figura 3. Porcentaje de alumnos que responden sí hay alguna persona que quiera tocar sus genitales dentro de la escuela.

En la figura 3, el 4% de los participantes afirma que *si* existe una persona que quiera tocar sus partes íntimas, y el 96% de los participantes asegura *no* existe ninguna persona que quiera tocar sus partes íntimas.

El alumnado participante también respondió a la pregunta ¿Te sientes protegido dentro de tu salón de clases?, los resultados se muestran en la figura 4.

Figura 4. ¿Te sientes protegido?

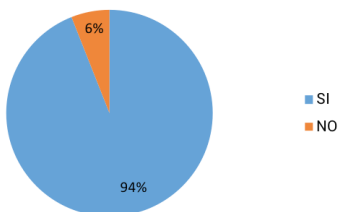


Figura 4. Porcentaje de alumnos que responden sí se sienten protegidos en su Escuela.

El 6% del alumnado reportó que *no* se sienten protegidos al interior de su aula escolar, y el 94% de los participantes aseguran que *sí* se sienten seguros dentro de su salón de clases (ver figura 4).

Auto informe: Evaluación de la Asamblea Escolar

El alumnado respondió al auto-informe para evaluar las Asambleas Escolares, los resultados de la primera pregunta, se muestran en la Figura 5.

Figura 5. ¿Te gustó?

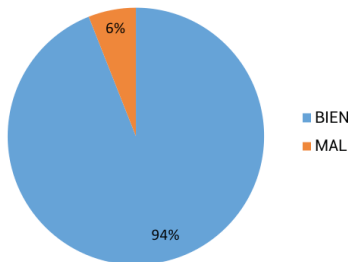


Figura 5. Porcentaje de alumnos que responden sí se sienten protegidos en su escuela.

Como se observa en la figura 5, el 94% del alumnado participante, aseguró que *sí* les gustó la Asamblea Escolar, mientras que el 6% afirma *no* les gustó la Asamblea Escolar.

El autor debe corregir el título de esta figura. Éste está repetido.

El alumnado participante también respondió a la pregunta ¿Cómo te trataron los adultos que participaron en la Asamblea Escolar?, los hallazgos se muestran en la figura 6.

Figura 6. Buen trato

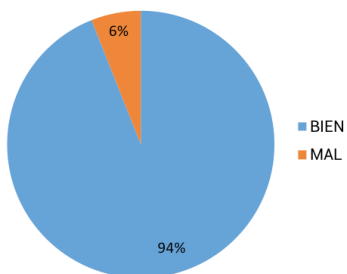


Figura 6. Porcentaje de alumnos que responden sí recibieron buen trato.

Del total de los participantes, el 94% del alumnado afirma que recibieron un *buen* trato por parte del guía de la sesión durante las Asambleas Escolares, y el 6% asegura que no recibieron un buen trato o *dio una respuesta diferente*.

Por último, el alumnado participante respondió a la pregunta ¿Te gusta la forma en cómo se resuelven los conflictos en las Asambleas Escolares?, los resultados se muestran en la figura 7.

Figura 7. Solución de conflictos

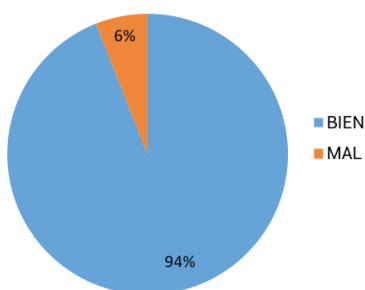


Figura 7. Porcentaje de alumnos que responden sí les gusta la forma de solucionar conflictos durante la Asamblea Escolar.

El 94% de los participantes asegura sí les gusta la forma en cómo se resuelven los conflictos en las Asambleas Escolares, mientras que el 6% asegura que no les gustan la forma en cómo se solucionan los conflictos.

Conclusiones

Se concluye que las estrategias desarrolladas con base en las competencias de planes y programas, así como con bases científicas (en análisis conductual aplicado) son altamente efectivas para detectar comportamientos negativos que se desarrollan en el aula, con el objetivo de mejorar la convivencia escolar.

Las conclusiones que se derivan a partir de los resultados son:

- Tres de cada diez alumnos aseguran que otro compañero los molestó en la última semana (le dijeron apodos, le pegaron, le amenazaron, entre otras conductas negativas).
- Nueve alumnos de cada diez aseguran que no existe ningún compañero de clase que les obligue a hacer algo que ellos no quieran.
- Cuatro alumnos de cada cien, afirma que sí existe una persona que quiera tocar sus partes íntimas.
- Dieciséis alumnos de cada cien, reportó que no se sienten protegidos al interior de su aula escolar.
- Noventa y tres alumnos de cada cien, expresó que sí les gustó la asamblea escolar.
- Noventa y nueve alumnos de cada cien, expresó que recibieron buen trato por parte de los adultos que desarrollaron la Asamblea Escolar.
- Noventa y cuatro alumnos de cada cien, expresó que sí les gustó la forma en la que se resolvieron los conflictos en la Asamblea Escolar.

La mayoría de los participantes asegura les gusta cómo se resuelven las Asambleas Escolares. Los estudiantes que aseguran no les gustan las Asambleas Escolares es porque son los que tienen que pedir disculpas a su/s compañeros.

El trato que recibieron por los adultos que desarrollan y guían las Asambleas Escolares es bueno y en general el alumnado asegura que les gusta la forma en cómo se resuelven los conflictos dentro de las Asambleas Escolares porque ofrecen disculpas y se comprometen; ejemplo de algunos compromisos son no volver a pegar, no volver a gritar, no volver a burlarse de sus compañeros.

Referencias bibliográficas

- Abero, L.; Berardi, L.; Capocasile, A.; García, S. & Rojas, R. (2015). Investigación Educativa: abriendo puertas al conocimiento. Montevideo: CLACSO.
- Asambleas Escolares: justificación social y metodológica. Avilés, D.; De la Cruz, A.; Suarez, A.; Valdés, R.; Valentín, S., y Mendoza, B. (2016). En Rojas, A.; Villalobos, G.; Brunett, K., y Martínez, J. *Por una Cultura de Paz: una mirada desde las Ciencias de la Conducta*. (pp. 274-284). México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Asambleas Escolares: procedimiento de las Asambleas. Avilés, D.; De la Cruz, A.; Suarez, A.; Valdés, R.; Valentín, S., y Mendoza, B. (2016). En Rojas, A.; Villalobos, G.; Brunett, K., y Martínez, J. *Por una Cultura de Paz: una mirada desde las Ciencias de la Conducta*. (pp. 284-296). México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Cuenca, V., y Mendoza, B. (2017). Comportamiento Pro-social y agresivo en niños: Tratamiento conductual dirigido a Padres y Profesores. *Revista Acta de Investigación en Psicología*, 7, 2691-2703.
- Ferreira, Y., y Muñoz, P. (2011). Programa de Intervención en Habilidades Sociales para reducir los niveles de acoso escolar entre pares o Bullying. *Ajayu*, 9 (2), 264-283. Recuperado de: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v9n2/v9n2a4.pdf>
- Garaygordobil, M., y Oñederra, J. (2010). La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención. Madrid: Pirámide
- García, J. (1997). Un modelo cognitivo de las interacciones matón-victima. *Anales de Psicología Hdz., R.; Fdez., C., y Baptista, P. (1991). Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Lecannelier, F. (2007). Bullying, violencia escolar: ¿Qué es y cómo intervenir? *Unidad de Intervención Temprana*. 1-9. Recuperado de <http://www.acosomoral.org/pdf/Bullying>
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2014). Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014
- Ley General de Educación. (2018). Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Mendoza, B. (2011). Bullying entre Pares y el Escalamiento de Agresión en la Relación Profesor- Alumno. *Psicología Iberoamericana*. 1. 58-71.
- Mendoza, B. (2013). Programa Anti-bullying para mejorar la Convivencia Escolar. En F.J. Pedroza y S.J. Aguilera (Eds) *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México* (229-252). México: CONACULTA.

- Mendoza, B. (2014a). *Bullying: Los Múltiples Rostros del Acoso Escolar*. México: PAX.
- Mendoza, B. (2014b). Asambleas Escolares. Estrategia para resolver conflictos a través de competencias. Ciudad de México, México: Pax México.
- Mendoza, B. (2016). Los múltiples rostros del acoso escolar. En M. Pérez, C. Macías, N. González y S. Rodríguez (Coords). *Temas Selectos de Vulnerabilidad y violencia contra niños, niñas y adolescentes*. (125-138). México: UNAM.
- Mendoza, B. (2017). Derechos Humanos, perspectiva de género y Programa de Atención al Acoso Escolar. En G.M.Gurrola y T. Morales (Coords). *Violencia en la infancia. Algunas miradas desde los derechos humanos*. Estado de México: Comisión Estatal de Derechos Humanos.
- Mendoza, B. y Barrera, A. (2018). Gestión de la Convivencia Escolar en educación básica: Percepción de los Padres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20, 2, 93-102.
- Mendoza, B. & Pedroza, F. (2015). Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir el Acoso Escolar y la Conducta Disruptiva. *Psychological Research Records*. 2. 1947-1960.
- Mendoza, B. Rojas, C. y Barrera, A. (2017). "Rol de participación en bullying y su relación con ansiedad". *Revista Perfiles Educativos*. XXXIX, 158, 38-51.
- Mendoza, B. y Maldonado, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *Ciencia Ergo-sum*, 24(2), 109-116.
- Plan de Acción para la Prevención Social de la Violencia y el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar. (2017). Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/192963/PLAN_DE_ACCION_SEGOB-SEP_para_firma_VF_1470_.pdf
- Santoyo, C. y Mendoza, B. (2018). Behavioral Patterns of Children Involved in Bullying Episodes. *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00456>
- Varela, J. (2011). Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa Recoleta en Buena. *PSYKHE*, 20 (2) 65-78. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v20n2/art06.pdf>
- Mendoza, B. (2017). Prácticas de crianza y bullying: Descripción en alumnado de Educación Básica. *Revista Innovación Educativa*. 17, (74), 125-142.

Capítulo 14. Validez de contenido de la escala para medir Ciberagresión en adolescentes (CIAG-AD), en nivel medio superior y superior

Jesús Pozas Rivera, Brenda Mendoza González, Tania Morales Reynoso

Introducción

A lo largo de este capítulo se expondrá el proceso de validación de contenido de la Escala de Ciberagresión en adolescentes CIAG-AD la cual busca medir la prevalencia de este fenómeno en adolescentes. Se entiende por ciberagresión, aquellas conductas que implican el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación TIC con la intención de dañar a una persona o grupo de personas conocidas o desconocidas, estas personas afectadas pueden tener, o no, el mismo rango de edad que el agresor (Best, et. al., 2017).

En 2014, Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattanner realizaron un meta-análisis cuyo objetivo fue el proporcionar una postura crítica sobre la investigación que se ha realizado acerca de la temática del cyberbullying, esto debido a que la literatura científica que estudia el cyberbullying se encuentra carente de una postura teórica determinada, lo cual no permite llegar a un consenso sobre el término apropiado que se debe usar al momento de hacer referencia a las conductas violentas que se manifiestan a través de las TIC. Estos autores llevaron a cabo la revisión de 131 documentos científicos, cuyo análisis permiten visualizar la evolución del concepto de cyberbullying, siendo el principio de la década de los 2000 cuando el uso del término cyberbullying resultaba cotidiano a la hora de nombrar a las conductas violentas realizadas a través de las TIC, las cuales buscaban dañar a otros usuarios sobre todo a pares, para mediados y finales de los 2000 aparecen términos tales como: cyber-harassment, online harassment, cyber-victimization, online aggression y cyberaggression para hacer referencia a estas conductas violentas.

Debido a la problemática y restricciones que implica utilizar distintos términos o conceptos para hacer referencia a las conductas violentas que buscan dañar a otros y se dan por medio de las TIC, es necesario plantear el uso de un enfoque más amplio el cual contemple características como son: el anonimato, el desco-

nocimiento del potencial dañino que pueden tener estos actos y la falta de límites temporales y espaciales, tomando en cuentas estas características se presenta el término ciberagresión (Corcoran, Mc Guckin y Prentice, 2015; Prymak y Sosnowski, 2017).

En el año 2015 se llevó a cabo la 70a Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, ONU donde se reunieron dirigentes gubernamentales y jefes de estado de todo el mundo, en esta asamblea se adoptó una agenda a lograr para el año 2030 basada en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible con la finalidad de dar solución a problemáticas como la pobreza, desigualdad y cambio climático. La importancia de atender la problemática de la ciberagresión es expuesta por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO quien en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible que hace mención a una educación de calidad que implica inculcar en los estudiantes una cultura de paz, teniendo como meta generar entornos de aprendizaje seguros y libres de violencia; para esto es necesario que los individuos cuenten con una serie de habilidades para la vida y el trabajo, dentro de las que se encuentran las *habilidades digitales* las cuales propician la difusión de información acerca de derechos y seguridad que necesitan los usuarios, para mantener entornos digitales libres de violencia (UNESCO, 2015; 2017).

En México en el año 2015, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI aplicó la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las TIC en Hogares ENDUTIH, siendo en este año donde por primera vez se incluyó el Módulo sobre ciberacoso MOCIBA como un módulo experimental con la finalidad de obtener datos referentes a la problemática de ciberacoso derivada del crecimiento acelerado del uso de las TIC en aspectos cotidianos de la vida, los resultados obtenidos hacen referencia a que un 81% de la población de 12 años o más hace uso de internet o celular, de este porcentaje que utiliza las TIC un 24.5% ha vivido ciberacoso, tomando en cuenta conductas como son: recibir spam, recibir llamadas, mensajes, contenidos multimedia, ser contactados con identidades falsas, robo de identidad, ser registrados en sitios web sin su consentimiento, ser dañados por que su información fue publicada, de estas conductas se refiere que en un 87.7 % de los casos fueron realizadas por un desconocido.

De acuerdo con el Instituto Mexicano de la Juventud (2017), hay cerca de 20 millones usuarios de internet en México; los cuales tienen menos de 18 años y son propensos a ser víctimas de acoso a través de medios digitales, el riesgo de sufrir algún acoso no es algo que se presente una sola vez y puede manifestarse mediante distintas conductas siendo necesario tomar acciones para evitar que los adolescentes sean víctimas. La Comisión Nacional de los Derechos Humanos, CNDH (2017, 2018), hace mención de los riesgos a los que está expuesto los adolescentes

en los entornos digitales por lo que es necesario prevenir y erradicar de manera integral cualquier expresión de violencia. Se debe inculcar a niños y adolescentes a mantenerse seguros en línea y respetar a otros usuarios; hacerles ver que la creación e intercambio de contenido implica un riesgo, por lo que deben de cuidar su privacidad y datos que proporcionan en entornos digitales, es importante que se fortalezca la enseñanza de empatía, tolerancia (Unicef, 2017).

El Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes en México (2018a, 2018b), hace hincapié en la importancia de generar programas sobre el uso seguro de internet, en los cuales se les muestre a niños y adolescentes que todo contenido que publican deja de ser privado y los pone en situaciones de riesgo como la extorsión, robo de identidad, trata de personas y ciberacoso, además conviene destacar que el acoso escolar se relaciona con comportamiento agresivo que se exhibe a través del uso de las TIC's (Mendoza, 2014; Morales, Serrano y Santos, 2016).

Por lo anterior, es necesario contar con instrumentos en México que midan confiablemente el fenómeno de ciberagresión, por lo que el objetivo del presente trabajo es analizar la validez de contenido de un instrumento para medir conductas ciberagresivas en nivel medio superior y superior en población mexicana.

Planteamiento del problema

Berne *et al.*, (2012) realizó una revisión sistemática cuyo objetivo fue analizar las propiedades psicométricas y validez de instrumentos diseñados para evaluar conductas violentas que se manifiestan por medio de las TIC, revisaron 44 instrumentos agrupándolos en dos tipos, el primero de ellos contenía los instrumentos que basaban su contenido en el concepto de cyberbullying, mientras que segundo contenía a los instrumentos que hacen referencia a conceptos como cybervictimization, cyber harassment, e-bullying, cyberstalking, cyberaggression, solo por mencionar algunos. Los autores llegaron a la conclusión que esta falta de consenso se debe a las necesidades de medición de cada una de las investigaciones que utilizan alguno de los 44 instrumentos revisados, en algunos casos lo relevante era medir el medio electrónico por el cual se dio la conducta violenta, en otros se enfoca la medición al tipo de conducta que se manifiesta o bien se pretende medir los roles de víctima o agresor de los implicados en la conducta de violencia, esto permite tener un panorama amplio sobre aspectos a tomar en cuenta a la hora de pretender medir el fenómeno de conductas violentas que buscan dañar a otros que se dan a través de las TIC; sin embargo, también es necesario llegar a un acuerdo sobre que concepto se debe utilizar en futuras mediciones tomando en cuenta las ventajas y desventajas en los instrumentos ya existente.

Al no existir un consenso sobre el término que se debe ocupar para referirse a las conductas violentas que se dan utilizando las TIC, da paso a diversas dificultades a la hora de tratar hacer una medición precisa de este fenómeno, dentro de estas dificultades está el hecho de tener que contemplar una cantidad amplia de comportamientos de agresión que se dan en las TIC lo que ocasiona que lleguen a excluirse o incluirse nuevas modalidades, de igual forma aun partiendo de un mismo concepto y conductas que se pretenden medir, los instrumentos cambian a la hora de medir el lapso temporal en que se manifiesta la conducta agresiva y hay una dificultad para cuantificar los niveles de gravedad (Lucas-Molina, Pérez-Albéniz y Giménez-Dasí, 2016).

Es esta necesidad de llegar a un acuerdo sobre que concepto se debe utilizar a la hora de medir conductas violentas que se dan en las TIC, atendiendo las características amplias de este fenómeno y la falta de instrumentos en México para la medición de la problemática de la ciberagresión es lo que motiva a responder la siguiente pregunta ¿la Escala de Ciberagresión en adolescentes CIAG-AD cuenta con la validez de contenido necesaria, para medir confiablemente la prevalencia de conductas ciberagresivas en nivel medio superior y superior?

Metodología

Con la finalidad de construir la Escala de Ciberagresión en adolescentes CIAG-AD, y asegurar su validez de contenido, entendiendo por esta el hecho de que los ítems que conforman el instrumento reflejen de manera adecuada a las definiciones de un dominio determinado (Mendoza y Garza; 2009). Se realizó un procedimiento el cual consta de 3 fases. La primera fase fue la Revisión de literatura, la segunda fase fue la construcción de los reactivos, la tercera fase fue la denominada Juicio de Expertos, cada una de las fases se describen a continuación:

Fase I. Revisión de literatura

Tomando como punto de partida las conductas ciberagresivas: Insultos electrónicos, Denigración, Suplantación, Sonsacamiento y Desvelamiento, Paliza feliz, Sexting, Exclusión, Acoso cibernético, y Hostigamiento, se realizó una búsqueda de definiciones escritas por expertos u organizaciones internacionales referentes a cada una de las conductas antes mencionadas, para poder delimitar conceptual y operacionalmente cada una de estas. La búsqueda de las definiciones se realizó en idioma español e inglés por medio de bases de datos como son Redalyc, Scielo, DOAJ y también se hizo uso de Google académico.

Una de las justificaciones teóricas que se tuvieron para realizar la búsqueda de definiciones de cada conducta, fue evitar un solapamiento entre los conceptos de

las conductas ciberagresivas que se pretenden medir con la finalidad de que los reactivos del instrumento logren hacer una medición adecuada de los distintos tipos de ciberagresión que se contemplan. Se eligieron las definiciones que resultaron ser más precisas a la hora de delimitar las características de cada una de las conductas de ciberagresión y que complementarían a las definiciones propuestas por Willard (2007) y Kowalski, *et al.*, (2008). Las definiciones que se ocuparon en la construcción del instrumento, así como el nombre de los autores u organizaciones que las escribieron y año en que se propusieron, se muestran en las tablas “1a” a la “1c”.

Tabla 1a. Definiciones utilizadas para la construcción de los reactivos de la Escala de ciberagresión en adolescentes CLAG

Conducta ciberagresiva	Autor u organización/año	Definición
Insultos electrónicos	Willard (2007).	Peleas en línea que se dan a través de medios electrónicos.
	Kowalski, <i>et al.</i> , (2008).	Intercambio breve y acalorado entre dos o más usuarios a través de las tecnologías de la información y comunicación, los insultos suelen darse en contextos públicos como chats o foros.
	Proyecto Tabby (2013).	Envío de mensajes electrónicos deliberadamente hostiles y provocativos a una persona o comunidad con el propósito de provocar conflictos verbales en la red entre dos o más usuario.
	Ministerio de Educación Ecuador (2016).	Insultar masivamente a una persona en espacios virtuales compartidos por varios usuarios.
Denigración	Willard (2007).	Dañar la reputación o amistades de alguien mediante la publicación de rumores o chismes crueles.
	Kowalski, <i>et al.</i> , (2008).	Publicación o distribución de información despectiva o falsa acerca de una persona a través de medios electrónicos como son correos electrónicos o mensajes instantáneos.

Denigración	Proyecto Tabby (2013).	Distribución de mensajes falsos o despectivos acerca de una persona los cuales tienen el objetivo de dañar la reputación o amistades de la víctima, la distribución puede ser mediante una red social o mensajes SMS.
Suplantación	Willard (2007).	Irrumpir en la cuenta de alguien para hacerse pasar por esa persona, enviar mensajes con el objetivo de dañar su reputación y amistades o ponerla en peligro.
	Kowalski, <i>et al.</i> , (2008).	Por medio de la utilización de la clave de acceso de la víctima, el acosador entra a la cuenta de la víctima y se hace pasar por él, para enviar mensajes con contenidos negativos, crueles o fuera de lugar a otras personas.
	Proyecto Tabby (2013).	Por medio de la suplantación de identidad el agresor se hace pasar por la víctima creando un perfil falso o identidad ficticia, esto le permite insultar a otras personas, decir cosas negativas o bien obtener información acerca de la víctima.

Tabla 1b

Conducta ciberagresiva	Autor u organización/año	Definición
Sonsacamiento y Desvelamiento	Willard (2007).	Se engaña a alguien para que revele secretos, información o imágenes embarazosas, esta información se comienza a compartir en línea.
	Kowalski, <i>et al.</i> , (2008).	Se trata de engatusar a alguien, para que proporcione información y/o fotos privadas a personas con las que normalmente no la compartiría; esta información termina siendo difundida a través de medios electrónicos.

Sonsacamiento y Desvelamiento	Proyecto Tabby (2013).	El agresor engaña a la víctima haciéndola pensar que es su amigo con la finalidad de obtener información personal, historias embarazosas o fotos privadas; una vez que tiene la información la comparte a través de medios electrónicos.
Paliza Feliz	Smith, <i>et al.</i> , (2008).	Una víctima es golpeada o hecha a quedar en ridículo por alguien más mientras es grabado, el video del acto se hace circular a través de teléfonos móviles o internet.
	Kowalski, <i>et al.</i> , (2008).	Una persona sufre una agresión física mientras es grabada en video por medio de un móvil y luego se publica dicho video para ser visto por muchos usuarios.
	Allué-Escur, <i>et al.</i> , (2017).	Termino que se refiere a grabar en dispositivos móviles conductas agresivas como bofetadas o empujones para después publicarlo en redes sociales.
	Organización de los Estados Americanos, OEA e Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, (2018).	Acto que se da cuando una individuo o grupo golpean a alguien, mientras se graba dicho acto por medio de un celular para difundirlo en redes sociales y burlarse dela víctima.
Sexting	Willard (2010).	Se trata del envío de desnudos completos o parciales y mensajes sexualmente explícitos por medio de internet y teléfono móvil. Es la autoproducción e intercambio de contenido sexualmente sugerente a través de internet y teléfonos móviles.
	End Child Prostitution and Trafficking, ECPAT (2016). Pilar-Molina, <i>et al.</i> , (2017). OEA e iin (2018).	Uso de la tecnología para circular contenido sexual ya sea videos, imágenes, mensajes de texto, los cuales pueden llegar a viralizarse. Es el intercambio de contenido sexual ya sea imágenes o videos por medio de teléfonos móviles o internet.
	Alonso-Ruido <i>et al.</i> ,(2018).	Se trata de recibir, enviar o reenviar contenido erótico o sexual ya sean fotos, videos o texto a través dispositivos tecnológicos o medios virtuales.

Tabla 1c

Conducta ciberagresiva	Autor u organización/año	Definición
Exclusión	Willard (2007).	Excluir a alguien de manera intencional de un grupo en línea.
	Kowalski, <i>et al.</i> , (2008).	Se excluye a la víctima de los entornos en línea ya sea eliminándolo de la lista de contactos o creando un entorno al que solo se puede acceder con una clave; en algunos casos tiene que ver con percepciones individuales de la víctima como no recibir respuesta a sus mensajes.
	Proyecto Tabby (2013).	Se trata de una agresión que busca reducir la popularidad de la víctima por medio de excluirlo de internet, ya sea en su grupo de amigos, chats o juegos multijugador.
Acoso cibernético	Willard (2007).	Se trata del envío repetitivo de mensajes amenazantes o intimidantes, ocasionando que la víctima tenga miedo por su seguridad a la hora de realizar otras actividades en línea.
	Kowalski, <i>et al.</i> , (2008).	Es la persecución hacia una persona por medio de las comunicaciones electrónicas manifestándose por medio de comunicaciones hostigadoras y amenazantes.
	Proyecto Tabby (2013).	Es realizar conductas persistentes y persecutorias para molestar o acosar a una víctima a través de la TIC, estas conductas pueden convertirse en actos violentos de agresión.
	Kovačević- Lepojević y Lepojević (2009).	Se trata de acciones realizadas de manera directa o indirecta por el acosador a través de la tecnología con el fin de monitorear, controlar o supervisar a una persona.
	Guadaño- Narganes (2016).	Uso de la tecnología, sobre todo redes sociales para acosar o acechar a una persona.
Hostigamiento	Willard (2007).	Son mensajes ofensivos repetitivos que se envían a la víctima por medio de vías personales como el correo electrónico.

Hostigamiento	Kowalski, <i>et al.</i> , (2008).	Envío repetitivo de mensajes de contenido grosero, amenazante e insultante.
	Proyecto Tabby (2013).	Es el envío repetitivo de mensajes amenazantes e insultantes, la víctima no hace nada al respecto para defenderse debido a la angustia emocional y mental.

Fuente. Elaboración propia.

Fase II. Construcción de reactivos

Una vez que se tenían las definiciones desarrolladas por expertos en el área y organizaciones internacionales; se hizo un análisis cualitativo de estas, para encontrar los puntos que tenían en común, así como información complementaria que proporcionaba cada autor u organización, dicho análisis permitió redactar 87 reactivos, divididos en 3 bloques o subescalas; 29 reactivos para victimario, 29 para víctima y 29 para observador. Dichos reactivos se agrupan en 9 factores que son: Flamming, Denigración, Suplantación, Desvelamiento y sonsacamiento, Paliza Feliz, Sexting, Exclusión, Cyberstalking, y Hostigamiento; atendiendo a los referentes teóricos investigados, cabe aclarar que para agilizar la lectura del instrumento y que este no sea repetitivo se optó crear una instrucción general en cada dimensión correspondiente a una conducta de ciberagresión y de esta derivaron los ítems de una manera más breve.

En este capítulo solo se presentan los 29 reactivos correspondientes al rol de víctima agrupados de acuerdo con las dimensiones que pretenden medir, esto debido a que los roles de victimario y observador cuentan con estos mismos reactivos, pero con una redacción en espejo. La instrucción general por factor y los reactivos del rol de víctima se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Reactivos que conforman cada una de las subescalas de la Escala CIAG (rol de víctima)

Factor	Reactivo
Insultos electrónicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me imponían una forma diferente pensar a la mía. 2. Me Insultaban. 3. Me Provocaban.
Denigración	<ol style="list-style-type: none"> 4. Chismes. 5. Señalamientos despectivos. 6. Fotografías o videos donde luzco ridículo.
Suplantación	<ol style="list-style-type: none"> 7. Obtener información privada. 8. Dañar mi reputación. 9. Agredir a otros.

Sonsacamiento y Desvelamiento	10. Información vergonzosa. 11. Fotos privadas (sin contenido sexual). 12. Información comprometedor.
Paliza Feliz	13. Agresiones físicas. 14. Humillación. 15. Recibiendo burlas.
Sexting	16. Fotografías. 17. Vídeos. 18. Mensajes.
Exclusión	19. No recibir respuesta a mis mensajes o publicaciones. Me han eliminado de listas de contacto. 20. Me han bloqueado en redes sociales. 21. Me han sacado de un grupo cerrado.
Acoso cibernético	22. Espiarme. 23. Controlarme. 24. Supervisarme. 25. Agredirme o molestarte.
Hostigamiento	26. Me han ofendido. 27. Me han amenazado. 28. Me han insultado.

Fuente. Elaboración propia.

Fase III. Juicio de expertos

Se realizó un formato en el cual se organizaron los reactivos de acuerdo con la dimensión que pertenecían, su instrucción general y las definiciones que fueron el sustento teórico para su redacción; dicho formato fue enviado a un grupo de 4 jueces con el objetivo de que los reactivos fueran evaluados, tomando en cuenta su suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, se remarca que para el proyecto del que deriva la construcción de la Escala de ciberagresión CIAG-AD se tomaran en cuenta la opinión de más jueces. Se utilizó la herramienta de Google Forms, para crear una hoja de respuesta donde los jueces evaluaron los reactivos de la escala, esto tuvo la finalidad de agilizar el proceso y que los jueces no tuvieran que adjuntar sus respuestas en un documento enviado vía correo electrónico.

Para el caso del proceso de validez de contenido de la Escala de Ciberagresión en adolescentes CIAG, el perfil de los jueces que participaron contemplaba las siguientes características:

- Contar con estudios de posgrado,
- Tener experiencia en investigación o en elaboración de instrumentos,
- Tener conocimiento referente a la temática de conductas ciberagresivas, y
- Tener experiencia en metodología.

Una vez recibidas las evaluaciones de los jueces de acuerdo con ellos se obtuvo el índice por medio del coeficiente de validez V de Aiken utilizando la siguiente fórmula recuperada de Escurra (1998):

$$V = \frac{S}{n(c - 1)}$$

Dónde: S= sumatoria de s_i

s_i = valor asignado por el juez

n = número de jueces

c = número de valores de la escala de valoración

Cabe aclarar que para el caso de este capítulo se reportan resultados parciales, ya que no se tomó a la totalidad de los jueces para calcular el coeficiente de validez V, por lo que los resultados que se presentan se derivan de la opinión de 4 jueces, es decir solo un número parcial del total de los jueces participantes.

Resultados

El coeficiente de Validez V de Aiken oscila entre los puntajes 0 y 1, entre más cercano a 1 sea el puntaje obtenido por un reactivo se considera que es mayor su validez de contenido (Escurra, 1998). Por lo que, la Escala de Ciberagresión en adolescentes CIAG-AD se conformó por reactivos con coeficiente superior a .80; los resultados obtenidos del cálculo del coeficiente de validez de cada reactivo inicial de la escala se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. Coeficientes de validez de contenido V de Aiken de la Escala CIAG-AD

	V de Aiken (Suficiencia)	V de Aiken (Claridad)	V de Aiken (Coherencia)	V de Aiken (Relevancia)	V de Aiken (Total)
Reactivo 1	0.67	0.92	1.00	0.83	0.85
Reactivo 2	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Reactivo 3	0.92	0.92	1.00	1.00	0.96
Reactivo 4	0.92	0.92	1.00	1.00	0.96
Reactivo 5	1.00	0.83	1.00	1.00	0.95
Reactivo 6	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75*
Reactivo 7	1.00	0.92	1.00	1.00	0.98
Reactivo 8	1.00	0.92	1.00	1.00	0.98

Reactivo 9	1.00	0.92	1.00	1.00	0.98
Reactivo 10	0.92	0.83	1.00	1.00	0.93
Reactivo 11	1.00	0.92	1.00	1.00	0.98
Reactivo 12	0.92	0.92	1.00	0.83	0.91
Reactivo 13	1.00	0.92	1.00	1.00	0.98
Reactivo 14	0.92	0.92	0.92	0.92	0.92
Reactivo 15	1.00	0.92	1.00	1.00	0.98
Reactivo 16	0.75	0.92	1.00	1.00	0.91
Reactivo 17	0.75	1.00	1.00	1.00	0.93
Reactivo 18	0.75	1.00	1.00	1.00	0.93
Reactivo 19	0.92	0.92	1.00	1.00	0.96
Reactivo 20	0.92	0.75	0.92	0.92	0.87
Reactivo 21	1.00	0.92	1.00	1.00	0.98
Reactivo 22	1.00	0.83	1.00	0.92	0.93
Reactivo 23	0.75	0.83	0.83	0.75	0.79*
Reactivo 24	0.67	0.83	0.83	0.75	0.77*
Reactivo 25	0.67	0.83	0.83	0.75	0.77*
Reactivo 26	0.58	0.92	0.67	0.67	0.71*
Reactivo 27	1.00	0.92	1.00	1.00	0.98
Reactivo 28	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Reactivo 29	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00

Nota*: $V < 0.80$

Del total de los 29 reactivos propuestos inicialmente para formar parte de la Escala de ciberagresión, solo 24 obtuvieron un coeficiente de validez mayor a .80; siendo el reactivo 6 que corresponde la dimensión de Denigración y los reactivos 23, 24, 25 y 26 correspondientes a toda la dimensión de acoso cibernético los que no cumplen con una validez de contenido que supera el .80, por lo que, se harán las modificaciones a dichos reactivos, observaciones que fueron realizadas por los jueces con la finalidad de que los reactivos cumplan con los criterios de la validez de contenido de: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia con los que fueron evaluados.

Discusión

El motivo de crear la Escala de Ciberagresión en Adolescentes CIAG, fue atender la necesidad de tener un instrumento el cual permita medir de manera integral

las conductas que implican el uso de las TIC con la intención de dañar a otros. Se tomaron en cuenta las consideraciones hechas por Berne *et al.*, (2012); Kowalski *et al.*, (2014) y Lucas-Molina, Pérez- Albéniz y Giménez-Dasí, (2016), a la hora de definir el concepto en el cual estaría basada la medición del instrumento; optando el termino ciberagresión debido a que como mencionan Best, *et al.*, (2017) este puede englobar más conductas dañinas que se dan por medio de las TIC que buscan dañar a personas conocidas o desconocidas, sin importar del rango de edad de la víctima o el victimario.

Las conductas ciberagresivas que se tomaron como factores para la escala CIAG, tienen su fundamento en las clasificaciones hechas por Kowalski, *et al.*, (2008) y Willard (2007); estas clasificaciones a pesar de ya tener una década de antigüedad aún siguen vigentes y se sigue haciendo mención de estas en la literatura científica actual como es el caso de Best, *et al.*, (2017); Corcoran, Mc Guckin y Prentice, (2015) y Lucas-Molina, Pérez-Albéniz y Giménez- Dasí, (2016).

En la mayoría de las conductas ciberagresivas que se pretenden medir en la escala se tomó como base las definiciones de Kowalski, *et al.*, (2008); Proyecto Tabby (2013) y Willard (2007), para la elaboración de los reactivos, ya que resultaron ser precisas a la hora de diferenciar una conducta ciberagresiva de otra; sin embargo, también hubo casos como la conducta de Sexting donde no se tenía una definición propuesta por los autores antes mencionados, teniendo que realizar una búsqueda para definir dicha conducta.

Otro caso donde se tuvo que complementar la información dada por las definiciones de Kowalski, *et al.*, (2008); Proyecto Tabby (2013) y Willard (2007), fue la conducta de acoso cibernético ya que las definiciones dadas presentaban un solapamiento con las definiciones de hostigamientos de estos mismos autores, en ambas conductas se mencionaba él envió repetitivo de mensajes amenazantes o conductas persistentes.

Hablando del término acoso cibernético, a pesar de encontrar definiciones como las de Guadaño- Narganes (2016) y Kovačević-Lepojević y Lepojević (2009), las cuales permitían diferenciar dicha conducta del hostigamiento, es necesario hacer una modificación a todos los reactivos correspondientes a este factor de la escala, ya que ninguno de estos obtuvo un coeficiente de validez de contenido mayor a .80. Una de las posibles explicaciones para este resultado es que las definiciones propuestas por Kowalski, *et al.*, (2008), Proyecto Tabby (2013) y Willard (2007), distan de las propuestas por Narganes (2016) y Kovačević- Lepojević y Lepojević (2009), estando las primeras definiciones más enfocadas a conductas de repetitivas y amenazantes; y las segundas hablan de un comportamiento de acecho o monitoreo hacia otra persona.

Conclusiones

La Escala de Ciberagresión en Adolescentes CIAG, tiene definido su contenido de manera adecuada, esto debido a la delimitación de los reactivos para cada uno de los factores que miden las ciberagresiones: Insultos electrónicos, Denigración, Suplantación, Sonsacamiento y Desvelamiento, Paliza Feliz, Sexting, Exclusión y Hostigamiento; demostrándose así su validez de contenido.

Para el caso de los reactivos del factor de acoso cibernético que no cumplieron con un coeficiente de validez mayor a .80, es pertinente hacer revisión del concepto y el cómo relaciona con otras conductas ciberagresivas para llegar a una adecuación a estos, y así mejorar su suficiencia, claridad, coherencia y relevancia; de otra manera no es factible la medición de esta conducta ciberagresiva.

El proceso de validación de contenido de la Escala de Ciberagresión en Adolescentes CIAG- AD presentado en este capítulo tiene la limitante de solo ser un resultado parcial de dicha evaluación; la escala se someterá a modificaciones recomendadas por el grupo de jueces con la finalidad de tener un mejor índice de validez y confiabilidad; este solo es el primer paso en la construcción del instrumento, es necesario hacer un pilotaje de la escala el cual permita realizar los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio.

La meta es crear un instrumento el cual sea lo bastante completo a la hora de medir el fenómeno de ciberagresión, tomando en cuenta las distintas conductas en que se manifiesta, así como los roles de víctima, victimario y observador.

Referencias bibliográficas

- Allué-Escur, S., Carmona-Durán, A., Mira, M. & Velázquez, P. (2017). Yo a eso no juego: Guía de actuación frente al acoso y el ciberacoso para padres y madres. Save the Children: España. Recuperado el 13 de agosto de 2018 de: https://escuela.savethechildren.es/system/files/files/course/guide/guia_acoso_ciber_acoso_savethechildren.pdf
- Alonso-Ruido, P., Rodríguez-Castro, Y., Lameiras-Fernández, M., Martínez-Román, R., Alonso-Ruido, P., Rodríguez-Castro, & Martínez-Román, R. (2018). Sexting through the Spanish adolescent discourse. *Saúde e Sociedade*, 27(2), 398-409. <https://doi.org/10.1590/s0104-12902018171835>
- Berne, S., Frisén, A., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Naruskov, K., Luik, P., *et al.*, (2013). Cyberbullying assessment instruments: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 320-334. doi:10.1016/j.avb.2012.11.022
- Best, S., Ré, N., Mc Guckin, C., Corcoran, L., & Casasnova, A. (2017). Retos y desafíos de la adaptación transcultural del cuestionario de ciberagresión en una muestra de estudiantes argentinos. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 21 (2), Recuperado de: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/3396/339655686001/index.html>
- CNDH. (2017). Comunicado de Prensa DGC/032/17: Exige CNDH respetar los derechos de niñas, niños, adolescentes y de la comunidad escolar en las medidas de prevención y erradicación de la violencia en los centros escolares. Ciudad de México. Recuperado de: http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Comunicados/2017/Com_2017_032.pdf
- CNDH. (2018). Recomendación no. 28/2018: Sobre la inobservancia del principio del interés superior de la niñez y la falta de adopción de medidas de protección adecuadas, en agravio de las y los adolescentes v1 a v17 estudiantes de una escuela secundaria en la Ciudad de México. Ciudad de México. Recuperado el 3 de octubre de 2018 de: http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Recomendaciones/2018/Rec_2018_028.pdf
- Corcoran, L., Mc Guckin, C. y Prentice, G. (2015). Cyberbullying or Cyber Aggression?: A Review of Existing Definitions of Cyber-Based Peer-to-Peer Aggression. *Societies* 5, pp. 245-255; doi:10.3390/soc5020245
- End Child Prostitution and Trafficking (2016). Orientaciones terminológicas para la protección de niñas, niños y adolescentes contra la explotación y el abuso sexual. ECPAT International.
- Escurre, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1), pp. 103-111; Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555/4534>

- Guadaño-Narganes, A. (2016). El nuevo delito de acoso o acecho obsesivo ("delito de stalking") del artículo 172 ter del Código Penal. Trabajo de fin de Grado. Universidad de Salamanca.
- INEGI. (2015). Módulo sobre ciberacoso MOCIBA 2015: Principales resultados. Recuperado de: http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/investigacion/ciberacoso/2015/doc/mociba2015_principales_resultados.pdf
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2017). Ciberbullying: ¿Cómo actuar frente al ciberacoso? Recuperado el 4 de octubre de 2018 de: <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/ciberbullying-como-actuar-frente-al-ciberacoso>
- Kovacevic-Lepojevic, M., & Lepojevic, B. (2009). Victims of cyberstalking in Serbia. *Temida*, 12(3), pp. 89–108. <https://doi.org/10.2298/TEM0903089K>
- Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A. y Lattanner M. (2014). Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research Among Youth. *Psychological Bulletin* 140 (4), (pp. 1073-1137).
- Kowalski, R., Limber, S. y Agatston, P. (2008). Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital. Urduliz: Desclée De Brouwer.
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., & Giménez-Dasí, M. (2016). La Evaluación Del Cyberbullying: Situación Actual y Retos Futuros. *Papeles del Psicólogo*, 37(1), (pp. 27-35).
- Mendoza, B (2014). Bullying los múltiples rostros del acoso escolar. México: Pax México.
- Mendoza, J. & Garza, J. (2009). La medición en el proceso de investigación científica: Evaluación de validez de contenido y confiabilidad. *InnOvaciOnes de NegOciOs* 6(1), (pp. 17-32).
- Morales, T., Serrano, C. & Santos A. (2016). Ciberbullying y delitos invisibles: Experiencias psicopedagógicas. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ministerio de Educación Ecuador. (2016). Prevención en familias del acoso escolar: Guía para docentes tutores Prevención de Riesgos Sociales. Ecuador: Ministerio de Educación de Ecuador.
- Organización de los Estados Americanos (OEA) e Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (iin) (2018). Informe Regional "Lineamientos para el empoderamiento y la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Internet en Centroamérica y República Dominicana". Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos. Recuperado el 13 de agosto de 2018 de: <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/2016/publicaciones/InfRegional-ESP008-WEB.pdf>
- Pilar-Molina, *et al.*, (2017). Guía de sensibilización sobre Convivencia Digital. UNICEF Argentina.

- Proyecto Tabby. (2013). Cyberbullying Manual para profesores. Recuperado el 18 de agosto de 2018 de: http://spa.tabby.eu/uploads/1/6/8/6/16865702/booklet_spa.pdf
- Prymak, T. y Sosnowski, T. (2017). Cyber-aggression as an example of dysfunctional behaviour of the young generation in the globalized world. *Studies in logic, grammar and rhetoric* 52 (65), (pp. 181). – 192; doi: 10.1515/slgr-2017-0050
- Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (2018a). La violencia virtual hacia niñas y adolescentes es real. Recuperado el 4 de octubre de 2018 de: <https://www.gob.mx/sipinna/prensa/la-violencia-virtual-hacia-ninas-y-adolescentes-es-real>
- Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (2018b). Los "retos" en Internet para niñas, niños y adolescentes: riesgos contra su ciberseguridad. Recuperado el 4 de octubre de 2018 de: <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/los-retos-en-internet-para-ninas-ninos-y-adolescentes-riesgos-contra-su-ciberseguridad>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49:4, (pp. 376-385). Recuperado el 13 de agosto de 2018 de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- UNESCO. (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO. (2017). Working Group on Education: Digital skills for life and work. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002590/259013e.pdf>
- Unicef. (2017). Estado Mundial de la Infancia 2017. Niños en un mundo digital. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/publications/files/SOWC_2017_SP.pdf
- Willard, N. (2007). Cyberbullying and Cyberthreats Effectively Managing Internet Use Risks in Schools. Recuperado el 18 de agosto de 2018 de: <https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Other-Resources/School-Safety/Safe-and-Supportive-Learning/Anti-Harassment-Intimidation-and-Bullying-Resource/Educator-s-Guide-Cyber-Safety.pdf.aspx>
- Willard, N. (2010). Sexting and Youth: Achieving a Rational Response. *Journal of Social Sciences*, 6(4), (pp. 542-562).

Parte V.
Evaluación institucional
(Programas académicos)

Capítulo 15. La cultura de la autoevaluación como medio para garantizar la calidad de la educación y la acreditación de programas académicos

*Carlos Esteban Hernández Martínez, Brenda Guadalupe Yépez González,
Pedro Iván Guillén Hernández*

Introducción

La cultura de la autoevaluación como medio para garantizar la calidad de la Educación y la acreditación de programas académicos” tiene como objetivo, describir la importancia que tiene la autoevaluación en las instituciones educativas no solo con fines de acreditación, sino como un ejercicio permanente y sistemático que permita la detección de errores y la atención temprana a problemas que se presenten, así como una retroalimentación de los procesos. Es de resaltar que la autoevaluación es con fines de acreditación, además es importante que se fomente una cultura de autoevaluación en las instituciones de educación superior que fomente certeza y confianza al trabajo institucional asegurando el cumplimiento de indicadores de calidad educativa y estar preparado para un mercado laboral cada vez más competitivo.

Para el análisis de la temática se han establecido 4 temas que permiten describir los resultados obtenidos de aspectos empíricos y de referentes teóricos, los beneficios de la autoevaluación es el primer apartado que se establece, continuando con la cultura de la autoevaluación sistemática y continua para poder establecer la importancia de la autoevaluación en la acreditación de los programas académicos, como tercer apartado se plantea la importancia de la autoevaluación en la acreditación de los programas académicos y para finalizar la calidad educativa un reto de la universidad.

1. Los beneficios de la autoevaluación

La autoevaluación escolar tiene muchas ventajas. Contribuye a mejorar las propias prácticas de la escuela y al desarrollo profesional de los docentes; también, ayuda

a proveer información para luego establecer prioridades en la enseñanza. Por otro lado, cuando los docentes se involucran en la evaluación, se sienten más autorizados a la hora de decidir. Una autoevaluación, se refiere a un proceso por el cual un individuo identifica varias de sus cualidades personales. Esto incluye: sus habilidades, debilidades, gustos, disgustos, hábitos mentales y creencias. Estas evaluaciones se pueden utilizar para muchos propósitos tales como elegir una carrera, mejorar el desempeño laboral y proporcionar información a un empleador. Mientras que, las autoevaluaciones pueden ser enormemente valiosas, tanto, para escritores como lectores, a menudo pueden estar plagadas de una serie de desventajas.

Nadie puede saber realmente los pensamientos de otra persona. Por esta razón, la persona que realiza una autoevaluación tiene más conocimiento acerca de la persona que está siendo evaluada – sí mismo – más que nadie. Aunque, los observadores externos pueden ver cosas de las que una persona no es consciente, esa persona es a menudo la mejor posicionada, para responder preguntas sobre sus propios pensamientos e impulsos. Por ello, las autoevaluaciones pueden ser documentos enormemente reveladores.

De una manera u otra los autores consideran a la autoevaluación como un procedimiento metodológico o proceso reflexivo, donde los educandos valoran su propia actuación. Según F. Addine (1996), cuando los educandos distinguen de forma independiente la correspondencia de los resultados que obtienen con sus proyectos, y encuentran las insuficiencias que ellos pueden eliminar, se puede hablar de autocontrol, con efecto en la autorregulación, lo que evidencia la importancia del desarrollo de la autoevaluación en el proceso pedagógico.

De acuerdo con F. González y A. Miláns (2003), esta es una forma más de defender el carácter activo de los educandos a lo largo de todo el proceso. Los educandos aprenderán no sólo a depender de las valoraciones externas, como es el criterio evaluativo de los educandos, sino a analizar y valorar sus propias ejecuciones y en qué medida estas responden a sus proyectos y expectativas iniciales. Para una adecuada autoevaluación, los educandos han de participar en la selección de indicadores y criterios.

Se comparte el criterio emitido por E. Mena (2003), al plantear que la autoevaluación de los educandos constituye el fin mismo del proceso evaluativo. Es el elemento más personalizado y dinamizador de este, mediante el cual los educandos evalúan sus conocimientos, modos de pensar, de sentir y de actuar, de manera más auténtica, reflexiva y crítica, dirigida a la regulación de su conducta, sus aprendizajes, el autoperfeccionamiento, y a sus proyectos y expectativas de vida.

E. Porrás (2004) considera a la autoevaluación como una fase más cualitativa que se da a través de la reflexión personal o participativa para describir o valorar la realidad propia o institucional. Para L. Borrego (2005) la autoevaluación de los

educandos es la evaluación que hace cada educando de sí mismo, lo cual tributa al desarrollo de la autocrítica, la autoestima y el autoreconocimiento de sus cualidades.

Por lo general se ha abordado la autoevaluación desde la posición del educando cuando puede y debe referirse, además, a la escuela, los profesores y familiares. La escuela debe saber dónde se encuentran las limitaciones o dificultades y trabajar en ellas para convertirlas en potencialidades, de manera similar los profesores y familiares deben saber que ha fallado en la educación de la personalidad de los educandos para dirigir el trabajo correctivo en función de lograr la mejora.

La autoevaluación en las organizaciones escolares las posiciona en el doble papel de sujeto y objeto, lo cual conlleva, para los actores que en ellas trabajan, asumir un papel protagónico y de responsabilidad y, a la vez, construir un objeto de conocimiento: la propia institución.

En principio, concebimos la autoevaluación como una oportunidad para repensar el o los sentidos de la institución escolar y alcanzar sus finalidades formativas.

Diferentes definiciones de autoevaluación nos introducen en el concepto y también nos permiten incursionar en las distintas perspectivas y posibilidades que se le abren a una institución educativa que desea aprender. Podemos decir, entonces, que vale para generar conocimiento más profundo acerca de una determinada realidad. Este conocimiento requiere de la formulación de interpretaciones acerca del valor del quehacer cotidiano de los miembros de la organización. El desafío es promover una reflexión colectiva para producir cambios que impulsen un constante proceso de mejora.

Al encarar un proceso de autoevaluación cada organización puede asumir diferentes modalidades. Para dirigirlo, por ejemplo, representantes de todos los estamentos de una institución conforman un comité, o se agrupan en su totalidad, bajo el compromiso de participación activa y responsable de directivos y demás miembros. Se define para su realización una serie de dimensiones, áreas y aspectos que será analizada en su totalidad, o en parte, según el acuerdo de sus miembros. De este modo, se aprecia gran similitud entre la evaluación y la investigación, las que a pesar de tener diferentes fines comparten las mismas técnicas e instrumentos.

Sin embargo, no acotamos el desarrollo de dicho proceso a una cuestión exclusivamente técnica, aunque resaltamos su relevancia. La autoevaluación es también una acción ética y política. En este sentido, se transforma en una necesidad para sostener la función pedagógica con calidad a la vez que genera un contexto de trabajo colaborativo.

Podríamos resumir el concepto afirmando que se trata de un proceso complejo que supone una acción reflexiva y valorativa sobre una serie de aspectos organizativos, curriculares, contextuales, de gestión, por ejemplo, que interactúan para lograr la calidad del centro. Es a partir de esa información generada en conjunto que se da la comprensión de las situaciones y se definen con mayor claridad las estrategias de mejora.

1.1 Características de la Autoevaluación

No todos los procesos de autoevaluación asumen las mismas características, las que dependen del modelo que se pone en práctica y de las condiciones del sistema educativo en que tienen lugar. No obstante, podemos resaltar los siguientes rasgos distintivos:

- Los actores de la organización escolar son quienes conducen e implementan el proceso.
- Se pueden procurar asesores o personal externo en el proceso solo si fuera necesario y existieran dificultades de gestión.
- La finalidad es fortalecer los mecanismos de autorregulación institucionales.
- Las dimensiones, aspectos y criterios utilizados para esta autoevaluación son previamente seleccionados por la propia institución.
- Su producto es un informe de autoevaluación con acciones de mejora a ser implementadas para optimizar la calidad de la formación y finalidades educativas que se persiguen.

1.2 Condiciones que posibilitan la Autoevaluación

Las condiciones que hacen posible la autoevaluación son:

- La cultura de la participación. Es necesario comprender cómo construirla.
- La voluntad política para realizar la autoevaluación sin la cual esta fracasa.
- El compromiso y la participación activa de los miembros de la comunidad durante todo el proceso.
- La viabilidad del acceso a la información a ser analizada.
- El apoyo del personal técnico para el procesamiento de la información.
- La utilización de los resultados para proponer los planes de mejora.

1.3 Beneficios de la autoevaluación

- Genera una cultura de evaluación, orientada hacia el mejoramiento de la carrera.
- Crea un espacio de reflexión y de análisis exhaustivo, que se proyecta a un proceso de diagnóstico compartido.
- Permite la participación de la comunidad académica en un diagnóstico común.
- Corrige debilidades posibles a ser atendidas en la medida que se identifican.
- Aporta informaciones relevantes para la gestión de calidad.
- Mejora la capacidad de gestión de la carrera, potencia el aporte de los académicos y permite comprender la situación global de la carrera.

2. La cultura de autoevaluación sistemática y continua

A priori sostenemos que es innegable la importancia del desarrollo de una cultura de la participación en el ámbito educativo. Esto es así, en cuanto a los consensos generados en torno a las funciones de la escuela. Al respecto, las nuevas demandas de la sociedad del siglo XXI nos exigen formar ciudadanos capaces, que puedan contar con un bagaje de conocimientos que les permita convivir, enfrentar nuevos retos y resolver problemáticas que requieren de la participación consciente y comprometida de todos. La complejidad del entorno social nos obliga a crear escenarios escolares que propicien la discusión y el establecimiento de acuerdos en un ambiente de tolerancia y respeto. Pensamos la participación como concepto y proceso que involucra la toma de decisiones. Participar permite conocer otros puntos de vista y adaptar la búsqueda de la mejora continua. Se requiere para ello, una mentalidad abierta que pueda combatir la percepción de la evaluación como mecanismo de control y sanción.

En ese sentido, la participación como condición y recurso promueve el interés, la reflexión colectiva, los necesarios acuerdos sobre los puntos a evaluar, decisión de modelos de evaluación, protagonismo de los actores involucrados, así como la articulación de los propósitos educativos.

Encontrar espacios de participación y de reflexión con diferentes miradas enriquece las posibilidades de mejora. Cuando cada autoridad, equipo de gestión, gabinete psicopedagógico, docente, alumno, personal no docente puede expresarse libremente y cada uno asume el compromiso de lograr mejoras, la autoevaluación está en marcha. La experiencia nos ha demostrado, por otra parte, que los procesos de autoevaluación promueven el compromiso de los actores con el proyecto que originan.

Ello no obsta la posibilidad de contar con agentes externos que emitan su juicio de valor, aunque los resultados de esta evaluación externa deben ser complementados con los que los miembros de la institución vayan elaborando.

Instalar estilos democráticos de gestión y evaluación implica andar un camino complejo y sinuoso que demanda esfuerzos sostenidos. Algunos temores y resistencias aparecen, sobre todo al incorporarse al equipo de trabajo personas que no han transitado por este tipo de experiencias o que, habiéndolo hecho, las mismas no hayan sido productivas. Así, deben de erradicarse progresivamente las diversas dificultades u obstáculos que se generan cuando:

- La aceptación a participar y la decisión de hacerlo no está sustentada en la información sobre los objetivos, metas, procesos, metodologías, trabajo de campo; la experiencia se torna un proceso traumático, excesivo y, por lo regular, no recomendable a otros actores institucionales.

- El temor a que se detecten errores institucionales eclipsa todas las posibilidades de participación, sustentado en la idea equivocada de que esto traerá repercusiones graves.

Por lo tanto, la participación como eje clave de ese proceso es una construcción progresiva. En esos escenarios la autoevaluación se convierte en un dispositivo indispensable para que la institución pueda pensarse. Por ello, la función esencial de la misma será formativa en tanto ofrezca a los miembros de esa comunidad «elementos» para intervenir sobre esa realidad. En este sentido, participación y autoevaluación interactúan dialécticamente en mutua potenciación.

La colegialidad puede surgir a partir de un proceso de colaboración, y la investigación-evaluación basada en la escuela puede ser el vehículo para tal proceso; a ello se refiere Holly (1986) en un texto de Moreno Olivos. La colaboración en equipo es necesaria para la instalación de la cultura de la participación. Toda cultura institucional se produce haciendo, esto es, sosteniendo prácticas.

Cuando un proyecto de autoevaluación deviene en una decisión institucional se comienza a trabajar en torno a la problemática del cómo. Es este el momento de indagar estrategias, modelos o para pensar en diseñar los propios. Al respecto, consideramos que la riqueza de un modelo de autoevaluación radica en que puede presentarse como una estrategia para mirarse y compararse.

El proceso de autoevaluación no se abre solamente a discutir, investigar y construir información sobre problemas, sino también a la necesidad de confrontar y hacer explícitas las tensiones sobre modelos, representaciones de la vida escolar a la luz de las finalidades de la escuela.

Se trata de un recurso para objetivar los puntos reales de acuerdo y desencuentro, las fortalezas y las debilidades: construir un análisis de la situación inicial de cada escuela frente a las nuevas necesidades y demandas sociales, políticas y educativas.

En aquellas organizaciones donde no se cuenta con un modelo a seguir se requiere primero de una fase de autoevaluación que respete la cultura institucional, etapa inicial que deberá permitir reconocer sus rasgos de identidad. Tal vez, sea un momento de trabajo más complejo, pues hay múltiples.

Una de las características de la institución educativa como organización es la de constituir una comunidad. Definiendo que la escuela tiene como función principal la formación y el aprendizaje, su funcionamiento público requiere ser participativo. Se trata de una cultura de la participación que exige al interior de cada escuela que se superen los planteos meramente técnicos, individualistas y aislados de la búsqueda de bien común y se ingrese en el análisis de los procesos culturales y organizativos comunitarios, que también son complejos y problemáticos.

El repensarnos como comunidad implica también repensarnos como institución. Es preciso reconstruir instituciones que tengan la capacidad y la legitimidad suficiente para desarrollar políticas para el bien común y, en ese sentido, que ayuden a construir marcos para el largo plazo, de índole duradera, para sentirnos más amparados de la incertidumbre que caracteriza la cotidianidad.

2.1 Nuevas dinámicas para nuevas demandas

La cuestión del conocimiento como preocupación ocupa un lugar en el debate político sobre la escuela de comienzo de este siglo, en especial con la necesidad político pedagógica de pensar en la inclusión educativa. Son, entre otros, esos los desafíos que enfrentan sus miembros.

Una de las demandas centrales de estos tiempos es la adopción de una escuela inclusiva. Las desigualdades sociales son más visibles hoy, tal vez más que nunca en la historia de la educación. Ello conlleva cambios tanto en lo referido a los modos de enseñar, al conocimiento a brindar, a las relaciones con las familias hasta las propias representaciones acerca de los alumnos. Implica, además, que la institución educativa, en tanto organización compleja, se interrogue sobre las dificultades de la gestión social de las interacciones mantenidas entre los profesores y los alumnos, bien como de los alumnos entre sí.

De acuerdo con Barroso (2002, pp. 277-298) en el cuarto de este nuevo milenio es necesario, a partir de cuatro vectores, repensar la escuela como:

- Servicio local del Estado. Como organismo público, debe cumplir su misión educativa dentro de los principios constitucionales democráticos.
- Organización de profesionales. Debe garantizar una relación pedagógica sustentada en la confianza mutua entre profesores, alumnos y las respectivas familias.
- Servicio público de solidaridad social. Debe asegurar formas de apoyo adecuadas a las diversas necesidades de los alumnos.
- Miembro de una comunidad local. Debe ser capaz de expresar los intereses de la colectividad a la cual sirve.

Por otra parte, desde la perspectiva de la enseñanza hay una nueva demanda en el sentido de fomentar la creatividad, presentar al conocimiento como producción humana y en constante movimiento junto con el uso de métodos no intimidatorios.

La instalación de procesos de autoevaluación también aparece como interpe-laciones que movilizan el devenir escolar. Conocer qué pasa en las instituciones, hacer públicas sus tareas, resultados y procesos no es un tema menor cuyo desarrollo modifica el propio ámbito en que la evaluación tiene lugar.

2.2 Interpelaciones a la función docente

La participación en la gestión y evaluación de las escuelas requiere, entre otras cosas, de un saber técnico y de responsabilizarse por la tarea históricamente asignada.

Frente a las desigualdades antes mencionadas el papel de los docentes también se modifica. No debemos, afirmar simplemente que nuestra misión es enseñar, ignorar las dificultades sistémicas de los alumnos. Sostenemos que el núcleo de la actividad docente lo integran los logros del alumnado, pero sostenemos, asimismo, que no es un trabajo que deba ser desarrollado en soledad. Frente al análisis de los procesos de aprendizaje y los resultados que se obtienen, también debemos encontrar respuestas de lo colectivo, es decir la organización, hace por: mejorar la situación de los alumnos en riesgo académico que transitan por el espacio escolar con déficit de saberes y competencias.

- Incluir los alumnos de minorías étnicas o extranjeros.
- Aminorar los efectos que produce la falta de adecuado acompañamiento familiar durante el proceso formativo de los hijos.
- Ayudar a los alumnos más pobres.
- Ayudar a los discapacitados.

Por otra parte, desde ahí es posible contrastar con la mirada objetiva del otro, discutir sobre lo que significan calidad, inclusión, enseñanza, equidad –ya que no todos entendemos lo mismo–, y es posible arribar a construcciones colectivas que tienen pertinencia para ese contexto escolar, lo que posibilitará ensayar cambios de mejora a esa realidad evaluada. Estas enunciaciones, estos acuerdos, lejos de ser elaboraciones universales, son situacionales y obedecen a los marcos ideológicos, a las perspectivas, a las creencias, a lo subjetivo, a lo implícito y explícito de la tarea escolar. Una nueva demanda entonces: poner en discusión los propios supuestos, las propias concepciones, para lograr acuerdos, más allá de las discrepancias. El docente, en consecuencia, está transitando importantes cambios en su cultura profesional.

2.3 Las condiciones operativas

Al emplearse un proceso de evaluación, básicamente se estará recogiendo información que servirá de fundamento a las decisiones necesarias para la mejora y el cumplimiento de las metas, pero, ¿cuáles son las condiciones indispensables para llevar a cabo un proceso de autoevaluación institucional?

El interés y la valoración del proceso de autoevaluación por parte de la comunidad que va a iniciarlo. Este aspecto, si bien puede parecer accesorio, posee una gran potencialidad pues son los aspectos afectivos o actitudinales lo que inician y

mantienen la consecución del logro del proceso. En todo caso, las primeras involucradas y convencidas tienen que ser las autoridades.

- La predisposición al cambio y a la innovación por parte de los actores, incluyendo a las autoridades. Si en el contexto se carece de esta predisposición es muy difícil que se produzcan ajustes o modificaciones en el trabajo cotidiano, por lo que el plan de mejora no va a tener repercusión alguna. Autores como L'Ecuyer (1996) recomiendan que las instituciones que por primera vez van a iniciar un proceso de autoevaluación lo hagan con procedimientos sencillos y de corta duración, pues de esta forma se reportan resultados más inmediatos y el tema de la evaluación se inserta en el colectivo con mayor facilidad. Una vez que se asegura este factor de predisposición, se pueden implementar procedimientos más complejos para que, paulatinamente, la escuela se apropie del proceso y permita que se establezca la cultura de evaluación

3. La importancia de la autoevaluación en la acreditación de los programas académicos:

Las instituciones educativas hoy en día buscan contar con altos estándares competitivos, por lo cual es más común que realicen un proceso de autoevaluación; factores como las políticas educativas, buscar la mejora continua de los programas educativos, la competencia entre instituciones por obtener mejores techos financieros y la necesidad de las IES de ser reconocidas por tener programas acreditados, hacen que la autoevaluación se presente de manera continua y sistemática como una estrategia de calidad, sin embargo, todavía en México no existe una cultura de autoevaluación.

Es un proceso que permite generar evidencias para orientar la toma de decisiones que lleven a las IES a la innovación, mejora continua o reingeniería, además de buscar prepararse para los procesos de acreditación y re acreditación.

El fortalecimiento de la cultura de la evaluación de la calidad es un presupuesto prioritario de todas las instituciones de educación superior que estén comprometidas con el mejoramiento continuo y la búsqueda de la excelencia. La premisa de la autoevaluación debe ser una práctica permanente, que brinde una observación crítica a la forma como las instituciones y los programas desarrollan todos los procesos, de manera que se asegure la calidad de los servicios que ofrecen las instituciones que trabajen en este criterio. Si en este ejercicio auto evaluativo se lleva a cabo con fines de acreditación, se deben seguir los lineamientos definidos por los organismos en los que se desea acreditar.

El éxito y la formalidad de un proceso de esta naturaleza requieren que las IES asuman el control del proceso y promuevan una extensa participación de la comunidad académica en éste.

No se debe dejar de lado que esta autocrítica, debe asumirse de manera integral, mediante la valoración uno a uno de todos los procesos, con el propósito de valorar la pertinencia de esta e identificar fortalezas, debilidades y con base en esto hacer planes de mejora, que tengan como finalidad cualificar el programa sometido al proceso de acreditación y asegurar a la sociedad y al Estado el cumplimiento de los más altos requerimientos de calidad en propósitos y objetivos.

La autoevaluación es un proceso que permite generar evidencias para orientar la toma de decisiones que lleven a las IES a cambios continuos e innovadores, mejora continua e incluso a una reingeniería parcial o total que los lleven a la mejora de una problemática general o focalizada además de ser un motivador en la preparación de los procesos de acreditación y re acreditación.

“La autoevaluación es un elemento diseñado como parte del sistema de control, para auto diagnosticarse. Para garantizar el objetivo, su práctica debe ser permanente, de tal forma que permita establecer la calidad y efectividad del Sistema de Control, determinar si cumple con los objetivos para los cuales fue diseñado y facilitar el emprendimiento de las acciones de mejora requeridas para el logro de su propósito”. (Mejía Quijano 2005).

Por tanto, la a autoevaluación es vista desde varios ángulos, como un diagnóstico de las necesidades de cambio institucional; como un continuo laboratorio de ensayo y error, porque identifica aprendizaje de los errores; como una forma de percibir el funcionamiento de la institución en relación con ella misma y en relación con su entorno. Su objetivo, es la mejora de la calidad en la planeación implementación, ejecución y control de los procesos institucionales, racionalizar los programas existentes en una institución y el uso y asignación de recursos en si misma.

La Acreditación es un mecanismo consciente para la búsqueda permanente de los más altos niveles de calidad por parte de las instituciones que trabajen esquema. Estas IES se evalúan bajo criterios establecidos por instituciones acreditadoras con la colaboración de la comunidad académica nacional e internacional.

El cumplimiento de estos parámetros deberá desencadenar en una mejora permanente y no ser apenas un reflejo de la calidad obtenida hasta el momento. No es un mecanismo de inspección y vigilancia que debe ejercer el Estado y por lo tanto, no lo reemplaza.

Es importante resaltar que en este proceso la institución acreditadora toma en consideración tanto la autoevaluación que realiza la institución de educación superior sobre el programa, como la evaluación externa de los pares.

Al igual que en los otros procesos de acreditación, el Organismo acreditador toma el concepto de **calidad** como base del modelo teórico- metodológico. Refi-

riendo a que la calidad de una institución o de un programa sugiere la realización de sus procesos y conceptos, mismo que, debe referirse a las *características universales* de la educación superior, a las *características genéricas* oportunos al modelo idóneo definido históricamente para ese tipo de institución, y a las *características específicas* que le sean propias, según su misión, campo de acción y objetivos.

El concepto de calidad en la educación superior hace referencia a la suma de características que contribuyan al reconocimiento del programa académico o una institución, y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre la praxis de la institución actual y el modo como en esa institución o programa académico se presta dicho servicio, y el *óptimo* que corresponde a su naturaleza.

Aun que en los años ochenta y noventa se mostró más auge de los sistemas de evaluación en los distintos países en México comenzaron a gestarse desde los inicios de los años setentas. La SEP, la ANUIES y el Gobierno Federal promovieron la creación del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES) con el fin de orientar y regular el conjunto de Instituciones de Educación Superior, sin embargo, no se generaron grandes resultados, porque dicho programa mostró poca capacidad de tomar acuerdos significativos, situación que provocó el debilitamiento de la SINAPPES como sistema en el transcurso de los años ochenta.

En los años ochenta se comenzaron a evaluar los estudios mediante políticas que garantizaran la calidad y el uso adecuado de los recursos financieros.

Entre 1971 y 1982 el crecimiento de la matrícula y el subsidio público, provocaron una actitud flexible en cuanto a la contratación docente muchos de los cuales no cumplían, carentes de formación académica, comenzaron a trabajar en 1998 para que la planta de profesores se multiplicara por cuatro, favoreciendo a los programas tradicionales como medicina, ingeniería y derecho, en los cuales se exigían algunos requisitos que garantizaran la calidad docente.

En la actualidad, la Federación recomienda a las instituciones trabajar sobre once criterios para la acreditación: I) Filosofía institucional, II) planeación y efectividad, III) normatividad, gobierno y administración, IV) programas académicos, V) personal académico, VI) estudiantes, VII) personal administrativo, VIII) apoyos académicos, IX) recursos físicos, X) recursos financieros, y XI) educación a distancia.

Los criterios se explican de la siguiente manera:

Primero, en la filosofía institucional se describe la postura y el compromiso que tiene la institución con relación a la educación superior. Forma parte de los principios y marco de referencia de la misión. Para ello, la institución debe contar con

documentación que manifiesta de manera explícita su misión institucional, la cual dice estar relacionada con su evolución histórica.

El segundo, el de planeación y efectividad, implica que la institución tiene visualizado su futuro, está comprometida con un proceso de mejora y puede demostrar qué tan bien cumple su misión y sus planes. Estos también son dos ejes fundamentales en torno a los cuales gira el proceso de Acreditación Institucional. La efectividad indica qué tan bien la institución cumple su misión o propósito educativo y qué tanto está logrando sus metas.

La normatividad, gobierno y administración es el tercer criterio, implica que el marco normativo sea tal que la institución pueda asegurar, a la comunidad universitaria y al público en general, que sus procesos y actividades se desarrollan según normas y estándares claramente definidos, además de que cumple con las disposiciones normativas nacionales relativas a educación superior.

El cuarto, son los programas académicos, los cuales constituyen el núcleo de la operación de una institución de educación superior; le permite cumplir sus funciones sustantivas y atender las necesidades de la comunidad.

El quinto criterio es el personal académico, como uno de los elementos de mayor impacto dentro de los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, la selección, desarrollo y retención de un profesorado competente, en todos los niveles académicos, es de suma importancia para lograr altos estándares educativos en los programas de la institución.

El sexto, son los estudiantes, definidos como los actores protagónicos de los procesos y actividades que diariamente se viven en las instituciones de educación superior. Se entiende que la institución que considera que el estudiante es el beneficiario inmediato de la educación que se ofrece tiene más posibilidades de cumplir exitosamente su misión y sus objetivos.

El séptimo, se refiere al personal administrativo, comprende a aquellas personas que laboran en las áreas de apoyo institucional y de apoyo académico y administrativo. Incluye también al personal técnico y de servicio.

El octavo, el personal debe contar con el entrenamiento adecuado a las funciones que realiza. El noveno criterio son los apoyos académicos, como los elementos que se disponen alrededor de los estudiantes, profesores y colaboradores, para facilitar las actividades académicas de la institución.

El décimo, son los recursos físicos, indispensables para el desarrollo del programa que ofrecen las instituciones. Entre tales recursos se encuentran los edificios, estacionamientos, equipos, laboratorios, talleres y materiales. Es importante que los recursos sean dispuestos en condiciones de calidad, seguridad, salud y preservación del medio ambiente para el correcto desarrollo de actividades académicas y administrativas.

El onceavo criterio se refiere a los recursos financieros; se conciben como vitales para la continua operación de la institución. Cuando el plantel está sano financieramente, está en posibilidades de ofrecer sus programas y servicios de acuerdo con lo planeado. La institución debe tener y demostrar la estabilidad económica y financiera que garantice la operación de sus programas educativos en el corto y mediano plazo.

Por último, la educación a distancia, como satelital, por correspondencia, electrónica, abierta y semipresencial, es una estrategia para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje. Este tipo de educación también debe ser congruente con la misión institucional.

“En el ámbito de la educación superior, la acreditación es el acto legal por el cual se emite un reconocimiento que hace constar una situación o nivel de calidad. La acreditación de un programa educativo está respaldada en un proceso periódico de evaluación de los distintos componentes que conforman un programa, con la finalidad de lograr su mejoramiento”

Los objetivos finales de la autoevaluación con fines de acreditación están encaminados a:

- Proporcionar el mejoramiento de la calidad de la educación superior.
- Dar fe pública de la calidad de las instituciones y de los programas de la educación superior.
- Ser un mecanismo para que las instituciones de educación superior rindan cuenta ante la sociedad y el Estado sobre los servicios públicos que presentan.
- Brindar información confiable a los usuarios del servicio educativo del nivel superior y alimentar el Sistema Nacional de Información creado por la ley.
- Ser un incentivo para que las instituciones verifiquen el cumplimiento de su misión y su proyecto educativo.
- Mantener niveles de calidad reconocidos internacionalmente.
- Propiciar la idoneidad y la solidez de las instituciones que prestan el servicio público de la educación superior. (Santos Guerra, 1993).

4. La calidad educativa un reto de la universidad

Con la autoevaluación, la certificación y acreditación de los programas universitarios, los elementos académicos en los cuales se centran los procesos de calidad son: la investigación educativa, eficiencia terminal, formación docente, visión y liderazgo en la planeación curricular como los ejes vertebradores de la certificación y acreditación de los planes y programas de estudio.

La preocupación de organismos internacionales y nacionales por desarrollar una verdadera política de calidad en las instituciones de educación superior en México. Aún con la divergencia en los elementos a verificar para ver su impacto en la calidad educativa, existen ciertas concordancias que se resumen en:

- 1: La pertinencia personal y social como foco de la educación.
 - 2: La convicción, estima y autoestima de los estratos involucrados.
 - 3: La fortaleza ética y profesional de los profesores.
 - 4: La capacidad de conducción de los directores y el personal intermedio.
 - 5: El trabajo en equipo al interior de la escuela y del sistema educativo.
 - 6: Las alianzas entre las escuelas y otros agentes educativos.
 - 7: El currículo en todos los niveles educativos.
 - 8: La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos.
 - 9: La pluralidad y la calidad de las didácticas.
 - 10: Los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales.
- (Braslavsky, 2006, p. 1).

Ante el crecimiento acelerado de la matrícula universitaria, en muchos casos, sin tener en cuenta las necesidades reales de la comunidad educativa o condiciones económicas, sin un proceso de planeación adecuado, sin contar con recursos para prestar el servicio con niveles mínimos de calidad y lo que es peor, con un claro y casi único propósito de lucro en el sentido de operar la educación universitaria como un elemento de masificación de la escuela e igualdad de oportunidades.

En ese sentido, se debe cumplir con el primer reto de una educación de calidad: desmercantilizar la universidad privada, y retomar el camino de la universidad con un alto sentido social de responsabilidad.

En el caso de México existe la autonomía de la universidad, que se debería de entender como la libertad para prestar un servicio educativo de alto nivel académico, social y administrativo, pero acompañada de la responsabilidad para asumir las consecuencias de las acciones ejecutadas, con una profunda vocación y voluntad permanente del rendimiento de cuentas a la sociedad y al Estado. (Giraldo, Abad, & Díaz, 2007).

De lo anterior se desprende la necesidad de la educación para rendir cuentas a la sociedad civil de una forma organizada, obviamente que para ello, se requiere de una cultura de criticidad y de participación social para construir acuerdos en los estándares de evaluación educativa, que a la postre se han de convertir en los indicadores y metas a cumplir.

Para Filmus (1994), en la medida que avanza la tecnología y se incorpora a la educación produce un vacío que debe ser llenado con la evaluación de los

programas en línea, para el siglo XXI la educación virtual debe avanzar de forma vertiginosa, convirtiéndose en una realidad.

Partiendo de la formación sociocultural del hombre y del sistema educativo nacional se puede descubrir un modelo de educación de calidad vinculado a los retos de la sociedad moderna; así mismo, en el campo de la administración escolar y universitaria se deben hacer énfasis en la gestión de calidad contextualizada a las realidades de las escuelas.

Es necesario partir un diagnóstico adecuado para comprender el estado actual del conocimiento en el campo de la gestión educativa, examinar la orientación epistemológica y los límites de los fundamentos filosóficos y sociológicos de los paradigmas dominantes en la administración de la educación contemporánea. Sin caer en el extremo de la importación de teorías funcionales en otras latitudes del saber, pero no en la función del saber. (Sander, 1996).

Uno de los indicadores favoritos en materia de calidad educativa de los organismos internacionales es la investigación educativa y, es precisamente, con su vinculación a los problemas, como se pretende hacer de esta una herramienta indispensable en la calidad educativa. La investigación debe ser revalorizada en el mundo actual, no solo debe ser un parámetro numérico en la calidad educativa, deber ser ponderada como la maquinaria social de la participación, empoderamiento y ejecución de la vinculación de la sociedad con la escuela. (Latapí Sarre, 2009).

Otro desafío interesante es provocar una reforma educativa que privilegie el conocimiento, atienda la diversidad del mosaico cultural de este país, reconozca la autonomía del profesorado, atienda la precariedad de los grupos vulnerables y, en resumen, sea el catalizador de la igualdad de oportunidades mediante una educación libre y de calidad. (Linarez, 2013).

Conclusión

La autoevaluación es un proceso que se presenta con mayor frecuencia en las instituciones educativas como una forma de diagnosticar el estado actual en el que se encuentran, sin embargo, se lleva a cabo de forma transversal, destacando más los resultados de datos duros (cuantitativos), dejando de lado los datos cualitativos que permiten un mayor acercamiento a las necesidades que se viven en los diferentes contextos. Si bien es importante tomar en cuenta las categorías e indicadores que señalan los marcos de referencia de los organismos acreditadores, también es necesario fomentar una cultura de autoevaluación en donde se diseñe una planeación estratégica de autoevaluación hecha a la medida de cada centro escolar, institución o facultad.

La calidad educativa ya no es a lo que aspiran las universidades es un compromiso social que se debe cumplir pues como servidores públicos debemos orientar

las acciones a tener una mejor relación entre la formación profesional de los egresados y el campo laboral, es decir mejorar la empleabilidad, promover un mayor número de estudiantes que realicen movilidad tanto nacional como internacional, proponer políticas y gestión universitaria que asegure mecanismos de calidad, realizar investigaciones que den respuesta a las problemáticas educativas y propiciar el autofinanciamiento de los programas de estudio ya que cada vez se presenta con mayor frecuencia la reducción de financiamiento.

Referencias bibliográficas

- Addine Fernández, F. (1996). Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa en los Institutos Superiores Pedagógicos. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(2), 84–101.
- Bolívar, A. (2018). Autoevaluación institucional para la mejora interna (falta)
- Barroso, João (2002). «A investigação sobre a escola: contributos da administração educacional», en Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa da Educação, vol. 1, n.º 1.
- Borrego Placencia, L. D. (2005). Una estrategia para educar el valor laboriosidad en los alumnos de Secundaria Básica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río. Cuba.
- Fuentes González, H.; De la Peña Silva, r., & Milán Licea, M. R. (2003). La evaluación del proceso docente educativo como proceso participativo y no directivo. Conferencia científica internacional innovación educativa. Las Tunas. Cuba.
- González, L. E., & Espinoza, Ó. (2018). Calidad en la educación superior: concepto y modelos. Calidad en la Educación, (28).
- Holly, Peter (1986). «Investigación en la acción como una estrategia para la práctica de la innovación», en el Simposio sobre Innovación Educativa. Murcia: Universidad de Murcia, citado por Tiburcio Moreno Olivos. «Creación y administración de un grupo interinstitucional de investigación educativa. Una experiencia en la Universidad de Quintana Roo (México).
- Landi, N., & Palacios, M. (2010). La autoevaluación institucional y la cultura de la participación. Revista iberoamericana de educación, 53, 155-181.
- Latapí Sarre, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. Revista mexicana de investigación educativa, 14(40), 255–287.
- Linarez, Placencia. G. (2013). La brecha digital: mutación de la exclusión social. Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo Educativo. Recuperado a partir de http://ride.org.mx/docs/publicaciones/11/sociales_y_administrativas/F08.pdf
- Rivero, C. J. L. A., & López, C. J. G. (2018). La autoevaluación institucional con fines de mejora continua en las instituciones de Educación Superior. Universidad y Sociedad, 10(4), 18-24.
- Mejía Quijano Rubí Consuelo. (2005) Autoevaluación de sistema de control interno. IX Foro de Investigación de la Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración. ALAFEC. México, D. F.

- Sallán, G. J. (1993). La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos. *Bordón*, 45(3).
- Santos Guerra, M. Á. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista Investigación en la Escuela*, (20), 23-35.
- Filmus, D. (1994). El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas. *Educación Técnico Profesional*, cuaderno de trabajo, 1, 59-62.
- Freire, P. (1997). *Política y educación. Siglo XXI*. Disponible en: http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=TBC6eRj_P18C&oi=fnd&pg=PA11&dq=-criticas+calidad+en+la+educaci%C3%B3n&ots=38-ctnVr_h&sig=YazDeg8i-BfxavjB2aIXqX-MeCLI
- Giraldo, U., Abad, D., & Díaz, E. (2007). Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia. Disponible en: <http://www.uned.ac.cr/Academica/images/paa/materiales/documentos/basespoliticaCNA.pdf>
- La autoevaluación institucional y la cultura de la participación. Disponible en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a07.htm>
- L'Ecuyer, Jacques (1996). «Evaluación de la calidad: hacia estándares y criterios internacionales en las áreas técnicas y vocacionales. La experiencia canadiense», en *Revista de la Educación Superior*, vol. xxv, n.º 97. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res097/art2.htm.
- Porrás Báez, E. (2004). La evolución de los paradigmas y modelos educativos. Visión histórica. En *Revista Internacional Magisterio*. No 10. Agosto -septiembre. España
- Revista Iberoamericana de Educación (rie)*. Disponible en: http://www.rieoei.org/inv_edu14.htm.

Capítulo 16. El modelo de Stufflebeam en la evaluación de un programa doctoral. La estructura como manera de materializarse el programa

Rubén Madrigal Segura

Introducción

Los programas doctorales tienen en mente la consideración de que son valiosos para generar recursos humanos de cierto nivel y tienen la pretensión de cubrir las exigencias del sistema educativo nacional, estatal o regional, de acuerdo con su génesis o ámbito de acción. El doctorado en México, es concebido como un vínculo directo con la investigación y de alguna manera con el quehacer científico.

En el marco de ese escenario, el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (en lo sucesivo Instituto), cuenta con un Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación al que mencionamos como programa. El diseño del programa estuvo a cargo de académicos del propio Instituto y opera desde el 2002. La participación de académicos (Jiménez, 2002) (Medina, 2008) en la elaboración de programa de estudio, no es nuevo en las Instituciones de Educación Superior.

La investigación como eje rector de la evaluación de un programa doctoral, siguiendo a Stufflebeam (1987) tiene una orientación hacia la valoración en la aplicación del conocimiento de dicho programa, poniendo énfasis en la utilidad de la información para la realización de un plan de mejora. En la investigación usamos el modelo CIPP (contexto, insumo (estructura), proceso y producto) para la realización de la investigación evaluativa propuesta por Stufflebeam. La hago a partir de un diseño de investigación que tiene como característica la descripción-evaluación del programa de doctorado.

El enfoque de calidad se visualiza en el proceso de la investigación, la cual tiene una estrecha relación con la evaluación interna o auto evaluación que de acuerdo con Aguedelo (2008) existen dos tipos de modalidades de auto evaluación: auto evaluación para el mejoramiento y auto evaluación para el registro, funcionamiento y acreditación. Ambos modelos, comparten la secuencia, pasos o momentos de

evaluación. La única diferenciación en los modelos de auto evaluación se genera en el plan de mejora, los cuales tienen fines distintos.

El objeto de la presente investigación evaluativa es el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación que imparte el Instituto. Lo anterior parte del reconocimiento que no es una auto evaluación en el estricto sentido, sin embargo, se reconoce que la investigación la realiza un miembro de la comunidad académica.

Parto de un recorte temporal de cinco generaciones: se analizó el programa y se obtuvo información en reuniones con los participantes en la quinta promoción: alumnos y académicos. Además, se recuperó información de pláticas informales con sujetos clave entre los cuales puedo mencionar a ex alumnos e integrantes de la comisión para la elaboración del programa.

Por otro lado, la propia investigación así lo demanda, revisamos la Revista ISCEEM en su segunda época y Tiempo de Educar. Con la intención de revisar las publicaciones que en ellas realizaron los alumnos del programa de doctorado. Lo anterior nos lleva a una línea sobre las condiciones institucionales para la formación de investigadores.

El capítulo tiene la pretensión de dar a conocer parte de la investigación que es lo relacionado con la **estructura** como insumo, una de las categorías del modelo propuesto por Stufflebeam. La pregunta de investigación es ¿qué elementos de la estructura coadyuvan para la calidad en la formación de nuevos investigadores? La cual sirvió de guía durante el proceso mismo de la investigación. El objetivo es comprender los elementos de la estructura del programa doctoral que se alinean con el proceso de formación para la investigación.

Desarrollo del proceso de investigación

En la realización de la investigación era recomendable la formación de un equipo, sin embargo, queda claro que la ejecución de la misma no pudo conformarse un equipo de trabajo para la realización del proceso de investigación porque se registró, desde un inicio, como una investigación individual.

El desarrollo de la investigación comienza con el apoyo total del coordinador del programa de doctorado y con la dirección del Instituto, los cuales me otorgaron facilidades para revisar documentos, para obtener información relevante para la conclusión de la misma. Además, de la colaboración de compañeros académicos, alumnos y ex alumnos del programa. Es decir, tuve la oportunidad de trabajar sin contratiempos.

Mecanismos de organización implementados

La organización del trabajo se generó a partir de dos momentos. El primero fue el de búsqueda de información sobre los procesos mismos de evaluación realiza-

dos por los organismos evaluadores. Para ello, recurrimos a las experiencias de las Instituciones de Evaluación de Educación Superior A. C. También, revisamos la experiencia que tiene la Universidad Nacional Autónoma de México. Por otro lado, exploramos la propuesta del Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología. A partir de ello, se tomaron decisiones sobre el proceso de la investigación.

Con la información obtenida fuimos haciendo archivos para revisarla las veces que fueran necesario. Las fotocopias de los materiales utilizados los concentramos en carpetas con un identificador. Además, elaboramos cuadros de doble entrada para concentrar la información pertinente para la investigación.

En el segundo momento, una vez que se toma la decisión de llevar a cabo la investigación de la evaluación del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, se determina la utilización de cuatro categorías de análisis y sus respectivas subcategorías. Lo que lleva a considerar la utilización de otras carpetas para el concentrado de la información.

El presente escrito tiene el propósito de dar a conocer una de esas categorías y sus subcategorías analizadas del programa doctoral en cinco generaciones. La categoría elegida para su presentación es referente a la **estructura** con los siguientes subtemas o componentes: plan de estudios, personal académico, alumnos, infraestructura y recursos financieros.

Antecedentes

A partir del acuerdo de creación del Instituto en 1979, se gesta todo un proyecto de educación superior para el magisterio estatal. En sus inicios se puso atención a la profesionalización del magisterio de la entidad con el diseño de los programas de maestrías y especialización. A partir de la idea de profesionalización comienza a operar el Instituto tanto en la sede Toluca como en sus divisiones académicas: Chalco, Ecatepec y Tejupilco.

En relación con el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, inicia sus actividades con la generación 2002-2004 con un total de 16 doctorandos a los cuales también les decimos alumnos. Las siguientes dos generaciones tuvieron veinte. En la cuarta generación se admitieron 24 y para la quinta hubo un incremento notable a 44 alumnos.

Parte fundamental en este proceso de evaluación de cinco promociones es el hecho que en las tres primeras existió un *claustró de doctores* encargados de la formación de los doctorandos: académicos con trayectoria que los avalaba como personal de calidad para el posgrado. Por cuestiones Institucionales los dieron de baja de manera paulatina. Se habilitó a los académicos del propio Instituto, los cuales de manera personal se venían preparando en diferentes Instituciones en su formación doctoral, para realizar las actividades académicas del programa de doctorado.

Vale la pena precisar que de conformidad con Sánchez Flores (2003) el programa de doctorado inicia con 22 académicos con el grado de doctor. Las plazas de contratación son muy diversas, va desde investigador educativo, pedagogo “A” y profesor horas clase: todos de manera eventual. Lo más interesante es la manera en que fueron seleccionados los académicos para trabajar en el programa y nos dice Sánchez Flores (2003) “vale reconocer que la emisión de una convocatoria a concurso de oposición es una acción sin precedente institucional” (p. 11). La manera de cubrir las necesidades institucionales de un *claustró de doctores* fue un proceso atinado.

Estructura

A través de esta categoría pretendo hacer una revisión de los componentes del programa, con el análisis de su contenido tengo la pretensión de poner a la luz, la manera en que se vive, el hacer diario de alumnos, académicos y autoridades escolares de dicho programa, con la intención de valorar lo escrito en él, con lo ejecutado y ponerlo en una balanza para identificar el rumbo del programa.

Plan de estudios

La elaboración de un plan de estudios es con la intención de proyectar acciones que sean retomadas, en este caso, por las autoridades escolares del Instituto y por los académicos de este. Las directrices del diseño curricular plasmadas en el plan de estudios toman sentido a la hora de retomarlas los académicos para ir formando a los investigadores noveles.

- a. **El perfil de ingreso permite a los alumnos alcanzar los objetivos y metas propuestas.** Uno de los requisitos de ingreso al Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación es haber cursado una maestría en educación o en un área afín. Además, de apearse a la convocatoria: antes de publicarla, la coordinación del doctorado hace una valoración de la generación anterior para proponer la nueva convocatoria.

El hecho de que los alumnos cuenten con el grado de maestría en áreas afines a la educación, como parte del perfil de ingreso, permite alcanzar el objetivo del programa relacionado con el fortalecimiento de la calidad de la educación. Lo anterior permite cumplir con la meta del programa a corto plazo que era el “inicio del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación en el 2002” (ISCEEM, 2002, p. 20).

Otro elemento que constituye el perfil de ingreso, tiene que ver con la presentación de documentos probatorios de actividades académicas realizadas, es decir, se busca que los aspirantes tengan experiencias académicas que les permita transitar

en el programa con menos obstáculos en su permanencia y obtención del grado. Con el perfil académico se busca cumplir con los objetivos de formar investigadores tendientes a crear conocimiento original, además de que participan en espacios de discusión académica e intelectual al participar en los seminarios básicos y por campo de conocimiento, en los coloquios y demás actividades académicas.

Un aspecto fundamental, para el desarrollo del programa es la disposición del aspirante para dedicarse de tiempo completo a su formación doctoral. Lo anterior implica que los objetivos del programa pueden ser alcanzables, entre ellos, contribuir al fortalecimiento de la calidad de la educación porque, la dedicación de tiempo completo a la formación lleva la posibilidad de alcanzar profundidad en sus estudios y dedicarle el tiempo suficiente a su formación como investigador y ello le permite discutir con los autores, con sus compañeros y con los académicos.

Las cartas de recomendación de dos académicos reconocidos es otro requisito administrativo. Con ello, se valora las relaciones que tiene el aspirante con los académicos. Es una forma de ver en los medios en que se desenvuelven los aspirantes. Con el perfil de inserción en la vida académica es posible cumplir con los objetivos de contribución a la calidad de la educación y de formación de investigadores.

Una de las partes fundamentales del éxito del programa es el perfil de ingreso, tiene relación directa con las capacidades para la investigación: elaboración de un proyecto, presentarlo ante los académicos del doctorado y hacer una réplica del mismo. En otras palabras, hablar, leer, escribir, escuchar y argumentar es lo que se le pide al alumno para aspirar al programa. Con lo anterior, se fortalece la posibilidad de alcanzar varios de los objetivos del programa: contribuir al fortalecimiento de la calidad de la educación, la cual comienza con la posibilidad de aspirar al ingreso al programa.

b. El perfil de egreso y los atributos que los alumnos deben tener al concluir sus estudios. El perfil de egreso se encuentra perfectamente fundamentado y describe los atributos que los alumnos tienen una vez concluido el programa. Son cuatro los atributos que abiertamente el programa forma en los participantes: especialización en la producción de conocimientos, dominio teórico metodológico en el campo de las ciencias de la educación, capacidad para diagnosticar, evaluar y asesorar procesos educativos, y una actitud profesional de diálogo y trabajo colegiado.

El primer atributo habla sobre la producción de conocimiento original e innovador siendo un tipo de especialización que marca la obtención del grado. Los egresados del programa al graduarse presentan una tesis con los atributos suficientes para considerar a su investigación como original. ¿Cómo o quién determina lo anterior? La respuesta

me lleva a la afirmación de que es el Comité Tutorial ya que el tutor es el primer encargado de revisar el proyecto para plantearlo a los otros dos miembros del Comité.

Segundo, una vez que el trabajo de investigación lo culmina el estudiante, se procede a realizar formalmente la tesis. Después, pasa a revisión por otros tres académicos. Dos de los cuales son del programa y uno externo, es decir, la comunidad académica determina que un trabajo cumple con los requisitos académicos para que el área para la obtención del grado pueda autorizarle al autor de la tesis su impresión y le determinen la fecha del examen de grado.

El otro aspecto relacionado con el perfil de egreso es el dominio teórico metodológico y disciplinario, es una manera de hacer ver al tesista como experto en su objeto de estudio y de la modalidad, enfoque o perspectiva de investigación utilizada. Desde luego que las actividades del Coloquio y las asistencias a diversos eventos académicos como seminarios y congresos de investigación, le dan al alumno elementos para conocer otros teóricos y otras modalidades de investigación. Lo anterior lo apuntalan los comentarios de algunos ex alumnos del programa que consideran que “los seminarios y los coloquios les brindó la oportunidad de conocer más allá de su objeto de estudio”.

En relación con el tercer aspecto del perfil del egresado, considero su pertinencia: cabe la posibilidad de que un egresado realice un diagnóstico, evaluación y asesoría de procesos educativos porque su formación en la que es especialista, le pueden dotar de elementos teórico-prácticos para realizar lo anterior. Las actividades académicas a que son sometidos los alumnos, le dan vertientes para caminar, pero no le asegura que lo vaya a realizar en un futuro.

El cuarto aspecto del perfil de egreso enuncia que, el doctor en ciencias de la educación tiene “una actitud profesional abierta al diálogo, a la colegialidad y al acercamiento interdisciplinario con la realidad educativa” (ISCEEM, 2002, p. 46). La primera parte que hace mención al diálogo, no sólo oral sino al momento de escribir, los egresados del doctorado dialogan con los autores al realizar un escrito o al discutirlo de manera oral. El trabajo generado a través de la colegialidad es un atributo de un egresado del doctorado.

c. La oferta académica y el perfil de egreso. La oferta académica de acuerdo con el programa es clara: la formación profesional de calidad académica. Dichos egresados son capaces de producir conocimiento y son capaces de participar en la formación de otros profesores, sobre todo, en la parte metodológica y epistemológica en las Ciencias de la Educación.

El objeto de investigación que ofrece el doctorado son las Ciencias de la Educación, lo cual hace que el perfil del egresado, en relación con el alto nivel de especia-

lización en la producción de conocimiento original, sea desde allí, es decir, como se afirma en el programa: “se reflexiona con ellas y desde ellas” (ISCEEM, 2002, p. 24). A partir de ese posicionamiento, el doctorando es capaz de hacer lecturas de la realidad educativa de forma amplia.

Los ejes de formación son tres, parte medular en la formación teórica del doctorando, y son: el epistemológico, del cual se desprende el Seminario en Epistemología de las Ciencias de la Educación; el eje de investigación, del cual se desprende el Seminario de Investigación y Métodos en Ciencias de la Educación; y el tercer eje de problemas y prácticas educativas, del cual se desprende el Seminario de Políticas e Innovaciones Educativas. Los ejes de formación cumplen para lograr en el egresado un dominio teórico metodológico en las Ciencias de la Educación que le permiten conformar grupos de trabajo, ya sean de corte investigativo o relacionados con la docencia. Con lo anterior, el egresado puede ser capaz de dialogar y realizar actividades de colegialidad para comprender e interpretar la realidad educativa.

Sobre el currículum flexible de modalidad tutorial, se enmarca la flexibilidad a partir de la existencia de tres campos del conocimiento. Los alumnos pueden decidir en cual de esos campos adscriben su proyecto de investigación. En los campos de conocimiento es posible articular problemáticas diversas relacionadas con la educación. A partir de los seminarios por campo de conocimiento que son abiertos por la comunidad académica, los alumnos en coordinación con su tutor eligen el que mejor les apoya para el desarrollo de su investigación. Por otro lado, se pueden tomar cursos, seminarios, talleres u otra modalidad de trabajo en instituciones pares, de conformidad con los acuerdos que se encuentren vigentes de intercambio académico.

d. Las actividades académicas del programa aseguran el perfil de egreso. El seminario de Epistemología de las Ciencias de la Educación le permite al alumno del programa contar con un cierto grado de especialización en la producción del conocimiento debido a que al interior del mismo se genera una discusión en relación con la producción del conocimiento desde las Ciencias de la Educación, es decir, se va generando en el alumno un dominio teórico. Lo que lleva al alumno a considerarse en desarrollo de competencias teóricas para la realización de su investigación y de esa manera podrá contar con elementos para aplicarlos como asesor de proyectos de investigación en educación.

Durante el Seminario de Investigación y Métodos en Ciencias de la Educación, el alumno va conformando una idea crítica sobre las prácticas de investigación realizadas en el país y en el Instituto. Al mismo tiempo, que se especializa en investigación de los procesos educativos. Lo anterior le permite contar con un nivel

de dominio teórico relacionado con los métodos de investigación. Además, de un acercamiento interdisciplinario con la realidad educativa.

El alumno del doctorado, al cursar en el tercer semestre el Seminario de Políticas e Innovaciones Educativas, va adquiriendo información pormenorizada sobre las políticas que pueden coadyuvar o no a la generación de innovaciones educativas en el aula. El seminario contribuye a que el alumno siga construyendo su nivel de especialización sobre los procesos educativos, además de consolidación de un bagaje teórico que le permite dialogar y acercarse a los problemas educativos con una visión interdisciplinaria.

Las actividades académicas como el Coloquio son fundamentales, para que los alumnos una vez que han avanzado en su investigación tengan la oportunidad de presentar sus avances ante la comunidad y, de esa manera se introduzcan a la vida académica. Aprenden a presentar de manera resumida el trabajo, destacando lo que a su juicio es lo relevante de su avance de investigación. El diálogo con los autores les permita presentar una postura teórica y metodológica de su investigación en curso.

En relación con las actividades académicas flexibles, le permite al alumno y al tutor, diseñar su plan de trabajo en la medida de lo que el alumno y su investigación requieren para consolidar el trabajo investigativo que deriva en la tesis doctoral. En el sentido de que las actividades le permitan continuar por el camino de la especialización en los procesos educativos y en la manera de abordarlos desde lo metodológico e interdisciplinario. La formación, en ese sentido, lo redondea en las competencias que requiere para su hacer como investigador educativo.

Las actividades académicas flexibles, son construidas por el alumno y el tutor. Posteriormente, son conocidas por todo el Comité Tutoral y, en sus casos validados con su firma o discutidos a partir de la propia necesidad de la investigación y del alumno.

e. Perfil del graduado propuesto en el plan de estudios. De conformidad con el programa un primer rasgo del perfil del graduado lo manifiesta con “un alto nivel de especialización en la producción de conocimiento original e innovador, mediante la investigación científica de los procesos educativos” (ISCEEM, 2002, p. 3), es posible cumplir con ese rasgo a partir del trabajo desarrollado entre el doctorando y su Comité Tutoral.

En el proceso mismo de la investigación, existen elementos para pensar que ese trayecto en la producción de conocimiento original, parte del hecho de elaborar un estado del arte del objeto de investigación que permite al doctorando y al comité tutorial, vislumbrar por lo menos dos cosas. Primera, para identificar el estado que guarda el conocimiento en relación con su objeto de estudio. Segundo,

el estado del arte permite visualizar de manera prospectiva los nuevos campos de investigación relativas a su objeto de investigación.

Un segundo rasgo esencial del graduado hace referencia a que tenga “un nivel de dominio teórico, metodológico y disciplinario en el campo de las ciencias de la educación que le permitan preparar y gestar grupos de actividad académica en el área de la docencia y la investigación” (ISCEEM, 2002, p. 3). El dominio teórico que alcanza el doctorando se debe a que necesariamente en su investigación desarrolla un apartado de su trabajo de investigación relacionado, precisamente sobre el marco teórico que le da sustento a su trabajo de investigación.

Por otro lado, el “dominio metodológico” lo logra el doctorando bajo la vigilancia de su comité tutorial, al diseñar la metodología para su objeto de investigación, es decir, cada investigación tiene su propio diseño. Por lo tanto, el doctorando adquiere cierta destreza al construir el diseño metodológico para su investigación.

En relación con la “actitud profesional abierta al diálogo, a la colegialidad y al acercamiento interdisciplinario con la realidad educativa” (ISCEEM, 2002, p. 3). El doctorando aprende desde un inicio a dialogar con los autores que lee y a dialogar con los otros (sus compañeros y los académicos con los que trabaja). Si no hay diálogo, no hay conocimiento.

f. Opciones que ofrece el plan de estudios para que los alumnos puedan diseñar su trayectoria académica en otros programas o en otras instituciones de educación superior. La trayectoria académica de los estudiantes tiene cierta flexibilidad, en el sentido de acceder a que el doctorante pueda tomar cursos, seminarios, talleres, conferencias o cualquier otro tipo de actividad académica en otras instituciones que tengan eventos en el campo de conocimiento donde queda adscrito el proyecto de investigación del doctorando: el intercambio de experiencias, en varios rubros, son fundamentales para su formación.

En lo que respecta a convenios de colaboración con otras instituciones, podemos mencionar la existencia, por lo menos de un convenio de colaboración capaz de cristalizar la idea de un intercambio de doctorandos y personal académico, entre la Universidad de Coahuila a partir de la firma del convenio el 9 de febrero de 2012. Por lo anterior es necesario reflexionar sobre la pertinencia de contar con una coordinación encargada de trabajar con otras instituciones sobre la vinculación de los estudiantes y académicos con otras instituciones pares, no sólo a nivel nacional, sino internacional: puede llamarse coordinación de intercambios académicos.

g. Mecanismos utilizados para medir la efectividad de la metodología de enseñanza y de aprendizaje. La evaluación de los procesos educativos es funda-

mental para el ajuste de los mismos, sobre todo, si tiene que ver con el proceso formativo. En base en los comentarios anteriores, la coordinación de doctorado ha buscado hacerse de información relacionada con ese proceso.

Existe un formato elaborado por la coordinación de doctorado para hacer una evaluación al final de cada semestre. Se evalúa el seminario de tutoría, el seminario básico y el seminario por campo de conocimiento. Dicha evaluación se hace en dos grandes apartados: primero, sobre el programa del seminario. Segundo, relacionado con el coordinador del seminario.

Para el caso que nos ocupa, sobre los mecanismos para medir la efectividad de la metodología de enseñanza y aprendizaje, no existe un rubro específico, sino que en el segundo momento o parte de la evaluación hay cinco rangos que el documento pide y sólo uno hace referencia a las estrategias de aprendizaje y omite el uso y evaluación de las estrategias de enseñanza.

Considero pertinente que se trabaje con una nueva ficha de evaluación, donde se incorporen más elementos y se privilegia una evaluación integral de los seminarios y del actuar del profesorado. A la par de lo anterior se ha de diseñar una evaluación electrónica. Con ello, se tendría la prontitud de la información sobre la metodología y efectividad de la enseñanza en el programa.

h. El programa asegura la participación de los alumnos en eventos académicos.

El programa tiene como uno de sus tres objetivos “formar investigadores” (IS-CEEM, 2002, p. 6). Lugo entonces, es relevante la formación con una ruta que lleve a los doctorandos a caminar por el sendero de las actividades que le permitan adentrarse en la vida académica propia de un investigador educativo.

Existen dos espacios formales que tienen los doctorandos para el fortalecimiento de los aspectos académicos es a través del Coloquio de presentación de avances de investigación y en la publicación de un artículo derivado de su trabajo de investigación. Esos dos espacios permiten al doctorando formarse, aunque en algunos casos los doctorandos son investigadores en sus centros de trabajo.

Por un lado, los doctorandos pueden diseñar en su plan de trabajo de actividades académicas: asistencia a conferencias, elaboración de un artículo de investigación, ensayos para publicar, asistencia a cursos, diplomados u otro tipo de actividad que le permita consolidar su formación de investigador. El plan de trabajo académico obliga al doctorando a presentar evidencias: constancias, diplomas u otro documento que avale su presencia en dichos eventos.

Por otro lado, en la quinta promoción, la coordinación de doctorado ha incorporado a los doctorandos en la organización del Coloquio, es decir, no sólo

participan exponiendo sus avances de investigación, sino que participaron como relatores en las diferentes salas en las que se realiza el evento.

Personal académico

El personal académico de un posgrado es fundamental en el desarrollo del mismo. A través de él se cristalizan o se detienen los proyectos y programas de la institución. Es por ello, que el personal académico del Instituto es fundamental para el cumplimiento de los objetivos que le dan vida al programa.

Al inicio del programa de doctorado en el año 2002 al no existir personal del propio Instituto con el grado de doctor, las autoridades del Instituto tuvieron a bien en abrir un concurso de oposición para la selección y se asegura que:

En la selección de la planta docente se analizó la trayectoria profesional de quienes se presentaron como candidatos al proceso de selección vía oposición; además se realizaron invitación a aquellos doctores con quienes el Instituto ya tenía una relación laboral de varios años. (Sánchez Flores, 2003, p. 31).

El programa inicia sus operaciones con 22 académicos. A ese personal externo se le denominó “claustro de doctores”. Así, inicia la primera etapa de trabajo académico dentro del programa. El claustro acompañó la formación de investigadores hasta la tercera generación: algunos académicos sólo participaron en la primera generación, es decir, se movió el personal que conformó el “claustro”.

A partir de la cuarta generación, las autoridades del Instituto tomaron la decisión de prescindir de los servicios del “claustro de doctores”. De esa manera, comenzaron a incluir al personal que laboraba en el programa de maestría y que se formaron como doctores en el programa del mismo Instituto o en otras instituciones. Esa es la segunda etapa del trabajo académico, la hibridación del personal académico. Al término de la quinta generación había siete académicos externos con un contrato eventual; comienza la tercera etapa, la del personal de tiempo completo del mismo Instituto con el grado de doctor.

Para dos ex alumnos del programa: “existen tutores que no se comprometen con nuestro trabajo de investigación”. A decir de ellos los tutores “te dejan hacer la investigación sin hacerte comentarios críticos”. Por un lado, por otro “no acuden a las reuniones de comité tutorial”, comenta una alumna. La angustia de los alumnos va más allá de la presencia o ausencia del tutor, sino de que no se asume el papel como tal.

La existencia de una cantidad considerable de académicos encargados de acompañar los trabajos generados entre el tutor y el doctorando durante su estancia en el programa, los denominados cotutores, los cuales tienen como atribución,

de acuerdo al programa “ser un interlocutor en el desarrollo del trabajo de investigación del alumno” (ISCEEM, 2012, p. 16).

El trabajo del cotutor es fundamental para el desarrollo del trabajo de investigación del doctorando. La base de mis comentarios surge del decir de algunos alumnos de la quinta promoción, quienes afirman que: “existen cotutores que no se comprometen con el trabajo de investigación”. Tal vez, en otra investigación haya necesidad de rastrear la identidad del ISCEEM.

a. Indicadores que definen la calidad de la planta académica del programa. De conformidad con los requerimientos para los posgrados avalados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología es necesario que los académicos tengan, por lo menos, el grado que se va a impartir. El principal indicador de la calidad es que todos los académicos que trabajan en el programa del Instituto tienen el grado de doctor. Además, el “claustro de doctores”, a decir de Sánchez Flores (2003) y de Mejía Mata (2006) tenían reconocimiento nacional e internacional. Con lo anterior no desacredito a los académicos que continúan trabajando en las subsiguientes generaciones.

Sin duda, otro de los indicadores de la calidad es la publicación de los productos de investigación. De los cuales podemos mencionar ensayos, artículos y libros. Las publicaciones pueden generarse en dos grandes rubros. Primero, en revistas que no contengan el *International Standard Serial Number*. Segundo, aquellas revistas que son arbitradas y con índices. En el caso de la Revista ISCEEM tiene el *Número Internacional* y tres índices: *Latindex*, *Iresie* y *Catmex*.

Lo mismo puede suceder con la publicación de libros que tengan el *International Standard Book Number*. Actualmente, los libros publicados por el Instituto lo tienen y se les agrega el acuerdo estatal para su publicación. Además, los trabajos que se proponen para publicación son evaluados por “pares ciegos” para su dictamen. El Instituto tiene un banco de dictaminadores externos que apoyan a la Coordinación de Difusión y Extensión en su trabajo. También, cuentan con un Consejo Editorial externo al propio Instituto.

El personal del Instituto tiene tres promociones participando en el perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior y han tenido los beneficios 22 de los académicos. Sin menosprecio de esos beneficios, intuyo que lo obtuvieron a partir de sus experiencias en el programa de maestría. Una de las razones es que en el Boletín No. 8 del ISCEEM de febrero-abril del 2010 se consigna el ingreso de doce académicos y muchos de ellos habían comenzado a trabajar en el doctorado en la promoción 2008-2010. La antigüedad con la que ingresan al perfil deseable es de tres años anteriores,

es decir, su ingreso al perfil deseable lo hicieron con documentos probatorios del programa de maestría.

Por otro lado, en relación al ingreso al Sistema Nacional de Investigadores son muy pocos los académicos que han ingresado a esa distinción, solo cinco. Para este caso sucede lo mismo, la experiencia de los académicos se encontraba en la maestría. Es decir, la experiencia de los académicos de base en el Instituto en el programa de doctorado se reduce a dos promociones o sea cuatro ciclos escolares. Es muy joven la experiencia de los académicos en el programa de doctorado. No existe motivación de algunos compañeros académicos para participar en el Sistema Nacional de Investigadores, pues consideran que es “una carrera de locos” el ingresar y el permanecer en él: son los comentarios de pasillo.

b. Perfil y composición de la planta académica cumplen con la calidad que requiere el programa de doctorado. Puedo asegurar que el perfil y composición del personal académico cumple con las expectativas del programa, sin embargo, es necesario comentar que, para algunos proyectos de investigación, los cuales son aceptados sin que el Instituto tenga en su personal académico que pueda tutorar al doctorando. Es un problema severo para el personal académico, para las aspiraciones de los mismos doctorandos y para las autoridades escolares al no existir un académico que trabaje el tema o el área del proyecto aprobado para su desarrollo dentro del programa.

Es deseable que la planta académica cubra las necesidades formativas de los aspirantes al programa. Existen debilidades en ese aspecto ya que hacen falta académicos que puedan atender proyectos de educación matemática, de economía y de temas relacionados con la educación artística y educación física.

Por otro lado, la institución se encuentra en una etapa en la cual la exigencia de los programas de posgrado tiene relación con otras instituciones nacionales y oficiales, las cuales emiten convocatorias para que los académicos de tiempo completo participen en los procesos de calidad. Por ello, se consigna en el Plan de Desarrollo Institucional programas tendientes a la participación de los académicos en programas federales como es el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior, en sus dos vertientes: perfil deseable y cuerpos académicos.

En una de esas vertientes se requiere trabajo en equipo. En la planeación se tiene la perspectiva de registrar tres “cuerpos académicos del ISCEEM” (ISCEEM, 2002, p. 18), cada uno de ellos de manera bianual. El otro proyecto que tiene impacto de manera individual entre los académicos es el que se refiere a “fortalecimiento de los programas de posgrado” (ISCEEM, 2002, p. 25) y tiene que ver con la docencia. En cada ciclo escolar se tiene la perspectiva de incorpo-

rarlos al perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior.

- c. Planta académica para cubrir el programa.** Al programa ingresaron una cantidad de 44 doctorandos en el ciclo escolar 2010-2012. Dicho programa fue atendido por 41 académicos de tiempo completo y 8 de tiempo parcial pertenecientes a otras Instituciones. Por lo anterior, considero que el personal se encuentra completo para cubrir las necesidades de cobertura del programa.

El reto es ver si hay necesidad de consolidación de los académicos; una parte de ellos como núcleo académico básico fuerte, que tenga en mente la calidad de los procesos del doctorado. Ese núcleo académico básico tiene que verse en dos vertientes: primera, en la conformación de un grupo de académicos como tutores; segunda, otro grupo de académicos que hagan las funciones de cotutoría. Lo anterior tiene sus derivaciones en proyectos, es decir, hay que construir una serie de actividades tendientes a formar y fortalecer esos dos grupos de académicos, ya que tienen atribuciones diferentes, las cuales he mencionado.

Es de reconocerse el trayecto de cinco académicos que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores a través del trabajo realizado en el Instituto. Es necesario trabajar de manera concreta con los académicos que desean incorporarse a ese estímulo y formarlos como tutores en busca de la calidad del posgrado. Lo anterior es con la lógica de impulsar el programa para obtener el registro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad.

- d. Evaluación de la calidad de la docencia en el programa.** La calidad de los procesos tiene relación directa con la evaluación para no apartarse de los objetivos principales que les dan sustento. La evaluación permite diseñar alternativas implementados en un plan de mejora, el cual evitaría el desvío o el no cumplimiento del objetivo u objetivos enmarcado en el programa.

En relación con la evaluación de la calidad de la docencia en el programa, existe un documento elaborado por la coordinación del doctorado que, a mi juicio, resulta insuficiente para evaluar la calidad de la docencia. Considero necesario, que se construya un instrumento, con la participación de los académicos, con la finalidad de contar con una verdadera evaluación de la docencia.

El proceso de evaluación debe ser lo suficientemente amplio para que los evaluados y evaluadores puedan retroalimentarse durante el mismo, es decir, que la información sea un vehículo que permita un diálogo entre ambos. En ese diálogo debe privilegiarse la comprensión de los mismos procesos con la posibilidad de

construir nuevos escenarios en un plan de mejora. La evaluación requiere el rompimiento con la vieja idea de “entregar cuentas”.

- e. **Académicos del Instituto en estancias sabáticas o posdoctorales.** Los programas de doctorado, el día de hoy más que nunca, requieren de un intercambio académico entre instituciones nacionales y extranjeras que posibilite a los académicos, romper con visiones reduccionistas, mutiladoras y poco serias para marcarse expectativas de alcance de estándares de calidad en los procesos y productos propios de un programa doctoral para profesores.

Actualmente, el Instituto cuenta con gente perteneciente a su planta académica de doctorado haciendo uso de sus derechos a través de un año sabático. Sin embargo, no se cuenta con un programa, convenio o acuerdo que tenga como objetivo las estancias sabáticas o posdoctoral como parte de un convenio de colaboración con otras instituciones nacionales o extranjeras. Esa inquietud se plasma en el Plan de Desarrollo Institucional 2012-2017.

Por otro lado, se ha firmado un convenio de colaboración con la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. Uno de los beneficios de ese convenio para los académicos del Instituto es la posibilidad de realizar un posdoctorado o un nuevo doctorado en esa Institución en la modalidad a distancia.

En el Instituto no se contempla un proyecto para ofertar un programa posdoctoral. A mi juicio, se tiene que valorar la pertinencia de elaborar un programa para estudios posdoctorales, desde el propio Instituto como una posibilidad de intercambio académico con otras instituciones pares, es decir, el intercambio de académicos entre instituciones de posgrado es fundamental para la consolidación de una planta académica que vaya más allá de posicionamientos localistas del conocimiento.

2.3 Alumnos

Una parte fundamental del programa doctoral son los alumnos. En el caso del Instituto a los alumnos se les denomina doctorante, es decir, el estatus del alumno al interior del programa es bajo el criterio de hacerlo sentir que el trayecto de formación que sigue es con miras de doctorarse. De alguna manera, es la materia con la que se trabaja en la formación de nuevos investigadores al servicio del estado de México.

- a. **Procedimientos para la selección de los aspirantes con características deseables.** El insumo de un programa son los alumnos. Los procesos de selección es un parámetro del cual las instituciones buscan apegarse a sus características deseables. Lo anterior permite, de alguna manera la elección de los mejores

aspirantes al programa a través de procedimientos claros donde se deja ver la visión académica del mismo.

Las cinco generaciones objeto de la investigación, visibilizan los procedimientos para la selección de las características deseables de los aspirantes al programa y han sido similares. Lo que ha cambiado es la forma de asignarle los puntajes a cada actividad realizada con motivo de la selección de aspirantes.

A *grosso modo* podemos hablar de tres momentos, claramente definidos para la selección de los aspirantes. La presentación de un proyecto de investigación es el primer requisito para participar en el curso propedéutico, dicho proyecto es evaluado por el personal académico, a través de criterios académicos definidos con anterioridad. Una vez en el propedéutico, es puesto en una serie de actividades académicas con la mirada puesta de mejorar el proyecto de investigación. En una tercera etapa es la presentación y réplica de su proyecto de investigación ya mejorado, ante el personal académico del doctorado.

b. Mecanismos de selección de los alumnos. En relación con los mecanismos de selección voy a plantear el realizado en la primera generación. Es evidente que, con el paso de las nuevas generaciones, los mecanismos de selección se han perfeccionado con el único fin de tener como alumnos quienes obtienen el mayor puntaje.

Son tres las variables que utilizaron en la primera generación para la selección de los estudiantes. La primera recibió la denominación de “valoración académica”. En ella se consideraron ocho puntos a valorar: dan la idea de que son los elementos mínimos indispensables para la elaboración de un proyecto de investigación. Cada punto tenía un valor máximo de tres, en total se podían hacer hasta 24 puntos.

La segunda variable para el dictamen del proyecto de investigación se le denominó “valoración de la presentación”. Lo constituía un total de seis apartados con un valor cada uno de hasta tres puntos. En total, se hacían 18 puntos.

La tercera variable se le puso por nombre “replica” del proyecto. Con diez puntos y cada uno con un valor de hasta tres puntos, es decir, se podía obtener hasta treinta puntos. El máximo puntaje total era de 72 puntos. El aspirante al programa de doctorado con el mejor puntaje obtuvo un total de 65 puntos.

Infraestructura

Puedo asegurar que la infraestructura es la base material, en este caso de una institución educativa. Es la parte física de la escuela. De esa base material depende en gran medida que se puedan realizar las actividades académicas al interior de una

escuela, en este caso, tiene su impacto directo en el programa de doctorado, entre otras cosas, ya que existen otros programas en el ISCEEM.

- a. **Mejoras en la infraestructura.** El desarrollo de la infraestructura ha sido lento. Al comienzo del programa en el 2002 había lo elemental en lo relacionado con la infraestructura. Tomando en cuenta que el edificio oriente es el que alberga al programa. De conformidad con lo que asegura Mejía García (2002) que eran ocho aulas, (tres de las cuales fueron adaptadas como cubículos para nueve académicos), una sala de usos múltiples y sanitarios. Desde siempre, los directivos y administrativos se encuentran en el edificio oriente. Lo mismo sucede con la biblioteca y la sala de cómputo.

En el cambio del personal directivo del Instituto, en el año 2008, se generan ideas para hacer remodelaciones y creación de espacios de estudio. También, se comienza a realizar gestiones para el incremento de alumnos. Con ello, existe la necesidad de acondicionar o crear más áreas de trabajo. Aunado a ello, comienza a crecer el personal que labora en el Instituto.

Hoy en día el edificio oriente cuenta con cuatro aulas, la oficina de la coordinación de doctorado, los sanitarios tanto para hombres como para mujeres, siete cubículos para veintiún académicos, once áreas de asesoría con mobiliario, una bodega y un área de venta de libros. Además, se cuenta con el servicio de Internet inalámbrico.

Actualmente, existen dos naves más para el desarrollo de las actividades académicas y administrativas propias del Instituto: no son dedicadas exclusivamente para el programa doctoral, sin embargo, hay una mejora en la infraestructura, con la posibilidad de realizar las actividades académicas en las mejores condiciones para todos: directivos, administrativos, académicos y doctorandos.

- b. **Facilidades en los servicios bibliotecarios.** El Centro de Documentación y Biblioteca cuenta con el personal suficiente para otorgar los servicios que requiere la comunidad. Son cuatro personas las que atienden el servicio: el encargado, dos bibliotecarias y una persona que se encarga de la encuadernación y reparación de libros. El personal es el encargado de más de catorce mil libros y seiscientos títulos de publicaciones periódicas. Además, de tesis y resultados de años sabáticos de los académicos del Instituto. Existe un acervo de diez mil libros en resguardo bajo la denominación de comodato con el nombre de “Profr. René Roberto Becerril García”.

Los servicios que ofrece el Centro de Documentación y Biblioteca a los alumnos de posgrado y al personal académico son dos en concreto: el servicio de

consulta y el servicio de préstamo a domicilio. El servicio de consulta es la manera de orientar a los usuarios sobre los materiales y la forma de buscarlos en la computadora.

El servicio de préstamos se da de tres maneras: interno, externo e inter bibliotecario. En relación al servicio interno sólo es necesario que el alumno se identifique para tener acceso a todo el material existente. Los académicos también presentamos una identificación para el préstamo domiciliario.

El servicio de intercambio inter bibliotecario se realiza con las instituciones con las cuales han realizado dicho convenio. Este beneficio sólo es para los académicos del Instituto. Para obtener los materiales es indispensable presentarle al responsable del Centro de Documentación y Biblioteca una solicitud de los materiales con lo que no se cuenta en dicho espacio.

c. Problemas que se han identificado en los servicios bibliotecarios. Los problemas más comunes que llegan a presentarse en el Centro de Documentación y Biblioteca se refieren a la falta de puntualidad a la hora de hacer entrega de los materiales adquiridos en calidad de préstamo domiciliario. A pesar de haber diseñado una forma de control para dichos préstamos.

Otro de los problemas, a decir de alumnos y del personal académico, es la falta de actualización en los libros: no hay un programa de adquisición de libros. Los académicos deben de solicitar la compra de materiales y justificar la razón de su petición, es decir, los van a utilizar para sus clases o el para qué desean los libros que solicitan se compren. No existe la compra de libros para la biblioteca desde hace algunos años, sin embargo, existe la pretensión de hacerlo ya que se encuentra como proyecto del plan de desarrollo del Instituto 2012-2017.

Tal vez el problema que más aqueja es la falta de revistas relacionadas con la educación. Las revistas pueden ser de gran utilidad para la realización de las investigaciones y de los productos emanados de esa actividad: artículos, ensayos, reportes de investigación, conferencias y participación en eventos académicos. A pesar de que existía un intercambio de publicaciones, de acuerdo con López Gaytán (2002) se acordó el canje de la revista *Tiempo de Educar*, coeditada por el Instituto, la Universidad Autónoma del Estado de México y el Instituto Tecnológico de Toluca por las publicaciones: *Perfiles Educativos*, editada en ese tiempo por el extinto Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU).

Por otro lado, se hizo un convenio con la biblioteca del Centro de Estudios Educativos A.C., para el intercambio de la revista *Tiempo de Educar* y la revista *Lati-noamericana de Estudios Educativos*. El acuerdo se firmó el 20 de enero de 2002.

- d. Aulas de cómputo.** El centro de informática siempre ha tenido la función de apoyar las actividades sustantivas del propio Instituto. De conformidad con la Gaceta ISCEEM de diciembre de 2000, los equipos con los que cuenta el Instituto son de tecnología Pentium. El reto es mantener actualizadas las computadoras con tecnología actual. Obvio, un centro de cómputo requiere el servicio en Internet. En ese sentido, el centro de informática cuenta con ese servicio de forma inalámbrica.

En el año 2012 el centro de informática cuenta con un total de trece equipos de cómputo para el servicio a usuarios que así lo requieran. Además, de una impresora hp laserJet de alto rendimiento y un escáner hp. Los equipos de cómputo tienen los requerimientos para considerarlas actualizadas ya que tiene una memoria RAM de 4 GB. Todos los equipos se encuentran trabajando en Red y conectadas a Internet. El personal que trabaja en el centro de informática tiene conocimientos suficientes para darles mantenimiento y servicio a los equipos de cómputo.

Los equipos del centro de informática están disponibles para todos los alumnos del doctorado y para los académicos de este. Sin embargo, el uso es mínimo por los académicos ya que, cada quien tiene su equipo (el cual es de su propiedad) para realizar los trabajos requeridos por su función, ya sea para cuando se trate de mandar o recibir correspondencia a través del ciberespacio. Lo mismo sucede con el alumnado, cada quien trae consigo su equipo portátil y salvo en contadas ocasiones solicitan al centro de informática el préstamo de un equipo para atender contingencias.

Recursos financieros

Los recursos financieros, en este caso, para una institución educativa de posgrado son fundamentales para el desarrollo del o los programas que, como es este caso, oferta entre el magisterio estatal, es decir, una institución educativa busca los medios por los cuales se hace llegar recursos para solventar con liquidez los compromisos para efectuar sus funciones sustantivas.

- a. Recursos económicos.** El tipo de relación que tiene el Instituto con el gobierno es la causa y efecto de que no existan recursos destinados para las funciones. Los recursos financieros que recibe el Instituto de las dependencias oficiales son inexistentes, es decir, el Instituto genera sus propios recursos a partir de diversas actividades: inscripciones a las especialidades, maestría y doctorado. Por otro lado, el cobro por otras actividades como son diplomados, cursos, talleres, conferencias, entre otras actividades académicas por las cuales cobran por el servicio.

La falta de financiamiento externo para la realización de investigaciones es un hecho palpable. Salvo, la participación del Instituto en la Red Académica de Investigación inter institucional entre la Facultad de Ciencias de la Conducta (FACICO) de la Universidad Autónoma del Estado de México, el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y El Colegio Mexiquense A. C, que abre una posibilidad del acceso a recursos económicos para aquellos investigadores que cumplan los requisitos de conformidad a la convocatoria.

A través de esa convocatoria que emitirá el Comité Coordinador de la Red Académica de Investigación se van a definir las líneas de investigación y el financiamiento de los recursos para el desarrollo de la investigación. El financiamiento económico para la realización de proyectos de investigación es fundamental, para la consolidación de la calidad de los trabajos investigativos desarrollados por los académicos del Instituto.

Hasta este momento el financiamiento para el desarrollo de investigaciones es limitado. A pesar de la existencia de otros tipos de financiamiento como es el de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación a través del perfil deseable y de los cuerpos académicos, y de otras organizaciones y fundaciones a las cuales no se ha podido o no se ha querido participar de manera individual o colectiva.

Por esa misma ruta, la de falta de apoyos económicos, transitan los alumnos. La única fuente de financiamiento con que cuentan los alumnos es la beca comisión que les otorga el gobierno del Estado de México a los alumnos del programa de doctorado que acreditan laborar como profesores en el Subsistema Educativo Estatal. Para que los alumnos accedan a otro de tipo de financiamiento y que ello redunde en la calidad de los alumnos pertenecientes al programa de doctorado, son las becas de Programa Nacional de Becas de Educación Superior y del Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología. Esas becas sólo permiten la sobrevivencia del estudiante. Se requieren becas que les permitan moverse al interior de la República, por lo menos.

Conclusiones

Una parte central en la calidad de los posgrados es la evaluación que les permite hacer mejoras continuas. En ese sentido, por lógica del tiempo transcurrido desde la génesis del doctorado en el 2002 hace imprescindible un análisis crítico de dicho programa con la finalidad de hacer ajustes al mismo. Los resultados de la investigación es un paso para la mejora continua del programa. Sobre todo, si entendemos que el currículum es dinámico en el sentido de las propias necesidades de la sociedad y de sus propios actores y a los propios avances disciplinarios relacionados con las Ciencias de la Educación.

El perfil de ingreso al programa, requiere de discutirse en relación hacia dónde queremos posicionar al programa de doctorado, es decir, podemos asumir una actitud de *confort*. Por otro lado, si el programa se está posicionando para llevarlo al Programa Nacional de Posgrados de Calidad, sería deseable entonces, una discusión sobre el perfil de ingreso. Es allí donde cobra vigencia el rumbo del programa, en relación con que la forma de selección de aspirantes sea rigurosa en el sentido de asegurar que al ingresar se tengan los conocimientos para los estudios doctorales.

La planta académica que trabaja en el doctorando es amplia y se deben capitalizar esfuerzos para impulsar en el programa un núcleo académico básico que se apege a los criterios y estándares nacionales e internacionales en la formación de recursos humanos dedicados a la investigación educativa. El núcleo académico básico debe girar en dos dimensiones, la primera de ellas tiene relación con los tutores los cuales deben seleccionarse los de más trayectoria y dedicarse exclusivamente a esa función. La otra dimensión del núcleo complementario, compuesto de aquellos académicos con menos trayectoria, pero que se encuentran en proceso de fortalecimiento y harían las funciones de cotutoría exclusivamente.

La infraestructura del edificio oriente se va consolidando como una opción viable, de acuerdo con los recursos financieros disponibles por el propio Instituto. Los cubículos para académicos se han visto incrementados a partir de la presente gestión de la dirección. Lo mismo sucede con las aulas y los espacios de asesoría.

Por otro lado, es necesario que se consolide el proyecto editorial que permita la divulgación de los trabajos desarrollados en el doctorado, es decir, existe la necesidad de que los productos del doctorado sean dictaminados para que sean editados. Los productos que no se han divulgado son las tesis, es decir, falta una reglamentación que marque la pauta, para que sea el Comité Tutorial o el sínodo de los exámenes profesionales quienes determinen proponer si una tesis tiene los argumentos suficientes para trabajar en su publicación.

Referencias bibliográficas

- Aguedelo, C. A. (2008). *Lineamientos para la autoevaluación de programas de posgrados en salud pública*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Jiménez Ríos, R. (2002). La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio de la UNAM. *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm. 096. México: UNAM, 73-96.
- ISCEEM (2002). *Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación*. Toluca, Estado de México: ISCEEM.
- Medina Santander, C. E. (2008). *Estrategias de participación docente en una nueva propuesta de diseño curricular basado en competencias*. *Revista Educere*, vol. 12, núm. 43, octubre-diciembre, pp. 789-795. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Mejía García, J. (2002). Entrega del nuevo edificio del ISCEEM. En *Gaceta ISCEEM*, año 7, número 30, octubre-diciembre.
- Mejía Mata, J. B. (2006). *El ISCEEM: una institución de un cuarto de siglo*. En *Gaceta ISCEEM*, año 7, número 35.
- Sánchez Flores, M. del C. (2003). El doctorado en ciencias de la educación. Nueva alternativa de formación para el magisterio estatal. En *Gaceta ISCEEM*, año 8, número 31 enero- junio.
- Stufflebeam, D. y Anthony J. Shinkfield. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, España: Paidós-M.E.C.
- Stake, R. E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.

Capítulo 17. Inserción y desempeño laboral de los geógrafos de la UAEMéx: un análisis comparativo entre pasantes y titulados del plan flexible

*Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara, Alfredo Ángel Ramírez Carbajal,
Fernando Carreto Bernal*

Introducción

Este trabajo de inserción laboral de los egresados de la carrera de Licenciado en Geografía, tiene sus antecedentes en otros esfuerzos de naturaleza común, que se han realizado por integrantes del Cuerpo Académico en Investigación Educativa (CAIE). Un colectivo integrado por personal académico de la Facultad de Geografía y el Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU), de la UAEMéx, registrada ante la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde al año de 2010, aunque cabe decir que los primeros esfuerzos sobre estudios de egresados, en la Facultad de Geografía, se remontan al 2006, cuando se crea el Departamento de Seguimiento a Egresados con la intención de recabar datos que permitieran conocer la ubicación, trayectoria y desempeño de los egresados de dicha carrera.

Fue así como, inició la producción de información en este sentido, seguido de otros esfuerzos realizados con la licenciatura de Ciencias Geoinformáticas (ahora Geoinformática), radicada en el propio espacio a partir del 2003, algunos más con la carrera de Geografía para distintas cohortes generacionales y recientemente incluso de programas de posgrado, como se detallará en el apartado de antecedentes y por último, como el trabajo que nos ocupa, surgieron otros productos derivados del esfuerzo de los integrantes del Cuerpo Académico en Investigación Educativa (CAIE) con la participación de algunos tesisistas.

De acuerdo con los planteamientos de Julio Rubio Oca, a pesar de la importancia de este tipo de estudio, como alternativa para la mejora de los programas educativos, algunas instituciones no disponen de análisis de sus egresados; otras han llevado a cabo algún estudio y las menos, tienen más de una década de experiencia en este tipo de investigaciones (Rubio Oca, 2003), situación que confirma

el trabajo de la UAM titulado *El egresado en geografía en México, sus competencias profesionales en el mercado laboral*” desarrollado por Artasu (2013).

Es evidente que, ante la situación económica mundial y del país en particular, la situación laboral en México, se vuelva cada vez más difícil y compleja, factores asociados al incremento demográfico, la tecnificación de procesos productivos y el progresivo incremento de la matrícula en estudios de nivel superior, son algunos de los aspectos implicados en tal situación. La falta de experiencia de los egresados universitarios en sus ámbitos disciplinares de desempeño, pueden ser también una condicionante para conseguir empleo, pero más que nada, para que este se vincule en forma directa con su formación profesional.

Ante este escenario, la actual administración federal ha puesto en marcha una serie de alternativas que favorezcan la incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo, tal es el caso de las becas y programas de capacitación pagada por algunas empresas contratantes, a fin de favorecer la habilitación de los jóvenes para su incorporación al mercado de trabajo y como consecuencia mejorar los indicadores nacionales en esta materia, sin embargo, para ver los resultados habrá que esperar.

Investigar el papel de la universidad actual y su responsabilidad con el futuro de sus graduados, es un tema de vital importancia para la investigación educativa, la cual se encuentra en la encrucijada de seguir las tendencias dominantes, influenciada por el poder y los intereses del mercado o promover el desarrollo de los seres humanos para lograr un conocimiento humanizado y emancipatorio. (Torrego, 2014) citado en (Álvarez Gavilanes & Romero Fernández, 2015, pág. 3).

Antecedentes del objeto de estudio

De acuerdo con los planteamientos de Weller (2007, pág. 63) “son muchos los organismos internacionales que en los últimos años han examinado los problemas de la inserción laboral de los jóvenes para buscar maneras de mejorarla”, entre ellos destacan la OECD, la OIT, la ONU y el Banco Mundial, sin embargo, un referente internacional sobre el objeto de estudio es el trabajo “Geógrafos: formación y empleo” realizado en la Universidad del País Vasco, cuyo propósito central es, proponer una serie de asignaturas para mejorar la inserción laboral del geógrafo de dicha universidad (Madrid Ruiz, 2002), y sin que sea un estudio de egresados propiamente dicho, aporta elementos para favorecer su inserción al mercado de trabajo.

Entre los aportes realizados a la inserción laboral de egresados universitarios destaca el de Rodríguez & Gutiérrez (2007) cuyo objetivo consiste en delimitar la influencia que un conjunto de variables como género, titulación, lugar de residencia y formación complementaria tienen para disfrutar, o bien no poseer un trabajo

(tanto pasado, como presente), así mismo valora el tiempo para conseguir el primer empleo y la remuneración del actual empleo, todo ello, entre un conjunto de egresados correspondientes a cuatro diferentes titulaciones de la Universidad de Granada, España.

Otro trabajo, realizado en la Universidad Complutense de Madrid, señala que en un contexto socioeconómico de crisis como el actual, es necesaria la evaluación del proceso de inserción laboral de los egresados por parte de sus correspondientes centros universitarios y asegura que los procesos de inserción laboral hacen posible recabar información clave para mejorar la formación de los estudiantes y que puedan aportar, con su talento y esfuerzo, beneficios a la sociedad (UCM, 2011), no obstante, pocas son las instituciones que se preocupan verdaderamente por mejorar los vínculos entre formación y trabajo, por la vía de los contenidos curriculares.

En el ámbito latinoamericano, un aporte estrechamente relacionado con el mercado laboral de los geógrafos, es el de “Inserción laboral y líneas de trabajo del Geógrafo de la Universidad Nacional de Costa Rica”, un estudio de seguimiento a graduados de la carrera de Ciencias Geográficas, cuyo principal objetivo fue identificar las actividades que realizan los geógrafos, buscando su correspondencia con el perfil profesional.

Los resultados de éste, indican que el área que emplea mayor número de geógrafos es Ciencias de la Información Geográfica; en tanto el área de enseñanza y divulgación de la Geografía complementa el empleo principal. Por su parte, los empleadores destacan como fortalezas de los geógrafos, la formación humanista y en Ciencias de la Información Geográfica, Paisaje, Territorio y Recursos Naturales, Gestión y Ordenamiento del Territorio. Dicho trabajo concluye que las tareas realizadas por los egresados de dicha universidad, son congruentes con el perfil del graduado del Plan de Estudio de la carrera (Araya Ramírez, 2010).

En el marco nacional, el trabajo de “los itinerarios de inserción laboral de los egresados, la calidad de su inserción y los condicionantes escolares y extraescolares que influyen en ella”; constituye un análisis basado en un estudio de caso de la Universidad de Guadalajara, a partir de una encuesta de egresados realizada en 2011 (Planas Coll, 2013).

Otro esfuerzo es “Generación 2000: inserción laboral. Primera aproximación al seguimiento de egresados de la UAMCEH de la UAT”, realizado en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, considera 72 egresados de las licenciaturas en Administración y Planeación Educativa, Ciencias de la Educación con Especialidad en Ciencias Sociales, Sociología y Desarrollo Educativo de la generación 1996-2000. El ejercicio toma datos de seguimiento a egresados y, mediante el procedimiento de ANUIES, identifica los factores de incorporación de egresados al mercado laboral (Martínez Torres, 2005).

Igual que las universidades anteriores, la UAEMéx, también ha incursionado en este tipo de ejercicios de forma progresiva, uno de ellos es “Inserción laboral y trayectorias vitales del egresado de Psicología; competencias adquiridas y requeridas por el trabajo” cuyo objetivo es valorar las competencias profesionales que dichos profesionistas adquieren durante su formación y las que les demanda el mercado de trabajo (Pedroza Becerril, 2004).

Otro más es el “Estudio sobre la Inserción laboral de los Licenciados en Gastronomía y Química de Alimentos, egresados de la Universidad Autónoma del Estado de México” donde se analiza tanto la inserción laboral, como las exigencias del mercado de trabajo, los conocimientos, habilidades, conductas y valores adquiridos en la formación profesional (Pedroza Becerril, Parent Jacquemin, & García López, 2007).

Por último, hay que destacar que, en la propia Facultad de Geografía, los primeros esfuerzos de seguimiento a egresados para valorar la inserción laboral coinciden con la apertura del Departamento de Seguimiento a Egresados. A partir de entonces se realizan trabajos de seguimiento a los egresados de Geografía, primero con quienes egresaron ese año (2006) y poco después con los egresados de las generaciones 2005 y anteriores.

Un año después se realizó un trabajo con los de la Licenciatura en Geoinformática, que dio lugar a una tesis doctoral presentada en 2009 (Pérez Alcántara B. D., 2009) y a ellos siguieron diferentes ejercicios de licenciatura y posgrado publicados recientemente o en proceso de construcción, como el de la Maestría en Análisis Espacial y Geoinformática.

Procedimiento metodológico

Este ejercicio, tiene su base en una investigación de corte propiamente cuantitativo, realizada con egresados de la carrera de Licenciado en Geografía, de la Facultad de Geografía de la UAEMéx y en la que el propósito fue analizar algunas de las características de inserción y desempeño laboral de dichos profesionistas, específicamente de las generaciones comprendidas en un periodo de entre 2003 y 2015.

El procedimiento metodológico para dicha investigación se sustenta en el “cuestionario tipo para el estudio de egresados” contenido en la obra “Esquema básico para estudios de egresados”, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1998), dicho instrumento fue abreviado para ajustarlo a las necesidades del proyecto, considerando en su origen tres etapas de análisis: el empleo en el último año de la carrera, el empleo al momento del egreso y el empleo actual. Sin embargo, para fines de este ejercicio, el estudio se centró en la última fase de la investigación: en el empleo actual, tanto para titulados como pasantes de la carrera.

El universo de estudio, de acuerdo con los datos del Departamento de Control Escolar, de la Facultad de Geografía, se conforma de un total de 340 egresados, correspondientes a ocho cohortes, que incluyen las generaciones que ingresaron a partir del 2003 y que concluyeron hasta 2015.

Ante la dificultad de contactar a todos los egresados de dicho plan, el colectivo de investigadores responsables del proyecto, acordó realizar un muestreo aleatorio simple, con la idea de que todos tuviesen las mismas posibilidades de ser encuestados. Fue así que se determinó la muestra, se identificó a los egresados por distintas vías, como las redes sociales, llamadas telefónicas, correo electrónico y visita personalizadas a sus centros de trabajo. Hecho lo anterior, se procedió con la aplicación del instrumento entre septiembre de 2017 y enero de 2018, previo acuerdo sobre la privacidad de los datos de los entrevistados, la tarea estuvo a cargo de los responsables del proyecto.

De esta manera se aplicaron más de 100 instrumentos, y después de revisar y valorar con detalle las respuestas obtenidas, se invalidaron varios de ellos, quedando un total de 100 instrumentos válidos, que representan el 29.4% del total de la población, es decir una muestra de casi un tercio de la población, lo que resulta altamente significativo para el estudio. La base de datos se realizó en Excel, con apoyo de dos estudiantes de la carrera de Geoinformática y las corridas de algunos de los resultados, se realizó en el paquete estadístico SPSS.

Referente teórico conceptual

El seguimiento de egresados, que constituye uno de los ejes de estudio para los trabajos de inserción laboral, es el procedimiento mediante el cual las instituciones buscan conocer como los egresados se involucran, con la actividad profesional que estos desarrollan, su campo de acción, nivel de ingresos, posibles desviaciones profesionales, así como sus causas, su ubicación en el mercado de trabajo y su formación académica posterior al egreso (ANUIES, 1998).

Por su parte, la inserción laboral, de acuerdo con los planteamientos de Navarro Leal (2003), se puede entender de dos posibles maneras: cómo momento o cómo proceso: La inserción laboral cómo momento hace referencia a la primera experiencia laboral estable que tiene una persona, mientras que como proceso se refiere al periodo durante el cual el individuo logra establecerse dentro de una carrera laboral determinada, en concreto; es el proceso por el cual los individuos inactivos acceden a una posición estable en el sistema del empleo para así iniciar su carrera laboral incorporándose a la actividad económica.

De acuerdo con el planteamiento del propio autor, los estudios sobre egresados se inscriben en el marco de las relaciones entre educación y trabajo, donde han

surgido importantes aportes teóricos para abrigarlos, la teoría del capital humano, sienta las bases para explicar desde una perspectiva de la economía de la educación. Dicha teoría, a pesar de sus limitaciones, es una de las aproximaciones más cercanas a nuestro trabajo, por ser con la que se conceptualizó formalmente la relación entre educación y trabajo, Navarro Leal (2003).

Esta teoría apareció en los años sesenta en los Estados Unidos de Norteamérica, de la mano de los estudios realizados por Gary Becker (1964) y Theodore Schultz (1972). El principio fundamental es que “la educación equivale a una inversión rentable y no sólo a un bien de consumo”, es decir, que quien invierte más en su educación, puede obtener mejores resultados en el trabajo y del trabajo.

Otros referentes que podrían aportar a los trabajos de esta naturaleza son, la teoría de la fila, que brinda a los empleadores elementos para seleccionar sus trabajadores; la teoría de la devaluación de los certificados, la cual destaca que al existir muchos profesionistas que demandan el trabajo, el título se devalúa; la teoría de la educación como bien posicional, precisa que los individuos se disponen a adquirir mayor escolaridad, para competir por el mismo estatus, y la teoría de la segmentación, destaca que los salarios obedecen a la naturaleza del empleo y no están en función del capital humano del trabajador (Navarro Leal, 2003).

Un aporte más, que ha servido de base a estos trabajos, es el planteamiento de Pierre Bourdieu, sobre la teoría del capital social que argumenta que se trata del capital destinado a la prestación de servicios sociales, el capital acumulado mediante la inversión pública y el valor de las relaciones sociales (Vargas, 2002), sin embargo, por tratarse de un trabajo mucho más vinculado con la formación y el trabajo, que con el capital social construido, la base teórica de soporte es la teoría del capital humano, bajo el argumento de que quien más invierte en su educación, mayores beneficios podría obtener durante su desempeño profesional.

Aunque cabe aclarar que dicha argumentación teórica no cubre del todo la formulación del trabajo, y bien podría haber la posibilidad de algunas otras formulaciones vinculadas, aunque sea de forma parcial, con el objeto de estudio. Es decir, que no hay una teoría única que pueda abrigar los estudios de seguimiento a egresados e inserción laboral, y como indica Navarro Leal, las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, no pueden ser interpretadas solamente a través de la teoría del capital humano, ya que dichas relaciones son mucho más complejas y en ellas intervienen factores escolares y extraescolares (Navarro Leal, 2003).

Análisis de Resultados

Como se apuntó líneas antes, la idea del trabajo fue realizar un análisis comparativo de las características y condiciones que prevalecen derivado de la inserción

laboral de egresados titulados y no titulados de la carrera de Licenciado en Geografía de la UAEMéx. Para tal efecto, partimos precisamente de un concentrado que revela la situación del objeto de estudio, derivada del levantamiento de datos, donde se puede apreciar la proporción de egresados titulados que en suma acumulan el 67%, en tanto los pasantes (o no titulados) representan un tercio del total de la muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1: Egresados titulados, no titulados y condición laboral

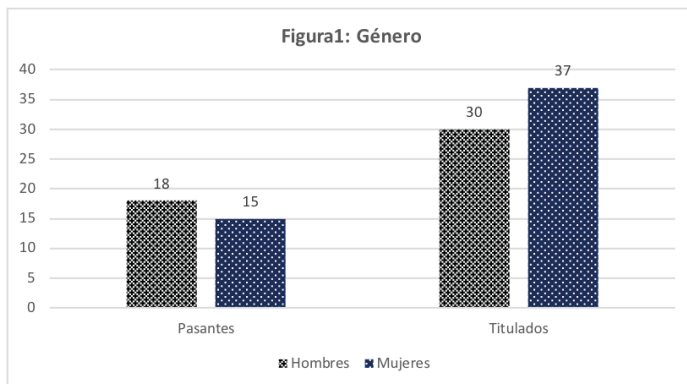
Categorías		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No contesto	Titulados	12	12	12
		No titulados	4	4	16
	Si trabaja	Titulados	39	39	55
		No titulados	26	26	81
	No trabaja	Titulados	16	16	97
		No titulados	3	3	100
Total		100	100	100	

Fuente: Elaboración propia.

Sobre los detalles específicos de la condición laboral que guardan los egresados, hay que señalar que una proporción ligeramente superior al 15% de la muestra, no respondieron si tenían un empleo o no, mientras que poco más del 60% reportan tener un empleo y cerca del 20% no tenían trabajo al momento de la encuesta, a pesar que, de ellos, poco más del 15% contaban con el título profesional. Lo anterior es una clara evidencia de que en este país, y para la carrera objeto de estudio, como seguramente ocurre con otras profesiones, el hecho de contar con un título profesional, o de maestría, no garantiza tener un trabajo (Durán, 2018).

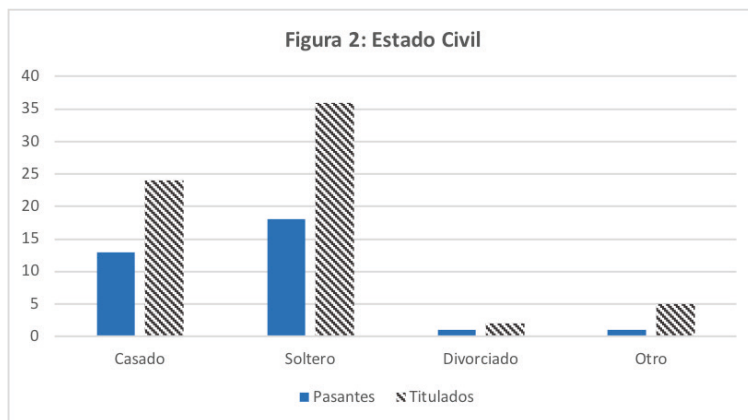
Un dato a destacar, respecto a la condición de género de la muestra previamente referida, es que las mujeres egresadas de la carrera de Geografía, registran el mayor índice de titulación, como se puede apreciar en la figura 1, en congruencia con los argumentos de UNESCO (2009) citado en De Vries y Navarro, cuando indica que, ante las políticas de equidad de género, y por encima de ellas, tanto en México como “en América Latina, las mujeres demuestran un mejor desempeño dentro de la universidad. Obtienen mejores calificaciones, abandonan menos los

estudios y se titulan más rápidamente. Como resultado, en el siglo XXI, las mujeres constituyen la mayoría de los egresados universitarios” (2009, pág. 2).



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, desde el punto de vista de la condición civil, la mayor parte de la muestra, al momento de la encuesta se mantenían solteros, y dicha condición guarda una relación directamente proporcional con el número de titulados, seguidos por los egresados cuyo estado civil es casado y mucho menores proporciones en las demás condiciones evaluadas (figura 2). Lo anterior, aunque parece normal, por las edades de la muestra (tabla 2), en realidad da cuenta de que una situación de soltería no solamente facilita las posibilidades de titulación, sino que incluso es mucho menos complejo porque no implica una carga familiar e incluso laboral, muchas veces no solo dificultando el proceso, sino incluso evitando toda posibilidad.



Fuente: Elaboración propia.

Como se apuntó líneas arriba, el segmento de edad donde se registra el mayor número de titulados es precisamente la edad intermedia (tabla 2), recordemos que, para el análisis, la muestra se dividió en tres grandes grupos: 23 a 26 años los recién egresados, 27 a 30 años los de edad intermedia y mayores de 31 los del grupo de edad más avanzada. De este modo, el mayor número de titulados se reporta entre los que tienen de cuatro a siete años posteriores al egreso, esto significa que para que la titulación ocurra, los egresados requieren de un proceso de maduración y cierta experiencia e incluso tal vez intervengan las propias exigencias laborales, ya sea para la obtención de un empleo o la mejora del que ya tienen.

Tabla 2: Proporción de egresados por grupos de edad de la muestra

Edad	23 a 26	27 a 30	31 y más
Pasantes	13%	13%	7%
Titulados	13%	31%	13%
Subtotales	26%	44%	20%

Fuente: Elaboración propia.

Sobre los detalles de la empleabilidad, conviene señalar que en la investigación global se analizó la condición del empleo en el último año de estudios de la carrera, en el año inmediato posterior al egreso de la misma y el momento actual o de la aplicación de los instrumentos. Revisando los tres momentos es posible apreciar un comportamiento ascendente, al pasar de 33.7% a 66.7% y 77.4% respectivamente, asociado por un lado con la experiencia que la formación profesional otorga, pero, por otra parte, con las propias exigencias sociales y familiares, ya que en la medida que el tiempo transcurre, la presión social y familiar aumenta, en la obtención de un título y de un trabajo, preferentemente vinculado con la formación profesional y si es posible bien remunerado.

Si bien las exigencias en nuestra sociedad así lo determinan, es evidente que, en términos reales, es otra cosa. Primero porque las condiciones del país no están dadas para la generación oportuna de empleos para el volumen creciente de egresados universitarios y, en segundo término, porque como se apuntaba líneas arriba, la obtención de un título profesional no garantiza un empleo y mucho menos que sea bien remunerado. A la luz del argumento teórico del Capital Humano, que sugiere que a mayor inversión en los estudios mejores remuneraciones, habría que valorar en qué medida dicha argumentación se cumple, al menos en este país.

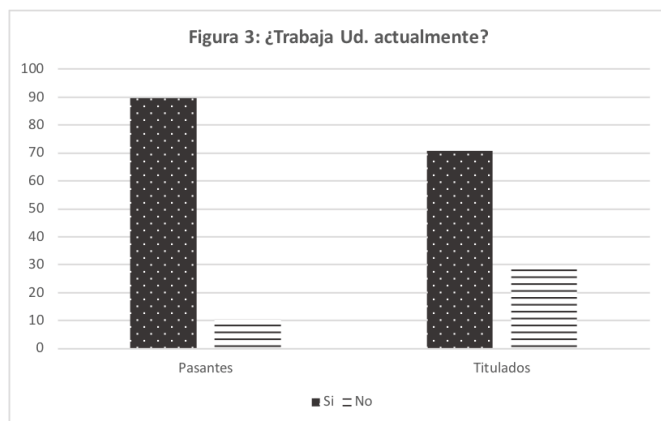
Recordemos que esta teoría considera que las personas, cuando toman la decisión de invertir o no en su educación, valoran el costo beneficio entre la inversión

que hacen cuando estudian y los resultados que esperan cuando terminan sus estudios, entonces continuarán formándose si dicho balance es positivo, según los planteamientos de Pierre Bourdieu, citado en Licona Michel & Pérez Cruz (2018), en caso contrario la decisión podría ser otra.

Contrario al planteamiento hipotético que se formuló al inicio del trabajo, en el sentido de que la condición de titulación podría favorecer la empleabilidad, en el caso que nos ocupa sucede que no necesariamente ocurre así, la figura 3 es muy ilustrativa al respecto, pues del total de egresados que tienen en su haber el título profesional, solo el 70%, cuentan con un empleo, mientras que de los pasantes el 90% están empleados, confirmando la aseveración de que el título no garantiza un empleo, mucho menos un buen empleo o que sea bien remunerado, como se verá en los segmentos posteriores.

Lo anterior, es congruente con la afirmación de algunos autores como Álvarez Gavilanes & Romero Fernández (2015) cuando indican que

...la esperanza de que la educación es una palanca que garantiza la empleabilidad y el acceso al mercado laboral se ha desvanecido. Existe una gran contradicción entre una población juvenil más educada y la disminución de probabilidades de inserción en el mundo del trabajo (p. 5).

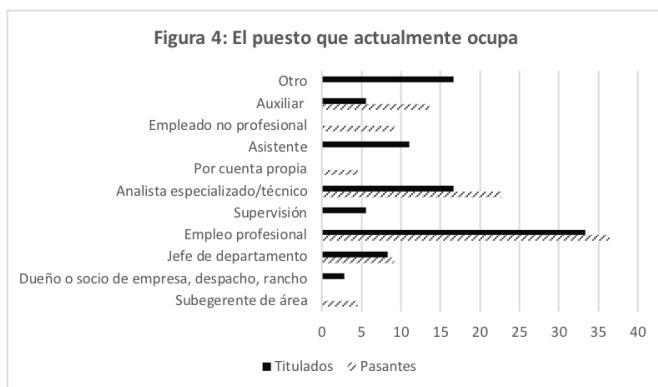


Fuente: Elaboración propia.

La precarización del empleo en México ha sido una característica de las últimas décadas, ante la situación de crisis recurrentes que ha vivido el país, la incorporación al mercado global y por supuesto la tecnificación de procesos productivos. Lo anterior incide directamente en el empleo en general, no solo del geógrafo. Por

si fuera poco, según los resultados derivados de la encuesta, la mayor proporción de empleo de los egresados de la carrera de Geografía, se adquiere por la vía de la recomendación, una práctica que además de ser común en México, es poco exigida desde el punto de vista de los estándares de calificación, lo que implica aceptar trabajos poco relacionados con la formación profesional y también mal remunerados, lo que podría traducirse en problemas de insatisfacción o frustración con las actividades desempeñadas y los ingresos obtenidos por las mismas.

La figura 4, ilustra los puestos ocupados por los egresados de Geografía en el último de sus empleos: si bien destacan los empleos profesionales, primeramente, son ocupados por los pasantes y después por los titulados, por otro lado, los mandos medios o de mayor rango, como gerencias, direcciones y dueños de empresas, son escasos o no figuran. Del mismo modo es posible apreciar cargos como técnicos, supervisores, auxiliares o asistentes, mayormente ocupados por profesionistas titulados, evidenciando justo la falta del empleo y la precariedad de los mismos, expresada en “la disminución del salario, la falta de prestaciones laborales y aumento en las jornadas de trabajo, sin importar el sector productivo donde labore, el tamaño de la empresa, la edad, el sexo, estado civil y el nivel educativo” (Pérez Cruz & Ceballos Álvarez, 2019).



Fuente: Elaboración propia.

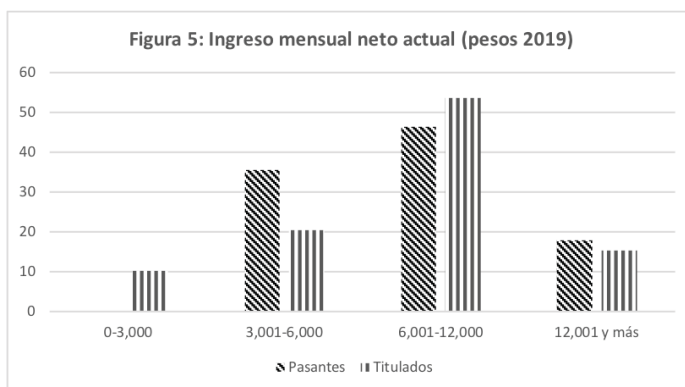
Para reforzar lo anteriormente indicado, la tabla 3 muestra el tipo de contratación que reportan los sujetos estudiados. En ella se puede observar que la mayor proporción se ubica en empleos por tiempo determinado (también conocido como empleos por contrato), seguido de aquellos que tienen estabilidad laboral (tiempo indeterminado) y otras condiciones de empleabilidad, entre las que podrían indicarse; trabajos eventuales, por temporada e informales, cada vez más frecuentes en casi todas las profesiones.

Tabla 3: Tipo de contratación en sus empleos

Condición del egresado	Por tiempo determinado	Por obra determinada	Por tiempo indeterminado	Otro	Total
Pasantes	54.5	4.5	31.9	9.1	100
Titulados	63.33	0	33.33	3.33	99.99

Fuente: Elaboración propia.

Derivado de lo anterior, en lo que al ingreso mensual se refiere, pareciera que no hay una regla al respecto; mientras que los que perciben los menores ingresos son titulados, la mayoría de quienes perciben los mejores salarios no cuentan con título profesional, sin embargo, los salarios medios bajos, predominantemente corresponden a los pasantes en tanto los medios altos los dominan los graduados. Lo anterior significa que no se puede hablar de una relación directamente proporcional entre la condición de titulación e ingreso económico producto del trabajo desempeñado, aunque se visualiza una aparente mejor condición para los titulados, razón por la cual habría que explorar otros aspectos que pudiesen explicar dicho comportamiento, como el tipo de empleo, la experiencia, los resultados ofrecido en el trabajo u otras de similar importancia.



Fuente: Elaboración propia.

El tema de la estabilidad laboral es un asunto que se vincula directamente con la precarización del empleo, la cual, en México, se agudiza conforme el tiempo avanza. La tabla X, muestra como es el comportamiento al respecto para los sujetos de estudio: los pasantes que trabajan, en su gran mayoría son de recién ingreso, más del 80% de los mismos no superan los tres años de antigüedad laboral, en tanto que para los titulados la situación es distinta, poco más de la mitad son de reciente incorporación

y reportan un máximo de tres años de servicio, sin embargo, el resto tiene más de tres años laborando y de ellos cerca del 20% tiene entre cinco y seis años de servicio.

Es importante aclarar que, por el tipo de muestra estudiada, puede ser normal dicho comportamiento, porque la empleabilidad, igual que la titulación está directamente relacionada con el tiempo de egreso, recordemos que en la muestra lo mismo figuran egresados de hace 10 años, como solo de un par de años.

Tabla 4: Duración en el trabajo (años)

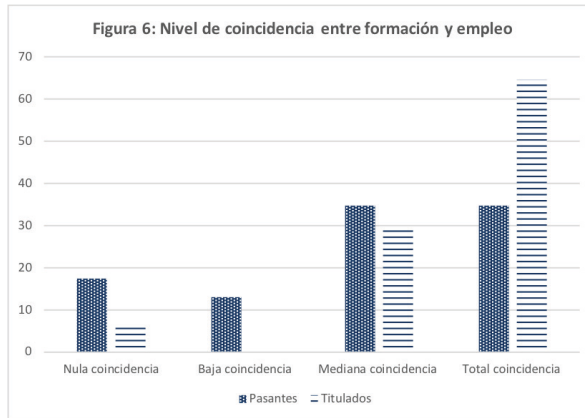
Condición del egresado	Total	0 a 1	1 a 2	2 a 3	3 a 4	4 a 5	5 a 6
Pasantes	100%	39.3	25	21.4	7.1	7.1	0
Titulados	100%	11.6	25.6	20.9	11.6	11.6	18.6

Fuente: Elaboración propia.

Un aspecto de interés en el estudio, se relaciona con la vinculación entre formación y trabajo. Según el argumento de Álvarez Gavilanes & Romero Fernández (2015) la vinculación entre la educación superior y el empleo pueden describirse como parte de una meritocracia educacional. Dicen ellos que, lo ideal es que los estudiantes tengan la oportunidad de tener éxito, desde el punto de vista educativo, sea cual sea su procedencia socio biográfica; cuanto mayor es el nivel alcanzado por la persona al final de su educación previa al trabajo, más probabilidades tendrá de éxito en el mundo laboral, sin embargo, la situación es distinta, toda vez que este país, más que el nivel alcanzado en la educación, muchas veces para conseguir un buen trabajo, las relaciones sociales y/o familiares son las que cuentan. Al menos, así ocurrió con los sujetos de estudio, quienes en su mayoría reportan la recomendación como la principal vía de acceso al trabajo.

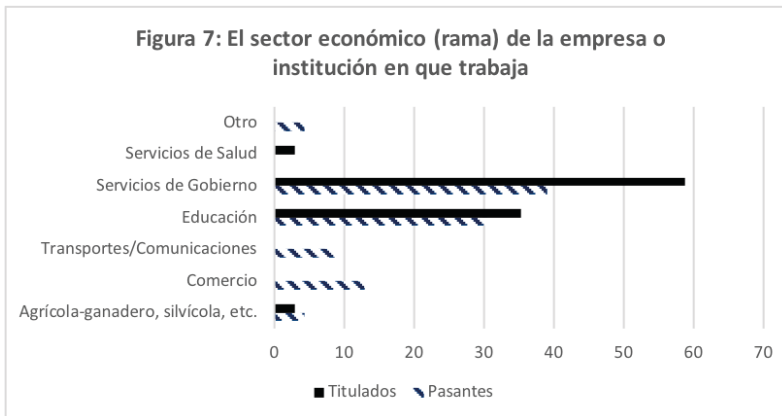
Retomando el tema de la relación entre educación y trabajo, o lo que nosotros hemos denominado nivel de coincidencia entre formación y empleo, en la figura 6, se puede apreciar, en lo general, que son pocos los profesionistas de la Geografía cuya relación entre ambas condiciones es nula o baja, mientras que la gran mayoría observa total coincidencia, favoreciendo mayoritariamente a los titulados, en tanto que los empleos de mediana coincidencia con la formación profesional, son menos que los de total coincidencia y en ellos se ubican preferentemente los pasantes, sobre los titulados, aunque con una diferencia poco significativa.

Este resultado deja ver que no existe una regla respecto a las condiciones en la calidad de empleos para la comunidad geográfica, toda vez por un lado, los empleos profesionales no son precisamente los titulados quienes los ocupan, ni tampoco los que reportan los mejores salarios, sin embargo, es posible apreciar que son ellos quienes señalan la mayor coincidencia entre formación y empleo.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con resultados de otros estudios sobre la profesión de Geografía en México y la incorporación de los egresados al mercado del trabajo, como el de Checa Artasu (2013) y el de Pérez Alcántara (2007), la gran mayoría de dichos profesionistas se vinculan al mercado de trabajo asociado con el sector educativo, y en este caso no es la excepción, ya que el servicio en la educación, tanto para titulados como pasantes, constituye la segunda opción de empleo, solamente superada por quienes se ocupan en el ámbito del gobierno (figura 7), en cuyo caso, muchos de ellos se vinculan también al sector educativo, sin hacer trabajo docente propiamente dicho, sino en funciones de tipo administrativo, constituyéndose en una importante opción de empleabilidad.

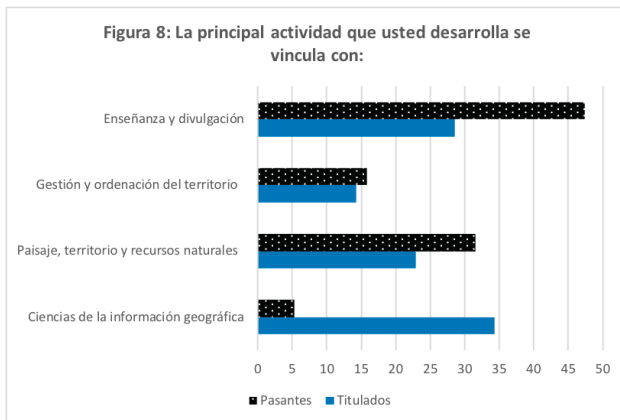


Fuente: Elaboración propia.

Para mayor precisión, respecto al sector en el que trabajan y la actividad profesional que desempeñan los profesionales de la Geografía, se cuestionó a los sujetos estudiados, justamente cuál es su principal actividad profesional en el empleo actual y si se vincula con alguno de los cuatro ejes principales observados por Araya Ramírez (2010), en su trabajo con los graduados de la Geografía de la Universidad de Costa Rica.

Al respecto, se pudo apreciar que la principal actividad, para el grupo de pasantes, se vincula precisamente con la enseñanza y la divulgación, seguida de los temas vinculados al paisaje, territorio y recursos naturales, así como la gestión y ordenación del territorio y finalmente las que se vinculan con las Ciencias de la información geográfica. Por su parte, el bloque conformado por los egresados titulados, destacan como primera opción los trabajos vinculados con las Ciencias de la información geográfica, seguidos de la enseñanza y divulgación, el paisaje, territorio y recursos naturales en tercer lugar y para cerrar, en el último sitio, la gestión y ordenación del territorio (figura 8).

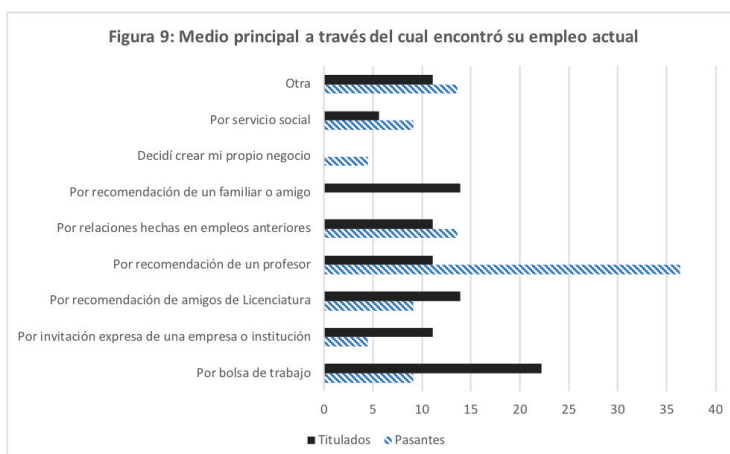
Como se puede observar, la enseñanza y divulgación tiene un peso específico muy importante, figuran en primer lugar para los pasantes y en segundo término para los titulados, un aspecto que llama la atención toda vez que el Plan de Estudios cursado por estas generaciones, es un plan flexible, basado en competencias, en el cual, sólo se impartió una materia vinculada con la enseñanza, se trata de Didáctica de la Geografía, la cual, por cierto, tenía un carácter optativo y a pesar de su importancia, por el número de egresados ocupados en ese campo, en el nuevo plan de estudios desaparece, sin que haya una sola opción que vincule de algún modo la formación de los estudiantes con este importante campo laboral; el de la enseñanza y vinculación, que como se puede observar en los resultados, constituye la mayor opción de empleabilidad.



Fuente: Elaboración propia.

Si bien es cierto que entre los propósitos de este ejercicio no figuraba el análisis del medio por el cual los egresados de geografía se incorporan al trabajo, resulta conveniente señalar, por el elevado número de personas que la reportan, que la vía de la recomendación registra tasas muy elevadas. Los profesores, compañeros de carrera, familiares y amigos, representan un papel muy importante, principalmente los profesores para los pasantes, en tanto el resto observan un comportamiento más o menos similar, tanto para pasantes como titulados.

Otras opciones que destacan, como alternativas de incorporación al mercado laboral son la bolsa de trabajo universitaria e invitación directa de algunos centros de trabajo, entre otras opciones. Es conveniente señalar que una debilidad es la falta de oportunidades derivadas de las prácticas profesionales y el servicio social, aunque este último al menos figura como una opción, un hecho que debería preocupar y ocupar a las autoridades, favoreciendo los sistemas de vinculación universidad empresa o facultad empresa, no solo como opción de empleo, sino como una alternativa de promoción y difusión del quehacer geográfico.



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

La inserción laboral de los egresados universitarios constituye una de las grandes preocupaciones de las instituciones de educación superior y seguramente, con el tiempo, la presión será cada vez mayor ante el escenario económico internacional, caracterizado por la tecnificación de los procesos productivos, la movilidad de mano de obra calificada a nivel nacional e internacional y por supuesto, la precarización constante del empleo en países emergentes como el nuestro.

Ante tal escenario, es imperioso fortalecer la vinculación entre las instituciones de formación, es decir, las instituciones de educación superior y el entorno laboral, para contribuir a incrementar los índices de empleabilidad de los graduados (Álvarez Gavilanes & Romero Fernández, 2015), de lo contrario, la contracción del empleo puede incidir, en forma negativa, en la productividad, el desarrollo económico nacional y como consecuencia, en el incremento progresivo de la problemática social, que de por sí ya estamos viviendo.

Para este trabajo, partimos del supuesto de que los egresados titulados, se insertan con mayor facilidad al mercado de trabajo y como consecuencia, sus condiciones de empleo y desempeño profesional son mejores, es decir, la relación entre formación y trabajo, en relación con quienes permanecen en condición de pasantes (no titulados), sin embargo, después de concluir el análisis, podemos decir que dicho planteamiento se cumple solo parcialmente, primero porque como se pudo observar a lo largo del trabajo, efectivamente son mucho más titulados que pasantes en la muestra, prácticamente dos terceras partes de titulados contra un tercio de pasantes, y si bien es cierto que en el rubro de quienes tienen empleo, es mayor la proporción de titulados que de pasantes, también es cierto que del bloque de los desempleados la proporción de titulados es mayor que los pasantes.

Por otra parte, hay que destacar que la proporción de titulados predominantemente corresponde al género femenino, en congruencia con lo que ocurre a nivel nacional, tanto en la matrícula de varias carreras como en la eficiencia terminal.

Un dato que llama la atención tiene que ver con la proporción de empleabilidad, donde los pasantes de la muestra superan a los titulados por 20 puntos porcentuales, esto es que proporcionalmente hay una mayor ocupación para pasantes que para titulados y, por si fuera poco, los empleos profesionales, jefaturas y subgerencias. Entre algunos otros empleos, están ocupados mayoritariamente por pasantes, aunque, por ejemplo, en el tipo de contratación, los titulados presentan mejores condiciones. Lo mismo ocurre con los salarios, los titulados tienen los ingresos más bajos, y los pasantes, aunque pocos son los mejor pagados, en tanto los salarios medios altos favorecen a los titulados y los medios bajos a los pasantes,

En general, se pudo apreciar que tanto para pasantes como para titulados la duración en el trabajo es significativamente bajas, en ambos grupos, la mayoría no supera los tres años de antigüedad, solo 14% de pasantes y poco más de 40% de titulados, ambos con altos porcentajes de coincidencia entre formación y empleo, aunque se dedican al trabajo en el gobierno y en el ámbito educativo, en su gran mayoría ingresan por recomendación, como consecuencia, los niveles de satisfacción con el trabajo, el salario y otros rubros, dejan mucho que desear.

Ante tal escenario es muy claro que no existe una relación directamente proporcional entre la condición de titulación y empleo, tampoco la hay entre for-

mación y empleo, factores como escasos de éste, la forma en cómo se ingresa al trabajo y el bajo reconocimiento de la carrera en el mercado laboral, son factores que están influyendo en dicha condición.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Gavilanes, J. E., & Romero Fernández, A. (2015). La empleabilidad de los graduados universitarios en el contexto latinoamericano. *Realidades de Unidades, Ecuador. Atenas*, 1-15.
- ANUIES. (1998). *Esquema básico para estudios de egresados*. México, DF.: ANUIES.
- Araya Ramírez, Y. (2010). Inserción laboral y líneas de trabajo del geógrafo de la Universidad Nacional. *Revista Geográfica de América Central*, 109-132.
- Checa Artasu, M. M. (2013). El egresado en geografía en México, sus competencias profesionales en el mercado laboral. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*.
- De Vries Meijer, W., & Navarro Rangel, Y. (22 de septiembre de 2009). <http://www.comie.org.mx>. Obtenido de <http://www.comie.org.mx>: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1583-F.pdf
- Durán, A. (22 de enero de 2018). Tener un título universitario o maestría, no garantiza tener un empleo. *El Sol de México*, pág. 1.
- Licon Michel, Á., & Pérez Cruz, O. (2018). El capital humano especializado en la estrategia de ciencia y tecnología en México. *Praxis Investigativa ReDIE*, 8-24.
- Madrid Ruiz, F. J. (2002). *Geógrafos: formación y empleo*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Martínez Torres, A. (2005). Generación 2000: inserción laboral. Primera aproximación al seguimiento de egresados de la UAMCEH de la UAT. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 117-145.
- Mireles Mojica, R. (11 de enero de 2018). Jefa del Departamento de Control Escolar de la Facultad de Geografía de la UAEMex. (B. D. Pérez Alcántara, Entrevistador)
- Navarro Leal, M. A. (2003). Consideraciones teóricas para el estudio de egresados. En ANUIES, *Esquema básico para estudios de egresados* (págs. 11-18). México.
- Pedroza Becerril, R. (2004). *Inserción laboral y trayectorias vitales del egresado de Psicología; competencias adquiridas y requeridas por el trabajo*.
- Pedroza Becerril, R., Parent Jacquemin, J., & García López, I. (2007). *Estudio sobre la Inserción laboral de los Licenciados en Gastronomía y Química de Alimentos egresados de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Toluca: UAEMex.

- Pérez Alcántara, B. (2009). *Competencia profesionales adquiridas y requeridas en una licenciatura de reciente creación en México*. México: Colegio de Estudio de Posgrado de la Ciudad de México.
- Pérez Alcántara, B. D. (2007). *Estudio de seguimiento de egresados de las generaciones 2005 y anteriores*. Toluca: UAEM. (complementar la referencia)
- Pérez Cruz, J. A., & Ceballos Álvarez, G. I. (2019). Dimensionando la precariedad laboral en México de 2005 a 2015, a través del modelo logístico ordinal generalizado. *Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1-34.
- Planas Coll, J. (2013). Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional. *Revista de la Educación Superior*, 31-62.
- Rodríguez Sabiote, C., & Gutiérrez, J. (2007). *Empleo de modelos de regresión logística binomial para el estudio de variables determinantes en la inserción laboral de egresados universitarios*. Venezuela: UPEL.
- Rubio Oca, J. (2003). Presentación. En ANUIES, *Esquema básico para el estudio de egresados* (pág. s.p.). México, D.F.: ANUIES.
- UCM. (2011). *Estudio sobre la inserción laboral de los egresados de la Facultad de Estudios Estadísticos*. Madrid: UCM.
- Valle, G.-T. R., Rojas, A. G., & Villa, L. A. (2001). El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: Un método de análisis. En ANUIES, *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES propuesta metodológica para su estudio* (págs. 51-74). México: ANUIES.
- Vargas, G. (2002). Hacia una teoría del capital social. *Revista de Economía Institucional*, 71-108.
- Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Revista de la CEPAL*, 61-82.

Perspectivas disciplinarias en la investigación educativa

Elaborado en octubre de 2020.

Tiraje: 500 ejemplares

El libro *Perspectivas disciplinares en la investigación educativa*, se concibe como una expresión del trabajo colegiado por especialistas que se articulan desde una perspectiva interdisciplinaria, interinstitucional e intercultural.

Su contenido está organizado en cinco apartados; *Formación y práctica docente*, *Procesos académicos en el Nivel Medio Superior*, *Liderazgo, tutoría y trabajo colaborativo*, *Conductas agresivas y ciberagresión en adolescentes*, *Evaluación institucional (Programas académicos)*, los cuales ofrecen desde las distintas ópticas disciplinares de sus autores, los enfoques metodológicos aplicados al tratamiento de la problemática educativa en diferentes subsistemas, escenarios y niveles escolares.

La relevancia de sus aportes en primera instancia, pretende trascender sus fronteras del propio espacio educativo de sus indagaciones, para replicarlos en otros escenarios en que los lectores visualicen su utilidad, enriqueciendo así con sus contribuciones el tratamiento de la educación y mejora de la sociedad actual, como significado y sentido de la investigativa educativa.



Red de Cuadros Académicos
en Investigación Educativa
de la UAMX RedCA

ISBN 978-607-437-523-7



9 786074 375237